



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Trine Håvarstein

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Bente Rigmor Walgermo, førsteamanuensis.

Tittel på masteroppgaven:

Engasjerende og eksperimenterende skriving i begynneropplæringen. Utprøving av et forskningsbasert undervisningsopplegg.

Engelsk tittel:

Engaging and experimental writing in first grade. Testing of a research-based teaching program.

Emneord: Begynneropplæring, motivasjon, engasjement, interesse, potensial, ferdighet, mening, mestring, mestringstro, lekpreget ferdighetslæring, hermeneutikk, eksperimenterende skriving, tilpasset opplæring.

Sidetall: 35290

+ vedlegg: 19

Stavanger, 10. juni 2020

dato/år

Forord

Da er en tre år lang videreutdanningsreise ved veis ende. Når jeg startet, visste jeg ikke omfanget av hva jeg begikk meg ut på. Det har vært en bratt læringskurve, og jeg har lært masse, ikke minst av å skrive denne oppgaven.

Den jeg først og fremst vil takke, og som i størst grad har bidratt til min bratte læringskurve, er veilederen min, førsteamanuensis Bente Rigmor Walgermo. Hun har vært en klippe som har veiledet og vist meg vei gjennom hele forsknings- og skriveprosessen, og stadig hjulpet meg et skritt videre med konstruktive og faglige tilbakemeldinger. Også professor Per Henning Uppstad har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger som har utvidet min forståelse. Tusen takk til dere begge!

En stor takk rettes også til informanter og andre som har bidratt i prosjektet; Lærerne som i starten av prosjektet gav meg den viktige inspirasjonen til å komme på sporet av undervisningsopplegget. Deltakende lærere som villig slapp meg inn i sine klasserom, som delte sin tid, sine erfaringer og kunnskaper med meg. Første- og fjerdeklasseelevene som på hvert sitt vis bidro til at prosjektet kunne gjennomføres. Andre lærere som underveis har tatt seg tid til å lese og komme med tilbakemeldinger og innvendinger på undervisningsopplegget og selve masteroppgaven. Alle disse bidragene har på hver sin måte vært med å forme prosjektet, og jeg er takknemlig for all velvilje dere har møtt meg med.

Takk også til flere av mine medstudenter for oppmuntringer og gode innspill underveis. Det har vært godt å ha noen som er i samme situasjon, å sparre med.

Sist, men ikke minst bør familien min nevnes. Tusen takk til min mann og mine fire barn som har holdt ut med en kone og mamma som til tider har vært ekstremt selvfokusert og distansert. Svein, hadde det ikke vært for din støtte og dine oppmuntringer hadde jeg verken startet på, eller fullført, dette studiet. Amanda, Kristina, Julian og Johannes, takk for tålmodigheten. Nå gleder jeg meg til å bare være til stede for og med dere, igjen. Mor og far, takk for ekstremt fleksibel «SFO» med til tider døgnåpent tilbud, for alle middager og en generelt stor vilje til å hjelpe til med det vi til enhver tid har hatt behov for hjelp til. Hverdagen hadde ikke gått opp uten dere.

Trine Håvarstein

(Stavanger, 10. juni 2020)

Sammendrag

Formålet med studien har vært å utvikle kunnskap om engasjerende begynneropplæring i norsk kontekst. Jeg har konstruert, implementert og evaluert et teori- og forskningsbasert undervisningsopplegg for skriveopplæring for elever i første klasse. Undervisningsopplegget vektlegger samarbeid med eldre elever, lekbasert ferdighetslæring, funksjonell og meningsfull skriving og lesing i et hermeneutisk perspektiv, kombinert med eksplisitt fokus på å bygge elevenes mestringstro og interesse.

Studiens problemstilling er: *Hvordan kan et undervisningsopplegg med vekt på meningsfull skriveaktivitet hvor elevene skriver bøker til eldre elever, bidra til økt engasjement for skriftspråklige aktiviteter i undervisningen på første trinn?*

Metodikken er inspirert av didaktisk designforskning fordi jeg ønsket at undervisningsopplegget skulle møte et uttalt problem i skolen. Intervju og observasjon ble kombinert. Utvalget var én første- og én fjerdeklasse og totalt fire lærere.

Det ble utviklet fire dokumenter; *Lærerinstruks*, *Tipshefte*, *Sjekkliste* og *Hands on-liste* som presenterer undervisningsopplegget og skal gi lærere den informasjonen som trengs for å planlegge og gjennomføre undervisningsopplegget i tråd med utviklers intensjoner. Opplegget består av tre deler; inspirasjonstur til biblioteket, skriveøkter og «åpent bibliotek». Flere av øktene involverer samarbeid med eldre elever som gir førsteklasselevne samspill og virkelighetsforankring.

De viktigste resultatene inkluderer; for å legge til rette for at eksperimenterende skriving skal bidra til engasjement, burde det legges til rette for at elevene fikk samarbeide med eldre elever og oppleve autonomi. Engasjerende elementer i møtet mellom elevene var samarbeidspunkter med, og støtte og oppmuntringer fra, eldre elever som førte til virkelighetsforankring. I tillegg måtte det prioriteres å bygge elevenes mestringstro gjennom kunnskap om hva slags tilbakemeldinger som ble gitt til dem og på hva. Tilgang på interessante tekster var viktig, men ikke tilstrekkelig, for å trigge elevenes engasjement. Elevene trengte i tillegg støtte og veiledning, noe lærere og eldre elever kan bidra med.

Konklusjonen er at studien bidrar til å trigge situasjonell interesse og engasjement for lesing og skriving og skriftspråklig mestringstro, samt utvikling av skriftspråklige ferdigheter.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	1
1.1. SENTRALE BEGREP	1
1.2. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	3
1.3. AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING	5
1.3.1. Hovedproblemstilling.....	6
1.3.2. Underproblemstillinger.....	6
1.4. STUDIENS RELEVANS OG FORMÅL	6
1.5. DISPOSISJON.....	9
2. TEORI	11
2.1. STUDIENS RAMMEVERK.....	11
2.1.1. Ulike perspektiver på utvikling av ferdighet	11
2.1.1.1. Behavioristisk læringsperspektiv	12
2.1.1.2. Kognitivistisk læringsperspektiv	13
2.1.1.3. Sosiokulturelt læringsperspektiv	14
2.1.2. Lesing i et livsløpsperspektiv	15
2.1.3. Ulike perspektiver på lese- og skriveutvikling	17
2.1.3.1. Phonics-tradisjonen	17
2.1.3.2. Whole language-tradisjonen	18
2.1.3.3. Balansert leseinnlæring.....	18
2.1.4. Sammenhengen mellom utvikling av ferdighet og engasjement	20
2.1.5. Motivasjon	21
2.1.6. Lese- og skriveengasjement	23
2.1.7. Mestringstro.....	25
2.1.7.1. Mestringserfaring	26
2.1.7.2. Observere andres mestring	28
2.1.7.3. Støtte og oppmuntringer	29
2.1.7.4. Å være klar for læring	29
2.1.8. Gjeldende styringsdokumenter.....	30
2.2. EMPIRISKE STUDIER AV RELEVANS.....	31
2.2.1. Ferdighetslæring i begynneropplæringen.....	31
2.2.2. Ferdighetslæring og engasjement i begynneropplæringen.....	33
3. METODE.....	35
3.1. DIDAKTISK DESIGNFORSKNING	35
3.1.1. Analyse- og eksploreringsfase	36
3.1.1.1. Innledende behovsanalyse	37
3.1.1.2. Teoretisk dybdykk	39
3.1.2. Design- og konstruksjonsfase.....	40
3.1.2.1. Konstruksjon av et undervisningsopplegg-design	40
3.1.2.2. Beskrivelse av undervisningsopplegget.....	42
3.1.2.3. Kvalitativ metode	44
3.1.2.4. Utvalg.....	45
3.1.2.5. Kombinasjon av to metoder: observasjon og intervju.....	45
3.1.2.6. Utforming av intervjuguide	45
3.1.2.7. Utforming av observasjonsskjema.....	46
3.1.2.8. Gjennomføring av observasjon.....	47
3.1.3. Evaluerings- og refleksjonsfase	47
3.1.3.1. Revidering av førsteutkast	47
3.1.3.2. Revidering av andreutkast	48
3.1.3.3. Implementering av tredjeutkast; Gjennomføring av observasjon	49
3.1.3.4. Revidering underveis, og i etterkant av, implementering	50
3.1.3.5. Gjennomføring av intervju	51
3.1.3.6. Revidering i etterkant av gjennomførte intervju	52
3.1.3.7. Revidering i etterkant av analyse og refleksjon	53

3.2.	KVALITETSSIKRING AV MATERIALET.....	53
3.2.1.	<i>Validitetsvurdering</i>	53
3.2.1.1.	Overførbarhetsvurdering	55
3.2.2.	<i>Reliabilitetsvurdering</i>	55
3.3.	FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	56
3.3.1.	<i>Informasjon- og samtykkeerklæring</i>	56
3.3.2.	<i>Transkripsjon</i>	57
4.	EMPIRISKE FUNN OG ANALYSER.....	58
4.1.	EMPIRISKE FUNN FRA INTERVJUER	59
4.1.1.	<i>Tilrettelegging for eksperimenterende skriving</i>	59
4.1.1.1.	Tilgang på/bruk av interessante tekster.....	59
4.1.1.2.	Autonomi.....	62
4.1.1.3.	Samarbeid (observere andres mestring).....	63
4.1.2.	<i>Engasjerende elementer i møtet mellom elevene</i>	65
4.1.2.1.	Samarbeid med eldre elever (å utnytte det sosiale).....	65
4.1.2.2.	Virkelighetsforankring.....	65
4.1.2.3.	Støtte og oppmuntring fra eldre elever	66
4.1.3.	<i>Mestringstro i tilbakemeldinger</i>	67
4.1.3.1.	Støtte og oppmuntringer fra lærer.....	67
4.1.3.2.	Elevenes fysiologiske reaksjoner.....	74
4.1.3.3.	Mestringserfaring	75
4.1.4.	<i>Lærerinstruks</i>	78
4.2.	EMPIRISKE FUNN FRA OBSERVASJONER	78
4.2.1.	<i>Tilrettelegging for eksperimenterende skriving</i>	79
4.2.1.1.	Tilgang på, og bruk av, interessante tekster.....	79
4.2.1.2.	Autonomi.....	80
4.2.2.	<i>Engasjerende elementer i møtet mellom elevene</i>	81
4.2.2.1.	Samarbeid (å utnytte det sosiale).....	81
4.2.2.2.	Virkelighetsforankring.....	82
4.2.2.3.	Støtte og oppmuntring fra eldre elever	82
4.2.3.	<i>Mestringstro i tilbakemeldinger</i>	83
4.2.3.1.	Støtte og oppmuntringer fra lærer.....	83
4.2.3.2.	Elevenes fysiologiske reaksjoner.....	85
4.2.3.3.	Mestringserfaring	85
5.	REFLEKSJON	87
5.1.	REFLEKSJON OVER EMPIRISKE FUNN	87
5.2.	STUDIENS BEGRENSNINGER	93
6.	AVSLUTNING	95
6.1.	KONKLUSJON	95
6.2.	VIDERE FORSKNING.....	96
	LITTERATURLISTE	I
	VEDLEGG.....	IX

Liste over figurer

FIGUR 1: THE DEVELOPMENTAL PATHS OF SITUATIONAL AND INDIVIDUAL INTEREST (ALEXANDER, 2005).....	16
FIGUR 2: KONNEKSJONISTISK TRIANGULÆR MODEL (SEIDENBERG & MCCLELLAND, 1989).....	20
FIGUR 3: MODEL OF WRITING MOTIVATION (WRIGHT, HODGES & MCTIGUE, 2018).....	23
FIGUR 4: ENGAGEMENT MODEL OF READING DEVELOPMENT (GUTHRIE & WIGFIELD, 2000)	24
FIGUR 5: SAMMENHENG MELLOM REELL MESTRING, OPPLEVD MESTRING, FORVENTNING OM MESTRING OG MOTIVASJON (SKAALVIK & SKAALVIK, 2015)	26
FIGUR 6: GENERIC MODEL FOR CONDUCTING EDUCATIONAL DESIGN RESEARCH (MCKENNEY & REEVES, 2012)	36
FIGUR 7: HOVEDPROSESSER I DESIGN- OG KONSTRUKSJONSFASEN (MCKENNEY & REEVES, 2012).....	40

Liste over elevksemppler

ELEVEKSEMPEL 1: MONSTERET OG PARADISET («EVA»).....	60
ELEVEKSEMPEL 2: GRISEN («TINA»).....	61
ELEVEKSEMPEL 3: GRISEN («KASPER»).....	61
ELEVEKSEMPEL 4: SNIPP SNAPP SNUTE («EIVIND»)	68
ELEVEKSEMPEL 5: DET VAR EN GANG EN FUGL SOM HOPPET PARADIS I FRYSEREN («EIVIND»)	68
ELEVEKSEMPEL 6: KARNEVAL («ANNE»)	70
ELEVEKSEMPEL 7: BRANNBILEN («MIA»)	72
ELEVEKSEMPEL 8: BAKEREN SOM ALDRI BAKTE («KARI»).....	73
ELEVEKSEMPEL 9: NISSEN («OVE»)	76
ELEVEKSEMPEL 10: GREVLINGEN («OVE»).....	77
ELEVEKSEMPEL 11: KATTEN («TINA»)	77

1. Innledning

I introduksjonen gjøres det rede for bakgrunnen for valg av tema, avgrensing & problemstilling, i tillegg til studiens relevans & formål. Introduksjonen avsluttes med en beskrivelse av strukturen for resten av oppgaven.

Jeg vil starte med en gjennomgang av de mest sentrale begrepene som anvendes i oppgaven.

1.1. Sentrale begrep

Følgende sentrale begrep knyttet til studiens problemstilling presenteres og forklares; potensial, ferdighet, interesse, engasjement, mening og mestring. Ikke alle begrepene som brukes i oppgaven forklares eksplisitt her, kun de mest sentrale. Andre begreper forklares fortløpende der de anvendes i oppgaven.

Potensial

Alle elevene starter første klasse med ulike potensialer (Aristoteles, 1934), blant annet skriftspråklige. Både lesing, skriving og motivasjon anser jeg som potensialer som utvikles i sammenheng og i et avhengighetsforhold (Aristoteles, 1934; Tønnessen, 2011; Walgermo, 2018). Disse potensialene tar utgangspunkt i, og begrenses av, genetisk disposisjon og utvikles ved bevisst tenkning, kombinert med ulike faktorer ved barnets omgivelser. Faktorer som påvirker utviklingen av skriftspråklige potensialer og motivasjon knyttet til disse er blant annet tilgjengelige tekster, kontekst og kriterier aktiviteten bedømmes etter (Walgermo, 2018).

Ferdighet

Utgangspunktet for undervisningsopplegget er at elevene utvikler skriftspråklige ferdigheter med utgangspunkt i egne potensialer. I tillegg til å være potensialer defineres derfor lesing og skriving som ferdigheter. Ferdigheter kjennetegnes ved at deres utvikling og utøvelse kan forklares med en kombinasjon av automatikk og bevissthet (Tønnessen, 2011). Vektingen av denne kombinasjonen vil variere ut fra utviklingsnivå, tekst og situasjon. Elevene blir aldri ferdige med å utvikle ferdighetene sine, de må øve gjentagende ganger, og utvikle skriftspråklige ferdigheter i et livsløpsperspektiv (Alexander, 2005).

Interesse

Interesse kan trigges og utvikles, og fungerer som en forløper til motivasjon (Renninger & Hidi, 2020). Når elevene er interesserte i det de skal lære, økes evnen til utholdenhet i ferdighetslæringen (Renninger & Hidi, 2020). Interesse ses i oppgaven på som en kognitiv tilstand som fører til økt oppmerksomhet, innsats og konsentrasjon i skriftspråklige aktiviteter (Renninger & Hidi, 2016). I oppgaven anvendes både Renninger og Hidi (2020), Covington (2009) og Alexander (2005) sine perspektiver på interesse fordi disse sammenfaller og utdyper hverandre. De hevder at situasjonsorientert (situasjonell) interesse er den viktigste for lærerne å trigge og stimulere i tidlige faser av ferdighetsutviklingen, og at denne interessen på sikt, og med økte lese- og skriveferdigheter, vil trigge økt indre-motivert (individuell) motivasjon.

Engasjement

Engasjement kan beskrives som det synlige uttrykket for interesse og motivasjon og vises gjennom aktiv elevdeltakelse (Reschly & Christenson, 2012); grad av innsats, tid og utholdenhet elevene legger ned i skriftspråklige aktiviteter (Guthrie & Wigfield, 2000). Undervisningsopplegget bygger på Guthrie & Wigfield (2000) sin definisjon av engasjement som koblingen mellom individet og det som skjer og at eleven engasjerer egen kunnskap og erfaring i møte med nye oppgaver, aktiviteter og situasjoner. Dersom elevene ikke opplever engasjement, uttrykkes det gjerne gjennom apati, utagering eller at de vender seg bort fra muligheter til å lære (Furrer & Skinner, 2003).

Mening

Meningsfull lesing og skriving handler om å mestre «delene» i leseprosessen slik at det blir mulig å trekke mening ut fra tekst (Tønnessen & Uppstad, 2015), i tillegg til å knytte egne erfaringer og det elevene kan fra før, sammen med det som leses og skrives (Solheim, 2014). Når det refereres til mening i undervisningsopplegget og i oppgaven, handler det om at mening oppstår som et resultat av interaksjon mellom teksten, leseren, anvendte lesestrategier og kontekst (Tønnessen & Uppstad, 2015).

Mestring

Synet på mestring som legges til grunn for oppgaven er i tråd med Bandura (1997) sine teorier og handler både om å håndtere utfordringer, å utfordre seg selv til å utvikle egne potensialer og ferdigheter, og om hvilke forventninger man har til hvordan man vil klare å håndtere en

spesifikk situasjon (mestringstro). Potensialet til mestring utvikles i et livsløpsperspektiv og er en viktig ressurs for elevene i å håndtere situasjoner og søke utfordringer og utvikling (Samdal, Wold, Harris & Torsheim, 2017).

1.2. Bakgrunn for valg av tema

I hvilken grad, og hvordan, man skal drive med ferdighetslæring i første klasse, har blitt heftig diskutert de siste tiårene. Fremdeles er det stor uenighet om hva første klasse for seksåringene skal inneholde (Myhrvold, 2018), og både politikere, forskere, lærere og foreldre har latt seg engasjere og uttalt til media hva de mener at første klasse bør, og ikke bør, være (Fladberg, 2018). Samfunnsdebatten i dag omhandler i stor grad om seksåringene i det hele tatt burde gå på skolen, eller om de hadde hatt det best i barnehagen slik det var før Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97) ble innført (Johnsen, 2018). På den ene siden har man dem som mener at det er for stort søkelys på ferdighetslæring i skolen. En av dem er idéhistoriker Espen Schaanning (Jakobsen, 2018) som mener at skolen i dag kjennetegnes av for høye kompetansemål som reproduserer forskjeller heller enn å utjevne dem, og at dette skaper barn som ikke klarer å henge med faglig og faller utenfor. Egen erfaring fra arbeid som lærer i skolen tilsier at for veldig mange førsteklasseelever går det bra, de opplever å mestre de ferdighetene det er forventet at de skal og utvikler et engasjement for skriftspråklige læringsaktiviteter som hjelper dem videre. For noen elever er dessverre ikke dette tilfellet, og undervisningen er ikke tilpasset deres behov godt nok. Nyere forskning viser for eksempel at spesielt barn født sent på året har dårligere vilkår for å mestre skolen enn barn født tidlig på året (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Schaanning mener at prestasjonsjaget starter allerede i barnehagen og fortsetter inn i første klasse (Jakobsen, 2018).

På andre siden i samfunnsdebatten står de som tar til orde for at man burde ha større søkelys på ferdighetslæring allerede fra siste året i barnehagen. Samfunnsøkonom Mari Rege ledet, sammen med professor i utviklingspsykologi Ingunn Størksen, arbeidet med Agderprosjektet (Jonassen, 2017) som konkluderte med at barnehagen burde innføre lekbasert læring (Stipek, 2017) for femåringene. Lekbasert læring beskrives som det beste fra barnehagen og skolen, som fri- og veiledet lek i ett (Jonassen, 2017). Rege og Størksen (2017) mener at gjennom et samfunnsøkonomisk perspektiv vil lekbasert læring allerede fra barnehagen være viktig nettopp for å utjevne sosiale forskjeller og gi barn likere muligheter til å lykkes i skolen. Man kan også tenke seg at det elever med dårligere vilkår for å mestre skolen trenger for å utvikle sine potensialer (Walgermo, 2018), vil være gunstig for alle elevene.

Også ulike fagtradisjoner har preget hva som har vært i fokus når det gjelder ferdighetslæring i første klasse. Særlig etter at seksåringene startet i skolen i 1997, og hvor intensjonen var at første klasse skulle fungere som en kombinasjon av skoleforberedende læring gjennom lek og skolens undervisningsinstruksjon, ser man en dikotomi mellom ferdighetslæring og lek i første klasse som blir stadig tydeligere. Denne motsetningen er en problematikk som stadig diskuteres av forskere, blant annet Carol Stipek (2013), en ledende forsker på motivasjon og begynneropplæring ved Stanford University i California. Forskningen til Stipek bygger på tanken om at undervisningen for de yngste skal være elevsentrert og lekpreget med lærere som legger føringer og støtter og veileder underveis. Dette er undervisningsmetoder som i stor grad sammenfaller med nyere forskning på lese- og motivasjonsfeltet. I På sporet (Lundetræ, Solheim, Schwippert & Uppstad, 2017) gjennomført ved Lesesenteret i Stavanger, hvor over 1000 norske førsteklasinger deltok, viser resultater at utviklingen av tidlige leseferdigheter, interesse for lesing og mestringstro, henger sammen (Walgermo, Foldnes, Uppstad & Solheim, 2018; Walgermo, Frijters & Solheim, 2018). Dette betyr i praksis at god begynneropplæring ikke bare handler om å stimulere elevenes ferdigheter, men å eksplisitt legge til rette for å styrke både motivasjon og ferdigheter i parallelt.

Egen erfaring etter flere år som lærer i skolen og første klasse tilsier at stor grad av metodefrihet kombinert med mangel på kompetansemål etter første klasse gjør at mange lærere opplever at det er vanskelig å vite hvordan de skal legge opp læringsløpet i første klasse, på grunn av faglige krav på den ene siden og forventning om lek på den andre. Det finnes etter hvert mye forskning på god begynneropplæring, og min kjennskap til skolen tilsier at mange lærere har en ambisjon om å bygge sin undervisningspraksis på forskningsbasert kunnskap heller enn tradisjoner og erfaringer. Samtidig opplever mange å ikke ha ressurser til å sette seg ned og lese forskning. Lærere som *har* overskudd til dette, kan oppleve forskningen som vanskelig tilgjengelig; det kan være anstrengende og tidkrevende å se hvordan man skal kunne anvende forskningen i egen praksis. For at lærere skal unngå å utelukkende utvikle og begrunne praksis basert på tradisjon, egne og kollegaers erfaringer, er det viktig at lærere reflekterer over, begrunner og baserer egne handlinger på evidensbasert kunnskap og gjeldende styringsdokumenter (Ertsås & Irgens, 2012).

Bakgrunnen for valg av tema for denne masteroppgaven er et ønske om å bidra med et teori- og forskningsbasert undervisningsopplegg for skriveopplæring i første klasse, hvor lekpreget ferdighetslæring (Stipek, 2017) brukes som metode for å eksplisitt legge til rette for styrking

av interesse (Alexander, 2005; Covington, 2009; Renninger & Hidi, 2020), mestringstro (Bandura, 1997) og tidlige lese- og skriveferdigheter (både engasjement og læring på bakgrunn av barns iboende nysgjerrighet og glede av å oppdage (Wigfield & Wentzel, 2009)).

1.3. Avgrensning og problemstilling

Prosessen med å utvikle det reviderte og endelige undervisningsopplegget inkluderte mange og ulike aspekter. Undervisningsopplegget ble konstruert med utgangspunkt i fasene analyse- & eksplorering, design- & konstruksjon og evaluering- & refleksjon fra didaktisk designforskning (McKenney & Reeves, 2012), en etablert metode for klasseromsforskning. Hovedmålsettingen med studien har vært å utvikle et forskningsbasert undervisningsopplegg som enkelt kan tas i bruk av lærere og som møter et uttalt behov i skolen, gjennom å kombinere intervju og observasjon som forskningsmetoder.

Utviklingen av undervisningsopplegget startet med en behovsanalyse. Den ble gjennomført gjennom å reise rundt på ulike skoler og snakke med rektorer og lærere om hvordan de drev engasjerende lese- og skriveopplæring, og observere ulike læreres undervisningspraksis. Deretter søkte jeg etter litteratur om motivasjon, engasjement og engasjerende skriving i begynneropplæringen for å finne litteratur som kunne underbygge disse funnene.

Konstruksjonen av undervisningsopplegget inkluderte blant annet utvikling av flere dokumenter; *Lærerinstruks*¹, *Tipshefte*², *Sjekkliste*³, *Hands on-liste*⁴, *Kryss-liste*⁵, i tillegg til en *PowerPoint-presentasjon*⁶. Evaluering av disse dokumentene foregikk i flere faser; «Prototyper» ble testet ut og evaluert på ulike måter i forkant av gjennomføringen, blant annet ved gjennomlesing med tilbakemeldinger fra flere erfarne lærere i ulike faser, ulike møtepunkt med lærere, i tillegg til implementering i en første klasse. Hver evaluering førte til revideringer og utbedringer av undervisningsopplegget.

Jeg observerte implementeringen over en periode på fem uker. Underveis og i etterkant ble det gjort ytterligere revideringer. I etterkant ble elevarbeider som ikke inneholdt identifiserende opplysninger, anonymisert og skannet. På bakgrunn av funn i observasjonen

¹ Se vedlegg 11 for *Lærerinstruks*, revidert.

² Se vedlegg 13 for *Tipshefte*, revidert.

³ Se vedlegg 14 for *Sjekkliste*.

⁴ Se vedlegg 15 for *Hands on-liste*.

⁵ Se vedlegg 16 for *Kryss-liste* eldre elever.

⁶ Se vedlegg 17 for *PowerPoint-presentasjon*.

ble intervjuguide ferdigstilt, og to intervju ble gjennomført. Etter gjennomførte observasjoner og intervjuer, samt analyser og refleksjon av innsamlet data, ble dokumentene ytterligere revidert, og det endelige produktet ble ferdigstilt.

1.3.1. Hovedproblemstilling

Hovedproblemstillingen er:

Hvordan kan et undervisningsopplegg med vekt på meningsfull skriveaktivitet hvor elevene skriver bøker til elever på høyere klassetrinn, bidra til større engasjement for skriftspråklige aktiviteter i undervisningen på første trinn?

1.3.2. Underproblemstillinger

Underproblemstillinger er:

1. Hvordan bør det legges til rette for eksperimenterende skriving for at den skal virke engasjerende for elevenes skriveutvikling?
2. Hvilke elementer skaper engasjement i møtet mellom yngre og eldre elever?
3. På hvilke måter virker lærerens fokus på mestringstro i tilbakemeldinger til elevene, engasjerende på elevenes skriveutvikling?

1.4. Studiens relevans og formål

Nyere forskning viser at engasjement og utvikling av ferdighet henger tett sammen også for yngre elever (Unrau et al., 2018). Hvordan man skal klare å inkorporere begge deler i begynneropplæringen, er det derimot uenighet rundt. Etter at seksåringene startet på skolen i 1997, har det vært en stadig pågående diskusjon om hvorvidt intensjonene om læring gjennom lek (Veiteberg, Kirke- & Nasjonalt læremiddelsenter, 1996) i første klasse fra L-97 er blitt gjennomført, og i tillegg om det i det hele tatt skal legges til rette for ferdighetslæring for de yngste elevene. Siden førskolelærerne kom inn i begynneropplæringen i de første klassetrinnene med L-97 har første klasse gjennomgått endringer i forhold til hva elevene skal lære og hvordan læringen skal organiseres (Walgermo, Uppstad, Lundetræ, Tønnessen & Solheim, 2018). Reformen presiserte at første klasse skulle være en obligatorisk utvidelse av barnehagen som skulle sikre gradvis innføring til faglig opplæring i skolen (Veiteberg et al., 1996). Første klasse skulle være preget av lek og uten formell lese- og skriveopplæring (Veiteberg et al., 1996). Det ble lagt opp til stor metodefrihet og ikke formulert egne kompetansemål for lesing og skriving i første klasse. Kompetansemålene kom først etter

andre klasse. Første klasse for seksåringene skulle ifølge L-97 være det beste fra barnehage og skole, og fungere som en gradvis overgang fra barnehagen inn i skolens ferdighetslæring (Veiteberg et al., 1996). Fra 2000-tallet fikk formell lese- og skriveopplæring gradvis større plass i første klasse. Den formelle skriftspråkinnlæringen kunne kjennetegnes ved stor grad av ekstern kontroll, overvåking, evalueringer og ytre belønninger, i stedet for å vektlegge barns iboende behov for undring og utforskertrang (Wentzel & Wigfield, 2009). Intensjonen fra L-97 om å forene den frie leken fra tradisjonell førskolepedagogikk og den tradisjonelle lærerstyrte undervisningen, mislyktes langt på vei (Stipek, 2013), og i dag viser forskning at den formelle skriveinnlæringen i stor grad dominerer den norske begynneropplæringen (Rygg, 2017) på tross av at forskning viser at dette ikke nødvendigvis gir den beste skrive- og leseopplæringen. Også en av Norges mest kjente utdanningsforskere, Peder Haug, mener at dagens lese- og skriveopplæring ikke fungerer slik intensjonen var da seksåringene entret skolen i 1997, og lek og læring står i et dikotomisk forhold i første klasse (Skjong, 2017).

En viktig årsak til mindre lek og økt undervisning og læringstrykk for seksåringene i skolene de siste ti årene kan spores tilbake til resultatene fra PISA-undersøkelsen⁷ i 2000. Norske elever presterte dårligere i norsk enn forventet, og reaksjonene på resultatene ble referert til som «PISA-sjokket» på grunn av avstanden mellom høye forventninger til norske elevers prestasjoner og gjennomsnittlige resultater (Utdanningsdirektoratet, 2011). Etter «PISA-sjokket» ble det gradvis større vekt på mer formell ferdighetslæring i første klasse, et syn som ble videreført da Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble implementert i 2006. Å lære seg å lese og skrive ble omtalt som grunnleggende ferdigheter og det ble tydeligere indikert at lese- og skriveopplæringen skulle begynne allerede i første klasse, gjennom formuleringer som at leseopplæringen skulle foregå gjennom alle 13 år i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). I 2009 ble kartleggingsprøven i lesing som til da hadde vært frivillig på første trinn, obligatorisk (Walgermo, Uppstad, et al., 2018). Dette ble sett på som ytterligere et tydelig signal på at man allerede i første klasse skulle drive med ferdighetslæring.

At den formelle skriftspråkinnlæringen fremdeles i stor grad dominerer den norske begynneropplæringen (Rygg, 2017) samsvarer med egen praksis som lærer på barneskolen.

⁷ PISA-undersøkelsen måler hvert tredje år 15-årige elevers ferdigheter i blant annet norsk, for å kunne sammenligne skolesystemer og måle elevers skoleprestasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019c)

Dette stemmer også overens med flere av tidligobservasjonene som er gjennomført. Motsetningen mellom lek og ferdighetstrening bygger på tradisjon heller enn forskningsbasert evidens (Stipek, 2013) og de senere år har det blitt større søkelys på at det kan være gunstigere og mer engasjerende for elever med større grad av funksjonell og fleksibel tilnærming til lese- og skriveopplæring hvor elevene lærer bokstavene fordi de opplever å ha bruk for bokstavene i egen skriving (Rygg, 2017). Nyere forskning viser at dersom elevene blir introdusert for bokstavene over en kort tidsperiode i første klasse vil det påvirke deres lesing positivt (Sunde, Furnes & Lundetræ, 2020).

Debatten om hvorvidt intensjonene lagt i L-97 er blitt gjennomført, kan ses på som en debatt om hva første klasse skal være for seksåringene (Walgermo, Uppstad, et al., 2018). I stedet for å tenke at første klasse *enten* skal drive med formell lese- og skriveopplæring *eller* være en utvidelse av barnehagens lekpedagogikk, mener Deborah Stipek (2017), på samme måte som Mari Rege og Ingunn Størksen (Jonassen, 2017), at man må kombinere ferdighetslæring med lek og anvende lærende lek med lærerinstruksjoner. Ifølge de nye læreplanene skal norskfaget gi elevene meningsfull skriving, litterære opplevelser hvor de får utvikle engasjement gjennom å lese tekster i kontekst, og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Samtidig viser pedagogiske studier at elevenes motivasjon for skolearbeid synker med økende skolealder (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield & Wagner, 2005), og at frafall fra videregående skole er høyt. Sviktende motivasjon er en utfordring i skolen, fordi motivasjon er en forutsetning for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Som nivå av ferdigheter, har nivå av motivasjon en tendens til å holde seg stabilt gjennom skoleløpet, og forskning viser at tiltak for å øke mestringstro i henhold til lesing i skolen har sterkere effekt jo yngre elevene er (Unrau et al., 2018). Engasjement må derfor ses som et mål for elevene i begynneropplæringen, og ikke et middel. Det vil derfor være et mål å finne måter å trigge, og holde på, motivasjonen og engasjementet elevene starter skolen med. I undervisningssammenheng betyr dette at engasjement må settes på dagsordenen blant lærerne, de må bli bevisste hvordan de selv jobber aktivt for å skape engasjement blant elevene og hvordan de, gjennom anvendelse av forskning og teori i egen praksis, kan bli enda bedre på dette (Solheim, 2014). Høsten 2020 skal nye, reviderte læreplaner tas i bruk i grunnskolen, og tidligere kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner har lovet at de nye læreplanene skal gi de yngste elevene større muligheter til utforskning og læring gjennom lek (Røed-Johansen, 2019). Samtidig kommer fortsatt ikke de første kompetansemålene før etter andre trinn i fagfornyelsen

(Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette holdt sammen med at den nye kartleggingsprøven i lesing for første trinn (som er under utvikling) blir frivillig, kan ses på som et tydelig signal om større metodefrihet i begynneropplæringen.

Denne studiens formål er å konstruere og prøve ut et forskningsbasert undervisningsopplegg for lese- og skriveopplæring som oppleves engasjerende for elevene, og som fungerer som supplement til eksisterende lese- og skriveopplæring. Det skal i tillegg være lett for lærerne å ta i bruk i en travel skolehverdag. Jeg har tatt utgangspunkt i didaktisk designforskning (McKenney & Reeves, 2012) i tilnærmingen til studien fordi studien adresserer en virkelig setting, førsteklasseelever, og virkelige behov gjennom skolens behov for engasjerende lese- og skriveopplæring i begynneropplæringen. Undervisningsopplegget har langsiktige mål om økt engasjement for skriftspråklige aktiviteter og økte lese- og skriveferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019b). For å legge til rette for å nå disse langsiktige målene fokuseres det i undervisningsopplegget på å tilrettelegge for økt engasjement for skriftspråklig læring (Walgermo, 2018), og i tillegg ta hensyn til både «skill-based», virkelighetsforankret (Guthrie & Wigfield, 2000) og fleksibel tilnærming til skriving (Tønnessen & Uppstad, 2015). Opplegget forventes å ha spesielt god effekt på enkelte grupper elever, men å være gunstig for alle.

1.5. Disposisjon

Først i teorigjennomgangen presenteres studiens rammeverk som består av sentral teori som legger grunnlaget for analyse, tolkning og evaluering. Her presenteres ulike perspektiver på ferdighetsutvikling og lese- og skriveutvikling. Deretter kobles ferdighetslæring mot engasjement. Videre fokuseres det på motivasjon, lese- og skriveengasjement og mestringstro, før det ses på hva gjeldende styringsdokumenter sier om ferdighetslæring og engasjement i begynneropplæringen. Den andre delen, empiriske studier av relevans, presenterer studier som omhandler ferdighetslæring og engasjement i begynneropplæringen.

Didaktisk designforskning (McKenney & Reeves, 2012), danner metodisk ramme rundt studien. I didaktisk designforskning kombineres empirisk basert forskning med systematisk utvikling og implementering av løsninger som skal møte et spesifikt problem i utdanningssektoren, og slik ha konkret verdi for praksisfeltet (McKenney & Reeves, 2012). Metod delen struktureres etter de tre hovedfasene i didaktisk designforskning: analyse- og eksploreringsfase, design- og konstruksjonsfase og evaluerings- og refleksjonsfase (McKenney & Reeves, 2012). Studien kombinerer to ulike kvalitative metoder, intervju og

observasjon. Sist i metodedelen drøftes kort validitet, overførbarhet, reliabilitet og etiske vurderinger.

Empiriske funn presenteres og analyseres med utgangspunkt i problemstillingen og struktureres etter hoved- og underkategorier basert på Guthrie og Wigfields Engagement Model of Reading Development (2000) og Banduras Theory of Change (1997). Refleksjonen baseres på samme teori som empiriske funn, men struktureres løselig etter; samarbeid med eldre elever, støtte og tilbakemeldinger fra eldre elever og lærere, tilrettelegging for autonomi og bruk av interessante tekster.

I avslutningen og konklusjonen samles trådene og tanker om tema for videre forskning skrives frem.

2. Teori

Når engasjerende begynneropplæring skal studeres er det nødvendig med en beskrivelse av hva som legges i sentrale begreper og hva teorien sier om utvikling av engasjement og lese- og skriveferdigheter. Teorien og forskningen som ligger til grunn har konsekvenser for hvordan undervisningsopplegget i denne studien er konstruert, hvordan data er samlet inn og hvilke konklusjoner som kan trekkes fra resultatene. Teoridelen består av to deler; studiens rammeverk og empiriske studier av relevans. Den første delen består av det teoretiske rammeverket som belyser etablert teori som er sentral for studiens analyse, tolkning og evaluering. Del to, empiriske studier av relevans, presenterer relevante empiriske studier, de fleste av nyere dato, i forhold til studiens tematikk som er engasjerende skriveopplæring.

2.1. Studiens rammeverk

Hovedfunksjonen til studiens rammeverk er å eksplisitt vise hvilke deler av teorien som vil være sentrale omdreiningspunkt i analyse, tolkning og refleksjon. I tillegg vil enkelte empiriske studier fungere som supplement for å underbygge teorien. Rammeverket forsøkes delt i to hoveddeler, hvor den første delen i hovedsak omhandler hvordan det best tilrettelegges for å fremme utvikling av lesing og skriving, mens den andre delen i større grad setter søkelys på teori og forskning når det gjelder å fremme engasjement i undervisningen i første klasse. Fordi forskning viser at utviklingen av lese- og skriveferdigheter henger tett sammen med utviklingen av motivasjon og engasjement, er det vanskelig å se på disse helt uavhengig av hverandre. Derfor vil innholdet i disse to delene delvis overlappe.

Rammeverket starter med å se på ulike perspektiver på utvikling av lese- og skriveferdighet.

2.1.1. Ulike perspektiver på utvikling av ferdighet

Gjennom de siste 100 årene har forskjellige fagtradisjoner vært brukt for å forklare hvordan læring foregår. Epoken vi står i nå kan beskrives ved bruk av Alexander og Fox (2004) sin epoke, «the Era of Engaged Learning». Deres beskrivelse hvor engasjement konseptualiseres som en integrert del av leseprosessen syns fremdeles beskrivende for hvordan man ser på den tette sammenhengen mellom engasjement og utvikling av leseferdighet. Men slik har det ikke alltid vært. Under vil jeg presentere ulike fagtradisjoners syn på ferdighetslæring i begynneropplæringen for å synliggjøre at innsikter vi har i dag, er kommet frem gjennom strømninger fra ulike teoretiske retninger. Jeg begynner med to av de kanskje mest innflytelsesrike psykologiske retningene de siste 50 årene, behaviorismen og kognitivismen,

før gjennomgangen av ulike perspektiver avrundes med å se på det sosiokulturelle læringsperspektivet som i stor grad preger dagens syn på ferdighetslæring.

2.1.1.1. Behavioristisk læringsperspektiv

Helt frem mot 1970-tallet var utvikling av ferdigheter i skolen preget av en behavioristisk tilnærming hvor det var menneskets synlige atferd som måtte studeres og endres (Säljö, 2016). Fokuset var på læringsmetoder hvor fremgang kunne dokumenteres og måles, som «drill og automatikk» (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008), et perspektiv på læring som fremdeles finnes i skolen i større og mindre grad. I et behavioristisk læringsyn besitter læreren kunnskap som på ulike måter blir overført fra læreren til passive elever, et syn som kommer fra den sentrale behavioristen Skinner (1953). Han lanserte teorien om operant betinging (Skinner, 1938) som handler om at atferd kan styres gjennom omgivelsenes bruk av ulike forsterkninger og straff. Skinner (1953) opererte med fire typer forsterking; positiv og negativ forsterking og straff. Positiv forsterking kan være for eksempel ros, mens negativ forsterking handler om å ta bort noe som oppleves negativt for eleven. Straff, derimot, kan enten være å tilføre en negativ forsterkning eller å fjerne en positiv forsterkning. I tillegg mente Skinner (1938) at man kunne påvirke barns væremåte gjennom å bevisst unngå bruk av disse forsterkningene, gjennom å forholde seg passiv til atferden (Schunk, 2008).

Skinnerns teori fikk stor betydning på mange områder, blant annet innen skolen hvor den ble lagt til grunn for blant annet undervisning og disiplinering av elever (Schunk 2008). I et behavioristisk perspektiv handler læring og konstruksjon av ny kunnskap om øving av delferdigheter som deretter settes sammen til en helhet av elevene (Säljö, 2016). Den klassiske tavleundervisningen hvor læreren står og forteller og elevene lytter er et eksempel på en mye brukt behavioristisk undervisningsmetode, hvor målet for elevenes læring var at de skulle kunne gjengi det som ble formidlet av læreren, korrekt (Wittek, 2006). Behaviorismens syn på læring ble fra 1950-tallet stadig mer kritisert blant annet av Chomsky (1959) som mente at mennesker ikke utvikler språklig kompetanse kun gjennom erfaring og imitasjon slik behaviorismen hevdet, men at menneskets språk og læring er langt mer komplekst enn kun det som kan observeres. I etterkant har det blitt utviklet litteratur basert på behavioristiske perspektiver, som omhandler betydningen av delferdigheter nødvendige for å mestre lesing (Alexander & Fox, 2004).

2.1.1.2. Kognitivistisk læringsperspektiv

Som en reaksjon på behaviorismens ensidige fokus på drill og automatikk, ble det etter hvert større fokus på menneskers bevissthet, tenkning og kognitive prosesser som hukommelse, persepsjon og problemløsning (Säljö, 2016). Det ble økt søkelys på at lesing kunne beskrives som to delprosesser, avkodning og forståelse (Kulbrandstad, 2018), gjerne illustrert i modeller. Kognitivismen fokuserte i mindre grad på det ytre og observerbare, og i større grad på hvordan mennesker lagret informasjon i ulike minnesystemer (Säljö, 2016). Der behaviorismen ble kritisert for ikke å klare å forklare mer komplekse sider ved læring (Wittek, 2006), så kognitivismen læring som en mental konstruksjonsprosess hvor elevene mer aktivt knyttet ny kunnskap opp mot det de allerede hadde av kunnskap og reorganiserte mentale skjemaer for å passe ny kunnskap inn i eksisterende (Bråten, 2002).

Det som har hatt størst påvirkning på utdanningssektoren er konstruktivismen (Wittek, 2006). Konstruktivismen handler om at barnet selv konstruerer sin kunnskap gjennom erfaringer og bearbeiding (Schunk, 2009) av fenomener rundt seg (Vejleskov, 2010). Ifølge Piaget er kognitiv utvikling avhengig av følgende faktorer: biologisk modning, erfaringer med fysiske omgivelser, erfaringer med sosiale miljøer og likevekt mellom individets kognitive skjemaer (indre kunnskapskonstruksjoner) og omgivelsene (Schunk, 2009). Den kognitive konflikten som skjer når barnets kognitive skjemaer ikke stemmer overens med omgivelsene, er det som danner grunnlaget for læring. Da kan eleven velge mellom de kompletterende prosessene assimilasjon eller akkomodasjon (Beins, 2012). Ved assimilasjon tilpasser barnet virkeligheten til sin eksisterende struktur, mens ved akkomodasjon rekonstruerer barnet sine kognitive skjemaer i henhold til den ytre virkeligheten. Ifølge Piaget følger barns kognitive utvikling generelle og biologisk bestemte stadier, hvor hvert stadie innebærer mer kompleks tenkning (Bentham, 2002). Piaget har hatt stor påvirkning på undervisningssektoren gjennom vektleggingen av at elevene lærer ved å utforske det som skal læres på egenhånd uten innblanding fra lærerne (Wittek, 2006) og at læring skjer best i barnets eget tempo. Barns læring og utvikling påvirkes også av økende grad av selvregulering, metakognisjon, som handler om at elevene må tilegne seg et «utenfra»-perspektiv på, og bli bevisst, sin egen forståelse og hvordan de best lærer (Bråten, 2002). Også Piaget og kognitivismen er blitt kritisert (Wittek, 2006). Blant annet ble idéen om kognitiv utvikling uavhengig av kontekst, tema og innhold sterkt kritisert (Wittek, 2006). Kognitive teoriers påvirkning på dagens syn på ferdighetslæring er allikevel stor. Blant annet kan påvirkningen ses i oppbyggingen av obligatoriske kartleggingsprøver i lesing (Kulbrandstad, 2018) brukt i skolen i dag.

Kartleggingsprøvene inneholder forskjellige delprøver som isolerer, og skal representere, ulike deler av leseprosessen (Walgermo, Uppstad, et al., 2018).

2.1.1.3. Sosiokulturelt læringsperspektiv

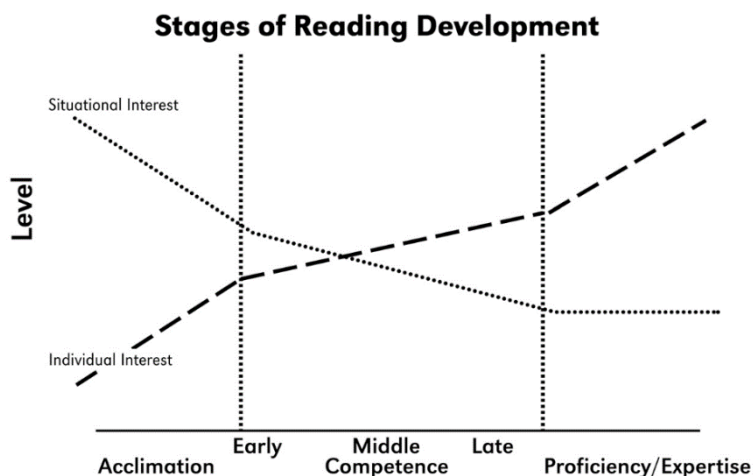
Kognitivismen ble etter hvert erstattet av et mer sosiokulturelt læringsperspektiv. Dette perspektivet inkluderer riktignok elementer både fra kognitivismen og behaviorismen, men fremhever i større grad kommunikasjon, mellommenneskelig interaksjon og bruk av skriftspråket i naturlige situasjoner (Kulbrandstad, 2018; Myers et al., 2016). Fagfornyelsen som har pågått de siste årene, og de nye læreplanene, bygger på dette sosiokulturelle læringsperspektivet hvor elevsamspill (Wagner et al., 2008) og tilpasset opplæring (Vygotskij, 1978) er essensielt. Læreren skal fungere som «støttende stillas» (Bruner, 1971; Vygotskij, 1978) og legge undervisningen til rette slik at også elevene kan fungere som støttene stillas for hverandre (Lyngsnes & Rismark, 2014). Vygotskij (1978) sitt syn på læring som grunnleggende sosialt er viktig. Han mener at det er i interaksjoner med, og påvirkninger fra, andre i læringsmiljøet, at elever lærer. Elever sitter inne med ulik kunnskap og når læring blir en sosial aktivitet vil læring bli distribuert mellom personene i læringsmiljøet. Tønnessen (Tønnessen & Uppstad, 2015) hevder at det trengs en syntese av behaviorisme og kognitivisme for å få det han kaller en realistisk psykologi. Det sosiokulturelle læringsperspektivet og konneksjonismen kan ses som en slik syntese, gjennom kombinasjonen av sentrale elementer som automatikk fra behaviorismen og bevissthet fra kognitivismen for å forklare læring og utvikling av ferdigheter (Tønnessen & Uppstad, 2015). Walgermo (2018) legger i sin doktorgradsavhandling fram tanken om at det også trengs en syntese mellom motivasjon og ferdighetslæring. Hun mener at både motivasjon og leseferdigheter er potensialer som utvikles i sammenheng og i et avhengighetsforhold, og at en realistisk psykologi best forklarer avhengighetsforholdet mellom disse.

I tråd med dette betrakter jeg engasjerende undervisning og leseferdighet som potensialer. Man kan se på potensialer som det motsatte av dikotomier og et statisk læringsyn. Når man tar utgangspunkt i at undervisning og leseferdighet er potensialer med kontinuerlig rom for vekst og forbedring, vil lærere aldri gi opp elever. Selv når elever stagnerer i utviklingen av ferdigheter, interesse eller mestringstro vil deres potensialer for vekst likevel alltid være til stede. Når dette blir lærernes grunnsyn på elevens utviklingsmuligheter handler det om at lærere gjennom faglighet og undervisningsmetoder kontinuerlig må søke å finne undervisningsmetoder som fremmer elevenes utvikling, heller enn å akseptere at de ikke

klarer å hjelpe enkelte elever videre. Ifølge Aristoteles (1934), er mennesker født med bestemte potensialer, som potensiale for språk og lesing, som tar utgangspunkt i, og begrenses av, genetisk disposisjon og utvikles ved bevisst tenkning, kombinert med ulike elementer ved barnas omgivelser. Forskjellige faktorer som påvirker utviklingen av for eksempel elevenes skriftspråklige potensialer er deres motivasjon, tilgjengelige tekster, konteksten for lese- og skriveaktiviteten og kriteriene aktiviteten blir bedømt etter (Walgermo, 2018).

2.1.2. Lesing i et livsløpsperspektiv

Alexander (2005) argumenterer gjennom sin forskning for at utviklingen av potensialer som leseferdighet starter allerede før fødsel og utvikles i et livstidsperspektiv, støttet av blant annet motivasjon og strategibruk (Alexander & Fox, 2004). Alexander (2005) utfordrer med det den tradisjonelle forståelsen av lesing som begrenset til begynneropplæringen, og fremmer lesing som en kompleks og flerdimensjonal aktivitet som er i utvikling gjennom hele livet. Blant annet vil formålet med lesingen, og motivasjonen for lesing, endres med alderen. I begynneropplæringen preges motivasjon i stor grad preges av situasjonell interesse, og for å trigge denne er elevene avhengige av lærerens tilrettelegging av undervisningen på en måte de opplever morsom og engasjerende (Skaftun, Solheim & Uppstad, 2014). Alexander (2005) skiller mellom denne situasjonelle interessen som handler om en kortvarig interesse eleven har der og da, og en mer individuell interesse som i større grad er indre motivert og langvarig. Hun utviklet Model of Domain Learning (Alexander, 1997) som beskriver utvikling og læring innenfor akademiske domener og som tar utgangspunkt i tre dimensjoner; kunnskap, interesse og strategier. Alle tre dimensjonene er viktige, og påvirker elevenes ferdighetsutvikling i lesing i ulik grad alt etter hvor langt elevene er kommet i sin leseutvikling. Modellen tar utgangspunkt i lesing, men kan også anvendes på skrivning fordi lesing og skrivning i begynneropplæringen er tett sammenvevd og utvikles best parallelt (Mossige, Heber, Røskeland & Skaathun, 2007).



Figur 1: The Developmental Paths of Situational and Individual Interest (Alexander, 2005)

Alexander (2005) skiller mellom områdekunnskap (domain knowledge) og temakunnskap (topic knowledge), og mener at elever i begynneropplæringens lave skriftspråklige kompetanse (domain knowledge) må kompenseres for gjennom økt fokus på å gi dem oppgaver og temaer de finner interessante (Alexander, 2005). Dette illustreres i figur 1 som viser hvordan elever i begynneropplæringen vil kunne oppleve enkelte temaer og oppgaver i lesing spesielt interessante (situational interest), men at denne interessen ikke nødvendigvis stimulerer generell interesse for lesing (individual interest) utover det enkelte temaet eller den enkelte undervisningsaktiviteten (Skaftun et al., 2014). Den må stimuleres gjennom å tilby elevene oppgaver og temaer å øve seg på som oppleves interessante og som etter hvert, sammen med stadig økende skriftspråklig kompetanse, vil trigge mer individuell interesse (Alexander, 2005). Elever i begynneropplæringen er derfor helt avhengige av skriveaktiviteter som engasjerer og bygger på egne interesser og mestringsnivå, samt lærerens støtte og tilrettelegging, for å stadig utvikle, og finne den individuelle interessen for, lesing og skriving (Alexander, 2005), noe som i stor grad vektlegges i undervisningsopplegget som utvikles i denne studien.

Også Renninger og Hidi (2020) fremhever at interesse fremmer elevenes evne til å vise utholdenhet og håndtere negative tilbakemeldinger i ferdighetslæring. De har identifisert fire ulike faser i utviklingen av interesse: triggered- og maintained situational interest, emerging- og individual interest, som kan oversettes til utløsende situasjonell interesse, vedlikeholdt situasjonell interesse, voksende individuell interesse og velutviklet individuell interesse. Renninger og Hidi (2020) hevder i henhold til Covington (2009) og Alexander (2005) at situasjonell interesse har en viktigere rolle enn den individuelle i tidlige faser av

ferdighetsutvikling. Som Alexander (2005) mener Renninger og Hidi (2020) at de yngste elevene trenger ytre-basert motivasjon for å utvikle utløsende situasjonell interesse, gjennom at læreren roser innsatsen elevene legger ned og gir dem konkrete, men begrensede, løsningsforslag, dersom elevene sitter fast. Når elevene finner interesse for enkeltoppgaver (vedlikeholdt situasjonell interesse) er det viktig at læreren fortsetter å gi tilbakemelding på innsats (Renninger & Hidi, 2020) og i tillegg støtter elevene videre med utgangspunkt i elevenes egne forutsetninger og ønsker (Renninger & Hidi, 2020; Vygotskij, 1978).

2.1.3. Ulike perspektiver på lese- og skriveutvikling

I dag ses lesing og skriving på som kompletterende potensialer (Walgermo, 2018) som utvikles parallelt med utgangspunkt i motivasjon (Covington, 2009) og interesse (Renninger & Hidi, 2020) og i et livsløpsperspektiv (Alexander, 2005). Wagner, Strömquist og Uppstad (2008) beskriver lesing og skriving gjennom å sammenligne det med å se en fjelltopp fra to ulike sider. Sammenligningen illustrerer hvordan både lesing og skriving er skriftspråklige aktiviteter som innbefatter bearbeiding av skrift på ulike måter. Gjennom å argumentere for at skrift burde ses på som et eget språk, mener de at man kan se lesing og skriving som to ferdigheter som er tettere tilknyttet hverandre enn det har vært vanlig å anta. Det er derfor viktig å ikke studere lesing og skriving uavhengig av hverandre, men se på dem i sammenheng. At lesing og skriving utvikles best parallelt, støttes av forskning som viser at den tradisjonelle oppfatningen av skriftspråklig utvikling som en lineær tale- lese- skrive- progresjon i mer eller mindre faste stadier, ikke nødvendigvis er den beste måten for elever å lære å lese og skrive (Hagtvet, 2013).

Hvordan man best lærer barn å lese og skrive har vært, og blir fremdeles, heftig debattert (Castles, Rastle & Nation, 2018). Lesing og skriving ble lenge sett på som to ulike forskningsfelt (Wagner et al., 2008), og synspunktene kan grovt sett deles i to tradisjoner med ulikt utgangspunkt på hvordan man skal drive lese- og skriveinnlæring; phonics og whole language.

2.1.3.1. *Phonics-tradisjonen*

Lenge ble barns skriftspråklige utvikling sett gjennom et behavioristisk og kognitivistisk læringsperspektiv og foregikk i «stadier» (Tønnessen & Lundetræ, 2014). Ifølge stadieteorier går alle barn gjennom de samme stadiene i lese- og skriveutviklingen, og de må i utgangspunktet mestre ett stadie før de kan bli beskrevet ved hjelp av neste stadie. Denne måten å se skriftspråklig utvikling på kommer fra phonics-tradisjonen, en behavioristisk-

inspirert bottom up-tilnærming til lesing og skriving som i stor grad handler om automatisering og assosiasjoner (Tønnessen & Uppstad, 2014a). Utgangspunktet er at for å lære seg å lese må elevene automatisere fonemer og grafemer og koblingen mellom disse. Dette kan gjøres enten gjennom den direkte veien (Tønnessen & Uppstad, 2014a), som forutsetter at lydpakken eller ordbildet allerede er kjent, eller den indirekte veien for nye og ukjente ord. Den direkte veien krever automatisk gjenkjenning av ord lagret i leksikon, mens den indirekte veien krever større grad av oppmerksomhet, i tillegg til automatiserte grafem-fonem-forbindelser (Tønnessen & Uppstad, 2014a). Ved bruk av den indirekte veien kreves det at elevene må kunne gjøre syntese og analyse, som begge handler om sansing, persepsjon og hukommelse (Tønnessen & Uppstad, 2014a). Ifølge phonics-tradisjonen ligger avkoding til grunn for forståelsen som kommer som en konsekvens av automatisert avkoding (Tønnessen & Uppstad, 2014b).

2.1.3.2. Whole language-tradisjonen

At forståelsen kommer som en konsekvens av automatisert avkoding, var ikke tilhengerne av whole language-metoden enige i. De var opptatt av at lesing ikke måtte reduseres til teknikk, men at barn måtte lære å lese gjennom utstrakt eksponering for skriftspråket, med lærerne klare for å motivere og korrigere dem (Tønnessen & Uppstad, 2014b). Whole language-tilhengere argumenterte for at fonemer og grafemer er for abstrakte for barn og at det er mer nyttig for elevene i begynneropplæringen å se grafemer og fonemer i større sammenhenger. Whole-language-tradisjonen har en mer kognitivistisk top down-tilnærming til lesing, og vektlegger i større grad enn phonics-tradisjonen, å lære elevene forbindelsen mellom hele ordbilder og semantikk, mens analyse av grafemene i ord kommer sekundært (Tønnessen & Uppstad, 2014b). Metoden vektlegger at når man skal lese bør man støtte avkodingen til mening, ortografi og uttale i større grad enn gjennom phonics-tilnærmingen (Tønnessen & Uppstad, 2014b).

2.1.3.3. Balansert leseinnlæring

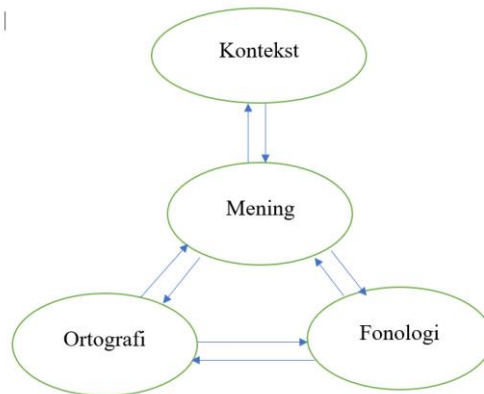
Den til tider opphetede debatten som har vært mellom phonics- og whole language-tradisjonen har i ettertid blitt stående som «the reading wars» og viser til gnissingene mellom disse to tradisjonene som ikke har klart å bli enige om hva som er den mest gunstige tilnærmingen til barns leselæring (Castles et al., 2018). Michael Pressley (2014) var den som fikk slutt på «the reading wars» ved å introdusere balansert leseinnlæring (Pressley & Allington, 2014). Han fremmet et balansert syn på leseinnlæring hvor man inkluderte det

beste fra begge tradisjoner, gjennom et leseinnlæringsmiljø preget av varierte arbeidsmetoder, differensiert undervisning med høy grad av egenaktivitet blant elevene, «scaffolding» (Bruner, 1971) og prosessfokus (Pressley & Allington, 2014).

Balansert leseinnlæring har senere blitt kritisert av blant annet Tønnessen og Uppstad (2015) for i ytterste konsekvens å kunne føre til at phonics-tilnærmingen utelukkende vektlegges i starten, mens whole language-tilnærmingen tar over når barnet mestrer avkodingen. Ved se på forholdet mellom phonics- og whole language-tradisjonen gjennom et hermeneutisk perspektiv hvor lesing øves gjennom veksling på delferdigheter isolert (phonics) og øving på delferdigheter i meningsfylt leseaktiviteter (whole language) etter hensiktsmessighet vil lesing bli en meningsbasert tolkningsferdighet hvor man kontinuerlig veksler mellom oppmerksomhet og automatikk (Tønnessen & Uppstad, 2014b) avhengig av hvor elevene er kommet i sin leseutvikling, hva og hvorfor de leser (Tønnessen & Uppstad, 2015). Det er ikke vanlig praksis å anvende hermeneutikk på pedagogikken (Tønnessen & Uppstad, 2015), det er i størst grad Tønnessen som gjør dette. Hermeneutikken kommer opprinnelig fra en idehistorisk tradisjon om fortolkning av tekst (Krogh, 2014) som frem mot 1900-tallet utviklet seg i ulike retninger. På 1900-tallet fikk spesielt filosof og hermeneutiker Hans-Georg Gadamer (2012) sitt syn på hermeneutikken som «en generell filosofisk teori om hva forståelse er, hva som skjer i oss og med oss når vi forstår» (Krogh, 2014, s. 3) stor oppmerksomhet, et syn som fremdeles står sterkt i dag (Krogh, 2014).

Gjennom å kombinere phonics- og whole language-tilnærmingene legger man til rette for at elevene får det beste utgangspunktet for lesing og skriving gjennom en hermeneutisk tilnærming (Tønnessen & Uppstad, 2014b). En hermeneutisk tilnærming kan bidra med forklaring til hvordan konneksjonismen ser på innlæring av nye ord. Konneksjonismen kan, som tidligere nevnt, ses på som en syntese mellom behaviorismens automatikk og kognitivismens bevissthet (Tønnessen & Uppstad, 2015) og slik ses som et interaktivt og helhetlig perspektiv på skriftspråklig utvikling, hvor det å lære seg å lese og skrive i større grad handler om å ta i bruk ulike fremgangsmåter, enn tradisjonelle perspektiver hvor man utelukkende fokuserte på enten enkeltdeler eller helhet, eller på å bevege seg fra ett stadiet til et annet (Tønnessen & Uppstad, 2014b). Ifølge konneksjonismen er det sammenheng (konneksjon) mellom kontekst, mening, fonologi, ortografi, sansing og persepsjon (Mossige et al., 2007) som illustrert i figur 2. Disse ulike delene av elevenes ordkunnskap vil konstant samspille, påvirke og videreutvikle hverandre under lesing og skriving (Mossige et al., 2007),

og man ser barnets skriftspråklige utvikling i et mer dynamisk og helhetlig lys enn i rene «stadiemodeller». Slik representerer konneksjonismen et sosiokulturelt perspektiv og en integrering av phonetics- og whole language-metoden.



Figur 2: Konneksjonistisk triangulær model (Seidenberg & McClelland, 1989)

Det viktigste i dette synet på lesing er at lese- og skriveopplæringen tilpasses hver enkelt elev gjennom å ta utgangspunkt i elevenes egne potensialer (Walgermo, 2018) og utgangspunkt for læring, gjennom kreativitet og stadige forbedringer av egen lærerpraksis (Tønnessen & Uppstad, 2014b).

2.1.4. Sammenhengen mellom utvikling av ferdighet og engasjement

Alexander & Fox (2004) oppsummerer i sin forskning teorier på leseforskning og -praksis de siste 50 årene, og beskriver perioden med leseforskning fra 1996 og til i dag som «the Engaged Learning Era». De to forutgående epokene kaller de for «the Era of Information Processing» (1976-1985) og «the Era of Sociocultural Learning» (1986-1995). I «the Era of Information Processing» var fokuset kognitivistisk og lesing ble sett på som det å mestre en rekke beslektede og atskilte delferdigheter som øvdes på isolert (Pearson & Stephens, 1994). Forståelsen av lesing i denne perioden var sterkt påvirket både av behaviorismens syn på læring som det observerbare, og kognitivismen gjennom vektleggingen av at enkelte delkomponenter måtte beherskes før selve lesingen kunne skje (Walgermo, Uppstad, et al., 2018). Med den påfølgende perioden, «the Era of Sociocultural Learning», skiftet fokuset til å se på lesing som en sosiokulturell, sosial aktivitet, hvor ytre faktorer påvirket leseforståelsen. Med «the Engaged Learning Era» fra 1996 skjedde et nytt skifte i fokus, og leseforskningen så i større grad på lesing som en prosess (Alexander, 2005) og en tolkingsferdighet (Tønnessen & Uppstad, 2015) hvor mening ble det sentrale. Når man velger å se lesing som en meningsbasert tolkningsferdighet skiller man ikke lenger mellom avkoding og forståelse

slik det gjøres i «the reading wars» (Castles et al., 2018), begge deler ses på som avgjørende for å oppnå meningsfull lesing i et livsløpsperspektiv (Alexander, 2005), hvor leserens engasjement er essensielt. Walgermo, Uppstad, et al. (2018) mener at å se på lesing som en tolkningsferdighet kan være en måte å oppsummere og definere nyere synspunkter om lesing hvor «ferdighet» handler om fleksibel kombinasjon av automatikk og oppmerksomhet, og «talking» om at helhet og del kontinuerlig må sees i et hermeneutisk perspektiv (Gadamer, 1960). Selv om det er en del år siden «the Engaged Learning Era» ble introdusert, mener jeg at den sammenfaller med, og fremdeles er gjeldende for, nåtidens syn på leseutvikling gjennom dens forståelse av lesing som en meningsbasert tolkningsferdighet. Lesing ses i epoken verken som en ren kognitiv, estetisk eller sosiokulturell aktivitet, men heller som en prosess hvor ulike komponenter er interaktivt involvert, deriblant engasjement.

Walgermo (2018) fant i sin doktorgradsavhandling at interesse og mestringstro er linket til utviklingsnivået elevene befinner seg på når det kommer til læring og leseferdighet, noe som bekreftes av Unrau et al. (2018). Den sterke sammenhengen mellom mestringstro, engasjement og lese- og skriveutvikling ble illustrert allerede for 20 år siden, gjennom Engagement Model of Reading Development (Guthrie, Wigfield & VonSecker, 2000) gjennom koblingen av teorier om motivasjon, skrivestrategier, selvbestemmelse og mestringstro. Modellen illustrerer at motivasjon og engasjement for lesing og skriving er fundamentalt for elevers lese- og skriveutvikling og at motivasjon og engasjement for ferdighetene driver lesing og skriving fremover (Unrau et al., 2018). Forskere har funnet høy korrelasjon mellom motivasjon for lesing, mengde lesing og mål på leseferdighet (Unrau et al., 2018), noe også Matteus-effekten, en mye brukt forklaringsmodell på lesing, fremmer (Stanovich, 1986, 2009). Matteus-effekten handler om at motiverte lesere leser mer effektivt og mer, og at de slik kommer inn i en positiv spiral hvor de eksponeres for skriftspråket i større grad, og av den grunn utvikler bedre skriftspråklig kompetanse, enn barn som ikke er motivert for lesing i samme grad (Stanovich, 1986, 2009).

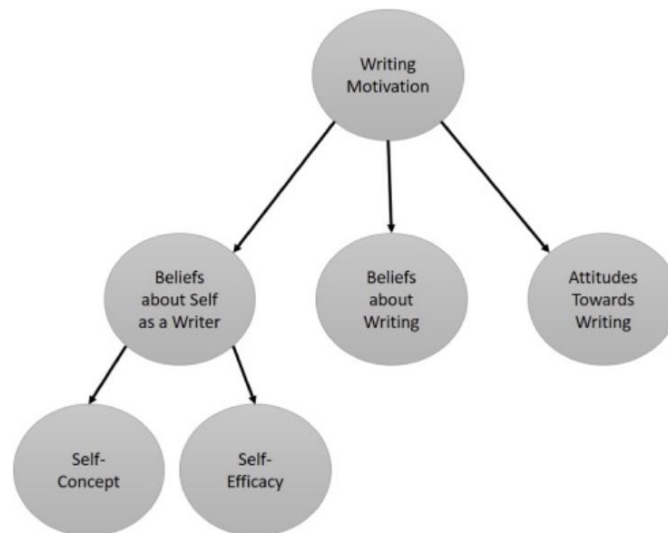
2.1.5. Motivasjon

Som Matteus-effekten (Stanovich, 1986, 2009) illustrerer, er motivasjon en sentral del av engasjert lesing og skriving (Guthrie & Wigfield, 2000). Tradisjonelt sett skilles det mellom indre og ytre motivasjon, som ses på som motsetninger. I begynneropplæringen er indre og ytre motivasjon derimot vanskelig å skille fra hverandre. Covington (2009) sin forskning på motivasjon og ferdigheter både sammenfaller med, går langs og utdyper Alexander (2005).

Covington (2009) mener at for de minste barna er ikke indre og ytre motivasjon motsetninger, men går hånd i hånd; ytre motivasjon kan være med å trigge og styrke indre motivasjon. Det er målet med handlingen som er essensielt; en elevs indre motivasjon kan styrkes eller svekkes av ytre belønninger, avhengig av hvilke motiver eleven har.

Et eksempel på en arbeidsmåte i skolen som kan fremme indre motivasjon er eksperimenterende skriving. Eksperimenterende skriving beskrives som «kreativ bruk av skriftlige symboler for det formål å skape ord og ytringer» (Hagtvet, 2013, s. 187) og gir elevene mulighet for å ta i bruk bokstavene de lærer på en funksjonell måte (Rygg, 2017) og anvende den skrivestrategien som fungerer best. Når barn lærer gjennom å skrive, anvender de fysiske artefakter ved hjelp av språklige symboler (Säljö, 2016). Ved å appropriere artefakter utvikler eleven seg og lærer (Säljö, 2016). I begynneropplæringen kan eksperimenterende skriving føre til at elevene opplever større grad av kontroll (Ryan & Deci, 2009) og at de kommer i kontakt med flere relevante tekster (Solheim, 2014) gjennom at de selv produserer tekster basert på egne interesser og eget utgangspunkt. Eksperimenterende skriving styrker barns skriftspråklige kompetanse (Hagtvet, 2013), og siden lesing og skriving er nært forbundet og utvikles best parallelt (Wagner et al., 2008) kan eksperimenterende skriving bidra til at barnet lettere mestrer også lesingen (Hagtvet, 2013), og samtidig opplever lese- og skriveinnlæringen som engasjerende (Stipek, 2017).

Elevenes motivasjon og engasjement påvirkes av aktiviteter i klasserommet, noe Engagement Model of Reading Development (Guthrie & Wigfield, 2000) illustrerer. Modellen presenteres i sin helhet under. Elevenes motivasjon og engasjement er viktig også i forhold til skriving, fordi det påvirker deres vilje til å ta fatt på skriveoppgaver, samt utfallet av skriveprosessen (Wright et al., 2018). Å skrive er en kompleks prosess som påvirkes både av kognitive, fysiske, affektive og sosiale faktorer (Myers et al., 2016), hvor elevene må «bruke multiple egenskaper og strategier ettersom de beveger seg gjennom stadiene planlegging, utkast, revidering, redigere publisering og presentasjon» (Myers et al., 2016, s. 312). Wright, Hodges & McTigue (2018) foreslår i Model of Writing Motivation (figur 3) å se på motivasjon for skriving gjennom en multidimensjonal modell hvor troen på seg selv som skriver består av tro på seg selv (Self-Concept) og mestringsstro (Self-Efficacy). Hvordan mestringsstro påvirker elevenes motivasjon og engasjement kommer jeg tilbake til senere i dette rammeverket.



Figur 3: Model of Writing Motivation (Wright, Hodges & McTigue, 2018)

2.1.6. Lese- og skriveengasjement

Kjernen i begrepet engasjement er ifølge Guthrie og Wigfield (2000) koblingen mellom individet og det som skjer; at eleven engasjerer egen kunnskap og erfaring i møte med nye oppgaver, aktiviteter og situasjoner. Begrepet engasjement er flerdimensjonalt; det består av en kognitiv dimensjon, en sosial dimensjon og motivasjon (Guthrie & Wigfield, 2000). I forhold til lesing og skriving handler den kognitive dimensjonen blant annet om valg av hensiktsmessige lese- og skrivestrategier, mens den sosiale dimensjonen handler om at elevene får dele det de har skrevet med andre. Motivasjonsdimensjonen i begrepet engasjement handler om drivkraften elevene har i forhold til å sette i gang og gjennomføre lese- og skriveaktiviteter (Guthrie et al., 2000). Denne definisjon på engasjement bestående av en kognitiv og en sosial dimensjon samt motivasjon, støttes av utdanningsdirektoratet (2015), som baserer sitt syn på motivasjon på Alexander (2005) sin situasjonelle og individuelle interesse, ved at de skriver at elever kan drives av både indre og ytre motivasjon avhengig av hvor mye kunnskap de har om et emne.

Guthrie og Wigfield (2000) utviklet Engagement Model of Reading Development, illustrert ved hjelpe av figur fire, som viser hvilke elementer som bør inkluderes i undervisningen for å skape engasjerte lesere. Modellen er viktig fordi den forklarer hvordan det som skjer i klasserommet påvirker elevenes engasjement og at engasjement er avgjørende faktor for å øke elevenes leseutbytte. Modellen kan også brukes til å illustrere hvordan det som skjer i klasserommet påvirker elevenes engasjement også for skriving og skriveutbytte fordi i starten av leseutviklingen er lesing og skriving tett sammenvevd og utvikles parallelt (Mossige et al.,

2007). Bakgrunnen for modellen er et kvasiekperiment hvor de undersøkte indre og ytre motivasjon og i hvilken grad det som skjer i klasserommet påvirker elevenes motivasjon for lesing. Studien ble utført i USA på tredje- og femteklasseelever. Dette er interessant også for elever i begynneropplæringen fordi forskning viser at sammenhengen mellom motivasjon og læringsutbytte er sterk også for de yngste elevene (Lazowski & Hulleman, 2016). Den ene gruppen mottok Concept Orientated Reading Instruction (CORI) som setter søkelys på å øke elevenes indre motivasjon gjennom å fremme læringsmål, virkelighetsforankring, strategiinstruksjon, autonomistøtte og samarbeid, mens den andre gruppen mottok mer tradisjonell undervisning. Målene var de samme for begge gruppene, men pedagogikken var ulik. Elevene som mottok CORI-instruksjon skåret høyere på motivasjon enn elevene som mottok mer tradisjonell undervisning.



Figur 4: Engagement Model of Reading Development (Guthrie & Wigfield, 2000)

Modellen bygger på Ryen og Deci (2009) sin selvbestemmelsesteori som vektlegger at mennesker har et naturlig behov og driv for læring, og at sosiale betingelser rundt enten støtter eller hindrer læringen. Guthrie og Wigfield (2000) sin modell illustrerer sammenhengen mellom lese- og skrivemotivasjon og lese- og skriveutvikling ved at den knytter sammen teorier om motivasjon, skrivestrategier, selvbestemmelse og mestringstro. Modellen består av et kvadrat i sentrum som inkluderer elevenes leseprestasjoner, og kunnskap og leseerfaring ervervet gjennom lesing. Utenfor kvadratet er fire sentrale prosesser som kjennetegner engasjert lesing: sosial interaksjon, motivasjon, strategibruk og begrepsforståelse. Den ytterste delen av modellen består av ni ulike komponenter som kjennetegner undervisning og aktiviteter i klasserommet; virkelighetsforankring, selvstendighetsstøtte, interessante tekster, strategiundervisning, samarbeid, anerkjennende tilbakemelding, vurdering, lærerinvolvering og lærings- og kunnskapsmål. Solheim (2014)

identifiserer, med utgangspunkt i denne modellen, seks strategier lærere kan ta i bruk for å engasjere ungdomsskoleelever i lesing. Disse grepene kan også anvendes på førsteklasseelever og på skriving fordi de håndterer mer generelle mekanismer for engasjement. Strategiene inkluderer å utnytte engasjementet som allerede finnes hos elevene, bruke flere relevante tekster, gi elevene overkommelige mål og mer kontroll, utnytte det sosiale og sette engasjement på dagsordenen. Disse strategiene ligger, sammen med Engagement Model of Reading Theory (Guthrie et al., 2000) og Banduras Theory of Change (1997), til grunn for intervjuguiden og for det konstruerte undervisningsopplegget i denne studien.

2.1.7. Mestringstro

Som illustrert gjennom Engagement Model of Reading Theory (Guthrie et al., 2000) viser ikke engasjement til egenskaper ved eleven, men til en tilstand påvirket av kontekstuelle faktorer som blant annet praksiser i skolen (Sinclair, Christenson, Lehr & Anderson, 2003). En av de viktigste faktorene en elevs engasjement avhenger av, er mestringstro (Unrau et al., 2018). Mestringstro fungerer som en oppgave- og situasjonsspesifikk (Bong & Skaalvik, 2003) kompetansevurdering elevene gjør av seg selv, basert på egne erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015) i forhold til hvordan elevene tror de kommer til å mestre en bestemt oppgave. Mestringstro varierer i forhold til hvilke oppgave elevene skal utføre, tid og hjelpemidler elevene har til rådighet, samt arbeidsforholdene oppgaven skal gjennomføres under (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestringstro påvirker elevens motivasjon, tankemønstre og handlingsvalg, og er et nøkkelbegrep i Albert Banduras sosial-kognitive teori, Theory of Change (1997), som beskriver hvordan atferd er sterkt influert av egen selvpåvirkning. Teorien handler om hvilke faktorer som forklarer menneskers mestringstro.

I skolen er dette viktig fordi elevenes mestringstro har stor påvirkning på motivasjonen for skolearbeid (Bong & Skaalvik, 2003). Elever som har høy mestringstro ser større verdi av å jobbe med skolefag, yter høyere innsats, viser større engasjement og er mer utholdende når de møter utfordringer (Bong & Skaalvik, 2003). Dersom elevene har lav mestringstro og selv ikke tror at de vil klare å gjennomføre forestående skoleoppgave, er sannsynligheten stor for at de ikke vil legge ned stor innsats i å prøve, selv om de evner å se at å gjennomføre og mestre oppgaven vil være fordelaktig og nyttig (Bong & Skaalvik, 2003).

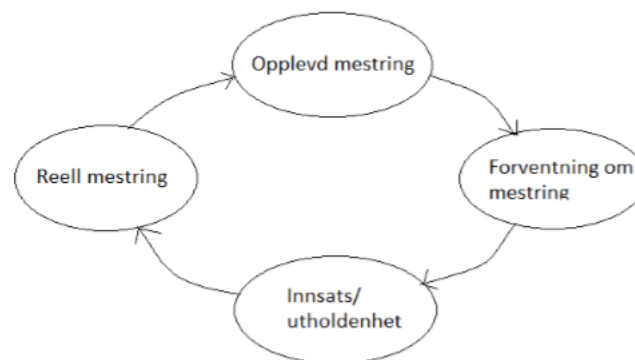
Ifølge Bandura (1997) forklares mestringstro av fire faktorer; «mastery experience», «vicarious experience», «verbal and social persuasion» og «emotional and psychological

states». Disse kan forklares på norsk som henholdsvis tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver, opplevelse av at andre mestrer oppgaver en selv ser på som vanskelige, oppmuntringer, støtte og tillitt fra signifikante andre, og fysiologiske reaksjoner (i hvilken grad elevene er klar for læring) (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ifølge en metaanalyse av Unrau et al. (2018) blir effekten på mestringstroen større jo flere av disse forklaringsfaktorene for mestringstro som er til stede. Meta-analysen viser generelt god effekt av intervensjoner som adresserer mestringstro i forhold til lesing, og det er grunn til å forvente at resultatene er overførbare til skriving fordi i starten av leseutviklingen er lesing og skriving tett sammenvevd og utvikles parallelt (Mossige et al., 2007). Metaanalysen viser også at klassetrinn er en faktor som forklarer effekt av mestringstro-tiltak; Jo tidligere man starter å jobbe med elevenes mestringstro, jo større effekt vil det ha (Unrau et al., 2018).

Under vil jeg ta for meg de fire forklaringsfaktorene til Bandura (1997) for hvordan mestringstro utvikles. For å synliggjøre god praksis for økt mestringstro i begynneropplæringen vil jeg under hver forklaringsfaktor supplere andre relevante kilder fra motivasjonsfeltet.

2.1.7.1. *Mestringserfaring*

Opplevelse av mestring, «Mastery experience», er ifølge Bandura (1997) den viktigste forklaringsfaktoren for mestringstro og handler om at elevene må oppleve å mestre oppgaver som i utgangspunktet virker uoverkommelige. Bandura (1997) mener at læreren bør bygge elevenes robusthet, noe som sammenfaller med Yeager og Dweck (2012) som beskriver hvordan elevene trenger å mestre vanskelige oppgaver for å møte fremtidige utfordringer med større mestringstro.



Figur 5: Sammenheng mellom reell mestring, opplevd mestring, forventning om mestring og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015)

Opplevelse av mestring krever at elevene jobber med noe de utfordres på. Det skjer ikke økt mestringstro når elevene mestrer noe som oppleves som rutine (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Som figur fem illustrerer vil tilrettelagt undervisning bygge elevenes mestringstro gjennom opplevelsen av å mestre en oppgave, som igjen vil gi elevene en forventning om at de kommer til å mestre tilsvarende oppgaver ved en senere anledning. Gjennom en forventning om å klare oppgaven vil elevenes motivasjon, konsentrasjon, innsats og utholdenhet øke, og gjøre det lettere for eleven å faktisk mestre tilsvarende oppgaver igjen, noe som fører til ytterligere opplevelser av reel mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

For at elevene i begynneropplæringen skal få opplevelse av mestring er det viktig at de får arbeide innenfor egen proksimale utviklingssone (Vygotskij, 1978) med tilpasset vanskelighetsgrad. Det er innenfor denne sonen at elevene er klare for læring. Den proksimale utviklingssonen har vanskelighetsgrad som gjør at elevene mestrer ved hjelp fra en mer kompetent lærer som støtter elevenes lesing og skriving videre med utgangspunkt i det de allerede mestrer, og slik fungerer som støttende stillas (scaffolding) (Bruner, 1971; Vygotskij, 1978) for elevene. Begrepet støttende stillas betegner hjelpen og støtten læreren gir elevene innenfor elevenes utviklingssone (Vygotskij, 1978). Det er læreren som, sammen med elevene, identifiserer hva elevene mestrer og hva som er innenfor deres proksimale utviklingssone (Säljö, 2016) og på grunnlag av det gir dem overkommelige mål å arbeide mot, i henhold til Solheim (2014). De mest optimale læringsbetingelsene oppnås når elevenes mestringstro er litt større enn faktiske evner (Vygotskij, 1978). Mestringsopplevelsen elevene får ved å lykkes med en vanskelig oppgave, gjør dem tryggere i forhold til å håndtere og ta tak i nye utfordringer som dukker opp (Yeager & Dweck, 2012). Elever kan møte fremtidige, krevende aktiviteter gjennom ved å ha et «growth mindset» eller «fixed mindset» (Yeager & Dweck, 2012). Dersom elevene har et statisk syn på egne ferdigheter og motivasjon («fixed mindset») vil de tenke at ferdigheter og motivasjon er noe de er født med og ikke kan påvirke og derfor unngå vanskelige oppgaver. Om elevene derimot ser på egne ferdigheter og egen motivasjon som dynamiske potensialer som hele tiden kan utvikles («growth mindset»), vil de møte nye utfordringer med en tanke om at disse kan overkommes og mestres dersom det legges ned innsats (Yeager & Dweck, 2012). Hvilket syn lærerne har på elevenes mulighet for stadig utvikling, enten som dynamisk potensial («growth mindset») eller som statisk («fixed mindset»), påvirker hvordan lærerne ser på læring.

For å kunne ta fatt på utfordrende oppgaver med mestringsstro, er det viktig at elevene lærer seg å bruke hensiktsmessige læringsstrategier. Læringsstrategier er fremgangsmåter som hjelper elevene å på en aktiv, fleksibel og effektiv måte nærme seg læringssituasjoner og lærestoff (Elstad & Turmo, 2006), og å organisere egen læring. For å kunne ta i bruk ulike læringsstrategier kreves det metakognitiv kompetanse; at elevene reflekterer over egen praksis ved å planlegge rekkefølgen på det de skal gjøre, se seg selv i et utenfra-perspektiv, og ta hensyn til egne svake og sterke sider (Bråten, 2002). Ifølge Engagement Model of Reading Development (Guthrie et al., 2000) er strategiundervisning en av komponentene som bør inkluderes for at lese- og skriveundervisningen skal bli best mulig.

En viktig læringsstrategi er hjelpesøkende atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2015) hvor elevene ber om hjelp fra læreren når de opplever å ikke komme videre eller å ikke mestre oppgaven de står ovenfor. Å vite når elevene skal drive hjelpesøkende atferd krever utviklet metakognitiv kompetanse. Ved at elevene jobber, og får utfordringer, innenfor egen proksimale utviklingszone (Vygotskij, 1978) vil de stadig komme i situasjoner hvor de får øve seg på å be om hjelp når de opplever at det trengs (Skaalvik & Skaalvik, 2015), og slik oppleve større grad av mestring. Når elever tar i bruk hjelpesøkende strategi har læreren en gyllen mulighet til å utnytte det engasjementet som gjør at elevene ber om hjelp, i overensstemmelse med Solheim (2014) sine strategier for å få engasjerte elever. Dette gjør læreren gjennom å gi elevene anerkjennende tilbakemeldinger og selvstendighetsstøtte (Guthrie & Wigfield, 2000), samt gi overkommelige mål for videre arbeid.

2.1.7.2. Observere andres mestring

En annen forklaringsfaktor for mestringsstro er ifølge Bandura (1997) «vicarious experience», å observere andres mestring. Gjennom å observere mennesker elevene identifiserer seg med og opplever som like seg selv, lykkes i å utføre en vanskelig oppgave, øker elevenes tro på egne evner til å mestre det samme eller liknende. Det innebærer at lærer må modellere og demonstrere tilnærminger til lesing og skrivning som forbedrer effektiviteten og mestringsnivået til elevene. I tillegg vil samarbeid med medelever og eldre elever gi mulighet for å observere andres mestring. En slik vektlegging av samarbeid er i overensstemmelse med både Guthrie & Wigfields (2000) og Solheims (2014) fokus på det sosiale for å få elevene engasjerte i lesing og skrivning. I tillegg utførte Gillies (2014) en metaanalyse på samarbeidslæring som viste at samarbeid hadde stor effekt på utvikling av læring for barn og

unge fra barnehage- til universitetsnivå. Spesielt elevenes metakognitive ferdigheter, og koblingen mellom læring og strategibruk, ble styrket gjennom bruk av samarbeidslæring.

2.1.7.3. Støtte og oppmuntringer

Den tredje kilden til mestringsstro er «Verbal and Social Persuasion» (Bandura, 1997); realistisk framsnakk av elevenes innsats, samt støtte og oppmuntring fra signifikante andre. Lærere må være bevisste hvordan elever gis tilbakemeldinger, støttes og roses, både når de presterer etter forventning og når lærerne mener de kunne ha jobbet mer effektivt. Lærere må rose når elevene utøver innsats for å mestre noe som oppleves utfordrende for dem, men kun i tilfeller hvor økt elevinnsats gir reel mulighet for opplevd mestringsstro (Bandura, 1997). Mueller & Dweck (1998) viste gjennom sin forskning at lærertilbakemeldinger på elevenes innsats og prosess, heller enn på resultat og elevegenskaper, vil hjelpe elevene med håndtering av fremtidig utfordrende oppgaver og føre til bedre faglige prestasjoner på sikt (Yeager & Dweck, 2012). Kombinert med tilpasset undervisning innenfor elevenes proksimale utviklingszone (Vygotskij, 1978), vil slike tilbakemeldinger ha positiv innvirkning på elevenes mestringsstro (Yeager & Dweck, 2012). Også ifølge Guthrie & Wigfields (2000) Engagement Model of Reading Development er anerkjennende tilbakemeldinger og selvstendighetsstøtte fra lærer viktig for å skape engasjerte lesere.

Også når elevenes arbeid skal korrigeres, er det viktig å gi tilbakemelding på prosess heller enn på resultat (Yeager & Dweck, 2012). Lærerne må hjelpe elevene å forstå at de trenger andre og bedre strategier (Rattan, Good & Dweck, 2012). I tillegg er en viktig jobb å hjelpe elevene til å forstå at de har muligheten for å påvirke egen læring og utvikling gjennom å endre egen holdning. Elevene trenger hjelp til å forstå betydningen av egen innsats; at hjernen fungerer som en muskel som konstant kan utvikles og at dersom elevene legger ned innsats, kan de trene hjernen sin til økt innsats («growth mindset») (Yeager & Dweck, 2012). Da vil elevene oppnå bedre forståelse for sin egen rolle i forhold til læring og utvikling, og oppnå større mestringsstro (Bandura, 1997).

2.1.7.4. Å være klar for læring

En fjerde forklaringsfaktor for mestringsstro er «emotional and psychological states», fysiologiske reaksjoner, som handler om at elevene må være klare for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Hvilken fysiologisk og emosjonell tilstand elevene befinner seg i, påvirker grad av involvering i læringsoppgaven og opplevelse av mestringsstro. Hvordan elevene tenker

om utfordrende oppgaver påvirker i hvilken grad de opplever mestringstro. Dersom elevene opplever stress eller avmakt i møte med en oppgave, vil de kunne tolke dette som tegn på personlige mangler, noe som vil kunne redusere deres mestringstro. I begynneropplæringen vil dette bety at læreren må involvere seg i elevene (Guthrie & Wigfield, 2000), med utgangspunkt i deres dagsform, for å finne det, om enn lille, engasjementet som finnes hos elevene og bygge videre på det (Solheim, 2014). Deretter må læreren gi elevene overkommelige mål og størst mulig grad av kontroll over situasjonen og læringen (Solheim, 2014), gjennom å gi dem meningsfulle aktiviteter som oppleves nyttige. I tillegg er det viktig at lærere støtter elevene til å mestre aktivitetene ved å hjelpe dem å ta i bruk hensiktsmessige læringsstrategier og gi anerkjennende tilbakemeldinger (Guthrie & Wigfield, 2000).

Samtidig må elevene lære seg å håndtere følelser som kan dukke opp som følge av opplevelsen av å ikke mestre en oppgave, deriblant negative følelser. Når elevene da møter en vanskelig oppgave vil de ha kunnskaper om, og erfaring med, at den er mulig å overkomme og mestre ved at det legges innsats i å prøve å løse oppgaven og ved å ha tro på egne ferdigheter (Yeager & Dweck, 2012). Dersom elevene mestrer å håndtere negative følelser som dukker opp i forbindelse med utfordrende oppgaver, vil det føre til større grad av mestringstro ved senere utfordringer. Selv dersom de prøver på oppgaven, men ikke klarer den, vil evnen til «growth mindset» (Yeager & Dweck, 2012) øke mestringstroen (Bandura, 1997). Støttende og oppmuntrende tilbakemeldinger bidrar til å gi elevene tro på at de innehar ferdighetene som kreves for å mestre gitt oppgave der og da, og bidrar til motivasjon for videre arbeid med oppgaven når elevene opplever den som utfordrende (Bandura, 1997).

2.1.8. Gjeldende styringsdokumenter

Teori og forskning presentert i studiens rammeverk viser at det er tett sammenheng mellom mestringserfaringer fra klasserommet, elevengasjement og skriftspråklig læringsutbytte i første klasse. Rammeverk avrundes med et blikk på hva gjeldende styringsdokumenter sier om ferdighetslæring og engasjement i begynneropplæringen.

Den overordnede delen av gjeldende styringsdokumenter (Utdanningsdirektoratet, 2017) fremmer elevengasjement som viktig. Det er skolens ansvar at elevene får kjenne på, og uttrykke, skaperglede og engasjement (Utdanningsdirektoratet, 2017) blant annet gjennom å la elevene få omsette egne ideer til handling. Både engasjement og lek vektlegges spesielt i begynneropplæringen; lek for at elevene skal trives og oppleve læring på skolen som

meningsfylt, og engasjement fordi elever er nysgjerrige og ønsker å skape (Utdanningsdirektoratet, 2017). Engasjement bygges blant annet gjennom at læreren tilrettelegger for elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Læreren skal videre veilede og tilpasse læringen i dialog med eleven og med utgangspunkt i det eleven allerede mestrer og slik hjelpe elevene i å utvikle metakognitiv kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I tillegg er viktigheten av at elevene får prøve og feile nevnt som en kilde til læring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det vektlegges at elevene skal oppfordres til å prøve seg på oppgaver hvor det er usikkert om de vil lykkes, for å bygge elevenes mestringstro til å krysse egne satte grenser og prøve seg på stadig nye utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I kompetansemålene i norsk etter andre trinn beskrives en hermeneutisk (Tønnessen & Uppstad, 2015) tilnærming til lese- og skriveinnlæringen gjennom at elevene skal trekke bokstavlyder sammen til ord (deler) under lesing og skriving og samtidig lage egne tekster som kombinerer skrift med bilder (helhet). I tillegg står det at elevene skal låne og lese bøker fra biblioteket (Utdanningsdirektoratet, 2019b), og slik sette skriftspråklige enkeltkomponenter inn i en mer helhetlig sammenheng (Tønnessen & Uppstad, 2015).

2.2. Empiriske studier av relevans

Det er forsket mye på både ferdighetslæring isolert, og ferdighetslæring i kombinasjon med engasjement. Teoridelen rundes av med et blikk på noen relevante empiriske studier. Det som skiller denne delen fra studiens rammeverk, er at rammeverket for dem meste består av mer etablert teori, mens det her presenteres aktuelle og relevante empiriske studier på temaet ferdighetslæring og engasjement i begynneropplæringen. Slik danner denne delen, sammen med studiens rammeverk, grunnlaget for utforskning av studiens problemstilling, og viser i tillegg hva som ikke er gjort innen motivasjonsteorien. Slik lages det rom for problemstillingen denne studien skal undersøke.

2.2.1. Ferdighetslæring i begynneropplæringen

Som nevnt innledningsvis, har det ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) ved Universitetet i Stavanger blitt forsket på ferdighetslæring for de yngste elevene gjennom forskningsprosjektet På sporet (Lundetræ et al., 2017) som ble avsluttet i 2018. Hovedmålet med prosjektet var ny kunnskap om tidlige, forebyggende tiltak for å redusere andelen norske elever som utvikler lese- og skrivevansker. Prosjektets design var en randomisert kontrollert, longitudinell studie som inkluderte 13 norske skoler og 1158

førsteklasseelever (Lundetræ et al., 2017). Elevene ble screenet ved skolestart og 140 elever som ble ansett å være i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker mottok intensiv trening på fonem-grafem-forbindelser, veiledet lesing, skriving og høytlesing med påfølgende semantisk samtale, over en periode på 25 uker. Elevene ble deretter fulgt og testet ved slutten av hvert skoleår til og med fjerde klasse (Lundetræ et al., 2017). Resultatene viste at elevene i risikogruppen for å utvikle lese- og skrivevansker hadde god effekt av prosjektet og utviklet bedre ferdigheter i setningslesing, staving og ordlesing enn kontrollgruppen (Solheim, Frijters, Lundetræ & Uppstad, 2018).

Doktorgradsstipendiat Kristin Sunde (Sunde et al., 2020) tok utgangspunkt i data fra et annet forskningsprosjekt initiert av Lesesenteret, Two Teachers (Solheim, Rege & McTigue, 2017). Sunde et al. (2020) forsket på i hvilken grad progresjon på bokstavinnlæringen i første klasse påvirket elevenes lese- og skriveferdigheter på slutten av første klasse. Studien inkluderte 952 norske førsteklasseelever fra 51 klasser. Studien viste at ved rask bokstavprogresjon kunne læreren tidlig på året identifisere elever som strevde med bokstavinnlæringen for så å sette inn adekvat hjelp på et tidlig tidspunkt. Resultatene tilsa at rask bokstavprogresjon var fordelaktig for alle elevene, gjennom at de fikk øvd på og anvendt alle bokstavene over en lengre periode allerede i første klasse (Sunde et al., 2020).

En måte å øve fonem-grafem-forbindelser i et hermeneutisk perspektiv, er gjennom høytlesing med eldre elever. I et slikt perspektiv øver elevene grafem-fonem-forbindelser gjennom å veksle på øve delferdigheter isolert (oppmerksomhet) og gjennom anvendelse av delferdighetene i meningsfylt leseaktiviteter (automatikk) (Tønnessen & Uppstad, 2014b). Et eksempel på et slikt perspektiv i bruk illustreres i Mitchell (2018) sin doktorgradsavhandling om når store barn leser for små. Avhandlingen er en kvalitativ studie hvor tiendeklasseelever og førsteklasseelever møttes for tre lesemøter hvor tiendeklasseelevne leste bildebøker for førsteklasseelevne. Forskningsresultatene viste at førsteklasseelevne hadde en ekspressiv lesemåte med spontane reaksjoner mens tiendeklasseelevne leste på en mindre uttrykksfull og mer kontrollert måte (Mitchell, 2018). Hun konkluderte med at forskjellen i alder mellom elevene skapte muligheter for faglig vekst gjennom at yngre og eldre barn tilnærmet seg teksten på ulike måter (Mitchell, 2018).

2.2.2. Ferdighetslæring og engasjement i begynneropplæringen

Allerede i 1998 viste Mueller & Dweck (1998) gjennom forskningen sin at det ikke var tilstrekkelig å stimulere elevenes ferdigheter, men at det også måtte jobbes med deres motivasjon. De utførte en serie med studier hvor de testet femteklasseelevers motivasjon. Forsøket gikk ut på å dele elevene inn i tre grupper som hver fikk tre logikk-oppgavesett. Etter at gruppene hadde gjennomført det første oppgavesettet, som hadde moderat vanskelighetsgrad, fikk de positive tilbakemeldinger. To av gruppene fikk tilbakemelding på henholdsvis intelligens og innsats, den tredje fikk tilbakemelding som var mer nøytral. Oppgavesettet elevene fikk etterpå var vanskeligere å løse, og elevene fikk beskjed om at de hadde klart vesentlig mye mindre enn på første oppgavesett. Det tredje oppgavesettet var av samme vanskelighetsgrad som første. Resultatene viste at det å få tilbakemelding på intelligens, fremmet elever med et mer «fixed mindset» som responderte med mindre motstandsdyktighet når de opplevde akademiske tilbakeslag (Mueller & Dweck, 1998). Forskerne konkluderte med at tilbakemelding på elevenes innsats påvirket motivasjon og prestasjoner positivt i forhold til fremtidige oppgaver, også vanskelige, mens at tilbakemelding som gikk på intelligens, påvirket elevenes motivasjon negativt (Mueller & Dweck, 1998). Senere har Dweck og kollegaer replikert og utvidet disse forsøkene (Dweck, 2019; Yeager & Dweck, 2012).

Sammenhengen mellom motivasjon og læring ser ut til å gjelde også for voksne studenter. Robbins et al. (2004) forsket på psykososiale faktorer betydning for studenters læringsutbytte. De gjorde en meta-studie av 109 studier som målte motivasjon. Deltakerne i studiene var studenter i USA. Forskerne fant ut at av flere målte psykososiale faktorer var mestringstro en av faktorene som hadde størst påvirkning på studentenes utholdenhet i akademiske oppgaver. Også i forhold til oppnådde karakterer viste resultatene at det var studentenes mestringstro som hadde størst påvirkning, selv om sammenhengen her var svakere (Robbins et al., 2004). Forskerne konkluderte med at mestringstro er viktig for senere skoleprestasjoner.

Noen år senere så Lazowski og Hulleman (2016) på sammenhengen mellom motivasjon og faglig utbytte for elever fra barneskolen til videregående skole. De sjekket i hvilken grad intervensjoner gjort på motivasjon i forhold til ferdighetslæring i utdanningssektoren hadde effekt på elevenes faglige utbytte. Forskerne gjorde en meta-analyse av intervensjoner gjort på motivasjonsteori, med utgangspunkt i 74 publiserte og upubliserte intervensjoner, både

randomiserte og kvasiekperimentelle forsøk som målte sammenhengen mellom motivasjon og læringsutbytte i skolen. Metaanalysen dekket intervensjoner som til sammen inkluderte 38.377 elever fra barneskolealder og opp til videregående. Resultatene viste at de fleste intervensjonene hadde positive effekter, med en gjennomsnittlig effektstørrelse på $d=0,49$, noe som tilsier at sammenhengen mellom motivasjon og læringsutbytte er solid (Lazowski & Hulleman, 2016).

Et par år etter viste Unrau et al. (2018) at det må jobbes med å stimulere elevenes mestringstro for at elevene skal få best mulig utnytte av undervisningen. Unrau et al. (2018) gjennomførte en meta-analyse hvor de systematiserte intervensjoner som måler effekt av mestringstro i forhold til lesing. Konklusjonen var at det var generelt god effekt av intervensjoner som adresserer mestringstro i forhold til lesing og at jo lavere klassetrinn tiltakene er iverksatt på, jo sterkere effekt har tiltakene på elevens mestringstro.

Walgermo (2018) undersøkte i sin doktorgradsavhandling sammenhengen mellom elevs mestringsforventning, interesse for lesing og leseferdigheter. Hun tok utgangspunkt i 1141 førsteklasseelever fra På sporet-prosjektet. Resultatene viste at elever med svake leseferdigheter i første klasse hadde lavere mestringstro enn elever som mestret lesing i større grad. Hun konkluderte derfor med at systematisk arbeid med å bygge elevenes mestringstro burde inn som en del av den formelle lese- og skriveopplæringen allerede fra første klasse.

At både motivasjon og lesing må jobbes med allerede med de yngste støtter forskningen til Toste, Didion, Peng, Filderman og McClelland (2020). De publiserte nylig en amerikansk meta-analytisk review hvor de analyserte 132 forskningsartikler som omhandlet forholdet mellom motivasjon og lesing. Hensikten med meta-analysen var å utforske relasjonen mellom motivasjon og leseoppnåelse i spennet barnehage til og med videregående skole. Resultatene viste at det mellom motivasjon og leseoppnåelse ikke var gjensidige sammenhenger, og at tidligere leseferdigheter var en sterkere indikator på senere motivasjon, enn omvendt. De fant altså at motivasjon ikke er et biprodukt av leseferdighet, men må jobbes med uavhengig av lesing.

3. Metode

Studiens innsamlede og analyserte data skal gjenspeile og representere virkeligheten slik studieobjektene oppfatter den (Thagaard, 2018), og metodedelen gir en beskrivelse av hvordan jeg har gått fram for å samle inn disse dataene (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016). Metodikken i studien er inspirert av Education Design Research (McKenney & Reeves, 2012), på norsk didaktisk designforskning (DDF). Det er ikke alt ved DDF som inkluderes og passer studien fordi DDF er et omfattende forskningsdesign, og en komplett gjennomføring av metoden ville blitt for omfattende både tids- og ressursmessig for en mastergradsoppgave. DDF handler om å systematisk utvikle og implementere løsninger som møter et problem i utdanningssektoren, og på den måten sikre at forskningen har konkret verdi for skolen (McKenney & Reeves, 2012). DDF passer godt til dette prosjektet fordi studien adresserer førsteklasseelever i deres klasserom og et virkelig problem gjennom begynneropplæringens behov for engasjerende lese- og skriveopplæring. Den nære kontakten med skolen fra planlegging til evaluering av prosjektet, og utviklingen av løsningsforslag er spesielt passende for denne studien. DDF består av tre hovedfaser: analyse- og eksploreringsfase, design- og konstruksjonsfase og evaluerings- og refleksjonsfase (McKenney & Reeves, 2012). Disse tre fasene danner rammen for metodedelen.

Jeg valgte å kombinere to ulike kvalitative metoder; observasjon og intervju. Intervju er hovedmetode, observasjon blir brukt til å understøtte og supplere funn i intervjuene. Metodedelen beskriver fordeler med å kombinere disse to metodene, samt kjennetegn på kvalitativ metode. Innsamling av data blir redegjort for gjennom beskrivelse av de ulike fasene i utarbeiding av undervisningsopplegget, før det ses på mulige utfordringer med gjennomføringen. Til slutt beskrives kort hvordan datamaterialet er blitt kvalitetssikret i forhold til validitet, overførbarhet og reliabilitet, samt etiske vurderinger.

3.1. Didaktisk designforskning

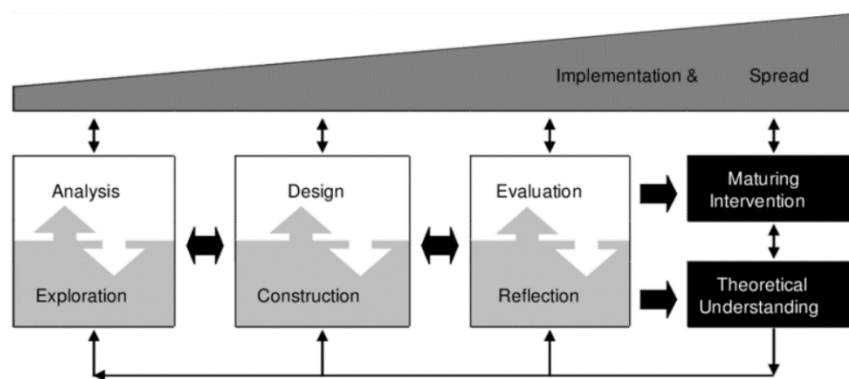
Didaktisk designforskning, DDF (McKenney & Reeves, 2012), danner metodisk ramme rundt studien. DDF er en etablert metode for å jobbe med klasseromsforskning, hvor man tar forskningen ut av laboratoriet og inn i klasserommet. Gjennom å utføre forskning direkte i praksisfeltet, dukker det opp flere validitetsutfordringer som vil bli drøftet på slutten av metodedelen. DDF skiller seg fra annen forskning ved at empirisk basert forskning kombineres med systematisk utvikling og implementering av løsninger som skal møte et spesifikt problem i utdanningssektoren, og slik ha konkret verdi for praksisfeltet (McKenney

& Reeves, 2012), en av styrkene ved dette designet. Andre styrker ved bruk av DDR er at man kommer tett på virkeligheten i klasserommet og slik kan innhente kunnskap som ikke ville vært tilgjengelig ved bruk av andre forskningsdesign.

Måten jeg har nærmet meg denne studien kan best beskrives gjennom DDF fordi studien adresserer en virkelig setting, førsteklasseelever, og virkelige behov gjennom skolens behov for engasjerende lese- og skriveopplæring i første klasse. Spesielt metodens søkelys på nær kontakt med praksisfeltet gjennom hele prosessen og utarbeiding av løsningsforslag passer studien godt. Hovedmålsettingen er å utvikle et forskningsbasert undervisningsopplegg som møter et uttalt behov og som enkelt kan tas i bruk av lærere (McKenney & Reeves, 2012).

Hensikten med å benytte disse metodiske elementene i mastergradsoppgaven er nettopp at arbeidet skal kunne tas i bruk direkte av lærere i skolen, og i tillegg at det har potensial til å kunne fungere som et første steg i et fremtidig, større forskningsprosjekt innenfor didaktisk designforskning, eksempelvis en Randomized Controlled Trial (RCT).

DDF utvikles gjennom tre hovedfaser: analyse- og eksploreringsfasen, design- og konstruksjonsfasen og evaluerings- og refleksjonsfasen (McKenney & Reeves, 2012). Mitt arbeid følger denne progresjon, og metodedelen legges opp med disse fasene som struktur. Sentralt i DDF er at fasene foregår syklisk og i flere runder gjennom utprøving og revisjon i samarbeid med praktiserende lærere, som vist i figur seks.



Figur 6: *Generic Model for Conducting Educational Design Research* (McKenney & Reeves, 2012)

3.1.1. Analyse- og eksploreringsfase

Den innledende fasen omhandlet bakgrunn og opptakt til studien hvor utgangspunktet var å identifisere og definere et problem. Problem defineres i DDF som avviket mellom det som skjer i praksisfeltet og det man ønsker skal skje, mens løsning forklares som intervensjonen

som blir utviklet som respons på problemet (McKenney & Reeves, 2012). Bakgrunn og opptakt til studien var et allerede uttalt problem i skolen, nemlig sviktende motivasjon for skolearbeid med økende alder, en undervisning som av mange oppleves som for teoretisk og kjedelig og at mange dropper ut fra videregående skole før de er ferdige med utdanningen. I tillegg er lærernes tidspress og opplevelse av forskning som vanskelig tilgjengelig et selverfart problem. Derfor gikk jeg inn i analyse- og eksploreringsfasen med fokuset i større grad enn på hva som var problemet, på hva som allerede blir gjort i skolen for å håndtere dette uttalte problemet. Utgangspunktet var at, på tross av problemet med sviktende motivasjon og undervisning som av mange oppleves lite engasjerende, så skjer det mye god undervisning i begynneropplæringen.

Man kan slik sett kritisk vurdere om denne studien, ifølge DDF, har en uttalt analyse- og eksploreringsfase eller om jeg, på grunn av det allerede uttalte problemet i skolen, i praksis gikk rett på design- og konstruksjonsfasen. Jeg opplever at studien hadde en analyse- og eksploreringsfase, hvor målet var å få en best mulig forståelse for utfordringen sett fra de som jobber i skolens øyne (McKenney & Reeves, 2012). Innhenting av informasjon foregikk gjennom flere uformelle- og planlagte møter, telefonsamtaler, uformelle observasjoner og e-post-korrespondanser. Disse møtepunktene med rektorer og lærere ble brukt for å få inspirasjon til løsninger som opplevdes å fungere i skolen.

3.1.1.1. Innledende behovsanalyse

For å komme på sporet av et undervisningsopplegg, brukte jeg strategisk utvelgning (Thagaard, 2018) ved å kontakte skoler jeg hadde hørt drev med engasjerende lese- og skriveopplæring i begynneropplæringen. Jeg møtte opp direkte og henvendte meg til ledelsen som deretter formidlet kontakt til aktuelle lærere de mente var ekstra gode på engasjerende begynneropplæring, en variant av snøballmetoden (Thagaard, 2018). Skolene bad meg sende informasjon om observasjonen og studien, samt kontaktinformasjon, på e-post som de kunne videreformidle aktuelle lærere. Lærerne som samtykket, tok så kontakt med meg per telefon eller e-post. Slik hadde lærerne anledning til selv å ta et informert, frivillig og uttrykkelig valg (Hvinden et al., 2016) uten ytre påvirkning, på om de samtykket til observasjon (Andrews & Vassenden, 2007). En skole besvarte ikke mine henvendelser. Noen steder opplevde jeg å få negativt svar. Der jeg fikk positiv tilbakemelding fra lærere, ble det så avtalt tid og sted direkte med lærerne. Jeg vurderte i denne fasen å kontakte Norsk senter for forskningsdata (NSD) (u.å.) for å melde inn disse tidligobservasjonene. Siden ingen personopplysninger eller

personbeskrivelser skulle samles inn, anså jeg, i samråd med veileder, det ikke som nødvendig å søke om godkjenning og samle inn samtykkeerklæring i denne fasen.

Jeg endte opp med å snakke med både rektorer og lærere om hvordan de drev god og engasjerende lese- og skriveopplæring, samt observere seks læreres undervisningspraksis; fem i første klasse og én i tredje klasse, på tre ulike skoler. Jeg observerte norsktimer med søkelys på bokstavinnlæring og skrivning, organisert gjennom tavle-undervisning, individuelt arbeid med enkeltbokstaver med ark og på dataprogrammer, «stasjonsundervisning» og «samlingsstund». Fokuset i disse innledende observasjonene var å observere hva slags undervisning som virket engasjerende på elevene. Jeg hadde teorien i tankene under observasjonene, noe som var styrende for hva jeg så etter. Jeg så etter hvilke mekanismer som må trigges for at elevene engasjeres av ferdighetslæring. Det jeg fant spesielt interessant var:

- **Observasjon 1:** Bruk av eldre elever som lesere og hjelpere i «stasjonsundervisning»: Dette grepet virket på meg som observatør motiverende på elevene i seg selv ved at de viste ivrig kroppsspråk i forhold til forventningen om at de eldre elevene skulle komme og under aktivitetene elevene gjennomførte med de eldre elevene. Under aktivitetene prøvde førsteklasseelevene stadig å få de eldre elevenes oppmerksomhet, foran lærerens, for anerkjennelse og hjelp. Yngre og eldre barn tilnærmer seg tekst på ulike måter og denne forskjellen skaper muligheter for faglig vekst.
- **Observasjon 2:** Bruk av, og oppfordring til bruk av, «hemmelig skrift» (skribling/ logografisk skrivning) som virket å gi de svakeste staverne motivasjon til å sette i gang med skriveaktiviteter.
- **Observasjon 3:** Mestringsleden elevene viste når de klarte å produsere egne ord som ble lest og forstått av læreren. Det virket som at elevene ved å øve på deler i helhet, opplevde det å skrive ord og setninger som meningsfylt, og at det bygde elevenes mestringstro.
- **Observasjon 4:** Hvordan elevene selv fikk ta aktive valg i forhold til hvordan de skulle øve på bokstavene; gjennom å lese i bok, øve gjennom bruk av dataprogram, velge ulike ark med både formelle og mer funksjonelle bokstavøvingsoppgaver og å få bokstavpresentasjon av læreren på valgfri(e) bokstav(er). Elevene gikk i gang med valgt aktivitet umiddelbart og med «liv og lyst». Det opplevdes som at elevene gjennom valgfrihet opplevde autonomi i forhold til aktiviteten.

Under observasjonene ble interessante elementer notert som nøkkelord på ark. Direkte etter hver observasjon skrev jeg ut inntrykkene uten å notere navn eller opplysninger som kunne identifisere skole, sted, voksne eller barn. Notatene gikk utelukkende på generelle undervisningsmetoder som virket å fungere engasjerende på elevene. Jeg gjennomførte observasjoner til jeg opplevde at flere observasjoner ikke gav meg ytterligere forståelse av, eller potensielle løsninger på, problemet (Thagaard, 2018).

3.1.1.2. Teoretisk dypdykk

Etter gjennomføring av tidligobservasjonene opplevde jeg å komme på sporet av et undervisningsopplegg. Interessante og relevante observasjoner tok jeg med meg inn i dypdykk i litteratur om motivasjon og engasjement for å finne litteratur som kunne underbygge observasjonene. Jeg brukte ulike søkekanaler for å finne passende teori, deriblant Google Scholar. Jeg fant mye forskning på motivasjon og engasjement i forhold til eldre elever, men mindre på de yngste.

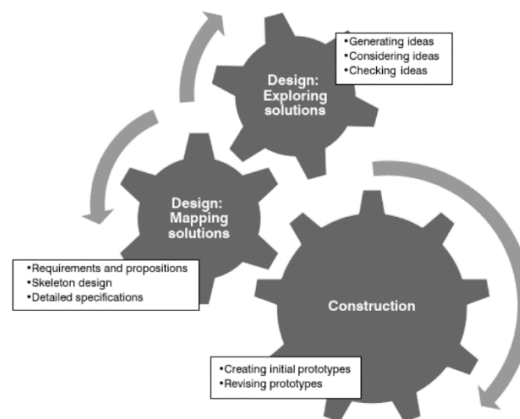
Deretter søkte jeg etter forskning på engasjerende skriving i begynneropplæringen for å finne ut hvordan mitt planlagte undervisningsopplegg forholdt seg til tidligere forskning på samme tema. Jeg fant ut at deler av undervisningsopplegget jeg planla, selve bokproduksjonen, hadde flere like elementer som «forlag som metode» (Håland & Lorentzen, 2007), men at de skilte på følgende punkt: i «forlag» var læreren «forlagssjef» mens jeg planla at både lærer og elever skulle være forfattere. I «forlaget» hadde læreren en fast plass som eleven måtte oppsøke for å få hjelp. Ved å gjøre det slik ville fokuset lett kunne bli på produkt heller enn på prosess for de elevene som ventet med å be om hjelp til de var ferdige. I tillegg var det en fare for at oppfølgingen av elevene ble tilfeldig (Stipek, 2017) og ustrukturert i forhold til hvilke elever som var metakognitive (Bråten, 2002) nok til å vite at og når de trengte hjelp, og elever som ikke innehadde samme metakognitive kompetanse. Det ville kunne bli mer utfordrende for læreren å korrigere og støtte elevene videre dersom de kom med et ferdig produkt, enn dersom læreren kunne støtte eleven underveis i skriveprosessen. I bokproduksjonen jeg planla skulle læreren vandre rundt i klasserommet for å hjelpe elevene til å se eget potensiale, hjelpe elevene videre med utgangspunkt i der de var og komme med oppbyggende tilbakemeldinger. Videre ble det i «forlag» vektlagt at bøkene skulle korrekturleses av læreren og rettes for skrivefeil for å bli godkjent (Håland & Lorentzen, 2007). Forlag som metode ble anvendt på tredjeklasseelever, mens bokproduksjonen i denne studien skulle anvendes i første klasse. Derfor ble det ikke planlagt noen godkjenning eller vurdering av bøkene, annet enn at læreren

skulle lese gjennom ferdig produkt. Ved at læreren var tettere på elevene, og gav tilbakemelding underveis i skriveprosessen, ville eventuelle korrigeringer kunne håndteres før boken var ferdig.

I tillegg til «forlag som metode» fant jeg forskning på kommunikativ skrivning og autentisitet, men motivasjon og engasjement som samlande bakgrunn for skrivning i første klasse, koblet med både «skill-based» og virkelighetsforankret skrivning, fant jeg mindre forskning på.

3.1.2. Design- og konstruksjonsfase

I denne andre fasen av DDF ble undervisningsopplegget utviklet på bakgrunn av funn i analyse- og eksploreringsfasen og det ble konstruert forslag til elementer undervisningsopplegget kunne bestå av, samt beskrivelser av disse (McKenney & Reeves, 2012). Elementene i designet ble underbygget av funn fra analyse- og eksploreringsfasen og teoretisk forståelse. Jeg begynte vidt, med mange og store ideer og måtte gradvis jobbe meg mot et mer spisset og konkret design, gjennom å inkludere enkelte ideer og delelementer og forkaste andre. Slik ble det gjennom denne fasen, bygget et gradvis et mer og mer ferdig design (McKenney & Reeves, 2012), som illustrert i figur syv.



Figur 7: Hovedprosesser i design- og konstruksjonsfasen (McKenney & Reeves, 2012)

3.1.2.1. Konstruksjon av et undervisningsopplegg-design

Når jeg opplevde å ha et teoretisk grunnlag for å gå videre, hentet jeg frem observasjonene, og brukte disse, sammen med teori, som utgangspunkt for og inspirasjon til å starte på utformingen av et design for undervisningsopplegget. I utviklingsfasen tok jeg utgangspunkt i tidligobservasjoner og teori og prøvde å inkorporere elementene i et undervisningsopplegg. Også gjeldende styringsdokumenter, egen erfaring og uttalte utfordringer i skolen, var styrende for hva som ble tatt med. Til gjennomføring av det engasjerende undervisningsopplegget i klasserommet ble det utviklet fire dokumenter:

Undervisningsopplegget, *Tipshefte* og *Sjekkliste* som skulle være del av både forberedelsen og gjennomføringen, og *Hands on-liste*, et mer minimalistisk dokument som primært skulle tas i bruk under gjennomføringen.

Det første delmålet jeg jobbet mot var å utvikle en beskrivelse av undervisningsopplegget som baserte seg på både observasjonene og på teori. Beskrivelsen måtte være skrevet på en lettfattelig måte og ikke være for omfattende for ikke å fremstå vanskelig tilgjengelig for travle lærere. Samtidig var det viktig å få med grundig beskrivelse av alle elementene, og teoretisk forankring. Denne første skrivefasen resulterte i dokumentet *Undervisningsopplegget*⁸ (som i en senere revidering fikk navnet *Lærerinstruks*⁹), som var tenkt som lærernes første møte med studiens opplegg. Det gav en overordnet inngang til læringsaktivitetene, og gikk relativt grundig inn på tanker bak, og begrunnelser for, opplegget, samt overfladisk gjennom en del teori opplegget bygde på.

Halvveis inn i utviklingen av *Undervisningsopplegget*, startet jeg på delmål to, utarbeidelsen av dokumentet *Tipshefte*¹⁰ som inneholdt mer konkrete forslag til selve gjennomføringen av undervisningsøktene, samt konkrete tips til lærernes forberedelser. I dette dokumentet var det i større grad søkelys på praktisk tilnærming og selv om teorien ikke ble uttrykt like eksplisitt som i de to øvrige dokumentene, utgjorde den en like viktig del av bakteppet. Dokumentet var ment å leses av lærerne i god tid før planlagt oppstart av undervisningsopplegget, men i etterkant av å ha lest *Undervisningsopplegget*.

Etter å ha skrevet *Undervisningsopplegget* og *Tipshefte*, begynte jeg på tredje delmål, å utarbeide dokumentet *Sjekkliste*¹¹, som i større grad enn foregående dokumenter, skulle fungere som avkrysningslister til bruk både i forkant, og under gjennomføring, av undervisningsopplegget. Målet var at dokumentet skulle være minimalistisk i utforming og konkret i innhold, slik at lærerne med kun et blick kunne se hva som måtte gjøre og i hvilken rekkefølge.

⁸ Se vedlegg 10 for *Undervisningsopplegget* (opprinnelig lærerinstruks).

⁹ Se vedlegg 11 for *Lærerinstruks*, revidert.

¹⁰ Se vedlegg 12 for *Tipshefte*, opprinnelig.

¹¹ Se vedlegg 14 for *Sjekkliste*.

Til slutt utarbeidet jeg en minimalistisk oversikt over det viktigst lærerne måtte huske på ved oppfølging av elevene under gjennomføringen- *Hands on-listen*¹². Denne var ment at lærerne skulle ha på tilgang på, og aktivt bruke, under øktene.

3.1.2.2. *Beskrivelse av undervisningsopplegget*

De fire dokumentene *Undervisningsopplegget*, *Tipshefte*, *Sjekkliste* og *Hands on-liste* skulle inneholde det lærerne trengte for å gjennomføre undervisningsopplegget. Blant annet inkluderte *Undervisningsopplegget* en beskrivelse av selve opplegget:

Elevene og lærerne skal leke at klasserommet til første klasse er et bibliotek, og at de er forfattere, fordi lek er på liksom og vil gi en innramming på ferdighetstreningen som virker kravreduserende og gir lavere fallhøyde for elevene (Hagtvet, 2013). Lekbasert læring (Stipek, 2017) vil også bidra til å trigge elevenes situasjonelle interesse for undervisningsopplegget (Alexander, 2005; Renninger & Hidi, 2020). Bøkene som skal fylle klassebiblioteket, blir skrevet av førsteklasseelevene. Det skal ryddes plass på en vegg i klasserommet så elevenes bøker kan henges opp etter hvert som de blir ferdige, slik at de er synlige for elevene. Det skal opprettes samarbeid med en klasse på et høyere trinn, gjerne fjerde klasse, som skal inviteres med og involveres i deler av opplegget, slik at elevene opplever virkelighetsforankring (Guthrie & Wigfield, 2000).

Opplegget starter med en «inspirasjonstur» til det lokale biblioteket. Her skal førsteklasseelevene og de eldre elevene sammen finne, lese og snakke om bildebøker sammen for å motivere til leseglede, vekke interesse for bøker og gi inspirasjon til førsteklasseelevenes egen bokproduksjon. Lærerne og de eldre elevene skal bidra til å styrke førsteklasseelevenes mestringstro (Bandura, 1997) gjennom å hjelpe dem med å finne bildebøker med rett vanskelighetsgrad (Bruner, 1971; Vygotskij, 1978) som oppleves spennende og er innen elevenes interesseområde (Renninger & Hidi, 2020). Lærerne og de eldre elevene skal gi anerkjennelse *underveis* i lesingen og unngå å sette søkelys på ferdig produkt, rose elevenes innsats og unngå fokus på elevenes ferdigheter (Mueller & Dweck, 1998; Yeager & Dweck, 2012), samt gi tilbakemeldinger som viser tilbake til strategier elevene bruker. I tillegg skal de hjelpe elevene å aktivere egen førforståelse.

Etter «inspirasjonsturen», starter bokproduksjonen for førsteklasseelevene. I hver skriveøkt kommer fire/fem eldre innom for å hjelpe og oppmuntre førsteklasseelevene med skrivingen.

¹² Se vedlegg 15 for *Hands on-liste*.

Lærernes rolle er å styrke elevenes mestringstro (Bandura, 1997) og vekke deres situasjonelle interesse (Alexander, 2005) for skriving. Det gjøres gjennom å gi elevene konkrete tips til hva de kan skrive om, valgmuligheter og anerkjennelse underveis i skrivingen. I tillegg skal lærerne rose innsatsen elevene legger ned uten å fokusere på ferdigheter (Mueller & Dweck, 1998; Yeager & Dweck, 2012) og gi tilbakemeldinger som viser tilbake til strategiene elevene bruker (Guthrie & Wigfield, 2000). I tillegg skal læreren gi tilpasset hjelp ved å understøtte og videreutvikle bokstaver og ord barnet selv skriver i boken sin og tilrettelegge for samarbeid (Guthrie & Wigfield, 2000; Solheim, 2014) gjennom at elevene kan lese og gi tilbakemelding på hverandres tekster underveis.

Bokproduksjon fungerer differensierende og tilpasses enkeltelevers faglige og utviklingsmessige nivå, ved at elevene skriver bøker ut fra eget faglige utgangspunkt og interessefelt (Stipek, 2017). Lærerne skal støtte hver elev videre innenfor elevens proksimale utviklingszone (Bruner, 1971; Vygotskij, 1978) etter hvert som enkeltelevens bokstav-, lese- og skrivekompetanse øker. Ved å skrive egne bøker skal elevene øve på delferdigheter i lesing og skriving i en større helhet som oppleves meningsfylt for dem (Tønnessen & Uppstad, 2015).

Etter at førsteklasseelevene har hatt fem skriveøkter, inviteres de eldre elevene inn på «åpent bibliotek». Da skal én første- og én fjerdeklasseelev sitte sammen og lese og samtale om førsteklasseelevens egenproduserte bøker; om prosessen, om teksten og tegningene. Lærerne og de eldre elevene skal styrke elevenes mestringstro og vekke deres interesse for lesing gjennom å gi anerkjennelse underveis i lesingen, rose elevenes innsats (Mueller & Dweck, 1998; Yeager & Dweck, 2012), samt gi tilbakemeldinger som viser tilbake til strategiene (Guthrie & Wigfield, 2000) elevene har tatt i bruk for å skrive boken.

Etter fire/fem minutter ruller de eldre elevene etter instruks fra lærerne, slik at førsteklasseelevene får lest boken sin for flere eldre elever, og det blir mer variert for de eldre elevene.

Undervisningsopplegget deles inn i ulike faser:

Fase 1: «Inspirasjonstur» til det lokale biblioteket sammen med eldre elever.

Fase 2: Fem skriveøkter for førsteklasseelevene.

Fase 3: «Åpent bibliotek» med besøk av eldre elever som låner og leser førsteklasseelevens egenproduserte bøker sammen med førsteklasseelevene.

Fase 4: Fem nye skriveøker for førsteklasseelevene.

Fase 5: Nytt «åpent bibliotek».

Det er viktig at alle dokumentene; *Lærerinstruks*, *Tipsheftet*, *Sjekklistene* og *Hands on-liste*, leses gjennom i god tid før opplegget planlegges å tas i bruk. Det er også viktig å lese disse dokumentene i sammenheng fordi de i stor grad utfyller hverandre. Disse dokumentene inneholder begrenset teori, derfor kan det i tillegg kan det være lurt at lærerne skummer gjennom teori-delen på masteroppgaven dersom det er behov for utvidet teoretisk forståelse.

3.1.2.3. *Kvalitativ metode*

Jeg valgte å anvende kvalitative metoder fordi de vektlegger en forståelse av virkeligheten, og et forhold mellom forsker og forskningsdeltakere, som passet min studie godt; fokuset var på å få frem og forstå lærernes subjektive opplevelse av elevenes engasjement i forhold til implementert undervisningsopplegg. I tillegg kjennetegnes kvalitativ forskning av datainnsamling direkte fra, og få, kilder (McMillan & Wergin, 2013), noe som gav mulighet til nærhet til studieobjektene og tilgang til å studere ellers «utilgjengelige» fenomen (Silverman, 2020). Kvalitativ metode preges av fleksibilitet som oppmuntrer til innovasjon (Silverman, 2020) og kreativ tenking som har vært viktig i utarbeidelsen av undervisningsopplegget.

Analysen av innsamlet data inneholder «rike beskrivelser» (Levitt et al., 2018) for å gi en best mulig forståelse av konteksten (Vedeler, 2000). Analysen av dataene har induktiv tilnærming gjennom at jeg forsiktig søker å trekke slutninger og stille videre spørsmål om mer generelle mønstre på grunnlag av observasjonene og intervjuene (Vedeler, 2000).

Det ble anvendt fenomenologiskinspirert tilnærming til observasjon og intervjuer fordi fenomenologien bygger på antakelsen om at realiteten er slik enkeltpersoner, i denne studien lærerne, oppfatter den (Thagaard, 2018). Jeg observerte elevene og lærerne i deres eget miljø, klasserommet. Utgangspunktet var lærernes perspektiv og jeg søkte å forstå deres opplevelse ut fra deres perspektiver, noe som krever nærhet med informantene. Nærheten ble sikret gjennom at jeg tok rolle som delvis deltakende observatør (Vedeler, 2000). Det var da viktig å huske på at jeg som forsker måtte være «empatisk nøytral» (Vedeler, 2000, s. 36) for å kunne reflektere over informasjon som kom frem.

3.1.2.4. *Utvalg*

Det ble anvendt strategisk utvelgning, basert på selvseleksjon, av et antatt typisk utvalg i forhold til fenomenet som skulle studeres (Thagaard, 2018). Observasjonene inkluderte én førsteklasse og én fjerdeklasse, samt to lærere fra hver klasse og en assistent. I tillegg var det en videregåendelev på arbeidsuke én av ukene. Intervjuene inkluderte de to førsteklasselærerne. Størrelsen på utvalget ble begrenset i forhold til tid og ressurser til rådighet. Jeg hadde kjennskap til lærernes faglige og didaktiske kvalifikasjoner og visshet om at de ville egne seg godt til prosjektets formål; å gjennomføre undervisningsopplegget på best mulig måte slik at grunnlaget for analyser av oppleggets effekt ble optimalt.

Mer konkret ble lærerne valgt på bakgrunn av følgende kriterier; spesielt den ene læreren som fungerte som nøkkelinformant (Wadel, 1991) har flere års erfaring som lærer for første klasse. Begge lærerne var kjent blant foresatte, barn og kollegaer på egen og andre skoler som faglig dyktige og for å drive med engasjerende undervisning, samt for å ha gode relasjonelle bånd til elevene. Den ene læreren var i tillegg utdannet førskolelærer, og begge var opptatt av å holde seg faglig oppdaterte på den første lese- og skriveopplæringen. De hadde for eksempel drevet med innlæring av flere bokstaver/uke ved skolestart, noe som indikerer at de holdt seg oppdatert på siste føringer innen forskning på bokstavinnlæring. En utfordring med strategisk utvalg som kunne føre til skjevhet i resultatene og påvirke overførbarheten, var at disse lærerne kunne representere lærere som i større grad enn vanlig, mestret det jeg studerte.

3.1.2.5. *Kombinasjon av to metoder: observasjon og intervju*

Ved å kombinere intervju og observasjon, og gjennomføre intervju i etterkant av, og i nær tilknytning til, observasjon, fikk jeg tilgang til lærernes refleksjoner rundt elevenes engasjement. Som eneste metode, kunne observasjon og intervju alene gi et delvis bilde. Ved å kombinere metodene kunne empiriske funn i metodene brukes til å understøtte hverandre og jeg fikk et mer helhetlig bilde av det som ble studert (Vedeler, 2000). Det var i tillegg viktig med god kunnskap om sosial og fysisk kontekst for å få mening ut av innsamlet data, noe som var lettere å få ved å kombinere metoder (Vedeler, 2000).

3.1.2.6. *Utforming av intervjuguide*

Intervjuguiden¹³ ble påbegynt tidlig i forskningsprosessen, og et førsteutkast ble vedlagt meldeskjemaet som ble sendt NSD (u.å.) for godkjenning. Intervjuguiden ble ferdigstilt etter gjennomført observasjon for å kunne inkludere eventuelle empiriske funn fra observasjonen.

¹³ Se vedlegg 7 for intervjuguide.

Intervjuguiden er fenomenologiskinspirert ved at spørsmålene søker svar basert på lærernes subjektive opplevelser (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015).

Intervjuguiden ble laget semi-strukturert (Kvale et al., 2015) og organisert etter «tre-med-grener-modellen» (Rubin & Rubin, 2012) som tar utgangspunkt i bestemte temaer med forslag til spørsmål under hvert emne. Denne måten gav i tillegg til struktur, stor fleksibilitet i intervjusituasjonen (Lund & Haugen, 2006). Intervjuguiden kan ses på som en konkretisering av problemstillingen, gjennom at tema, nedskrevne spørsmål og oppfølgingsspørsmål tok utgangspunkt i problemstillingen, i tillegg til innsamlet data fra observasjon og teori (Lund & Haugen, 2006). De fleste spørsmålene var meningsspørsmål, men for å få belyst temaene tilstrekkelig var det i tillegg noen fakta-spørsmål (Kvale et al., 2015). Intervjuguiden ble basert på Banduras Theory of Change (1997) og Solheims (2014) seks strategier for mer engasjerte lesere. Den hadde størst fokus på Bandura (1997) fordi Theory of Change omhandler individets rolle, mens Solheims (2014) strategier i hovedsak handler om læreren og hva forskning sier om lærers rolle i forhold til å legge til rette for engasjerende undervisning. Under intervjuene var fokus på lærernes opplevelse av undervisningsopplegget, samt deres opplevelse av elevenes grad av engasjement, mens søkelyset under observasjonen, i størst grad var på elevenes opplevelse av undervisningsopplegget.

3.1.2.7. Utforming av observasjonsskjema

Observasjonen ble dokumentert gjennom notattaking og jeg brukte observasjonsguider¹⁴ som jeg hadde lagt på forhånd. Observasjonsguidene inneholdt tema og enkel avkrysningsrubrikk som skulle hjelpe meg å holde fokus. I tillegg var det et område for narrativ om timen med rom for tolkninger som jeg fylte ut underveis under observasjonen eller direkte etterpå. Denne delen av guidene ble blant annet brukt til å notere ned generelt om atmosfæren i undervisningsøktene.

Da observasjonsguidene ble begynt tatt i bruk fungerte de ikke helt som forventet, og jeg endte med i mindre grad enn planlagt, å anvende avkryssning. Etter noen få gjennomførte observasjoner, reviderte jeg observasjonsguidene litt så det ble mer plass til eksempler.

¹⁴ Se vedlegg 6 for reviderte observasjonsguider. Opprinnelige observasjonsguider er ikke vedlagt, fordi det var små justeringer som ble gjort fra opprinnelig til revidert utgave.

3.1.2.8. Gjennomføring av observasjon

Observasjon er særlig velegnet når en ønsker å observere effekten av et undervisningsopplegg (Vedeler, 2000) slik som i denne studien. Mesteparten av observasjonen foregikk i elevenes naturlige omgivelser; på skolen i førsteklasseelevenes klasserom, i to tilstøtende klasserom og på et grupperom, i tillegg til ett besøk på offentlig bibliotek. Ved å observere elevene i sine naturlige omgivelser fikk jeg tilgang til deres handlinger og språk, deres opplevelse av engasjement og muligheten til å fortolke det i lys av konteksten rundt (Vedeler, 2000). Observasjon er en direkte datainnsamlingsmetode, og kan slik gi mer korrekt og presis informasjon enn data innsamlet med andre metoder (Vedeler, 2000). I denne studien ønsket jeg tilgang til å studere sider ved skolens liv som man vanskelig kan få tilgang til på andre måter; jeg ønsket konkret informasjon om lærere og elevers verbale og nonverbale reaksjoner på studiens utviklede undervisningsopplegg (Vedeler, 2000). Som observatør hadde jeg mulighet til å se ting som rutinemessig unnslipper bevisst oppmerksomhet fra lærere (Vedeler, 2000).

3.1.3. Evaluerings- og refleksjonsfase

Den siste fasen i didaktisk designforskning handler om testing og utprøving av intervensjonen, og består av evaluering og refleksjon. Evaluering sikter til empiriske testinger av design og prototyper. Refleksjon handler om å gjøre tilbakeskuende betraktninger på funn og observasjoner, som kan bidra til å generere forklaringer på empiriske funn og gi nye ideer til design og gjennomføring av undervisningsopplegget (McKenney & Reeves, 2012). Målet er å oppnå en bedre forståelse for intervensjonen; i denne studien, hvordan konstruert undervisningsdesign fungerer når det er implementert og effekten det kan resultere i (McKenney & Reeves, 2012).

3.1.3.1. Revidering av førsteutkast

Evaluering av undervisningsopplegget foregikk i faser. Parallelt med utviklingen ble opplegget testet ut og evaluert på ulike måter i forkant av gjennomføringen. Etter at første versjon av dokumentene *Undervisningsopplegget*, *Tipshefte*, *Sjekkliste* og *Hands on-liste* var ferdigstilt ble fire lærere kontaktet gjennom strategisk utvelgelse (Thagaard, 2018), hvorpå tre samtykket til å gjennomlese og kommentere på dokumentene, mens en lærer gav negativt tilsvare på grunn av sykemelding. Kriterier for valg av lærere var at de var utdannede lærere og hadde erfaring fra arbeid i første klasse. To møtte begge kriteriene, den tredje hadde ikke erfaring fra første klasse, men med egne barn i første klasse, anså jeg det som reelt å få viktige

innspill fra alle tre lærerne. Innen fire uker fra jeg sendte dokumentene, hadde jeg fått innspill fra alle per e-post. Tilbakemeldingene fokuserte i størst grad på praktisk gjennomføring, og ble gjennomgått og inkorporert i undervisningsopplegget når de opplevdes som en forbedring av eksisterende opplegg. Etter tilbakemeldinger fra lærerne gikk jeg inn og endret undervisningsopplegget på følgende punkter:

- For å møte eventuelle utfordringer med lærertetthet i starten, inviteres den eldre klassen på besøk også til første klasse midtveis i første skriveøkt for å hjelpe elevene i gang semantisk, fonologisk, grafemisk og syntaktisk.
- Å ikke gi elevene muligheten til å velge å skrive på digitale enheter.
- Å gi elever med svak skriftspråklig kompetanse mulighet til å skrive bok i tegneserieform med snakkebobler.

3.1.3.2. Revidering av andreutkast

Etter at undervisningsopplegget ble endret etter første gjennomlesing, av lærere med god kjennskap til begynneropplæring, sendte jeg dokumentene *Undervisningsopplegget*, *Tipshefte*, *Sjekkliste* og *Hands on-liste* til lærerne som skulle gjennomføre opplegget; to førsteklasseleerere og to fjerdeklasseleerere. En uke senere sendte jeg lærerne en e-post for å følge opp hvordan de lå an med gjennomlesingen og avtale tidspunkt for møte for planlegging av fremdrift og gjennomføring. I etterkant av møtet hadde jeg kontakt med lærerne per e-post, telefon og gjennom opprettet gruppe på Messenger hvor de kom med spørsmål, tilbakemeldinger og forslag til mindre, praktiske og organisatoriske endringer av opplegget. I tillegg hadde vi et andre møte. Dette er ifølge DDF en av styrkene ved designet- at man hele tiden er i kontakt med felten, og at denne kontakten påvirker og forbedrer utviklingen av intervensjonen (McKenney & Reeves, 2012). Disse tilbakemeldingene fra lærerne i forkant av implementeringen, bidro til å utvikle og forbedre undervisningsopplegget, fordi lærerne kom med nye betraktninger og innspill i lys av sin kjennskap til elevgruppen og erfaring fra skolen. Tilbakemeldinger som ble ansett som en forbedring av opplegget ble inkorporert før implementeringen startet. Møtepunktene med lærerne førte til endringer av undervisningsopplegget på følgende punkter:

- Under bibliotekbesøket ble elevene delt i to grupper på tvers av trinn for at det skulle være tilstrekkelig med sitteplasser til alle elevene og for å begrense støynivået.
- Jeg kontaktet bibliotekaren på biblioteket på forhånd med forespørsel om, og fikk avtale om at, vi kunne komme før bibliotekets åpningstid på grunn av størrelsen på gruppene.

- Etter gjennomsyn av klasserommet ble det bestemt at elevenes ferdige bøker skulle henges opp på korktavle på vegg bak i klasserommet slik at bøkene fikk maksimalt med oppmerksomhet.
- Jeg utarbeidet et *Krysshefte*¹⁵ til de eldre elevene som inneholdt eksempler på gode tilbakemeldinger ved de forskjellige treffpunktene. Disse gikk lærerne grundig gjennom sammen med de eldre elevene på forhånd.
- Jeg laget en *PowerPoint-presentasjon*¹⁶, som kunne fungere som en mal til presentasjonen av undervisningsopplegget. Lærerne kunne ta utgangspunkt i malen og gjøre den til sin egen.
- Avsatt tid på «åpent bibliotek» ble kuttet fra 60 til 30 minutter, på grunn av en antakelse om at disse øktene kom til å ta kort tid.
- Å la eldre elever rullere etter lærernes organisering på «åpent bibliotek» fordi det ville gi førsteklasselevne større publikum og de eldre elevene mer variasjon.

3.1.3.3. Implementering av tredjeutkast; Gjennomføring av observasjon

Etter at disse revideringene var gjort, ble undervisningsopplegget implementert i en førsteklasse over en periode på fem uker i januar-februar 2020. Opplegget ble gjennomført én til tre ganger/uke. Totalt fire lærer og to assistenter var med på hele eller deler av prosjektet. På begge trinn var det noen reserverasjoner; totalt 20 av 23 førsteklasselever og 20 av 26 fjerdeklasselever deltok. Elever som gav tilbakemelding om at de ikke ønsket å delta i prosjektet fikk tilbud om tilsvarende undervisningsopplegg så det ikke skulle bli synlig hvem som deltok og ikke. Læreren med ansvar for norskopplæringen hadde hovedansvaret for gjennomføringen, og var min kontaktperson på skolen. Det ble gjennomført 12 undervisningsøkter på 30-60 minutter, noen med hel- og noen med delt klasse. På fire av øktene var første- og fjerde klasse sammen (delt og hel klasse). Jeg observerte fem av ni skriveøkter, samt alle andre økter.

Årsaken til at jeg kun observerte enkelte skriveøkter var av ressursmessige hensyn (Thagaard, 2018); både tidsaspekt og datamengde spilte inn i vurderingen. Samtidig vurderte jeg det slik at jeg ville få tilstrekkelig informasjon fra planlagt antall observasjoner (Thagaard, 2018).

¹⁵ Se vedlegg 16 for dokumentet Krysshefte.

¹⁶ Se vedlegg 17 for PowerPoint-presentasjonen.

For å begrense hva som ble gitt oppmerksomhet under observasjonen (Thagaard, 2018), gjennomgikk jeg hvilke forutsetninger jeg la til grunn for gjennomføring av undervisningsopplegget. Forutsetninger som ikke ble innfridd, ble notert ned. Jeg forutsatte, på grunn av elevenes alder, at lærerne under presentasjon og gjennomføring formidlet med lidenskap og engasjement gjennom utstrakt bruk av gester, ansiktsmimikk og intonasjon og at presentasjon og oppfølging underveis ville innebære konkretiseringer av hva elevene skulle gjøre og hvordan.

Underveis i observasjonen ble det notert i observasjonsguiden, men for at noteringen ikke skulle ta for mye av observasjonsfokuset, noterte jeg i stikkordsform. Umiddelbart etter hver observasjon brukte jeg mellom én og halvannen time på å notere ned mer detaljert hva jeg hadde observert, samt umiddelbare analyser for å minimere risikoen for misforståelser eller feiltolkninger (Hammersley, 1990).

I etterkant av observasjonene skannet jeg de fleste elevarbeider og sendte til meg selv på e-post. Elevbøker som inneholdt navn eller andre faktorer som kunne føre til identifisering av forfatteren, ble ikke skannet. Bøkene ble så anonymisert gjennom at alle navnene ble fjernet før de ble lagret til bruk i fremstilling av empiriske funn.

3.1.3.4. Revidering underveis, og i etterkant av, implementering

Underveis i implementeringen dukket det opp mindre organisatoriske og praktiske problemstillinger, som i samarbeid med lærerne ble forsøkt løst der det ble antatt at endringen ville føre til forbedringer. I utgangspunktet la undervisningsopplegget opp til at øktene skulle gjennomføres i hel klasse, men at dersom klassestørrelsen ble for stor eller elevsammensetningen skapte utfordringer, burde lærer vurdere å dele klassen i mindre grupper, forutsatt tilstrekkelig med lærerressurser. Lærerne hadde på grunn av lærertetthet og tilgang på et ekstra klasserom, anledning til å dele førsteklassen under enkelte av skriveøktene. Derfor ble noen økter gjennomført med hel klasse, andre med delt.

Undervisningsopplegget la opprinnelig opp til at alle elevene skulle settes i gang med skriveaktiviteten samtidig. Lærerne foreslo å prøve å sette én og én elev i gang med skriveøktene i stedet for. Det fungerte i praksis slik at alle elevene startet timen med å arbeide i et bokstavhefte. Så ble én og én elev ropt frem for å få utdelt boken sin og få muntlig tilbakemelding fra læreren før eleven satte i gang.

Underveis og i etterkant av gjennomført observasjon, skrev jeg ned endringer som ble foreslått og som ble gjennomført. Disse ble ikke skrevet inn i dokumentene før etter gjennomføring av intervjuer. Slik sikret jeg meg lærernes opplevelse av endringene før endringene ble inkludert i endelig versjon av undervisningsopplegget.

I tillegg ble følgende endringer gjort på bakgrunn av observasjonen:

- I den første introduksjonen kan lærerne med fordel ta i bruk et spontant eller planlagt rollespill for å illustrere for elevene hva som skal skje.
- I introduksjonen til første skriveøkt oppfordres lærerne til å ta utgangspunkt i en bildebok, for eksempel «Den lille larven Aldrimett» eller tilsvarende.
- Underveis i prosjektet presenteres bildebøker, for eksempel «Hvem bæsjet på hodet til muldvarpen?» som kan fungere som «mal» og gi semantisk inspirasjon.

3.1.3.5. Gjennomføring av intervju

I etterkant av observasjonene ble det gjennomført intervjuer med førsteklasselærerne som gjennomførte undervisningsopplegget. Intervju er en god metode for å få kjennskap til hvordan personer opplever og forstår seg selv og omgivelsene sine (Thagaard, 2018). Min primære oppgave som intervjuer var å få frem hvorfor intervjudeltakerne handlet og opplevde ting slik som de gjorde (Kvale et al., 2015) ved å oppfordre dem til å beskrive egne opplevelser, følelser og handlinger så nøyaktig de kunne (Kvale et al., 2015). I tillegg prøvde jeg å formulere det jeg oppfattet som det implisitte budskapet i lærernes utsagn, for å få deres respons og tilbakemelding på egne underveis-tolkninger (Kvale et al., 2015).

Intervjuene ble gjennomført samme dag som siste undervisningsøkt ble gjennomført. Kun førsteklasselærerne ble intervjuet fordi det var deres perspektiv jeg var ute etter, og på grunn av ressursbegrensninger. Ved gjennomføring var det viktig å passe på å unngå avbrytelser, ledende og lukkede spørsmål, avslørende kroppsspråk og påvirkning av intervjusituasjonen eller intervjudeltakerne med egne verdier og holdninger (Thagaard, 2018). I tillegg var det viktig med oppmerksomhet på det som eventuelt ble sagt «mellom linjene», kroppsspråk og tonefall (Kvale et al., 2015). Derfor hadde jeg med meg ark og blyant for å kunne notere ned slikt som ikke kom frem gjennom en båndopptaker.

Intervjuene ble dokumentert gjennom lydopptak. Båndopptaker ble lånt på Lesesenteret, og på forhånd ble båndopptakeren testet for å forsikre meg om at jeg hadde kontroll på bruken.

Intervjuskjemaet ble brukt for å holde fokus (Kvale et al., 2015). Hvert av intervjuene ble på

rundt én time. Planlegging, gjennomføring og oppfølging av intervjuene tok utgangspunkt i Kvale & Brinkmann (2015) sine syv stadier:

Tematisering- Jeg formulerte og klarla oppgavens hvorfor og hva og intervjuenes mål.

Planlegging- Selve intervjuene ble planlagt med tanke på alle syv stadiene, hvordan informasjon skulle innhentes og etiske utfordringer.

Intervjuing- Det ble laget en intervjuguide med utgangspunkt i Bandura (1997), Solheim (2014), og egne observasjoner.

Transkribering- Etter gjennomførte intervjuer ble intervjuene klargjort for analyse, ved å transkribere tale til tekst gjennom bruk av programmet NVivo. I NVivo ble det laget noder som fungerte som analysetemaer.

Analysering- Jeg tok utgangspunkt i fenomenologi og hermeneutikk og analyserte på bakgrunn av forskningsspørsmålet (Maxwell, 2009) og «i samsvar med intervjumaterialets natur» (Kvale et al., 2015, s. 137).

Verifisering- Under og etter analysen hadde jeg ekstra søkelys på å sjekke reliabilitet, validitet og overførbarhet (Maxwell, 2009) selv om dette var i fokus under hele planleggingen og gjennomføringen av intervjuene.

Rapportering- Etter verifisering ferdigstilte jeg det endelige produktet som presenterte funn fra intervjuene ved å rapportere det gjennom denne masteroppgaven.

3.1.3.6. Revidering i etterkant av gjennomførte intervju

På bakgrunn av erfaringer fra observasjonene og tilbakemeldinger fra implementeringen og intervjuene, gjennomgikk jeg undervisningsopplegget og endret og utelot en del elementer. Det ble såpass store endringer i dokumentene *Undervisningsopplegget og Tipshefte* at jeg opprettet nye, reviderte utgaver hvor alle endringene ble ført inn. Både opprinnelige¹⁷ og reviderte¹⁸ versjoner av begge dokumentene ble så vedlagt. Hovedmålet med endringene var å gi *Undervisningsopplegget og Tipshefte* tydeligere profil og funksjon, slik at de ble mer oversiktlige. Dette skulle gjøre det enklere for lærerne å se hvert enkelt dokumentets funksjon og kjapt vite hvor de kunne finne det de var ute etter.

En del av revideringsprosessen var å korte ned spesielt *Undervisningsopplegget*. Blant annet ble teori som opprinnelig fantes i begge dokumentene, slettet og heller henvist til i *Tipsheftet*.

¹⁷ Se vedlegg 10 for *Undervisningsopplegget (Lærerinstruks)*, opprinnelig, og vedlegg 12 for *Tipshefte*, opprinnelig.

¹⁸ Se vedlegg 11 for *Lærerinstruks*, revidert, og vedlegg 13 for *Tipshefte*, revidert.

I revideringsprosessen endret jeg også navnet på dokumentet *Undervisningsopplegget til Lærerinstruks* for å tydeliggjøre dokumentets funksjon.

Slik det fremstår etter disse revideringene er *Lærerinstruks* et dokument som beskriver selve undervisningsopplegget, og som gir en overordnet innføring til opplegget, mens *Tipsheftet* er grundigere og går mer inn på detaljer i forhold til praktisk gjennomføring. Begge dokumentene viser til teori, men for grundigere teoretiske forklaringer må lærerne gå til teoridelen i selve masteroppgaven. Det ble også spesifisert i hvilken rekkefølge dokumentene bør leses og hvilken rolle masteroppgaven spiller i forhold til undervisningsopplegget og dokumentene.

3.1.3.7. *Revidering i etterkant av analyse og refleksjon*

Erfaringen etter å ha analysert og reflektert rundt funn fra observasjon og intervju, var at opplegget så ut til å fungere etter intensjonen på de fleste punkter. Samtidig kom det frem enkelte nye perspektiver som førte til en siste revidering av undervisningsopplegget. Analyse og refleksjon viste at samarbeidet med eldre elever spilte en større rolle i flere deler av undervisningsopplegget enn først antatt. Derfor fremhevet jeg dette samarbeidet mer i *Tipsheftet*. Samtidig ble det tydelig at det kunne vært satt av mer tid underveis til samtaler med de eldre elevene om konsekvenser av ulike typer tilbakemeldinger. Jeg valgte derfor å legge til et punkt i dokumentet *Tipshefte*, som opplyste om at lærerne med fordel kunne samtale med de eldre elevene underveis i prosjektet om virkningen av ulike typer tilbakemeldinger.

3.2. Kvalitetssikring av materialet

Avslutningsvis i metodedelen drøftes hva som er gjort for å kvalitetssikre innsamlet material fordi «all forskning handler om å oppnå sikker viten» (Lund & Haugen, 2006, s. 12). Hensyn til reliabilitet og validitet har vært med i alle vurderinger (Thagaard, 2018) fra analyse- og eksploreringsfasen til og med evaluerings- og refleksjonsfasen (McKenney & Reeves, 2012).

3.2.1. Validitetsvurdering

Validitet i kvalitativ forskning knyttes til forskningsresultatenes gyldighet (Thagaard, 2018) og handler om å stille seg kritisk til egne forskningsresultater; til resultatenes gyldighet i forhold til studert virkelighet, samt å begrunne egne tolkninger (Thagaard, 2018).

Jeg tok flere grep for å styrke studiens validitet. For det første reflekterte jeg rundt, og forholdt meg bevisst i forhold til, egen tilknytning til miljøet som ble studert, fordi det hadde betydning for tolkningen jeg kom frem til (Thagaard, 2018). Jeg så i tillegg med kritisk blikk på egen analyseprosess (Thagaard, 2018), og etterstrebet å inkludere og analysere uklare og motstridende funn, og ikke bare funn som styrket egne forskningsresultater (Silverman, 2020).

I tillegg reflekterte jeg over utvalgsstørrelsen, og hvilken påvirkning det ville ha på resultatenes overførbarhet. Jeg hadde et lite utvalg (McMillan & Wergin, 2013), noe som er vanlig i kvalitativ forskning. Min vurdering i studiens design- og konstruksjonsfase (McKenney & Reeves, 2012) var at utvalget var tilstrekkelig for å utforske problemstillingen (Thagaard, 2018) fordi resultatene ikke bare bygget på utvalgsstørrelsen. Gjennomførte tidligobservasjoner, samtaler med lærere og rektorer, samt egne vurderinger basert på flere års erfaring som lærer, lå også til grunn. I tillegg bygde undervisningsopplegget på grundig teoretisk utarbeidelse i flere faser, ulike utprøvinger som at lærere med god kjennskap til undervisning i begynneropplæringen leste gjennom, samt implementering. Egne observasjoner kombinert med intervju, altså kombinasjon av to metoder, styrket også validiteten (Thagaard, 2018).

Videre reflekterte jeg over avstanden mellom et «typisk» og et optimalt utvalg. Ønsket var et gjennomsnittlig utvalg for at studien skulle ha mulig overførbarhet, spesielt siden studiens design baserte seg på at resultatene skulle ha konkret verdi for praksisfeltet (McKenney & Reeves, 2012). Samtidig ønsket jeg at utvalget skulle gi implementeringen optimale vilkår slik at grunnlaget for analyser av oppleggets effekt ble best mulig. Deltakende lærere hadde gjennomført rask bokstavprogresjon i overensstemmelse med senere tids forskning (Sunde et al., 2020), med flere bokstaver per uke, noe som gav elevene et skriftspråklig grunnlag som kanskje ikke var betegnende for norske førsteklasseelever. Studiens utvalg kunne derfor kanskje ikke både ses som typisk og samtidig utgjøre det beste grunnlaget for studien. Samtidig har økende fokus på «raske bokstaver» ført til at stadig flere førsteklasselevere har blitt inspirert til å ta i bruk en raskere bokstavintroduksjon (Sunde et al., 2020) og sånn sett vil utvalget i denne studien kunne ansees som typisk for morgendagens begynneropplæring.

Underveis i forskningsprosessen hadde jeg et bevisst forhold til observatøreffekten; at min egen rolle som observatør i seg selv var en trussel mot validitet (Vedeler, 2000). Min rolle som observatør var ganske nøytral, og jeg observerte aktiviteter som i utgangspunktet var

lystbetonte. I tillegg var jeg innom klassen et par ganger før selve observasjonen startet, så elevene skulle venne seg til mitt nærvær i forkant av observasjonen.

Også det at jeg var alene om gjennomføringen av både intervjuene og observasjonene utgjorde en validitetsutfordring. Optimalt sett burde det ha vært forskertrianglering, minst to observatører (Vedeler, 2000), for å kunne registrere hendelser mest mulig objektivt og korrekt. Denne validitetsutfordringen ble redusert noe ved å anvende både intervju og observasjon (Vedeler, 2000). Validitet i denne studien handlet i stor grad om kvaliteten på undervisningsopplegget. Det vil si at prosessen med å skrive oppgaven langt på vei handlet om å konstruere et undervisningsopplegg som i ettertid ville bli tolket og brukt etter opprinnelig intensjon. Dette er i tråd med den anerkjente forskeren på validitet, Michael Kane (2015). Ifølge ham er det viktig at alle ledd i prosessen med å utvikle et verktøy opprettholder høy validitet, men det aller viktigste er at verktøyet blir tolket og brukt slik det er tenkt når det tas i bruk. Undervisningsopplegget, med lærerinstruksjoner og alt materiell, er studiens «verktøy» (Kane, 2015), og målet er at opplegget er så gjennomarbeidet at det tolkes og brukes i overensstemmelse med utviklers intensjon når det tas i bruk av lærere. Alle kvalitetssikringer i konstruksjonen av undervisningsopplegget, revideringer, kontakt med lærere og rektorer, observasjoner og intervjuer, ble gjennomført for å få verktøyet til å passe best mulig til de som skal ta det i bruk og settingen det skal anvendes i, for at bruken skal bli i henhold til opprinnelig intensjon.

3.2.1.1. Overførbarhetsvurdering

Vurdering av forskningsresultatenes overførbarhet handler om i hvilken grad resultatene fra studien kan være relevante også i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). I denne studien vil overførbarhet også kunne handle om i hvilken grad leserne kjenner seg igjen i studiens resultater (Thagaard, 2018).

3.2.2. Reliabilitetsvurdering

Reliabilitet handler om transparens i forskningsprosessen og i utviklingen av data (Silverman, 2020). Jeg tok flere grep for å styrke studiens reliabilitet. Først og fremst bestrebet jeg å gjøre forskningsprosessen så transparent at leseren selv skal kunne evaluere og vurdere forskningsprosessens kvalitet (Silverman, 2020). Et grep jeg tok for å øke gjennomsiktigheten, var å legge ved rådata fra intervjuene og å henvise til hvor i rådata man

kan finne enkeltsitater. Dette for at leser selv skal kunne gjenfinne sammenhengen enkeltsitater brukt i fremstillingen av empiriske funn er tatt fra, dersom det er ønskelig.

Erfaring fra og kjennskap til skolen kunne påvirke gapet mellom hva jeg ønsket å observere, kontra det som faktisk ble observert (Vedeler, 2000). Derfor var jeg nøye med å definere forskningsfokus på forhånd for å unngå at det jeg ønsket å finne ut, ikke ble observert og at forskningsresultatene ville gi et feilaktig eller delvis bilde.

Kontakten med forskningsdeltakerne var grunnlaget for data og jeg har forsøkt å beskrive hvordan egen relasjon til forskningsdeltakerne kunne påvirket forskningsresultatene (Thagaard, 2018). Bevissthet og refleksjon rundt hvordan egne forutinntatte verdier, holdninger og erfaringer virket inn på datainnsamling, -analyse og tolkninger, var viktig (Patton & Patton, 1990).

3.3. Forskningsetiske vurderinger

I dette forskningsprosjektet har jeg forholdt meg til retningslinjene fra NESH, De nasjonale forskningsetiske komiteene (Hvinden et al., 2016). På grunn av nærhet til, og datainnsamling direkte fra, forskningsdeltakerne, rike beskrivelser, og spesielt på grunn av at studien inkluderer barn mellom fem og ni år, har jeg hatt et ekstra søkelys på forskningsetiske vurderinger og revurderinger gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Spesielt relevant var deltakernes rett til anonymitet og til å velge om de ønsket deltakelse i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018) eller ikke.

Meldeskjemaet ble sendt til NSD (u.å.) 11. november 2019, og godkjent¹⁹ 12. desember 2019.

3.3.1. Informasjon- og samtykkeerklæring

Studien baseres på kontakt med mennesker i praksisfeltet gjennom strategisk utvalg (Thagaard, 2018). Ved opprettelse av kontakt med aktuelle forskningsdeltakere var jeg bevisst på å opplyse om at deltakelse skulle baseres på informert, frivillig og uttrykkelig samtykke (Hvinden et al., 2016). Første henvendelse var gjennom å ringe lærerne og forklare hva deltakelse ville innebære for dem og elevene. Lærerne samtykket deretter muntlig til deltakelse, og fikk utdelt informasjons- og samtykkeskriv²⁰ før observasjon startet. Det ble

¹⁹ Se vedlegg 1 for godkjenning, NSD.

²⁰ Se vedlegg 2-5 for informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever, foresatte og lærere i 1. og 4.klasse.

anvendt standardisert informasjons- og samtykkeskriv hentet fra NSD (u.å.) som ble tilpasset eget forskningsprosjekt. I informasjonsskrivet ble deltakerne informert om forskningsprosjektets formål, hvem som fikk tilgang til opplysningene, hvordan opplysningene ble planlagt brukt og at de når som helst kunne trekke seg uten konsekvenser (Hvinden et al., 2016). Det ble utformet ulike skriv til førsteklasselærerne, fjerdeklasselærerne, førsteklasseelevene og fjerdeklasseelevene siden omfanget av deltakelsen varierte.

Språklig sett var skjemaene utformet for å være tydelige og enkle å forstå, for å sikre at alle skjønnte egne rettigheter og hva medvirkning ville innebære, og at deltakelse skjedde på opplyst og riktig grunnlag (Hvinden et al., 2016). Foresatte måtte samtykke til elevenes medvirkning, i tillegg til elevene selv, på grunn av barns særlige krav på beskyttelse og reduserte eller manglende mulighet til å gi fritt og informert samtykke (Vedeler, 2000). Informasjons- og samtykkeskrivet var utformet slik at det skulle leveres tilbake enten man ønsket deltakelse eller reservasjon. Ikke alle skjemaene ble returnert. Elever som ikke returnerte samtykkeskrivet, ble ikke inkludert i studien.

3.3.2. Transkripsjon

Under og etter gjennomførte observasjoner og intervjuer ble det tatt forhåndsregler i forhold til trygg oppbevaring av intervjuopptak, intervjutranskripsjoner og observasjonsnotater. Intervjuene ble tatt opp på ekstern lydopptaker. Begge intervjuene ble gjennomført over en tidsperiode på tre timer og transkribert i løpet av de to påfølgende dagene. Direkte etter ferdigstilling av transkripsjoner, ble begge lydopptakene slettet fra lydopptakeren.

I observasjonsnotatene ble ingen navn på elever, lærere, skole eller andre stedsnavn notert. Antall bokstaver klassen hadde blitt introdusert for per uke om høsten, ble tatt bort og erstattet med *flere enn to* bokstaver. I tillegg bestrebet jeg å publisere forskningsresultatene nyansert (Thagaard, 2018) slik at forskningsdeltakerne følte seg ivaretatt samtidig som jeg ivaretok forskningens forpliktelse til å søke og formidle sannhet (Hvinden et al., 2016).

4. Empiriske funn og analyser

I denne delen av oppgaven presenteres og analyseres empiriske funn fra gjennomførte intervjuer og observasjoner. Funnene blir presentert og analysert med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan kan et undervisningsopplegg med vekt på meningsfull skriveaktivitet hvor elevene skriver bøker til elever på høyere klassetrinn, bidra til større engasjement for skriftspråklige aktiviteter i undervisningen på førstetrinn?*

Transkripsjoner av intervjuene er vedlagt i sin helhet²¹, men bare representative utdrag er tatt med i presentasjon og analyse av resultater under. Referanser til linjene hvor de ulike sitatene er hentet fra i rådata, refereres til etter hvert sitat. Dette gjøres for å styrke oppgavens validitet. Alle skildringer og sitater er kodede. Lærerne kodes L1 og L2, jentene J, guttene G, etterfulgt av tallet 1 eller 4 for å vise klassetrinn. Enkelte skildringer eller sitater inneholder fiktive elev-navn. I fremstillingen av sitater er () brukt for å vise at deler av setningsstrømmen er utelatt, og [] for å fylle inn ord som trengs for å få mening ut av sitatet for leseren, i transkribering av muntlig til skriftlig tekst. Eksempler på bøker elevene produserte i skriveøktene under implementeringen av undervisningsopplegget, inkluderes for å illustrere empiriske funn, også disse med fiktive elev-navn eller koder.

Underveis i fremstillingen og analysen av empiriske funn gjøres grep som justerer og kalibrerer funnene. Et av disse grepene er å ikke inkludere alle funn, kun funn som oppleves som relevante for å besvare studiens problemstilling. Et annet grep er ulik vektning av funn fra intervjuene og egne observasjoner, også dette i forhold til hva som oppleves relevant for å svare på problemstillingen.

Funn blir presentert, analysert og strukturert etter følgende hovedkategorier: Tilrettelegging for eksperimenterende skriving, engasjerende elementer i møtet mellom elevene og søkelys på mestringstro i tilbakemeldinger. Hovedkategoriene tar utgangspunkt i anvendt teori og bygger på Guthrie og Wigfields Engagement Model of Reading Development (2000) og Banduras Theory of Change (1997). I tillegg er hovedkategoriene strukturert med underkategorier, også basert på Guthrie et al. (2000) og Bandura (1997). Underkategoriene er tilgang på interessante tekster, autonomi, samarbeid, virkelighetsforankring, støtte og oppmuntringer, elevenes fysiologiske reaksjoner og mestringserfaring.

²¹ Se vedlegg 8 for transkripsjon av intervju 1, vedlegg 9 for transkripsjon av intervju 2.

Funn fra intervjuene presenteres og analyseres først, deretter funn fra observasjonene.

4.1. Empiriske funn fra intervjuer

4.1.1. Tilrettelegging for eksperimenterende skriving

Ifølge lærerne var elevenes faglige utgangspunkt at de startet skoleåret med innlæring av flere bokstaver i uken, kom slik kjapt gjennom alle bokstavene og siden har jobbet mye skriftspråklig, blant annet gjennom å skrive litt bøker:

«Vi hadde [flere enn to]²² bokstaver i uken. Og det har vi jo opplevd har gått ganske fint. Ja. Så er det jo noen som henger litt igjen, som strever litt, men så er det de som har kunnet litt og kunne bokstavene de har jo skikkelig fått bryne seg. Men jeg opplever jo at de som har strevd også har klart å henge med. Så det har fungert veldig fint, og det har nok hjulpet de nå i forhold til skrivingen» (L2, linje 15-19)

«(...) Vi har tidligere hatt litt forlag (...) men da har vi jo ikke hatt det samarbeidet med den eldre klassen. Men de har fått øvd seg litt på å skrive og lage bøker, men ikke over så lang tid» (L2, linje 10-12)

Spesielt tre elementer nevnes av lærerne som viktige i prosjektet for å tilrettelegge for engasjerende skriving: tilgang på, og bruk av, interessante tekster, autonomi og samarbeid.

4.1.1.1. Tilgang på/bruk av interessante tekster

Begge lærerne mente at det at elevene fikk skrive eksperimenterende i dette prosjektet gjennom å ta i bruk bokstavene de selv hadde bruk for og slik produserte sine egne interessante tekster, bidro til videre engasjement for skriving:

«(...) Jeg tror det der og så skrive og bare skrive, er kjempeviktig. At de ikke, at du kan ikke bare sitter og skriver og øver på b og d og alt det der (...)» (L1, linje 171-172).

Begge lærerne opplevde at elevene fikk inspirasjon til egen skriving fra bøker de leste under bibliotekbesøket. Lærer 1 svarte «inspirasjon» på spørsmål om hva hun mente at bibliotekbesøket bidro med, mens lærer 2 formulerte det slik:

«Jo det syns jeg var en god hjelp. Jeg tror nok det at de satt sammen og så og leste bøkene, og fikk velge selv og at man i forkant hadde gjort dem litt obs, både førsteklassingene og fjerdeklassingene, på hva som var oppdraget der, så bidro det ganske mye til prosjektet. Det var en god start» (L2, linje 37-40).

²² Antall bokstaver er tatt bort av hensyn til anonymitet, [flere enn to] er satt inn i stedet for.

Også det at elevene fikk presentert bøker underveis i egen skriveprosess, mente den ene læreren at hjalp noen elever som strevde, med å få inspirasjon til å komme i gang:

«Og så har jeg også presentert litt bøker etterpå også for det har jeg tenkt har vært en del ut av biten. Det har gjort at noen har fått input fra der» (L1, linje 59-60).

«(...) Det var at de har fått tilført litt nye ting, sant, først så fikk de på en måte, ble de inspirert på biblioteket. Så hadde de på en måte at de skulle begynne å skrive, og så hadde vel, var det gangen etterpå, da hadde vel jeg laget til disse her skjemaene hvor de kunne trille terning. (...) Så kom det litt om rovdyr i Norge, og litt om husdyr. Og det ser jeg, det hjalp i alle fall Tina, hun visste ikke hva hun skulle skrive (...) og da fikk hun motivasjon på å skrive der» (L1, linje 90-97).

Flere elever lot seg inspirere av skjemaet hvor de skulle trille terning²³ for å få tips til semantisk innhold, blant annet «Eva» som skrev bokeksempel én, *Monsteret og paradiset*.



Eleveksempel 1: *Monsteret og paradiset* («Eva»)

Andre elever fant trygghet og inspirasjon i å ta utgangspunktet i strukturen fra en av bøkene de hadde fått presentert av læreren, og brukte denne bokens fremdrift som utgangspunkt i egen bok. Eleveksempel to viser boken en flerspråklig jente, «Tina», produserte, som tok utgangspunkt i en bok læreren hadde lest til elevene.

²³ Se vedlegg 19 for skjemaet *Trill terningen og skriv*.

«Derfor syns jeg det var veldig bra når hun brukte den der grisen gjemmer seg i bossbøtte. Da brukte hun de ordene, men du så jo det at hun bruker jo ikke preposisjonene rett, sant. Men det har jo lite å bety» (L1, linje 231-233).



Eleveksempel 2: *Grisen* («Tina»)

Flere elever lot seg inspirere av samme bok:

«(...) Boken til Kasper, der er det jo en gris, han har jo fått, på en måte, inspirasjon fra den ene boken, sant. Så var det grisen da, han gjemte seg i bossbøtta. Og så har Kasper en historie om denne grisen som gjemmer seg flere plasser. (...) Da klarer han seg litt mer selv for han er en av de guttene som jeg tenkte kanskje ville komme til å streve. Sant, sånn at, det var nok en døråpner for han tror jeg» (L1, linje 61-66).



Eleveksempel 3: *Grisen* («Kasper»)

I tillegg nevnte den ene læreren at hun opplevde at tilgang på interessante tekster gjorde at elevene fikk styrket skriftspråklig kompetanse:

«(...) Jeg tror at de er blitt tryggere på en del bokstaver. B og d er det jo fremdeles noen som sliter med enda, selvfølgelig. Men jeg tror det at, ja det tror jeg at de er tryggere på, at de klarer å lydere flere bokstaver eller ord, de klarer å skrive setninger» (L1, linje 319-321).

4.1.1.2. *Autonomi*

I tillegg til tilgang på interessante tekster, nevnte også lærerne autonomi som viktig for å tilrettelegge for elevenes mulighet til å oppleve engasjement for skrivingen. Samtidig satt lærerne igjen med delte erfaringer. På den ene siden opplevde lærerne at det var motiverende for de fleste elevene å kunne ta små og større valg selv:

«Jeg tror det er med at det er kjekt for dem, at de kan få velge, nå har vi jo hatt to størrelser på bøkene, og det ser jeg, for noen er det viktig. Om de kan få velge stor eller liten [størrelse på boken]. Og at de kan få velge omslag har vært viktig for dem. Du ser det igjen på pultene. De som elsker rosa, der ligger det rosa bøker. Og at de er jo fornøyde med sånne ting. Og at på en måte, de har fått skrive om det de ville. Og det tror jeg også er viktig. Selv om noen trenger tips og ideer» (L1, linje 85-89).

«De vet det at de kan skrive en lang bok eller en kort bok (...)» (L1, linje 315).

«For noen har det vært det at de kan velge selv. (...) For noen så tror jeg har det har vært hvis de har spesielt en ting de interesserer seg veldig for (...). Og i forhold til størrelse på bok og sånn så opplever jeg at de har bare valgt det de følte på selv. Det er veldig mange som har valgt små bøker opplevde jeg, og så er det en del som har valgt store. Men det var nok sikkert en hjelp for de som strever med motorikken sin» (L2, linje 57-64).

«(...) [Jeg] tenker (...) at det må være at de fikk skrive om det de ville. For det er jo skrivegleden som jeg tenker er det viktigste. Og de har jo kunnet velge om de vil skrive med hemmelig skrift eller om de kunne skrive blokkbokstaver eller stavskrift» (L1, linje 100-102).

På den andre siden førte det at elevene hadde mange valg å forholde seg til og ta, til vansker og frustrasjon for noen elever, spesielt i starten:

«Jeg opplevde at i begynnelsen syns de det var veldig vanskelig; «Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om» «Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre» «Jeg vet ikke». (...) Det var flere som var veldig tomme og ikke helt visste hvordan de skulle gripe det an» (L2, linje 47-50).

Lærerne fortalte at elever med svakere skriftspråklig kompetanse normalt sett fungerte greit i

lese- og skriveaktiviteter i vanlig klasseromspraksis, men at de i dette prosjektet ble utfordret på en annen måte enn det de var vant med:

«[De fungerer i vanlige språkaktiviteter] dersom det er forutsigbart. Sant, for da trenger ikke de kanskje å tenke så mye. Sant, men her må de gjerne tenke på en litt annen måte, hvis som at de har bilde ut av noe så kan det bare bli sånn; Jeg ser... eller; Det er en bil som.... Men her må de gjerne bruke fantasien og gjerne språket på en mer utfordrende måte» (L1, linje 228-231).

I forhold til hvordan elevene opplevde at deres mulighet for selv å velge ulike stave- og læringsstrategier påvirket deres engasjement for skriving, sa lærerne at:

«Det opplever jeg jo absolutt det har vært, og det har jo vært en mestring for dem, at de kan velge litt selv hvordan de vil gjøre det, så, ja det opplever jeg har vært en god mestringsarena for dem» (L2, linje 97-99)

«De har kunnet skrive helt sånn som de ville selv, både store og små [bokstaver] og stavskrift, så det har absolutt vært motiverende» (L2, linje 65-66).

4.1.1.3. Samarbeid (*observere andres mestring*)

Et annet element i undervisningsopplegget som var med på å tilrettelegge for engasjerende skriving, var ifølge lærerne muligheten elevene hadde til å samarbeide med medelever.

Lærerne opplevde at det var øktene på biblioteket og «åpent bibliotek» som gav elevene størst grad av mulighet til samarbeid. Lærer 1 oppfordret til samarbeid også under skriveøkten og mente at det var viktig, for da kunne elevene:

«(...) Hjelp hverandre og få litt inspirasjon av hverandre. Og støtte. Og se at det er andre som strever» (L1, linje 267-268).

«Og jeg har også oppmuntret de, kanskje du kan spørre læringsvennen din. Har den noen forslag å komme med?» (L1, linje 393-395).

Samtidig mente de at:

«De har jo ikke samarbeidet så forferdelig mye [i skriveøktene], men jeg har vært bevisst i alle fall de halve gruppene at de sitter med en annen elev som er på omtrent samme nivå som dem selv (...)» (L1, linje 262-263).

«Mens inni klassen så har det jo vært helst å samarbeide med den som sitter ved siden av» (L2, linje 151-152)

«Ellers føler jeg nok at de, selv om de har sittet to og to eller i gruppe, at de har henvendt seg mest til læreren. Selv om vi har oppmuntret dem til å snakke med læringsvenn» (L1, linje 283-285).

Begge lærerne åpnet opp for ytterligere samarbeid mellom elevene i første klasse:

"Ja, jeg kjenner nok det at de nok kunne ha fått samarbeidet enda mer to og to. Men de hadde jo læringsvenn da som de kunne spørre om ting» (L1, linje 272-273).

«(...) Det er absolutt en tanke å si at de som har lyst til å samarbeide og jobbe med boken sin sammen, og vise den og lese den sammen, det kunne jo kanskje ha vært en ting å ta med seg til seinere» (L2, linje 154-156).

Samtidig opplevde begge at det ikke alltid var så enkelt for alle elevene å samarbeide:

«(...) noen er jo veldig gode på det, mens andre på en måte ikke helt har klart å finne ut av det med læringsvenn og samarbeid (...)» (L2, linje 152-154)

En utfordring som ble nevnt var elevenes ulike behov og ønsker for samarbeidet:

«(...) Jeg føler på en måte at de spør nok gjerne litt, noen de spør masse, sånn som Anne, hun satt en del med Tuva, men det ble litt for voldsomt for Tuva, fordi at hun trengte henne så masse. Sant, fordi at hun på en måte da gav hun opp å lytte selv så hun brukte henne for masse. Og da fikk ikke Tuva skrive» (L1, linje 273-276).

I tillegg var det utfordringer når det gjaldt å vite hvordan elevene skulle bruke samarbeidet, å bruke det konstruktivt, som en læringsstrategi (Elstad & Turmo, 2006):

«Vi ser jo i fra starten av når de begynte, da de satt liksom og ikke snakket, så har de begynt mer nå. Det tenker jeg, det er jo en prosess» (L1, linje 285-286).

Lærerne prøvde å tilpasse samarbeidet underveis, når de så at enkeltelever ikke klarte å samarbeide:

«(...) [Da] måtte jeg passe på at de kunne ikke sitte ved siden av hverandre. Sånn at Tuva fikk noen andre som, ja men Tuva prøvde seg litt med Nina også, og de gikk bedre for de var nok mer på samme nivå» (L1, linje 277-279).

4.1.2. Engasjerende elementer i møtet mellom elevene

I tillegg til disse elementene som bidro til å tilrettelegge for engasjert skriving, var det spesielt tre elementer som ble nevnt som engasjerende for førstklasseselevne; samarbeid med eldre elever, virkelighetsforankring og støtte og oppmuntring fra eldre elever.

4.1.2.1. *Samarbeid med eldre elever (å utnytte det sosiale)*

Begge lærerne nevnte gjentatte ganger i løpet av intervjuet, verdien av det tette samarbeidet med de eldre elevene som verdifullt for førstklasseselevne.

«Det som jeg synes har vært veldig kjekt, har vært samarbeidet med fjerde klasse. Og jeg ser at det der og gå på biblioteket sammen, det synes jeg var veldig kjekt. Jeg følte det var (...) litt sånn magisk øyeblikk fordi at de hadde en så god stund på en måte der» (L1, linje 7-10).

«Det som jeg kjenner det bidro til, er kanskje samarbeid på tvers av klasser at det kan være en ting som man kan bruke mer i skolen da. At man ikke bare tenker første, andre, tredje, fjerde, femte, sjette, syvende, men at man faktisk kan bruke de eldre klassene og motsatt da, til hjelp for hverandre for det har jo vært absolutt en styrke i dette prosjektet. Så det må tas med videre» (L2, linje 26-30).

Begge lærerne mente at det gav inspirasjon til videre skriving for førstklasseselevne at fjerdeklasse kom og lyttet til og gav tilbakemeldinger på bøkene deres:

«Det er jo stort det der at de er store» (L1, linje 246).

«(...) Og så tror jeg også at det at de har fått snakket med fjerdeklassinger, det også har vært en motivasjon til å skrive» (L1, linje 69-70).

«Og det at de skulle få høre bøkene, så jeg tenker at det er noe som burde vært fast inne det nå. For jeg likte det så godt» (L1, linje 109-110).

Videre nevnte lærerne at på «åpent bibliotek» var det en utfordring at kvaliteten på førstklasseselevnes ortografi og bokstavutforming i forhold til spatial var varierende, noe som gjorde det utfordrende for enkelte av fjerdeklasseselevne å lese bøkene:

«Det som jeg synes gjerne har vært litt vanskelig og gjerne også for fjerdeklassingene, det er jo, spesielt første gangen, fordi det er jo ikke alt som er like lett å lese» (L1, linje 10-12).

4.1.2.2. *Virkelighetsforankring*

Samarbeidet med de eldre elevene førte, ifølge lærerne, også til at elevene opplevde at bøkene de skrev nådde ut til noen utenfor klasserommet, at det de drev på med i klasserommet var

forankret i virkeligheten. Det å ha reelle mottakere til bøkene elevene skrev, bidro til engasjement, ifølge lærerne:

«(...) Det at de har fått snakket med fjerdeklassinger, det også har vært en motivasjon til å skrive, fordi at de vet at det er noen som er litt eldre som skal komme og lese. (...) Og så tenker jeg også at det har vært veldig bra for dem at det der målet der fremme liksom, eller at noen skal få se og lese, at de har en stolthet over bøkene sine» (L1, linje 69-73).

«(...) At det gjorde det litt mer spennende, at de visste at det var andre som skulle komme og bli med dem og hjelpe dem og lese bøkene deres» (L2, linje 42-44).

En av lærerne fortalte om hvordan hun i en skriveøkt prøvde å motivere en elev som kun hadde tegnet fortellingen, til å skrive til tegningene, men eleven hadde ikke lyst. Så nevnte læreren de eldre elevene:

«Du! Tenk når fjerdeklassingene kommer og så skal de se dette her, så er det jo litt kjekt at det står noe!» (L1, linje 127-128).

Da satte eleven i gang, det opplevdes motiverende å bli minnet på at det eleven produserte skulle leses av andre utenfor klasserommet.

I tillegg var det flere som, på forhånd, grudde seg til å vise frem bøkene sine:

«(...) Men så var det veldig gøy å se da, at når de da første gang fikk vise boken sin, at de opplevde det som noe positivt. Opplevde mestring og fikk gode tilbakemeldinger, så har jo det gitt enda mer motivasjon for flere av disse elevene til å skrive flere bøker og mer bøker og «Bare vent litt, jeg vil skrive litt mer» og «Jeg vil skrive ei til bok». Så det har vært knallkjekt å se» (L2, linje 52-56).

«Vi hadde en som var kjemperedd for å vise boken til andre, og ikke hadde lyst, og så turte han med hjelp fra voksne å gjøre det og når han da på en måte hadde vist boken, så ville han jo ikke legge den fra seg, han ville ikke stoppe å skrive på den boken. Sant, så det har jo absolutt vært en motivasjon for, spesielt for han da, men også for flere for de har syntes at det har vært gøy» (L2, linje 187-191).

I tillegg til virkelighetsforankringen, gjennom at elevene hadde kontakt med noen «utenifra», nevntes tilbakemeldingen de eldre elevene gav førsteklasseelevenes bøker og lesing, som et viktig element som skapte engasjement i møtet mellom elevene.

4.1.2.3. Støtte og oppmuntring fra eldre elever

Begge lærerne trakk frem responsen fjerdeklasseelevene gav førsteklasseelevene i møtepunktene de hadde i prosjektet. De eldre elevenes evne til å gi oppmuntrende

tilbakemeldinger, hjelp og støtte til førsteklasseelevne mente lærerne at virket positivt på deres engasjement for videre skriving:

«De fleste [fjerdeklassingene] var flinke å gi tilbakemeldinger. Og at de viser interesse, sant, og at, det tenker jeg er viktig» (L1, linje 246-247).

«(...) Og så gav de jo litt sånn konstruktive, at «kanskje du kunne hatt litt mer farge på tegningen». (...) Og det tror jeg gjorde at de opplevde en mestring. At det var ikke bare lærerne som på en måte gav tilbakemelding, men det var eldre elever som gav tilbakemeldinger. (...) Det er jo litt skummelt å være i møte å skulle vise frem noe du har laget som du er usikker på selv. Når du da får den der tilbakemeldingen, så opplever en det jo fint» (L2, linje 134-139).

«Jeg tenker at mange ganger så trenger de den der samtalepartneren. Og jeg tror at de fjerdeklassingene kunne kommet inn og vært en slik samtalepartner (...). Ikke alle fjerdeklassinger heller, men noen av de» (L1, linje 372-375).

4.1.3. Mestringstro i tilbakemeldinger

I dette avsnittet endrer fokus fra elevdynamikk til lærerdynamikk, og viser empiriske funn i forhold til hvordan og i hvilken grad, lærernes fokus på mestringstro i tilbakemeldingene til elevene, bidro til engasjement for videre skriving.

4.1.3.1. Støtte og oppmuntringer fra lærer

Lærerne fortalte om hvordan de prøvde ulike innfallsvinkler for å hjelpe elevene videre. En elev, «Eivind», klarte ikke å lese det han selv skrev, og opplevde det som vanskelig:

«Da sier jeg gjerne at det kan hende du ikke klarer det nå, men etter hvert så klarer du å lese *det* ordet, så klarer du å lese *det* ordet. Og så spør jeg han; «Klarer du å lese *det* ordet?» «Ja, det klarer jeg.» «Klarer du å lese *det* ordet?» «Ja, det klarer jeg». «Og så plutselig så har du jo lest hele siden. *Er* du klar over *det*?» «Ja!» Og da ser du at da blir han fornøyd» (L1, linje 346-349).

«Så, sånn at jeg sa det til han, at jeg kunne jo prøvd å sette noen streker hvis du vil, sånn at da klarer du å se hvor mellomrommet er (...)» (L1, linje 15-17).



Eleveksempel 4: *Snipp snapp snute* («Eivind»)

I eksempelet over opplevde Eivind å mestre å lese en side i boken sin *Snipp snapp snute* (eleveksempel 4) med hjelp og støtte fra læreren. Eleveksempellet viser at Eivind skrev fonemisk og lydrett, uten å hensynta ortografiske skriftspråklige regler. I tillegg varierte bokstavutformingen i forhold til spatial, og det manglet skriftspråkspesifikke kunnskaper som å dele teksten inn i setninger. Når han skulle lese neste side, mistet han motet igjen. Læreren forsøkte en annen innfallsvinkel til å hjelpe han videre:

«Så har jeg prøvd å vise sånn med fingeren. «Hvis du hadde klart å få et mellomrom, så tror jeg at du hadde klart å lese det»» (L1, linje 350-351).



Eleveksempel 5: *Det var en gang en fugl som hoppet paradiset i fryseren* («Eivind»)

Noen uker senere i prosjektet, skrev Eivind boken *Det var en gang en fugl som hoppet paradiset i fryseren* (eleveksempel 5), hvor han i større grad mestret å skille ordene fra hverandre, noe som gjorde det lettere for ham å lese (det han selv skrev).

Begge lærerne var opptatt av å prøve å støtte elevene ut fra elevenes egne forutsetninger. Når det var elever som strevde med skriveøktene så prøvde de å oppmuntre dem ved å sette søkelys på elevenes innsats og prosess:

«Vi snakker jo om at ting er jo vanskelig. Men at vi må trene på det som er vanskelig, og øve. Sånn som at noen spiller fotball, så drar jeg paralleller til det, du kan ikke bare spille kamper, du må øve. Og hvis vi øver så blir vi flinkere» (L1, linje 340-342).

«Jeg har prøvd å gi de tilbakemelding på at jeg synes de konsentrerer seg bra og har kommet godt i gang og skriver om spennende tema (...) og gitt de tilbakemeldinger på det de har gjort» (L2, linje 217-219)

Lærerne opplevde at når elevene fikk slike tilbakemelding som gikk på deres innsats, så bidro det til motivasjon og engasjement for videre skriving:

«(...) Når en får tilbakemeldinger på at en gjør noe som, når en er usikker på om ting er rett eller feil, det er jo ofte sånn det oppleves som for noen unger i alle fall. Så tror jeg jo absolutt at det er en god hjelp for de å få fra voksne. (...). Jeg har prøvd å gi de tilbakemelding på at de har jobbet godt. (...), «Så god ide du har!», «Det blir spennende å se hvordan denne boken blir!», sant. Så jeg har jo prøvd å være bevisst. (...) Jeg tenker og tror at slike tilbakemeldinger gir de en «boost» til å fortsette» (L2, linje 221-229).

I tilbakemeldingene var det videre viktig for lærerne å vise tilbake til prosessen elevene hadde jobbet seg gjennom, også når produktet var ferdig. Spesielt når elevene strevde underveis gjorde lærerne dem oppmerksomme på at de faktisk mestret selv om elevene selv ikke trodde de kom til å klare det:

«(...) Du sa gjerne at du ikke klarte det, men se nå har du klart det, du har faktisk skrevet en hel bok! Du har skrevet en flott bok og vi klarer å lese hele boken din» (L1, linje 343-345)

«(...) Jeg så du strevde, men nå er du faktisk ferdig! Du har skrevet en bok og se alt dette du har fortalt om, om, om sykehuset ditt (...)» (L1, linje 381-382).

Når elever strevde med å komme i gang eller med å komme seg videre i skrivingen, brukte lærerne ulike tilnærminger for å hjelpe dem:

«Snakk med meg. Snakk med noen andre. (...) Kanskje du kan spørre læringsvennen din. Har den noen forslag å komme med? Og da kan det gjerne også gå på; kanskje du kunne ha tegnet en fugl der» (L1, linje 389-395).

«Gå og finn deg en bok og bla litt i den. Kanskje du får noe ny inspirasjon der» (L1, linje 388-389).

«(...) Så kan vi gjerne snakke om, hvordan kan du skrive *den* setningen? 'Han blir glad'. «Ja, men hvordan skrives det? Klarer du å lydere det?» «Ja!» Og så er han i gang» (L1, linje 332-334).

«Det er viktig at de får modelltekst, og det har vi jo brukt, sant» (L1, linje 352).

I noen tilfeller fikk elevene beskjed om å legge vekk boken sin og starte på en ny, fordi:

«(...) det er normalt å streve. En forfatter, han må gjerne legge vekk boken sin og den må gjerne ligge vekke et helt år for han kommer ikke på noe» (L1, linje 384-385).

Når lærerne skulle hjelpe elever som strevde videre kunne de:

«(...) Prøve å sette ord på liksom det at du syns det er vanskelig. «Kan jeg hjelpe?» «Skal jeg lese den for deg?»» (L2, linje 209-210).

«Men så sier jeg, prøv å stol mer på deg selv også. Lytt etter lydene» (L1, linje 279-280).

«(...) Hun fikk jo inspirasjon i denne boken med «Hvem har bæsjet på hodet mitt», så jeg sier at hvis du er usikker på noen ord, så går det an å bruke boken og kikke på ordene der, da finner du gjerne ordene her i boken. Sant, hvis ikke du klarer å lytte de ut» (L1, linje 280-282).

«Og da fikk jeg tid til å sette meg ned med henne og da sa jeg; «Hvilken bok har du lyst til å skrive nå?» Jo, hun hadde lyst til å skrive om karneval. Og så liksom det der; «Hva skjer på et karneval?». At vi fikk tid til å snakke om det. «Ja, hva kan du skrive om det?» Jo, og så plutselig hadde hun laget en bok da. At hun skulle på karneval, at hun skulle kle seg ut som en enhjørning og spiste kake og det var et eller annet (...) hun gjorde. Sånn at plutselig så hadde hun fått ei bok (...). Det hjalp at vi satt og snakket» (L1, linje 192-199).

Eleveksempel 6 *Karneval* viser boken «Anne» i sitatet over skrev etter å ha fått semantisk støtte av læreren.



Eleveksempel 6: *Karneval* («Anne»)

Lærerne opplevde at noen elever ble veldig fort «ferdige» med å skrive boken sin:

«Men jeg ser at det er noen barn som er opptatte av å produsere flest mulig bøker» (L1, linje 202-203).

Da prøvde lærerne å få dem til å stoppe opp og skrive mer:

«Han tegner så detaljerte detaljer. Og så; «Ja nå er jeg ferdig». Men så sier jeg; «Men du. Nå har du tegnet så mange detaljer. Det er jo litt viktig at du kan fortelle litt om disse detaljene»» (L1, 125-127).

«Så sier jeg det at; «Jeg tror du vet mer om bjørnen. Trenger du dette arket så du kan lese mer om bjørnen?»» (L1, linje 369-370).

«(...) «Men du, den hunden, hva spiser den? Hva gjør den?» At du får litt sånn, det blir jo litt ledende spørsmål, og det blir jo også åpne på en måte. «Hva blir han hvis han ser deg da? Jo, han blir *glad!* Er *det* noe du kan skrive om?»» (L1, linje 330-332).

Lærer 1 opplevde at alle elevene, også elever med svakere skriftspråklige ferdigheter, hadde faglig utbytte av undervisningsopplegget:

«Og jeg tenker det at, utfordringene her, det er jo på en måte sånn at de har litt å strekke seg etter, men de er ikke for store. Det er veldig lett å tilpasse opplæringen på denne måten» (L1, linje 236-238).

Lærer 1 opplevde videre at hun klarte å støtte og hjelpe elever med svakere skriftspråklig kompetanse videre ved å ta utgangspunkt i det elevene mestret og ved å gi dem noe de kunne strekke seg mot:

«Og så har jeg snakket litt med de sterkeste elevene om hvordan de kan beskrive i tekstene sine. De andre klarer det ikke, men de synes jo det er kjekt. Men det er noe for alle, og etter hvert så kan de svakeste strekke seg mot det også» (L1, linje 353-355).

En elev, «Felix», strevde med å lese det han selv hadde skrevet. Den ene læreren fortalte at hun tilbøy eleven å lese teksten han hadde skrevet for ham, slik at han skulle skjønne at teksten var leselig for andre selv om han selv ikke mestret å lese det enda:

«Men så hadde han skrevet alt teksten, så skulle han tegne, og da var han i ferd med å skulle krølle boken for da klarte ikke han å lese det han hadde skrevet. «Vet du hva», sa jeg; «Jeg er her. Jeg kan hjelpe deg». Og så da leste jeg den ene siden for han og så prøvde jeg å peke på ordene slik at han skal se de, men han glemmer litt fort. Så når jeg leser teksten på den ene siden, så tegner han på den siden. Og så går jeg tilbake til han og gjør det igjen så han får tegne til neste side» (L1, linje 141-146).

For de elevene som var kommet lenger i sin skriftspråklige utvikling, prøvde lærerne å oppmuntre dem til å utfordre seg selv, ved å for eksempel si:

«Jeg ser du skriver flotte tekster og setninger og det er samsvar mellom bilde og tekst, du forteller masse kjekke ting, eh, kunne du prøvd, jeg ser du er veldig god på stavskrift. Tror du at du kunne prøvd å binde bokstavene sammen?» (L1, linje 357-360).

Eleveksempel 7 *Brannbilen* ble skrevet av «Mia» som etter tilbakemeldinger fra læreren (sitatet over) prøvde å binde sammen bokstavene.



Eleveksempel 7: *Brannbilen* («Mia»)

«Og så tenker jeg at det er en ting til som jeg kunne tenkt meg at du gjorde, kanskje du kunne ha fortalt litt mer om de forskjellige tingene? Hva, nå husker jeg ikke helt, skjer med denne jenta her? Kunne du ha fortalt litt mer om henne?» (L1, linje 360-362).

«Og så har jeg snakket litt med de sterkeste elevene om hvordan de kan beskrive i tekstene sine» (L1, linje (353-354))

«Kari» som skrev bokeksempel 8 *Bakeren som aldri bakte*, var en av elevene som fikk beskjed av læreren om å fokusere på semantikken, gjennom variasjon i ordvalg og tekststruktur. Bokeksempelen illustrerer at Kari var kommet godt i gang med skriftspråket. Hun skrev med konvensjonell ortografi, og hadde etablert ortografiske representasjoner av flere ord (Høyen & Lundberg, 2012). Kari skrev i tillegg konsekvent minuskuler med jevn spatial, og inkluderte enkelte punktum.



Eleveksempel 8: Bakeren som aldri bakte («Kari»)

Lærerne opplevde også at det at elevene hadde et «åpent bibliotek» å se frem til etter et visst antall skriveøkter, fungerte som et mål for elevene å jobbe mot:

«Og så tenker jeg også at det har vært veldig bra for dem at det der målet der fremme liksom, eller at noen skal få se og lese, at de har en stolthet over bøkene sine (L1, linje 71-73).

Samtidig sa begge lærerne at mange av elevene i selve skriveøktene opplevdes som lite selvhjulpne, og trengte hjelp med de minste praktiske ting, i tillegg til faglige. Dette la økt press på lærertettheten, og som en av lærerne sa med et sukk:

«I full klasse har det vært mange andre ting de har trengt hjelp til, som å finne blyanter, ark, andre ting, finne forside, «Kan du hjelpe meg å stifte?». Praktiske ting, at de må på do, eller sånne ting. Eller «Hva skal jeg skrive om?»» (L2, linje 224-227).

Begge lærerne påpekte at lærertetthet opplevdes som en utfordring. De erfarte at under gjennomføringen med hel klasse, selv med to lærere til stede, kunne økten oppleves litt uoversiktlig og at de opplevde å miste oversikten over oppfølgingen av enkeltelever. Spesielt den ene læreren kjente på en følelse av utilstrekkelighet. Mange elever ønsket hjelp eller ville vise læreren hva de hadde klart å skrive, noe hun opplevde gav utslag på oppfølgingsmulighetene hun hadde på enkeltelever:

«Og så kjenner jeg det som (...) har vært frustrerende er, eh, jeg skulle så gjerne ha klart og hjulpet enda flere. (...). Jeg skulle hatt litt flere hoder og hender (...). Det er alltid noen som må vente, men sånn er det (...))» (L1, linje 22-23).

«Jeg skulle prøvd det ut på mindre grupper» (L1, linje 210-211).

«For jeg ser noen, de skriver og skriver og skriver, og så tenker jeg det går om at og om at det samme. Skrivegløden er der, men jeg får de ikke det hakket videre» (L1, linje 29-30).

Ved delt klasse opplevde lærerne at det var lettere å holde oversikten over hvilke elever som trengte oppfølging, og å følge opp. En annen mulig løsning på utfordringen med lærertetthet kunne vært å i større grad inkludere enkelte fjerdeklasseelever i skriveøktene:

«Hvis jeg skulle ha endret noe, så tror jeg det måtte ha vært at det hadde vært greit den første gangen, at det var bare noen fjerdeklassinger med, ikke fullt, for da var det litt for masse. Og så kunne det godt ha vært med noen fjerdeklassinger litt mer i prosessen, sant, at de kunne ha vært med som hjelpere underveis mens de skrev. Det tror jeg hadde vært helt suverent» (L1, linje 239-243).

4.1.3.2. *Elevenes fysiologiske reaksjoner*

I hvilken grad lærertettheten under gjennomføringen av undervisningsopplegget opplevdes tilstrekkelig eller ikke, ble blant annet påvirket av elevenes fysiologiske tilstand og reaksjoner. Begge lærerne sa at de opplevde at elevenes dagsform påvirket deres engasjement:

"Den påvirker, mhm. Hvis som at de er trøtte og slitne, sure og grinete» (L1, linje 289).

«Altså har du en dårlig dag så er det jo vanskelig å komme på ting på hva de skal skrive og hva du skal gjøre. Mens har du en veldig glad og fornøyd og blid dag, så da er det jo lettere å gjøre de tingene» (L2, linje 158-160).

Når enkeltelevers dagsform ikke var på topp, vistest det igjen under gjennomføringen av undervisningsopplegget på ulike måter:

«Av de tingene som jeg har sett så har det vel kanskje vært at de kanskje ikke har klart å konsentrere seg og sitte og jobbe med boken sin, eller at de ikke har klart å komme på hva de skal skrive om» (L2, linje 170-172).

«(...) Det var en i dag som ikke ville lese boken sin (...) på siste økten. Jeg er usikker på om det egentlig handler om at de ikke føler de har greid det (...). Men jeg så etterpå at han synes det var dumt at han ikke hadde gjort det. Når tiden var ute, at han faktisk da angret litt på at han ikke leste det. For første gang så leste han den én gang» (L2, linje 202-207).

«(...) I starten så synes jeg det var mye mer det at de begynte på boka feil vei (...). For noen så blir det en frustrasjon for de, og de krøller boken og slenger» (L1, linje 310-313).

Den ene læreren fortalte at det ikke alltid var slik at om en elev hadde en «dårlig» dag, så påvirket det skrivingen negativt. Noen ganger kunne en «dårlig» dag utnyttes, og føre til skrivemotivasjon, som læreren fortalte om:

«(...) Jeg så på en bok hvor det var en som hadde skrevet om en som har det litt vanskelig (...). Og når jeg leste den boken da så var det kanskje som å leve litt ut det som han tenker på, det som han føler på da, for når jeg leste den boken så handlet den først om en dårlig gutt på fotballbanen som ikke får noen ting til, og så ender det bra da og at han til slutt blir veldig god da, en av de beste på fotballbanen. Sant. Så det at det kan jo absolutt også være en hjelp til å skrive ut om noe som du tenker på og det har det jo kanskje vært i denne settingen» (L2, linje 161-167).

Jeg spurte hva slags strategier lærerne brukte for å hjelpe elever som hadde en «dårlig» dag, videre:

«Nei, jeg har jo altså liksom hjulpet de ved å stille spørsmål «Hva har du lyst å skrive om?» «Kan jeg hjelpe deg med å finne på noe å skrive om?». (...) Kommet med ideer. Og når de har kommet på noe så har jeg kanskje stilt videre spørsmål, som «hva tror du skjer videre i fortellingen?», «hva skjedde da?» Så jeg jo på en måte kommet med tips, og for noen har det jo hjulpet, og for noen så har det bare låst seg (...)» (L2, linje 174-178).

«Jeg har bare måttet rydde vekk litt ting, og så må jeg sette meg med den som har en dårlig dag og så finne de positive tingene og så prøve å få de i gang. Mange ganger så kan du klare å snu de» (L1, linje 304-306).

4.1.3.3. *Mestringserfaring*

Lærerne opplevde at elevene gjennom undervisningsopplegget fikk mestringserfaring:

«Jeg føler jo det at etter hvert mestret de bedre og bedre å skrive bøker fordi de lærte liksom, se bare i starten så syns jeg det var mye mer det at de begynte på boka feil vei og så blir det en frustrasjon, selv om vi hadde sett en pil i nederste hjørne for å vise hva som skulle være ned, så er det ikke alle som får det med seg. Men nå føler jeg på en måte at det er lettere for dem. (...) Nå kjenner jeg at de fleste har kontrollen på det. Sant. Og de vet mer om hvordan en bok er oppbygd på en måte. De vet det at de kan skrive en lang bok eller en kort bok, og jeg tror det at de, jeg syns at det glir lettere nå enn til å begynne med» (L1, linje 309-316).

I forhold til om elevenes opplevelse av å mestre bruk av bokstaver i meningsfulle sammenhenger bidro til motivasjon for skrivingen, sa den ene læreren at:

«Jo, det tror jeg har bidratt til at de vil skrive mer, for de som har sett at de klarer å mestre det. (...) Jeg opplever absolutt at de, i og med at de kan bruke de bokstavene de vil og hvordan de, så har det for de fleste vært en mestring» (L2, linje 70-74).

På spørsmål om hvordan lærerne opplevde at elever med svakere skriftspråklig kompetanse opplevde mestringserfaring, svarte den samme læreren:

«Jeg opplever egentlig at det har de klart å mestre ganske, godt, det er jo flere som strever. (...) De har ikke noe sånne forventninger om hva de *må* eller hva de skal kunne klare, de gjør det ut fra sine, hva de selv klarer å mestre. Og så har de fått tilbakemeldinger på det, og det føler jeg har vært en god hjelp og at de har vokst på det fra bok til bok. Så, jeg opplever ikke at de har fått dårligere selvtillit av det, av å gjøre det siden de har kunnet velge selv da» (L2, linje 107-112).

«Ove er en veldig positiv gutt, men er svak på skriving. Eller har i alle fall vært det. (...) I dag kom han liksom og sa at jeg måtte se for da skulle han vise meg at han hadde begynt å skrive med sammenhengende skrift. Sånn at (...) han ser jo sin egen utvikling» (L1, linje 114-118).

Eleveksempel ni *Nissen* og elevksempel 10 *Grevlingen* ble skrevet av samme elev, «Ove», med noen ukers mellomrom. Eleveksempel ni viser at han hadde utfordringer med håndskriften i forhold til utforming av enkeltbokstaver og spatial og at han skrev en variant av «hemmelig skrift» (Hagtvet, 2013).



Eleveksempel 9: *Nissen* («Ove»)

Ove ble støttet av lærerne når det gjaldt å skrive mer leselig for at det skulle være enklere for ham selv og andre, å lese skriften. Eleveksempel 10 viser flere leselige grafemer og ord.



Eleveksempel 10: Grevlingen («Ove»)

For noen elever opplevde lærerne at bøkene elevene skrev ble en inngangsport til å snakke om begreper, og å utvide deres vokabular. For noen av elevene med svak skriftspråklig kompetanse kunne «faktaarkene» læreren hadde laget til, være en hjelp:

«(...) Men det *kan* også være at det er disse her, at det er en ulempe å gi de disse her arkene, det er jo både fordeler og ulemper med det. For jeg så sånn som Tina, hun på en måte skrev litt rett av. Sant, at hunnen kalles en kjette. Sant. Og så spør jeg henne om hun vet hva en kjette er for noe. Nei, det visste hun ikke. Men så sier jeg, det er mammakatten, eller hunkatten» (L1, linje 217-221).

Eleveksempel 11 *Katten* ble skrevet av den flerspråklige jenten, Tina, og tok utgangspunkt i en fakta-tekst laget av læreren



Eleveksempel 11: Katten («Tina»)

Læreren tok så utgangspunkt i det samme ordet ved en senere anledning, på et «åpent bibliotek», hvor Tina fikk repetert det nye ordet «kjette», en fjerdeklasseelev ble introdusert for et nytt ord, og hele seansen førte til mestringserfaring for førsteklasseleven:

«Og så så jeg Petter da som satt og jobbet med Tina og [Tina] hadde ikke så lyst at de skulle lese boken, så da var jeg borte og hjalp litt (...). Men der også, han leste liksom ja at hunkatter kalles for kjetter. Da kunne vi snakke om, hva er kjetter? Sant, og da fikk jo hun også en påminnelse for hun hadde jo skrevet det bare av, sånn at hun får en repetisjon på hva er en kjette. Men det er jo et vanskelig ord å gå rundt å huske på. Petter visste jo heller ikke hva en kjette var så da fikk vi jo en samtale rundt det. Sant, og det også er jo med å gi Petter i fjerde klasse, «Oi, han kanskje lærer noe av meg» tenker førsteklasingen, og det også er jo med på å gi engasjement til videre skriving» (L1, linje 399-407).

4.1.4. Lærerinstruks

I intervjuene kom det frem at begge lærerne opplevde at det var spennende og lærerikt å gjennomføre prosjektet. De satt begge igjen med nyttige erfaringer etter deltakelsen:

«(...) Litt sånn at du har fått litt nye refleksjoner, litt nye tanker» (L1, linje 4-5).

Begge lærerne opplevde at lærerinstruksen fungerte:

«(...) Den syns jeg var veldig oversiktlig og grei, eh, og i forhold til biblioteket så syns jeg den var veldig å grei bruke og ta med seg når en var der. For bare å høre litt, for å bli påminnet om hva du kan spørre om og hva du kan se etter når du er der, ja» (L2, linje 32-34).

«(...) Jeg syns det at det opplegget du har gitt oss, var kjempegreit» (L1, linje 53-54).

Samtidig fremhevet lærer 1 at det var greit med noen møter i forkant av oppstart, i tillegg til instruksjonene:

«[Undervisningsopplegget var] lett å forholde seg til. I alle fall etter de møtene vi hadde, sant. (...) hvis vi ikke hadde hatt de møtene, så hadde vi kanskje snakket litt forbi hverandre» (L1, linje 54-56).

4.2. Empiriske funn fra observasjoner

Funn fra observasjonene tar utgangspunkt i samme teori som fremstillingen av funn fra intervjuene, Guthrie et al. (2000) og Bandura (1997) og systematiseres også etter de samme hovedkategoriene; tilrettelegging for eksperimenterende skriving, engasjerende elementer i møtet mellom elevene og søkelys på mestringsstro i tilbakemeldinger. Også underproblemstillingene er de samme som anvendt ved fremstillingen av intervjufunnene: tilgang på interessante tekster, autonomi, samarbeid, virkelighetsforankring, støtte og oppmuntringer fra eldre elever og lærere, mestringserfaring og elevenes fysiologiske reaksjoner.

4.2.1. Tilrettelegging for eksperimenterende skriving

4.2.1.1. Tilgang på, og bruk av, interessante tekster

Når elevgruppen kom til det offentlige biblioteket den første økten, fikk de velge seg en bok og et sted å sitte. En førsteklasseelev hoppet og småløpte bort til bokhyllen med en fjerdeklasseelev på slep mens hun hvisket: «Kom! Jeg vet hvor bildebøkene er!». Å velge bøker gikk kjapt, og etter et par minutter hadde alle elevene funnet seg et sted å sitte og åpnet boken. Bibliotekaren hadde ommøblert slik at alle elevene fikk sitteplass. Den gode, rolige atmosfæren slo meg. Det virket som at de fleste førsteklasseelevene fant en trygghet i å ha en personlig «hjelper» tilgjengelig. En førsteklasseelev spurte fjerdeklasseeleven om noe på fremsiden av boka, og fikk til svar: «Det kan vi sikkert lese mer om i boka!», så satte de i gang med å lese. I en krok satt et annet elevpar henslengt, fjerdeklasseeleven pekte på en setning i boken og spurte med intonasjon: «Hva står det *her* da?», hvorpå førsteklasseeleven startet å lese. Bortenfor satt et annet elevpar og lo mens de pekte i boken «Se!» ropte førsteklasseeleven ivrig til fjerdeklasseeleven. I det siste ord var lest i første bok, utbrøt førsteklasseeleven: «Nå må vi gå og finne en *ny* bok!», spratt opp og hoppet lett bortover mot bøkene sammen med fjerdeklasseeleven.

Ved et annet bord satt en førstklassejente og forklarte en fjerdeklassegutt hva boken handlet om underveis mens de leste, ved å peke på bilder og si: «Han får vondt i fingeren, ser du det?». Teksten viste «AU» mens bildet var av et monster som hadde vondt i fingeren. I en stor lesestol litt bortenfor leste en fjerdeklasseelev ned siden. Førsteklasseeleven bladde til neste side og utbrøt i ekstase: «Der! Er pappaen! Se hvor tjukk han er!». De lo godt begge to, før de fortsatte å se på og kommentere bildene gjennom resten av boken uten å lese teksten. Så bladde de tilbake og leste boken.

En førsteklasseelev og en fjerdeklasseelev kom under inspirasjonsturen småløpende mot læreren med en stor faktabok om Titanic i hendene: «Se, vi har funnet denne store boken! Se på alle de store bildene!». De la boken på gulvet og åpnet for å vise læreren.

Førsteklasseeleven utbrøt: «Der var det mye tekst!» hvorpå læreren responderte: «Skal dere lese alt det?», og førsteklasseeleven svarte: «Nei, det er alt for mye ord. Vi skal finne en annen», så klappet de igjen boken og trippet bortover mot bokhyllen for å finne en mer overkommelig bok.

Under felles instruksjon til første skriveøkt satt elevene i samling. Læreren tegnet en fisk på tavlen, snakket om innledning/hoveddel/avslutning og leste boken «Lille larven Aldrimett»

høyt. Det var rolig stemning. «Nå skal vi se om vi finner ut hva som er hode, kropp og hale» (L1). Læreren skrev opp eksempler som elevene kom med fra boken inn i «fisken». Så spurte hun: «Hva må vi huske på når vi skal skrive vår egen bok?». 2/3 av elevene rakk opp hånden: «Vi må åpne den rett vei» (J1). Læreren spurte videre: «Hva kan vi se på fremsiden av boken?». De fleste elevene rakk opp hendene: «Vi må se hva boken heter» (J1). En annen svarte: «forfatter og illustratør» (G1). «Hva er forfatter og illustratør? Og hva er bildebok?» spurte læreren så. «Den som har skrevet boken» (G1), «En bok med lite tekst i» (J1). Læreren responderte: «Det kan være mye tekst i også». «Det må være mange bilder i den» (G1). Læreren pekte så på fisken og sa: «Sånn skal vi prøve å gjøre i bøkene våre». Hun satte så i gang elevene med en kjapp beskjed om hva hver enkelt skulle starte med.

Under skriveøktene var det snakk om bøker; elevene spurte om *hverandres* bøker, om hva de skrev om. Noen elever gikk bak i klasserommet og hentet seg en biblioteksbok på oppfordring fra læreren når de satt fast i skrivingen. Da bladde de litt i boken før de fortsatte på egen bok.

4.2.1.2. Autonomi

Under en skriveøkt gikk en jente frem og hentet ett blått og ett rosa ark. Hun var ferdig med boken og hadde bare igjen å lage bokens for- og bakside. Hun holdt ett og ett ark opp og vurderte. Etter noen sekunder tok hun med seg arkene og gikk mot pulten sin og sa til læreren: «Jeg skal bare se hvilket som passer best». Hun holdt opp boken foran ett og ett ark, vurderte flere ganger de ulike fargene opp mot boken, og spurte læreren mens hun viste boken: «Hva syns du?» henvendt til læreren. Lærer spurte tilbake hva eleven syns passet best, og eleven svarte: «Det blå passer fint med den blå himmelen her» og pekte på en tegning. Læreren nikket og responderte: «Det syns jeg også». Jenten sa fornøyd til en annen voksen på vei tilbake til pulten sin: «Det ble blå denne gangen!».

Under skriveøktene ble det observert ulike lærings- og skrivestrategier. Noen elever startet skriveøktene med å lese gjennom det de hadde skrevet i boken sin økten før, før de skrev videre. De fleste elevene brukte aktivt hjelpesøkende strategi (Skaalvik & Skaalvik, 2015), hvor de rakk opp hånden, gikk bort til læreren eller ropte for å spørre oppklarende spørsmål. I tillegg brukte flere elever Google søkemotor for å søke etter bilder de kunne bruke som modell når de skulle illustrere boken sin. Flere elever brukte bøker de eller læreren hadde lest som semantisk eller strukturell inspirasjon. En del elever tok i bruk faktaark om norske dyr som læreren hadde laget klart.

Også under inspirasjonsturen og «åpent bibliotek» ble ulike læringsstrategier tatt i bruk. Noen fjerdeklasseelever leste hele boken for førsteklasseeleven, mens noen førsteklasseelever leste hele boken høyt for fjerdeklasseeleven. En førsteklasseelev fortalte ivrig om bildene i boken og historien sånn hun husket den, men uten å faktisk lese teksten. Ett par valgte at begge to leste inni seg, mens et annet par samleste. Et sted leste førsteklasseeleven så mye han ønsket og når han stoppet opp, fortsatte fjerdeklasseeleven. Flere elevpar lagde avtale før de startet, om at de skulle lese annenhver setning eller annenhver side.

4.2.2. Engasjerende elementer i møtet mellom elevene

4.2.2.1. Samarbeid (å utnytte det sosiale)

Læreren var godt i gang med den første introduksjon til undervisningsopplegget elevene skulle i gang med. Plutselig høres det lyder på gangen og døren bak i klasserommet ble åpnet forsiktig. Alle førsteklasseelevenes kropper vendtes øyeblikkelig mot døren der hvor fjerdeklasseelevene startet å komme rolig inn. Fjerdeklasseelevene stilte seg opp bakerst i klasserommet. Noen førsteklasseelever rakk hendene og kroppen mot de eldre elevene. Noen vinket. En førsteklassing gikk mot en fjerdeklasseelev for klem. Atmosfæren var rolig og forventningsfull de minuttene det tok fjerdeklasseelevene å komme inn og stille seg bakerst i klasserommet.

På inspirasjonsturen var elevene spredt rundt i biblioteket og satt på ulike lenestoler eller rundt små bord. De fleste elevene lente seg over boken. Det bruktes mye peking for felles fokus, for å vise hvor førsteklasseeleven skulle lese, og for å vise et bilde eller del av teksten som var interessant. Det ble snakket om bildene og om teksten. Flere fjerdeklasseelever leste med imponerende innlevelse. Innerst i lokalet lå en førsteklasseelev henslengt i en lenestol og ventet på fjerdeklasseeleven «sin». Etter noen minutter kom fjerdeklasseeleven tilbake med tre ulike bøker som hun spredde utover bordet: «Jeg har hentet disse tre bøkene. Vil du ha en av disse? Jeg håper du liker en av de». Førsteklasseeleven så nøye på bøkene, før blikket landet på boken i midten: «Ja! Denne!» Fjerdeklasseeleven satte seg i lenestolen sammen med førsteklasseeleven og de begynte å lese. Mye leselyst og omsorg ble vist og jeg opplevde å få gåsehud flere ganger i løpet av økten.

Både under inspirasjonsturen og «åpent bibliotek» oppsto det situasjoner hvor fjerdeklasseelever med svakere skriftspråklig kompetanse hadde vansker med å innta forventet rolle som skriftspråklig sterkest av første- og fjerdeklasseelevene. Det virket derimot ikke som om disse situasjonene opplevdes problematiske for førsteklasseelevene. En

fjerdeklasseelev stoppet opp i høytlesingen og så litt brydd ut. Han snudde hodet forsiktig mot førsteklasseeleven og spurte mens han pekte på et ord i boken: «Hva står det der?».

Førsteklasseeleven så ikke ut til å ta spørsmålet tungt, bare så ned på ordet og svarte:

«Grevling!». Så fortsatte fjerdeklasseeleven å lese mens førsteklasseeleven fulgte med i boken.

Under en skriveøkt rakk en elev opp hånden og læreren kom bort. Hun så på det eleven hadde skrevet og hørte hva eleven ønsket hjelp til. Eleven hadde begynt å prøve seg på sammenhengende skrift i boken, men blandet med blokkbokstaver, og husket ikke hvordan en bokstav så ut på sammenhengende skrift. Så sa læreren: «Jeg ser at du har skrevet mye stavskrift i boken din. Se litt på læringsvennen din, hvordan hun har skrevet denne bokstaven i stavskrift». Eleven så i boken til læringsvennen, og fikk beskjed av læreren om å prøve å skrive bokstaven han hadde sett i læringsvennen sin bok, med fingeren sin på pulten. Når eleven mestret det, responderte læreren kjapt: «Sånn ja!».

4.2.2.2. Virkelighetsforankring

Ti minutter før fjerdeklasse kom på første «åpent bibliotek» var det småkaotisk stemning hos enkelte elever som ikke var ferdige med bøkene sine; noen trengte å stifte boken, noen måtte fargelegge eller skrive ferdig og noen måtte ferdigstille forsiden. Førsteklasseelevene småløp rundt i klasserommet og lærerne prøvde etter beste evne å følge opp. Når fjerdeklasse kom, la de fleste ned boken sin, mens to elever fortsatte fordi de ikke ble helt ferdige. Elevene ble fordelt på tre klasserom etter beskjed fra lærerne. Noen satte seg på stoler rundt bord, andre på gulvet inntil en vegg, ett par kapret en sofa. De fleste fjerdeklasseelevene hadde med seg *Kryss-listen*, og flere brukte dette aktivt. Elevparene satt tett sammen, noen med hodet i hendene. De fleste eldre elevene fokuserte på, og viste interesse for, førsteklasseelevens bøker og lesesituasjonen.

4.2.2.3. Støtte og oppmuntring fra eldre elever

Både på inspirasjonsturen til biblioteket og «åpent bibliotek» observerte jeg ulike strategier fjerdeklasseelevene tok i bruk for støtte førsteklasseelevens lesing. Mange fulgte førsteklasseelevens lesing med fingeren på teksten for å vise hvor eleven var i lesingen. Dersom elevene leste feil, rettet de feillesinger på en respektfull måte, eller fullførte vanskelige eller lange ord som eleven strevde med å avkode. I flere tilfeller observerte jeg at

førsteklasseelever lyderte seg frem til ord, og fjerdeklasseelever repeterte ordene som forståelige helheter: «j-e-g» (J1) «jeg» (G4) «h-e-t-e-r» (J1) «heter» (G4).

Det ble observert mange gode og faglig støttende situasjoner mellom yngre og eldre elever. Under første skriveøkt kom fjerdeklasseelevne inn for å hjelpe førsteklasseelevne i gang med skrivingen. En førsteklasseelev skrev i boken sin, men plutselig stoppet hun opp midt i et ord. Hun så bort på fjerdeklasseelevnen med et spørrende blikk. Da spurte fjerdeklasseelevnen henne: «Hvilken bokstav kommer nå?». Førsteklasseelevnen sa at hun ikke visste, hvorpå fjerdeklasseelevnen hjalp henne med å lydere seg frem til neste bokstav i ordet. På andre siden av rommet satt to gutter, én i første- og én i fjerde klasse, og muntlig diktet frem en historie om en konge, hvor fjerdeklasseelevnen blant annet foreslo at militæret kunne komme på besøk til kongen, noe som fikk førsteklasseelevnen til ivrig å dikte videre på historien.

Fjerdeklasseelevne hjalp også førsteklasseelevne med å holde fokus: «Nå må du se her» sa en fjerdeklasseelev strengt til en førsteklasseelev, mens han pekte på førsteklasseelevens bok hvor det ikke var skrevet noe enda.

Samtidig ble det også observert en del tilbakemeldinger som gikk på hvor fin boken til førsteklasseelevnen var og hvor flinke de eldre elevne synes at førsteklasseelevnen hadde vært som hadde laget boken.

4.2.3. Mestringstro i tilbakemeldinger

4.2.3.1. Støtte og oppmuntringer fra lærer

Lærerne gikk rundt i klasserommet, hjalp elever, og gav generelle tilbakemeldinger på innsats og prosess til elevne de passerte, av typen: «Du er kommet så godt i gang» (L1). Slike tilbakemeldinger ble ofte gitt «i farten» og uten at lærerne nødvendigvis satte seg ned med elevne. På vei bort til en elev som ventet på hjelp, kommenterte den ene læreren i forbifarten til en elev som satt og skrev på boken sin: «Du jobber og jobber. Kjempebra!». Eleven så opp på læreren og utbrøt med et sukk: «Det er slitsomt!», hvorpå læreren stoppet opp, gikk litt tilbake, satte seg ned på huk ved siden av elevens pult og responderte med mild men stødig stemme: «Ja, det er litt slitsomt, men hva tror du skjer når vi jobber med det som er slitsomt? Man får til mer!».

En av lærerne gav tilbakemelding til en elev som frem til da hadde skrevet så svake blyantstreker i boken sin at læreren hadde hatt vanskelig for å lese det, men som nå skrev

sterkere: «Du har blitt så sterk i hånden din. Skriften vises mye bedre!» (L1). En annen elev som hadde skrevet en faktabok om grevlingen, fikk tilbakemelding av læreren på semantisk innhold: «Nå kommer de andre til å lære masse når de leser boken din!» (L1).

Jeg observerte flere tilfeller hvor lærerne kommenterte strategi og prosess i tilbakemeldinger, som til denne jenten: «Du har blitt inspirert av en film vi har sett. Det er lurt!» (L1). Et annet eksempel var en gutt som hadde strevd med å komme i gang med skrivningen, og hvor læreren flere var ganger var bortom elevens pult for å støtte han videre. Etter hvert kom eleven i gang, og læreren utbrøt når hun så at han har skrevet flere sider: «Du strevde litt med å komme i gang, men så tenkte du mange grønne tanker og så fikk du til alt dette!» (L1).

Det var flere elever som når jeg observerte, viste at de syntes det var skummelt første gangen de skulle ha «åpent bibliotek». Et eksempel var når alle elevene hadde funnet seg et sted å sitte og skulle i gang med å lese bøkene førsteklasseelevne hadde produsert: En gutt i første klasse skøyv sakte boken sin over pulten og bort til fjerdeklasseelevnen. Idet den eldre eleven skulle til å løfte opp boken, dro han boken sin kjapt tilbake over bordet og snudde den opp ned så forsiden ikke syntes. Fjerdeklasseelevnen spurte om han kunne få se på boken. Førsteklasseelevnen sa «ok» (G1) og skøyv på nytt boken halvveis bortover, men ombestemte seg og dro den til seg igjen. Fjerdeklasseelevnen spurte igjen om han kunne få lese den «For boken ser kjekk ut» (G4). Førsteklasseelevnen slengte boken bort og sa «Greit! Men da går jeg vekk» (G1) mens han ble våt i øynene. Da ble en lærer hentet og eleven ble støttet i å vise boken sin frem.

Lærerne prøvde å ta utgangspunkt i det elevene mestret eller trengte hjelp til, og støtte dem videre: «Jeg vet ikke hvordan jeg skriver. Jeg er ikke så god til det» (G1). «Du kan skrive hemmelig skrift» (L1). «Jeg liker ikke å skrive hemmelig skrift så godt» (G1). «Du må høre etter hvilke lyder det er i ordet du skal skrive og skrive lydene. Hør; F-R-Y-S-E» (L1). Eleven lyderte: «Ffff» og startet å skrive ordet.

I tillegg prøvde lærerne å gi elevene konkrete og kortsiktige mål å jobbe videre med og frem mot, som når læreren sa til en elev: «Hva tenker du at du skal jobbe videre med framover?». Eleven fortalte hva han hadde tenkt, og læreren responderte: «Da har du en plan!» og lot han få fortsette. Dette spørsmålet var utgangspunkt for flere korte samtaler med enkeltelever om hva elevene skulle jobbe videre med og mot.

4.2.3.2. *Elevenes fysiologiske reaksjoner*

Etter den første introduksjonen til undervisningsopplegget, observerte jeg når læreren delte ut brettete ark til elevene, at de fleste elevene var ivrige etter å starte, og rakk hendene mot læreren for å ta boken fortst mulig. En gutt sa derimot når han fikk boken: «Jeg vil ikke skrive, jeg vil bare tegne» med en bestemt mine. En annen gutt tok med seg boken sin så fort han fikk den utdelt og gikk ut av klasserommet. Han ble borte noen minutter før han kom tilbake, stilte seg i dørkarmen og observerte en stund før en lærer gikk bort og snakket med han.

I en annen skriveøkt hvor læreren delte ut bøkene elevene var i gang med å skrive, satte de fleste kjapt i gang med å skrive eller tegne. En gutt gikk derimot bak i klasserommet, og lot boken sin ligge igjen på pulten. Han lente seg tungt inn mot bakveggen i klasserommet og foldet hendene stramt foran brystet, mens øynene smalnet og munnen ble snurpet sammen. Han viste tydelig med både kroppsspråk og ansiktsuttrykk at dette hadde ikke han tenkt å være med på. Det gikk en liten stund, så gikk en voksen bort til eleven, men eleven ble sint og trampet ut på gangen med læreren etter. Eleven kom ikke inn igjen denne timen.

I skriveøktene holdt de fleste elevene seg på egen pult, men kikket bort på læringsvennen eller eleven som satt ved siden av og spurte om å få lese boken eller om bli fortalt hva boken handlet om. Det var ikke alt samarbeid som var faglig. Flere elever snakket om ikke-faglig tematikk. Det ble også observert at enkeltelever var ufokuserte og prøvde å få oppmerksomheten til elevene ved siden av, selv om disse jobbet godt med boken. Strategier for å få den andres oppmerksomhet inkluderte muntlige tilnærminger, prikking i medelever, dra boken fra medelever og rabling i medelevers bok.

4.2.3.3. *Mestringserfaring*

Under skriveøktene observerte jeg en gutt som kom småløpende gjennom klasserommet og bort til læreren som satt ved en annen elevs pult. Gutten rakk boken frem mot læreren og utbrøt, uten å vente på at læreren var klar: «Se hva jeg har skrevet!». I boken han holdt frem sto det på fremsiden: «Forfatter «Tom» har skrevet denne boken». Mens han holdt frem boken til læreren, sa han stolt: «Det er jeg!». En annen gutt ropte fra stolen sin. «Lærer! Se! Jeg har skrevet masse!»

Under inspirasjonsturen satt et elevpar og leste «Detektiven Trine» sammen, og når førsteklasseeleven hadde lest en side, utbrøt hun ekstatisk: «Se, jeg leste det!», og fikk tilbake: «Ja, det greide du!».

Det var viktig for elevene med anerkjennelse fra læreren: En førsteklasseelev kom løpende med en bok i hånda og sa ivrig «Se hvor mye jeg har lest!», mens to andre elever ropte på læreren fra andre siden av biblioteket, mens de holdt frem boken: «Vi har lest *hele* denne!».

5. Refleksjon

5.1. Refleksjon over empiriske funn

Med inspirasjon fra den siste hovedfasen i didaktisk designforskning (McKenney & Reeves, 2012); evaluerings- og refleksjonsfasen, har jeg valgt å kalle denne delen for refleksjon rundt empiriske funn, fordi refleksjon i DDR handler om å gjøre retrospektive vurderinger av funn som kan bidra til å frembringe alternative forklaringer og nye ideer i forhold til undervisningsopplegget (McKenney & Reeves, 2012). Refleksjonen er løselig strukturert etter følgende punkter; samarbeid med eldre elever, støtte og tilbakemeldinger fra eldre elever, støtte og tilbakemeldinger fra lærere, tilrettelegging for autonomi og bruk av interessante tekster. Referanser fra underkapitler og eksempler, er hentet fra kapittel 4 *Empiriske funn og analyser*.

Det reflekteres rundt de mest sentrale funnene fra analysen med utgangspunkt i anvendt teori og studiens problemstilling; *Hvordan kan et undervisningsopplegg med vekt på meningsfull skriveaktivitet hvor elevene skriver bøker til elever på høyere klassetrinn, bidra til større engasjement for skriftspråklige aktiviteter i undervisningen på første trinn?* I tillegg vil teoretiske betraktninger suppleres med egen erfaring med organisering av klasseromsundervisning i første klasse.

Forskning viser at det er store forbedringspotensialer i undervisningsmetoder i første klasse i forhold til å dra nytte av motivasjon og engasjementet for skriftspråklige læringsaktiviteter som finnes hos mange skolestartere (Stipek, 2017). Det er god grunn til å tro at dette også er gjeldende for norsk begynneropplæring. Styrking av ferdigheter har vært i fokus og undervisningsopplegg som tydelig legger opp til å styrke både motivasjon og ferdigheter eksplisitt har vært mangelvare. Under reflekteres det rundt hvordan studiens konstruerte og implementerte undervisningsopplegg kan fungere som en mulig løsning på dette problemet i skolen (McKenney & Reeves, 2012), ved å se nærmere på de mest sentrale funnene fra analysen.

Et første funn viser at samarbeid med eldre elever bidro til engasjement for de skriftspråklige aktivitetene i undervisningsopplegget. Studien viser at det å legge til rette for ulike møtepunkter på tvers av alder og klassetrinn bidro til umiddelbart engasjement for prosjektet elevene skulle i gang med (*4.1.2.1 Samarbeid med eldre elever, 4.2.2.1 Samarbeid*). Forventningen om at førsteklasseelevene skulle få samarbeide med eldre elever,

som i tillegg representerte verden utenfor klasserommet, trigget elevenes situasjonelle interesse og motivasjon, i tråd med Renninger og Hidi (2020), Covington (2009) og Alexander (2005). Dette er forenelig også med Guthrie og Wigfield (2000) som vektlegger at klasseromsaktiviteter som synliggjør koblinger til livet utenfor klasserommet er positivt for å få engasjerte lesere. Empiriske funn viser både hvordan elevene uttrykte forventning og spenning den første gangen de skulle få besøk av de eldre elevene (4.2.2.1 *Samarbeid*) og før første «åpent bibliotek» (4.2.2.2 *Virkelighetsforankring*). Funn fra 4.1.2.2.

Virkelighetsforankring, viste også hvordan lærerne brukte det at eldre elever skulle komme og lese førsteklasseelevenes bøker, som motivasjon for å få elever som uttrykte skepsis og stress i møte med læringsaktivitetene, i gang med skrivingen.

Gjennom å ha flere samarbeidspunkter på tvers av klassetrinn spredt utover prosjektperioden hadde førsteklasseelevene alltid et forestående samarbeid med eldre elever å se frem til og jobbe mot, noe som bidro til at flere elever fikk motivasjon til å fortsette med læringsaktiviteten selv når de signaliserte at de var på vei til å gi opp. At det å skrive bøker som kommuniseres til virkelige og responderende mennesker utenfor klasserommet virker engasjerende på skriftspråklige aktiviteter, viser også resultatene av en masterstudie på kommunikativ skriving hvor førsteklasseelever skrev brev til sine foreldre (Nygård, 2019). Resultatene viser at det å kommunisere egen tekst til foreldrene gav god læring og motivasjon for skriving.

I tillegg til virkelighetsforankringen samarbeidet med eldre elever førte til, bidro også selve møtepunktene, og spesielt «inspirasjonsturen» og «åpent bibliotek», til fine samspillsituasjoner. Både Guthrie og Wigfield (2000) og Solheim (2014) fremmer perspektiver på samarbeid som en medvirkende kilde til læringsengasjement. I disse samarbeidssituasjonene hadde yngre og eldre elever felles søkelys på bøker og skriftspråk, noe skildringer fra 4.2.2.1 *Samarbeid*, viser at gav fine lesestunder. Gjennom å se i, lytte til, lese, utforske og skrive bøker sammen med eldre elever, ble førsteklasseelevene eksponert for skriftspråket på ulike måter, gjennom å jobbe med lesing og skriving vekselvis, i samsvar med Tønnessens (2015) hermeneutiske perspektiv. Samarbeidet på tvers av alder gav gode muligheter for at eldre elever kunne støtte og hjelpe førsteklasseelevene med å oppdage sammenhengen mellom lesing og skriving, fordi de eldre og yngre elevene tilnærmet seg teksten på ulike måter, noe som støttes av Mitchell (2018) sine funn. De eldre elevene hadde på forhånd fått opplæring i hvilke tilbakemeldinger som forskning viser har positiv effekt. Det

er nærliggende å tro at det kan ha påvirket hvordan de eldre elevene nærmet seg førsteklassingenes arbeider.

Det fører til et annet funn som viser at de eldre elevenes anerkjennelse av, og tilbakemeldinger på, førsteklasseelevenes arbeid, bidro til skriftspråklig engasjement.

Gjennom tilstedeværelse, anerkjennende og oppmuntrende tilbakemeldinger sørget de eldre elevene for at førsteklasseelevene opplevde å mestre læringsaktivitetene, blant annet å vise frem og lese sine egne bøker høyt. En til én-oppfølgingen førsteklasseelevene fikk av mer kompetente eldre elever, gav dem muligheten til å observere de eldre elevenes mestring, og i henhold til Bandura (1997), oppleve å lykkes med lesingen og skrivingen i større grad enn dersom de hadde arbeidet alene. I dette samarbeidet fungerte de eldre elevene som de mer kompetente i elevparene, og fikk slik en stillasfunksjon i forhold til førsteklasseelevene (Bruner, 1971; Vygotskij, 1978). Dette gav de yngste elevene noe å strekke seg etter, helt i tråd med Vygotskij (1978) sin proksimale utviklingssone.

Empiriske funn fra *4.2.2.3 Støtte og oppmuntringer fra eldre elever* viser tydelig at det ble tatt utgangspunkt i den enkelte førsteklasseelevens skriftspråklige kompetanse og interesser, noe som er i henhold til Renninger og Hidi (2020), Covington (2009) og Alexander (2005) sine syn på hvordan man best tilrettelegger for situasjonell interesse. Funn viser også at fjerdeklasseelevene tok rollene sine på alvor, og prøvde sitt ytterst på å gi førsteklasseelevene positive og oppbyggende tilbakemeldinger.

Samtidig viser internasjonal forskning at ikke all type ros fører til økt mestringstro. Også analysen (*4.2.2.3 Støtte og oppmuntringer fra eldre elever*) viser at enkelte av tilbakemeldingene fra eldre elever tenderte til å sette søkelys på det førsteklasseelevene ikke kunne endre, som intelligens, egenskaper ved elevene og ferdig produkt, det motsatte av hva forskning viser at det bør settes søkelys på for å bygge elevenes mestringstro. Når eldre elever skal gi støtte og oppmuntring på førsteklasseelevenes arbeid og arbeidsinnsats, forutsetter det derfor at de eldre elevene får god opplæring, både før prosjektet starter og underveis, i hvordan de skal forholde seg til førsteklasseelevenes arbeid. Også veiledning i hvilke typer respons de bør gi førsteklasseelevene for at tilbakemeldingene skal styrke elevenes lese- og skriveutvikling, mestringstro og skriftspråklige engasjement, er viktig og i tråd med Yeager og Dweck (2012) og Mueller og Dweck (1998).

Andre funn viste at når tilbakemeldingene fra lærerne hadde søkelys på prosess og arbeidsinnsats, bidro det til skriftspråklig engasjement. Studien viser at det var viktig for elevene å bli anerkjent av de eldre elevene, men også av lærerne, for arbeidet de la ned og den faglige utviklingen de opplevde. Dette var viktig for alle elevene, men i henhold til Bandura (1997), spesielt viktig for elever som av ulike årsaker opplevde stress i forbindelse med aktivitetene i undervisningsopplegget. En situasjon fra kapittel 4.2.3.1 *Støtte og oppmuntringer fra lærer* beskriver en førsteklassegutt som opplevde det første «åpne biblioteket» som skummelt, og som strevde med å vise boken han hadde skrevet, til den eldre eleven. Han skjøyv boken sin bort til den eldre eleven flere ganger, men trakk den like fort tilbake hver gang, før lærer ble hentet og førsteklasseeleven ble støttet til å lese boken sin sammen med den eldre eleven. Hva slags tilbakemeldinger læreren gav i denne situasjonen, og hvordan, påvirket hvordan eleven forholdt seg til videre læringsaktiviteten der og da, og påvirket også holdningen og forventningen til neste «åpne bibliotek», noe Yeager og Dweck (2012) viste gjennom sin forskning.

Lærerne i studien sa at de prøvde å være bevisste på hvordan de støttet elevene videre i de ulike aktivitetene og hva som ble formidlet gjennom tilbakemeldingene (4.1.3.1 *Støtte og oppmuntringer fra lærer*), noe funn fra 4.2.3.1 *Støtte og oppmuntringer fra lærer*. også viser at de gjorde. I tråd med internasjonal forskning, så lærerne i studien på lesing og skriving som potensialer det var mulig for elevene å utvikle og forbedre uansett hvilket faglig utgangspunkt elevene hadde, i samsvar med Tønnessen (2011) og Aristoteles (1934). Tanken om at elevenes læringsmuligheter avhenger av lærernes syn på læring, og evne til å stadig prøve ut nye undervisningsopplegg og måter å engasjere og fremme elevenes utvikling på, støttes av en nyere studie på sammenhengen mellom læreratferd og elevers opplevde engasjement (Bjerga, 2018). 5.-10. klasseelevene i studien rapporterte at egen innsats i undervisningsaktiviteter hadde sammenheng med i hvilken grad de opplevde at lærerne gjorde en innsats for å inkludere elever som ikke frivillig engasjerte seg i undervisningen, skapte hensiktsmessige aktiviteter og viste elevene omsorg. Denne sammenhengen mellom læreres evne til å støtte elevene og vise omsorg og elevenes grad av læringsengasjement, er i tråd med Banduras (1997) syn på lærerens rolle i å bygge elevenes mestringstro, og det er god grunn til å tro at det også vil være gjeldende for elever i begynneropplæringen.

Lærernes støtte og oppmuntringer påvirket ikke bare elevenes innsats og engasjement, men også deres mestringstro i forhold til både lesing og skriving og slik deres ferdighetsutvikling.

Dette støttes av en nyere studie utført ved Lesesenteret. Resultatene av studien viser tydelig sammenheng mellom førsteklasseelevers leseutvikling og hvor stor grad av emosjonell støtte de opplever fra læreren (Jensen, Solheim & Idsøe, 2019). Den viser at elever som opplevde å bli likt av læreren også hadde en mer positiv leseutvikling enn elever som ikke opplevde det i like stor grad. Disse funnene støtter opp under Guthrie & Wigfields (2000) vektlegging av læreres anerkjennende tilbakemeldinger og Banduras (1997) fokus på verdien av lærernes støtte og oppmuntringer.

Også når elever opplevde frustrasjon over å ikke komme i gang med, eller å ikke mestre, en læringsaktivitet, var lærernes emosjonelle støtte (Jensen et al., 2019) og valg av respons utslagsgivende for hvordan elevene kom seg videre. En måte lærerne i denne studien viste elevene hvordan de kunne håndtere negative følelser, var gjennom å gi dem kortsiktige mål å jobbe mot, noe som er forenelig med Solheims (2014) grep for å få engasjerte lesere. At målene var kortsiktige gjorde at elevene nådde målene raskt og opplevde mestringserfaring, i overensstemmelse med Bandura (1997). En annen måte var å hjelpe elevene med valg av lese- og skrivestrategier, i henhold til Guthrie og Wigfield (2000). Et eksempel viser hvordan «Eivind» opplevde frustrasjon fordi han ikke klarte å lese det han selv hadde skrevet (4.1.3.1 Støtte og oppmuntringer fra lærer). Analysen viser hvordan læreren foreslo ulike lesestrategier som Eivind kunne anvende for å utvikle sine leseferdigheter. Gjennom å tilpasse *hva* som ble sagt og *hvordan* tilbakemeldingene ble gitt, til Eivinds behov, fungerte læreren som Eivinds støttende stillas (Bruner, 1971; Vygotskij, 1978).

Denne måten å se på leseundervisning og leseutvikling, gjennom å sørge for blant annet strategiundervisning og uttalte læringsmål, står i kontrast til hvordan for eksempel Pennac og Østenstad (1999) så på lærerens rolle i forhold til å utvikle elevenes motivasjon for lesing. De mente at lesing i skolen ikke burde handle om å lære elevene lesestrategier eller å lese for å gjennomføre oppgaver. Lærernes rolle var å geleide elevene inn i bøkens verden og legge opp undervisningen slik at elevene fikk lese for lesingens skyld, noe som var tilstrekkelig for at elevene skulle utvikle individuell interesse og motivasjon for lesing. Et slikt søkelys på at elevene får lese for lesingens skyld er viktig, men denne studien viser at det ikke er tilstrekkelig å gi elevene en interessant bok, for å oppnå individuell leseinteresse. Dette vil bli utdypet nedenfor. Elevene trengte mer eksplisitt veiledning, blant annet i forhold til hensiktsmessige lesestrategier, for å få mening ut av lesingen, i tråd med Tønnessen og

Uppstad (2015). Samtidig var det motiverende for elevene å få være med å bestemme hvilke læringsstrategier de skulle anvende.

Det leder til et annet funn som viser at å gjøre elevene delaktige i beslutningsprosesser, bidro til økt opplevelse av kontroll over egen læring. Opplevelsen av autonomi når elevene fikk skrive egne bøker og lese selvvalgte og egenproduserte tekster, bidro til å utvikle elevenes interesse for skriftspråklige aktiviteter, i henhold til Renninger og Hidi (2020). Å utvikle interesse utgjør et viktig grunnlag for at elevene skal forbedre lesingen sin i et livsløpsperspektiv, og sammenfaller med Alexander (2005) sitt syn på utviklingen av lese- og skriveferdigheter. For å legge til rette for individuell interesse og lesing i et livsløpsperspektiv, handler det om å «(...) få elevene motivert for og engasjert i lesing, slik at de går inn i tekstene med forventning og interesse, og slik at de faktisk velger å lese selv om de ikke må» (Roe, 2014, s. 39). Gjennom å utvikle et slikt engasjement for lesing vil elevene få fordelene av Matteus-effekten, i henhold til Stanovich (1986, 2009), hvor de leser mer, og mer effektivt, enn elever som ikke er motivert for lesing i samme grad. Slik vil de komme inn i en positiv lesepiral med stor grad av skriftspråklig eksponering som vil understøtte deres skriftspråklige utvikling. Dette støttes også av finsk studie som viser at lesemengde er en forklaringsfaktor på elevens leseutvikling, og at elever for å utvikle gode leseferdigheter gjennom hele skoleløpet bør lese mest mulig (Torppa et al., 2019).

Empiriske funn viste videre at en utfordring med å involvere elevene i beslutningsprosesser var at enkelte elever opplevde stress når de måtte foreta valg, noe som ifølge Bandura (1997) påvirker både grad av involvering i læringsaktiviteten og opplevelsen av mestringstro. Enkelte elever, spesielt i begynnelsen, opplevde at det var for mange valg å forholde seg til, noe som skapte frustrasjoner (4.1.1.2 Autonomi). I slike tilfeller var det viktig at lærerne registrerte elevenes behov og støttet dem i å ta de vanskelige valgene slik at elevene kom fort i gang og opplevde mestring i stedet for maktesløshet, i samsvar med Bandura (1997).

Også elevenes tilgang på, og mulighet for, å velge egne interessante tekster å lese og skrive, gav elevene en opplevelse av autonomi. For at tilgangen på interessante tekster skulle påvirke elevenes engasjement for skriftspråklige aktiviteter positivt, forutsatte det at elevene hadde et bredt bokutvalg å velge mellom slik at alle elevene, uansett semantiske preferanser og faglige utgangspunkt, hadde en reel mulighet til å finne en bok som fenget dem, innenfor eget interesseområde, i samsvar med Renninger og Hidi (2020). Slik kunne elevene velge en bok

hvor de oppfattet noe ved boken som tiltrekkende, og gå inn i lesingen med en forventning om hva den handlet om, noe som virket motiverende på deres leseinteresse (Pihl, 2018).

Samtidig viser empiriske funn at interessante tekster i seg selv ikke var tilstrekkelig for å vekke engasjement for skriftspråklige aktiviteter. Å anvende interessante tekster for å få elevene interessert i lesing, er velkjent i skolen. Å gi elevene tilgang på barnebøker med fine bilder og spennende, relevant tematikk tilpasset aldersgruppen er en vanlig strategi for å trigge elevenes situasjonelle interesse. Men når målet er å legge grunnlaget for senere individuell interesse for lesing og skriving, slik det var i dette undervisningsopplegget, og i tråd med Renninger og Hidi (2020) og Alexander (2005), viser studien at det ikke var tilstrekkelig med passiv høytlesing, *tilgang* på interessante bøker, eller *muligheten* til å skrive egen bok. Det er allment kjent at elevene må involvere seg i lesingen og skrivingen for at den skal påvirke deres skriftspråklige utvikling positivt (Roe, 2014), noe både lærerne og de eldre elevene hjalp til med. Studien viser i tillegg at det var flere andre forutsetninger som lå til grunn for at tilgangen på interessante tekster bidro til skriftspråklig engasjement.

Først og fremst var en viktig forutsetning at lese- og skriveaktivitetene elevene skulle drive med var nøye planlagte og hadde tydelige læringsmål, i henhold til Stipeks (2017) lekpregede aktiviteter med lærerveiledning. En annen forutsetning var at elevene hadde tydelige rammer og konkrete valgmuligheter å forholde seg til, for eksempel at de kun fikk velge bildebøker, noe som også fremmes av Stipek (2017). Det at førsteklasseelevene ble støttet av lærerne og eldre elever i å velge bøker som ikke bare appellerte til dem rent visuelt, men også hadde rett vanskelighetsgrad og var innen deres interesseområde semantisk, var også viktig. I tillegg var det essensielt at elevene fikk hjelp til å aktivere egen forforståelse, før de satte i gang med lesingen. Under selve lesingen og skrivingen, var det viktig at lærerne og de eldre elevene var tett på førsteklasseelevene og hjalp og oppmuntret dem ved behov. Elevene trengte altså veiledning og tett oppfølging for å få tilstrekkelig utbytte av tilgangen på interessante tekster. Her kan lærere og eldre elever spille en viktig rolle.

5.2. Studiens begrensninger

Det er mange fordeler med å gjøre didaktisk forskningsdesign-studie, blant annet at man kommer tett på forskningsdeltakerne og får tilgang til ellers «utilgjengelige» fenomen (Silverman, 2020). Samtidig dukker det opp faktorer som vanskelig lar seg styre av forskeren, når man flytter studien ut av laboratoriet og inn i klasserommet. Selv gjennom omfattende

kontakt med forskningsfeltet i analyse- og eksploreringsfasen (McKenney & Reeves, 2012) og stadige revideringer av undervisningsopplegget i design- og konstruksjonsfasen (McKenney & Reeves, 2012) er det vanskelig å ta høyde for enhver mulige hendelse når man studerer barn i autentiske settinger. Validitet handler i kvalitativ forskning blant annet om å stille seg kritisk til egen forskning og egne forskningsresultater (Thagaard, 2018). Her pekes det på noen aktuelle validitetsutfordringer med denne studien.

Hvor lang erfaring lærerne har og hvor dyktige de er på klasseledelse vil påvirke gjennomføringen av undervisningsopplegget. I hvilken grad elevene opplever situasjonell interesse vil også avhenge av lærernes fremstillingsevne og engasjement (Bjerga, 2018). Jeg valgte lærere ut fra en forventning om at de var dyktige formidlere og klasseledere. Dersom lærerne som skal ta i bruk undervisningsopplegget ikke har det samme utgangspunktet, vil det kunne påvirke elevenes utbytte av deltakelse i undervisningsopplegget.

En annen validitetsutfordring er klassestørrelse. Implementeringen er gjennomført i en klasse med 23 elever, en relativt beskjeden størrelse, spesielt i byskoler. Dersom klassen er større, vil det kunne påvirke gjennomføringen og utbyttet av undervisningsopplegget. I tillegg hadde deltakende klasse tilgang på ekstra rom i flere av øktene. Kombinert med at de var to lærere store deler av tiden, gav det muligheter for å dele klassen. Andre skoler vil kanskje ikke ha tilsvarende muligheter for å dele klassene, enten på grunn av få tilgjengelige ekstra rom, eller på grunn av lav lærertetthet (Dynarski, Hyman & Schanzenbach, 2013). I tillegg til antall tilgjengelige klasserom, vil også størrelsen på klasserommene spille inn.

Det at undervisningsopplegget kun er implementert i én klasse, gjør at elevsammensetning er en mulig validitetsutfordring. Elevsammensetningen kan prege hvordan gjennomføringen i en annen klasse, blir. I hvilken grad elevene er klare for læring (Bandura, 1997), er en faktor som må håndteres der og da, selv med god planlegging på forhånd. Forstyrrende atferd hos enkeltelever kan skape uro i klasserommet og påvirke elevenes arbeid, læring og trivsel (Sørli & Nordahl, 1998), og skape feil fokus i undervisningen (Marzano, Marzano & Pickering, 2003). Det kan også binde lærerressurser til enkeltelever og føre til utfordringer med lærertettheten for resten av elevgruppen. Når flere elever trenger hjelp samtidig, kan det føre til frustrasjoner blant elevene, og spesielt dersom det er minoritetsspråklige elever eller enkeltelever med faglige utfordringer som trenger oftere og tettere oppfølging fra lærer.

6. Avslutning

6.1. Konklusjon

Studien peker på et behov i norsk skole for undervisningsopplegg som engasjerer elever i skriftspråklige aktiviteter i første klasse. Denne studien kan forhåpentligvis bidra med empirisk forskning som kan medvirke til å øke kunnskapen om hvordan flere elever kan oppleve skriftspråklig engasjement i undervisningen i første klasse.

Resultater fra denne studien viser i tråd med internasjonal forskning at lærere på første trinn bør basere undervisningen på lekpregede aktiviteter (Stipek, 2017), trigging av elevenes interesse (Alexander, 2005; Renninger & Hidi, 2020), funksjonell og meningsfull skriving og lesing i et hermeneutisk perspektiv (Tønnessen & Uppstad, 2015), og eksplisitt søkelys på å bygge elevenes mestringstro (Bandura, 1997). I tillegg indikerer resultatene tydelig at samarbeid med, og støtte og tilbakemeldinger fra, eldre elever fører til engasjement for skriftspråklige aktiviteter og gir førsteklasseelevene opplevelsen av virkelighetsforankring, i tråd med Guthrie og Wigfield (2000). Studien har også vist at tilgang på interessante tekster er viktig, men at det ikke er tilstrekkelig for å trigge elevenes engasjement. For at tilgang på interessante tekster skal kunne bidra til å trigge elevenes situasjonelle interesse for lesing og skriving, i henhold til Alexander (2005) forutsettes det, i tråd med Stipek (2017), at aktivitetene er godt planlagte og har tydelige læringsmål. I tillegg bør elevene få begrensede valgmuligheter, hjelp til å velge bøker med rett vanskelighetsgrad innen eget interesseområde og til å aktivere egen førforståelse. Dessuten må elevene følges tett opp av lærere og eldre elever under arbeidet. Disse elementene bør, ifølge studien, være til stede for at elevene gradvis skal opparbeide seg en mer individuell interesse (Alexander, 2005; Renninger & Hidi, 2020) og motivasjon for skriftspråklige læringsaktiviteter, som igjen vil styrke lese- og skriveinnlæringen. I motsetning til synkende motivasjon med økende alder, kan bruk av dette og øvrige engasjerende undervisningsopplegg, i større grad legge til rette for utvikling av lese- og skrivepotensialer i et livsløpsperspektiv (Alexander, 2005), noe som er avgjørende for fullverdig deltakelse i samfunnet som voksne.

Fordi undervisningsopplegget tar utgangspunkt i elevenes ferdigheter (Aristoteles, 1934), og bygger videre på det, skal opplegget være enkelt for lærere å tilpasse både til elever som trenger ekstra hjelp for å utvikle skriftspråklige ferdigheter og elever som trenger ekstra utfordringer. Samtidig må lærere alltid være bevisste på, og årvåkne i forhold til, elever som

av ulike årsaker «kobler seg av» i undervisningen. Disse elevene vil kunne ha behov for noe annet for å klare å engasjere og involvere seg i den positive læringsspiralen. Skolens evne til å gi elevene tilpasset undervisning, påvirker andelen elever som utvikler lese- og skrivevansker og får behov for spesialundervisning. Spesialundervisning kan oppleves stigmatiserende for elevene som mottar den og er i et samfunnsøkonomisk perspektiv, dyrt. Ved å ta i bruk dette undervisningsopplegget får lærere tilgang på et verktøy for å tilpasse undervisning slik at flere elever har muligheten til å oppleve skriftspråklig interesse (Alexander, 2005; Covington, 2009; Renninger & Hidi, 2020), engasjement og mestringstro (Bandura, 1997) innenfor rammene av ordinær opplæring. Dette vil potensielt kunne gagne både elevene og samfunnsøkonomien.

På grunnlag av denne studien kan det trekkes en konklusjon om at utviklet og implementert undervisningsopplegg, gjennom å gi elevene tilgang til skriftspråket gjennom lekpregede (Stipek, 2017) og meningsfylte sammenhenger i et hermeneutisk perspektiv (Tønnessen & Uppstad, 2015), kan føre til økt engasjement for skriftspråklige aktiviteter for samtlige elever i første klasse. Å få flere elever engasjert i skriftspråklige læringsaktiviteter allerede i første klasse, legger et godt grunnlag for at flere elever skal få oppleve skriftspråklig mestringstro og -utvikling, og kan på sikt bidra til redusert antall elever med behov for spesialundervisning. Denne konklusjonen trekkes på grunnlag av at studiens undervisningsopplegg er basert på empiriske funn, anvendt teori og forskning, og i tillegg utviklet gjennom flere faser og i nært samarbeid med, og med utgangspunkt i behov fra, praksisfeltet (McKenney & Reeves, 2012). Samtidig er det viktig å være klar over at det alltid vil være mangfoldige ytre og indre faktorer, mange flere enn de som er inkludert i denne studien, som vil påvirke elevenes engasjement og ferdighetslæring i klasserommet.

6.2. Videre forskning

Under arbeidet med forskningsprosjektet dukket det opp nye, interessante problemstillinger som det hadde vært spennende å følge opp, men som falt utenfor rammen av dette masterprosjektet. Disse kan derimot være aktuelle som utgangspunkt for et fremtidig forskningsprosjekt som bygger på denne studien. Studien har for eksempel potensiale til å kunne fungere som et første steg i et fremtidig, større forskningsprosjekt innenfor didaktisk designforskning, eksempelvis en Randomized Controlled Trial (RCT) for i større grad, og i mer kontrollerte former, måle effekten av elevenes engasjement og faglige utbytte i forhold til

ulike variabler, som for eksempel kjønn, skriftspråklig svake/sterke elever eller de eldre elevene.

Dette prosjektet har fokusert utelukkende på de yngste elevenes læringsutbytte og utbytte av engasjement. En interessant innfallsvinkel til et fremtidig forskningsprosjekt med utgangspunkt i denne studien, vil derfor være å prøve ut opplegget med søkelys på de eldre elevenes læringsutbytte og opplevelse av engasjement. Denne studien har heller ikke skilt mellom kjønn i forhold til opplevelse av engasjement. Dette kunne vært en annen interessant innfallsvinkel til et fremtidig forskningsprosjekt. Å studere om det er forskjell på førsteklasse gutter og -jentes engasjement i forhold til undervisningsopplegget, er aktuelt på grunnlag av forskning som viser at det i størst grad er gutter som opplever skolen som kjedelig og lite engasjerende, og at det i størst grad er guttene som faller fra skolen på videregående (Stoltenberg et al., 2019). En tredje aktuell innfallsvinkel til et fremtidig forskningsprosjekt med utgangspunkt i denne studien er å se eksplisitt på læringsutbytte og opplevelsen av engasjement for skriftspråklig svakere elever, for eksempel elever som kommer under kritisk grense på kartleggingsprøve i lesing på første trinn.

Litteraturliste

- Alexander, P. (1997). Mapping the multidimensional nature of domain learning: The interplay of cognitive, motivational and strategic forces. *Advances in motivation and achievement. ResearchGate, 10*, 213-250. Hentet fra <https://www.researchgate.net/publication/313195112>
- Alexander, P. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research, 37*(4), 413-436. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1
- Alexander, P. & Fox, E. (2004). A Historical Perspective on Reading Research and Practice. I N. J. Unrau & R. B. ruddell (Red.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. (bd. 5.). Newark, Del: International Reading Association.
- Andrews, T. & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift, 15*(2), 151-162. Hentet fra http://www.idunn.no/st/2007/02/snoballen_som_ikke_ruller_utvalgsproblemer_i_kvalitativ_forskning
- Aristoteles. (1934). *The Nicomachean Ethics* (H. Rackham, Overs.). Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Beins, B. C. (2012). Jean Piaget. Theorist of the child's mind. I W. E. Picren, D. A. Dewsbury & M. Wertheimer (Red.), *Portraits of pioneers in developmental psychology* (s. 89-108). New York: Taylor & Francis.
- Bentham, S. (2002). *Psychology and education*. Hove: Routledge.
- Bjerga, E. (2018). Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement, 1. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/sammenhengen-mellom-lareratferd-og-elevers-engasjement/>
- Bong, M. & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review, 15*(1), 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Bruner, J., S. (1971). *The relevance of education*. London: W. W. Norton and Company, Inc.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I(s. s. 164-193). Oslo: Cappelen akademisk forl., cop. 2002.
- Castles, A., Rastle, K. & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest, Psychological Science in the Public Interest, Supplement, 19*(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Chomsky, N. (1959). Skinner: Verbal behavior (Book Review). I(Vol. 35, s. 26). Baltimore, etc.: Linguistic Society of America, etc.
- Covington, M. (2009). Self-Worth Theory Retrospection and Prospects. I K. R. W. Wentzel, Alan (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 141-170). New York: Routledge.
- Dweck, C. S. (2019). *Mindset Changing the way you think to fulfil your potential*. London: Robinson.
- Dynarski, S., Hyman, J. & Schanzenbach, D. W. (2013). Experimental Evidence on the Effect of Childhood Investments on Postsecondary Attainment and Degree Completion. *Journal of Policy Analysis and Management, 32*(4), 692-717. <https://doi.org/10.1002/pam.21715>
- Elstad, E. & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I(s. s. 13-26). Oslo: Universitetsforl., cop. 2006.

- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Trondheim: Tapir.
- Fladberg, K. L. (2018). Utelek gir barna skolegevinst. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/utelek-gir-barna-skolegevinst-1.1081443>
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/record/2003-01605-013>
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode: grundziige einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Gesammelte Werke J.
- Gadamer, H.-G., Schaanning, E. & Holm-Hansen, L. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gillies, R. (2014). Developments in Cooperative Learning: Review of Research [Desarrollos en aprendizaje cooperativo: revision de la investigacion]. *Anales de Psicología*, 30(3), 792-801. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191>
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of Reading Research* (bd. 3, s. 403-422). Baltimore: University of Maryland.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/232577882_Effects_of_integrated_instruction_on_motivation_and_strategy_use_in_reading
- Hagtvet, B. E. (2013). Eksperimenterende skriving og skriftspråklig utvikling. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning- i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hammersley, M. (1990). *Reading ethnographic research : a critical guide*. London: Longman.
- Hvinden, B., Enebakk, V., Fjørtoft, K., Holand, I., Johnsen, R., Kolstad, I., ... Monsen, T. H. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utgave. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Håland, A. & Lorentzen, R. T. (2007). *Dialogar om tekst : praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo: Universitetsforl.
- Jakobsen, S. E. (2018). Forsker: Skolen i dag skaper flere tapere. Hentet fra <https://forskning.no/partner-skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/forsker-skolen-i-dag-skaper-flere-tapere/1222776>
- Jensen, M., Solheim, O. J. & Idsøe, E. (2019). Do you read me? Associations between perceived teacher emotional support, reader self-concept, and reading achievement. *An International Journal*, 22(2), 247-266. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11218-018-9475-5>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johnsen, L. W. (2018). 5-åringer burde ikke gå på skole. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/debatt/5-aringer-burde-ikke-ga-pa-skole-1.1130846>
- Jonassen, T. (2017). Agderprosjektet: – Klar med nytt førskoleopplegg i 2018. Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/agderprosjektet-klar-med-nytt-forskoleopplegg-i-2018/427212>

- Kane, M. (2015). Validation Strategies. Delineating and validating proposed interpretations and uses of test scores. I M. Raymond, S. Lane & T. Haladyna (Red.), *Handbook of Test Development* (s. 64-80). New York: Routledge.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling : teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg. utg.). Bergen,Oslo: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazowski, R. A. & Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640.
<https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R. & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal Article Reporting Standards for Qualitative Primary, Qualitative Meta-Analytic, and Mixed Methods Research in Psychology: The APA Publications and Communications Board Task Force Report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46.
Hentet fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/2018-00750-003.html>
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Lundetræ, K., Solheim, O. J., Schwippert, K. & Uppstad, P. H. (2017). Protocol: 'On Track', a group-randomized controlled trial of an early reading intervention. *International Journal of Educational Research*, 86, 87-95.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.011>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works : research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Va: ASCD.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research* (2nd. utg., s. 214-253). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research* Routledge.
- McMillan, J. H. & Wergin, J. F. (2013). *Understanding and Evaluating Educational Research* Pearson.
- Mitchell, M. G. (2018). Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse : elever på tiende trinn leser for elever på første trinn. I(Vol. nr. 418). Stavanger: Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2576928>
- Mossige, M., Heber, E., Røskeland, M. & Skaathun, A. (2007). *Fleire vegar mot mål : lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/record/1998-04530-003>
- Myers, J., Scales, R., Grisham, D., Wolsey, T. D., Dismuke, S., Smetana, L., ... Martin, S. (2016). What About Writing? A National Exploratory Study of Writing Instruction in Teacher Preparation Programs. *Literacy Research and Instruction*, 1-22. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388071.2016.1198442?journalCode=ulri20>
- Myhrvold, L. T. (2018). Norske 6-åringer får ikke skolestarten de ble lovet. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/norske-6-aringer-far-ikke-skolestarten-de-ble-lovet/69693209>

- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). Personvertjenester. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/>
- Nygård, S. (2019). *Kommunikativ skriving på 1.trinn*. Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmllui/bitstream/handle/11250/2629285/Nygaard_%20Stine.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Patton, M. Q. & Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed. utg.). Newbury Park: Sage.
- Pearson, P. D. & Stephens, D. (1994). Learning about Literacy: A 30-Year Journey. I R. B. Ruddel, M. R. Ruddel & H. Singer (Red.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (bd. 4, s. 22-42). Newark DE: International Reading Association
- Pennac, D. & Østenstad, I. (1999). *Som en roman : om gleden ved å lese*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21-45). Oslo: Cappelen Damm.
- Pressley, M. & Allington, R. L. (2014). *Reading Instruction That Works, Fourth Edition: The Case for Balanced Teaching* (Fourth edition. utg.) United States: Guilford Publications Inc.
- Rattan, A., Good, C. & Dweck, C. S. (2012). "It's ok — Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731-737. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012>
- Renninger, K. A. & Hidi, S. E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Routledge.
- Renninger, K. A. & Hidi, S. E. (2020). To Level the Playing Field, Develop Interest. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 10-18. <https://doi.org/10.1177/2372732219864705>
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. I S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 3-20). New York: Springer.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/record/2004-11156-004>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing- The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement Motivation, Learning and Well-Being. I K. R. Wentzel, Wigfield A. (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-196). New York: Routledge.
- Rygg, R. F. (2017). "Et alternativ til formell bokstavinnlæring er funksjonell bokstavinnlæring". *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-norskopplaering/et-alternativ-til-formell-bokstavinnlaering-er-funksjonell-bokstavlaering/172303>
- Røed-Johansen, D. (2019). Ny analyse: Barn født tidlig på året gjør det bedre på skolen. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/dOORVz/ny-analyse-barn-foedt-tidlig-paa-aaret-gjoer-det-bedre-paa-skolen>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring* Helsedirektoratet. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og->

- [mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestri ng.pdf](#)
- Schunk, D. H. (2009). *Learning theories : an educational perspective* (5th ed. utg.). Upper Saddle River, N.J: Pearson/Prentice Hall.
- Seidenberg, M. S. & McClelland, J. L. (1989). A Distributed, Developmental Model of Word Recognition and Naming. *Psychological Review*, 96(4), 523-568. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/20356894_A_Distributed_Developmental_Model_of_Word_Recognition_and_Naming
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (6th edition. utg.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A. & Anderson, A. R. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, 8(1), 29-41. <https://doi.org/10.1007/bf03340894>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaftun, A., Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (2014). *Leseboka : leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Free Press.
- Skjong, H. (2017). Reform 97 20 år etter: - Ikke noe som tyder på at det var en utjevnende reform. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/reform-97-skolestart/reform-97-20-ar-etter---ikke-noe-som-tyder-pa-at-det-var-en-utjevnende-reform/177403>
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65-79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>
- Solheim, O. J., Rege, M. & McTigue, E. (2017). Study protocol: “Two Teachers”: A randomized controlled trial investigating individual and complementary effects of teacher-student ratio in literacy instruction and professional development for teachers, *International Journal of Educational Research*, 86, 122-130. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.09.002>.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/230853161_Matthew_Effects_in_Reading_Some_Consequences_of_Individual_Differences_in_the_Acquisition_of_Literacy
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Educational Psychology*, 189, 23-55.
- Stipek, D. (2013). Mathematics in Early Childhood Education: Revolution or Evolution? *Early Education and Development*, 24(4), 431-435. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.777285>

- Stipek, D. (2017). Playful Math Instruction in the Context of Standards and Accountability. *YC Young Children*, 72(3), 8-13. Hentet fra www.jstor.org/stable/90013676
- Stoltenberg, C., Abdelrah-man, H. M., Hausstätter, R., Løken, K. V., Ogden, T., Chaudhry, R. A., ... Farnes, N. (2019). *NOU 2019: 3 Nye sjanser – bedre læring*. regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/?ch=1>
- Sunde, K., Furnes, B. & Lundetræ, K. (2020). *Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children's Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School?* University of Stavanger, Scientific Studies on Reading. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888438.2019.1615491?journalCode=hssr20>
- Säljö, R. (2016). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: NOVA.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A. & Poikkeus, A. M. (2019). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other—A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Society for Research in Child Development*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Toste, J., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/339956676_A_meta-analytic_review_of_the_relations_between_motivation_and_reading_achievement_for_K-12_students/stats
- Tønnessen, F. E. (2011). What are skills? Some fundamental reflections. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 11, 149-158.
- Tønnessen, F. E. & Lundetræ, K. (2014). *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2014a). Leseferdighet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 115-136). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2014b). Leseundervisning. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 137-147). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2015). *Can We Read Letters?: Reflections on Fundamental Issues in Reading and Dyslexia Research*. Rotterdam: Rotterdam: SensePublishers.
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J. & Muraszewski, A. K. (2018). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of Interventions on Reading Self-Efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167-204. <https://doi.org/10.3102/0034654317743199>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Komponenter i god leseopplæring 4. Å utvikle motiverte og engasjerte lesere* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og->

[trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/4-A-utvikle-motiverte-og-engasjerte-lesere/](https://www.udir.no/trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/4-A-utvikle-motiverte-og-engasjerte-lesere/)

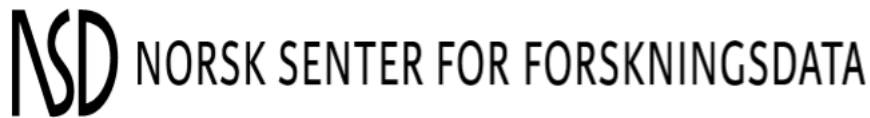
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva betyr fødselsmåned for skoleresultater og valg av utdanningsløp?* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/hva-betyr-fodselsmaned-for-skoleresultater-og-valg-av-utdanningslop/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Utdanningsdirektoratet.no. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *PISA 2018 – resultater*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag : en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Veiteberg, J., Kirke-, u.-o. f. & Nasjonalt læremiddelsenter. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Vejleskov, H. (2010). Teorier om kognitiv utvikling som inspirasjon for pedagogikken. I B. N. J. & J. Rasmussen (Red.), *Pædagogiske teorier*. Værløse: Billesø og Balzer.
- Vygotskij, L. S. (Red.). (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wagner, Å. K. H., Strömquist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket : en grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforl.
- Walgermo, B. R. (2018). *Motivation for Reading within the First Year of Formal Reading Instruction* University of Stavanger.
- Walgermo, B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. & Solheim, O. J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *An Interdisciplinary Journal*, 31(6), 1379-1399. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9843-8>
- Walgermo, B. R., Frijters, J. C. & Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 90-100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.002>
- Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E. & Solheim, O. J. (2018). Kartleggingsprøver i lesing - tid for nytenking? , 12(4).
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Wigfield, A. & Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guildford Press.
- Wigfield, A. & Wentzel, K. R. (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Wittek, L. (2006). Om undervisning og læring. I(s. s. 21-38). Oslo: Cappelen akademisk forl., cop. 2006.
- Wright, K. L., Hodges, T. S. & McTigue, E. M. (2018). A validation program for the Self-Beliefs, Writing-Beliefs, and Attitude Survey: A measure of adolescents' motivation toward writing, . *Assessing Writing*, 39, 64-78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.12.004>

Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

Vedlegg

1. Godkjenning, NSD
2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever og foresatte i 1.klasse
3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever og foresatte i 4.klasse
4. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere i 1.klasse
5. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere i 4.klasse
6. Observasjonsguider
7. Intervjuguide
8. Transkripsjon intervju, lærer 1
9. Transkripsjon intervju, lærer 2
10. Lærerinstruks, opprinnelig
11. Lærerinstruks, revidert
12. Tipshefte, opprinnelig
13. Tipshefte, revidert
14. Sjekklistor
15. «Hands on»-liste
16. Kryss-liste eldre elever
17. PowerPoint-presentasjon, mal
18. Bok-mal
19. Trill terning-skjema (semantisk inspirasjon)

Vedlegg 1: Godkjenning NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Engasjerende og eksperimenterende skrijving i begynneropplæringen. Utprøving av et forskningsbasert undervisningsopplegg.

Referansenummer

810777

Registrert

11.11.2019 av Trine Håvarstein - t.havarstein@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

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

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Trine Håvarstein, trine_havarstein@yahoo.no, tlf: 45427027

Prosjektperiode

25.11.2019 - 19.06.2020

Status

12.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

12.12.2019 - 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 med vedlegg den 12.12.19, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 19.06.20.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever og foresatte i 1.klasse

Forespørsel om å la _____ delta i forskningsprosjektet

*” Engasjerende og eksperimenterende skriving i
begynneropplæringen. Utprøving av et forskningsbasert
undervisningsopplegg»?*

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å prøve ut et forskningsbasert undervisningsopplegg for skriveopplæring som kan anvendes i begynneropplæringen. I dette skrivet gir jeg deg og ditt barn informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

Formål

Dette er et mastergradsprosjekt hvor jeg skal prøve ut et undervisningsopplegg for skriving i begynneropplæringen som elevene opplever engasjerende og som gjør at elevene får styrket skrive- og leseopplæring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Undervisningsopplegget skal prøves ut i 1.klasse, og metoden er observasjon. Dersom barnet ditt skal være med i prosjektet, innebærer det at jeg skal observere i klassen en gang i uken over en periode på inntil 8 uker. Opplysninger vil bli registrert ved notat-taking. Opplysninger som vil bli registrert er klassens og enkeltelevers respons på undervisningen, i tillegg til konkrete eksempler på enkelte elevers produksjon.

Dersom det ønskes mer informasjon i forkant av observasjonen, er det bare å ta kontakt med meg via e-post eller telefon.

Det er frivillig å delta

Deltagelse i forskningsprosjektet er frivillig. Barnet må selv gi sin tilslutning til deltakelse. Det skal være enkelt både for ditt barn og dere som foreldre å si nei til deltagelse, og dersom barnet ikke skal delta i prosjektet vil barnet få delta i sine vanlige aktiviteter uten at det registreres personopplysninger om det. Dersom det gis samtykke til deltakelse, kan dette når som helst trekkes tilbake uten at det oppgis noen grunn. Alle opplysninger om barnet vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis du ikke vil at barnet skal delta eller senere velger å trekke barnet fra prosjektet. Det vil ikke påvirke ditt eller ditt barns forhold til skolen eller lærer. Barnet vil da få delta i sine vanlige aktiviteter uten at det registreres personopplysninger om det.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker ditt barns opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun student og veileder som vil ha tilgang på informasjonen.
- Dataene jeg skal lagre vil være anonymiserte, og vil ikke kunne spores tilbake til personene det gjelder. Det vil ikke bli samlet inn navn eller andre personinformasjon, som navn på skole, stedsnavn osv., fra barnet og barnet vil bli tildelt et fiktivt navn.

Hva skjer med opplysningene til ditt barn når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal avsluttes innen 20. juni 2020. Opplysninger vil da bli slettet.

Dine og ditt barns rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet ditt,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- få slettet personopplysninger om ditt barn,
- få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger, og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Jeg behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved
 - Student: Trine Håvarstein, på epost (trine_havarstein@yahoo.no) eller telefon: 45427027.
 - Veileder: Førsteamanuensis Bente Rigmor Waglermo, på epost (bente.r.walgermo@uis.no) eller telefon: 51833244.
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth, personvernombud@uis.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55582117.

Med vennlig hilsen

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Engasjerende og eksperimenterende skriving i begynneropplæringen. Utprøving av et forskningsbasert undervisningsopplegg», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt:

- kan delta i observasjon
- ikke kan delta i observasjon

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20. juni 2020.

(Signert av **elev**)

(Signert av **forelder**, dato)

Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever og foresatte i 4.klasse

Forespørsel om å la _____ delta i forskningsprosjektet

”Engasjerende og eksperimenterende skrivning i begynneropplæringen. Utprøving av et forskningsbasert undervisningsopplegg»?

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt med formålet å teste ut et forskningsbasert undervisningsopplegg for skriveopplæring som kan anvendes i begynneropplæringen. I dette skrivet gir jeg deg og ditt barn informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

Formål

Dette er et mastergradsprosjekt hvor jeg skal prøve ut et undervisningsopplegg i 1.klasse for skrivning i begynneropplæringen som elevene opplever engasjerende og som gjør at elevene får styrket skrive- og leseopplæring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Undervisningsopplegget skal prøves ut i 1.klasse, og metoden er observasjon. 4.klasse skal være med 1.klasse 3 undervisningsøkter over en periode på 8 uker; en tur til biblioteket, samt to leseøkter. Disse møtene mellom 1. og 4. klasse vil bli observert. Dersom barnet ditt skal være med i prosjektet, innebærer det at barnet blir observert som en del av klassen under disse 3 aktivitetene. Opplysninger vil bli registrert ved notat-taking. Opplysninger som vil bli registrert under observasjonen er klassenes og enkeltelevers samspill og engasjement i forhold til undervisningsopplegget.

Dersom det ønskes mer informasjon i forkant av observasjonen, kan det tas kontakt med meg via e-post eller telefon.

Det er frivillig å delta

Deltagelse i forskningsprosjektet er frivillig. Barnet må selv gi sin tilslutning til deltakelse. Det skal være enkelt både for ditt barn og dere som foreldre å si nei til deltagelse, og dersom barnet ikke skal delta i prosjektet vil barnet få delta i sine vanlige aktiviteter uten at det registreres personopplysninger om det. Dersom det gis samtykke til deltakelse, kan dette når som helst trekkes tilbake uten at det oppgis noen grunn. Alle opplysninger om barnet vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis du ikke vil at barnet skal delta eller senere velger å trekke barnet fra prosjektet. Det vil ikke påvirke ditt eller ditt barns forhold til skolen eller

lærer. Barnet vil da få delta i sine vanlige aktiviteter uten at det registreres personopplysninger om det.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker ditt barns opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun student og veileder som vil ha tilgang på informasjonen.
- Dataene jeg skal lagre vil være anonymiserte, og vil ikke kunne spores tilbake til personene det gjelder. Det vil ikke bli samlet inn navn eller andre personinformasjon, som navn på skole, stedsnavn osv., fra barnet og barnet vil bli tildelt et fiktivt navn.

Hva skjer med opplysningene til ditt barn når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal avsluttes innen 20. juni 2020. Opplysninger vil da bli slettet.

Dine og ditt barns rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Jeg behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved
 - Student: Trine Håvarstein, på epost (trine_havarstein@yahoo.no) eller telefon: 45427027.
 - Veileder: Førstemanuensis Bente Rigmor Waglermo, på epost (bente.r.walgermo@uis.no) eller telefon: 51833244.
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth, personvernombud@uis.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55582117.

Med vennlig hilsen

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Engasjerende og eksperimenterende skrijving i begynneropplæringen. Utprøving av et forskningsbasert undervisningsopplegg», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt:

- kan delta i observasjon
- ikke kan delta i observasjon

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20. juni 2020.

(Signert av **elev**)

(Signert av **forelder**, dato)

Vedlegg 4 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere i 1.klasse

Vil du delta i forskningsprosjektet

*”Engasjerende og eksperimenterende skriving i
begynneropplæringen. Utprøving av et forskningsbasert
undervisningsopplegg»?*

Dette er et spørsmål til deg som lærer om å være med i et forskningsprosjekt med formål å prøve ut et forskningsbasert undervisningsopplegg for skriveopplæring som kan anvendes i begynneropplæringen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et mastergradsprosjekt hvor jeg skal prøve ut et undervisningsopplegg for skriving i begynneropplæringen, som elevene opplever engasjerende og som gjør at elevene får styrket skrive- og leseopplæring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å være med i prosjektet, innebærer det at du skal gjennomføre et undervisningsopplegg to ganger i uken over en periode på 8 uker. Jeg skal observere én gang i uken i perioden. I tillegg vil deltakelse i prosjektet innebære deltakelse i ett intervju i etterkant av observasjon. Opplysninger under observasjonen vil bli registrert ved notat-taking. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker. Opplysninger som vil bli registrert under observasjonen er klassens og enkeltelevers respons på undervisningen, i tillegg til konkrete eksempler på enkeltelevers produksjon.

Dersom det ønskes mer informasjon i forkant av observasjonen/ intervju, kan du kontakte meg via e-post eller telefon.

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 opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold verken til meg eller skolen.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun student og veileder som vil ha tilgang på informasjonen.
- Dataene jeg skal lagre vil være anonymiserte, og vil ikke kunne spores tilbake til personene det gjelder. Det vil ikke bli samlet inn navn eller andre personinformasjon, som navn på skole, stedsnavn osv., fra noen av deltakerne i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal avsluttes innen 20. juni 2020. Opplysninger vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved
 - Student: Trine Håvarstein, på epost (trine_havarstein@yahoo.no) eller telefon: 45427027.
 - Veileder: Førsteamanuensis Bente Rigmor Waglermo, på epost (bente.r.walgermo@uis.no) eller telefon: 51833244.
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth, personvernombud@uis.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55582117.

Med vennlig hilsen

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Engasjerende og eksperimenterende skriving i begynneropplæringen. Utprøving av et forskningsbasert undervisningsopplegg», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20. juni 2020.

(Signert av lærer, dato)

Vedlegg 5 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere i 4.klasse

Vil du delta i forskningsprosjektet

*”Engasjerende og eksperimenterende skriving i
begynneropplæringen. Utprøving av et forskningsbasert
undervisningsopplegg»?*

Dette er et spørsmål til deg som lærer om å være med i et forskningsprosjekt med formål å prøve ut et forskningsbasert undervisningsopplegg for skriveopplæring som kan anvendes i begynneropplæringen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et mastergradsprosjekt hvor jeg skal prøve ut et undervisningsopplegg for skriving i begynneropplæringen, som elevene opplever engasjerende og som gjør at elevene får styrket skrive- og leseopplæring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undervisningsopplegget skal prøves ut i 1.klasse, og metoden er observasjon. Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at 4.klasse skal være med 1.klasse tre ganger over en periode på 8 uker; en tur til biblioteket, samt to leseøkter. Disse møtene mellom 1. og 4. klasse vil bli observert. Opplysninger under observasjonen vil bli registrert ved notat-taking. Opplysninger som vil bli registrert under observasjonen er klassenes og enkeltelevers samspill og engasjement i forhold til undervisningsopplegget.

Dersom det ønskes mer informasjon i forkant av observasjonen/ intervju, kan du kontakte meg via e-post eller telefon.

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 opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold verken til meg eller skolen.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun student og veileder som vil ha tilgang på informasjonen.
- Dataene jeg skal lagre vil være anonymiserte, og vil ikke kunne spores tilbake til personene det gjelder. Det vil ikke bli samlet inn navn eller andre personinformasjon, som navn på skole, stedsnavn osv., fra noen av deltakerne i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal avsluttes innen 20. juni 2020. Opplysninger vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved
 - Student: Trine Håvarstein, på epost (trine_havarstein@yahoo.no) eller telefon: 45427027.
 - Veileder: Førsteamanuensis Bente Rigmor Waglermo, på epost (bente.r.walgermo@uis.no) eller telefon: 51833244.
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth, personvernombud@uis.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55582117.

Med vennlig hilsen

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Engasjerende og eksperimenterende skriving i begynneropplæringen. Utprøving av et forskningsbasert undervisningsopplegg*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20. juni 2020.

(Signert av lærer, dato)

Vedlegg 6 Observasjonsguider²⁴

Feltnotat skriveøkt nr. _____

Dato: _____

<p>KLASSE: ELEVER TIL STEDE DELTAKENDE ELEVER LÆRERE: TIDSPUNKT:</p> <p>Oppsummering av timen Aktivitetstyper med tidsfordeling: (Felles instruksjon) Bokproduksjon-</p> <p>Ulike: Skrivestrategier anvendt Læringsstrategier anvendt</p> <p>Overordnet inntrykk av elevengasjement i timen</p> <ul style="list-style-type: none"> Narrativ om timen som praksis med rom for kvalifiserte tolkninger

	1.kl. (4.kl.)	Lærers formidling og tilbakemelding	Forbedringspotensiale	Beskrivelse (aktivitetsperspektiv) Eksempel kroppsspråk/ språklige ytringer (1./4.)	Tolkning (dialogperspektiv)
Språklige ytringer					
Positive ytringer					
Faglige ytringer					
Spørsmål (av interesse)					
Negative ytringer					
Ikke-faglige ytringer					
Kroppsbevegelser og ansiktsuttrykk					
Fokus på oppgave/medelever					
Blikkontakt på oppgave/medelever					
Smil					
Kropp vendt bort fra oppg.					
Ansikt «flakker»					
Utholdenhet og konsentrasjon					
Holder fokus på oppgaven					
Fokuserer på oppgave over tid					
Fokus bort fra oppgave					
«Kobler av»					

²⁴ Observasjonsguidene hadde opprinnelig flere ulike avkrysnings- og utfyllingspunkt. Etter få gjennomførte observasjoner opplevde jeg at den ikke fungerte helt etter behov, og reviderte den til slik den nå fremstår (med mer plass til observerte eksempler og friskrivning).

Feltnotat bibliotekbesøk/ «åpent bibliotek» nr. _____

Dato: _____

KLASSE: 1. / 4.
 ELEVER TIL STEDE 1. / 4.
 DELTAKENDE ELEVER 1. / 4.
 LÆRERE: 1. A/ B/ C/ D, 4. A/ B
 TIDSPUNKT:

Oppsummering av timen

Tidsfordeling på aktivitetstyper:
 Felles instruksjon/ samarbeid

Ulike læringsstrategier anvendt-

Overordnet inntrykk av elevengasjement i timen

- Narrativ om timen som praksis med rom for kvalifiserte tolkninger

	1.kl. (4.kl.)	Lærers formidling og tilbakemelding	Forbedrings- potensiale	Beskrivelse (aktivitetsperspektiv) Eks kroppsspråk/språklige ytringer/ansiktsuttrykk (1. /4.)	Tolkning (dialogperspektiv)
Språklige ytringer					
Positive ytringer					
Faglige ytringer					
Spørsmål (av interesse)					
Negative ytringer					
Ikke-faglige ytringer					
Kroppsbevegelser og ansiktsuttrykk					
Fokus på oppgave/medelever					
Blikkontakt på oppgave/medelever					
Smil					
Kropp vendt bort fra oppg.					
Ansikt «flakker»					
Utholdenhet og konsentrasjon					
Holder fokus på oppgaven					
Fokuserer på oppgave over tid					
Fokus bort fra oppgave					
«Kobler av»					

Vedlegg 7 Intervjuguide

Intervjuguide

Trine Håvarstein

Mastergradsoppgave i Spesialpedagogikk, 2019-2020. Universitetet i Stavanger.

Gjennomføring av undervisningsopplegget

1. Hvordan opplever du at det har det vært å gjennomføre undervisningsopplegget?
 - Oppfølging: Hva har fungert bra, hva har vært utfordrende?
2. Hva skiller dette opplegget fra vanlig klasseromspraksis/ det dere gjør til vanlig?
3. Hva bidro dette prosjektet med som du ikke hadde tenkt på før?
4. Fikk prosjektet deg til å tenke over ting på nye måter?
 - Oppfølging: Fokus i tilbakemeldinger til elevene (prosess, innsats), elevmedvirkning, engasjement, mestringstro
5. Hvordan opplevde du lærerinstruksen til undervisningsopplegget?
 - Oppfølging: Hva fungerte ikke optimalt? Hva kunne vært annerledes?

Mestringserfaring

1. Hvordan opplever du at bibliotekbesøket og «åpent bibliotek» bidro til engasjement for skriving og videre lesing?
 - Oppfølging: Bruke flere relevante tekster. Kommunikativitet. Meningsfull skriving. Samarbeid. Forventning. Semantisk inspirasjon.
2. I hvilken grad opplever du at elevmedvirkning har bidratt til engasjement for oppgaven?
 - Oppfølging: Gi elevene mer kontroll. Autonomi, handlingsvalg, utforming av egen bok, semantikk, større grad av kontroll og motivasjon gir større innsats i gjennomføringen av oppgaven. Egne interesser, egne valg. Hvilke elevmedvirkningsfaktorer som har bidratt til størst grad av engasjement hos elevene?
3. Hva tenker du har vært den eller de faktoren(e) som har bidratt til størst grad av engasjement hos elevene?

- Oppfølging: Gi elevene kontroll. Utnytt engasjementet som allerede finnes. Virkelighetsforankring, selvstendighetsstøtte, interessante tekster, strategiundervisning, samarbeid, anerkjennende tilbakemelding, vurdering, lærerinvolvering og lærings- og kunnskapsmål
4. Hvordan tenker du at elevers opplevelse av å mestre bruk av bokstaver i en meningsfull sammenheng, bidro til engasjement for videre skriving i prosjektet?
 - Oppfølging: Gi elevene kontroll. Utnytt engasjementet for å lære bokstaver, lære å lese/skrive som allerede finnes. Hva med de elevene som opplevde å ikke mestre?
 5. I hvilken grad opplever du at prosjektet har hjulpet elevene å se sammenhengen mellom lesing og skriving/ hvordan lesing og skriving henger sammen?
 - Oppfølging: Gi elevene mer kontroll.
 6. I hvilken grad opplever du at opplegget har bidratt til å styrke elevenes bokstavinnlæring?
 - Oppfølging: Rask bokstavinnlæring, funksjonell skriving
 7. I hvilken grad legger undervisningsopplegget opp til bruk av hensiktsmessige stave- og læringsstrategier?
 - Oppfølging: Gi elevene mer kontroll. Strategifleksibilitet, hvilke stavestrategier/ læringsstrategier tok elevene i bruk? Kognitive strategier.
 8. Hvordan påvirket opplegget elever med svakere skriftspråklige ferdigheter?
 - Oppfølging: Kan du gi noen konkrete eksempler?
 9. Hvordan fungerer elever med svakere skriftspråklig kompetanse i vanlig klasseromsundervisning med fokus på bokstavinnlæring, lesing og skriving?
 10. Hvilke elementer opplevde du skapte engasjement i møtet mellom elevene (yngre-eldre)?
 - Oppfølging: Meningsfull skriving, å lese egne bøker / bli lest for, elementer i 1.klasseelevens tekster, å bruke flere relevante tekster

Observere andres mestring

1. I hvilken grad opplever du at elevene har hatt mulighet til å observere at andre elever på samme faglige nivå, mestrer å skrive bok?
 - Oppfølging: Utnytt det sosiale. Samarbeid. Hvordan påvirket dette deres motivasjon og engasjement?

2. I hvilken grad opplevde du at elevene ble gitt mulighet for samarbeid med medelever og eldre elever?

- Oppfølging: Utnytt det sosiale. Hvordan påvirket dette deres engasjement?

Fysiologiske reaksjoner

1. I hvilken grad opplevde du at elevens dagsform påvirket elevens engasjement for oppgaven?

- Oppfølging: Utnytt engasjementet som allerede er der. Strategier for å motivere elever som hadde en «dårlig dag»?

2. I hvilken grad opplevde du at elevens tro på egne ferdigheter i skriving påvirket deres engasjement for oppgaven?

- Oppfølging: Faglig svakere/ sterkere elever, elever med konsentrasjons-/atferdsmessige utfordringer, motivering til videre arbeid/ motstandsdyktighet/ mestringstro,

Støtte og oppmuntring fra signifikante andre

1. I hvilken grad opplevde du at du klarte å utfordre elevene på det som oppleves vanskelig?

- Oppfølging: Gi elevene overkommelige mål, gradert støtte, «støttende stillas», nærmeste utviklingszone, utgangspunkt i elevens eget arbeid.

2. Hvordan opplevde du det var å rose elevenes innsats og prosess?

- Oppfølging: Gi elevene overkommelige mål, ikke tilbakemelding på produkt eller intelligens

3. På hvilke måter virket ditt fokus på prosess og arbeidsinnsats i tilbakemeldingene å engasjere elevenes skriveutvikling?

- Oppfølging: Gi elevene overkommelige mål,

Engasjement på dagsordenen

1. Er engasjement noe dere har hatt søkelys på, på trinnet/ på skolen?
2. Har opplegget bidratt til større fokus på/ diskusjon rundt engasjement på trinnet?

Vedlegg 8 Transkripsjon av intervju, lærer 1

1 Transkripsjon intervju lærer 1

2

3 **S:** Først vil jeg gjerne vite hvordan du syns det har vært å gjennomføre prosjektet.

4 **L1:** Jeg syns det har vært kjekt. Spennende. Lærerikt. Og litt sånn at du litt nye refleksjoner,
5 litt nye tanker. Så jeg syns det har vært bra.

6 **S:** Og hva slags nye tanker og refleksjoner har du gjort deg?

7 **L1:** Det som jeg syns har vært veldig kjekt, har vært samarbeidet med fjerde klasse. og jeg ser
8 at det der og gå på biblioteket sammen, det syns jeg var veldig kjekt. Jeg følte det var sånn,
9 jeg sa det til deg sist gang også, det var litt sånn magisk øyeblikk fordi at de hadde en så god
10 stund på en måte der. Så det kjenner jeg at er noe en burde gjøre oftere. Det som jeg syns
11 gjerne har vært litt vanskelig og gjerne også for fjerdeklassingene, det er jo, spesielt første
12 gangen, fordi det er jo ikke alt som er like lett å lese. Sant. Og det er jo det jeg ser at noen av
13 førsteklasingene selv også blir litt frustrerte for noen de skriver og så etterpå så, ja spesielt
14 han ene han har jo vært så frustrert for han ikke har forstått hva han har skrevet selv etterpå,
15 men det går jo på at han har ikke mellomrom, sant, men vi klarer jo å lese det veldig godt. Så,
16 sånn at jeg sa det til han, at jeg kunne jo prøvd å sette noen streker hvis du vil, sånn at da
17 klarer du å se hvor mellomrommet er, men så hadde ikke han lyst til det heller. Nei, for det at,
18 men så ser jeg det at jeg syns det har vært spennende, det har vært kjekt. Men så ser jeg også
19 at, eh, jeg har sett slik som han Ove da, den utviklingen han har hatt, jeg tror det var den
20 boken som viste meg virkelig at nå skriver han godt på en måte, og han viste meg selv den
21 a'en han hadde skrevet og det var så tydelig å se fra den boken, fra den første til den siste han
22 hadde skrevet. Og så kjenner jeg det som jeg at gjerne har vært frustrerende er, eh, jeg skulle
23 så gjerne ha klart og hjulpet enda flere. Sant, det er alltid noen som må vente, men sånn er det,
24 så har du atferd. Sånn vil det alltid være. Men det har jo kanskje ikke noe med oppgaven din å
25 gjøre, men det er jo slik skolesituasjonen er.

26 **S:** Ja, det er veldig gode refleksjoner for det er jo en del av pakken, sant.

27 **L1:** Men jeg har tenkt på om det går an å bruke dette i stasjonsundervisning. Med en liten
28 gruppe mens de andre elevene gjør noe helt annet. Da hadde du klart og hjulpet hver enkelt
29 mer. For jeg ser noen, de skriver og skriver og skriver, og så tenker jeg det går om at og om at
30 det samme. Skrivegleden er der, men jeg får de ikke det hakket videre. Men så ser jeg andre,

31 de kommer jo hakket videre. Sånn som Tuva som har begynt nå med sammenhengende skrift,
32 sant, men så, hadde jeg bare hatt tid til å sitte der med henne litt...

33 **S:** Men hva syns du skiller dette opplegget fra det dere driver med til vanlig?

34 **L1:** Det er jo det tette samarbeidet med fjerde klasse, egentlig. Det å være på biblioteket
35 sammen med fjerde klasse. At fjerde klasse kommer og skal lytte til bøker, det gir jo
36 inspirasjon, at de gir tilbakemeldinger på bøkene deres. At opplegget har vært konsentrert, de
37 har jobbet intensivt og at vi har hatt hyppige økter.

38 **S:** Har det bidratt med noe som du ikke har tenkt på før?

39 **L1:** Man må jo hele tiden være der, og så må man motivere og få de videre og prøve å få de
40 til og så jobbe, sant, hvis de skal ha fokus og at de må på en måte, det er jo noen som strever
41 og få de videre og få den motivasjonen. Hvordan på en måte, med motivasjon, måten å stille
42 spørsmål. Det jeg kjenner igjen på, som er vanskelig, men det går jo på ressurser, at noen blir
43 sittende og vente.

44 **S:** Men engasjement da, er det noe dere har fokus på, på trinnet?

45 **L1:** At du skal være engasjert ja. Ja ja ja. Vi har det fordi jeg tenker liksom at hvis ikke du er
46 engasjert. Vi er nødt til å være engasjerte, skal vi fange ungene. Og hvis vi får med ungene, så
47 blir jo, det har en sånn stor smitteeffekt. Men jeg ser jo det at de er engasjerte og de syns det
48 har vært kjekt å skrive bøker. og det tenker jeg er viktig å fortsette med. Vi hadde jo allerede
49 skrevet noen bøker. men jeg syns det var kjekt at fjerde klasse også fikk det der
50 engasjementet.

51 **S:** Hvordan opplevde du lærerinstruksjonen jeg gav deg?

52 **L1:** Jeg syns den var veldig greit. For den var på en måte, for da visste jeg hva du forventet og
53 hva du var på let etter. Så det syns jeg også har vært veldig greit. Så jeg syns det at det
54 opplegget du har gitt oss, var kjempegreit. Ja, det syns jeg. Lett å forholde seg til. I alle fall
55 etter de møtene vi hadde, sant. Og det tenkte jeg også var viktig, hvis vi ikke hadde hatt de
56 møtene, så hadde vi kanskje snakket litt forbi hverandre. Så det tenker jeg, ja.

57 **S:** Hvordan opplevde du at det var når vi var på biblioteket og hadde «åpent bibliotek». Har
58 det bidratt til at de har følt at det var engasjerende å skrive og fortsette å lese?

59 **L1:** Ja! Ja, det gjorde de. Og så har jeg også presentert litt bøker etterpå også for det har jeg
60 tenkt har vært en del ut av biten. Det har gjort at noen har fått input fra der. Og du ser at ut av
61 flere av de kommer det jo frem, sånn som den, jeg vet ikke om du har lest boken til Kasper,

62 der er det jo en gris, han har jo fått, på en måte, inspirasjon fra den ene boken, sant. Så var det
63 grisen da, han gjemte seg i bossbøtta. Og så har Kasper en historie om denne grisen som
64 gjemmer seg flere plasser. Og det tenker jeg, det er en sånn. Jeg har litt sansen for den måten
65 å skrive på fordi at da klarer han seg litt mer selv for han er en av de guttene som jeg tenkte
66 kanskje ville komme til å streve. Sant, sånn at, det var nok en døråpner for han tror jeg.

67 **S:** Så på hvilken måte tenker du bibliotekbesøket og åpent bibliotek har bidratt til
68 engasjement?

69 **L1:** Inspirasjon, og så tror jeg også at det at de har fått snakket med fjerdeklassinger, det også
70 har vært en motivasjon til å skrive, fordi at de vet at det er noen som er litt eldre som skal
71 komme og lese. Så det tenker jeg også har vært en veldig bra ting. Og så tenker jeg også at det
72 har vært veldig bra for dem at det der målet der fremme liksom, eller at noen skal få se og
73 lese, at de har en stolthet over bøkene sine. Selv om vi har fått melding fra en mor om en jente
74 som ikke ville komme på skolen i dag fordi hun grudde seg sånn til dette her. Men sant, da
75 var vi jo der og støttet. Da hadde vi avtalt at Silje skulle sitte der med henne. Så var jo hun
76 den støtten, og så på en måte, og så gikk det så bra at hun var en av de som rakk opp hånden
77 for at hun synes det hadde vært kjekt at de hadde lest. Og da tenker jeg at, for vi kan ikke
78 stoppe opp, vi må heller prøve å pushe de det der lille videre.

79 **S:** Ja, det er viktig det.

80 **L1:** Men biblioteket, det synes jeg var veldig kjekt. Hvis vi skal gjøre det mer så har jeg tenkt
81 at vi burde brukt bøker som fjerde klasse hadde forberedt på forhånd. For du har noen veldig
82 svake lesere i fjerde klasse. og for de er det litt utfordrende. Hadde de hatt en bok som de var
83 forberedte på, så tror jeg de også hadde opplevde enda bedre å lykkes.

84 **S:** I hvilken grad opplever du at elevmedvirkning har bidratt til engasjement til skriving?

85 **L1:** Jeg tror det er med at det er kjekt for dem, at de kan få velge, nå har vi jo hatt to størrelser
86 på bøkene, og det ser jeg, for noen er det viktig. Om de kan få velge stor eller liten. Og at de
87 kan få velge omslag har vært viktig for dem. Du ser det igjen på pultene. De som elsker rosa,
88 der ligger det rosa bøker. Og at de er jo fornøyde med sånne ting. Og at på en måte, de har fått
89 skrive om det de ville. Og det tror jeg også er viktig. Selv om noen trenger tips og ideer. Og
90 så tror jeg, jeg synes noe jeg gjorde selv som var lurt, det var at de har fått tilført litt nye ting,
91 sant, først så fikk de på en måte, ble de inspirert på biblioteket. Så hadde de på en måte at de
92 skulle begynne å skrive, og så hadde vel, var det gangen etterpå, da hadde vel jeg laget til
93 disse her skjemaene hvor de kunne trille terning. Og så drøye jeg en stund, og så la jeg inn

94 det der med dinosaurer. Det var ikke fengende, det var ingen som skrev om dinosaurer. Men
95 så kom det litt om rovdyr i Norge, og litt om husdyr. Og det ser jeg, det hjalp i alle fall Tina,
96 hun visste ikke hva hun skulle skrive, men hun hadde jo en veldig fin bok allikevel. Men hun
97 hadde ingen ideer om hva hun skulle skrive og da fikk hun motivasjon på å skrive der. Og det
98 også, å lese bøker. Anne, hun fikk jo også inspirasjon i det.

99 **S:** Så bra. Hva tenker du i forhold til elevmedvirkningsfaktorene, hva var viktigst for de da?

100 **L1:** Hvis du tenker skrivegleden så tenker jeg at det må være at de fikk skrive om det de ville.
101 For det er jo skrivegleden som jeg tenker er det viktigste. Og de har jo kunne velge om de vil
102 skrive med hemmelig skrift eller om de kunne skrive blokkbokstaver eller stavskrift. Selv om
103 jeg er litt sånn nå at jeg etter hvert nå prøver jeg å pense de litt mer innpå, men det er jo litt av
104 jobben min, at jeg skal. For å få de et hakk videre. Og noen tar jo det veldig, at ja det har jeg
105 lyst til. Og at kanskje de syns de har vært kjekt og spennende og bli utfordret litt.

106 **S:** Hvis du tenker på helheten, hva er det som har vært mest engasjerende for dem opplever
107 du?

108 **L1:** Jeg tror samarbeidet med de store. Jeg tror det. Og den inspirasjonen på biblioteket. Og
109 det er nytt. Og det at de skulle få høre bøkene, så jeg tenker at det er noe som burde vært fast
110 inne det nå. For jeg likte det så godt. Det gjorde jeg.

111 **S:** Hvordan tenker du at elevenes opplevelse av å mestre bokstavene i meningsfylte
112 sammenhenger, når de får lov til å skrive egne bøker, bidrar til engasjement og lyst til å skrive
113 mer da?

114 **L1:** Ove er en veldig positiv gutt, men er er svak på skriving. Eller har i alle fall vært det. Når
115 jeg skal hjelpe han og støtte han sier jeg «Har du sett hvor god du er blitt! Se, hver, du klarer å
116 skrive så hardt nå. Se den flotte a'en din. Og sånn at, i dag kom han liksom og sa at jeg måtte
117 se for da skulle han vise meg at han hadde begynt å skrive med sammenhengende skrift. Sånn
118 at så han liker jo at han, han ser jo sin egen utvikling. Og tenk så bra det er.

119 **S:** Ja, veldig. Men jeg tenker i forhold til hele elevgruppen...

120 **L1:** Jeg tror de fleste har hatt en vekst på det. Eller alle egentlig. Det er jo noen som strever
121 litt mer enn andre. Det forsvinner jo noen bøker hjem og sånne ting, fordi det er mer
122 spennende å ta dem hjem, så helt full kontroll på det, det har jeg jo ikke da.

123 **S:** Opplevelse deres av at det er engasjerende, tenker du at det blir påvirket av....

124 **L1:** Ja, ja. Du ser sånn som Adam for eksempel. Han ser vi er veldig opptatt av Titanic, og
125 mange andre ting. Han tegner så detaljerte detaljer. Og så; «Ja nå er jeg ferdig». Men så sier
126 jeg; «Men du. Nå har du tegnet så mange detaljer. Det er jo litt viktig at du kan fortelle litt om
127 disse detaljene». Og da på en måte, da. Neeeei, ja men så sier jeg; «Du! Tenk når
128 fjerdeklassingene kommer og så skal de se dette her, så er det jo litt kjekt at det står noe», og
129 da kom han i gang. Sånn at, så da var det en motivasjon.

130 **S:** Men hvordan er det med de elevene som ikke opplever slik mestring?

131 **L1:** Du har jo Felix, han strever. Og vi har jo fått han også i gang. Når han kom i gang, så
132 syns jeg det hjalp ut timen, men så må du begynne på begynnelsen igjen neste time. Og jeg så
133 i dag så strevde han når han skulle lese. For han har, men det går ikke bare på dette her, han
134 har nok sin personlighet som er litt liten tro på seg selv. Og man bygger ikke Roma på en dag
135 og det gjør nok ikke, men vi må ha tålmodighet, men jeg tenker at han går rette veien. Og han,
136 men han viser jo en stolthet, når jeg leser boken hans, sånn at, men han blir så frustrert for han
137 klarer ikke å lese boken sin selv. Sant.

138 **S:** Men hvordan jobbet du med å støtte han videre?

139 **L1:** Jeg har jo vist han på en måte, det vi har vist han ved å, at vi må jo lese teksten for han
140 gjerne, for at når han skal, sånn at han skjønner at vi klarer å lese den. Det er med og så
141 hjelper han. Men så hadde han skrevet alt teksten, så skulle han tegne, og da var han i ferd
142 med å skulle krølle boken for da klarte ikke han å lese det han hadde skrevet. Vet du hva, sa
143 jeg, jeg er her. Jeg kan hjelpe deg. Og så da leste jeg den ene siden for han og så prøvde jeg å
144 peke på ordene slik at han skal se dem, men han glemmer litt fort. Så når jeg leser teksten på
145 den ene siden, så tegner han på den siden. Og så går jeg tilbake til han og gjør det igjen så han
146 får tegne til neste side. Men så butter det litt imot han fordi at han følte ikke at han klarte å
147 tegne ulven riktig. Da bare viste jeg en ulv på tavla, hvordan jeg tegnet den. For at liksom, det
148 går an å tegne på en enkel måte slik at ikke det skal stoppe opp. Men men, så kjenner jeg litt
149 på at han går litt fram og så går han litt tilbake, og så går han litt fram. Sant. Men han er jo på
150 vei fremover. Ja, men han må bare bygges. Ææ, mm.

151 **S:** Men du har ikke reflektert over måtene du kan gi tilbakemelding på da i forhold til for
152 eksempel han?

153 **L1.** At han... det med mellomrom?

154 **S.** Ja, nei, ja, jeg tenker mer generelt å bygge mestringstroen hans, sant. Å bygge hans tro på
155 egne ferdigheter i lesing da.

156 **L1.** Vi gir jo tilbakemelding til han, at han skriver jo stavskrift, og han kan jo det like godt
157 som alle andre. Og vi klarer jo å lese det. Og det forteller vi han. Og jeg sier jo også til han, at
158 jeg ser jo godt hva som står her og det er samsvar mellom tekst og bilde. Sant, vi ser jo, han er
159 jo på lik linje han som de andre på en måte. Men han, jeg vet ikke.

160 **S.** Hvordan syns du at prosjektet har hjulpet elevene med å se sammenhengen mellom lesing
161 og skriving?

162 **L1.** Jeg tro jo at de ser at når de skriver så kommer det ut, det blir nå en bok av det på en måte
163 *ler*. Så jeg tror nok det at de klarer nok, når de lyderer så ser jo de at det er sammenheng.
164 Men du har jo Felix da, så ikke klarer å lese det han har skrevet. Men det vil jo komme etter
165 hvert, men ja, noen tror jeg ser det, men ikke alle.

166 **S.** Nå har de på en måte lest bøker, så skriver de, så har de lest bøker igjen, så det har hele
167 veien vært den vekslingen og koblingen mellom lesing og skriving...

168 **L1.** Ja, mhm, men, jo jeg tror egentlig at de fleste ser at det er en kobling der. Det tror jeg.
169 Men du kan jo, men det tør jeg ikke å si.

170 **S.** Hvordan syns du det har styrket bokstavinnlæringen deres?

171 **L1.** Jeg syns det har vært med og hjulpet, jeg tror det der og så skrive og bare skrive, er
172 kjempeviktig. at de ikke, at du kan ikke bare sitte og skrive og øve på b og d og alt det der og
173 så har jeg jo på en måte, det har vært hjelp det der arket jeg har hatt liggende med bokstavene,
174 hvordan ser de ut. Slik at ikke de stopper opp for det at jeg tenker, jeg har også sagt at det er
175 ikke farlig om det er små og store bokstaver om hverandre. Skriveglede skal komme foran
176 det.

177 **S.** Hvordan syns du prosjektet har lagt opp til hensiktsmessige stave- og læringsstrategier da?

178 **L1.** Ja, for det at sånn som når fjerde klasse var med inn, så var det jo litt tid til å lage
179 tankekart da. For noen så tror jeg det var litt hjelp og så skrive, men jeg ser det at vi har jo
180 ikke brukt det etterpå igjen. Sant, men det kunne jo har vært greit, men nå tegner de, sant, og
181 det blir jo som et bildenotat. Samtidig som det blir, og noen blir det mer, noen har jo skrevet
182 kun noen ord, men de fleste skriver jo setninger. Og det tenker jeg, det er jo kommet lagt når
183 de skriver setninger, de er jo ikke kommet så langt i første klasse når de skriver setninger.
184 Sant, og vi har jo ikke hatt fokus på setningsoppbyggingen og med stor forbokstav og
185 punktum og sånt. Der er vi jo ikke i det hele tatt, men jeg ser jo at noen skriver jo, de bare
186 skriver og skriver, og det er jo det som er det viktigste.

187 **S.** Litt tilbake til de med svakere skriftspråklig kompetanse da, hvordan syns det et har gått for
188 dem? Nå har vi jo vært litt innom de...

189 **L1.** Jeg tenker jo, det som er, jeg tror, sånn som Ove, han har hatt enormt utbytte ut av dette
190 her. Noah også har hatt godt utbytte. Vilde, for hun så jeg den første gangen, så satt hun og
191 skrev en bok, og da var det liksom, det var veldig mange forskjellige ting hun hadde tatt med.
192 Det var en stund var det fotball og en stund var det karneval og en stund var det... og da fikk
193 jeg tid til å sette meg ned med henne og da sa jeg, hvilken bok har du lyst til å skrive nå? Jo
194 hun hadde lyst til å skrive om karneval. Og så liksom det der, hva skjer på et karneval? At vi
195 fikk tid til å snakke om det. Ja, hva kan du skrive om det. Jo og så plutselig hadde hun laget
196 en bok da. At hun skulle på karneval, at hun skulle kle seg ut som en enhjørning og spiste
197 kake og det var et eller annet hun gjorde. Sånn at plutselig så hadde hun fått ei bok, og det er
198 jo ved hjelp av at du sitter ved siden av og hun fikk seg et tankekart inni hodet, sant. Hun jo
199 det jo ikke på papir, men det hjalp at vi satt og snakket. Jeg skulle jo ønsket at vi hadde hatt
200 enda mer tid til det. Men ellers har vi hatt en assistent som har fulgt opp Brage ekstra godt, og
201 han har jo vist en enorm skriveglede. Sånn at hun har vært og hjulpet han, og han også har jo
202 klart å få til noen bøker. Men jeg ser et at det er noen barn som er opptatte av å produsere flest
203 mulig bøker. Og det er jo på en måte... og så så jeg Sandra, hun hadde laget en bok, på en
204 måte, om blomster, og når jeg sitter og ser med hennes så sier jeg: Du, sier jeg; «Hvor er
205 blomstene på tegningen din? Jeg klarer ikke å se det». Nei, hun hadde bare fargelagt noen. Så
206 sier jeg, «Kunne du ha skrevet en bok til om blomster, der hvor vi ser blomstene også?» «Ja!»
207 Det kunne hun. Så hun forsvant og så begynte hun å skrive en bok til der hvor du så at det var
208 samsvar mellom bilde og tekst. For det er liksom sånn at hvis du klarer å få til det. Men jeg
209 ser jo noen, det ser jeg, de skriver og skriver men skrivegleden den er der, og så tenker jeg at
210 man må ta det til kort, så, men jeg kjenner litt på det at... jeg skulle prøvd det ut på mindre
211 grupper.

212 **S.** Hvilke stavestrategier og læringsstrategier ser du at de har tatt i bruk?

213 **L1.** Det er jo mer bildenotat og tankekartet de laget i begynnelsen. Og så skriver de om ting
214 de vet om. Sant, hvis du tenker, gjerne ting de ønsker å bli, som et slags VØL-skjema, men de
215 får jo ikke lært noe. Jo, noen, i disse her, de som skriver faktabøker, der vet de noe, og så
216 ønsker de å lære og så har de lært om det. På et helt lavt nivå, da. For de har lest disse her
217 fakta... Men det *kan* også være at det er disse her, at det er en ulempe å gi de disse her arkene,
218 det er jo både fordeler og ulemper med det. For jeg så sånn som Tina, hun på en måte skrev
219 litt rett av. Sant, at hunnen kallen en kjette. Sant. Og så spør jeg henne om hun vet hva en

220 kjette er for noe. Nei, det visste hun ikke. Men så sier jeg, det er mammakatten, eller
221 hunkatten. Åja. Men jeg tror det at det er så mange vanskelige ord at hun bare på en måte
222 glemmer det litt, men, men, men, men, men som jeg har hørt, dersom du er tospråklig så
223 hjelper det å skrive av noe, det er viktig. Det er en læringsstrategi det også. Så har man jo
224 også BO, det at man ser på bilde og overskrift, at det er med å inspirere, og også det er jo en
225 læringsstrategi, at du har noe som kan inspirere på den måten.

226 **S.** De som du har nevnt med svakere skriftspråklig kompetanse, hvordan fungerer de ellers
227 da? Liker de å gjøre skriftspråklige aktiviteter som ikke er å skrive bok, da?

228 **L1.** Dersom det er forutsigbart. Sant, for da trenger ikke de kanskje å tenke så mye. Sant, men
229 her må de gjerne tenke på en litt annen måte, hvis som at de har bilde ut av noe så kan det
230 bare bli sånn jeg ser eller det er en bil som. Men her må de gjerne bruke fantasien og gjerne
231 språket på en mer utfordrende måte. Derfor syns jeg det var veldig bra når hun brukte den der
232 grisen gjemmer seg i bossbøtte. Da brukte hun de ordene, men du så jo det at hun bruker jo
233 ikke preposisjonene rett, sant. Men det har jo lite å bety.

234 **S.** Men sånn sett tenker du at det er en fordel for dem å gjøre dette her da i større grad enn
235 vanlig skriveopplæring?

236 **L1.** Det er nok lettere for de, det andre, men de trenger jo utfordringer. Og jeg tenker det at,
237 utfordringene her, det er jo på en måte sånn at de har litt å strekke seg etter, men de er ikke for
238 store. Det er veldig lett å tilpasse opplæringen på denne måten. Men jeg skulle hatt litt flere
239 hoder og hender. Hvis jeg skulle ha endret noe, så tror jeg det måtte ha vært at det hadde vært
240 greit den første gangen, at det var bare noen fjerdeklassinger med, ikke fullt, for da var det litt
241 for masse. Og så kunne det godt ha vært med noen fjerdeklassinger litt mer i prosessen, sant,
242 at de kunne ha vært med som hjelpere underveis mens de skrev. Det tror jeg hadde vært helt
243 suverent.

244 **S.** Hvilke elementer i møtene mellom fjerdeklasse- og førsteklasseelevene var det som skapte
245 engasjement?

246 **L1.** Det er jo stort det der at de er store. Tilbakemeldingene fra fjerdeklassingene. De fleste
247 var flinke å gi tilbakemeldinger. Og at de viser interesse, sant, og at, det tenker jeg er viktig.

248 **S.** I hvilken grad opplever du at elevene har hatt mulighet til å observere andre elever på
249 omtrent samme faglige nivå, mestre?

250 **L1.** Hva sier du nå?

251 **S.** Det er jo en faktor Bandura snakker om, at hvis barn kan få observere andre elever som de
252 opplever er omtrent like sterke som dem selv, mestre en oppgave de kanskje ikke trodde de
253 ville mestre, så kan det hjelpe å styrke egen mestringstro.

254 **L1.** Mhm, det jeg syns er at jeg har spurt om når elevene er ferdige med bøkene sine, om det
255 er noen andre som har lyst til å lese de. Og så har vi gjerne snakket om det, kan jeg fortelle
256 det, har jeg spurt. Ja, det syns de er kjekt. Så sier jeg til de andre at Adam, han strevde sånn,
257 han visste ikke hva han skulle skrive, men så var den og den og hjalp han. Eller, han fikk
258 inspirasjon derifra kan jeg si til de andre, eller at vi på en måte har snakket litt høyt om det. På
259 den måten.

260 **S.** Tenker du at de har hatt denne muligheten når de sitter og skriver, at de kan samarbeide
261 sånn?

262 **L1.** De har jo ikke samarbeidet så forferdelig mye, men jeg har vært bevisst i alle fall de halve
263 gruppene at de sitter med en annen elev som er på omtrent samme nivå som dem selv, sånn
264 som Felix og Noah, for de er, kan streve litt på samme nivå. Sant, sånn at Adam og Kasper, de
265 skulle også få lov til å jobbe litt i lag, men det gikk jo ikke så godt.

266 **S.** Nei, men du har tenkt litt på det...

267 **L1.** Ja at de kan hjelpe hverandre og få litt inspirasjon av hverandre. Og støtte. Og se at det er
268 andre som strever. Jeg tror det er viktig at vi må kunne snakke høyt om det. Vi har snakket
269 om det høyt i klassen.

270 **S.** I hvilken grad opplevde du at elevene fikk mulighet til å samarbeide med medelevene sine
271 og med medelevene sine?

272 **L1.** Ja, jeg kjenner nok det at de nok kunne ha fått samarbeidet enda mer to og to. Men de
273 hadde jo læringsvenn da som de kunne spørre om ting. Sant, men jeg føler på en måte at de
274 spør nok gjerne litt, noen de spør masse, sånn som Anne, hun satt en del med Tuva, men det
275 ble litt for voldsomt for Tuva, fordi at hun trengte henne så masse. Sant, fordi at hun på en
276 måte da gav hun opp å lytte selv så hun brukte henne for masse. Og da fikk ikke Tuva skrive.
277 Så det måtte jeg liksom, det måtte jeg passe på at de kunne ikke sitte ved siden av hverandre.
278 Sånn at Tuva fikk noen andre som, ja, men Tuva prøvde seg litt med Nina også, og de gikk
279 bedre for de var nok mer på samme nivå. Men så sier jeg, prøv å stol mer på deg selv også.
280 Lytt etter lydene. Og hun fikk jo inspirasjon i denne boken med «Hvem har bæsjet på hodet
281 mitt», så jeg sier at hvis du er usikker på noen ord, så går det an å bruke boken og kikke på
282 ordene der, da finner du gjerne ordene her i boken. Sant, hvis ikke du klarer å lytte de ut. Sånn

283 at, hun kom jo godt i mål altså. Ellers føler jeg nok at de, selv om de har sittet to og to eller i
284 gruppe, at de har henvendt seg mest til læreren. selv om vi har oppmuntret dem til å snakke
285 med læringsvenn. Vi ser jo i fra starten av når de begynte, da de satt liksom og ikke snakket,
286 så har de begynt mer nå. Det tenker jeg, det er jo en prosess.

287 **S.** Og i hvilken grad opplever du at elevenes dagsform påvirket engasjement for oppgaven
288 eller hvordan de jobbet da?

289 **L1.** Den påvirker, mhm. Hvis som at de er trøtte og slitne, sure og grinete. Sånn som Daniel
290 den ene dagen. Han, jeg satt og prøvde å motivere og motivere og motivere han for han skulle
291 skrive, og han klaret å skrive, men han klarte å skrive en side til slutt da. Og så dagen etterpå
292 så begynte han på samme måten og så sier jeg; Vet du hva, jeg lurer på om jeg skal få Einar
293 bort, kanskje han kunne prøve, for jeg hadde kommet med mange innfallsvinkler til han, og,
294 men, han kom ikke videre. Men så satte Einar seg ned med han, og den dagen vare det bare
295 helt strålende bra, og da skrev han ferdig boka. Og da spurte jeg han: «Hva var det som gjorde
296 at du klarte å skrive den boka i dag?» «Einar, han var der, og han var med meg og han hadde
297 bedre ideer enn deg», liksom sant. Så. Nå har ikke jeg fått lest denne boken, og det kan godt
298 være at et er de samme ideene som jeg kom med men, men det kom fra en annen person og
299 eleven hadde en annen dag som var bedre. Så dagsformen er med. Så blir jo også de andre
300 påvirket av de andre elevene, sånn som dersom Joakim har utagering, jeg synes de er
301 kjempegode å ignorere, men selvfølgelig så gjør det jo noe med dem, hvis at du nettopp har
302 fått et slag eller...

303 **S.** Absolutt. Men hvordan prøver du å motivere elevene da, når de har en dårlig dag?

304 **L1.** Jeg har bare måttet rydde vekk litt ting, og så må jeg sette meg med den som har en dårlig
305 dag og så finne de positive tingene og så prøve å få de i gang. Mange ganger så kan du klare å
306 snu de. Jeg synes ofte jeg har klart å snu de. Men det er ikke alltid.

307 **S.** Og hvordan opplevde du at deres egen tro på egne ferdigheter påvirket hvordan de kom i
308 gang og hva de produserte?

309 **L1.** Jeg føler jo det at etter hvert mestret de bedre og bedre å skrive bøker fordi de lærte
310 liksom, se bare i starten så synes jeg det var mye mer det at de begynte på boka feil vei og så
311 blir det en frustrasjon, selv om vi hadde sett en pil i nederste hjørne for å vise hva som skulle
312 være ned, så er det ikke alle som får det med seg. Men nå føler jeg på en måte at det er lettere
313 for dem. For noen så blir det en frustrasjon for de, og de krøller boken og slenger. Mens nå
314 kjenner jeg at de fleste har kontrollen på det. Sant. Og de vet mer nå hvordan en bok er

315 oppbygd på en måte. De vet det at de kan skrive en lang bok eller en kort bok, og jeg tror det
316 at de, jeg syns at det glir lettere nå enn til å begynne med.

317 **S.** Men tenker du at det at de kjenner selv at de klarer å produsere bøkene, at de mestrer
318 skriftspråket, at det påvirker....

319 **L1.** Ja, jeg tror at de er blitt tryggere på en del bokstaver. b og d er det jo fremdeles noen som
320 sliter med enda, selvfølgelig. Men jeg tror det at, ja det tror jeg at de er tryggere på, at de
321 klarer å lydere flere bokstaver eller ord, de klarer å skrive setninger.

322 **S.** Og hva med disse som ikke da har denne tryggheten, hvordan man skriver en bok, og
323 bokstavkunnskap. Hvordan tror du det påvirker deres engasjement?

324 **L1.** Så jeg tror, det at de, sånn som Ove, det er ikke alle som har den innsikten. Det er det
325 ikke, for de er så pass små. Men jeg tror at det er en trygghet at de vet at vi er i nærheten. Og
326 det er jo vi som må trygge de, og jeg prøver jo bevisst å gjøre det. Men samtidig så tror jeg jo
327 at de har tro på seg selv. De fleste. Unntatt Felix. Og Noah tror jeg er de som strever mest
328 med det der. At de ikke har tro på seg selv. Men samtidig så ser jeg, Noah, når jeg sitter og
329 snakker med han, så sier jeg; men du, hvis den hunden, han sier at han ikke vet mer hva han
330 skal skrive om. Da sier jeg; «Men du, den hunden, hva spiser den? Hva gjør den?» At du får
331 litt sånn, det blir jo litt ledende spørsmål, og det blir jo også åpne på en måte. «Hva blir han
332 hvis han ser deg da? Jo, han blir *glad!* Er *det* noe du kan skrive om?» Og så kan vi gjerne
333 snakke om; «Hvordan kan du skrive *den* setningen?» «Han blir glad» «Ja, men hvordan
334 skrives det? Klarer du å lydere det?» «Ja!» Også er han i gang. Det er jo den måten. For jeg
335 har ikke tid til å sitte med han hele tiden. Så jeg opplever at de opplever mestring alle
336 sammen, jeg altså. Det gjør jeg.

337 **S.** Hvordan føler du at du har hatt muligheten til følge opp de som kanskje ikke opplever like
338 stor mestring, kan du si noe mer om det? Til å utfordre de. Det gjelder også de som er sterke
339 skriftspråklige.

340 **L1.** Vi snakker jo om at ting er jo vanskelig. Men at vi må trene på det som er vanskelig, og
341 øve. Sånn som at noen spiller fotball, så drar jeg paralleller til det, du kan ikke bare spille
342 kamper, du må øve. Og hvis vi øver så blir vi flinkere. Sant. Og det også er jo viktig. Det
343 snakker jeg med de om, men sånn som med Felix også at han må se at, du sa gjerne at du
344 klarte ikke det, men se nå har du klart det, du har faktisk skrevet en hel bok! Du har skrevet en
345 flott bok og vi klarer å lese hele boken din. Da sier han gjerne, men jeg klarer ikke å lese den
346 selv. Da sier jeg gjerne at det kan hende du ikke klarer det nå, men etter hvert så klarer du å

347 lese *det* ordet, så klarer du å lese *det* ordet. Og så spør jeg han; «Klarer du å lese *det* ordet?»
348 «Ja, det klarer jeg», «Klarer du å lese *det* ordet?» «Ja, det klarer jeg». «Og så plutselig så har
349 du jo lest hele siden. *Er det klar over det?*» «Ja!» Og da ser du at da blir han fornøyd. Men så
350 ser han hele greien, at det klarer ikke han. Så det er liksom. Så har jeg prøvd å vise sånn med
351 fingeren. Hvis du hadde klart å få et mellomrom, så tror jeg at du hadde klart å lese det. Og så
352 tenker jeg på modellering. Det er viktig at de får modelltekst, og det har vi jo brukt, sant. Og
353 så har jeg modellert litt på tavla. Og så har jeg snakket litt med de sterkeste elevene om
354 hvordan de kan beskrive i tekstene sine. De andre klarer det ikke, men de syns jo det er kjekt.
355 Men det er noe for alle, og etter hvert så kan de svakeste strekke seg mot det også.

356 **S.** Er det flere elever som du føler at du har klart å utfordre på det som er vanskelig?

357 **L1.** For hun som har begynt å skrive stavskrift sier jeg: «Jeg ser du skriver flotte tekster og
358 setninger og det er samsvar mellom bilde og tekst, du forteller masse kjekke ting, eh, kunne
359 du prøvd, jeg ser du er veldig god på stavskrift. Tror du at du kunne prøvd å binde bokstavene
360 sammen? Og så tenker jeg at det er en ting til som jeg kunne tenkt meg at du gjorde, kanskje
361 du kunne ha fortalt litt mer om de forskjellige tingene? Hva, nå husker jeg ikke helt, skjer
362 med denne jenta her? Kunne du ha fortalt litt mer om henne?» Sant, og da kan hun gå tilbake
363 og skrive det. Og det samme gjelder Nina. Hun også kan jeg si sånne ting til. Kan du fortelle
364 noe mer om denne? Du har fortalt litt mer om familien din? Er det noe mer du kan fortelle om
365 det som skjer i familien din?

366 **S.** Da er jo du inne og støtter eleven videre med utgangspunkt i det eleven selv har produsert,
367 og fungerer som støttende stillas og veldig inni Vygotskij.

368 **L1.** Ja, ja. Og så har du Felix da, med ulven. Hva vet du mer om den? Og Sindre også, han
369 også har sittet og han kan jo egentlig skrive, men han er ferdige etter tre sider. Så sier jeg det
370 at; «Jeg tror du vet mer om bjørnen. Trenger du dette arket så du kan lese mer om bjørnen?»
371 «Nei, jeg vet noe mer allikevel!» «Ja, fortell meg det.» Og så når han får fortalt det, når han
372 får snakket om det, så liksom får han det ned på papiret etterpå. Jeg tenker at mange ganger så
373 trenger de den der samtalepartneren. Og jeg tror at de fjerdeklassingene kunne kommet inn og
374 vært en slik samtalepartner for det er ikke alltid den der førsteklasingen er helt der. Så det
375 tenker jeg at de kunne ha vært. Ikke alle fjerdeklassinger heller, men noen av dem. De kunne
376 ha vært der for når vi snakker om ting så plutselig får du nye ideer og nye tanker.

377 **S.** Men litt tilbake til det du har fokus på når du gir elevene tilbakemeldinger, at du ikke
378 fokuserer på ferdig produkt, men heller på innsats og prosess, hvor gode de er til å jobbe, til å
379 prøve å gjøre ting som de synes er vanskelig. Hva tenker du i forhold til det?

380 **L1.** Jeg tenker sånn som Adam som har strevd med den ene boken sin. På en måte, vi har
381 snakket om det at; «Jeg så du strevde, men nå er du faktisk ferdig! Du har skrevet en bok og
382 se alt dette du har fortalt om, om, om sykehuset ditt. Så detaljerte tegninger du har, sant.» Og
383 det også, er jo med å løfte han. Og så Daniel også som sto bare helt fast, og så plutselig når
384 det, og så sa jeg, men det er normalt å streve. En forfatter, han må gjerne legge vekk boken
385 sin og den må gjerne ligge vekke et helt år for han kommer ikke på noe. Så Adam og det var
386 en til, de måtte jo få startet opp på nye bøker for plutselig så var det bare helt tomt. Og det
387 også tenker jeg, men så gjerne kommer det allikevel gjerne litt nye innspill og litt nye tanker,
388 litt nye ideer. Men det er også: Gå og finn deg en bok og bla litt i den. Kanskje du får noe nye
389 inspirasjon der. Snakk med meg. Snakk med noen andre. Vi har også stoppet opp og spurt
390 høyt i klassen om det er noen som kan hjelpe, for nå står han fast, er det noen som kan gi han
391 noen skrivetips. Og det også har de vært gode til. Det gjør jo at når de får disse
392 tilbakemeldingene fra andre også så er jo det med på å gi de selvtillit, sant. Det er med på å gi
393 de en driv videre. Og jeg ser at det er mange, med det at de får innspill fra andre. Og jeg har
394 også oppmuntret de, kanskje du kan spørre læringsvennen din. Har den noen forslag å komme
395 med? Og da kan det gjerne også gå på, kanskje du kunne ha tegnet en fugl der. Og så, sånn
396 som Felix da, som har skrevet om ulven. Å få vite at du vet mange ting som ulven, sant, og
397 liksom så var det noen elever i fjerde klasse som satt og leste boken, så spurte jeg: du, visste
398 du alt dette her? Nei, det gjorde ikke de. Sant, det også er jo med. Ja hva var det du ikke visst?
399 Hva har du lært nå?- det er jo med å vise den... Og så så jeg Petter da som satt og jobbet med
400 Tina og hadde ikke så lyst at de skulle lese boken, så da var jeg borte og hjalp litt og så trakk
401 jeg meg bort litt for da tenkte jeg nå skal jeg se. Men der også, han leste liksom ja at hunkatter
402 kalles for kjetter. Da kunne vi snakke om, hva er kjetter? Sant, og da fikk jo hun også en
403 påminnelse for hun hadde jo skrevet det bare av, sånn at hun får en repetisjon på hva er en
404 kjette. Men det er jo et vanskelig ord å gå rundt å huske på. Petter visste jo heller ikke hva en
405 kjette var så da fikk vi jo en samtale rundt det. Sant, og det også er jo med å gi Petter i fjerde
406 klasse, oi han kanskje lærer noe av meg tenker førsteklasingen, og det også er jo med på å gi
407 engasjement til videre skriving.

408 **S.** Helt klart. Da er vi faktisk gjennom det jeg ønsket å snakke med deg om i dette intervjuet.
409 Så da gjenstår det bare å takke så mye for deltakelsen, både for at jeg fikk lov til å komme inn
410 i klassen og observere og for gode innspill i dette intervjuet. Tusen takk for tiden din.
411 **L1.** Det var så lite. Det var veldig kjekt å få være med.

Vedlegg 9 Transkripsjon av intervju²⁵, lærer 2

1 Transkripsjon intervju lærer 2

2

3 **S.** Da bare lurer jeg på sånn helt først hvordan du syns det har vært å gjennomføre prosjektet?

4 **L2:** Ja, av det som jeg har sett så syns jeg at det har vært veldig gøy å se, på en måte fra
5 begynnelse til slutt, hvor det var flere som ikke helt visste hvordan de skulle gripe det an og
6 så at de har klart å mestre det og produsere mer bøker og det å tørre å lese bøkene for de her
7 fjerdeklassingene, for noen førsteklasinger har strevd litt med det. Så det har vært kjekt å se
8 den utviklingen.

9 **S.** Hva skiller dette på en måte fra sånn som dere jobber til vanlig?

10 **L2.** Eh, vi har tidligere hatt litt forlag, eh, ehm, men da har vi jo ikke hatt det samarbeidet
11 med den eldre klassen. Men de har fått øvd seg litt på å skrive og lage bøker, men ikke over så
12 lang tid. Men det tror jeg de var klare for nå over jul. ja, det tror jeg.

13 **S.** Hvordan var bokstavprogresjonen deres i høst? Dere hadde ganske mange bokstaver i
14 uken.

15 **L2.** Vi hadde bokstaver i uken. Og det har vi jo opplevde har gått ganske fint. Ja. Så er det
16 jo noen som henger litt igjen, som strever litt, men så er det de som har kunnet litt og kunne
17 bokstavene de har jo skikkelig fått bryne seg. Men jeg opplever jo at de som har strevd også
18 har klart å henge med. Så det har fungert veldig fint, og det har nok hjulpet de nå i forhold til
19 skrivingen.

20 **S.** Følte du at det bidro med noe du ikke hadde tenkt på før?

21 **L2.** Ja, for meg som er ny som lærer så opplever jeg jo egentlig det. Og hadde vel kanskje
22 egentlig tenkt at de var litt, altså kanskje mot slutten av først klasse, at de var klare for dette,
23 men jeg ser jo at dette er noe de faktisk kan mestre i første klasse også. Så ja, jeg opplever jo
24 egentlig det.

25 **S.** Fikk dette prosjektet deg til å tenke over ting på nye måter enn det du har tenkt før?

26 **L2.** Det som jeg kjenner det bidro til, er kanskje samarbeid på tvers av klasser at det kan være
27 en ting som man kan bruke mer i skolen da. At man ikke bare tenker første, andre, tredje,
28 fjerde, femte, sjette, syvende, men at man faktisk kan bruke de eldre klassene og motsatt da,

²⁵ Antall bokstaver/uke er tatt bort av hensyn til anonymitet. Lærerne introduserte *flere enn to* bokstaver/uke.

29 til hjelp for hverandre for det har jo vært absolutt en styrke i dette prosjektet. Så det må tas
30 med videre.

31 **S.** Hvordan opplevde du lærerinstruksjonen som jeg gav dere?

32 **L2.** Jo, den synes jeg var veldig oversiktlig og grei, eh og i forhold til biblioteket så synes jeg
33 den var veldig grei bruke og ta med seg når en var der. For bare å høre litt, for å bli påminnet
34 om hva du kan spørre om og hva du kan se etter når du er der, ja.

35 **S.** Hvordan opplevde du at bibliotekbesøket og åpent bibliotek bidro til engasjement for
36 skriving og videre lesing?

37 **L2.** Jo det synes jeg var en god hjelp. Jeg tror nok det at de satt sammen og så og leste bøkene,
38 og fikk velge selv og at man i forkant hadde gjort dem litt obs, både førsteklasingene og
39 fjerdeklasingene, på hva som var oppdraget der, så bidro det ganske mye til prosjektet. Det
40 var en god start.

41 **S.** Og hvordan tenker du at åpent bibliotek bidro til engasjement?

42 **L2:** Det tror jeg var en trygghet for dem at de visste at det var noen som, at det gjorde det litt
43 mer spennende, at de visste at det var andre som skulle komme og bli med dem og hjelpe dem
44 og lese bøkene deres. For det er jo de som greier å lese bøker og det er jo de som ikke har fått
45 den kunnskapen helt ennå til å klare å sette ord og lyder sammen.

46 **S.** Og i hvilken grad opplevde du at elevmedvirkning førte til engasjement?

47 **L2.** Jeg opplevde at i begynnelsen synes de det var veldig vanskelig: «Jeg vet ikke hva jeg skal
48 skrive om» «Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre» «Jeg vet ikke». Så hadde vi selvsagt de som
49 visste hva de skulle skrive om, «Bakeren som aldri hadde bakt», eller de hadde liksom sin idé,
50 men det var flere som var veldig tomme og ikke helt visste hvordan de skulle gripe det an.
51 Men så har, og grudde seg veldig til de skulle vise det de har gjort. Opplevde nok veldig at
52 off, jeg har ikke fått det til. Sant, på selvfølelsen og, men så var det veldig gøy å se da, at når
53 de da første gang fikk vise boken sin, at de opplevde det som noe positivt. Opplevde mestring
54 og fikk gode tilbakemeldinger, så har jo det gitt enda mer motivasjon for flere av disse
55 elevene til å skrive flere bøker og mer bøker og «Bare vent litt, jeg vil skrive litt mer» og «Jeg
56 vil skrive ei til bok». Så det har vært knallkjekt å se.

57 **S.** Hvilke elevmedvirkningsfaktorer opplever du har vært viktigst for elevenes engasjement?

58 **L2.** Det synes jeg egentlig har vært litt varierende. For noen har det vært det at de kan velge
59 selv. For noen har det vært, eh, det at de fikk en plansje hvor de kunne velge selv, det er på en
60 måte det som har vært hjelpen for dem. Så jeg føler det har vært veldig varierende. Mens noen
61 på en måte, for noen så tror jeg har det har vært hvis de har spesielt en ting de interesserer seg
62 veldig for så har det vært... så det har vært litt varierende. Og i forhold til størrelse på bok og

63 sånn så opplever jeg at de har bare valgt det de følte på selv. Det er veldig mange som har
64 valgt små bøker opplevde jeg, og så er det en del som har valgt store. Men det var nok sikkert
65 en hjelp for de som strever med motorikken sin. De har kunnet skrive helt sånn som de ville
66 selv, både store og små og stavskrift, så det har absolutt vært motiverende. Men jeg ser at
67 mange av de har brukt de der stavskriftbokstavene som de har lært. Ja, det har de.

68 **S.** Hva tenker du at elevenes opplevelse av å mestre å bruke de forskjellige bokstavene og se
69 at her blir det ord har bidratt til motivasjon for skrivingen?

70 **L2.** Jo det tror jeg har bidratt til at de vil skrive mer, for de som har sett at de klarer å mestre
71 det. Så er det jo noen som strever med, som har strevd med, motorikken sin og som ikke helt
72 klarer å lese slev det som de har skrevet. Og for de, når de da skal skrive og tegne etter på så
73 har det vært vanskelig for de. Men jeg opplever absolutt at de, i og med at de kan bruke de
74 bokstavene de vil og hvordan de, så har det for de fleste vært en mestring.

75 **S.** Hva med de som ikke opplever mestring?

76 **L2.** Ja, vet du det har vært veldig personavhengig, men vi har en som strever veldig, men han
77 er alltid positiv, så det at han, den eleven, han tar det med glans på et vis, og spør kanskje bare
78 om hjelp «hva har jeg skrevet her?» så har vi hjulpet ham. Så opplever ikke at han har fått noe
79 negativt i forhold til det da.

80 **S.** Hvordan opplever du at prosjektet har hjulpet elevene å se sammenhengen mellom lesing
81 og skriving?

82 **L2.** Jeg opplever at ting har blitt litt ryddigere og mer sammenhengende i forhold til det som,
83 før så var det gjerne litt mer sånn om hverandre i forhold til bilder og det de hadde skrevet,
84 det hadde ikke alltid en sammenheng. Men jeg ser jo at de nå etter hvert har, at det har ryddet
85 litt mer i forhold til tekst og det faktiske bildet på et vis. Og i forhold til hvordan man leser
86 boka, at de har blitt mer bevisst på at, hvilken vei arket må være og hvilken vei det må være
87 når vi skal lese og skrive det. At de har fått bruke det og at de har fått lov til å leke seg, på en
88 måte, med det. Det har på en måte hjulpet dem i forhold til disse tingene da opplever jeg.

89 **S.** Og i forhold til å styrke bokstavinnlæringen da? Hvordan tenker du det har vært der?

90 **L2.** Jo, ja, det tenker jeg jo har vært helmaks når de får bruke bokstavene og øve seg på å sette
91 de sammen og at det ikke er noe press på at du må skrive om dette eller du må gjøre sånn eller
92 sånn. Det har på en måte vært veldig fritt, hvor mye og hvordan de vil skrive, ett ord eller hele
93 setninger eller... Men jeg ser jo at de fleste har utfordret seg selv på å skrive setninger. Så har
94 jeg opplevd at de har opplevd det positivt og bra.

95 **S.** Og hvordan tenker du i forhold til at de kan bruke ulike stave- og læringsstrategier? At de
96 kan ha strategifleksibilitet?

97 **L2.** Det opplever jeg jo absolutt det har vært, og det har jo vært en mestring for dem, at de
98 kan velge litt selv hvordan de vil gjøre det, så, ja det opplever jeg har vært en god
99 mestringsarena for dem.

100 **S.** Opplever du at de har hatt metakognitiv kompetanse? Det å kunne se seg selv «utenifra»,
101 egne sterke og svake sider, til å kunne ta de valgene?

102 **L2.** Ja, for noen så opplever jeg kanskje at de har det. Sånn som jeg sa at du opplever at noen
103 de begynte å skrive og sammenhengen mellom bilder og det de har skrevet ikke henger
104 sammen, men når en begynner å klare å se sammenhengen der så klarer de jo å se seg selv litt
105 utenfra, hva de faktisk må gjøre bedre. Så det opplever jeg at i alle fall flere har gjort.

106 **S.** Hvordan opplever du at elever med svakere skriftspråklig kompetanse har hatt det?

107 **L2.** Jeg opplever egentlig at det har de klart å mestre ganske, godt, det er jo flere som strever.
108 Men de har, som sagt, de har ikke noe sånne forventninger om hva de *må* eller hva de skal
109 kunne klare, de gjør det ut fra sine, hva de selv klarer å mestre. Og så har de fått
110 tilbakemeldinger på det, og det føler jeg har vært en god hjelp og at de har vokst på det fra
111 bok til bok. Så, jeg opplever ikke at de har fått dårligere selvtillit av det, av å gjøre det siden
112 de har kunnet velge selv da.

113 **S.** Hvordan opplever du at disse elevene med svakere skriftspråklig kompetanse fungerer i
114 vanlig undervisning?

115 **L2.** Det er veldig forskjellig i forhold til de, og hvordan de fungerer, men en ser jo i forhold til
116 motorikk for eksempel, så tror jeg nok egentlig denne prosessen har hjulpet fordi at jeg
117 opplever en forbedring i med at de har fått bruke skrivespråket sitt holdt jeg på å si, enn hvis
118 de hadde sittet kanskje med pc'en sin. Men at de har faktisk sittet og skrevet selv. Om det er
119 det som har gjort det eller om det er andre ting som gjør at de deltar, det er jo en måte. Men
120 jeg opplever jo at de de, ja om det er det som har gjort at forståelsen i matten har blitt bedre,
121 det vet man jo ikke. Eller om det bare er en del av utviklingen av det de har lært. Det har nok
122 vært både en styrke og en svakhet på et vis med denne skrivingen i forhold til mer vanlig
123 undervisning fordi han ene han har bare valgt ett tema, kun skrevet om fotball, sant. Men
124 noen av de andre har skrevet om forskjellige ting. Om de har valgt det selv eller fått
125 veiledning på det, det er jeg usikker på. Men de har jo uansett brukt bokstaver og brukt
126 språket og brukt kreativiteten sin. Så, og nå har ikke jeg sett så mye på de ferdige bøkene
127 heller, i forhold til den første boken. Jeg så han ene hadde skrevet fire bøker tro jeg. For noen
128 som har vanskelig for å komme i gang så har det kanskje vært en hjelp å, men det har også
129 kunnet være en svakhet, sant. Men så har de jo allikevel hatt anledning til å velge for de har

130 fått veiledning og forslag på hva de kan skrive om. Så det har vært kjekt å se at alle har
131 skrevet mer enn en bok. Så har de jo fått skikkelig prøvd seg og jobbet med det.

132 **S.** Hva skapte engasjement i møtene mellom de eldre og yngre elevene?

133 **L2.** Samholdet tenker jeg, og også at de, jeg syns at de fjerdeklassingene var ganske gode på å
134 gi gode tilbakemeldinger. Og så gav de jo litt sånn konstruktive, at «kanskje du kunne hatt litt
135 mer farge på tegningen». Stort sett så gave de de gode tilbakemeldinger da. Og det tror jeg
136 gjorde at de opplevde en mestring. At det var ikke bare lærerne som på en måte gav
137 tilbakemelding, men det var eldre elever som gav tilbakemeldinger. Og så er det jo sant, det er
138 jo litt skummelt å være i møte å skulle vise frem noe du har laget som du er usikker på selv.
139 Når du da får den der tilbakemeldingen, så opplever en det jo fint. Så det har jo vært veldig
140 bra.

141 **S.** Hvordan opplever du at elevene har hatt muligheten til å observere andre som er på omtrent
142 samme faglige nivå som de selv, mestre å mestre noe de gjerne ikke opplever å mestre selv?

143 **L2.** Det syns jeg er litt vanskelig å svare på, for de fleste gangene jeg har vært der har de sittet
144 på pulten sin, og det er det jo veldig relativt. Noen er jo på samme nivå og klarer kanskje å
145 sitte og se hva de andre på siden gjør, mens noen er jo ikke det, sant.

146 **S.** I hvilken grad syns du elevene har fått lov til å samarbeide? Både med andre
147 førsteklasseelever og med de eldre elevene?

148 **L2.** I begynnelsen hadde vi jo en sånn setting hvor de eldre elevene skulle komme med
149 forslag til hvordan elevene kunne komme i gang med boken sin, så da var det jo noen som var
150 veldig interessert i å få tips, mens noen ikke var der, mens noen var veldig godt i gang og
151 hadde sin greie på hva de skulle gjøre. Men da hadde de i alle fall anledning til det. Mens inni
152 klassen så har det jo vært helst å samarbeide med den som sitter ved siden av. Og noen er jo
153 veldig gode på det, mens andre på en måte ikke helt har klart å finne ut av det med
154 læringsvenn og samarbeid, så det er absolutt en tanke å si at de som har lyst til å samarbeide
155 og jobbe med boken sin sammen, og vise den og lese den sammen, det kunne jo kanskje ha
156 vært en ting å ta med seg til seinere.

157 **S.** I hvilken grad opplevde du at dagsformen påvirket til elevene?

158 **L2.** Eh, ja, det gjør det jo absolutt. Altså har du en dårlig dag så er det jo vanskelig å komme
159 på ting på hva de skal skrive og hva du skal gjøre. Mens har du er veldig glad og fornøyd og
160 blid dag, så da er det jo lettere å gjøre de tingene. Men for noen så ser jeg jo at det har vært
161 med og jeg så på en bok hvor det var en som hadde skrevet om en som har det litt vanskelig
162 da hvor han hadde skrevet om det var en gutt som var dårlig på fotballbanen , og når jeg leste
163 den boken da så var det kanskje om å leve litt ut det som han tenker på, det som han føler på

164 da, for når jeg leste den boken så handlet den først om en dårlig gutt på fotballbanen som ikke
165 får noen ting til, og så ender det bra da og at han tilslutt blir veldig god da, en av de beste på
166 fotballbanen. Sant. Så det at det kan jo absolutt også være en hjelp til å skrive ut om noe som
167 du tenker på og det har det jo kanskje vært i denne settingen.

168 **S.** Dette var jo eksempel på å bruke en dårlig dag til noe positivt. Har du eksempel på elever
169 som har en dårlig dag der det påvirker skrivingen mindre positiv?

170 **L2.** Av de tingene som jeg har sett så har det vel kanskje vært at de kanskje ikke har klart å
171 konsentrere seg og sitte og jobbe med boken sin, eller at de ikke har klart å komme på hva de
172 skal skrive om.

173 **S.** Og hva slags strategier har du brukt da for å prøve å få de på?

174 **L2.** Nei, jeg har jo altså liksom hjulpet de ved å stille spørsmål «Hva har du lyst å skrive
175 om?» «Kan jeg hjelpe deg med å finne på noe å skrive om?», stilt spørsmål, kommet med
176 ideer. Og når de har kommet på noe så har jeg kanskje stilt videre spørsmål, som «Hva tror du
177 skjer videre i fortellingen?», «Hva skjedde da?». Så jeg jo på en måte kommet med tips, og
178 for noen har det jo hjulpet, og for noen så har det bare låst seg *ler* sånn er det. Ja.

179 **S.** Og for de som har låst seg da...

180 **L2.** Ja, da blir det kanskje bedre neste gang de prøver. For jeg føler jo, opplever jo, at de har
181 hatt lyst til å skrive og komme på ting senere, men kanskje ikke akkurat der og da. Da måtte
182 man ha den pausen. Ja.

183 **S.** Men i forhold til elevenes tro på egne ferdigheter da, synet på seg selv som leser, skriver,
184 hvordan opplever du at det har påvirket deres engasjement for skriving?

185 **L2.** Jo absolutt en ting som påvirker. Jeg føler ikke jeg er god nok, jeg føler ikke jeg klarer
186 dette godt. Mens når vi på en måte, når de har klart å være modige nok til å gjennomføre og
187 lese det for andre, og vise det for andre, så har det vært en kjempemotivasjon til å lage en ny
188 bok. Vi hadde en som var kjemperedd for å visen boken til andre, og ikke hadde lyst, og så
189 turte han med hjelp fra voksne, å gjøre det og når han da på en måte hadde vist boken, så ville
190 han jo ikke legge den fra seg, han ville ikke stoppe å skrive på den boken. Sant, så det har jo
191 absolutt vært en motivasjon for, spesielt for han da, men også for flere for de har syntes at det
192 har vært gøy.

193 **S.** Så bra da. Og i hvilken grad føler du at du har klart å utfordre elevene på det som de
194 opplever som utfordrende?

195 **L2.** I situasjonen jeg nettopp snakket om opplevde jeg jo at jeg klarte å hjelpe han. For det var
196 jo noe han grudde seg til, sant, og noe han ikke hadde lyst å gjøre. Men så klarte han jo å snu
197 selv også da, og bestemme selv at dette var noe han skulle gjøre. For han var det greit at jeg

198 leste boken så lege jeg var der med han. Og når han da fikk de positive tilbakemeldingene, så
199 var det på en måte greit etter en stund. Så jeg opplever jo at i stort sett alle situasjoner har jeg
200 klart å hjelpe de.

201 **S.** Har du andre eksempler på dette?

202 **L2.** Ja, det var en i dag som ikke ville lese boken sin, to stykk som ikke ville lese boken sin i
203 dag på siste økten. Jeg er usikker på om det egentlig handler om at de ikke føler de har greid
204 det, eller om det handler om andre ting i disse tilfellene. Det kan være på han ene at i dag følte
205 han bare ikke for det. Men jeg så etterpå at han syns det var dumt at han ikke hadde gjort det.
206 Når tiden var ute, at han faktisk da angret litt på at han ikke leste det. For første gang så leste
207 han det en gang. Han er litt urolig.

208 **S.** Hvordan jobbet du for å prøve å få han med?

209 **L2.** Nei det er jo liksom å prøve å sette ord på liksom det at du syns det er vanskelig. «Kan
210 jeg hjelpe?» «Skal jeg lese den for deg?». Han bare ville ikke. Han var nok litt usikker i den
211 situasjonen. Han har fått prøvd seg en gang, men han har nok ikke hatt en så god erfaring fra
212 den gangen. Den første gangen så så jeg at han vandret mye rundt i gangen og var ikke i det
213 rommet hvor det skjedde da. Så, men jeg så at denne andre gangen så, han hadde ok egentlig
214 hatt lyst, og han er en som liker å vise frem ting han har gjort også, så hva som gjorde det
215 her... han klarte ikke å sette ord på det og fortelle det heller, hva som gjorde det.

216 **S.** Hvordan opplevde du å gi tilbakemeldinger på innsats og prosess?

217 **L2.** Jeg har prøvd å gi de tilbakemelding på at jeg syns de konsentrerer seg bra og har
218 kommet godt i gang og skriver om spennende tema du har bestemt deg for og gitt de
219 tilbakemeldinger på et de har gjort.

220 **S.** Opplever du at disse type tilbakemeldinger har gitt de en «boost» til å fortsette skrivingen?

221 **L2.** Ja det tror jeg absolutt, at når en får tilbakemeldinger på at en gjør noe som, når en er
222 usikker på om ting er rett eller feil, det er jo ofte sånn det oppleves som for noen unger i alle
223 fall. Så tror jeg jo absolutt at det er en god hjelp for de å få fra voksne. Mhm, det opplever jeg.
224 Jeg har prøvd å gi de tilbakemelding på at de har jobbet godt. I full klasse har det vært mange
225 andre ting de har trengt hjelp til, som å finne blyanter, ark, andre ting, finne forside, «Kan du
226 hjelpe meg å stifte?». Praktiske ting, at de må på do, eller sånne ting. Eller «Hva skal jeg
227 skrive om?» Men da har jeg jo gitt tilbakemeldinger som «Så god ide du har!», «Det blir
228 spennende å se hvordan denne boken blir!», sant. Så jeg har jo prøvd å være bevisst. Men jeg
229 tenker og tror at slike tilbakemeldinger gir de en «boost» til å fortsette.

230 **S.** Engasjement for elevene, er det noe dere har fokus på, på trinnet?

231 **L2.** Eh, ja, det vil jeg jo si. Det håper jeg jo absolutt vi ha *ler*. Det er jo hovedfokus en
232 tenker jeg, engasjement for elevene, å få dem motiverte, la de kjenne seg sett, hørt og forstått
233 og gi positive tilbakemeldinger på det de mestrer. Så ja, det håper og tror jeg jo at vi gjør.
234 **S:** Så bra. Da har ikke jeg flere spørsmål. Tusen takk at jeg fikk lov til å observere i klassen
235 og for gode innspill i intervjuet. Takk for at du har vært med!
236 **L2:** Bare kjekt det. Håper du får noe ut av dette da.

Undervisningsopplegget

Mastergradsoppgave i Spesialpedagogikk, 2019-2020,

Universitetet i Stavanger, Trine Håvarstein

Bakgrunn

Jeg har observert 6 undervisningsøkter; 5 i 1.klasse og 1 i 3.klasse, på 3 ulike skoler. Jeg har vært til stede i norsktimer med søkelys på bokstavinnlæring og skriving, organisert gjennom «tavle-undervisning», individuelt arbeid med ark og på dataprogrammer, «stasjonsundervisning» og «samlingsstund». Fokuset i disse innledende observasjonene var å observere hva slags undervisning som virket engasjerende på elevene. Det jeg fant spesielt interessant var;

- Bruk av eldre elever som lesere og hjelpere i «stasjonsundervisning»: Dette grepet virket på meg som observatør motiverende på elevene i seg selv ved at de viste ivrig kroppsspråk i forhold til forventningen om at de eldre elevene skulle komme og under aktivitetene elevene gjennomførte med de eldre elevene. Under aktivitetene prøvde 1.klasseelevene stadig å få de eldre elevene oppmerksomhet, foran lærerens, for anerkjennelse og hjelp.
- Bruk av, og oppfordring til bruk av, «hemmelig skrift» (skribling/ logografisk skriving) (Hagtvet, 2013) som virket å gi de svakeste staverne motivasjon til å sette i gang med skriveaktiviteter.
- Mestringsgleden elevene viste når de klarte å produsere egne ord som ble lest og forstått av læreren. Det virket som at elevene ved å øve på deler i helhet (Gilje, 2019), opplevde det å skrive ord og setninger som meningsfylt, og at det bygde elevenes mestringstro (Yeager & Dweck, 2012).
- Hvordan elevene selv fikk ta aktive valg i forhold til hvordan de skulle øve på bokstavene; gjennom å lese i bok, øve gjennom bruk av dataprogram, velge ulike ark med både formelle og mer funksjonelle bokstavøvingsoppgaver og å få bokstavpresentasjon av læreren på valgfri(e) bokstav(er). Elevene gikk i gang med valgt aktivitet umiddelbart og med «liv og lyst». Det opplevdes som at elevene

gjennom valgfrihet opplevde autonomi i forhold til aktiviteten (Fillman & Guthrie, 2008).

- Hvordan lærer brukte leker type «lærer mot elevene» for å vekke elevenes interesse. Dette virket som å trigge elevenes konkurranseinstinkt, og slik oppmerksomhet mot det som skulle formidles av lærer (Stipek, 2017).

Det er spesielt de fire første punktene som er blitt brukt som utgangspunkt og inspirasjon til utformingen av undervisningsopplegget.

Målet med undervisningsopplegget er at elevene skal øve på delferdigheter i lesing og skriving i en større helhet som oppleves meningsfylt og engasjerende (Gilje, 2019). Grad av engasjement en elev viser for en oppgave, avhenger av mange faktorer. En av de viktigste er mestringstro (Unrau et al., 2018); i hvor stor grad eleven tror at hun kommer til å mestre forestående oppgave. Å skrive er en «kompleks kognitiv, fysisk, affektiv og sosial prosess» (Myers et al., 2016) hvor elevene må «bruke multiple egenskaper og strategier ettersom de beveger seg gjennom stadiene planlegging, utkast, revidering, redigere publisering og presentasjon» (Myers et al., 2016, p. 312). Motivasjon påvirker elevens vilje til å ta fatt på en skriveoppgave, samt utfallet av skriveprosessen (Wright, Hodges, & McTigue, 2018). Skrivemotivasjon er «komplekst og mangesidig» (Wright et al., 2018, p. 66) og varierer med «fag, situasjon og utviklingsstadium» (Bruning & Kauffman, 2016). Wright, Hodges & McTigue (2018) foreslår å se på motivasjon for skriving gjennom en multidimensjonal modell hvor troen på seg selv som skriver («Beliefs about Self as a Writer») består av tro på seg selv (Self-Concept) og mestringstro (Self-Efficacy).



Figur 1 Model of Writing Motivation (Wright et al., 2018)

Læreren har en nøkkelrolle i å bygge opp elevens mestringstro (Yeager & Dweck, 2012) og å utøve gradert støtte til enkeltelever ut fra deres faglige utgangspunkt (Hagtvet, 2013). Tanken bak undervisningsopplegget er at det skal trigge elevenes indre motivasjon og føre til at det «slår gnister» (Guthrie, Klauda, & Morrison, 2012, p. 4) som kan tenne vedvarende motivasjon og engasjement for lesing og skriving hos elevene i begynneropplæringen (Alexander, 2005) gjennom:

- Medbestemmelse. Elevmedvirkning er nedfelt i Prinsipper for opplæringen i Opplæringsloven som har positiv påvirkning på motivasjon for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ved å gi elevene muligheten til å ta egne valg, vil de oppleve større grad av kontroll og motivasjon og vil investere mer innsats i gjennomføringen av oppgaven (Guthrie, 2004).
- Mestringstro. Elevenes tro på egen kapasitet til å mestre oppgaven de står over. Høy grad av mestringstro gir større sjanse for at eleven anstrenger seg og holder ut når oppgaven oppleves utfordrende og vanskelig (Unrau et al., 2018, p. 169).
- Mestringsfølelse. Gjennom å ta utgangspunkt i og bygge videre på den enkelte elevs faglige utgangspunkt og interesser gis eleven opplevelsen av å lykkes. Ifølge Bandura (1997) er mestringsfølelse essensielt i forhold til mestringstro (Unrau et al., 2018).
- Meningsfulle sammenhenger. Ved å skrive egne bøker øver elevene på delferdigheter i lesing og skriving i en større helhet som oppleves meningsfylt (Gilje, 2019) gjennom å produsere bøker basert på egne interesser og valg som skal nå ut til reelle mottakere (Nygård, 2019).
- Funksjonell skriving. Muligheten til å utvikle egen bokstav- og skrivekunnskap på en funksjonell måte heller enn formell (Rygg, 2017). De nye kompetansemålene i norsk etter 2.trinn vektlegger at elevene skal skrive tekster for hånd og tastatur, bruke store og små bokstaver, punktum samt anvende spørsmålsteget og utropsteget i tekster.
- Signifikante voksne (Vygotskij, 1978). Lærere som utøver gradert støtte (Hagtvet, 2013) og fungerer som «støttende stillas» (Vygotskij 1978, Bruner 1971) med fokus på elevinnsats, er ifølge Bandura (1997) vesentlig for elevens mestringstro (Unrau et al., 2018).

Undervisningsopplegget har som mål at elevene skal få «utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Utdanningsdirektoratet, 2018a) og få omsette egne ideer til handling. Både lek og engasjement vektlegges i begynneropplæringen; lek for at elevene skal trives og oppleve læring på skolen som meningsfylt, og engasjement fordi «barn og unge er nysgjerrige

og ønsker å oppdage og skape» (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Undervisningsopplegget har langsiktige mål om å øke alle elevenes lese- og skriveferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013). I tillegg egner undervisningsopplegget seg for tilrettelegging av individuell, faglig utvikling etter hvert som deres bokstav-, lese- og skrivekompetanse øker (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Undervisningsopplegget

Klasserommet til 1.klasse skal forvandles til et bibliotek, og elever og lærere skal leke at de er forfattere. Bøkene som skal fylle klassebiblioteket, skal skrives av 1.klasseelevne. I de nye kompetansemålene i norsk etter 2.trinn vektlegges det at elevene skal lage tekster som kombinerer skrift med bilder (Utdanningsdirektoratet, 2019). Alle elevene i klassen får sin egen hylle, boks eller plass som de skal fylle med egenproduserte bøker gjennom prosjektperioden. Det skal opprettes samarbeid med en klasse på et høyere trinn, gjerne 4.klasse, som gir 1.klasseelevne virkelighetsforankring gjennom at elevene får kommunisere bøkene de produserer med elever utenfor eget klasserom (Yudowitch, Henry, & Guthrie, 2008) gjennom at de eldre elevene fungerer som reelle mottakere til bøkene 1.klasseelevne skriver (Johansen, 2018). 4.klassen skal inviteres med og involveres i deler av opplegget. Det er utarbeidet et tips-hefte til lærerne med informasjon om undervisningsopplegget, omfang, praktiske tips til forberedelser, gjennomføring og oppfølging av ulike deler, samt forslag til fremdriftsplan, i tillegg til en sjekklister og en «hands on»-liste som kan tas med som støtte under selve gjennomføringen. *Tips-heftet, sjekklisten og «hands on»-listen* bør leses av lærerne i god tid før undervisningsopplegget planlegges å tas i bruk.

Undervisningsoppleggets ulike faser

Fase 1: «Inspirasjonstur» til det lokale offentlige biblioteket sammen med 4.klasseelever. Helst dobbel time.

Fase 2: 4 skriveøkter for 1.klasseelevne, fordelt over 3 uker.

Fase 3: «Åpent bibliotek» i 1.klasserommet; besøk av 4.klasseelevne som skal låne og lese 1.klasseelevnes egenproduserte bøker sammen med 1.klasseelevne.

Fase 4: 4 nye skriveøkter for 1.klasseelevne, fordelt over 2 uker.

Fase 5: Nytt «åpent bibliotek» med besøk av 4.klasseelever som låner og leser de egenproduserte bøkene sammen med 1.klasseelevne.

«Inspirasjonstur» til offentlig nærbibliotek med 4.klasse

4.klassen skal være med 1.klasse på «inspirasjonstur» til det lokale, offentlige biblioteket før 1.klasseelevne starter sitt eget forfatter-virke. Ifølge de nye kompetansemålene etter 2.trinn skal elevene «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2019). På biblioteket skal 1. og 4.klasseelevne med utgangspunkt i selvvalgte bildebøker de finner interessante (Guthrie & Wigfield, 2000), samtale om, lese høyt for og lytte til hverandre, for å gi skriftspråklig og semantisk inspirasjon samt inspirasjon i forhold til layout, til 1.klasseelevnes egen bokproduksjon. Ifølge kompetansemålene i norsk etter 2.trinn skal elevene samtale om egne og andres tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019). Lærerne oppfordres i *tipsheftet* til å forberede en enkel, digital presentasjon som presenterer undervisningsopplegget visuelt for elevene (se konkrete punkter som bør inkluderes i presentasjonen, under). Presentasjonen kan deles inn i 3 deler; Én del som brukes til å forklare hva som skal skje på «*inspirasjonsturen*», én del som brukes for å illustrere elevene hva som skal skje under *bokproduksjonen* og én del som brukes til å vise hva som skal skje under «*åpent bibliotek*». Presentasjonen skal forklare elevene hva opplegget går ut på, hva de skal gjøre, hvorfor de skal gjøre det og hvordan de skal sette i gang.

Ved oppstart av første økt, kommer de eldre elevene til 1.klasserommet og setter seg på pulter og på gulv. Presentasjonen skjer felles for klassene slik at alle får samme informasjon. Lærerne informerer elevene kort om undervisningsopplegget, og hva som skal skje når 1. og 4.klasse er på biblioteket sammen. I presentasjonen får elevene blant annet vite hvem de skal være i gruppe med. Når presentasjonen er over, finner elevparene hverandre og alle går samlet til biblioteket.

På biblioteket har lærerne ansvar for ulike elevgrupper. De på forhånd fastsatte gruppene på én 1.klasseelev og én 4.klasseelev finner sammen en bildebok som de leser sammen og snakker om. Lærernes oppgave før, under og etter lesingen er å styrke elevenes mestringstro og vekke deres interesse for bøker gjennom å støtte elevene i å:

- Finne passende bok å snakke om/ lese. Det må være en bildebok med flest mulig kjente ord slik at 1.klasseelevens kognitive ressurser frigjøres til å fokusere på bokens semantikk og format (Guthrie, 2004).
- Aktivere elevenes forkunnskaper gjennom å se på bokens layout, samt tittel, forfatter, illustratør, innholdsfortegnelse, tegninger skrift.
- Studere hvordan teksten og tegningene passer sammen.

- Lese boken sammen, ved å anvende adekvate strategier (Rittle-Johnson & Siegler, 1999), for eksempel:
 - Samlesing
 - Lese annenhver setning/ avsnitt
 - 1.klasseelev leser så mye hun vil, når hun stopper fortsetter 4.klasseelev (Vygotskij, 1978)
- Samtale om bokens semantikk- med søkelys på hva som skjedde i boken, hvordan boken bygges opp, hvordan boken oppleves og hvorfor.

Guthrie & Wigfield sin modell «Engagement Model of Reading Development» (Guthrie & Wigfield, 2000) illustrerer hvilke elementer som bør inkluderes i undervisningen for å skape engasjerte lesere. Den er knyttet opp mot lesing, men setter søkelys på trekk ved engasjerende undervisning som er relevante også ved arbeid med skriving. I denne fasen sikres virkelighetsstøtte ved å gå tur til det offentlige biblioteket; skriveaktiviteten elevene skal i gang med, knyttes slik til livet utenfor klasserommet og «synliggjør koblinger til det virkelige liv» (Solheim, 2014, p. 87). Elevene får oppleve at aktiviteten de selv skal drive med (å skrive bøker) er relevant for verden utenfor skolen. 1.klasseelevne får samarbeide med 4.klasselever gjennom å lese og snakke med de eldre elevene om boken de velger sammen og slik sikre sosial interaksjon (Guthrie & Wigfield, 2000). Også selvstendighetsstøtte sikres gjennom at 1.klasseelevne samarbeider med eldre elever som har mer skriftspråklig erfaring enn dem og slik kan fungere som «mer signifikante andre» (Vygotskij, 1978) og støttende stillas som kan hjelpe 1.klasseelevne til å få mer ut av bibliotekbesøket enn de ville gjort dersom de skulle lese bøkene alene (Vygotskij, 1978). Ifølge Fillman & Guthrie (2008) er det flere tiltak læreren kan sette inn som styrker elevens opplevelse av selvstendighet; å føle eierskap til teksten ved for eksempel å la eleven velge hva som skal leses og ved å la eleven få velge ulike måter å arbeide med teksten på, slik elevene får anledning til gjennom bibliotekbesøket.

Bokproduksjonen

Etter «inspirasjonsturen» sammen med 4.klasse til nærbiblioteket, starter selve bokproduksjonen. Dette skal 1.klasse gjøre individuelt uten 4.klasseelevne, men i løpet av den første skriveøkten kommer 4.klasseelevne innom 1.klasse, slik at de eldre elevene kan hjelpe og oppmuntre de yngre når de skal i gang med skrivingen. De allerede satte elevparene

jobber sammen.

Før elevene sette i gang med bokproduksjon, får de utdelt ferdig brettete ark som skal fungere som bøker av valgfri lengde klare til å fylles med tekst og bilder. Under bokproduksjonen bør lærer referere til elevene som «forfattere» når de henvender seg til klassen eller enkeltelever, fordi lek som innramming på læring «virker kravreducerende og gir trening med lav fallhøyde, fordi den er på liksom» (Hagtvet, 2013, p. 194).

Bokproduksjonen er differensierende og tilpasset enkeltelevers faglige og utviklingsmessige nivå, ved at elevene kan skrive bøker ut fra sitt eget faglige utgangspunkt og interessefelt (Stipek, 2017). Læreren skal støtte hver elev videre innenfor elevens «proksimale utviklingszone» (Vygotskij, 1978) etter hvert som enkeltelevens bokstav-, lese- og skrivekompetanse øker. Ved å skrive egne bøker basert på egne interesser og egne valg øver elevene på delferdigheter i lesing og skriving i en større helhet som oppleves meningsfylt (Gilje, 2019).

Selve bokproduksjonen bygger på elementene i «forlag som metode» (Håland & Lorentzen, 2007). Forlag som metode bygger på lek, på at elevene er forfattere og læreren forlagssjef. Elevene skriver bøker ut fra egne interesser eller tema definert av lærer. «Forlag som metode» og dette undervisningsopplegget («biblioteket») skiller på følgende punkt: i forlag som metode er læreren «forlagssjef» mens i dette undervisningsopplegget er både lærer og elever forfattere. I forlaget har læreren en fast plass som eleven må komme til å oppsøke hjelp. Ved å gjøre det slik vil fokuset lett kunne bli på produkt heller enn på prosess for de elevene som venter med å be om hjelp til de har gjort seg ferdige. I tillegg er det en fare for at oppfølgingen til elevene blir tilfeldig (Stipek, 2017) og ustrukturert i forhold til hvilke elever som er metakognitive nok til å vite at og når de trenger hjelp, og elever som ikke innehar samme metakognitive kompetanse. Det vil kunne bli mer utfordrende for læreren å korrigere og støtte elevene videre dersom de kommer med et ferdig produkt, enn dersom læreren kan støtte eleven underveis i skriveprosessen. I «biblioteket» skal læreren vandre rundt i klasserommet for å kunne hjelpe elevene til å se eget potensiale og hjelpe elevene videre der de er, komme med oppbyggende tilbakemeldinger osv. Videre vektlegges det i «forlag som metode» at bøkene skal korrekturleses av læreren og rettes for skrivefeil for å bli godkjent (Håland & Lorentzen, 2007). Forlag som metode er anvendt på 3.klasseelever, mens «biblioteket» skal anvendes i 1.klasse. Derfor er det ikke noen godkjenning eller vurdering

(Guthrie & Wigfield, 2000) av bøkene, annet enn at læreren leser gjennom ferdig produkt. Ved at læreren er tettere på elevene underveis i skriveprosessen og gir tilbakemeldinger underveis, vil eventuelle korrigeringer kunne håndteres underveis før boken er ferdig. Lærertetthet vil kunne bli en mulig utfordring.

Før elevene starter egen skriving, gjennomgår lærer introduksjonen (digital presentasjon), modellerer hvordan elevene kan skrive bok og deler ut ferdig brettete ark som fungerer som «bøker» som elevene kan skrive i. Hver skriveøkt kan gjerne starte med en kjapp gjennomgang med elevene om hva de allerede har skrevet og hva som skal skje videre i boken. Når introduksjonen er over og elevene skal sette i gang med egen bokproduksjon, bør alle elevene ha en idé om hva de skal skrive om og hvordan de skal starte. I løpet av den første skriveøkten kommer de eldre elevene innom 1.klasse, slik at de eldre elevene kan hjelpe og oppmuntre de yngre når de skal i gang med skrivingen. De satte elevparene jobber sammen.

Under bokproduksjonen støtter læreren eleven videre med utgangspunkt i det eleven selv har produsert og slik viser hva det mestrer og hva det trenger støtte for å mestre (Stipek, 2017). Slik sikres selvstendighetsstøtte (Guthrie & Wigfield, 2000) gjennom at læreren beveger seg rundt i klasserommet, fokuserer på å være «støttende stillas» for elevene ved å støtte elevene videre i skrivingen innenfor elevens «proksimale utviklingszone» (Vygotskij, 1978), hvor de, med støtte fra læreren, mestrer litt mer enn uten hjelp. Anerkjennende tilbakemeldinger sikres gjennom at lærer er bevisst at tilbakemeldingene til elevene er anerkjennende og konstruktive ved å fokusere på prosess heller enn produkt og slik gradvis bygger opp elevenes mestringstro (Yeager & Dweck, 2012). Læreren bør tilstrebe å gi raske og hyppige tilbakemeldinger på elevenes prosess, og hjelpe elevene med å sette korte og konkrete mål som lærere er rask med å følge opp (Yudowitch et al., 2008). Slik sikres elevene lærings- og kunnskapsmål (Guthrie & Wigfield, 2000). I tillegg må læreren gjennom hyppige tilbakemeldinger gjøre elevene klar over når de lykkes og hjelpe dem med å oppdage selv at, og når, de lykkes (Yudowitch et al., 2008). Tro på egne skriveferdigheter bygges gjennom opplevelsen av å mestre skrivingen (Solheim, 2014). Gjennom konkrete tips til lærer om hvordan elevene kan støttes gjennom å bygge opp deres mestringstro (Guthrie & Wigfield, 2000), samt konkrete semantiske (Ersland, 2019) og faglige tips til hvordan lærer kan støtte elevene videre (Vygotskij, 1978), sørges det for strategiundervisning. Samarbeid og sosial interaksjon sikres gjennom at elevene får samarbeide med medelever og støtte hverandre videre i bokproduksjonen.

Virkelighetsforankring oppnås ved at elevene kan skrive om det de interesserer seg for og opplever som viktig og relevant. Tekstene elevene skriver kan slik «knytte forbindelser mellom det elevene arbeider med på skolen og elevenes personlige erfaringer» (Solheim, 2014, p. 87) som vil gi elevene virkelighetsforankring som fremmer engasjement.

Lærerinvolvering sikres ved at lærer er tett på og følger opp elevene underveis i skrivingen ved å ta utgangspunkt i det elevene har produsert (Guthrie & Wigfield, 2000). Elevene sikres å arbeide med interessante tekster (Guthrie & Wigfield, 2000) fordi de produserer tekstene selv basert på egne interesser og valg (Guthrie, 2004).

Når elever begynner å bli ferdig med boken sin, oppfordres de til å starte på en ny bok.

Støtte til elever som strever med å komme i gang

Når elevene opplever utfordringer i skriving, som at de ikke kommer i gang semantisk eller ikke vet hvordan bokstaver eller ord skal skrives, er det viktig med konstruktive tilbakemelding som styrker elevens egen mestringstro. Tips til støtte til elever som ikke kommer helt i gang, eller som opplever å ikke komme videre i skrivingen:

- Minne eleven på at det er ved å jobbe med utfordringer at man lærer mest (Unrau et al., 2018).
- Minne eleven på at klassen *leker* forfattere, fordi lek som innramming på læring «virker kravreducerende og gir trening med lav fallhøyde, fordi den er på liksom» (Hagtvet, 2013, p. 194).
- Oppmuntre til å skrive semifonetisk «hemmelig skrift» (Hagtvet, 2013).
- Oppmuntre til å tegne frem historien, og skrive semifonetisk «hemmelig skrift» (Hagtvet, 2013).
- Oppfordre eleven til å skrive eventuelle bokstaver hun kan og resten med «hemmelig skrift» (Hagtvet, 2013)
- Foreslå at eleven kan skrive boken i tegneserie-form med snakkebobler.
- Ha ferdig noen ispinner eller lapper med adjektiv i en boks, substantiv (steder) i en annen og hendelser i en tredje boks som eleven kan trekke for å få semantisk inspirasjon for å komme i gang med skrivingen.

Skriveutviklingen

De fleste elevene har en hoved-skrivestrategi, men vil anvende ulike skrivestrategier, både mer og mindre avanserte enn hovedstrategien (Frith, 1985).

Prefonetisk skriving

Ved profonetisk skriving kan elevene gjerne skrive en eller flere bokstaver i et ord, mens resten av ordet er tilfeldige bokstaver (skribling/ «hemmelig skrift»). Elevene har svak bevissthet om språklige segmenter (ord, stavelser, fonem) som inngår i setninger (Hagtvet, 2013).

Semifonetisk skriving

Elevene oppdager skriftens lydprinsipp, og anvender fonologisk skrivestrategi på en fonemisk upresis måte hvor fonemstrukturen ikke er helt på plass enda. Elevene har en begynnende bevissthet rundt forholdet mellom fonemer og grafemer og bruker «hemmelig skrift» på en mer avansert måte (Ellefsen, Fredheim, & Frost, 2009). Det er kun de mest fremtredende lydene som blir presentert grafemisk; bokstavnavn og trykksterke lyder (Korsgaard et al., 2011).

Fonemisk skriving

Elevene tar ikke hensyn til skriftspråklige regler, og skriver først og fremst lydrett. Skriveutviklingen foran leseutviklingen og elevene kan normalt sett ikke lese det de selv har skrevet.

Skriving med konvensjonell ortografi

Når elevene begynner å tilegne seg kunnskaper om morfologiske strukturer, og etablerer ortografiske representasjoner på stadig flere ord, beveger eleven seg over på skriving med konvensjonell ortografi (Høien & Lundberg, 2012). Skrivningen blir kjappere og mer automatisert, og elevene trenger ikke stave seg frem til hvert ord; de skriver i større grad uten å tenke etter hvordan ordene skrives. Overgeneraliseringer vitner om elevenes bevissthet rundt språket (Hagtvet, 2013).

Støtte under skrivingen

Læreren skal fungere som «støttende stillas» for eleven og ta utgangspunkt i elevens kompetanse og det eleven produserer, når læreren utfordrer eleven innenfor sin «proksimale utviklingszone» (Vygotskij, 1978) og slik utviser gradert støtte for eleven mot videre skriftspråklig utvikling (Hagtvet, 2013). Avhengig av hvor eleven er, vil lærerens graderte støtte på profonetisk, semifonetisk og fonetisk skrive-nivå, være å

- oppfordre til bruk av «hemmelig skrift» (Hagtvet, 2013)
- spore elevens bevissthet mot fonemene (lydene) og grafemene (bokstavene) i ordene

barnet allerede har skrevet (Hagtvet, 2013)

- bringe frem initiativ til å fokusere på og «smake» på enkeltlyder (fonologisk bevissthet) i ord som elevene har skrevet i boken sin (Hagtvet, 2013)
- bevisstgjøre eleven konkret på hvordan eleven kan merke lydene i munnen og skrive språklydene ned ved hjelp av bokstaver i stedet for som hukommelsesbilder (Hagtvet, 2013)
- understøtte og videreutvikle de bokstavene barnet selv skriver i boken sin (Hagtvet, 2013)
- bevisstgjøre eleven konkret på hvordan hun kan merke også mer trykksvake og mindre fremtredende lyder i munnen og skrive også disse språklydene ned ved hjelp av bokstaver.

For elever som skriver med konvensjonell ortografi kan lærerens graderte støtte være å

- fortsette å understøtte og videreutvikle de bokstavene eleven selv skriver i boken sin og bevisstgjøre eleven på alle lydene i ord barnet har skrevet.
- fortsette å bevisstgjøre eleven konkret på hvordan hun kan merke også mer trykksvake og mindre fremtredende lyder i munnen og skrive også disse språklydene ned.
- rette fokuset mot setningsstruktur i setningene eleven produserer (Mossige, 2010)
- utfordre elevene på tekststruktur- innledning, hoveddel, avslutning (vis gjerne til «fisken» hvor fiskens hode er innledningen, hale er avslutningen og resten er fortellingens hoveddel) (Mossige, 2010)
- oppfordre eleven til å «skrive i vei» (Mossige, 2010) uten å fokusere på ortografi.
- fokusere på semantikken (innholdet i boken).
- utfordre eleven på variasjon i ordvalg (Mossige, 2010)

Selvstendighetsstøtte

Det er viktig at lærer er bevisst hvordan tilbakemeldinger til elevene gis. I stedet for å gi elever tilbakemeldinger som fremhever at elevene er «smarte», «flinke» eller «intelligente», bør lærer sette søkelys på hva det er ved prosessen elevene har vært dyktige på. Ved å gi elevene tilbakemelding på prosess heller enn resultat hjelper læreren elevene med å bygge opp egen mestringstro som vil hjelpe dem med håndtering av fremtidig utfordrende oppgaver og føre til bedre faglige prestasjoner på sikt (Yeager & Dweck, 2012).

Også når elevenes arbeid skal korrigeres, er det viktig å gi tilbakemelding på prosess heller enn på resultat (Yeager & Dweck, 2012). Lærer må hjelpe elevene å forstå at de trenger andre

og bedre strategier (Rattan, Good, & Dweck, 2012) for å oppnå større mestringstro, gjennom å lære elevene om motstandsdyktighet (resilience); at eleven kan klare selv det som virker «umulig» ved å selv ha troen på at hun vil klare det (Yeager & Dweck, 2012).

«Åpent bibliotek»

Etter at 1.klasseelevne har hatt 4 skriveøkter, skal 4.klasse inviteres inn til 1.klasse på «åpent bibliotek». Da skal én 1. og én 4.klasseelev sitte sammen og lese og samtale om 1.klasseelevens bøker; om prosessen, om layout, tekst og tegninger. Da er det viktig å sørge for å ha flere rom tilgjengelig, slik at det ikke blir for mange elever som skal lese høyt på hvert rom. I «forlag som metode» (Håland & Lorentzen, 2007) fremføres elevenes bøker for klassen ved at de leses høyt av bokforfatteren eller av læreren (Håland & Lorentzen, 2007). I «biblioteket» skal ikke bøkene «fremføres» på samme måte som i «forlaget» men elevene får vist bøkene frem allikevel gjennom at de lånes av eldre elever som kommer på «åpent bibliotek» og leses sammen med 1.klasseelevne.

I denne fasen sikres selvstendighetsstøtte (Guthrie & Wigfield, 2000) gjennom at eldre elever leser for eller sammen med 1.klasseelevne og slik støtter 1.klasseelevens lesing. Gjennom at elevene når ut til eldre elever utenfor eget klasserom med det de vil formidle gjennom bøkene sine, sørges det for virkelighetsforankring (Guthrie & Wigfield, 2000). Under «åpent bibliotek» beveger lærer seg rundt og lytter på lesestundene og kommer med tilbakemeldinger til hvordan elevparene kan komme seg videre, og sørger slik for lærerinvolvering (Guthrie & Wigfield, 2000). Lærer må være tett på og støtte elevene der det trengs (Newman & Holzman, 2014). Samarbeid (Guthrie & Wigfield, 2000) sikres gjennom sosial interaksjon med eldre elever rundt ferdig produkt. Gjennom oppmuntrende tilbakemeldinger fra lærer og eldre elever på ferdig produkt opplever elevene å få anerkjennende tilbakemelding (Guthrie & Wigfield, 2000). Det ferdige produktet utgjør interessante tekster (Guthrie & Wigfield, 2000) for 1.klasseelevne gjennom at de er produsert av elevene selv basert på egne interesser og tema. Lærings- og kunnskapsmål (Guthrie & Wigfield, 2000) ligger til grunn for alle fasene i undervisningsopplegget; Opplegget har langsiktige mål som bygger på kompetansemål fra Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2019), men vektlegger også å bygge elevenes mestringstro slik at de evner å sette seg mer kortsiktige læringsmål (Solheim, 2014) gjennom tett oppfølging av elevene underveis i bokproduksjonen (Vygotskij, 1978).

Når elevene er ferdige med å lese gjennom bøkene, kan 4.klasseelevne hjelpe 1.klasseelevne med videre bokproduksjon eller de kan låne bøker fra andre 1.klasseelever å lese sammen.

«Engagement Model of Reading Development» (Guthrie & Wigfield, 2000) viser hvordan det som skjer i klasserommet påvirker elevenes engasjement og at engasjement er avgjørende faktor for å øke elevenes leseutbytte (Guthrie & Wigfield, 2000). Modellen kan gi et helhetlig rammeverk for å se sammenhengen mellom skrivemotivasjon og skriveutvikling ved at den knytter sammen teorier om motivasjon, skrivestrategier, selvbestemmelse og mestringstro (Guthrie & Wigfield, 2000). Modellen består av et kvadrat i sentrum som inkluderer elevenes leseprestasjoner, og kunnskap og leseerfaring ervervet gjennom lesing. Utenfor kvadratet er fire sentrale prosesser som kjennetegner engasjert lesing: sosial interaksjon, motivasjon, strategibruk og begrepsforståelse (Guthrie & Wigfield, 2000). Den ytterste delen av modellen består av ni ulike komponenter som kjennetegner undervisning og aktiviteter i klasserommet og som dette undervisningsopplegget søker å inkludere; virkelighetsforankring, selvstendighetsstøtte, interessante tekster, strategiundervisning, samarbeid, anerkjennende tilbakemelding, vurdering, lærerinvolvering og lærings- og kunnskapsmål (Guthrie & Wigfield, 2000).

Potensielle utfordringer

Under gjennomføring av undervisningsopplegget vil det kunne dukke opp utfordringer. Her nevnes noen mulige utfordringer samt forslag til hvordan disse kan håndteres.

En mulig utfordring er uklarheter i forhold til undervisningsopplegget og hvordan det skal gjennomføres. For å forebygge dette er undervisningsopplegget «pilotert» ved gjennomlesing av 3 lærere. Dersom det oppstår uklarheter under gjennomføringen, vil student være tilgjengelig for oppklaringer underveis. Undervisningsopplegget vil i tillegg revideres etter første gjennomføring for å eliminere eventuelle upresise formuleringer.

Klassestørrelse eller -sammensetning kan påvirke gjennomføringen av undervisningsopplegget. Dersom klassestørrelsen blir for stor eller elevsammensetningen skaper utfordringer, bør lærer vurdere å dele klassen i mindre grupper under gjennomføringen. Dette forutsetter tilstrekkelig med lærerressurser.

Klassestørrelse kan også gi utfordringer i forhold til lærertetthet (Dynarski, Hyman, & Schanzenbach, 2013). Lærertetthet kan bli en utfordring dersom elevgruppen er stor og lærerressurser begrenset. Spesielt i de tilfeller hvor flere elever trenger hjelp samtidig, kan dette by på utfordringer. Flere elever som trenger hjelp, kombinert med begrenset lærertetthet kan føre til frustrasjoner blant elevene som må vente på hjelp. Dette kan også bli tilfelle dersom det er minoritetsspråklige elever eller enkeltelever med faglige utfordringer som trenger tettere oppfølging fra lærer. Utfordringen kan reduseres ved at lærer og elever avtaler

et tegn (som å snu boken opp-ned) som elevene kan bruke når de trenger hjelp. Da kan elevene gå til en medelev mens de venter, dele ideer med dem og tilby dem tilbakemelding. Da vil elevene få utvidet læring og et mer produktivt læringsmiljø (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003, p. 528), med stor grad av samarbeid (Guthrie & Wigfield, 2000). For elevene som ikke mestrer å ta en slik «hjelpelærer»-rolle kan læreren ha ferdige «venteoppgaver» planlagt, eller avtale med elevene at når de står fast i skrivingen, kan de tegne historien videre i boken mens de venter på hjelp.

Også lærertetthet ved sykdom/fracfall hos lærer(e) er en potensiell utfordring. Redusert lærertetthet vil påvirke oppfølgingsmuligheten gjenværende lærer(e) har i forhold til enkeltelever (Dynarski et al., 2013). I tilfeller som sykdom/fracfall hos lærer er det viktig å be om lærervikar, fortrinnsvis en som kjenner klassen. Lærervikarer vil kunne ha utfordringer med oppfølging av elever dersom hun ikke kjenner elevene og derfor har manglende eller redusert lærer-elev-relasjoner.

Forstyrrende atferd hos enkeltelever kan skape uro i klasserommet og påvirke elevenes arbeid, læring og trivsel (Sørli & Nordahl, 1998). Dette ødelegger ikke bare læringen for eleven det gjelder, men kan forstyrre resten av elevgruppen og skape dårlig læringsmiljø med feil fokus i undervisningen (Marzano et al., 2003). Det kan også binde lærerressurser til enkeltelever og føre til utfordringer med lærertettheten for resten av elevgruppen. Lærer bør jobbe forebyggende gjennom å ha en autoritativ lærerstil (Baumrind, 1991). Lærer må også sikre at alle elevene har forstått hva de skal gjøre, gjennom å gi en god presentasjon av undervisningsopplegget og legge klare føringer for gjennomføringen. Læreren forebygger også gjennom å sette fokus på læring og bygge elevenes mestringstro gjennom å gi tilbakemeldinger på elevenes arbeidsinnsats (Yeager & Dweck, 2012). I tillegg er det viktig at læreren «leser» elevenes kroppsspråk underveis, slik at hun kan forebygge og kjapt korrigere eventuell utfordrende og forstyrrende atferd tidligst mulig (Marzano et al., 2003) og før den eskalerer. Dersom forebygging ikke er tilstrekkelig, og uro oppstår, vil mulige lærerreaksjoner være at læreren: får øyekontakt med eleven, stiller seg ved siden av eleven som forstyrrer uten å avbryte undervisningen, gir et fysisk signal (som å vise to fingre eller riste på hodet) for å vise at atferden er upassende, gir en enkel verbal påminnelse privat og subtilt, gir beskjed til eleven om hva som er ønsket atferd og/eller gir eleven beskjed om å stoppe med den uønskede atferden (Emmer, Evertson, & Worsham, 2003).

Uforutsette hendelser kan dukke opp, slik at klassen ikke får gjennomført planlagte undervisningsøkter. I slike tilfeller bør læreren bestrebe og prioritere å ta igjen tapte økter ved første anledning det lar seg gjøre slik at progresjonen opprettholdes.

I tillegg til skisserte mulige utfordringer, vil det være en rekke andre små og større uforutsette hendelser som vil kunne dukke opp og som vil kunne påvirke den planlagte gjennomføringen av undervisningsopplegget.

Oppstart og omfang

Undervisningsopplegget skal kunne brukes som supplement til annen jobbing med bokstav- og skriveopplæring i 1.klasse og kan starte når som helst, for eksempel etter jul.

Undervisningsopplegget anvendes én time to ganger i uken i minimum 6 uker, men kan med fordel anvendes over en lengre periode.

Forslag til fremdriftsplan

Uke 1

Økt 1 Oppstart i klasserommet og «inspirasjonstur» til offentlig nærbibliotek sammen med 4.klasse. Helst dobbel økt.

Økt 2 Skrive-økt 1

Uke 2

Økt 1 Skrive-økt 2

Økt 2 Skrive-økt 3

Uke 3

Økt 1 Skrive-økt 4

Økt 2 «Åpent bibliotek»: 1.klasse har besøk av 4.klasse

Uke 4

Økt 1 Skrive-økt 5

Økt 2 Skrive-økt 6

Uke 5

Økt 1 Skrive-økt 7

Økt 2 Skrive-økt 8

Uke 6

Økt 1 «Åpent bibliotek»: 1.klasse har besøk av 4.klasse

Litteraturliste

- Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Bruning, R. H., & Kauffman, D. F. (2016). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In *Handbook of writing research, 2nd ed.* (pp. 160-173). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Dynarski, S., Hyman, J., & Schanzenbach, D. W. (2013). Experimental Evidence on the Effect of Childhood Investments on Postsecondary Attainment and Degree Completion. *Journal of Policy Analysis and Management*, 32(4), 692-717. doi:10.1002/pam.21715
- Ellefsen, K. E., Fredheim, G., & Frost, J. (2009). *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Secondary Teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ersland, B. A. (2019, 28.10.2019). [Lag en fortelling].
- Fillman, S., & Guthrie, J. T. (2008). Controll and Choise: Supporting Self-Dircted Reading In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging Adolecence in Reading* (pp. 33-48). Oaks: Corwinn Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K. E. Patterson, Marshall, J. C., Coltheart, M. (Ed.), *Surface Dyslexia*. London: Erlbaum.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget.
- Guthrie, J. T. (2004). Differentiating Instruction for Struggling Readers Within the CORI Classroom. In *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. (pp. 173-193). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Morrison, D. A. (2012). Motivation, Achievement, and Classroom Contexts for Information Book Reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & D. A. Klauda (Eds.), *Adolecents' Engagement in Academic Literacy* (pp. 1-51). Baltimore: University of Maryland.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 403-422). Baltimore: University of Maryland.
- Hagtvet, B. E. (2013). Eksperimenterende skrivning og skriftspråklig utvikling. In J. Frost (Ed.), *Språk- og leseveiledning- i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Håland, A., & Lorentzen, R. T. (2007). *Dialogar om tekst : praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo: Universitetsforl.
- Johansen, V. (2018). Oppdagende skrivning på 1. trinn. Retrieved from <https://lesesenteret.uis.no/boker-og-materiell/leseplanleggeren/praksisfortellinger/oppdagende-skriving-pa-1-trinn-article124944-22680.html>
- Korsgaard, K., Solheim, R., Myran, I. H., Matre, S., Thorbjørnsen, K. M., Hannibal, S., & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skrivning : en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works : research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Va: ASCD.

- Mossige, M. (2010). *Skrivetrappa : et elevhefte som lærer og elev bruker sammen ved undervisningsvurdering av skriving* ([Bokmålutg.]. ed.). Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Myers, J., Scales, R., Grisham, D., Wolsey, T. D., Dismuke, S., Smetana, L., . . . Martin, S. (2016). What About Writing? A National Exploratory Study of Writing Instruction in Teacher Preparation Programs. *Literacy Research and Instruction*, 1-22. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388071.2016.1198442?journalCode=ulri20>
- Newman, F., & Holzman, L. (2014). *Lev Vygotsky : revolutionary scientist* (Classic ed. ed.). New York: Psychology Press.
- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). "It's ok — Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731-737. doi:10.1016/j.jesp.2011.12.012
- Rittle-Johnson, B., & Siegler, R. (1999). Learning to spell: Variability, choice, and change in children's strategy use. *Child Dev.*, 70(2), 332-348.
- Rygg, R. F. (2017). "Et alternativ til formell bokstavinnlæring er funksjonell bokstavinnlæring". *Utdanningsnytt*. Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-norskopplaering/et-alternativ-til-formell-bokstavinnlaering-er-funksjonell-bokstavlaering/172303>
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. In A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Eds.), *Leseboka Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stipek, D. (2017). Playful Math Instruction in the Context of Standards and Accountability. *YC Young Children*, 72(3), 8-13. Retrieved from www.jstor.org/stable/90013676
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12a/98). Oslo: NOVA.
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2018). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of Interventions on Reading Self-Efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167-204. doi:10.3102/0034654317743199
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kompetansemål etter 2.årstrinn*. Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-2.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen. Elevmedverknad*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Overordnet del av læreplanverket. 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Overordnet del av læreplanverket. 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Norsk (NOR01-06) Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter 2. trinn*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Vygotskij, L. S. (Red.). (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Wright, K. L., Hodges, T. S., & McTigue, E. M. (2018). A validation program for the Self-Beliefs, Writing-Beliefs, and Attitude Survey: A measure of adolescents' motivation toward writing. *Assessing Writing*, *39*, 64-78.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.12.004>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, *47*(4), 302-314. doi:10.1080/00461520.2012.722805
- Yudowitch, S., Henry, L. M., & Guthrie, J. T. (2008). Self-efficacy: Building confident readers. In *Engaging adolescents in reading*. (pp. 65-86). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.

Lærerinstruks

Mastergradsoppgave i Spesialpedagogikk, 2019-2020, Universitetet i Stavanger,

Trine Håvarstein

Denne lærerinstruks beskriver et undervisningsopplegg som er utviklet som en del av mastergradsoppgaven *Engasjerende og eksperimenterende skrijving i begynneropplæringen. Utprøving av et forskningsbasert undervisningsopplegg*, ved Universitetet i Stavanger.

Undervisningsopplegget er konstruert med utgangspunkt i stadiene i Educational Design Research (McKenney & Reeves, 2012). Tanken bak undervisningsopplegget er at elever og lærere skal leke forfattere og at elevene skal skrive bøker som de skal kommunisere til eldre elever. På denne måten får elevene øve på skriftspråket gjennom opplevelsen av å ha bruk for det i meningsfulle sammenhenger i egen formidling (Rygg, 2017). Både teori, forskning og nært samarbeid med lærere i første klasse, har vært styrende for utviklingen av undervisningsopplegget. Når det planlegges å tas i bruk, er det derfor viktig at lærere setter seg inn i teorien som ligger til grunn. For at opplegget skal være lett tilgjengelig for travle lærere, inneholder denne lærerinstruks kun henvisninger til, og enkle forklaringer på, anvendt teori. Denne lærerinstruks, et tipshefte og selve mastergradsoppgaven utfyller hverandre, og overlapper delvis. Ved å ta utgangspunkt i denne lærerinstruks, samt dokumentene *Tipshefte* (vedlegg 13), *Sjekkliste* (vedlegg 14) og *Hands on-listen* (vedlegg 15) skal lærere få den informasjonen som trengs for å gjennomføre undervisningsopplegget i tråd med utviklers intensjon (Kane, 2015). Dersom det ønskes utvidet teoretisk forståelse anbefales det å lese 2. *Teori* i selve masteroppgaven.

Dokumentene bør leses i følgende rekkefølge: Først denne lærerinstruks for å få en overordnet forståelse av undervisningsopplegget, deretter *Tipsheftet* for konkrete forberedelses- og gjennomføringstips, og til slutt *Sjekkliste* og *Hand on-liste* som bør være tilgjengelige og brukes aktivt også under selve gjennomføringen.

²⁶ Endringer ble gjort etter tilbakemeldinger fra lærere under intervjuet om at den opprinnelige veiledningen krevde møter i tillegg til gjennomlesing av instruks. Endringer som er gjort er blant annet å gjøre instruks enklere, tydeligere og mer presis, og å ta bort informasjon lærerne kunne finne i Tipsheftet eller selve masteroppgaven. Mindre endringer gjort underveis i konstruksjonen av studiens undervisningsopplegg er kommentert i fotnoter i selve dokumentet.

Oppstart og omfang

Undervisningsopplegget skal kunne brukes som supplement til annen jobbing med lese- og skriveopplæring i første klasse. Det forutsettes ikke at elevene mestrer alle bokstavene for å starte med opplegget, det tas utgangspunkt i, og bygges videre på, elevenes egne skriftspråklige potensialer (Aristoteles, 1934) og ferdigheter. Det vil allikevel være en fordel om bokstavintroduksjonen er gjennomgått når man starter. Opplegget er implementert etter jul i en førsteklasse hvor elevene var ferdige med bokstavintroduksjonen.

Undervisningsopplegget anvendes én time to-tre ganger i uken i minimum seks uker, men kan med fordel tas i bruk over en lengre periode.

For detaljert forslag til fremdriftsplan, se *Tipsheftet* (vedlegg 13).

Kort beskrivelse av oppleggets ulike faser

Fase 1 «Inspirasjonstur» hvor førsteklasseelevene skal besøke det lokale biblioteket sammen med eldre elever. Her skal elevenes mestringstro (Bandura, 1997) styrkes og deres interesse (Renninger & Hidi, 2020) for *bøker*, vekkes.

Fase 2 «Bokproduksjon» hvor førsteklasseelevene skal skrive sine egne bøker. Fem skriveøkter fordelt over tre uker. Elevenes mestringstro (Bandura, 1997) skal styrkes og deres interesse (Renninger & Hidi, 2020) for *skrivning*, vekkes.

Fase 3 «Åpent bibliotek» i førsteklasserommet hvor de eldre elevene kommer på besøk og låner og leser førsteklasseelevenes egenproduserte bøker sammen med førsteklasseelevene. Her skal elevenes mestringstro (Bandura, 1997) styrkes, og deres interesse (Renninger & Hidi, 2020) for *lesing*, vekkes.

Fase 4 «Bokproduksjon». Fem nye skriveøkter for førsteklasseelevene, fordelt over tre uker. Elevenes mestringstro (Bandura, 1997) og interesse (Renninger & Hidi, 2020) for *skrivning*, skal styrkes.

Fase 5 Nytt «åpent bibliotek». Elevenes mestringstro (Bandura, 1997) og interesse (Renninger & Hidi, 2020) for *lesing*, skal styrkes.

Lenger nede i oppgaven beskrives hver av fasene; «inspirasjonstur», «bokproduksjon» og «åpent bibliotek», mer eksplisitt.

Mål med undervisningsopplegget

Tanken bak undervisningsopplegget er at det skal trigge elevenes skriftspråklige motivasjon og føre til at det «slår gnister» (Guthrie, Klauda & Morrison, 2012, s. 4) for skriftspråklige aktiviteter som kan føre til vedvarende indre motivasjon (Covington, 2009), individuell interesse (Renninger & Hidi, 2020) og engasjement for lesing og skriving hos elevene i første klasse.

I tillegg er et mål at elevene skal utvikle egne lese- og skriveferdigheter. Ferdighetslæring basert på lek (Stipek, 2017), autonomi, funksjonell lesing og skriving (Rygg, 2017) i en større sammenheng og helhet som oppleves meningsfull (Tønnessen & Uppstad, 2015), kombinert med lærere som bygger elevenes mestringstro (Bandura, 1997), skal legge til rette for det.

Bakgrunn

Teoretisk utgangspunkt for undervisningsopplegget er blant annet Guthrie og Wigfield (2000) «Engagement Model of Reading Development» og Banduras Theory of Change (1997). Banduras (1997) teori handler om hvordan elevens atferd er sterkt influert av egen selvpåvirkning og at deres mestringstro påvirker motivasjon, tankemønstre og handlingsvalg. Høy grad av mestringstro gir større sjanse for at elevene anstrenger seg og holder ut når oppgaven oppleves utfordrende og vanskelig (Unrau et al., 2018). Derfor er det viktig at lærerne og de eldre elevene²⁷ har fokus på å bygge elevenes mestringstro i sine tilbakemeldinger (Yeager & Dweck, 2012), gjennom bevissthet rundt hvordan tilbakemeldinger til elevene gis. I stedet for å gi tilbakemeldinger som fremhever at elevene er «smarte» eller «flinke» bør det settes søkelys på hva det er ved prosessen elevene har vært dyktige på. Det vil støtte elevene i å bygge opp egen mestringstro og hjelpe dem med håndtering av fremtidig utfordrende oppgaver, og på sikt føre til bedre faglige prestasjoner (Yeager & Dweck, 2012). Se *Tipsheftet* (vedlegg13) for konkrete tips til strategier lærere kan bruke for å støtte elevenes bokproduksjon og lesing under gjennomføringen av undervisningsopplegget.

Guthrie og Wigfield (2000) sin modell knytter sammen teorier om mestringstro, motivasjon, skrivestrategier og selvbestemmelse og viser hvordan det som skjer i klasserommet påvirker elevenes engasjement og at engasjement er en avgjørende faktor for å øke elevenes leseutbytte

²⁷ Se vedlegg 16 for *Kryss-liste* med konkrete tips til eldre elever om hva slags tilbakemeldinger som kan gis førsteklasseelevene.

(Guthrie & Wigfield, 2000). Den er knyttet opp mot lesing, men setter søkelys på trekk ved engasjerende undervisning som er relevante også ved arbeid med skriving. Spesielt modellens ni komponenter som kjennetegner engasjert klasseromsundervisning og -aktiviteter søkes aktivert i dette undervisningsopplegget; virkelighetsforankring, selvstendighetsstøtte, interessante tekster, strategiundervisning, samarbeid, anerkjennende tilbakemelding, vurdering, lærerinvolvering og lærings- og kunnskapsmål (Guthrie & Wigfield, 2000). Også Solheims (2014) seks strategier for å få engasjerte lesere, som bygger på Guthrie og Wigfield (2000) sin modell er brukt. Strategiene inkluderer; å utnytte elevenes engasjement, bruke flere relevante tekster, gi elevene overkommelige mål og mer kontroll, utnytte det sosiale og sette engasjement på dagsordenen.

Se gjerne 2.1.6 *Lese- og skriveengasjement* og 2.1.7 *Mestringstro* i masteroppgaven for ytterligere beskrivelser.

Beskrivelse av undervisningsopplegget

Her kommer en kort beskrivelse av selve undervisningsopplegget, og de ulike fasene. For mer detaljerte beskrivelser av hva som bør forberedes på forhånd, og hva som er viktig å tenke på under gjennomføringen av de ulike fasene, se *Tipsheftet* (vedlegg 13).

Hovedideen bak undervisningsopplegget er at elever og lærere skal leke at førsteklasserommet er et bibliotek, og at de selv er forfattere. Lek som bakgrunn for ferdighetslæringen, virker kravreducerende fordi leken er på liksom (Hagtvatn, 2013). Bøkene som skal fylle klassebiblioteket, skal skrives av førsteklasseelevene. I de nye kompetansemålene i norsk etter andre trinn vektlegges det at elevene skal lage tekster som kombinerer skrift med bilder (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det ryddes plass på en vegg i klasserommet slik at bøkene kan henges opp der etter hvert som de blir ferdige.

Det skal opprettes samarbeid med en klasse på et høyere trinn, gjerne fjerde klasse. Den eldre klassen skal inviteres med og involveres i deler av opplegget. De skal blant annet «låne» bøkene førsteklasseelevene skriver (i «åpent bibliotek») slik at førsteklasseelevene opplever virkelighetsforankring (Guthrie & Wigfield, 2000) gjennom å kommunisere bøkene de produserer med eldre elever utenfor eget klasserom.

Det må settes av tid før oppstart til å lese gjennom utviklede dokumenter, *Tipsheftet*, *Sjekkliste* og *Hands on-liste*, og klargjøre for gjennomføring av undervisningsopplegget. Se

Tipsheftet (vedlegg 13) og *Sjekkliste forberedelser* (vedlegg 14) for konkrete tips.

Beskrivelse av oppstart og «inspirasjonstur» til offentlig bibliotek

Opplegget starter i førsteklasse rommet, hvor de eldre elevene kommer og setter seg på pulter og gulv, eller står bakerst i klasserommet²⁸. Presentasjonen skjer felles for begge klassene slik at alle elevene får samme informasjon. Lærerne informerer elevene kort om undervisningsopplegget, ved å ta utgangspunkt i digital presentasjon (vedlegg 17). For konkrete tips til hva som bør inkluderes i presentasjonen, se *Tipsheftet* (vedlegg 13). Deretter skal de eldre elevene være med første klasse på «inspirasjonstur» til det lokale biblioteket. Elevene deles i to grupper som går på biblioteket etter hverandre slik at det blir bedre plass. Det må organiseres en fellesaktivitet for den gruppen som ikke er på biblioteket²⁹. Når presentasjonen er over, finner elevparene hverandre og alle går samlet til biblioteket. På biblioteket har lærerne ansvar for ulike elevgrupper.

På biblioteket skal de på forhånd fastsatte gruppene på én førsteklasse elev og én eldre elev sammen finne en bildebok som de leser sammen og snakker om. De skal, med utgangspunkt i selvvalgte bildebøker de finner interessante, samtale om, lese høyt for og lytte til hverandre, for å gi skriftspråklig og semantisk inspirasjon samt inspirasjon i forhold til layout, til førsteklasse elevenes egen bokproduksjon. Ifølge kompetansemålene i norsk etter andre trinn skal elevene samtale om egne og andres tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Lærernes oppgave før, under og etter lesingen er å styrke elevenes mestringstro (Bandura, 1997) og vekke deres interesse for bøker gjennom å støtte elevene med utgangspunkt i deres skriftspråklige kompetanse. Se *Tipsheftet* (vedlegg 13) og *Sjekklisten under bibliotekbesøk* (vedlegg 14) for konkrete tips.

På «inspirasjonsturen» sikres virkelighetsstøtte ved å gå tur til det offentlige biblioteket; skriveaktiviteten elevene skal i gang med, knyttes slik til livet utenfor klasserommet og «synliggjør koblinger til det virkelige liv» (Solheim, 2014, s. 87). Elevene får oppleve at aktiviteten de selv skal drive med (å skrive bøker) er relevant for verden utenfor skolen. Førsteklasse elevene får samarbeide med eldre elever gjennom å lese og snakke med de eldre elevene om boken de velger sammen og slik sikres sosial interaksjon (Guthrie & Wigfield, 2000). De eldre elevene har mer skriftspråklig erfaring, og fungerer som «støttende stillas»

²⁸ Inkludert under implementering.

²⁹ Inkludert i forkant av implementeringen, etter samtaler med lærerne.

(Bruner, 1971) som hjelper førsteklasselevne til å få mer ut av bibliotekbesøket enn de ville gjort dersom de leste bøkene alene (Vygotskij, 1978), noe som sikrer selvstendighetsstøtte. Også gjennom muligheten til å velge hva som skal leses og ulike måter å arbeide med teksten på sikres elevene eierskap til teksten og selvstendighetsstøtte (Fillman & Guthrie, 2008). For mer utfyllende teoretisk forankring, se 2. *Teori* i masteroppgaven.

Beskrivelse av «bokproduksjon»

Etter «inspirasjonsturen» sammen med eldre elever til nærbiblioteket, starter selve bokproduksjonen. Dette skal førsteklasseelevne gjøre uten de eldre elevene, men i hver skriveøkt kommer fire/fem eldre elever innom for å oppmuntre og hjelpe førsteklasseelevne med skrivingen³⁰. De eldre elevene rullerer på denne oppgaven, og sikres slik at alle blir inkludert.

Før elevene setter i gang med bokproduksjon, går lærer gjennom introduksjonen med utgangspunkt i digital presentasjon (vedlegg 17), modellerer hvordan elevene kan skrive bok og deler ut ferdig brettede ark (vedlegg 18) med linjer og plass til illustrasjoner. Hver skriveøkt kan gjerne starte med en kjapp gjennomgang med elevene om hva de allerede har skrevet og hva som skal skje videre i boken. Når introduksjonen er over og elevene skal sette i gang med egen bokproduksjon, bør alle elevene ha en idé om hva de skal skrive om og hvordan de skal starte. Dersom det er ressurser til å dele elevgruppen i to under enkelte skriveøkter, er dette fordelaktig³¹. Lærerens jobb under disse øktene er å støtte alle elevene videre innenfor deres individuelle «proksimale utviklingssone» (Vygotskij, 1978) med utgangspunkt i deres bokstav-, lese- og skrivekompetanse. Når elever begynner å bli ferdig med boken sin, oppfordres de til å starte på en ny bok. Selve bokproduksjonen bygger på elementene i «forlag som metode» (Håland & Lorentzen, 2007), men skiller på flere punkt, se 3.1.1.2 *Teoretisk dypdykk* i masteroppgaven for konkrete punkter.

Bokproduksjonen er differensierende og tilpasset enkeltelevers faglige og utviklingsmessige nivå, ved at elevene kan skrive bøker ut fra eget faglige utgangspunkt (Vygotskij, 1978) og interessefelt (Renninger & Hidi, 2020; Stipek, 2017).

³⁰ Inkludert etter implementering.

³¹ Inkludert underveis i implementering.

Under bokproduksjonen sikres selvstendighetsstøtte (Guthrie & Wigfield, 2000) gjennom at læreren støtter elevene videre med utgangspunkt i det elevene selv har produsert og slik viser hva de allerede kan og hva de trenger støtte for å mestre (Stipek, 2017). Anerkjennende tilbakemeldinger sikres gjennom at lærer er bevisst at tilbakemeldingene til elevene er anerkjennende og konstruktive ved å fokusere på prosess heller enn produkt og slik gradvis bygger opp elevenes mestringstro (Yeager & Dweck, 2012). Læreren bør tilstrebe å gi raske og hyppige tilbakemeldinger på elevenes prosess, og hjelpe elevene med å sette korte og konkrete mål som lærer er rask med å følge opp (Yudowitch, Henry & Guthrie, 2008). Slik sikres elevene lærings- og kunnskapsmål (Guthrie & Wigfield, 2000).

I tillegg må læreren gjennom hyppige tilbakemeldinger gjøre elevene klare over når de lykkes og hjelpe dem med å oppdage selv at, og når, de lykkes (Yudowitch et al., 2008). Tro på egne skriveferdigheter bygges gjennom opplevelsen av å mestre skrivingen (Solheim, 2014). Gjennom konkrete tips til lærer i *Tipsheftet* (vedlegg 13) om hvordan elevene kan støttes gjennom å bygge opp deres mestringstro (Guthrie & Wigfield, 2000), samt konkrete semantiske (Ersland, 2019) og faglige tips til hvordan lærer kan støtte elevene videre (Vygotskij, 1978), sørges det for strategiundervisning.

Samarbeid og sosial interaksjon sikres gjennom at elevene får samarbeide med medelever og støtte hverandre videre i bokproduksjonen. I tillegg sikres samarbeid gjennom interaksjon med eldre elever (Solheim, 2014). Virkelighetsforankring oppnås ved at elevene kan skrive om det de interesserer seg for og opplever som viktig og relevant. Tekstene elevene skriver kan slik «knytte forbindelser mellom det elevene arbeider med på skolen og elevenes personlige erfaringer» (Solheim, 2014, s. 87) som vil gi elevene virkelighetsforankring som fremmer engasjement.

Lærerinvolvering sikres ved at lærer er tett på og følger opp elevene underveis i skrivingen ved å ta utgangspunkt i det elevene har produsert (Guthrie & Wigfield, 2000). Elevene sikres å arbeide med interessante tekster (Guthrie & Wigfield, 2000) fordi de produserer tekstene selv basert på egne interesser (Renninger & Hidi, 2020) og valg (Guthrie, 2004). For konkrete tips til hvordan læreren kan hjelpe og støtte elever som strever med å komme i gang, eller som trenger hjelp under skrivingen, se *Tipsheftet* (vedlegg 13).

Beskrivelse av «Åpent bibliotek»

Etter at førsteklasseelevne har hatt minst fire skriveøkter, inviteres de eldre elevene inn i førsteklasse rommet på «åpent bibliotek». Da skal én førsteklasse elev og én eldre elev sitte sammen og lese og samtale om førsteklasse elevens bøker; om prosessen, om layout, tekst og tegninger. Da er det viktig å sørge for å ha flere rom tilgjengelig, slik at det ikke blir for mange elever som skal lese høyt på hvert rom.

Lærerne beveger seg rundt i klasserommet og hjelper elevpar som trenger det. Lærer må være tett på og støtte elevene der det trengs (Bruner, 1971; Vygotskij, 1978). Når det er gått fire-fem minutter ruller lærerne³² på elevene innenfor samme klasserom, slik at førsteklasse elevne får vist frem bøkene sine til flere, og det blir mer spennende for de eldre elevene.

I denne fasen sikres selvstendighetsstøtte (Guthrie & Wigfield, 2000) gjennom at eldre elever lytter til, leser for eller leser sammen med, førsteklasse elevne og slik støtter førsteklasse elevens lesing. Gjennom at elevene når ut til eldre elever utenfor eget klasserom med det de vil formidle gjennom bøkene sine, sørges det for virkelighetsforankring (Guthrie & Wigfield, 2000). Samarbeid (Guthrie & Wigfield, 2000) sikres gjennom sosial interaksjon med eldre elever rundt ferdig produkt (Solheim, 2014).

Under «åpent bibliotek» beveger lærer seg rundt og lytter på lesestundene og kommer med tilbakemeldinger til hvordan elevparene kan komme seg videre, og sørger slik for lærerinvolvering (Guthrie & Wigfield, 2000). Gjennom oppmuntrende tilbakemeldinger fra lærer og eldre elever på ferdig produkt, opplever elevene å få anerkjennende tilbakemelding (Guthrie & Wigfield, 2000). Det ferdige produktet utgjør interessante tekster (Guthrie & Wigfield, 2000) for førsteklasse elevne gjennom at de er produsert av elevene selv basert på egne interesser (Renninger & Hidi, 2020) og tema.

Lærings- og kunnskapsmål (Guthrie & Wigfield, 2000) ligger til grunn for alle fasene i undervisningsopplegget; Opplegget har langsiktige mål som bygger på kompetansemål fra gjeldende styringsdokumenter (Utdanningsdirektoratet, 2019), men vektlegger også å bygge elevenes mestringstro slik at de evner å sette seg mer kortsiktige lærings- og prestasjonsmål (Solheim, 2014) gjennom tett oppfølging av elevene underveis (Vygotskij, 1978).

³² Inkludert før implementering, i samtale med lærerne.

Litteraturliste

- Aristoteles. (1934). *The Nicomachean Ethics* (H. Rackham, Overs.). Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bruner, J., S. (1971). *The relevance of education*. London: W. W. Norton and Company, Inc.
- Covington, M. (2009). Self-Worth Theory Retrospection and Prospects. I K. R. W. Wentzel, Alan (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 141-170). New York: Routledge.
- Ersland, B. A. (2019). Lag en fortelling. I. Universitetet i Stavanger.
- Fillman, S. & Guthrie, J. T. (2008). Controll and Choise: Supporting Self-Dircted Reading IJ. T. Guthrie (Red.), *Engaging Adolecence in Reading* (s. 33-48). Oaks: Corwinn Press.
- Guthrie, J. T. (2004). Differentiating Instruction for Struggling Readers Within the CORI Classroom. I *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. (s. 173-193). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. & Morrison, D. A. (2012). Motivation, Achievement, and Classroom Contexts for Information Book Reading. I J. T. Guthrie, A. Wigfield & D. A. Klauda (Red.), *Adolecents' Engagement in Academic Literacy* (s. 1-51). Baltimore: University of Maryland.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of Reading Research* (bd. 3, s. 403-422). Baltimore: University of Maryland.
- Hagtvet, B. E. (2013). Eksperimenterende skrivning og skriftspråklig utvikling. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning- i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Håland, A. & Lorentzen, R. T. (2007). *Dialogar om tekst : praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo: Universitetsforl.
- Kane, M. (2015). Validation Strategies. Delineating and validating proposed interpretations and uses of test scores. I M. Raymond, S. Lane & T. Haladyna (Red.), *Handbook of Test Development* (s. 64-80). New York: Routledge.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research* Routledge.
- Renninger, K. A. & Hidi, S. E. (2020). To Level the Playing Field, Develop Interest. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 10-18.
<https://doi.org/10.1177/2372732219864705>
- Rygg, R. F. (2017). "Et alternativ til formell bokstavinnlæring er funksjonell bokstavinnlæring". *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-norskopplaering/et-alternativ-til-formell-bokstavinnlaering-er-funksjonell-bokstavlaering/172303>
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stipek, D. (2017). Playful Math Instruction in the Context of Standards and Accountability. *YC Young Children*, 72(3), 8-13. Hentet fra www.jstor.org/stable/90013676
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2015). *Can We Read Letters?: Reflections on Fundamental Issues in Reading and Dyslexia Research*. Rotterdam: Rotterdam: SensePublishers.
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J. & Muraszewski, A. K. (2018). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of Interventions on Reading Self-Efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167-204. <https://doi.org/10.3102/0034654317743199>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Utdanningsdirektoratet.no. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>

- Vygotskij, L. S. (Red.). (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yudowitch, S., Henry, L. M. & Guthrie, J. T. (2008). Self-efficacy: Building confident readers. I *Engaging adolescents in reading*. (s. 65-86). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.

Tipshefte

Engasjerende og eksperimenterende skriving i
begynneropplæringen.

Mastergradsoppgave i Spesialpedagogikk, 2019-2020.

Universitetet i Stavanger, Trine Håvarstein



(Bilde hentet fra: <https://fr.vecteezy.com/art-vectoriel/381389-theme-educatif-avec-des-enfants-ecrivant-sur-un-livre>)

Introduksjon

Dette heftet er ment som en hjelp til lærerne som skal gjennomføre utprøvingen av undervisningsopplegget om engasjerende og eksperimenterende skriving i begynneropplæringen, som utgjør kjernen i min mastergradsoppgave ved Universitetet i Stavanger.

Det har de siste årene vært økende fokus på at det kan være gunstig og engasjerende for elever med en funksjonell og fleksibel tilnærming til lese- og skriveopplæring hvor elevene lærer bokstavene fordi de opplever å *ha bruk for* bokstavene i egen skriving (Rygg, 2017) heller enn «drill and kill» (Stipek, 2013). Grad av engasjement en elev viser for en oppgave, avhenger av mange faktorer. En av de viktigste er mestringstro (Unrau et al., 2018); hvor stor grad en elev viser av engasjement henger sammen med hvor stor grad av tro eleven har på at hun kommer til å mestre oppgaven. Læreren har en nøkkelrolle i å bygge opp elevens mestringstro (Yeager & Dweck, 2012) og å utøve gradert støtte til enkeltelever ut fra deres faglige utgangspunkt (Hagtvet, 2013).

Heftet er bygd opp kronologisk i den rekkefølgen jeg tenker at du som lærer vil ha bruk for informasjonen. Det vil si at det først kommer overordnet informasjon om undervisningsopplegget, deretter litt om omfang, så konkrete og praktiske tips til forberedelse og gjennomføring av ulike deler og til slutt et forslag til fremdriftsplan.

Undervisningsopplegget

Målet med undervisningsopplegget er at elevene skal få økt skrive- og lesekompetanse gjennom ved å øve på bokstaver og skriving i en større sammenheng og helhet som oppleves meningsfull (Gilje, 2019), og oppleve lærere som bygger opp deres mestringstro (Unrau et al., 2018). Det skal gjøres gjennom at klasserommet til 1.klasse skal forvandles til et bibliotek, hvor elever og lærere skal leke at de er forfattere. Bøkene som skal fylle klasse-biblioteket, skal skrives av 1.klasseelevene. Alle elevene i klassen får sin egen hylle, boks eller plass som de skal fylle med egenproduserte bøker gjennom prosjektperioden.

Det skal opprettes samarbeid med en klasse på et høyere trinn, gjerne 4.klasse, som gir 1.klasseelevene virkelighetsforankring (Guthrie & Wigfield, 2000) gjennom å skrive bøker til reelle mottakere (Johansen, 2018). De eldre elevene skal inviteres med og involveres i deler av opplegget; de skal være med 1.klasse på «inspirasjonstur» til det lokale, offentlige biblioteket før 1.klasseelevene starter sitt eget forfatter-virke. På biblioteket skal 1. og

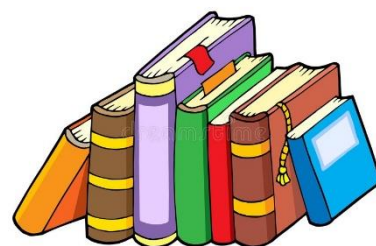
4.klasseelevne sammen snakke om og lese bildebøker for å gi inspirasjon til 1.klassingenes egen bokproduksjon. Et kompetansemål etter 2.klasse er at elevene skal låne og lese bøker fra biblioteket (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Etter «inspirasjonsturen» sammen med 4.klasse til nærbiblioteket, starter selve bokproduksjonen. Dette skal 1.klasse gjøre individuelt uten 4.klasseelevne.

Bokproduksjonen er differensierende og tilpasset enkeltelevers faglige og utviklingsmessige nivå, ved at elevene kan skrive bøker ut fra sitt eget faglige utgangspunkt og interessefelt (Stipek, 2017). Læreren skal støtte hver elev videre innenfor elevens «proksimale utviklingssone» (Vygotskij, 1978) etter hvert som enkeltelevens bokstav-, lese- og skrivekompetanse øker. Et kompetansemål i norsk etter 2.trinn er at elevene skal trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ved å formulere egne ord og setninger gjennom å skrive egne bøker, øver elevene på denne og andre delferdigheter i lesing og skriving i en større helhet som oppleves meningsfylt (Gilje, 2019).

Etter at 1.klasseelevne har hatt 4 skriveøkter, skal 4.klasse inviteres inn til 1.klasse på «åpent bibliotek». Da skal én 1. og én 4.klasseelev sitte sammen og lese og samtale om 1.klasseelevens bøker; om prosessen, om teksten og tegningene.

Når de er ferdige med å lese gjennom bøkene, kan 4.klasseelevne hjelpe 1.klasseelevne med videre bokproduksjon eller de kan de låne bøker fra andre 1.klasseelever som de to leser sammen.



(Bilde hentet fra: <https://www.dreamstime.com/royalty-free-stock-image-line-various-books-image7300546>)

Undervisningsopplegget deles inn i ulike faser;

Fase 1: «Inspirasjonstur» til det lokale offentlige biblioteket sammen med 4.klasseelever. Helst dobbel time.

Fase 2: 4 skriveøkter for 1.klasseelevne, fordelt over 3 uker. Helst to klasserom tilgjengelig til den første skriveøkten.

Fase 3: «Åpent bibliotek» i 1.klasserommet; besøk av 4.klasseelevne som skal låne og lese 1.klasseelevnes egenproduserte bøker sammen med 1.klasseelevne.

Fase 4: 4 nye skriveøkter for 1.klasseelevne, fordelt over 2 uker.

Fase 5: Nytt «åpent bibliotek» med besøk av 4.klasseelever som låner og leser de egenproduserte bøkene sammen med 1.klasseelevne.

Oppstart og omfang

Undervisningsopplegget skal kunne brukes som supplement til annen jobbing med bokstav- og skriveopplæring i 1. og 2.klasse og kan starte når som helst i på disse klassetrinnene, for eksempel etter jul i 1.klasse.

Undervisningsopplegget anvendes én time to ganger i uken i minimum 6 uker, men kan med fordel brukes over en lengre periode.

Forberedelser

Her kommer konkrete tips til forberedelse av undervisningsopplegget. Tipsene er ment som forslag, det er du som lærer som må gjøre tilpasninger til din elevgruppe slik at alle elevenes behov blir møtt (Stipek, 2017, p. 2).

Før du starter opp, er det lurt å ha tenkt gjennom og forberedt følgende:

- Avtal samarbeid med lærer i 4.klasse, og tidspunkter som passer (inspirasjonstur + 2 stk. «åpent bibliotek»+ første skriveøkt (helst to klasserom tilgjengelig).
- Lag «elevpar»; koble 1.klasseelev med 4.klasseelev.
- Del elevparene i ansvarsgrupper etter hvor mange lærere som er tilgjengelig på «inspirasjonstur» til bibliotek + «åpent bibliotek». Hver lærer har ansvar for oppfølging av én gruppe de gangene 1. og 4.klasse er sammen.
- Lag klart brettete A3-ark til elevene- gjerne med farget for- og bakside. Den første boken trenger ikke ha for mange sider, slik at eleven kjapt blir ferdige med den første boken og opplever mestringstro (Yeager & Dweck, 2012)
- Lag et bokeksempel ved å skriv en enkel bok selv som elevene kan bruke som modell og som du kan vise under introduksjonen.
- Sett av to, helst faste, undervisningsøkter i uken over en periode på minst 6 uker.
- Ha tilgjengelig 2 klasserom den første skriveøkten hvor 1.klasseelevene får besøk av de eldre elevene.
- Lag klart en enkel, digital presentasjon som kan brukes i introduksjonen.

Digital presentasjon

Det kan være lurt å forberede en enkel, digital presentasjon som presenterer undervisningsopplegget visuelt for elevene. Presentasjonen kan deles inn i 3 deler; Én del som brukes til å forklare hva som skal skje på «*inspirasjonsturen*». Én del som brukes for å fortelle elevene hva som skal skje under *bokproduksjonen*. Én del som brukes til å illustrere hva som skal skje under «*åpent bibliotek*». Følgende bør inkluderes i den digitale presentasjonen:

Elevmedvirkning

Elevmedvirkning er nedfelt i Prinsipper for opplæringen i Opplæringsloven som at har positiv påvirkning på motivasjon for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ved å gi elevene muligheten til å ta egne valg, vil eleven oppleve større grad av kontroll og motivasjon og vil investere mer innsats i gjennomføringen av oppgaven (Guthrie, 2004). Tips til hvilke valg elevene selv kan få ta bør inkluderes i digital presentasjon, og kan være:

- Tittel på boken
- Om de vil skrive boken på Chromebook/ Ipad eller med papir og blyanter
- Hva de vil skrive om (innhold/ tema) og koble det til egne interesser
- Hva slags skrift de vil bruke (blokkbokstaver, små bokstaver, skribling/ hemmelig skrift, sammenhengende skrift, tastatur
- Hva slags tegninger og omfang
- Bokens lengde

Semantikk

Det kan være lurt å inkludere konkrete tips til hvordan elevene kan komme i gang med skrivingen, i presentasjonen (Stipek 2017). Bruk tid på å la elevene få komme med egne tanker til hva de kan skrive om i plenum før de starter egen skriving. Skriv gjerne opp elevenes forslag på tavlen.

Elevene bør bestemme seg for hva de vil skrive om før de starter. Ta gjerne utgangspunkt i punktene under, gjengitt fritt og bygget videre på, fra forelesning av forfatter Bjørn Arild Ersland (UIS, 28.10.19)):

- Hvem vil du skrive om?
 - Barn
 - Dyr
 - Leker

- Fantasifigurer
- Velg kun én eller to karakterer
- Hvor er karakterene?
 - Hjemme
 - På skolen
 - I skogen
 - I fantasiland
 - På ferie
- Hva skjer?
 - Mons er hjemme. Kjeder seg. Ingen å leke med. RING, sier døren. Mons løper. Åpner. Det er ...
- Hva sier karakterene?
 - Kjedelig, sier Mons.
 - Jeg vil leke, sier Truls.
 - Hei, sier Mons.
 - Tøft, sier Lars.
- Hvordan slutter fortellingen?
 - Glad slutt?
 - Morsom?
 - Trist?
 - Overraskende?
 - Uventet?

Smak

☐ Peter liker pizza.
Han liker osten.
Han liker bunnen.

☐ Peter er i bursdag.
Pia blir sju år.
Pias pappa har laget pizza.
Peter elsker pizza.
Peter liker ikke pepperoni.

☐ Peter liker ikke pepperoni.
☐ Peter har aldri smakt pepperoni.
Men så får han to pepperonier på pizzaen.
Peter tør ikke å si hva han tenker.

– Liker du pizza? spør Pias pappa.
– Ja, sier Peter.

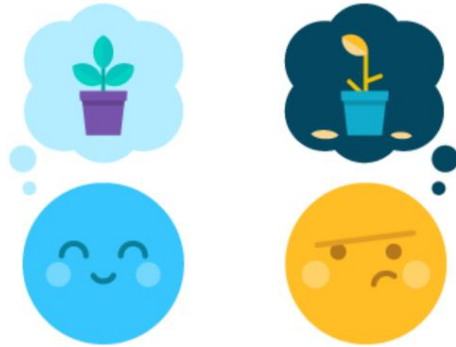
Peter spiser alt som er rundt.
– Jeg elsker pepperoni, sier Pia.
Peter lukter på pepperonien.
Peter smaker på pepperonien.
Peter lygger pepperonien.
Peter spiser en hel pepperoni.
– Vil du ha et stykke til? sier Pias pappa.
– Ja, sier Peter.
– Jeg elsker pepperoni!

pizza	A a
liker	B b
	C c
	D d
	E e
	F f
	G g
	H h
	I i
	J j
	K k
	L l
	M m
	N n
	O o
	P p
	Q q
	R r
	S s
	T t
	U u
	V v
	W w
	X x
	Y y
	Z z
	Å å
	Ä ä
	Ö ö
	À à

(Ersland, 2019)

Mestringstro

Mestringstro er viktig for elevenes motivasjon for læring og du som lærer må støtte elevenes tro på egen kapasitet til å mestre oppgaven de står over. Da er det større sjanse for at eleven anstrenger seg og holder ut når oppgaven oppleves utfordrende og vanskelig (Unrau et al., 2018).



(Bilde hentet fra: <https://www.khanacademy.org/partner-content/learnstorm-growth-mindset-activities-us/high-school-activities/activity-2-the-growth-mindset-hs/a/the-growth-mindset-part-2-3>)³³

Elevenes tro på egen kapasitet påvirker også deres læring. Bildet over illustrerer hvordan hjernen til elever med mestringstro vokser ved gjennomføring av utfordrende oppgaver. Elever uten samme grad av tro på egne ferdigheter gir lettere opp og hjernen deres vil ikke utvikle seg på samme måte som for elever med større grad av mestringstro (Yeager & Dweck, 2012).

Fokuser på at elevene kan klare å skrive en bok/ skrive videre selv om det kan oppleves som vanskelig, ved at de har tro på at de selv kan klare å håndtere utfordringer i stedet for å unngå dem (Yeager & Dweck, 2012).

Senere i heftet kommer det konkrete tips til strategier du som lærer kan brukes for å støtte elevene når de opplever utfordringer i bokproduksjonen.

³³ Tatt bort etter implementering.

Gjennomføring

Her kommer tips til gjennomføring og oppfølging av de enkelte fasene i undervisningsopplegget

«Inspirasjonstur» til offentlig nærbibliotek med 4.klasse

Lærer informerer elevene kort om undervisningsopplegget, og hva som skal skje når elevene er på biblioteket sammen med 1./ 4.klasse (se punkter under). Presentasjonen skjer felles for 1. og 4.klasseelevne i 1.klasserommet før begge klassene går samlet til biblioteket.

Tips:

- Bruk digital presentasjon for visuell fremstilling.
- Denne første økten bør være på 2 skoletimer.
- Gi elevene beskjed om hvilken elev fra annen klasse de skal være sammen med, og hvilken lærer som har ansvar for dem.

På biblioteket har lærerne ansvar for ulike elevgrupper. Én 1.klasseelev og én 4.klasseelev finner sammen en bildebok som de leser sammen og snakker om. Hvilke 1. og 4.klasseelever som skal være sammen, er fastsatt av lærerne på forhånd. Lærernes oppgave er å styrke elevenes mestringstro og vekke deres interesse for bøker gjennom å støtte elevene i å:

- Finne passende bok å snakke om/ lese. Det må være en bildebok med flest mulig kjente ord slik at 1.klasseelevens kognitive ressurser frigjøres til å fokusere på bokens innhold og format (Guthrie, 2004).
- Aktivere forkunnskaper ved å se etter kjennetegn ved boken før den leses; tittel, forfatter, illustratør, innholdsfortegnelse, bokens oppbygging, tegninger, korte/ lange setninger, ord osv.
- Studere sammenhengen mellom tekst og illustrasjon.
- Lese boken sammen, ved for eksempel:
 - Samlesing
 - Lese annenhver setning/ avsnitt
 - 1.klasseelev leser så mye hun vil, når hun stopper fortsetter 4.klasseelev (Vygotskij, 1978)
 - Samtale om bokens semantikk (innhold)- med søkelys på hva som skjer, hvordan boken oppleves og hvorfor

Bokproduksjonen

Gjennomgå introduksjonen (digital presentasjon) og modellerer hvordan elevene kan skrive bok. Del ut ferdig brettede A3-«bøker» som elevene kan skrive i. Start gjerne hver skriveøkt med en kjapp gjennomgang med elevene om hva de allerede har skrevet og hva som skal skje videre i boken.

Når introduksjonen er over og elevene skal sette i gang med egen bokproduksjon, bør alle elevene ha en idé om hva de skal skrive om og hvordan de skal starte.

Under bokproduksjonen fungerer læreren som 1.klasseelevens «støttende stillas», som beveger seg rundt i klasserommet og hjelper elevene å utvikle seg innenfor egen proksimale utviklingssone (Vygotskij, 1978) hvor de, med støtte fra læreren, mestrer litt mer enn uten hjelp. Læreren støtter eleven videre med utgangspunkt i det eleven selv har produsert og slik viser at det mestrer (Stipek, 2017)

Tips: Referer til elevene som «forfatter» når du som lærer henvender deg til klassen som helhet eller til enkeltelever, fordi lek som innramming på læring «virker kravredukerende og gir trening med lav fallhøyde, fordi den er på liksom» (Hagtvet, 2013, p. 194).

I løpet av den første skriveøkten kommer 4.klasseelevne innom 1.klasse, slik at de eldre elevene kan hjelpe og oppmuntre de yngre når de skal i gang med skrivingen. De allerede satte elevparene jobber sammen.

Når elever begynner å bli ferdig med boken sin, oppfordres de til å starte på en ny bok.

Støtte til elever som strever med å komme i gang

Når elevene opplever utfordringer i skriving, som at de ikke kommer i gang semantisk eller har lite skriftspråklig erfaring som gjør at de ikke vet hvordan bokstaver eller ord skal staves, er det viktig med konstruktiv tilbakemelding som styrker elevens egen mestringstro og at eleven gjøres oppmerksom på at det er ved å jobbe med utfordringer at de klarer og lærer mest (Unrau et al., 2018).

- Minn eleven på at klassen *leker* forfattere og at det kun er på liksom (Hagtvet, 2013).
- Oppmuntre til å skrive semifonetisk «hemmelig skrift» (skribling) (Hagtvet, 2013).
- Oppfordre til å skrive eventuelle bokstaver eleven kan, og resten som «hemmelig skrift» (Hagtvet, 2013) eller tegning.
- Oppmuntre til å tegne frem historien, og skrive semifonetisk «hemmelig skrift»

(Hagtvet, 2013).

- Foreslå at eleven kan skrive boken i tegneserie-form med snakkebobler.
- Ha ferdig noen ispinner eller lapper med adjektiv i en boks, substantiv (steder) i en annen og hendelser i en tredje boks som eleven kan trekke for å få semantisk inspirasjon for å komme i gang med skrivingen.

Skriveutviklingen

Her kommer noen kjennetegn på et generelt skriftlig utviklingsmønster, som kan være en hjelp til deg som lærer i å utøve gradert støtte innenfor elevens proksimale utviklingszone (Bruner, 1971; Vygotskij, 1978). De fleste elever har en hoved-skrivestrategi, men vil anvende ulike skrivestrategier, både mer og mindre avanserte enn hovedstrategien (Frith, 1985).

Til slutt komme med tips til hvordan du kan utøve gradert støtte til elever som er kommet ulikt i skriveutviklingen.

Prefonetisk skriving

Elevene kan gjerne skrive en eller flere bokstaver i et ord, mens resten av ordet er tilfeldige bokstaver (skribling/ «hemmelig skrift»). Elevene har svak bevissthet om språklige segmenter (ord, stavelser, fonem) som inngår i setninger (Hagtvet, 2013).

Semifonetisk skriving

Elevene har oppdaget skriftens lydprinsipp, og anvender fonologisk skrivestrategi på en fonemisk upresis måte hvor fonemstrukturen ikke er helt på plass enda. Elevene har en begynnende bevissthet rundt forholdet mellom fonologi (lyder) og grafemer (bokstaver) og bruker «hemmelig skrift» på en mer avansert måte enn på tidligere (Ellefsen, Fredheim & Frost, 2009). Det er kun de mest fremtredende lydene som blir presentert grafemisk, som bokstavnavn og trykksterke lyder (Korsgaard et al., 2011).



Bilde funnet på:

<https://www.freeimages.com/premium/children-drawing-cartoon-bunny-paints-with-colored-pencils-702516>

Fonemisk skriving

Elevene tar ikke hensyn til skriftspråklige regler, og skriver først og fremst lydrett. Skriveutviklingen er foran leseutviklingen og elevene kan normalt sett ikke lese det de selv har skrevet.

Skrijving med konvensjonell ortografi

Etter hvert som elevene tilegner seg kunnskaper om stadig flere morfologiske strukturer, og etablerer ortografiske representasjoner på flere og flere ord, begynner de å skrive ord med konvensjonell ortografi (rettskriving) (Høien & Lundberg, 2012). Skrivningen blir kjappere og mer automatisert, og elevene trenger ikke å stave seg frem til hvert ord; de skriver i større grad uten å tenke etter hvordan ordene skrives. Overgeneraliserer er vanlig og vitner om elevenes bevissthet rundt språket (Hagtvet, 2013).



(Bilde funnet på: <https://www.dreamstime.com/stock-image-children-image24241241>)

Støtte under skrivningen

Du som lærer skal fungere som «støttende stillas» for eleven og ta utgangspunkt i elevens kompetanse og det eleven produserer, når du utfordrer eleven innenfor sin «proksimale utviklingszone» (Vygotskij, 1978) og slik utviser gradert støtte for eleven mot neste utviklings-stadie i skrivningen (Hagtvet, 2013). Avhengig av hvor eleven er, vil lærerens graderte støtte på prefonetisk, semifonetisk og fonetisk skrive-nivå, være å

- Oppfordre til bruk av «hemmelig skrift» (Hagtvet, 2013)
- spore elevens bevissthet mot fonemene (lydene) og grafemene (bokstavene) i ordene barnet allerede har skrevet (Hagtvet, 2013)
- bringe frem initiativ til å fokusere på og «smake» på enkeltlyder (fonologisk bevissthet) i ord som elevene har skrevet i boken sin (Hagtvet, 2013)
- Bevisstgjøre eleven konkret på hvordan eleven kan merke lydene i munnen og skrive språklydene ned ved hjelp av bokstaver i stedet for som hukommelsesbilder (Hagtvet, 2013)
- Understøtte og videreutvikle de bokstavene barnet selv skriver i boken sin (Hagtvet, 2013)
- Bevisstgjøre eleven konkret på hvordan hun kan merke også mer trykksvake og

mindre fremtredende lyder i munnen og skrive også disse språklydene ned ved hjelp av bokstaver

For elever som skriver med konvensjonell ortografi kan lærerens graderte støtte være å

- Fortsette å understøtte og videreutvikle de bokstavene eleven selv skriver i boken sin og bevisstgjøre eleven på alle lydene i ord barnet har skrevet.
- Fortsette å bevisstgjøre eleven konkret på hvordan hun kan merke også mer trykksvake og mindre fremtredende lyder i munnen og skrive også disse språklydene ned.
- Rette fokuset mot setningsstruktur i setningene eleven produserer (Mossige, 2010)-
- Utfordre elevene på tekststruktur- innledning, hoveddel, avslutning (vis gjerne til «fisken» hvor fiskens hode er innledningen, hale er avslutningen og resten er fortellingens hoveddel) (Mossige, 2010)
- Oppfordre eleven til å «skrive i vei» (Mossige, 2010) uten å fokusere på ortografi (rettskriving).
- Fokusere på semantikken (innholdet i boken).
- Utfordre eleven på variasjon i ordvalg (Mossige, 2010)

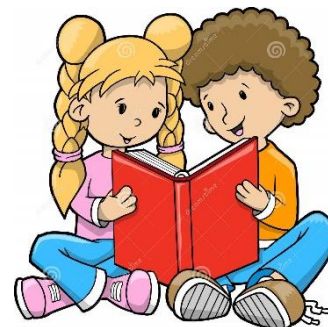
Selvstendighetsstøtte

Det er viktig at du som lærer er bevisst hvordan du roser elevene når de har produsert noe du mener bør berømmes. I stedet for å gi elever tilbakemeldinger som fremhever at elevene er «smarte», «flinke» eller «intelligente», bør du fokusere på hva det er ved prosessen elevene har vært dyktige på. Ved å gi elevene tilbakemelding på prosess heller enn resultat hjelper du dem med å bygge opp egen mestringstro som vil hjelpe dem med håndtering av fremtidig utfordrende oppgaver og føre til bedre prestasjoner (Yeager & Dweck, 2012).

Også når elevene presterer lavere enn du mener eleven kan klare, er det viktig å gi tilbakemelding på prosess heller enn på resultat (Yeager & Dweck, 2012). Du må hjelpe elevene med å skjønne at de trenger bedre strategier (Rattan, Good, & Dweck, 2012) gjennom å fortelle at eleven kan mestre selv det som virker «umulig» ved å selv ha troen på at hun vil klare det (Yeager & Dweck, 2012).

«Åpent bibliotek»

- 1.klasseelevene kan være med samme 4.klasseelev som under inspirasjonsturen til biblioteket.
- Sørg for å ha flere rom tilgjengelig, slik at det ikke blir for mange elever som skal lese høyt på hver rom.
- Lærer må være tett på og støtte elevene der det trengs (Newman & Holzman, 2014).



(Bilde funnet på: <https://www.dreamstime.com/royalty-free-stock-image-children-reading-book-vector-image9723876>)

Forslag til fremdriftsplan

Uke 1

Økt 1 Oppstart i klasserommet og «inspirasjonstur» til offentlig nærbibliotek sammen med 4.klasse. Helst dobbel økt.

Økt 2 Skrive-økt 1. 4.klasseelevene kommer innom 1.klasseelevene i løpet av timen, for å hjelpe og oppmuntre dem i gang med skrivingen.

Uke 2

Økt 1 Skrive-økt 2

Økt 2 Skrive-økt 3

Uke 3

Økt 1 Skrive-økt 4

Økt 2 «Åpent bibliotek»: 1.klasse har besøk av 4.klasse

Uke 4

Økt 1 Skrive-økt 5

Økt 2 Skrive-økt 6

Uke 5

Økt 1 Skrive-økt 7

Økt 2 Skrive-økt 8

Uke 6

Økt 1 «Åpent bibliotek»: 1.klasse har besøk av 4.klasse

Litteratur

- Ellefsen, K. E., Fredheim, G., & Frost, J. (2009). *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Ersland, B. A. (2019, 28.10.2019). [Lag en fortelling].
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K. E. Patterson, Marshall, J. C., Coltheart, M. (Ed.), *Surface Dyslexia*. London: Erlbaum.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget.
- Guthrie, J. T. (2004). Differentiating Instruction for Struggling Readers Within the CORI Classroom. In *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. (pp. 173-193). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 403-422). Baltimore: University of Maryland.
- Hagtvet, B. E. (2013). Eksperimenterende skrivning og skriftspråklig utvikling. In J. Frost (Ed.), *Språk- og leseveiledning- i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johansen, V. (2018). Oppdagende skrivning på 1. trinn. Retrieved from <https://lesesenteret.uis.no/boker-og-materiell/leseplanleggeren/praksisfortellinger/oppdagende-skriving-pa-1-trinn-article124944-22680.html>
- Korsgaard, K., Solheim, R., Myran, I. H., Matre, S., Thorbjørnsen, K. M., Hannibal, S., & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skrivning : en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mossige, M. (2010). *Skrivetrappa : et elevhefte som lærer og elev bruker sammen ved undervisvurdering av skrivning* ([Bokmålutg.]. ed.). Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Newman, F., & Holzman, L. (2014). *Lev Vygotsky : revolutionary scientist* (Classic ed. ed.). New York: Psychology Press.
- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). "It's ok — Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731-737. doi:10.1016/j.jesp.2011.12.012
- Rygg, R. F. (2017). "Et alternativ til formell bokstavinnlæring er funksjonell bokstavinnlæring". *Utdanningsnytt*. doi:<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-norskopplaering/et-alternativ-til-formell-bokstavinnlaering-er-funksjonell-bokstavlaering/172303>
- Stipek, D. (2013). Mathematics in Early Childhood Education: Revolution or Evolution? *Early Education and Development*, 24(4), 431-435. doi:10.1080/10409289.2013.777285
- Stipek, D. (2017). Playful Math Instruction in the Context of Standards and Accountability. *YC Young Children*, 72(3), 8-13. Retrieved from www.jstor.org/stable/90013676
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2018). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of

- Interventions on Reading Self-Efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167-204. doi:10.3102/0034654317743199
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen. Elevmedverknad*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Norsk (NOR01-06) Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter 2. trinn*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Vygotskij, L. S. (Red.). (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. doi:10.1080/00461520.2012.722805

Tipshefte

Engasjerende og eksperimenterende skriving i
begynneropplæringen.

Utprøving av et forskningsbasert undervisningsopplegg.

Mastergradsoppgave i Spesialpedagogikk, 2019-2020.

Universitetet i Stavanger, Trine Håvarstein



Figur 1 *Mots-clés associés*. Hentet fra <https://fr.vecteezy.com/art-vectoriel/381389-theme-educatif-avec-des-enfants-ecrivant-sur-un-livre>

³⁴ Mindre endringer gjort underveis i konstruksjonen av undervisningsopplegget er kommentert i fotnoter i selve dokumentet.

Introduksjon

Dette heftet er ment som en støtte til lærere som skal anvende undervisningsopplegget *Engasjerende og eksperimenterende skriving i begynneropplæringen. Utprøving av et forskningsbasert undervisningsopplegg*, i egen undervisning. Undervisningsopplegget utgjør kjernen i min mastergradsoppgave ved Universitetet i Stavanger.

Det har de senere årene vært økende fokus på at det kan være gunstig og engasjerende for elever med en funksjonell og fleksibel tilnærming til lese- og skriveopplæring (Rygg, 2017) hvor de øver på lesing og skriving i sammenhenger som oppleves meningsfulle for dem (Tønnessen & Uppstad, 2015) heller enn å øve på disse ferdighetene isolert, gjennom «drill and kill» (Stipek, 2013). Målet er at dette undervisningsopplegget skal gi elevene muligheten til slik funksjonell og fleksibel ferdighetslæring (Rygg, 2017), og kombinert med lærere og eldre elever³⁵ som fokuserer på å bygge elevenes skriftspråklige mestringstro (Bandura, 1997), føre til økt engasjement for skriftspråklige aktiviteter i første klasse.

Heftet er bygd opp kronologisk i den rekkefølgen jeg tenker at du som lærer vil ha bruk for informasjonen. Det vil si at det først kommer overordnet informasjon om undervisningsopplegget, deretter litt om omfang, så konkrete og praktiske tips til forberedelse og gjennomføring av ulike deler og til slutt et forslag til fremdriftsplan.

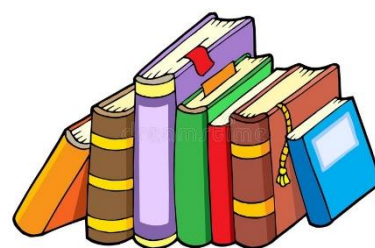
Det anbefales at du har lest gjennom *Lærerinstruks* (vedlegg 11) før du tar fatt på dette heftet.

Undervisningsoppleggets ulike faser

Utgangspunktet for undervisningsopplegget er at elever og lærere skal leke at førsteklasserommet er et bibliotek, hvor bøkene som skal fylle klasse-biblioteket, skrives av førsteklasseelevene.

Det skal opprettes samarbeid med en klasse på et høyere trinn, som skal inviteres med og involveres i deler av opplegget.

Dette vil gi førsteklasseelevene virkelighetsforankring (Guthrie & Wigfield, 2000).



Figur 2 Line of various books. Hentet fra <https://www.dreamstime.com/royalty-free-stock-image-line-various-books-image7300546>

³⁵ Inkludert etter analyse og refleksjon.

Her kommer en kort oversikt over fasene i undervisningsopplegget. For mer utdypende beskrivelser, se *Lærerinstruks* (vedlegg 11) eller 3.1.2.2 *Beskrivelse av undervisningsopplegget* i masteroppgaven.

Fase 1 «Inspirasjonstur» hvor førsteklasseelevne skal besøke det lokale biblioteket sammen med eldre elever. Helst dobbel time, og delt gruppe³⁶.

Fase 2 «Bokproduksjon» hvor førsteklasseelevne skal skrive egne bøker. Fem skriveøkter fordelt over tre uker. Gjerne delt klasse³⁷ dersom tilstrekkelig med lærer- og romressurser.

Fase 3 «Åpent bibliotek» i førsteklasserommet hvor de eldre elevene kommer på besøk og låner og leser førsteklasseelevnes egenproduserte bøker sammen med førsteklasseelevne.

Fase 4 «Bokproduksjon». Fem nye skriveøkter for førsteklasseelevne, fordelt over tre uker.

Fase 5 Nytt «åpent bibliotek».

Forberedelser

Her kommer konkrete tips til forberedelser. Tipsene er ment som forslag, det er du som lærer som må gjøre tilpasninger til din elevgruppe slik at alle elevenes behov blir møtt (Stipek, 2017).

Før du starter opp, er det lurt å ha tenkt gjennom og forberedt følgende:

- Avtal samarbeid med lærer i eldre klasse, og tidspunkter som passer.
- Be lærer til eldre elever om å gjennomgå dokumentet *Kryss-liste for eldre elever* (vedlegg 16) med elevene på forhånd.
- Informer lærer til eldre elever om at de bør sette av tid underveis til samtaler med elevene sine om konsekvenser av ulike typer tilbakemeldinger³⁸.
- Avtal³⁹ tidspunkt for besøk på offentlig bibliotek med bibliotekar, avtal gjerne å komme før åpningstid.
- Gruppen bør deles i to under bibliotekbesøket.
- Planlegg en aktivitet for den gruppen som ikke er på biblioteket.

³⁶ Inkludert før implementering: Halv gruppe på biblioteket slik at det blir bedre plass og mindre støy.

³⁷ Inkludert under implementering.

³⁸ Inkludert etter analyse og refleksjon.

³⁹ Inkludert før implementering.

- Denne første økten bør være på to skoletimer totalt (felles introduksjon + «inspirasjonstur»), pluss tid til å gå til og fra biblioteket.
- Bestem hvilke fire-fem⁴⁰ elever fra eldre klasse som skal hjelpe førsteklasseelevene i gang med skriveingen første skriveøkt.
- Lag «elevpar»; koble førsteklasseelev med eldre elev.
- Del elevparene i ansvarsgrupper etter hvor mange lærere som er tilgjengelig på «inspirasjonstur» + «åpent bibliotek». Hver lærer har ansvar for oppfølging av én gruppe de gangene første klasse og eldre klasse er sammen.
- Lag klart brettete A4- og A3-ark (vedlegg 18) til elevene slik at elevene kommer kjapt i gang og opplever mestringstro (Bandura, 1997).
- Lag et bokeksempel ved å skrive en enkel bok som du kan vise under introduksjonen og elevene kan bruke som modell.
- Sett av to-tre⁴¹, helst faste, undervisningsøkter i uken over en periode på minst seks uker.
- Ha tilgjengelig to klasserom den første skriveøkten hvor førsteklasseelevene får besøk av fire/fem eldre elever.
- Tilpass den digitale presentasjonen⁴² som skal brukes i introduksjonen (vedlegg 17).

Digital presentasjon

Ta utgangspunkt i malen til digital presentasjon (vedlegg 17) og tilpass den til elevgruppen. Dette vil presentere undervisningsopplegget visuelt for elevene. Presentasjonen er delt i tre deler som illustrerer hva som skal skje på henholdsvis;

- «inspirasjonsturen»
- bokproduksjonen
- «åpent bibliotek»

⁴⁰ Revidert etter implementering: fra hele klassen til fire/fem elever.

⁴¹ Inkludert etter implementering.

⁴² Inkludert etter revidering av andreutkast.

Følgende inkluderes blant annet i den digitale presentasjonen:

Elevmedvirkning

Elevmedvirkning er nedfelt i verdier og prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) som at har positiv påvirkning på motivasjon for læring. Ved å gi elevene muligheten til å ta egne valg, vil elevene oppleve større grad av kontroll og motivasjon og vil investere mer innsats i gjennomføringen av oppgaven (Guthrie, 2004). Tips til hvilke valg elevene selv kan ta inkluderes i digital presentasjon, og kan være:

- Tittel på boken
- Hva de vil skrive om (innhold/ tema) og koble det til egne interesser (Renninger & Hidi, 2020)
- Hva slags skrift de vil bruke (blokkbokstaver, små bokstaver og skribling/hemmelig skrift, sammenhengende skrift)
- Illustrasjoner
- Bokens lengde

Semantikk (innhold)

Det kan være lurt å inkludere konkrete tips til hvordan elevene kan komme i gang med skrivingen (Stipek 2017). Bruk litt tid på å la elevene få komme med egne tanker til hva de kan skrive om i plenum før de starter egen skriving. Skriv opp elevenes forslag på tavlen. Elevene bør bestemme seg for hva de vil skrive om før de starter. Ta gjerne utgangspunkt i punktene og bildet under, gjengitt fritt og bygget videre på, fra forelesning av forfatter Bjørn Arild Ersland (UIS, 28.10.19)):

- Hvem vil du skrive om?
- Hvor er karakterene?
- Hva skjer?
- Hva sier karakterene?
- Hvordan slutter fortellingen?



Figur 3 (Ersland, 2019)

Gjennomføring

Her kommer tips til gjennomføring og oppfølging av de enkelte fasene i undervisningsopplegget.

Oppstart og «inspirasjonstur» til offentlig bibliotek

Du som lærer informerer elevene kort om undervisningsopplegget, og hva som skal skje når elevene er på biblioteket sammen med eldre elever (se punkter under). Ta utgangspunkt i, og gjennomgå, del én av digital presentasjon (vedlegg 17). Presentasjonen skjer felles for første- og eldre klasse i førsteklasse rommet før begge klassene går samlet til biblioteket.

Tips til presentasjonen:

- Den første introduksjonen skal trigge elevenes lærelyst og gjøre at de får lyst til å starte på prosjektet. Vis entusiasme og engasjement i formidlingen av opplegget⁴³.
- Ta gjerne i bruk planlagt eller spontant rollespill for å illustrere viktige poeng (hva elevene skal gjøre på biblioteket, hvordan elevene skal samarbeide for eksempel)⁴⁴
- Fremhev leken!

⁴³ Inkludert etter implementering etter å ha observert lærere som formidlet undervisningsopplegget for elevene på en entusiastisk måte og dets påvirkning på elevenes synlige fokus under den første introduksjonen.

⁴⁴ Inkludert etter implementering etter å ha observert lærere som tok i bruk spontant rollespill og dets påvirkning på elevenes synlige engasjement under den første introduksjonen.

- Gi elevene beskjed om hvilken elev fra annen klasse de skal være sammen med, og hvilken lærer som har ansvar for dem.
- Fremhev og tydeliggjør for alle elevene, de eldre elevenes rolle i det forestående samarbeidet; hvordan de kan fungere som hjelp og støtte for førsteklasseelevene⁴⁵.

På biblioteket har lærerne ansvar for ulike elevgrupper. Én førsteklasseelev og én eldre elev finner sammen en bildebok som de leser sammen og snakker om. Hvilke elever som skal være sammen, er fastsatt av lærerne på forhånd. Lærernes oppgave er å styrke elevenes mestringstro og vekke deres interesse for bøker gjennom å støtte elevene i å:

- Finne passende bok å snakke om og lese. Det må være en bildebok med flest mulig kjente ord slik at førsteklasseelevens kognitive ressurser frigjøres til å fokusere på bokens innhold og format (Guthrie, 2004).
- Aktivere forkunnskaper ved å se etter kjennetegn ved boken før den leses; tittel, forfatter, illustratør, innholdsfortegnelse, bokens oppbygging, tegninger, korte/ lange setninger og ord.
- Studere sammenhengen mellom tekst og illustrasjon.
- Lese boken sammen, ved for eksempel:
 - Samlesing
 - Lese annenhver setning/ avsnitt
 - Førsteklasseelevene leser så mye de vil, når de stopper fortsetter de eldre elevene
- Samtale om bokens semantikk- med søkelys på hva som skjer, hvordan boken oppleves og hvorfor.

⁴⁵ Inkludert etter analyse og refleksjon.

Bokproduksjon

Ta utgangspunkt i, og gjennomgå, del to av digital presentasjon (vedlegg 17) og modellerer hvordan elevene kan skrive bok. Del ut de klargjorte «bøkene» (vedlegg 18) som elevene kan skrive i. Start hver skriveøkt med en kjapp gjennomgang med elevene om hva de allerede har skrevet og hva som skal skje videre i boken.



Figur 4 Carton Bunny paints With Coloured Pencils. Hentet fra <https://www.freeimages.com/premium/child-ren-drawing-cartoon-bunny-paints-with-colored-pencils-702516>

Når elevene skal sette i gang med egen bokproduksjon, bør alle elevene ha en idé om hva de skal skrive om og hvordan de skal starte. Et tips er å sette én og én elev i gang med skrivningen. Ha da et utvalg biblioteks bøker tilgjengelige som elevene kan lese/ kikke i til det er deres tur til å settes i gang med skrivningen⁴⁶.

Under bokproduksjonen fungerer læreren som førsteklasseelevens «støttende stillas» (Bruner, 1971), som beveger seg rundt i klasserommet og hjelper elevene å utvikle seg innenfor egen proksimale utviklingszone (Vygotskij, 1978) hvor de, med støtte fra læreren, mestrer litt mer enn uten hjelp. Læreren støtter elevene videre med utgangspunkt i det eleven selv har produsert og slik viser at det mestrer (Stipek, 2017).

Tips:

- Referer til elevene som *forfattere* når du henvender deg til klassen som helhet eller til enkeltelever, fordi lek som innramming på læring «virker kravredukerende og gir trening med lav fallhøyde, fordi den er på liksom» (Hagtvatn, 2013, s. 194).
- Ta gjerne utgangspunkt i en bildebok, for eksempel «Den lille larven Aldrimett» eller tilsvarende.
- Du bør eksplisitt si til elevene at forsiden skal lages i etterkant, når elevene har skrevet boken sin ferdig⁴⁷.
- Når elevene er ferdige med boken, kan de velge fargede ark til for- og bakside, og skrive på bokens tittel, forfatter og illustratør.
- Tegn gjerne et kryss på bøkens forside og informer elevene om at det er der de starter å skrive.

⁴⁶ Inkludert etter implementering.

⁴⁷ Inkludert underveis i implementering.

- Underveis i prosjektet kan du som lærer presentere og lese bildebøker høyt for klassen, for eksempel «Hvem bæsjet på hodet til muldvarpen?». Bøkene kan fungere som «mal» for elevenes egen bokproduksjon og gi semantisk inspirasjon.

I løpet av den første skriveøkten kommer fire/fem eldre elevene innom for å hjelpe og oppmuntre førsteklasseelevene i gang med skrivingen.

Når elever begynner å bli ferdig med boken sin, oppfordres de til å starte på en ny bok.

Støtte til elever som strever med å komme i gang

Når elevene opplever utfordringer i skriving, som at de ikke kommer i gang semantisk eller har lite skriftspråklig erfaring som gjør at de ikke vet hvordan bokstaver eller ord skal formes eller staves, er det viktig at du som lærer gir konstruktive tilbakemeldinger som styrker elevenes egen mestringstro (Bandura, 1997). Det kan du gjøre gjennom å:

- Minne elevene på at klassen *leker* forfattere og at det kun er på liksom (Hagtvat, 2013).
- Fokuserer på at elevene kan klare å komme i gang/ skrive en bok selv om det kan oppleves som vanskelig, ved at de har tro på at de selv kan klare å håndtere utfordringen i stedet for å unngå den (Yeager & Dweck, 2012).
- Fortelle elevene at det er ved å jobbe med utfordringer at man lærer mest (Unrau et al., 2018).
- Oppmuntre dem til å skrive semifonetisk «hemmelig skrift» (skribling) (Hagtvat, 2013).
- Oppfordre til å skrive eventuelle bokstaver elevene kan, og resten som «hemmelig skrift» (Hagtvat, 2013) eller tegning.
- Oppmuntre til å tegne frem historien, og skrive semifonetisk «hemmelig skrift» (Hagtvat, 2013).
- Foreslå å skrive i tegneserie-form med snakkebobler⁴⁸.
- Ha ferdig ark⁴⁹ med semantisk inspirasjon for eksempel små fakta-tekster eller «trill terning og skriv»-skjema (vedlegg 19).

⁴⁸ Inkludert etter revidering av førsteutkast.

⁴⁹ Inkludert etter implementering.

Skriveutviklingen

Her kommer noen kjennetegn på et generelt skriftlig utviklingsmønster, som kan være en hjelp til deg som lærer i å utøve gradert støtte innenfor elevens proksimale utviklingssone (Bruner, 1971; Vygotskij, 1978). De fleste elever har en hoved-skrivestrategi, men vil anvende ulike skrivestrategier, både mer og mindre avanserte enn hovedstrategien (Frith, 1985).

Til slutt komme med tips til hvordan du kan utøve gradert støtte til elever som er kommet ulikt i skriveutviklingen.

Prefonetisk skrivning

Elevene kan gjerne skrive en eller flere bokstaver i et ord, mens resten av ordet er tilfeldige bokstaver (skribling/ «hemmelig skrift»). Elevene har svak bevissthet om språklige segmenter (ord, stavelser, fonem) som inngår i setninger (Hagtvatn, 2013).

Semifonetisk skrivning

Elevene har oppdaget skriftens lydprinsipp, og anvender fonologisk skrivestrategi på en fonemisk upresis måte hvor fonemstrukturen ikke er helt på plass enda. Elevene har en begynnende bevissthet rundt forholdet mellom fonologi (lyder) og grafemer (bokstaver) og bruker «hemmelig skrift» på en mer avansert måte enn på tidligere (Ellefsen, Fredheim & Frost, 2009). Det er kun de mest fremtredende lydene som blir presentert grafemisk, som bokstavnavn og trykksterke lyder (Korsgaard et al., 2011).

Fonemisk skrivning

Elevene tar ikke hensyn til skriftspråklige regler, og skriver først og fremst lydrett. Skriveutviklingen er foran leseutviklingen og elevene kan normalt sett ikke lese det de selv har skrevet.

Skriving med konvensjonell ortografi

Etter hvert som elevene tilegner seg kunnskaper om stadig flere morfologiske strukturer, og etablerer ortografiske representasjoner på flere og flere ord, begynner de å skrive ord med konvensjonell ortografi (rettskriving) (Høien & Lundberg, 2012). Skrivningen blir kjappere og mer automatisert, og elevene trenger ikke å stave seg frem til hvert ord; de skriver i større grad uten å tenke etter hvordan ordene skrives. Overgeneraliserer er vanlig og vitner om elevenes bevissthet rundt språket (Hagtvatn, 2013).

Støtte under skrivningen

Du som lærer skal ta utgangspunkt i elevenes skriftspråklige potensialer (Aristoteles, 1934), og det de produserer, når du utfordrer dem innenfor deres «proksimale utviklingssone» (Vygotskij, 1978) og slik utviser gradert støtte (Hagtvat, 2013). Avhengig av hvor elevene er kommet i sin skriftspråklige utvikling, vil den graderte støtten innebære å:

- Oppfordre til bruk av «hemmelig skrift» (Hagtvat, 2013)
- Spore elevenes bevissthet mot fonemene (lydene) og grafemene (bokstavene) i ordene de allerede har skrevet (Hagtvat, 2013)
- Bringe frem initiativ til å fokusere på og «smake» på enkeltlyder (fonologisk bevissthet) i ord som elevene har skrevet i boken sin (Hagtvat, 2013)
- Bevisstgjøre elevene konkret på hvordan de kan merke lydene i munnen og skrive språklydene ned ved hjelp av bokstaver i stedet for som hukommelsesbilder (Hagtvat, 2013)
- Understøtte og videreutvikle de bokstavene elevene selv skriver i boken sin (Hagtvat, 2013)
- Bevisstgjøre elevene konkret på hvordan de kan merke også mer trykksvake og mindre fremtredende lyder i munnen og skrive også disse språklydene ned ved hjelp av bokstaver.



Figur 5 Children reading and writing, sitting at the table. Hentet fra <https://www.dreamstime.com/stock-image-children-image24241241>

For elever som skriver med overvekt av konvensjonell ortografi kan lærerens graderte støtte være å

- Fortsette å understøtte og videreutvikle de bokstavene elevene selv skriver i boken sin og bevisstgjøre dem på alle lydene i ord elevene selv har skrevet.
- Fortsette å bevisstgjøre elevene konkret på hvordan de kan merke også mer trykksvake og mindre fremtredende lyder i munnen og skrive også disse språklydene ned.
- Rette fokuset mot setningsstruktur i setningene elevene produserer (Mossige, 2010).

- Utfordre elevene på tekststruktur- innledning, hoveddel, avslutning (vis gjerne til «fisken» hvor fiskens hode er innledningen, hale er avslutningen og resten er fortellingens hoveddel). Ta gjerne utgangspunkt i en bok elevene kjenner fra før og sett innledning, hoveddel og avslutning inn i «fisken»⁵⁰ (Mossige, 2010).
- Oppfordre elevene til å «skrive i vei» (Mossige, 2010) uten å fokusere på ortografi.
- Sette søkelys på semantikken.
- Utfordre eleven på variasjon i ordvalg (Mossige, 2010).



Figur 6 Children Reading Book. Hentet fra <https://www.dreamstime.com/royalty-free-stock-image-children-reading-book-vector-image9723876>

Korrigerer av elevarbeid

Også når elevenes arbeid skal korrigeres, er det viktig å gi tilbakemelding på prosess heller enn på resultat (Yeager & Dweck, 2012). Du som lærer må hjelpe elevene å forstå at de trenger andre og bedre strategier (Rattan, Good & Dweck, 2012) for å oppnå større mestringstro, gjennom å lære elevene at de kan klare selv det som virker «umulig» ved å selv ha troen på at de klarer det (Yeager & Dweck, 2012). Se *Lærerinstruks* (vedlegg 11) eller 2.1.7 *Mestringstro* i selve masteroppgaven for mer eksplisitt forklaring på mestringstro.

«Åpent bibliotek»

I denne fasen skal elevenes bøker vises frem for de eldre elevene. De skal sammen med de eldre elevene lese bøkene høyt og samtale om skriveprosessen, om layout, semantikken og illustrasjonene. Du som lærer er tett på når du beveger deg rundt i klasserommet og hjelper og støtter elevpar som trenger det (Bruner, 1971; Vygotskij, 1978). Når det er gått fire-fem minutter ruller du⁵¹ på elevene innenfor samme klasserom, slik at førsteklasseelevene får vist frem bøkene sine til flere, og det blir mer spennende for de eldre elevene.

⁵⁰ Inkludert under implementering.

⁵¹ Inkludert før implementering, i samtale med lærerne.

Tips:

- Førsteklasseelevne starter å lese med samme eldre elev som under «inspirasjonsturen».
- La førsteklasseelevne sette frem bøkene de har produsert på pulten sin slik at de får vist de frem.
- La de eldre elevne få velge hvilke bøker de vil «låne» og lese først, for å bygge videre på bibliotek-leken (Hagtvet, 2013).
- Sørg for å ha flere rom tilgjengelig, slik at det ikke blir for mange elever som skal lese høyt på hvert rom.

Potensielle utfordringer og løsningsforslag

Under gjennomføring av undervisningopplegget vil det kunne dukke opp utfordringer. Her nevnes noen mulige utfordringer samt forslag til hvordan disse kan håndteres.

Klassestørrelse/ lærertetthet

Flere elever som trenger hjelp samtidig, kombinert med begrenset lærertetthet kan føre til frustrasjoner blant elevne som må vente på hjelp.

Løsningsforslag:

- Ved at noen eldre elever er med i hver skriveøkt, kan denne utfordringen reduseres noe⁵².
- Lærer og elever avtaler et tegn (som å snu boken opp-ned) som elevne kan bruke når de trenger hjelp.
- Ha ferdige «venteoppgaver» planlagt.
- Avtal med elevne at når de står fast i skrivingen, kan de tegne historien videre i boken mens de venter på hjelp.

Klassesammensetning/ Forstyrrende atferd

Forstyrrende atferd hos enkeltelever kan skape uro i klasserommet og påvirke elevnes arbeid, læring og trivsel (Sørli & Nordahl, 1998). Det ødelegger ikke bare læringen for elevne det gjelder, men kan forstyrre resten av elevgruppen og skape dårlig læringsmiljø med feil fokus i undervisningen (Marzano, Marzano & Pickering, 2003) og læringsaktivitetene. Det kan også

⁵² Inkludert under implementering.

binde lærerressurser til enkeltelever og føre til utfordringer med lærertettheten for resten av elevgruppen.

Løsningsforslag:

Du som lærer bør helt fra planlegging og oppstart av undervisningsopplegget jobbe forebyggende gjennom å

- ha en autoritativ lærerstil (Baumrind, 1991).
- sikre at alle elevene har forstått hva de skal gjøre, gjennom å gi en god presentasjon av undervisningsopplegget og legge klare føringer for gjennomføringen.
- sette fokus på læring og bygge elevenes mestringstro gjennom å gi gjennomtenkte tilbakemeldinger på elevenes arbeidsinnsats (Yeager & Dweck, 2012).
- «lese» elevenes kroppsspråk underveis og kjapt korrigere eventuell utfordrende og forstyrrende atferd tidligst mulig (Marzano et al., 2003) og før den eskalerer.
- dele klassen i mindre grupper under gjennomføringen. Dette forutsetter tilstrekkelig med lærer- og plassressurser.

Mulige lærer-reaksjoner i de tilfeller hvor forebygging ikke er tilstrekkelig (Emmer, Evertson & Worsham, 2003) er å:

- Få øyekontakt med eleven.
- Still deg ved siden av eleven som forstyrrer uten å avbryte undervisningen.
- Gi et fysisk signal (som å vise to fingre eller riste på hodet) for å vise at atferden er upassende.
- Gi en enkel verbal påminnelse privat og subtilt.
- Gi beskjed til eleven om hva som er ønsket atferd.
- Gi eleven beskjed om å stoppe med den uønskede atferden.
- Dele klassen i strategisk sammensatte grupper. Det forutsetter tilstrekkelig med lærer- og plassressurser.

Forslag til fremdriftsplan

Uke 1

Økt 1 Oppstart i klasserommet og «inspirasjonstur» til offentlig nærbibliotek sammen med eldre elever. Dobbel økt. Gruppen deles i to for bedre plass på biblioteket.

Økt 2 Første skriveøkt. Førsteklasseelevene starter å skrive bøker. Fire/fem eldre elever kommer innom for å hjelpe og oppmuntre dem i gang.

Økt 3 Andre skriveøkt. Førsteklasseelevene forsetter på bøkene sine.

Uke 2

Økt 1 Tredje skriveøkt. Førsteklasseelevene forsetter på bøkene sine.

Økt 2 Fjerde skriveøkt. Førsteklasseelevene forsetter på bøkene sine.

Uke 3

Økt 1 Femte skriveøkt. Førsteklasseelevene *ferdigstiller* bøkene sine.

Økt 2 Første «åpent bibliotek». Første klasse inviterer de eldre elevene på besøk i «biblioteket» sitt i førsteklasserommet.

Uke 4

Økt 1 Sjette skriveøkt. Førsteklasseelevene starter å skrive nye bøker.

Økt 2 Syvende skriveøkt. Førsteklasseelevene forsetter på bøkene sine.

Uke 5

Økt 1 Åttende skriveøkt. Førsteklasseelevene forsetter på bøkene sine.

Økt 2 Niende skriveøkt. Førsteklasseelevene forsetter på bøkene sine.

Uke 6

Økt 1 Tiende skriveøkt. Førsteklasseelevene *ferdigstiller* bøkene sine.

Økt 2 Andre «åpent bibliotek». Første klasse inviterer de eldre elevene på nytt besøk i «biblioteket» sitt i førsteklasserommet.

Litteratur

- Aristoteles. (1934). *The Nicomachean Ethics* (H. Rackham, Overs.). Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. I R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s. 746-758). New York: Garland.
- Bruner, J., S. (1971). *The relevance of education*. London: W. W. Norton and Company, Inc.
- Ellefsen, K. E., Fredheim, G. & Frost, J. (2009). *Språk- og leseveiledning: i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Secondary Teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. I K. E. Patterson, Marshall, J. C., Coltheart, M. (Red.), *Surface Dyslexia*. London: Erlbaum.
- Guthrie, J. T. (2004). Differentiating Instruction for Struggling Readers Within the CORI Classroom. I *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. (s. 173-193). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of Reading Research* (bd. 3, s. 403-422). Baltimore: University of Maryland.
- Hagtvet, B. E. (2013). Eksperimenterende skriving og skriftspråklig utvikling. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning- i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Korsgaard, K., Solheim, R., Myran, I. H., Matre, S., Thorbjørnsen, K. M., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving : en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works : research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Va: ASCD.
- Mossige, M. (2010). *Skrivetrappa : et elevhefte som lærer og elev bruker sammen ved undervisvurdering av skriving* ([Bokmålutg.]. utg.). Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Rattan, A., Good, C. & Dweck, C. S. (2012). "It's ok — Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731-737.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012>
- Renninger, K. A. & Hidi, S. E. (2020). To Level the Playing Field, Develop Interest. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 10-18.
<https://doi.org/10.1177/2372732219864705>
- Rygg, R. F. (2017). "Et alternativ til formell bokstavinnlæring er funksjonell bokstavinnlæring". *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-norskopplaering/et-alternativ-til-formell-bokstavinnlaering-er-funksjonell-bokstavlaering/172303>

- Stipek, D. (2013). Mathematics in Early Childhood Education: Revolution or Evolution? *Early Education and Development*, 24(4), 431-435. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.777285>
- Stipek, D. (2017). Playful Math Instruction in the Context of Standards and Accountability. *YC Young Children*, 72(3), 8-13. Hentet fra www.jstor.org/stable/90013676
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: NOVA.
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2015). *Can We Read Letters?: Reflections on Fundamental Issues in Reading and Dyslexia Research*. Rotterdam: Rotterdam: SensePublishers.
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J. & Muraszewski, A. K. (2018). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of Interventions on Reading Self-Efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167-204. <https://doi.org/10.3102/0034654317743199>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vygotskij, L. S. (Red.). (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

Vedlegg 14 Sjekklistor til lærerne

Sjekkliste forberedelser

- Planlegg faste tidspunkter for undervisningsopplegget
- Avtal tidspunkter med andre lærere for «inspirasjonstur» (dobbeltime), «åpent bibliotek» og skriveøker (helst to klasserom tilgjengelig)
- Kontakt bibliotek for å høre om dere kan arrangere «åpent bibliotek» før åpningstid
- Sjekk at det er tilstrekkelig med lærere til stede under gjennomføring (3-4 lærere på «inspirasjonstur» og «åpent bibliotek», 2 lærere under skriveøktene)
- Organiser grupper på 2 (én 1.klasseelev og én eldre elev)
- Fordel elevgruppene på lærerne («inspirasjonstur» og «åpent bibliotek»)
- Lag en enkel presentasjon som inneholder (ta gjerne utgangspunkt i vedlagte mal):
- Hva elevene skal gjøre. Vektlegg lekende tilnærming!
- Hvem elevene skal være på gruppe med (2 på hver gruppe)
- Valg elevene selv kan få ta i forhold til skriving av boken
- Konkrete tips til hvordan elevene kan komme i gang med skrivingen. Oppmuntre til å:
 - skrive «hemmelig skrift»
 - skrive enkeltbokstaver elevene kjenner eller mestrer
 - tegne frem historien
 - ta utgangspunkt i *Trill terning og skriv-skjemaet* (vedlegg 19) for inspirasjon til handling
- Klargjør veggplass eller bokser for oppbevaring av ferdige elevbøker
- Ha ferdige brettede A4- og A3-ark til elevene

- Lag et bokeksempel av ett til to brettede A3-ark
- Ha ferdige tips-ark (for eksempel vedlegg 19) til elever som trenger hjelp med å komme i gang

Sjekkliste før bibliotekbesøk

- Gjennomgå introduksjon av opplegget felles for klassene

Sjekkliste under bibliotekbesøk

- Gi tilpasset hjelp slik at elevene mestrer mer
- Elevene oppfordres til å samlese eller lese annenhver setning/ avsnitt.
- Styrk elevenes mestringstro og vekke interesse for bøker gjennom å:
- hjelpe elevene å finne bildebøker med rett vanskelighetsgrad
- hjelpe elevene å finne bøker innen eget interesseområde og som oppleves spennende
- gi anerkjennelse underveis i lesingen (ikke fokuser på ferdig produkt)
- rose innsatsen elevene legger ned (ikke fokuser på ferdigheter)
- gi tilbakemeldinger som viser tilbake til strategiene eleven bruker
- hjelpe elevene å aktivere egen førforståelse gjennom å studere bokens:
- tittel, forfatter og illustratør
- innholdsfortegnelse, oppbygging
- bilder
- ord, korte/ lange setninger
- sammenhengen mellom tekst og bilde

Sjekkliste bokproduksjon

- Gjennomgå presentasjon av bokproduksjonen for klassen
- Styrk elevenes mestringstro og vekk interesse for skriving gjennom å:
 - hjelpe elevene i gang ved å gi konkrete tips til hva de kan skrive om
 - gi elevene valgmuligheter
 - gi anerkjennelse underveis i skrivingen (ikke fokuser på produkt)
 - rose innsatsen elevene legger ned (ikke fokuser på ferdigheter)
 - gi tilbakemeldinger som viser tilbake til strategiene elevene bruker
 - legge til rette for samarbeid gjennom at elevene kan lese og gi tilbakemelding på hverandres tekster underveis
 - gi tilpasset hjelp ved å understøtte og videreutvikle bokstaver og ord barnet selv skriver i boken sin, slik at elevene opplever mestring og mestringstro

Sjekkliste «åpent bibliotek»

- Gjennomgå presentasjon av «åpent bibliotek» felles for klassene.
- Repeter gruppene
- Oppfordre elevene til å samlese eller lese annenhver setning/ avsnitt
- Gi tilpasset hjelp slik at elevene mestrer mer
- Styrk elevenes mestringstro og vekke interesse for lesing gjennom å:
- gi anerkjennelse underveis i lesingen (ikke fokuser på ferdig produkt)
- rose innsatsen elevene legger ned (ikke fokuser på ferdigheter)
- gi tilbakemeldinger som viser tilbake til strategiene elevene bruker
- aktivere førforståelsen ved å studere bokens
 - tittel, forfatter og illustratør
 - oppbygging
 - bilder
 - ord, korte/ lange setninger
 - sammenhengen mellom tekst og bilde

Vedlegg 15 Hands on-liste for lærere

Viktig for å styrke elevenes mestringstro, vekke interesse og skape engasjement:

- Rett vanskelighetsgrad
- Tilpasset hjelp
- Bygge på interesse og det som oppleves spennende
- Gi anerkjennelse underveis
- Rose innsats
- Tilbakemeldinger som viser tilbake til strategiene
- Aktivere elevenes førforståelse
- Konkrete tips til hva elevene kan skrive om
- Valgmuligheter
- Mulighet for samarbeid

Gi tilbakemelding på:

- Elevenes innsats
- Prosess
- Strategiene eleven anvender

Ikke gi tilbakemelding på:

- Egenskaper ved eleven
- Resultat

Vedlegg 16 Kryss-liste eldre elever

Tur på biblioteket. Dette skal du gjøre sammen med 1.klasseeleven

Finne en spennende bildebok! La 1.klasseeleven velge bok 😊

- Se på bokens tittel, forfatter, illustratør og innholdsfortegnelse
- Se på og snakk om tegningene, om ord og setninger er korte eller lange
- Hva tror dere boken handler om?

Les boken sammen! Dere kan:

- Lese sammen
- Lese annenhver setning
- 1.klasseelevene leser så mye de vil, når de stopper fortsetter du



«Åpent bibliotek» Dette skal du gjøre sammen med 1.klasse

Lån bøker av førsteklasseforfatterne 😊

Snakk sammen om hvordan boken ser ut, tekst og tegninger.

Les boken sammen! Velg enten å

- Lese sammen i «kor»
- Lese annenhver setning. Husk å lese med innlevelse!
- 1.klasseelevene leser så mye de vil, når de stopper fortsetter du



Vis interesse ved å:

- Spørre hva boken handler om.
- Bla i boken sammen med eleven.
- Spør hva eleven har tegnet på bildene.
- Gi tilbakemeldinger på hvordan eleven har jobbet med boken.

«Åpent bibliotek» Dette kan du si når du leser 1.klasses bøker

«Denne boken ser jeg at du har jobbet godt med!»

«Her ser jeg at du har jobbet spesielt godt med ... Det er veldig bra!»

«Det var en interessant/ spennende/ morsom/ kjekk bok du har jobbet med.»

«Så kjekt det var å lese boken din.»

«Jeg gleder meg til å lese flere bøker som du har skrevet.»



«Åpent bibliotek». Dette kan du si hvis det er vanskelig å lese bøkene

«Kan du hjelpe meg med å lese videre?»

«Dette trenger jeg litt hjelp til å lese.»

«Nå er det din tur til å lese videre.»

«Hva står det her?»

«Hva handler dette om?»



Tips: Les teksten inni deg mens dere sammen ser gjennom tegningene.

Bokskrivning. Dette kan du spørre om for å oppmuntre og hjelpe eleven

«Hvem skal boken handle om?» (dyr, romvesen, jente eller gutt, fantasifigur)?

«Hvor er personen?» (hjemme, på skolen, på sirkus, på månen, i skogen, i

fantasiland, på ferie)?

«Hva hender?» (noe skummelt, noe morsomt, noe rart, noe uventet)



«Hvordan ser personen/ stedet ut?»

Vedlegg 17 PowerPoint-presentasjon

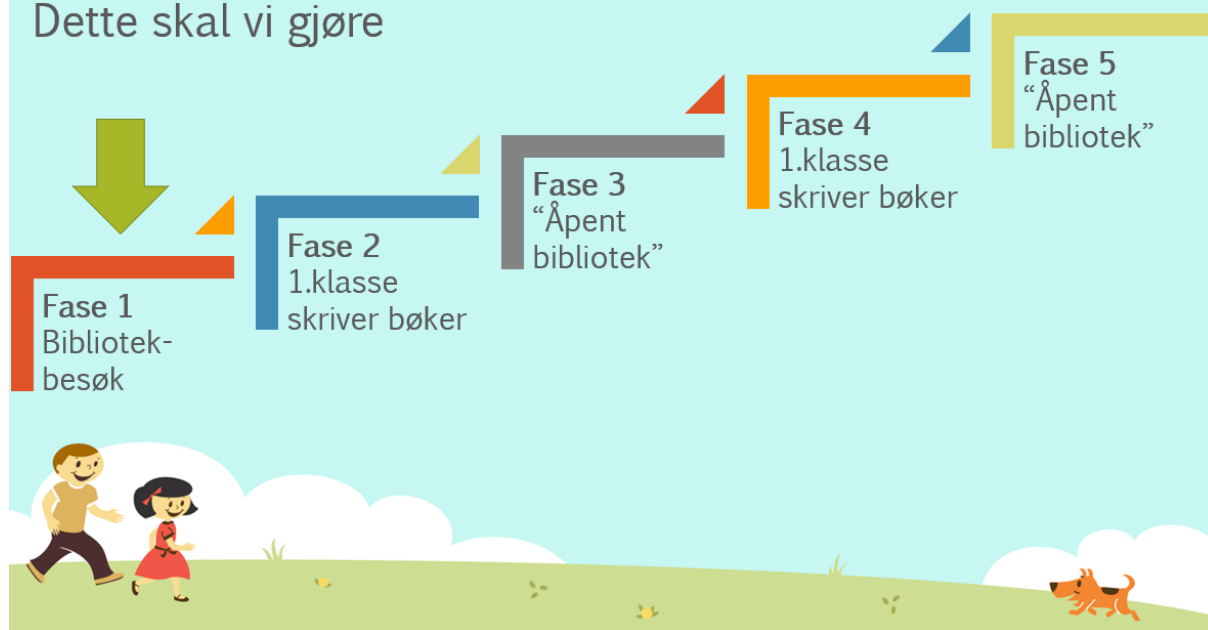
Presentasjon til
«inspirasjonstur»

Bibliotek

Vi leker forfattere og skrive bøker



Dette skal vi gjøre



Hva skal vi gjøre på biblioteket?

Finn en spennende bok sammen!

- Se på bokens tittel, forfatter, illustratør og innholdsfortegnelse
- Se på og snakk om tegningene, om ord og setninger er korte eller lange
- Hva tror dere boken handler om?

Les boken sammen! Dere kan:

- Lese sammen
- Lese annenhver setning
- 1.klasseelev leser så mye hun vil, når hun stopper fortsetter 4.klasseelev



Organisering

	Elever	Ansvarlige lærere	Elevpar	Elever	Ansvarlige lærere
Elevpar 1	x	y	Elevpar 11		
Elevpar 2	z	r	Elevpar 12		
Elevpar 3			Elevpar 13		
Elevpar 4			Elevpar 14		
Elevpar 5			Elevpar 15		
Elevpar 6			Elevpar 16		
Elevpar 7			Elevpar 17		
Elevpar 8			Elevpar 18		
Elevpar 9			Elevpar 19		
Elevpar 10			Elevpar 20		



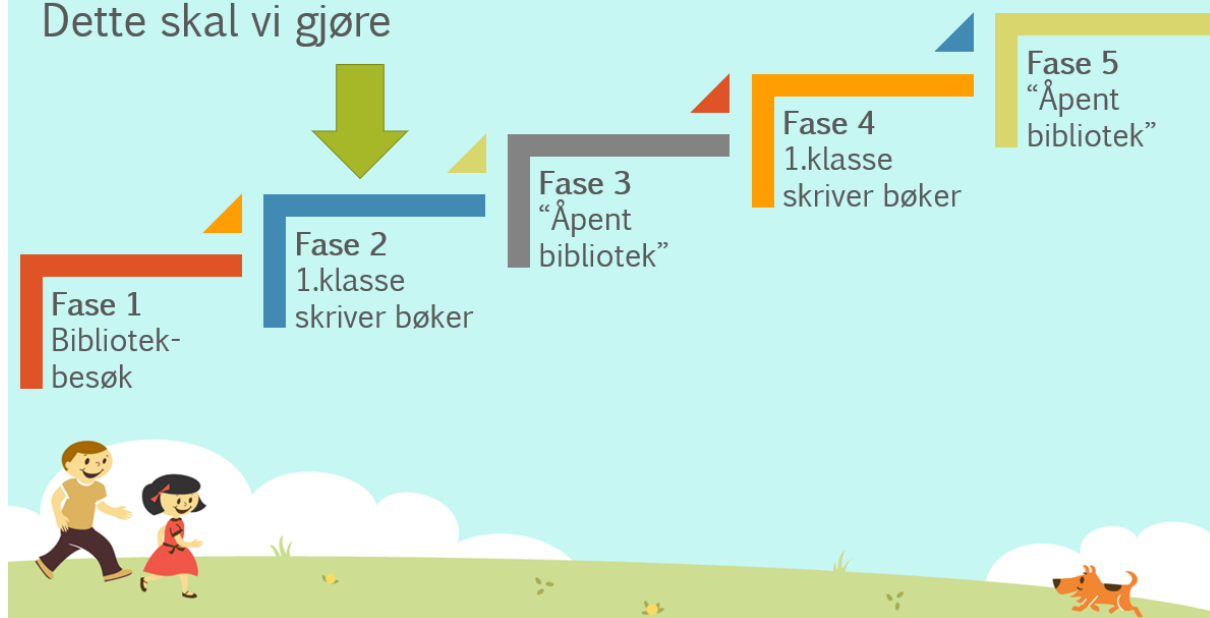
Presentasjon til
skriveøktene

Bibliotek

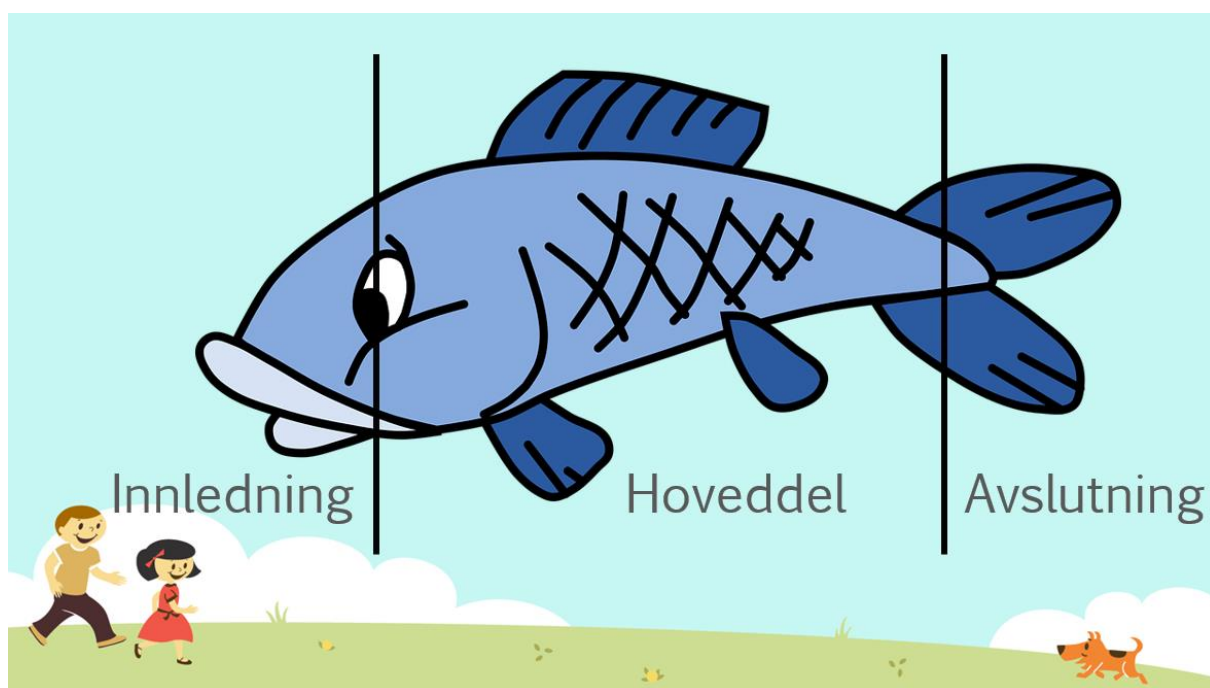
Vi leker forfattere og skriver bøker



Dette skal vi gjøre



Husk at vi *leker* forfattere og
at det kun er på liksom ☺



Elevmedvirkning

Du velger selv hvordan du vil skrive boken din:

Hva skal boken hete?

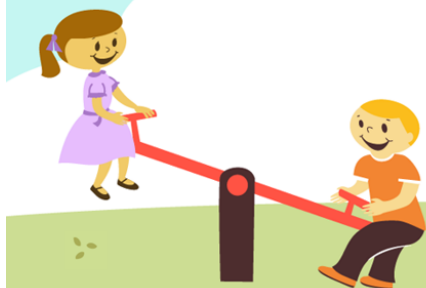
Hva vil du skrive om?

Hva slags bokstaver vil du bruke?

Hvordan skal tegningene være?

Hvor mange tegninger vil du ha med i boken din?

Hvor lang skal boken være?



Hva skal boken din handle om?

- Hvem?
- Hvor er personen?
- Hva hender?
- Hva sier personene?
- Au!
- Vent!
- Stopp!
- Hvordan slutter fortellingen din?

Smak

ca Peter liker pizza.
Han liker osten.
Han liker bunnen.

ca Peter er i bursdag.
Pia blir sju år.
Pias pappa har laget pizza.
Peter elsker pizza.
Peter liker ikke pepperoni.



Vi er straks klare til å sette i gang 😊

Tenk i ett minutt på hva du skal skrive om

Fortell det til klassen

Lærer skriver opp elevforslagene i hvit boks



Da er vi klare for å leke forfattere og skrive egne bøker 😊



Presentasjon til
«åpent bibliotek»

Velkommen til «åpent bibliotek»

Vi leker forfattere og skrive bøker



Dette skal vi gjøre

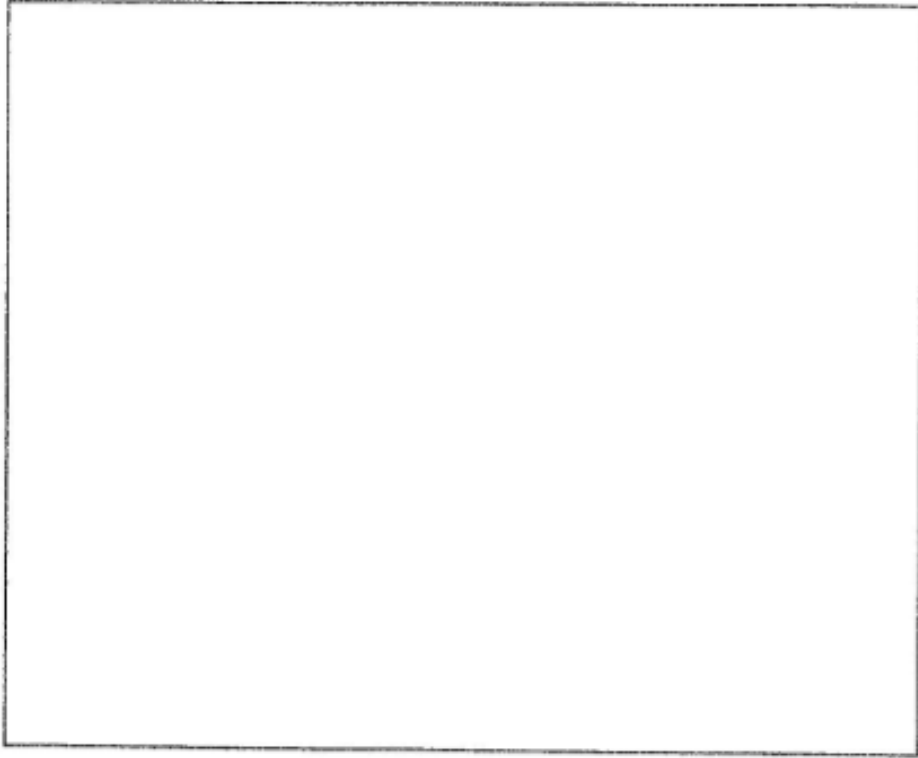


«Åpent bibliotek»

- Lån en bok av din 1.klasseforfatter
- Snakk om hvordan boken ser ut, tekst og tegninger
- **Les boken sammen!** Dere kan:
 - Lese sammen
 - Lese annenhver setning
 - 1.klasseelevne leser så mye de vil, når de stopper fortsetter eldre elever















Vedlegg 18 Bok-mal



Four horizontal lines spaced evenly, providing a writing area for text.

Vedlegg 19 Semantisk støtte

Trill terningen og skriv en historie

						
A Hvem?	 Fuglen	 Detektiven	 Grisen	 Rektor	 Tannfeen	 Monsteret
B Hva?	hopper paradis	spiser snop	gjemmer seg	synger	tisser	flyr
C Hvor?	i frysen.	i skogen	bossbøtta	til/på stranda	i/på do	i snøen

 Fugl som er redd for høyder	 Detektiv	 Grisen	 Rektor hopper paradis	 Tannfeen
 Familien min	 Favorittmaten min	 Bursdag	 På ferie	 Hos doktoren En diger sprøyte
 På bondegården	 Miljødetektiv	 På karneval	 Fritid	 Vinter