

Jartrud Lindø

«Vi løfte på en måte, .....finder ut akkurat hvor skoen trykker og så setter vi inn støtet».

En kvalitativ intervjustudie av tre læreres erfaringer med veiledet skriving i begynneropplæringen, - i et forebyggingsperspektiv.

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk

Trondheim, mars 2016

Veileder: Torill Moen

## Forord

Det har vært en spennende og interessant forskningsprosess med bratt læringskurve. Jeg har fått mye ny kunnskap og inspirasjon til mitt videre arbeid som lærer i småskolen.

Jeg ønsker å gi en stor takk til veileder, Torill Moen som har vært en tålmodig læremester, hjulpet meg videre, rammet meg inn og vært tilgjengelig for meg gjennom hele prosessen. Tusen takk!

For at dette skulle gå an har jeg vært avhengig av kolleger som har støttet meg. De har tatt alle ekstrabelastninger det blir når en fast person er borte fra jobb. Jeg har også en leder som har støttet meg slik at dette prosjektet har vært, har latt seg gjennomføre. En stor takk til alle dem.

Når nøden var størst og innleveringsfristen nærmest, kom kollega Kathrine og søster Trude på banen og ga uvurderlig hjelp med gjennomlesing. Takk for det!

Til slutt, Enrique, Carmen og Pilar. Mine næreste og kjæreste. De som har latt meg være i skriveboblen, som uforbeholdent har støttet meg og levd uten spisebord i mange måneder. Tusen takk!

Trondheim, 30.mars 2016

Jartrud Lindø

# Innhold

Kapittel 1 - Innledning .....	1
Kapittel 2 - Studiens tema og kontekst.....	4
Barns tilnærming til skriftspråk.....	4
<i>Et historisk tilbakeblikk</i> .....	4
<i>Maria Montessori</i> .....	5
<i>Lev Vygotsky og sosiokulturell teori</i> .....	5
<i>Charles Read, Carol Chomsky og Marie Clay: forskning på 70 tallet</i> .....	8
<i>Nyere forskning i Skandinavia</i> .....	8
Veiledet skriving i Trondheim .....	10
<i>Bakgrunn</i> .....	10
<i>Tilrettelegging</i> .....	11
Forebygging .....	12
<i>Forebyggingsbegrepet i skolen</i> .....	12
Kapittel 3 - Metode .....	15
Kvalitativ forskning.....	15
<i>Sentrale aspekter ved det kvalitative intervjuet</i> .....	15
<i>Forskerrollen</i> .....	16
<i>Forforståelse</i> .....	18
Forskningsprosessen.....	19
<i>Utvalg og utvalgskriterier</i> .....	19
<i>Presentasjon av forskningsdeltakerne:</i> .....	20
<i>Informert samtykke og konfidensialitet</i> .....	21
<i>Utarbeidelse av intervjuguide</i> .....	22
<i>Pilotintervju</i> .....	22
<i>Gjennomføring av intervjuene og transkribering</i> .....	22
Analyse og tolking.....	23
Kvalitet og etiske refleksjoner.....	25
<i>Overordnede retningslinjer</i> .....	25
<i>Kvalitet i studien</i> .....	25
<i>Etikk</i> .....	27
Kapittel 4 - «Å danne seg et bilde av barnet» .....	28
Teoretisk bakgrunn.....	28

<i>Å finne barnets aktuelle utviklingsnivå</i> .....	28
Empiri og analyse.....	29
Oppsummering og diskusjon.....	32
Kapittel 5 - «Det motiverer dem så veldig, det at de får det til!» .....	34
Teoretisk bakgrunn.....	34
<i>Å sikre mot nederlag</i> .....	34
Empiri og analyse.....	36
Oppsummering og diskusjon.....	39
Kapittel 6 - «Få i gang samtalen!» .....	41
Teoretisk bakgrunn.....	41
Empiri og analyse.....	43
Oppsummering og diskusjon.....	47
Kapittel 7 - Oppsummering og avsluttende kommentarer.....	49
Litteraturliste .....	55
Vedlegg .....	59
Vedlegg 1 - Godkjenning fra NSD.....	59
Vedlegg 2 - Informasjon om frivillig samtykke .....	60
Vedlegg 3 - Samtykke til deltakelse i intervju .....	61
Vedlegg 4 - Intervjuguide.....	62
Vedlegg 5 - Utvikling av kategorier.....	64

# Kapittel 1 - Innledning

«Forebygging er bedre en kur» (Cicero, 43 f. Kr)

I verket: *De Legibus* (Om Lovene) i år 43 f.Kr. skrev den romerske politikeren Cicero: «Forebygging er bedre enn kur». Dette sitatet løftet humanisten Desiderius Erasmus av Rotterdam (1466-1536) fram igjen i middelalderverket «Adagia» fra år 1500 (Barker, 2001). I løpet av de 2000 år som har gått siden Cicero, har begrepet *forebygging* fått en naturlig plass i vokabularet hos folk flest, enten det dreier seg om trafikksikkerhet, klima eller fysisk og psykisk helsearbeid. Når nå forebygging som pedagogisk og samfunnsøkonomisk tiltak løftes fram i skolepolitikken (Meld. St. nr. 18, 2010-2011), er det gammel innsikt som ligger til grunn for denne strategien.

I Meld. St. nr 30 (2003-2004) blir det pekt på et økende frafall i videregående skole og at spesialpedagogiske tiltak i hovedsak settes inn høyt oppe på trinnene. Tre år senere, i Meld. St. nr 16 (2006-2007), leser vi at norsk skole fremdeles har en økning av elever som mottar spesialpedagogisk hjelp. Den samme meldingen vektlegger *tidlig innsats* som forebygging mot de store ulikhetene i elevenes læringsutbytte. Bjørnsrud og Nilsen (2014) viser til samme stortingsmelding, og beskriver tidlig innsats som å sikre god allmennoptøring slik at de ulike elever blir stimulert til læring og læreglede. Videre sier de at tidlig innsats også handler om å oppdage eventuelle vansker før de får etablert seg, gripe fatt i vanskene og aktivt bevege seg bort fra en tradisjonell vent og se holdning. I stortingsmeldingen som kommer fire år senere (Meld St. nr. 18, 2010-2011) er oppmerksomheten rettet, ikke bare mot oppdaging av vansker, men også mot forbyggende tiltak:

Departementet skriver at barnehagen og skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp de som trenger hjelp og støtte, at gode læringsmiljøer skaper motivasjon og forebygger vansker og at tilpasset oppløring og tidlig innsats skal sikre høyest mulig læringsutbytte og forebygging av vansker (s. 26).

I samme stortingsmelding beskrives en fortsatt økende tendens til at hovedtyngden av spesialpedagogiske tiltak blir gjort i de øverste skoletrinnene. Det gis tydelig signal om å skyve disse tiltakene lengst mulig ned i skolesystemet.

I denne studien har jeg fordypet meg i forebygging av lese- og skrivevansker i begynneroppløringen. Fokuset har vært *veiledet skriveing* som metode. Jeg har sett på hvilke

muligheter for forebygging og tidlig avdekking av lese- og skrivevansker som ligger i denne metodikken, brukt i ordinær undervisning. Veiledet skriving har relativt nylig kommet inn i Trondheimsskolen. Den går i korthet ut på å introdusere førsteklasinger for skriftspråket gjennom tilpasset skriveopplæring i små grupper. Opplæringen skjer ved at barnet motiveres til å produsere skriftlig tekst gjennom eksperimentering med lyder og bokstaver ut fra det ståstedet det befinner seg på. Skjelbred (2014) påpeker at mange barn knekker den alfabetiske koden gjennom skriving, og belyser den tidlige skrivingens betydning for god lese- og skriveutvikling. Frost (2012) peker på flere begrunnelser for hvorfor tidlig og lekbasert introduksjon av skrift virker forebyggende på senere lese- og skrivevansker. Han presenterer «de små skritts veg» hvor pedagogene, gjennom samtaler om språket, vekker barnas fonologiske bevissthet og fonografiske interesse. Han beskriver gevinsten av at barn får utfolde seg med skriftspråk på grunnlag av det de kan. Samtidig, under veiledning, blir de inspirert til å utforske nye områder. Dette danner bakgrunnen for min studie hvor problemstillingen er:

*Hvordan erfarer og opplever lærere bruk av veiledet skriving i begynneropplæringen?*

Problemstillingen åpner for følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan erfarer lærere i småskolen at veiledet skriving kan fungere som individuell tilrettelegging av begynneropplæringen?
2. Hvilken erfaring har lærere med veiledet skriving som forebygging av lese- og skrivevansker?
3. Hvilke pedagogiske kvalifikasjoner synes å bli framtrede ved bruk av metoden?

For å svare på problemstillingen har jeg intervjuet tre erfarne lærere, *Anne, Rita og Dagny* som alle bruker veiledet skriving i sin begynneropplæring og som har delt sine erfaringer og refleksjoner rundt dette. Problemstillingen finner jeg interessant av flere grunner. For det første er det i seg selv interessant å se nærmere på nye metoder for begynneropplæring. Å se det ut fra et forebyggingsperspektiv, er også i tråd med den brede satsingen vi nå ser sentralt på området tidlig innsats. For det andre finner jeg studien interessant på grunn av muligheten til å høre hva lærere forteller fra klasserommet. Disse stemmene kan gi verdifull erfaringsdeling i hvordan metoden i gjennomføres i hverdagen. Veiledet skriving er et relativt nytt fenomen i norsk skole. Det er interessant å høre refleksjonene til noen som aktivt er med på å implementere metoden i skolen. Studien gir anledning til å få frem hvordan disse lærerne opplever å jobbe med skriving som en sentral del av begynneropplæringen. Tradisjonelt i

norsk skole har man fokusert på lesing som hovedveg inn i skriftspråket, men etter hvert ser man en økende interesse for å bruke skriving som inngangsport. Det er også flere forskere som har belyst forbindelsen mellom tidlig skriving, språklig bevissthet og muligheter for forebygging av lese- og skrivevansker (Hagtvet, Rygg og Skulstad, 2014). Den tredje grunn til at jeg finner studien interessant, er at den gir anledning til å høre om lærere i praksis opplever at veiledet skriving gir mulighet for forebygging av lese- og skrivevansker.

I kapittel to presenterer jeg studiens teorigrunnlag og kontekst. Jeg starter med pedagogisk forskning i første halvdel av 1900 tallet. Her forgikk forskning som er relevant i denne sammenheng, og jeg kommer derfor særlig inn på Vygotsky og deler av sosiokulturell læringsteori og utvalgte begrep derfra. Jeg nøster tråden hundre år videre, fram til veiledet skriving som metode slik den har utviklet seg fra *guided writing* i New Zealand og *opplagende skriving* i Danmark. Dette er fundamentet for metoden som nå kalles veiledet skriving i en del Trondheimsskoler. Jeg redegjør også for min bruk av forebyggingsbegrepet. Dette er et sentralt begrep i oppgavens forskningsspørsmål og kommer derfor inn som teoribakgrunn.

Kapittel tre omhandler de valg jeg har gjort når det gjelder metode, valg av informanter, datainnsamlingsprosessen og begrunnelse for disse valgene. Jeg vil redegjøre for den for forståelsen som ligger bak valg og tolkninger jeg har gjort. I kapittel fire, fem og seks presenterer jeg funnene i datainnsamlingen. Disse har vist seg å danne mønster innen områdene kartlegging, mestring og samtale. Funnene presenteres og analyseres i lys av aktuell teori. I kapittel sju oppsummerer jeg og gir avsluttende kommentarer.

## Kapittel 2 - Studiens tema og kontekst

«Praksis bør alltid bygge på god teori» (Leonardo da Vinci)

I dette kapitlet redegjør jeg for studiens tema og kontekst. Tema er veiledet skriving i begynneropplæringen, sett ut fra et forebyggingsperspektiv. Konteksten er veiledet skriving slik den praktisk har utviklet seg som metode for begynneropplæring i en del Trondheims skoler. Jeg starter med å sette metoden i teorisammenheng ved å trekke linjer fra forskning på barns tilnærming til skriftspråk, går vegen om sosiokulturell læringsteori og fram mot metoden veiledet skriving. I avsnittet om sosiokulturell læringsteori redegjør jeg for begrep som blir anvendt i empirikapitlene. Jeg redegjør også for forebyggingsbegrepet.

### **Barns tilnærming til skriftspråk**

#### *Et historisk tilbakeblikk*

I første halvdel av 1900-tallet utviklet det seg tre teorier som har vært svært betydningsfulle for blant annet den tidlige skrivingen. Den italienske legen og pedagogen Maria Montessori (1870-1952) utviklet den praktiske pedagogikken og idéretningen vi i dag kjenner som Montessoripedagogikken. Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1884-1934) utviklet på samme tid den sosiokulturelle teorien og utviklingspsykologen Jean Piaget (1896-1980) fikk stor betydning med sin psyko-genetiske stadieteori (Hagtvet, 2014; Hekneby, 2003). Disse tre har på ulikt vis kommet til å spille en stor betydning for flere sider av den pedagogiskpsykologiske forskningen. Mye av Montessoris forskning og pedagogiske praksis har gjenklang i dagens klasseromspraksis. Jeg starter derfor kapitlet med å presentere deler av hennes teori. Kapitlets hovedtyngde ligger på Vygotsky og sosiokulturell læringsteori fordi jeg finner dette særlig relevant for denne studien. Jeg kommer til å redegjøre for Vygotskys forståelse av språk og begrepsutvikling, barnets aktuelle utviklingsnivå, barnets nærmeste utviklingssone og mediert læring. Jeg redegjør også for begrepet scaffolding og avrunder denne delen ved kort å komme inn på sentrale begreper rundt samtalen i klasserommet.



### *Maria Montessori*

Forut for sin tid var Montessori opptatt av å løfte barnet fram og ta utgangspunkt i barnets eget ståsted og utviklingsmuligheter. Hun forsket både på utviklingshemmede og normaltfungerende barn, og konkluderte sine studier med at barn tilegner seg leseferdigheter på grunnlag av talespråket sitt. Hun konkluderte videre med at skriftspråket lettest tilegnes gjennom skriving (Montessori, 1912). Hennes argumenter for dette var at når barnet leser, er en viktig delprosess å gjenkjenne og identifisere ideer som det leste ordet representerer. Det kan barnet bare gjøre dersom ordet er kjent på forhånd og at barnet selv klarer å uttale det slik at ordet blir gjenkjennbart når det leser. Gjennom skriving av ord fra eget vokabular lærer barnet å analysere ord, fonem for fonem, samtidig som hånden hjelper hjernen å huske fonem- og grafemforbindelsen. Montessori understreket betydningen av den taktile og kinestetiske feedbacken som hjernen får gjennom skrivingen og som dermed er med på å styrke læring og hukommelse. Samtidig, sier Montessori, er det av stor betydning at barnet får aktiviteter som trener opp den fonologiske bevisstheten. Dette bør skje i løpet av de første seks årene da barnet i den perioden er i en utviklingsfase hvor det er spesielt sensitivt for tilegnelse av talespråket (ibid). Montessori sin metode utviklet seg gjennom forskning på og tilrettelegging av lesing og skriving for barn med psykisk utviklingshemming. Det fordret en aktiv og tilstedeværende pedagog som kjente barnets utgangspunkt og bakgrunn. Hennes erfaring med undervisning av utviklingshemmede barn har vært et viktig bidrag i den spesialpedagogiske tradisjonen. Mange av metodene som Montessori tok i bruk for over hundre år siden, har også fått stor betydning for allmennpedagogikken. Metodene lever fortsatt i beste velgående i klasserom verden rundt. Alfabetet på veggen med bilder, blå konsonanter og røde vokaler er blant annet en arv etter Montessori (Hagtvet, 2014).

### *Lev Vygotsky og sosiokulturell teori*

Som Montessori, mente også Vygotsky at læring foregår i samhandling med andre. Han mente at språket er redskap for tanken og inngangsbilletten til den rådende kultur og det sosiale fellesskapet. Den menneskelige bevissthet er et produkt av tenking og tale. Dette er i utgangspunktet to ulike systemer, men som uløselig blir knyttet sammen i en prosess. Språket spirer gjennom sosial interaksjon med omsorgspersonene, og blir etter hvert også en støtte for handling. Denne hørbare, egosentriske talen har i utgangspunktet som funksjon å støtte tenkningen. Dette fører til at de to prosessene, tenkning og språk, møtes og veves sammen (Dysthe og Igland, 2001; Imsen, 2014). Siden språket skapes i kulturen og språket bygger tanken, vil vi også tankemessig bli preget av den kulturen vi vokser opp i. Begrepsforståelse,

språk, tanke og kultur står i tett forhold til hverandre. Når det gjelder skriftspråket, anså Vygotsky skriveingen snarere som en språklig aktivitet enn en læringsaktivitet. Montessori (1912) var opptatt av skriveing som redskap for læring, trening av hukommelse og finmotorisk utvikling. Vygotsky mente at barns tidlige skriveing var en ren språklig aktivitet hvor tegning og skriveing blir utforsket som språklig symbolsystem (Hagtvet, 2014). Systematisk skriftspråklæring, mener Vygotsky (2014), innebærer danning av nye psykologiske prosesser som ikke nødvendigvis kommer spontant, men som det må legges til rette for av en aktiv og veiledende voksen. Han skilte mellom vitenskapelige begrep og spontane begrep.

Vitenskapelige begrep har vi systematisk tilegnet oss gjennom undervisning, og er dermed begrep som vi mer eller mindre kan redegjøre for. Hverdagsspråket er dannet av spontane begrep. Dette er begrep vi usystematisk tilegner oss gjennom samhandling i den kulturen vi vokser opp. Forholdet mellom disse to står i en gjensidig påvirkning. Det vil si at barns spontane begrep er grunnlaget for å forstå de vitenskapelige begrepene det blir presentert for på skolen. De vitenskapelige begrepene er i sin tur med på å bane vei for tilegnelse av nye spontane begrep (ibid).

Vygotsky skilte mellom hva barnet kan klare på egenhånd og hva det kan klare under veiledning. Barnets *aktuelle utviklingsnivå* betegner det som barnet kan klare uten assistanse. Dette nivået er det som kartlegges med tradisjonelle kunnskapstester, og forteller lite om barnets læringspotensial (Bråten og Thurmann-Moe, 1996). Barnets aktuelle utviklingsnivå er interessant for kunne si hva som er vegen videre for eleven.

Hva barnet kan klare under assistanse av en voksen eller mer kompetent kamerat, kalte Vygotsky barnets *nærmeste utviklingszone*. Denne sonen betegner uferdige, kognitive prosesser hos eleven som er under utvikling. Her ligger barnets potensial for læring, men barnet må veiledes og assisteres. Disse prosessene kan bli glemt dersom barnet overlates til seg selv og sine egne, selvstendige prestasjoner i læringssituasjonen. Perspektivet som den nærmeste utviklingssonen gir, tar fokuset bort fra barnets begrensninger og retter den pedagogiske oppmerksomheten mot mulighetene (Dysthe, 2001; Bråten og Thurmann-Moe, 1996). Vygotsky presenterer her et læringssyn hvor eleven er aktiv deltaker i det å utvikle sin egen læring.

Læringsprosessen støttes av en *mediator*, en veileder, som gjennom dialog og ut fra kjennskap til elevens bakgrunn og omgivelser, kan lede eleven inn i nye og mer avanserte psykologiske prosesser. Læring som skjer i samhandling med andre, kaller han *mediert læring* (Bråten og

Thurmann-Moe; 1996). Mediert læring vil si at psykologiske prosesser først skjer som en sosial prosess mellom mennesker for så å bli etablert som en høyere mental prosess på et intrapsykologisk plan (Dysthe, 2001). Vygotsky bruket ordet mediering for å forklare at språket gir oss representasjoner som hjelper oss med å forstå prosesser som ligger mellom stimulering og handling (Imsen 2014). Vygotsky kjente til og ble inspirert av Piaget sin tanke om at barnet konstruerer sin egen kunnskap, men han mente at læring var en langt mer aktiv prosess. Mens Piaget mente at læring skjer på grunn av modning, mente Vygotsky at modning skjer på grunn av læring (Vygotsky, 2014; Imsen 2014, Dysthe og Igland, 2001).

En av de som tidlig ble kjent med Vygotskys skrifter var Jerome Bruner (1915- ). Han knyttes til begrepet *scaffolding*. Dette er et begrep som gjerne brukes som forlengelse av Vygotskys teorier om nærmeste utviklingszone. Scaffolding, eller stillasbygging, er navnet han gav den støtten pedagogen gir barnet når det beveger seg ut av sitt aktuelle utviklingsnivå og over i nærmeste utviklingszone. Stillaset skal gjøre barnet i stand til å utføre oppgaver det ellers ikke hadde kunnet gi seg i kast med. Stillaset skal sikre mestring og beskytte mot nederlag (Moen, 2013; Imsen, 2014).

Vygotsky mente at språket var vårt viktigste redskap for læring, og at læring skjer i sosial interaksjon med andre (Dysthe, 2001; Moen, 2013). Samtaler som skjer i klasserommet har ulike karakter og har ulike hensikter, alt etter hvilken type samtale det dreier seg om.

*Asymmetriske samtaler* skjer når deltakerne har ulikt nivå, som for eksempel mellom lærer og elev. Dette er ofte dialoger med karakter av undervisning. *Symmetriske samtaler* foregår mellom to tilnærmet likeverdige parter, for eksempel mellom elever.

### *Charles Read, Carol Chomsky og Marie Clay: forskning på 70 tallet*

Charles Read forsket på 70- tallet på førskolebarns oppdagende staving (invented spelling). Han fant at det var mønster i deres «ufaglærte» måte å stave på og at dette kunne fortelle oss en god del om deres språkoppfatning (Read og Treiman, 2013). Carol Chomsky ble på samme tid opptatt av barns egeninitierte tilnærming til skriftspråket. Hun forsket på hvordan barn, ut fra eget behov, gjør fonologisk analyse av ord de kjenner for å kommunisere skriftlig. Hun var også opptatt av hva oppdagende staving betyr for leseinnlæring og hvordan skriving kunne bli en del av førskoleaktiviteter. Gjennom egne undersøkelser så Chomsky at førskolebarn barn hadde et eierforhold til skriving. På spørsmål om egne skriftspråkferdigheter mente de fleste selv at de kunne skrive, mens få mente de kunne lese. Førskolebarnas skriveferdigheter dreide seg i de fleste tilfeller om skribling og bokstavtegning, men like fullt med sterk tro på egen ferdighet. Dette mente Chomsky var et godt utgangspunkt for å lære å skrive, fordi barna starter opplæringen med positiv forventning og tro på egen mestring (Chomsky, 1971, 1979).

I samme tidsepoke startet også Marie Clay forskning på tidlig skriftspråkinnlæring. Hun så at barn som henger med i lese- og skriveutviklingen etter første skoleår, fortsetter å henge etter, år etter år (Clay, 1975). Clay utarbeidet *Reading Recovery* programmet som ble grundig innarbeidet i skolesystemet på New Zealand allerede i 1983. Programmet tar sikte på, gjennom tidlig innsats, å få de 20 % lavest presterende elevene etter 1. klasse til å yte på gjennomsnittsnivå (*Reading Recovery NSW*<sup>1</sup>). På 80- tallet ble metoden spredd til flere andre land og kontinent. Clay understreker betydningen av barns tidlige skriftkompetanse. Læreren må jobbe individuelt med eleven og tilpasse undervisningen etter barnets potensial og ståsted. Lesing og skriving er to sider av skriftspråkstilegnelsen og må undervises parallelt. Gjennom skriving etter mønster av allerede kjente tekster får barna erfaring med fonem-grafemforbindelsene, som er avgjørende for å mestre lesing. Disse tre forskerne, blant andre, har dannet grunnlag for nyere forskning og pedagogisk praksis innen skriftspråkinnlæringen.

### *Nyere forskning i Skandinavia*

I Skandinavia har det de siste tiårene vokst frem et betydelig miljø for forskning på begynneropplæring i lesing og skriving. Bente Eriksen Hagtvet har siden 80- tallet forsket på hvilken betydning språkstimulering og tidlig skriving hos førskolebarn har for videre lese- og skriveutvikling (Hagtvet, 1988, 1992). Hun publiserer mange og viktige bidrag vedrørende tidlig innsats og forebygging av skriftspråkvansker. I flere sammenhenger har hun

---

<sup>1</sup> Referanse på dette finne i litteraturlisten under New Zealand Reading Recovery, med nettsadresse.

samarbeidet med Jørgen Frost i Danmark, som har vært en ledende forsker på barn og skriftspråk. Frost har forsket på lese- og skriveutvikling og vært en viktig bidragsyter når det gjelder betydningen av sammenhengen mellom fonologisk bevissthet hos førskolebarn og senere lese- og skrivetilegnelse (Frost og Lønnegaard 2004, 2008). Et annet viktig bidrag til forståelse for tidlig språkstimulering kom gjennom Bornholmprosjektet (Frost, 2002). Her fulgte forskerne en klasse med 6-åringene gjennom et år. Barna lekte seg med skriving og skrift etter det fonologiske prinsipp. Motiverte av egen utforskertrang og med voksen stimulering, knekket alle barna lesekodeen i løpet av året (Korsgaard, Hannibal og Vitger, 2011). I etterkant av Bornholmprosjektet har det blitt utarbeidet strukturerte fonologiske treningsprogram med tanke på å styrke den fonologiske bevisstheten hos de unge elevene (Frost og Lønnegaard 2004). Forskningen har etter hvert påvirket den pedagogiske praksis i retning av at man i barnehage og skole må tenke forebyggende og ikke vente og se hva elevens modning fører med seg (Lyster, 2011, 2013). Likevel har forskningsfokuset til nå hatt hovedvekt på leseinnlæring (Hagtvatn et al. 2014; Lyster, 2013). Veiledet skriving følger den veien inn skriftspråket som Frost kaller *skriveveien*. Gjennom skriveveien blir ikke elevens bokstavkunnskap sentral på samme måte som når ruten legges via leseveien. Leseveien bygger på fonologisk omkodning av bokstavtegn til språkkoder, som så skal danne ortografiske strukturer (Lyster og Frost, 2012).

Skriveveien starter i andre enden, gjerne med lekeskriving, uten at eleven nødvendigvis må ha forstått forbindelsen mellom fonem og grafem på forhånd. Denne kunnskapen vokser fram gjennom arbeid med elevens fonologiske - og *morfologiske bevissthet*, samt introduksjon av bokstavtegnene. Med morfologisk bevissthet menes å kunne identifisere sammensatte ord, kunne legge til og trekke fra forstavelser som for eksempel *miss-* forstå, *u-*heldig (Lyster, 2013). Gjennom skriveveien blir skriving både prosess og mål. I begynneropplæringen får eleven utforske skriftspråket og blir på den måten en aktiv konstruktør av sin egen kunnskap (Lyster og Frost, 2012, Korsgaard et al., 2011). Vi ser etter hvert en økt forståelse for at lesing og skriving er to parallelle prosesser, og at fokus på skriving sammen med fokus på barnets språklige bevissthet gir gode resultat (Klæboe og Sjøhelle, 2013). Dette var bakgrunnen for at Skrivesenteret i Trondheim, sammen med Charlottenlund barneskole igangsatte et toårig prosjekt med veiledet skriving i begynneropplæringen. Prosjektet resulterte i boken *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen* (Klæboe og Sjøhelle, 2013).

## Veiledet skriving i Trondheim

### *Bakgrunn*

Veiledet skriving som en metode i begynneropplæring har i løpet av de siste årene blitt tatt i bruk ved flere skoler i Trondheim. Etter en prosjektperiode fra 2010-2012, ved Skrivesenteret og Charlottenlund barneskole, har flere fått interesse for metoden som er nøye beskrevet av Klæboe og Sjøhelle (2013). I boka pekes det på forskning som viser enkelte fellestrekk ved skoler som får gode resultater i lesing og skriving. Disse skolene har blant annet fokus på klasseledelse, samt på sammenheng mellom undervisning elevens øvrige aktiviteter. Lesing og skriving er godt integrert i andre oppgaver, lærerne har høye forventninger til elevenes læring og gjør omfattende bruk av veiledning (ibid). I tillegg er det noen grunnleggende prinsipper forfatterne viser til. Det må være et innhold som betyr noe for eleven, lesing og skriving må henge sammen og lese- og skriveopplæring må føles nyttig for eleven.

Skulstad (2014) så i sin masteroppgave på oppdagende skriving som metode i 1. klasse for å støtte barn i tidlig skriftspråksutvikling. Hun fant at elevenes tekster i oppdagende skriving fungerer som en selvrapportering. I tekstene avdekkes hvilket utviklingstrinn hver elev har kommet på og hvilken pedagogisk støtte de trenger for å finne veien videre i skriftspråkstilegnelsen. Skulstad bruker betegnelsen *oppdagende skriving* om metoden. Dette er den betegnelsen man bruker i Danmark, men det er de samme prinsippene som brukes i veiledet skriving i Trondheim. Begge betegnelsene, oppdagende skriving og veiledende skriving, er dekkende for å beskrive to sentrale aspekter av metoden. På den ene siden er barnas egen oppdagelse av skriftspråket en sentral drivkraft for skriftspråkstilegnelsen, og på den andre siden er den voksnes rolle å være tett på, oppmuntre, anerkjenne og veilede barna videre i sin utforsking av skriftspråket (Klæboe og Sjøhelle, 2013; Korsgaard et al., 2011; Lybecker og Korsgaard, 2011; Lorentzen, 2009).

I Norge har veiledet *lesing* vært godt kjent de siste ti år. Metoden kom fra New Zealand, hvor den ble kalt *guided reading*<sup>2</sup>. Leseinnlæringen foregår i små grupper med lærer som veileder og leder av boksamtaler rundt nivå-differensierte småbøker som utgangspunkt for samtalen. Metoden var lenge kjent i Norge som *New Zealand metoden*. Steen-Paulsen og Wegge (2008) utga en dvd med veiledningshefte kalt *Veiledet lesing. Metodehefte med DVD*, dermed ble betegnelsen veiledet lesing slått fast (Klæboe og Sjøhelle, 2013). Veiledet skriving er enda ikke

---

<sup>2</sup> Guided reading er også kjent fra amerikansk og australsk pedagogikk. Nylund skole i Stavanger jobber etter den australske modellen derav navnet *Nylundmodellen* (minskole.no. 14.12.15). Guided reading er ikke det samme som tidligere omtalt Reading Recovery.

befestet som metode på samme måte som veiledet lesing. I Trondheim ønsket Charlottenlund skole og Skrivesenteret å se nærmere på veiledet skriving i begynneropplæringen som en helhetlig tilnærming til skriftspråket sammen med veiledet lesing.

### *Tilrettelegging*

Oppstart av veiledet skriving starter allerede første uke på skolen med introduksjon av *skribleskrift* eller *hemmeligskrift* for 1.-trinnslevene. Alle kan skrive skribleskrift og alle er dermed pr definisjon i stand til å formidle noe skriftlig. Problemet med skribleskrift og hemmelig skrift er at en tradisjonelt skrivekyndig må oversette teksten, da det ellers bare er forfatteren selv som kan vite hva som står skrevet. Med skribleskrift som utgangspunkt er terskelen lav for å produsere tekst. Samtidig er motivasjonen høy for å tilegne seg et skriftspråk som er mer anvendelig (ibid). Skriveprosessen, i motsetning til leseprosessen, går fra det kjente til det ukjente. Med det menes at den unge skriveren tar utgangspunkt i bokstaver, lyder og ord som er kjent for han, og bygger etter hvert ut repertoaret sitt av fonem-grafem kombinasjoner (Lybecker og Korsgaard, 2011).

Det legges stor vekt på motivasjonsarbeid. I forkant jobbes med å gi barnet et formål med teksten sin og å skape et ønske om å uttrykke seg. Dette kan gjøres ved gjennomføre et felles eksperiment, gå på felles tur eller annen form for gruppeopplevelse. Etter fellesopplevelsen har også gruppa en samtale der ulike aspekter ved opplevelsen blir hentet fram, begrep får innhold og læreren kan også modellere en tekst. Veiledningssamtalene etterpå skjer i liten gruppe. Samtalen dreier seg om fonem-grafem arbeid, sammenhengen mellom lyd og bokstav og om andre metaspråklige fenomener som barnets egen tekst legger opp til. Samtalen i den lille skrivegruppa er direkte tilpasset undervisning. Pedagogen kan gi skreddersydd, individuell veiledning ut fra den enkeltes behov og ståsted (Lorentzen, 2009; Korsgaard et al., 2011; Lybecker og Korsgaard, 2011). Tekstenes utforming gir informasjon om hvor hver elev er i skriftspråkutviklingen sin og gir pedagogen nødvendig innblikk i hvor det må settes inn ekstra støtte (Hagtvet et al., 2014). Den praktiske gjennomføringen av veiledet skriving foregår ved hjelp av stasjonsarbeid med 4 til 5 elever pr gruppe. Det er da et poeng at elevene har tegnet før de kommer på den lærerestyrte skrivestasjonen. Denne illustrasjonen blir et godt utgangspunkt for veiledningssamtalen rundt teksten som skal skrives. Gjennom observasjon og kunnskap om lese- og skriveutvikling, gjelder det å kunne oppfatte hvor i prosessen eleven er og hva som blir neste steg. Tanken med små grupper er at medelevene også fungerer som veiledere og det er en felles, medierende, nytteverdi av samtalene som foregår rundt bordet. I tillegg til det skrivetekniske og det metaspråklige aspektet ved

samtalen, er det også et poeng å bygge opp under skriveglede og glede ved å uttrykke seg. En del av veiledningsfunksjonen er derfor å være sekretær for de barna som ennå ikke har tilstrekkelig bokstavkunnskap eller fonem-grafembevissthet til selv å lydere ut og skrive ordene (Klæboe og Sjøhelle, 2013; Korsgaard et al., 2011).

## **Forebygging**

### *Historikk*

Begrepet *forebygging* har i moderne tid, stort sett vært brukt i helsevesenet. *Profylakse* kommer av det latinske prefiks *pro-* som betyr før, og det greske ordet *phylaxis* som betyr sykdom. Altså beskyttelse mot sykdom (Befring, 2014). I 1946 definerte Verdens Helseorganisasjon (WHO) legegjerningen som både *forebygging* og behandling av sykdom, organisk og mentalt, samt å fremme fysisk, psykisk og mental velvære (Tellnes, 2008). Leavell og Clark utarbeidet i 1953 en 5- trinns forebyggingsmodell for avverging av smitte- og infeksjonssykdommer. Denne ble i 1957 omarbeidet til en 3- trinns modell hvor man definerer de tre trinnene som *primær-, sekundær-, og tertiær forebygging* (Bloom og Gullotta, 2003; Hattis, 2012; Smith, 2000). Omarbeiding til disse tre trinnene gjorde modellen mer anvendelig også for andre samfunnsområder. I 1964 kombinerte Caplan psykiatri og epidemiologi og tok modellen i bruk innen psykisk helsevern (Caplan, 1964; Smith 2000).

### *Forebyggingsbegrepet i skolen*

Forebyggingsbegrepet har etter hvert fått en betydningsfull plass i pedagogisk tenkning. Eksempel på primærforbyggende tiltak i skolen som institusjon, er planene mot mobbing. Et ferskt eksempel på primærforbyggende tiltak i skolen er den nasjonale kampanjen *Språkløyper* (Lesesenteret Universitetet i Stavanger, 2015), hvor forskningsbasert kunnskap kombineres med politisk støtte. Dette er en nasjonal strategi i regi av Utdanningsdirektoratet. Kampanjen skal styrke norske elevers språk, lesing og skriving. I denne satsingen går man bredt ut, fra barnehage til videregående opplæring. Argumentene som presenteres for å gjennomføre kampanjen, er Norges lave prestasjoner i PISA undersøkelsene og den samfunnsøkonomiske besparelsen ved *tidlig innsats*. Den forståelsen jeg har av begrepet tidlig innsats bygger på St. Meld 16 (2006-2007) og innbefatter både forebygging og tiltak i barnehage og skole. Bjørnsrud og Nilsen (2014) definerer tidlig innsats som å tilrettelegge for god allmenn opplæring, som støtter elevene og motvirker barrierer for læring, og vi ser her at begrepet tidlig innsats står i nær tilknytning til forebyggingsbegrepet.



Sekundærforebygging fordrer kunnskap om området man skal forebygge på. I praksis vil det si å ha kunnskap for identifisering av problemet og dreie kursen over i riktig lei.

Tertiærforebygging betraktes gjerne som rehabilitering eller hjelpetiltak.

Befring (2012, 2014) har 3- trinns modellen som utgangspunkt når han skriver om forebygging innen det spesialpedagogiske feltet i skolen. Videre sier han at *allmennforebygging* er et mer passende begrep å bruke på nivå 1 når det er snakk om spesialpedagogisk forebygging (Befring, 2012). Forebyggende arbeid på trinn 1 (primærforebygging) i pedagogisk sammenheng, handler om å sette inn allmennforebyggende tiltak. Til bruk i spesialpedagogikken mener Befring (ibid) at det også er hensiktsmessig å slå sammen sekundær- og tertiærforebygging og gi det navnet *probleminnsiktet forebygging*. Befring påpeker videre at forebygging på det spesialpedagogiske og psykososiale området ikke har kommet like langt som for eksempel forebygging innen helse, ernæring og naturvern. Noe av dette kan skyldes manglende helhetlig tilslutning om de endringer som kreves, da forebygging både har en etisk, faglig og ikke minst en politisk side (ibid). Å jobbe forebyggende i begynneropplæringen av lese- og skriveopplæring, er å jobbe i grenselandet mellom allmennforebygging og probleminnsiktet forebygging. Dette fordi de metodiske tiltakene både vil virke forebyggende og avdekkende av lese- og skrivevansker. Lyster (2013) går grundig inn i dette temaet og påpeker flere tiltak som både kan karakteriseres som allmenn- og probleminnsiktet forebygging. Hun påpeker blant annet at man ikke kan forstå en forsinket eller avvikende utvikling dersom man ikke kjenner til normalutviklingen av lesing og skriving. Lyster understreker at en uheldig utvikling i mange tilfeller kan avverges gjennom pedagogisk eller spesialpedagogisk forebyggende arbeid. Hun stiller spørsmål om den metodiske tilnærmingen til barn med lese- og skrivevansker nødvendigvis må være annerledes en tilnærmingen vi benytter i den gode lese- og skriveopplæringen.

Den gode lese- og skriveopplæringen som møter barnet der det er i sin utvikling, kan gjennom sin oppbygging og gjennomføring virke forebyggende, og for enkelte elever med «lette vansker» kan skolens kompetanse gjøre spesialundervisning unødvendig (s.12).

Med henvisning til «Reading Recovery» på New Zealand, sier Lyster at tiltak for barn med lese- og skrivevansker handler like mye om å forebygge som å reparere. Dette støttes også av forskere som Hagtvet og Frost, som særlig har studert sammenheng mellom barns fonologiske bevissthet, tidlig eksperimentering med fonem-grafem forbindelse og inngangen til skriftspråket (Frost og Lønnegaard 2004, 2008; Frost, 2012; Hagtvet, 2014).

I dette kapitlet har jeg redegjort for den teoretiske forankringen for veiledet skriving. Dette har jeg gjort ved å presentere aktuelle begrep, hovedsakelig med forankring i Vygotsky og sosiokulturell teori. Jeg har trukket linjer fra tidlig forskning på skriftspråkinnlæring, og fram til veiledet skriving, slik metoden anvendes i en del Trondheimsskoler i dag. Jeg har også redegjort for forebyggingsbegrepet, da dette er et sentralt aspekt ved studien.

## Kapittel 3 - Metode

«Erfaring er alle vitenskapers mor» (Muhammad)

Problemstillingen jeg har søkt kunnskap om er: *Hvordan erfarer og opplever lærere bruk av veiledet skriving i begynneropplæringen?* Jeg har tilnærmet meg forskningsfeltet ved hjelp av kvalitative intervju med tre småskolelærere. Å bruke kvalitative intervju som metode kom som en naturlig konsekvens av problemstillingen. Mitt mål har vært å få tilgang til erfarne læreres refleksjoner i forhold til deres opplevelser og erfaringer med veiledet skriving i begynneropplæringen. I dette kapitlet redegjør jeg for ulike aspekter ved de valg jeg har tatt, metode som er brukt og med hvilken forforståelse jeg har trådd inn i prosjektet.

### **Kvalitativ forskning**

#### *Sentrale aspekter ved det kvalitative intervjuet*

Thagaard (2013) beskriver det kvalitative intervjuet som særlig godt egnet for å få innsikt i noens erfaringer, tanker og følelser. Erfaringene som blir delt er personlige og vil derfor være preget av forskningsdeltakerens forståelse og refleksjoner over egen praksis. Løkken og Søbstad (2014) påpeker det bokstavelige i ordet intervju: *inter view*. De kaller det en utveksling av synspunkter og erfaringer som igjen danner ny kunnskap. Kvale (2001) sier at intervjuet er en strukturert samtale som har et bestemt formål, og det er den språklige interaksjonen mellom partene som skaper denne kunnskapen. Et kvalitativt intervju har en samtales form. Er relasjonen mellom partene preget av tillit, vil det utvikle seg en felles forståelse av det eller de tema som er samtalens innhold. Det kvalitative intervjuet har også et innovativt aspekt. I møte mellom forsker og forskningsdeltaker, ankommer forskeren med sin intervjuguide og på forhånd gjennomtenkte teorier. Så opplever man at forskningsdeltakeren innimellom har lange tenkepauser for så å presentere «nytt tankegods». Gjennom stillheten og dialogen som utspiller seg mellom forsker og forskningsdeltaker, oppdages nye innfallsvinkler og produseres nye spørsmål til forskningstema. Nilssen (2012) sier at forskeren påvirker og blir påvirket av sitt eget forskningsfelt. Denne *refleksiviteten* gjør forskeren til en del av sitt eget forskningsmateriale. Nilssen (ibid) utdyper refleksivitetsbegrepet på en oversiktlig måte. Hun referer til tre kategorier refleksivitet som man bør ha bevissthet om i forskningssituasjonen. For det første er det uunngåelig at forskerens tilstedeværelse ikke vil påvirke forskningssituasjonen. For det andre er det ikke

uten betydning hvilket forhold forsker og forskningsdeltaker har i utgangspunktet, og for det tredje vil forskerens forforståelse påvirke alle aspekter ved forskningssituasjonen. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervjuet som en situasjon med samtaleparter som utveksler synspunkt rundt samme tema. Om det kvalitative forskningsintervjuet sier de, at denne type intervju har som formål å forstå verden ut fra forskningsdeltakerens synspunkt og å tolke menneskers opplevelser før dette har blitt tillagt en vitenskapelig forklaring (Ibid). Løkken og Søbstad (2014) mener kvalitative intervju er best egnet for å få tak i andres perspektiver, såfremt intervjupersonen får bruke sitt eget språk for å formulere sine erfaringer og refleksjoner. Gudmundsdottir (2011) påpeker at det viktigste med kvalitative studier er å få frem det *emiske perspektiv*, som vil si å få frem forskningsdeltakeren sin oppfatning av verden.

Dersom forskeren også er en god lytter, vil det være duket for utvikling av nye perspektiver gjennom dialogen. I det kvalitative forskningsintervjuet vil selve dialogen i samtalen være et nøkkelredskap. Her er det interessant å trekke inn Bakhtins (1998) perspektiv på språket som et kollektivt fenomen. Forskeren alene eier ikke språket sitt. I mine kvalitative intervju deler jeg språket med forskningsdeltakerne og våre språklige bidrag er farget av og påvirket av øyeblikkets dialog og dialoger som har vært både før og undervegs i samtalen. Dette kaller Bakhtin *flerstemmighet*. Flerstemmighet oppstår fordi talerens egen stemme blir en del av andres stemmer. Begrepet flerstemmighet kan anvendes for å belyse det kvalitative intervjuets karakter.

### *Forskerrollen*

Forskeren, altså jeg, går inn i rollen med min forforståelse og menneskelige anlegg for å la meg påvirke. I møte med forskningsdeltakerne får jeg en ny forståelse. Min nye forståelse vil igjen endre min forforståelse. Nilssen (2012) sier at i kvalitativ forskning er forskeren selv sitt viktigste instrument. Når jeg som forsker samler inn data, vil jeg være i dialog og respondere på datamaterialet, starte tankevirksomhet rundt analyse og hele tiden tilpasse prosessene etter situasjonen. Men, som Nilssen videre påpeker, så kommer man selvsagt ikke utenom den begrensning min menneskelighet gir meg som forsker. Min umiddelbare tolkning og respons kan bli forstyrret av forutinntatthet og fordommer. Jeg kan gå glipp informasjon fordi jeg ikke ser mulighetene når de oppstår. Thagaard (2013) påpeker at i forskerrollen bør noen grunnleggende egenskaper som lytting, empati, kunnskap om tema og relasjonskompetanse kombineres. Dette påpeker også Kvale og Brinkmann (2015) når de sier at forskeren:

«....bruker seg selv som instrument, og benytter seg av en implisitt kroppslig og emosjonell forståelsesmåte som gir unik tilgang til intervjupersonenes livsverden» (s: 98). Nilssen (2012) oppsummerer forskerrollen som en jobb der man må foreta grundige og reflekterte valg i alle prosjektets faser, fra start til slutt. Man velger problemstilling, informanter, utarbeider intervjuguide, etablerer relasjoner samtidig som man må ivareta og følge gjeldende normer og regler for konfidensialitet, etikk og troverdighet. I selve intervjusituasjonene utpeker Nilssen tre egenskaper som særlig betydningsfulle for å kunne fylle forskerrollen på en tilfredsstillende måte: toleranse for ambivalens når det uventede dukker opp, sensitivitet og kommunikative ferdigheter. Sensitivitet i rollen betyr blant annet å kunne lytte med hele seg gjennom hele prosessen for å fange opp variabler, fange opp kreative vakuumer hos forskningsdeltakerne og ikke minst se hvordan man selv påvirker intervjusituasjonen. Kommunikative ferdigheter gjør en i stand til å etablere kontakt, stille oppfølgings spørsmål, skape en atmosfære av tillit og respekt slik at intervjupersonen gis mulighet til å åpne seg, reflektere og gi detaljerte beskrivelser.

Hermeneutikk defineres av Thagaard (2013) som en forståelselære hvor delen må sees i sammenheng med helheten. Tolking av handlinger betyr å utforske det meningsinnholdet som ikke umiddelbart virker innlysende. I den klassiske hermeneutikken, mente man at det var mulig å skille ut og definere ulike deler av forforståelsen slik at man kunne ende opp med størst mulig grad av objektivitet. Gadamer (2010) tok et oppgjør med denne forståelsen og brakte nyhermeneutikken inn i forskningen, hvor han knyttet forforståelse til hvem man er. Hjordemaal tar utgangspunkt i Gadamer (2010) når han definerer forforståelse som følgende:

Min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår det som sies til meg. Jeg kan ikke løpe fra min forforståelse, den vil alltid prege min tolkning av teksten. Samtidig vil det ha vært umulig å forstå noe som helst uten en slik forforståelse. Den er en nødvendig brobygger mellom meg selv og omgivelsene rundt meg, inkludert andre mennesker (Hjordemaal, 2014, s. 193)

Kritikken mot denne måten å definere forforståelse på har blant annet dreid seg om faren for utvanning av forskningens validitetskriterier. Med validitet menes spørsmål om forskningens gyldighet (ibid). Gadamer (2010) argumenterte imot denne kritikken med at korrekt tolkning uansett ikke finnes. Man vil alltid tolke og forstå innenfor en historisk og kulturell kontekst. Forståelsen som kommer ut av en tolkning vil alltid bestå av summen av tidligere tolkninger og forståelser. På den annen side hevder Gadamer også at man kan styrke validiteten ved å

bevisstgjøre seg hva ens egen forforståelse vil ha å si for tolkningen, slik at man skiller mellom reflekterte tolkninger og tilfeldige påstander.

### *Forforståelse*

Avklaring av egen forforståelse er en interessant reise i indre landskap. Det kan hjelpe en til å unngå feller, se muligheter og det gjør en bedre rustet til å ta hensiktsmessige valg gjennom prosessen. Hvorfor har jeg denne interessen for lesing og skriving? Som barn krevde jeg relativt tidlig å bli gjort kjent med skriftspråket. En tålmodig mamma, som samtidig var en dyktig pedagog, viste meg vegen inn i skriftkunsten da jeg var fem. Hun laget små lapper med bokstaver på som vi la i en tom tobakksboks. Ved kjøkkenbordet på Vestlandet lærte jeg at bokstavene var lyder og lydene kunne bli ord. En tidlig vårmorgen i 1973 satt jeg på utetrappa og gjorde opp status for livet mitt. Tilfreds konstaterte jeg at nå kunne jeg alt som var nødvendig for å leve et sorgløst liv. Jeg kunne sykle, jeg kunne plystre, jeg kunne knytte skoene mine selv og jeg kunne lese. Fire grunnleggende ferdigheter.

Som førskolelærer og etter hvert som mor, har det fascinert meg hvordan enkelte barn har en selvdriфт på å tilegne seg skriftspråket. Da jeg som førskolelærer tok videreutdanning i spesialpedagogikk ble det naturlig å velge lese- og skrivevansker som faglig fordypning. I utgangspunktet var dette med tanke på å jobbe forebyggende i barnehagen. Livet førte meg inn i skolen og gav meg erfaring både som spesialpedagog og med begynneropplæring i småskolen. Som norsklærer så jeg betydningen av å variere læringsstrategiene for de elevene som streve med skriftspråket. Videreutdanning i norsk på småskoletrinnet gav meg et faglig påfyll og bevisstgjorde meg ytterligere på betydningen av god begynneropplæring for å forebygge lese- og skrivevansker.

Skolen jeg jobber ved, bestemte seg for å sende alle småskolelærere på skolebesøk til Charlottenlund skole i Trondheim. Vi skulle se hvordan de jobbet med veiledet skriving. Skolen vår hadde allerede prøvd dette på en 1. klasse. Lærerne rapporterte om skriveglede og utvikling av skrivekompetanse langt over tradisjonelt nivå for 1. trinn. Høsten etter fikk jeg prøve ut metoden på skolens førstetrinn, samtidig som jeg begynte på masterstudiet i spesialpedagogikk. Oppmerksomheten min rettet seg mot selve metoden og hvilke muligheter den kan gi for å løfte de elever som potensielt kan utvikle lese- og skrivevansker.

Forforståelsen min er både en fordel og en fare. Fordelen er at jeg i utgangspunktet ønsker å se muligheter, jeg forstår ganske umiddelbart settingene som forskningsdeltakerne beskriver og jeg er innforstått med vokabular og faglige referanser. Jeg er interessert, både som pedagog

og forsker, å høre refleksjoner rundt erfaringer fra forskningsdeltakerne mine. Dette er også hva Dalen (2011) framhever når hun om forforståelse og forståelse sier følgende:

Det sentrale blir å trekke inn sin førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser. Gallagher (1992) hevder at å lytte til informanten og prøve å få tak i hva denne meddeler, ikke bare betyr at forskeren passivt mottar det som blir uttalt. Å lytte og å motta er skapene prosesser (Dalen, 2011, s. 16)

Faren er at personlig begeistring kan gjøre meg blind for eventuelle ankepunkt ved metoden. Nilssen (2012) kaller det en deduktiv felle, som vil si å bruke forhåndsdefinerte begrep for så å se om jeg finner dem igjen i materialet mitt.

I intervjusituasjonen har jeg båret to hatter, både forskerhatt og pedagoghatt. For ikke å glemme at formålet med intervjuet er det emiske perspektiv, har det vært nødvendig å hele tiden være bevisst hvilken hatt som har vært på. Fordi forskningsdeltakerne og jeg deler noe av den samme erfaringsverden, kreves bevissthet hos meg når det gjelder å skille min livsverden og forskningsdeltakernes livsverden. Jeg, i rollen som forsker, påvirkes av forforståelsen min og begge deler påvirker den intersubjektive forståelsen i intervjusituasjonen. Fordi vi møtes med felles interesse, felles tema, samme profesjon og mer eller mindre samme utdanningsbakgrunn, dannes det forhåpentligvis et klima av intersubjektivitet. I denne intersubjektiviteten vil min forforståelse løftes og endres. Dette påvirker meg som forsker og nye momenter kan komme til i refleksjonene mine.

## **Forskningsprosessen**

### *Utvalg og utvalgsriterier*

Som forskningsdeltakere ønsket jeg å knytte til meg erfarne småskolelærere som også har jobbet med veiledet skriving. For å finne frem til aktuelle forskningsdeltakere har jeg altså benyttet Det Dalen (2011) kaller *kriterieutvelging*. Fra veileder fikk jeg råd om å forsøke å få et så homogent utvalg som mulig. Gudmundsdottir (2011) bruker begrepet den røde tråden for å beskrive sammenhengen man søker i datamaterialet sitt, fra prosessens begynnelse til slutt. Fordi veiledet skriving satt i system er en ganske ny metode i vår kommune, har jeg også måttet bruke *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard 2013). Hele utvalget består av tre kvinnelige småskolelærere, hvorav en har førskolelærerutdanning som grunnutdanning og de to andre har allmennlærerutdanning. Alle har jobbet flere år med begynneropplæring, alle har jobba to til tre år med veiledet skriving og alle er eller har nylig vært, masterstudenter i norsk. En deltaker kontaktet jeg direkte, den andre fikk jeg tips om gjennom Skrivesenteret i Trondheim, og den

tredje fikk jeg kontakt med via en av de andre deltakerne. Når det gjelder størrelse på utvalget finner jeg ulike oppfatninger om hva som er anbefalt som beste antall. Postholm (2011) sier at for en mindre, kvantitativ undersøkelse er tre deltakere nok. Dette antallet gir håndterlig mengde data, samtidig som det er stort nok til at forskeren kan hente ut en felles essens fra materialet.

#### *Presentasjon av forskningsdeltakerne:*

Anne har jobbet 22 år i barneskolen, og har også ett år med amerikansk lærerutdanning. Hun har videreutdanning i engelsk, skolebibliotek, norsk som andrespråk, tema og prosjektarbeid, veiledning samt lesing og tekstkunnskap. Hun holder nå på med en masterstudie i norskdidaktikk 1-7. I løpet av årene som lærer har hun jobbet 10 år i småskolen og to år med veiledet skriving. Metoden ble hun kjent med da hun tok videreutdanning sammen med en lærer som hadde veiledet skriving som prosjekt på sin skole. Anne ble begeistret for metoden og introduserte den dermed på sin egen skole. Hun sørget videre for at alle småskolelærerne der dro på skolebesøk til eksempelskolen og at det nå undervises etter denne metoden. Om interessen for skriving i begynneropplæringen sier hun selv:

.....så har jeg mest vært interessert i skriving fra lenge, langt tilbake. Og så ble jeg skolebibliotekar og så gikk det mye over til lesing.....og fokuset i norske skolen, på lesing i alle de årene som har vært.....Men så er det egentlig skriving som er det som jeg er mest interessert i. Og så er det jo egentlig to, to prosesser, eller to sider av samme prosess (Anne, 20.10.15 s. 2).

Rita er utdannet førskolelærer og har jobbet i barnehage noen år før seksåringen kom i skolen i 1997. Da begynte hun som småskolelærer på den skolen hun jobber nå. Hun har også jobbet som rådgiver på Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, og har master i norsk med veiledet skriving som tema. Ved skolen sin er det nå tredje år hun jobber med veiledet skriving på 1. trinn. Hun ble kjent med metoden da hun jobbet som rådgiver og tok den med tilbake til skolen sin. Hun forteller følgende om interessen for veiledet skriving i begynneropplæringen:

.....så fant jeg ut at det mest spennende året å jobbe på og utviklende året og det som skjer mest, det er jo første klassen. Så jeg har spurt om å få være på første klassen, så det har jeg gjort siden da, og så er det noe med at når jeg har tatt med meg, eller jeg var den som tok med meg veiledet skriving til huset her, som en sånn ny metode vi kan videre ha med i begynneropplæringa, så synes jeg det at det er noe med å få utvikle den metoden til å bli vår, til å tilpasse oss de eleven vi har. Og, da er et viktig at noen kan følge denne metoden år etter år, så vi ikke slipper den, for så kommer det noen nye som ikke kanskje kjenner metoden på samme måten og da blir det....det blir ikke... da tror jeg ikke vi får rendyrket denne metoden, for jeg ser jo at den er jo kjempeviktig som bidrag i begynneropplæringa til elevene (Rita, 22.10.15 s.1).



Dagny har syv års praksis som lærer ved samme skole som Rita. Hun har jobbet i mottaksklasse for fremmedspråklige, vært kontaktlærer i småskolen, har studiespesialisering i norsk og holder nå på med erfaringsbasert master i norsk. Hun har jobbet med veiledet skriving i to år. Disse to årene oppsummerer hun slik:

Når de<sup>3</sup> kom så hadde vi akkurat vært på Charlottenlund skole og sett på veiledet skriving, vi hadde akkurat kommet i gang med Respekt<sup>4</sup>, vi hadde akkurat avsluttet fire år med skrivesenteret. Så vi var veldig på da, når de kom. Så det... alle disse faktorene tror jeg har spilt inn på at dette her har blitt et veldig, veldig bra, eller strekt trinn, da (Dagny, 05.11.15 s 2).

Alle tre arbeider på skoler som har høy andel av minoritetsspråklige elever.

### *Informert samtykke og konfidensialitet*

Alle samtalene ble innledet med å informere deltakerne om den absolutte retten til ubegrunnet, på ethvert tidspunkt, å kunne trekke seg fra studien. Jeg informerte om formålet med studien, konfidensialitet og anonymisering. Deltakerne fikk også dette skriftlig og vi undertegnet samtykkeerklæring (se vedlegg 2 og 3). I alt skriftlig materiale, under transkribering og i forskningsrapporten har deltakerne fiktive navn. Prosjektet er meldt og har godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (se vedlegg 1). Alle lydfiler med opptak av intervju oppbevares forskriftsmessig og sikkert, og blir slettet etter prosjektets slutt. Disse tiltakene bidrar til å ivareta konfidensialitetskravet deltakernes anonymitet i studien.

---

<sup>3</sup> Hun refererer til da elevene hennes begynte på 1. trinn.

<sup>4</sup> Respektprogrammet er et skoleutviklingsprogram som tar sikte på å utvikle det faglige og psykososiale miljøet på skoler som deltar. Programmet er utviklet av Læringsmiljøsentret i Stavanger.

### *Utarbeidelse av intervjuguide*

I utarbeidelsen av intervjuguiden fikk jeg god starthjelp av veileder. Hun introduserte meg for tanken om å starte åpent med konkrete, biografiske spørsmål. Med dette menes innledende runder med klargjørende spørsmål som gjør at man løsner litt på snippen og begge parter får tid til å bli komfortable i situasjonen. Dette, som også kalles *traktprinsippet* (Dalen, 2011) ble et godt tankeverktøy både i startfasen av arbeidet med guiden og siden under bearbeidelse og justering. Intervjuguiden ble utarbeidet som en *halvstrukturert* intervjuguide (ibid) med relativt åpne spørsmål (se vedlegg 4). I arbeidet med dette opplevde jeg å komme betraktelig nærmere studiens tema. Samtidig begynte problemstillingen min å bevege seg hit og dit og skiftet til min fortvilelse stadig nyanser. Thagaard (2013) poengterer at justering av problemstillingen er en prosess som foregår konstant i forskningsprosjektet. Hos Rienecker og Stray Jørgensen (2013) fikk jeg bekreftet at problemformuleringen bør justeres fortløpende og at den endelige justeringen skjer i det øyeblikk konklusjonen skrives. En meningsfull begrunnelse for et slikt utsagn er at det kan dukke opp nye elementer som endrer oppgavens fokus, og da er det lettere å skrive om problemstillingen enn å skrive om oppgaven (ibid).

### *Pilotintervju*

Før første intervju gjennomførte jeg et pilotintervju med en kollega som har jobbet et år med veiledet skriving. Dette var svært nyttig og resulterte i en endring av intervjuets oppbygging og ny justering av problemstillingen. Pilotintervjuet ble transkribert umiddelbart etterpå. Dette var også nyttig, da jeg gjennom transkriberingen fikk erfare hvor mye analyse som faktisk skjer under transkribering, og jeg ble på et vis bedre kjent med mitt eget prosjekt før datainnsamlingen tok til. Pilotintervjuet gjorde det også tydelig for meg hva som er den ideelle talehastighet for transkribering, hvilke type spørsmål som blir ledende og hvilke som får frem flest refleksjoner. Jeg lærte at pauser er viktige og skal ikke fylles med nye spørsmål.

### *Gjennomføring av intervjuene og transkribering*

Etter innledende runder med biografiske spørsmål penset jeg spørsmålene inn på forskningstema. Jeg opplevde å få del i lange refleksjoner etter som vi flyttet oss fra tema til tema innen veiledet skriving. Intervjuguiden ble litt endret for hvert intervju ettersom jeg lærte mer både om intervjuteknikk og tema. For hver samtale oppdaget jeg også områder hvor jeg ønsket innspill og stilte derfor mer utfyllende spørsmål. To av intervjuene foregikk på deltakernes arbeidsplass og et hjemme hos deltakeren. Jeg brukte for sikkerhets skyld to diktafoner for å sikre opptak. Jeg noterte ikke undervegs, men satt meg umiddelbart ned i

etterkant og noterte alt som hadde lagt seg i hukommelsen. Jeg gikk også i gang med å transkribere etter hvert intervju og fikk tilsammen 45 sider med data. Å transkribere er en interessant utfordring. Det er umulig å fange intervjusituasjonen på papir, men likevel må teksten i størst mulig grad ivareta og representere den opprinnelige samtalen (Malterud, 2002). På universitetet i Oslo sine hjemmesider fant en nyttig artikkel med retningslinjer for transkripsjon av intervju (Hagen, 2005). Jeg valgte å følge disse anbefalingene om, blant annet å transkribere så nært opp til bokmål som mulig. Dette gjør transkripsjonen enklere og er samtidig med på å ivareta forskningsdeltakernes anonymitet ved at dialektene deres ikke kommer frem i rapporten ved sitatbruk.

### **Analyse og tolking**

Veien fram til kategorier var ikke så enkel som det vil framstå i det kommende avsnittet. En mer detaljert beskrivelse av prosessen blir det redegjort for i vedlegg 5. Den hele og fulle vei har vært ganske så omstendelig. Før jeg gikk løs på kategoriseringen hadde jeg god hjelp av veileder som satte meg på sporet av hvordan jeg kunne gå fram. Jeg gikk løs på oppgaven og jobbet ut tre, omfattende kategorier, med tre nokså sprikende og omfattende underkategorier. I denne fasen Etter noen forløsende spørsmål fra veileder og nye utskrift av intervjuene, jobbe jeg meg på nytt inn i materialet. Kategoriene begynte å bli tydeligere. I denne fasen justerte jeg også forskningsspørsmålene mine noe. Analysen handlet om å finne nøkkelord og å lage meningsfortetninger. Meningsfortetning vil si å forkorte forskningsdeltakerens uttalelse til enkle formuleringer som uttrykker essensen av innholdet (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg gikk stadig fram og tilbake i datamaterialet for å sjekke at nøkkelordene representerte meningsfortetningen som igjen representerte forskningsdeltakernes opprinnelige utsagn. Hensikten med å analysere et datamateriale er å fange mønsteret i materialet slik at dette kan deles med andre (Malterud, 2002). Å kode en tekst vil si å bryte det ned i håndterbare biter og sette begrep eller nøkkelord på bitene slik at man lett finner dem igjen. Å kategorisere vil si å sortere disse nøkkelordene i grupper bestående av beslektede begrep (Kvale og Brinkmann, 2015). Da jeg igjen hadde sortert alle nøkkelord/begrep i større og mindre grupper, gikk jeg inn for å se på alle tre intervjuene som en helhet (Postholm, 2010). Jeg fant da en hovedvekt av uttalelser innen tre områder som ble de tre kategoriene jeg skulle jobbe videre med. Fra disse tre områdene hentet jeg ut alle utsagn, og foretok en *datareduksjon*. Datareduksjon vil si å eliminere data som ikke er relevant i forhold til kategorier som skal danne utgangspunkt for tolkningen (ibid).

Jeg fikk god hjelp av Postholm (ibid) som i denne fasen anbefaler å bruke spørreord på kategoriene for å utdype og presisere dem. «Man kan spørre når, hvorfor og under hvilke forhold dukket denne kategorien opp» (ibid 2010, s. 90). Dette gjorde det lettere å se hvordan kategoriene forholdt seg til hverandre og hvilke underkategorier som lå i materialet. Da jeg begynte å skrive empirikapitlene, oppdaget jeg at kategoriene mine fremdeles var vide. På ny fikk jeg gode spørsmål fra veileder som hjalp meg å snevre inn. Jeg hadde også fått tips om å tenke på *in-vivo kategorier*. Det vil si å bruke utsagn fra forskningsdeltakerne som er representativt og beskrivende for innholdet i en kategori (Postholm, 2010). Dette tiltalte meg, da det ville hjelpe meg å ivareta forskningsdeltakernes stemmer gjennom den videre analysen og tolkning. Uttrykt med deltakernes egne ord, er studiens tre kategoriene:

1: Å danne seg et bilde av barnet.

2: Det motiverer dem så veldig, det at de får det til!

3: Få i gang samtalen!

Koding, kategorisering, tolking og analyse er prosesser som går over i hverandre gjennom arbeidet med studien. Oppdeling av disse er kanskje noe kunstig, men nyttig og interessant for å få en teoretisk forståelse av prosessene. Allerede under intervju med deltakerne starter tolking og analyse, og det fortsetter parallelt med koding og kategorisering. Thagaard (2013) sier at det er interaksjon mellom forskeren sin forforståelse og tendensen i datamaterialet som hjelper forskeren å finne kategorier. Denne prosessen er også hva vi kaller tolkning.

Gudmundsdottir (2011, s. 81) sier følgende: «Forståelse kommer alltid før tolkning, og uten den foreligger det ingen tolkning». Til grunn for tolkning ligger altså den intersubjektive forståelsen som utvikler seg fra første møte med deltakere og datamateriale. Når vi starter kodingsarbeidet leter vi etter deskriptive begrep som gir oversikt over datamaterialet.

Thagaard (2013) deler analysen inn i to faser, *deskriptiv fase* og *tolkende fase*. I den deskriptive fasen søker man å få oversikt over materialet og hvilke sentrale temaer man forholder seg til. Begrepene og nøkkelordene man da bruker kaller Thagaard *erfaringsnære* begrep. Dette er den fasen hvor man gjør meningsfortetning og finner åpne koder som er nært knyttet til deltakernes beskrivelser. I neste fase, tolkningsfasen, tar man i bruk *erfaringsfjerne* begrep for å beskrive mønster man finner i datamaterialet og analyserer frem hovedkategorier og subkategorier. Analyse og tolkning har vært preget av fram- og tilbakeprosesser hvor kategoriene stadig har blitt sjekket opp mot deltakernes utsagn og

kategoriene sett i lys av hverandre. Denne måten å jobbe på, maner etter hvert fram de ulike lag i utsagnene og man får tak i underliggende pedagogiske tanker. Disse tankene beveger seg utover det rent deskriptive, som er det første man ser. I neste runde påvirkes på ny det deskriptive, fordi man da ser det på en ny måte. Dette er beskrevet som den hermeneutiske sirkel, eller også den hermeneutiske spiral. Det foregår en stadig interaksjon mellom forståelsen av datamaterialet som helhet og de ulike delene og kategoriene. Meningen man finner i helheten vil i sin tur påvirke forståelsen av datamaterialets ulike kategorier (Postholm, 2010).

## **Kvalitet og etiske refleksjoner**

### *Overordnede retningslinjer*

Det foreligger forskningsetiske retningslinjer, utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Disse retningslinjene sier blant annet at forskning bare kan basere seg på forskningsdeltakernes informerte og frie samtykke (NEHS 2006). Forskning som innbefatter bruk av elektroniske hjelpemiddel, lydopptak eller bilde, er meldepliktige. Denne studien er meldt til, og godkjent av NSD (se vedlegg 1). Lydopptak av intervju ble overført på minnepenn og slettet fra diktafon etter transkribering og deltakere ble anonymisert. De overordnede etiske prinsipper mener jeg på denne måten skal være overholdt gjennom studien.

### *Kvalitet i studien*

Kvalitet i studier handler om ulike former for validitet (Dalen, 2011). Thagaard (2013) og Kvale og Brinkmann (2015) peker på *pålitelighet, overførbarhet og gyldighet* som sentrale kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning.

Pålitelighet handler om studiens troverdighet. I hvilken grad kan forskeren gjøre rede for hvordan datamaterialet er utviklet? Postholm (2010) kaller det synliggjøring av forskerhåndverket. Hvordan foregikk intervjuene? Ble det stilt ledende spørsmål? Dette kan til en viss grad etterprøves gjennom intervjuguide. Jeg sier til en viss grad, fordi intervjuguiden er en forberedelse til et semistrukturert intervju hvor samtalen i stor grad drives framover av forskningsdeltaker. Kvale og Brinkmann (2015) sier at redegjørelse for forskerens forforståelse, samt metode for deltakerutvelging, er andre punkt hvor man kan vurdere forskningens pålitelighet. Hvordan er forskerens forhold til tema avklart? Hvordan er forholdet til deltakerne? Forskerens interaksjon og lydhørhet for datamaterialet er en annen

indikator på grad av troverdighet. Postholm (2010) sier at ettersom forskeren, i møte med datamaterialet utvikler en dypere forståelse, bør også underproblemstillingene utvikle seg gjennom forskningsprosessen. Å være rigid i forhold til underproblemstillinger (denne studien: forskningsspørsmål) kan hindre utvikling av forståelse (Nilssen, 2012). I denne studien redegjøres det i metodekapittelet og vedlegg, for forforståelse som kan ha påvirket tolkningen, utvikling og endring av problemstilling og intervjuguide undervegs. Jeg mener at forskningen min skal være pålitelig, det vil si at forskningsprosessen er synliggjort for leseren gjennom redegjørelser undervegs og i vedlegg.

Overførbarhet, handler om i hvilken grad tolkningen fører til gjenkjennelse hos leseren (Thagaard, 2013). Leserne bør, i møte med teksten få utvidet sin forståelse og få tilført ny kunnskap. Dersom få lesere opplever forskerens tolkning som meningsfylt, kan det være grunn til å betvile studiens overføringsverdi. *Naturalistisk generalisering*, er den benevnelsen Postholm (2010) bruker på studiens nytteverdi og i hvilken grad studien er med på å gi leseren nye perspektiv på praksisfeltet. Jeg mener studien min kan ha overføringsverdi for pedagoger, som er interessert i begynneropplæring og tidlig innsats. De tre deltakerne har bidratt med verdifulle erfaringer og betraktninger fra praksisfeltet. Jeg håper jeg har klart å ivareta deres perspektiv, samt tolke og drøfte disse på en måte som er interessant for leseren og som gjenspeiler deltakernes perspektiv på en korrekt måte.

Gyldighet, gjenspeiles på ulike områder. I følge Thagaard (2013) er den blant annet knyttet til studiens transparens. Transparens, eller gjennomsiktighet gir leseren tilgang til den praktiske prosessen. Den gir også tilgang til hvordan analysen har gitt grunnlag for de tolkninger som er gjort. *Member checking*, hvor deltakerne har kvalitetssikret tolkingen, har en ivaretaende funksjon med tanke på forskningsprosessens etiske side (Postholm 2010). I denne studien har deltakerne lest empirikapitlene og bekreftet at de kjenner seg igjen. Den har også en funksjon i forhold til forskningens gyldighet. Thagaard sier videre, at gyldigheten kan styrkes ved å drøfte egne tolkninger opp mot mindre relevante tolkninger. Kvale og Brinkmann (2015) kaller det å være djevelens advokat overfor sin egen forskning, å se sine egne funn i et kritisk lys for å påpeke hva som kan gi feiltolkninger. De sier videre at gyldighet ikke er en spesiell fase av forskningen, men skal gjennomsyre hele prosessen og det håndverksmessige arbeidet.

## *Etikk*

Etisk bevissthet må være en del av prosessen allerede når man starter planlegging av forskningsprosjektet, ikke bare når sluttrapporten skrives (Postholm, 2014). I det man bestemmer seg for forskningstema, må man spør seg selv hva motivet er for å velge dette feltet. Thagaard (2013) peker på intervjusituasjonen som en arena som særlig setter krav til forskerens etiske overveininger. Innebærer forskningen andre deltakere, må forskeren sørge for at deres perspektiv og integritet blir ivaretatt. Deltakerne har godttatt å bidra med kunnskap og erfaringer, ikke å bli konfrontert eller på noen måte få selvrespekten utfordret. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at for en kvalitativ forsker er det ikke nok med etikkutvalgets godkjenning. Man må aldri glemme at man forsker på levende mennesker, og mye uforutsett kan skje som man må ta stilling til. I denne studien har ikke jeg berørt personlige eller kontroversielle temaer, så jeg mener deltakernes krav om beskyttelse mot negative konsekvenser er ivaretatt.

## Kapittel 4 - «Å danne seg et bilde av barnet»

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke (Søren Kierkegaard 1813–1855).

I dette kapittelet presenteres funn jeg har kalt «Å danne seg et bilde av barnet». Denne kategorien er utarbeidet på grunnlag av funn i datamaterialet som viser lærernes<sup>5</sup> fokus på observasjon og kartlegging. Funnene vil bli knyttet opp mot sosiokulturell teori. Dette er allerede introdusert i kapittel 2, og blir noe utdypet her.

### Teoretisk bakgrunn

#### *Å finne barnets aktuelle utviklingsnivå*

Bruker man Vygotsky sine begrep, vil det å danne seg et bilde av barnet bety å finne barnets aktuelle utviklingsnivå. Man kartlegger hva barnet klarer å gjøre alene, og så blir dette utgangspunkt for å vite hvordan man støtter barnet i videre læring og utvikling. Denne veien er et sentralt element i Vygotskys teori om barnets nærmeste utviklingssone. Vygotsky hevdet at undervisning som bare beveger seg i det aktuelle utviklingsnivået ikke fører barnet videre. Slik undervisning vil ikke fremme nye prosesser hvor barnet kan videreutvikle potensialet sitt (Moen, 2016; Imsen, 2014). Kjennskap til barnets aktuelle utviklingsnivå får pedagogen gjennom kartlegginger, samtaler med eleven, og bruk av pedagogisk skjønn (Nilsen, 2012). Med det som utgangspunkt, kan man leder barnet over i nye utviklingssykluser hvor man stadig utvider sonen for hva barnet kan klare på egenhånd.

Når det gjelder oppstart av skriftspråkundervisning, er det bestemte områder som det er viktig at pedagogen vet hvor elevens aktuelle utviklingsnivå befinner seg. Frost (2004) og Hagtvet og Pálssdottir (1992) har lagt frem betydelig forskning på sammenhengen mellom barns fonologiske- og morfematiske bevissthet og skriftspråktilegnelse. Man har også, i stadig større grad, blitt klar over hvilken betydning elevenes ordforråd har som grunnlag for skriftspråktilegnelse. Man vet det er sammenheng mellom kvalitet og størrelse på vokabular og hastighet i skriftspråkutvikling (Lyster, 2013, 2011b). Hagtvet og Horn (2012) viser til

---

<sup>5</sup> I dette kapittelet veksler jeg mellom benevnelsene lærer og forskningsdeltaker. Dette fordi jeg opplever at ordet lærer gir en større nærhet mellom empiri og analyse.



språkutviklingens «snøballeffekt», som vil si at jo mer et barn kan, jo mer lærer det, og vice versa. Sammenhengen mellom ordforråd og skriftspråkferdigheter kan man blant annet se, ved at jo mer et barn øker ordforrådet, jo mer øker også dets fonologiske og morfematiske bevissthet (Hagtvet m.fl. 2011). Vi vet at elevenes miljømessige bakgrunn også spiller en rolle for skriftspråkutviklingen. Man tenker da på miljøets forhold til skriftspråk, hvilken skriftspråkerfaring barnet selv har og holdning til skolearbeid hjemme (Lyster, 2013).

Vygotsky var opptatt av individet i miljø og de interpsykologiske prosesser som skjer i samhandling mellom mennesker i miljø. (Moen, 2013). Når barnet begynner på skolen, forstår det skoleverdenen ut fra de intrapsykologiske strukturer det har dannet i sitt eget hjemmemiljø. Språket er et viktig redskap for å danne slike strukturer. Vygotsky sier at språket medierer, at det er et redskap for kommunikasjon mellom mennesker (Moen, 2013; Bråten, 1996). Språket barnet har ved skolestart, vil være dets nærmeste redskap for å forstå skoleverdenen. Man kan derfor tenke seg at, foruten å ha kunnskap om elevens vokabular, språklige bevissthet, fonem- og morfembevissthet, bør man også ha noe kjennskap til barnets språklige miljø og oppvekstbakgrunn.

Å sikre at barna befinner seg i nærmeste utviklingssone betyr kontinuerlig kartlegging. Elevene er i konstant utvikling, noe som krever stadig refokusering fra lærerens side. Man må stadig registrere når nye områder og ny kunnskap har brakt elevenes utvikling videre. Dette for å unngå at undervisningen bare sirkulerer i det området hvor eleven mestrer oppgaver på egenhånd (Imsen, 2014).

## **Empiri og analyse**

Lærernes fokus på å danne seg et bilde av barna kommer til syne når de snakker om skolestarten:

Jeg kartlegger bestandig! Hele tiden. Om jeg er i friminutt eller hva jeg er... Altså uansett hvilken situasjon jeg er i så kartlegger jeg, automatisk. Hele tiden. Ja, eller... automatisk? Det er nok sikkert bevisst, men jeg tenker at de beste kartleggingssituasjonene det er jo de som er uformelle. Det forteller meg egentlig mest om hva de, hva de... , hva som er veien videre for den eleven. (... ) altså på førskoledager, hvis jeg er så heldig at jeg får være med på det når jeg skal starte med første, så kartlegger jeg jo i fra jeg ser ungen (Anne, 20.10.15 s.2-3).

Til oss så kommer de jo, ... jeg skulle til å si ferdig testet. Det høres jo litt rart ut, men vi har jo overføringsmøter allerede med barnehagen. Så, når de kom på skolen på den innskolingsdagene i mai, så visste jeg ganske mye om ungene allerede. For da visste jeg kartleggingsresultat i forhold til begrep, den Trondheim kommune testen. Jeg hadde nye SIT<sup>6</sup> tester på de, jeg hadde barnehagen sin oppfatning og da var det på en måte å bruke de to dagene før de kom på å teste hvordan jeg oppfattet at de var

---

<sup>6</sup> SIT (Språklig Impressiv Test). Kartleggingsmateriale utviklet av Statped. Se referanseliste

språklig. Og så er det dette med å bli kjent. Du merker ganske fort på unger hvem som får med seg ting og ikke. ( ... ) Og så bruker vi morsmåslærere, da. Det er viktig i forhold til å vite hva de kan på morsmålet også (Dagny 05.11.15 s 6).

Og hvis du har... de er på så forskjellig nivå, førsteklassen, eller førsteklasseelevne, og jeg tenker at de som er sånn tilnærmet lik, de som har kommet like langt i leseutviklingen og har en større nysgjerrighet kanskje også rundt skriving, de har nytte av det den andre sier i gruppa (Rita 22.10.15 s 4).

I disse sitatene gis det uttrykk for at lærerne, allerede før skolestart, har begynt å danne seg et bilde av elevene. Anne forteller om uformelle observasjoner. Disse gir henne et helhetlig bilde av barnet. Her tar hun i betraktning både fysisk og sosial modning, språklig utvikling og miljømessig bakgrunn. Selv bruker hun formuleringen «veien videre for den eleven» (Anne, s.4), noe som kan antyde at prinsippet om analyse av barnets ståsted og den nærmeste utviklingszone antagelig er en integrert del av hennes pedagogiske praksis. Dagny beskriver hvordan hun bruker informasjon fra barnehagen og inntrykk fra møte med barnet på førskoledagene, for å danne seg et bilde av barnet ved skolestart. Rita kommer ikke direkte inn på hvordan hun danner seg et bilde av barnet før skolestart. Likevel mener jeg det uttrykkes implisitt i datamaterialet. Hun sa om elevene at «de er på så forskjellig nivå» (s.4) og i en annen sammenheng «de som er sånn tilnærmet lik» (s.4). Dette er uttalelser jeg tolker må basere seg på bilder hun har dannet seg. Det kan se ut som lærerne har en bred tilnærming, når de danner seg et inntrykk av barnet. De gir uttrykk for å søke informasjon både fra forelder og morsmåslærere, gjennom samtaler med barna og kartlegging<sup>7</sup> foretatt av barnehagene. Dette indikerer at det i systemet ligger muligheter for at skolen kan danne seg et bilde både av barnets språk, språklig bevissthet, bakgrunn og miljø i god tid før skolestart, og at man tidlig kan danne seg et bilde av hva som er veien for det enkelte barn.

Læreren uttrykker at det å ha dannet seg et bilde av barnet, er en forutsetning når de i veiledet skriving skal organisere elevene i mestringsgrupper. De sier:

Det er først nå kanskje vi synes vi kjenner ungene godt nok til å kunne dele dem i de ulike gruppene. For vi deler ungene etter hvilket nivå ... mestringsgrupper. De som trenger ekstra hjelp, de sitter på samme gruppe. ( ... ) Og hvis du skulle satt dem i heterogene grupper, så ville de ikke hatt utbytte av læringssamtalen. Så jeg mener helt bestemt at heterogene.... At vi må ha homogene grupper i skrivingen for å få disse gode samtalene (Rita 22.10.15. s 4).

Jeg har jo delt dem inn i...var det fem grupper... og da når man på en måte har funnet... i alle fall... man merker veldig fort i klassen at det er de svakeste, og så er det de sterkeste og så er det litt sånn mer i midten, litt mer vanskelig å få tak i akkurat hvor de er henne. De sterke skiller seg veldig fort ut, de svake synes jeg skiller seg veldig fort ut, og så er det kanskje de tre andre gruppene da som er litt mer vanskelig å finne ut akkurat hvor de er henne (Dagny 05.11.15.s 9).

---

<sup>7</sup> TRAS er et kartleggingsverktøy for barnehager som brukes av 90% av kommunene i landet, deriblant Trondheim kommune. Alle barnehagebarn i Trondheim kartlegges før skolestart. Se referanseliste

Min erfaring er at det bør være heterogene grupper i veiledet skriving. Nettopp for at de er på forskjellige plasser i skriveprosessen ( ... ) ... for jeg tenker veiledet skriving helt fra første skoleuke på skolen. Og da blir det jo heterogen i forhold til kanskje mer i hvor de er i sitt forhold til skriving, mer enn i kunnskap om bokstavene (Anne 20.10.15. s 4).

I disse sitatene sier læreren noe om hvorfor de synes det er nødvendig å ha et bilde av barnet som utgangspunkt, når de setter sammen gruppene elevene arbeider i under veiledet skriving. Rita og Dagny bruker kunnskapen om barnets ståsted til å danne homogene, eller nivådelte grupper, Anne setter gruppene sammen slik at det blir en heterogen sammensetting. Både implisitt og direkte i datamaterialet, sier lærerne at deres argument for å velge homogene eller heterogene grupper, er begrunnet ut fra elevenes språklige utgangspunkt og hvor de er i skriftspråkstilegnelsen. Gruppene er læringsgrupper, som både mottar veiledning fra lærer og fungerer som kameratstøtte. Jeg skal ikke komme inn på fordeler og ulemper med heterogene eller homogene grupper. Det jeg vil peke på, er at lærernes bilde av det enkelte barnet, får betydning for organisering av gruppa når det skal jobbes i stasjoner. Rita uttrykker også at organiseringen endres når barna endrer seg:

I tillegg så har vi jo stasjonslæring to ganger i uka hvor vi har tilpasset opplæring, synes jeg. For da har vi jo også homogene grupper der, som blir bare mer og mer homogene dess mer vi kjenner dem og de utvikler seg. Vi flytter og omrokerer (Rita 22.10.15 s 7).

Alle lærerne gir uttrykk for å være opptatt av at bildet de danner seg ikke er statisk, men at de tvert imot kontinuerlig må finne ut barnas aktuelle utviklingsnivå for å tilpasse de individuelle utfordringene.

Vi løfter på en måte... finner ut akkurat hvor skoen trykker hos noen og så setter vi inn støtet akkurat da. Men det er systematisk. Det er sånn at de har egne lekser i en periode, foreldrene er innforstått med at de blir tatt ut av undervisning. Det er noen andre fag som må vike litt til akkurat når de er på kurs nå, og så jobber vi med det spesifikke. Og så etter jul så er det eventuelt noe nytt da. Kanskje noen som trenger mer mengdetrening i forhold til lydering. Så det er veldig sånn systematisk. (...) Så da jula kom så var det faktisk bare to barn på trinnet vårt som ikke leste enda. Og det er de to ungene som i dag har spesped, eller IOP. Så det var jo... det er jo en sammenheng. (Dagny, 05.11.15 s 12).

At vi ... for det virker som ...ja... det virker nesten som om ikke det er innenfor det han kan oppnå, ...og skriver liksom litt sånn skjelvende, finmotorisk. Så, jeg er spent på hvordan det går framover også. I lesekunnskapen også så er det også noe litt rart, noe som jeg stusser litt på. For han er ikke en helt tydelig, -altså at han speilvender noe spesielt eller følger noen dyslektiske trekk. Men når det er sagt så er det en elev som egentlig har en litt annen hverdagsdiskurs, da. (Anne 20.10.15.s 9)

Men det er gjerne de samme altså som er på disse her laveste mestringsgruppene, som også er på bokstavkurs. (...) Åtte uker, cirka, fra januar til påske har det brukt å være. Og da kan det være en til to ganger i uka hvor de får ekstra. Jobber med ulike bokstaver hjemme, får ekstra lekse, støtte litt hjemmefra også. Ja, jeg tror nok at det er med og bidrar, det er det nok, altså. Samtidig så ser vi at det er unger som vi antageligvis må jobbe ekstra med ved siden av som må kanskje ha spesped tiltak rundt seg som gjør at de må også jobbe med lydene også videre i andre klassen. (...) Ja, jeg synes bokstavkursene har kunnet avhjelpe, ja. At fokus på bokstavene ... at de kanskje ikke var modne nok den høsten de startet at de kanskje har blitt det i løpet av .... Men, samtidig så ser vi at det er noen som vi ser hele

veien trenger hjelp og som vi vil anta vil ha hjelp, .... vil trenge en god del hjelp ei god stund framover. Så vi avdekker jo egentlig, .....Det, kan vi gjøre ganske tidlig (Rita 22.10.15 s 16)

Gjennom disse tre sitatene sier lærerne at de har nærblikk på elevene og tidlig setter i gang tiltak ved behov. Rita forteller om en helhetlig innsats etter jul på første trinn, for å få alle trygge på bokstavene og fonem-grafemforbindelsene. Hagtvet (2012) påpeker at mange elever, som ikke utvikler tilfredsstillende lese- skriveferdigheter, gjerne ikke trenger annen undervisning enn den de får på skolen. Det de trenger er mer trening og mer eksplisitt instruksjon. Rita forteller at hun også involverer foreldrene, og sier at støtte fra hjemmet har positiv innvirkning. Her framheves nettverksrelasjoner som viktig for barnets utvikling, og betydningen av tilstedeværelsen av positive voksne i barnas liv (Kvello, 2013). I tillegg til at tiltaket vitner om en kontinuerlig evaluering av elevene, ser det ut til at Rita arbeider offensivt. Med det mener jeg å ha hva man omtaler som vent og se holdning, men jobbe i tråd med tanken bak tidlig innsats. Nilsen (2014) beskriver en form for tidlig innsats som å forebygge utvikling av vansker, samt å hindre at barrierer for læring oppstår og får utvikle seg. Dette undervisningssynet blir også uttrykt av Dagny og Anne. Dagny forteller at de organiserer kurs for å støtte elever som ikke enda har knekket lesekoden. Hun uttrykker en opplevelse av at intensiv øving i en periode løftet de elevene som enda ikke var på ønsket utviklingsnivå, samtidig som hun da fikk bekreftet behovet for spesialundervisning hos to av elevene. Anne reflekterer rundt en elev hvor hun foretok tett observasjon og evaluering av elev tidlig i skoleløpet. Refleksjonene tyder på at hun har blitt godt kjent med elevens bakgrunn, foreldre og hans fysiske- og psykososiale utvikling, og bruker dette som utgangspunkt for hva som er veien videre for eleven. De tre lærernes uttalelser indikerer også her, en pedagogisk praksis med fundament i sosiokulturell læringsteori.

### **Oppsummering og diskusjon**

Denne kategorien baserer seg på analyse av datamaterialet, som sier noe om hvordan lærerne jobber med å danne seg et bilde av barnet, dets forutsetninger og behov fra før barnet starter på skolen. Denne kunnskapen danner grunnlag for pedagogiske evalueringer og avgjørelser. Allerede på førskoledagene, om våren før skolestart er lærerne i gang med kartlegging. På dette tidspunktet har gjerne overføringsmøtene mellom barnehage og skole funnet sted og barnehagelærerne har gjennomført TRAS på skolestarterne. Den omfattende kartleggingen som i dag finner sted i barnehagen, er og har vært gjenstand for diskusjon. 90 % av alle barn i Norge går i barnehage og 90% av alle kommuner i Norge kartlegger med TRAS i barnehagen

(Utdanningsdirektoratet, 2015). Dermed kommer de aller fleste skolestartere til første skoledag med mer eller mindre ferske papir på sin språklige kompetanse.

Det kan se ut som empirien gjenspeiler et sosiokulturelt læringssyn, med bevisst fokus fra lærerne på elevenes aktuelle utviklingsnivå, og utfordringene rettet mot nærmeste utviklingszone. I litteratur som omhandler veiledet skriving finner jeg også den sosiokulturelle forankringen (Korsgaard et al., 2011; Klæboe og Sjøhelle, 2013). I de nære veiledningssituasjonene som stasjonsundervisningen legger opp til, beskriver lærerne at de observerer og endrer støtten til elevene etter hvert som disse utvider sine aktuelle utviklingsnivå. Med tanke på tilpasset opplæring er dette grunnleggende. Barnets utviklingsnivå er ikke statisk. Det bildet læreren danner seg må stadig oppdateres, og veien inn i nærmeste utviklingszone må tilpasses de oppdaterte bildene.

Å ha blikk for den enkelte er i tråd med signaler fra myndighetene. I Meld. St. nr 18 (2010-2011), presenterer departementet tre strategier for å forbedre opplæringen av elever med særskilte behov. Den først strategien, som er mest interessant i denne sammenhengen, handler om allmennforebygging, og er knyttet til opplæringslovens § 1-3. Denne paragrafen slår fast at «opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Strategien har fått navnet «Fange opp- følge opp» og sier at skolen, gjennom gode læringsmiljøer skal skape motivasjon og at tilpasset opplæring og tidlig innsats skal forebygge vansker og sikre læringsutbytte.

Funnene i datamaterialet tyder på den kartlegging og observasjon som lærerne foretar i forkant og undervegs i undervisningen, gir godt grunnlag for individuell tilrettelegging. Det ser ut som denne type undervisning gir mulighet for en praksis som ivaretar Stortingsmeldingens krav om tidlig både å «fange opp og følge opp». Det vil selvsagt også være utfordringer knyttet til kontinuerlig kartlegging av elevene i forbindelse med veiledet skriving. Dette diskuterer jeg i kapittel 7.

## Kapittel 5 - «Det motiverer dem så veldig, det at de får det til!»

«Hva er vitsen med å skjære pent av osten og gjøre om og om igjen

det vi vet vi kan klare? Nei, strekke seg – prøve på det umulige»

(Tor Åge Bringsværd)

Dette kapitlet handler om betydningen av tro på egen mestring. I analysen av datamaterialet fant jeg et gjennomgående mønster rundt lærernes balansering mellom utfordringer og mestring for elevene i undervisningen.

Disse funnene har jeg kalt *Det motiverer dem så veldig, det at de får det til!*

### **Teoretisk bakgrunn**

#### *Å sikre mot nederlag*

Å gi elevene utfordring på det de ennå ikke kan, men som er innenfor mestringsmuligheten, er i tråd med Vygotskys tanker om å arbeide i den nærmeste utviklingssone (Bråten og Thurmann-Moe, 1996; Moen, 2013). Den beste læringsprosessen er den som opererer i barnets nærmest utviklingssone. Den vil aktivere kunnskap som enda er på et modningsstadium, men likevel befinne seg i sonen for nærmeste utvikling (Dale, 1996). Det er også viktig at læringsmålet krever innsats og utvikling, samtidig som det befinner seg innen rekkevidden av det mulige. Hattie og Yates (2014) bekrefter dette. De påpeker at vi faktisk demotiveres når avstanden mellom det vi kan og det som er målet for læringen er for stor. Elevene vil ønske å fylle et kunnskapshull som de ser nytten av og har nysgjerrighet på, men de mister motet om hullet viser seg å være en av grunn. I forlengelse av Vygotskys teori om nærmeste utviklingssone kan vi bruke Wood, Bruners & Ross sin teori om stillasbygging (Moen 2013). Stillaser bygges på grunnlag av kunnskap vi har om den enkelte elev, dvs bildet vi har dannet oss. Dette skal støtte eleven når han sirkulerer i sin nærmeste utviklingssone slik at han ikke beveger seg utenfor mestringsmuligheten (Nilsen, 2014). Stillaser kan bestå av *instrumentell* og *emosjonell støtte* (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Med instrumentell støtte menes at læreren ser elevens faktiske behov for faglig hjelp og støtte, slik at han forstår lærestoffet eller oppgaven. Emosjonell støtte er elevens opplevelse av at læreren bryr seg, gir oppmuntring og møter eleven med varme og tillit (ibid). Å se og imøtekomme elevens emosjonelle behov må også bygge på helhetlig bilde av barnet. Elever som opplever en god

relasjon til læreren, viser seg å være mer faglig aktive og mer robuste i forhold til å tørre å svare feil i klassen (Drugli, 2013). Ut fra dette, ser vi at et godt læringsmiljø med gode relasjoner er en viktig del av stillasbygging som kan hjelpe elevene å strekke seg litt lengre i møte med utfordringer. Moen (under utgivelse) peker på det *relasjonelle mellomrommet* som finnes mellom lærer og elev, og som er betydningsfulle i utvikling av relasjonen. Relasjonelle mellomrom er de små rommene, øyeblikkene hvor læreren ser og elevene blir sett, og som er med på å bygge opp tryggheten til den enkelte og gruppa (ibid).

Stillas betyr ikke støtte i den forstand at eleven skal ha noe å lene seg på, men det skal sikre mot fall slik at eleven kan bevege seg i sin nærmeste utviklingssone uten å være redd for å ramle ned. Stillasbygging er en fin metafor for å billedliggjøre tiltak som sikrer eleven mot å oppleve nederlag.

Å bevege seg i nærmeste utviklingssone, fremmer ifølge Vygotsky, dannelse av nye mentale strukturer og gir læring som resultat (Moen, 2013). I tillegg oppnår man å øke elevenes tro på egen mestring. Å klare oppgaver som i utgangspunktet oppleves utfordrende, styrker elevens mestringstro som igjen gir mot til å søke nye utfordringer (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Elevens egen mestringstro må finne gjenklang i et miljø, som tydelig signaliserer tro på elevens potensial. Utvikling skjer ved å gi utfordringer som føles krevende, men mulige. Dette støttes av forskning som viser at en suksessfaktor for skoler med gode læringsresultat, er høye og adekvate forventninger fra lærer i kombinasjon med positive elev-lærer relasjon (Nordahl, 2015). Bandura sin teori om *self efficacy* (mestringstro) sier at elevens forventning om egen mestring har en sterk betydning for faglig aktivitet. *Autentiske mestringserfaringer* er erfaringer med reell mestring av utfordringer, som har krevd en viss anstrengelse og som også har blitt sett og bekreftet av andre (Manger, 2012; Skaalvik og Skaalvik, 2015). I følge Bruner er autentiske mestringserfaringer den viktigste kilden til slik elevs mestringstro (Imsen, 2014; Skaalvik og Skaalvik, 2014). Å bygge opp mestringstro innebærer derfor å møte elevens behov for veiledning og støtte han gjennom læringsaktiviteten, hvor man kommer igjen tilbake til stillasbygging som en viktig pedagogisk ramme. Pedagogens veiledning skal, gjennom hint, korrigeringer og oppmuntring, motivere barnet til å finne løsninger selv. Barnet blir på den måten en viktig medspiller i utviklingen av sin egen kompetanse (Skaalvik og Skaalvik, 2014; Bråten og Thurmann- Moe, 1996).

Rogoff (1990) videreutviklet teorien om stillasbygging, og har identifisert områder for hvordan dette uttrykkes i praktisk pedagogikk. Først av alt må pedagogen vekke elevens interesse for oppgaven og også få demonstrert hvordan den ideelle løsningen kan være.

Dernest må oppgaven også tilpasses, slik at barnet behersker deler av den. Jo lengre den ideelle løsningen befinner seg fra elevens kompetansenivå, jo mer hjelp og støtte må pedagogen gi. Måten veiledet skriving er organisert på, er nokså sammenfallende med disse pedagogiske føringene. Man starter med felles motivering og modellering, for så å gå videre med individuell veiledning (Klæboe og Sjøhelle, 2013).

Manger (2012) påpeker den motiverende betydningen det har for eleven å være komfortabel i læringssituasjonen. Med det mener han at fravær av stressymptomer, redsel og angst gir kroppen positive signal om velvære og underbygger positiv tro på mestring av oppgaven. Videre peker Manger (ibid) på at jo flere elever det er i en gruppe som opplever å ha god mestringstro, jo mer skapes en atmosfære av motivasjon og positivitet i læringsmiljøet. I motsatt fall, dersom miljøet er preget av elever med lav mestringsforventning, kan elevenes forsøk på å unngå nederlag skape uro i gruppen og på sikt skape dårlig læringsmiljø. Måltrettet arbeid gjennom oppmuntring, motivasjon, styring av aktiviteten hjelper pedagogen til å ha kontroll på risiko for frustrasjon eller nederlag hos elevene (Bråten, 1996; Imsen, 2014).

## **Empiri og analyse**

I analyse av datamaterialet finner jeg at lærerne gir uttrykk for at de utfordrer samtidig som de trykker elevene i forkant av øktene med veiledet skriving:

Og allerede etter den første skoleuka, eller uke to da i første skolehalvåret, ... - skoleåret, så har vi veiledet skriving. Og da er det jo litt sånn, hvordan ... det å skrive ... -ungene synes jo det er kjempeskummelt, de kan jo ikke skrive. Hvordan skal de få til det der? De kan sin egen bokstav, kanskje skrive navnet sitt også videre. Så da er det jo disse bamsene som blir introdusert. Vi har to klassebamser, eller to gruppebamser. Og de to bamsene her kan heller ikke skrive, og så er det litt sånn, .... - ha litt rollespill rundt det da, sånn som kanskje du kjenner til også? Hva de kan gjøre for noe for å skrive. At vi da bruker sånn skribleskrift, som vi kaller det da. Sånn at de kan bruke den metoden å skrive på, for å bli, .... hvis de ikke synes det er vanskelig å skrive bokstaver, kanskje kan de skrive I og S for det er de bokstavene de kan og det danner jo ordet IS, for eksempel. Så kan de skrive det i teksten sin, men hvis ikke så kan de bruke skribleskrift (Rita 22.10.15.s 3).

Hvis jeg gir en oppgave: Skriv hva du gjorde i helga. Den er vanskeligere for mange for det blir så vagt, og så blir det så abstrakt og så mangler du så mye ord. Men når vi finner en felles situasjon som vi voksne kan klare å styre: her er det vi skal skrive om, så er det enklere for oss å gi dem .... (...) Så det er viktig å finne skrivesituasjoner som de skjønner, som er konkret nok til at de skjønner hva det går ut på. Det er viktig. Og da blir det motiverende føler vi også. Men, vi må jo jobbe masse med å introdusere begrepene (Dagny 05.11.15. s 5).

Hvis vi for eksempel har skjært selleri, undersøkt selleri på lukt og smak og sånne ting, ... jeg tenker at de som da er umotivert, så er kanskje avstanden for stor ... eller at det er ikke innenfor mestringen ennå, tenker jeg. Og da kan kanskje det å hente utstyret igjen og se på det kanskje en gang til for å .... Det kan jo være motiverende... Hvis da, hvis vi har gjort et forsøk den dagen for eksempel og likevel så: Nei, kommer ikke videre og er ikke motivert, så er kanskje det man trenger en liten runde til.... se på det en gang til og, stille litt flere spørsmål bare til den eleven (Anne, 20.10.15. s 6)



Rita referer til den aller første skriveøkten, hvor barna blir introdusert for veiledet skriving. For mange av elevene er dette første gang de skal produsere en skriftlig tekst, så Rita introduserer dem for skribleskrift (noen sier lekeskrift eller barneskrift) for å trygge dem. Dette gjøres som et lite dukketeater, hvor de omtalte kosebamsene får et uttalt behov for å uttrykke seg skriftlig, men dessverre ikke har lært å skrive bokstaver enda.

Rita bygger stillas ved å gi elevene instrumentell støtte i form av skribleskrift, fordi utfordringen ved å skrive er stor for mange. De skal bevege seg ut på et nytt område, som det å produsere skriftlig tekst er. Å gi barna skribleskrift er å bygge stillas slik at også de som ikke kan skrive ordinære bokstaver kan være med på utfordringen. Ved å gjøre dette, minimerer Rita fallhøyden slik at det er trygt for alle å engasjere seg

Dagny forteller om å gi barna begrep og å hente fram referanser hos dem. Dette er en instrumentell form for støtte som, i tillegg til å gi barna nødvendige begrep, kanskje også vekker ideer, assosiasjoner og henter fram barnas egen kunnskap om temaet. Dersom vi går tilbake til teoridelen i kapittel fire, ser vi at denne sekvensen også er en del av det viktige ordforrådsarbeidet hvor barna får utvidet begrepsapparatet sitt og kanskje beveger seg litt ut av hverdagsspråket (Hagtvet m.fl. 2011; Matre, 2009). Ved å samtale om begrep kan man jobbe med alle språkets sider og samtidig bygge stillas rundt elevene før de går i gang med arbeidet.

Anne forteller om en situasjon der en elev opplever å ikke klare oppgaven, noe hun tolker som at han er utenfor område for mestringsmulighet. Hun går da inn og gir emosjonell støtte i form av spørsmål og oppmuntring spesielt til dette barnet. Hun gir også uttrykk for å bygge ut stillaset i form av instrumentell støtte, når hun går inn i forsøket en gang til sammen med eleven for å hjelpe han inn på sporet.

I datamaterialet kom det også fram refleksjon rundt situasjoner som illustrerer hvordan både mestring og ikke mestring påvirker elevenes adferd.

Anne: Helt i starten, i første og sånn, så var jo han en veldig, veldig urolig, en sånn som på en måte forstyrre undervisninga en del, eller. Hang jo sammen med at ting var jo litt vanskelig for han. Men så handlet det kanskje om at det var litt fremmed for han, en del av tingene vi gjorde der i forhold til liv som han lever ellers (Anne 20.10.15 s.9).

Dagny: Men, så møtte vi også de som kunne vippt begge veger, sånne spilloppgutter og litt sånn, møtte vi med veldig høye forventninger om hva vi forventer at de skal klare. Så de brukte veldig mye energi på skolen, på å lære ting kontra det å finne på litt bøllerier (Dagny 05.11.15.s 9)

Rita: Men, utover året så kanskje de ikke vil skrive. Og det er sikkert fordi de kjenner jo litt, det at de ikke mestrer det, kanskje, ikke får det til. Sammenligner seg med andre (Rita 22.10.15 s 9).

Sitatene er tatt med for å vise hvordan ubalanse mellom utfordring og mestringsmulighet kan være med på å prege læringsmiljøet og motivasjonen. Anne trekker paralleller til barnet i miljøet, hvordan man kan tenke at kontraster mellom skolemiljø og hjemmemiljø krever så mye tilpassing at det ikke blir overskudd til annen læring i en periode. Dette støttes av Manger (2012) som skriver at et barns atferd ikke kan forstås uten at man har forståelse for, og kunnskap om hvilke faktorer i barnets miljø som underbygger denne atferden. Utfordringen blir å se hvilket stillas som bør bygges for å sikre barnet hjelp inn i skolesettingen.

I Ritass refleksjon rundt elevene som etter hvert sammenligner seg med andre og dermed mister troen på egne ferdigheter, ser vi eksempel på hvordan negativ mestringstro til en bestemt oppgave påvirker elevens holdning til denne. De samme barna kan likevel ha stor mestringstro for å løse oppgaver i matematikk eller å skåre mål på fotballbanen. Noe har påvirket negativt deres forventning om å prestere i skriving. Ved å montere stillasene tettere og sikre mot fall, kan man klare å gi dem positive mestrings erfaringer gjennom optimale utfordringer (Strandkleiv, 2006).

Dagny forteller om elever som lett kunne ha «vippet begge veier», men som kommer på sporet og kobler seg på et positivt læringsmiljø. Med støtte i teori om stillasbygging, så har disse elevene opplevd at utfordringene har vært store. Støtten har vært slik at de har opplevd å mestre. Dette har påvirket deres tro på egen mestring, som igjen inspirerer til faglig aktivitet.

Lærerne gir uttrykk for å oppleve at stillas, i form av støttende relasjoner og positivt læringsmiljø, bidrar til læringsutbytte og hos elevene:

Men også at de synes ... vi har jo også.... Vi jobber jo mye med å bygge dem opp, da. «Enn at dere får til dette her!» «Du verden! Enn at du klarte å lese dette her WOW!» «Dette her er bra.» Veldig sånn, da. (...) de synes selv de er gode. (...) Også de som er blant de svakeste elevene på vårt trinn også føler seg ganske gode. Vi spiller veldig på hva vi får til. Så er det jo mye... Det er jo mye vi ikke får til også. Men vi har veldig sånn fokus på det å mestre, det å føle seg ovenpå (Dagny 05.11.15).

Og så er det: «Jeg kan skrive for deg hvis du vil det, så skriver jeg på lappen her og så får du oversette det selv på arket ditt». Og da synes jo noen at det er kjempeskummelt. «Kan ikke jeg bare få lov til å sette denne gule lappen min på arket, så slipper jeg å skrive?» Og så er det noen... «Prøv da, prøv det litt, da». Og så er det; «Ja, jeg fikk det til» (Rita 22.10.15 s 5).

At du føler at du har et... altså at du setter dem i en situasjon der de etterspør læringa. For da er jo alle, .... Da er jo svampene åpne, da er det bare å fylle inn. Og hvis du har dem der, da setter læringa seg (Anne 20.10.15 s 8).

Felles i disse uttalelsene er presentasjon av et læringsmiljø preget av positiv atmosfære, noe som er en forutsetning for at lærerens ros skal ha en positiv effekt på elevene. (Manger 2012). Dagny uttrykker at hun bevisst, bygger opp rundt elevenes pågangsmot og mestringstro ved tydelig emosjonell støtte. Hun beskriver at hun fremhever og roser faktiske prestasjoner, noe

som skaper autentiske mestringserfaringer hos elevene. Rita lokker og oppmuntrer til hun får elevene til å driste seg utpå skriveveien og oppleve mestring der. Anne jobber for at barna selv skal kjenne et behov for å lære nye ferdigheter og dermed etterspør kunnskap. Vygotsky poengterte at de voksne må kjenne til pedagogiske virkemidler slik at det intersubjektive møtet mellom elev og pedagog blir preget av kreativitet og aktivitet (Bråten, 1996). Manger (2012) påpeker det essensielle i ros og oppmuntring for å lokke barna videre i utvikling. Samtidig vet man at ros også kan slå negativt ut. Dette kan skje dersom ros blir gitt i et miljø som ikke er inkluderende, eller at rosen er for generell til at den kan oppfattes som reell. Skaalvik og Skaalvik (2014) påpeker betydningen av at ros blir gitt i tilknytning til individuelle oppgaver. De sier videre at ros, både den som gis åpent og som gis individuelt, bør være direkte og oppgaveorientert for at eleven skal kunne tro på den.

### **Oppsummering og diskusjon**

Denne kategorien har fokus på hva læreren sier stillasbygging som skaper balansen mellom utfordring og mestring i arbeidet med skriving. Å sikre mestring skaper motivasjon. Motivasjon gir mot til kaste seg utpå nye skriveutfordringer. Utdrag fra empirien viser eksempler på bruk av ulike typer stillas som skal sikre mestring. Med ulike typer stillas referer jeg til emosjonell og instrumentell støtte og fokus på positivt læringsmiljø. I kapittel 4 kom det fram at lærerne uttrykker å ha god oversikt over hver enkelt elevs aktuelle utviklingsnivå. Det som har kommet fram i dette kapittelet, er hvordan denne kunnskapen blir viktig når man skal gi elevene faglige, tilpassede utfordringer, samtidig som man tilpasser den støtten som trykker mot nederlag. Det som da skjer, er av stor betydning for om barnet skal se på seg selv som en som mestrer eller ikke. Skaalvik og Skaalvik (2015) gir noen praktiske veivisere for å fremme positiv mestringstro, og peker blant annet på tilpassing av oppgaver og veiledning fra en voksen som vesentlig.

Lærernes fokus på mestring illustreres også gjennom empiri som viser deres refleksjoner rundt situasjoner hvor barn ikke mestrer. Felles for dem alle er at de gir negativ atferd som da oppstår, miljømessige forklaringer i form av manglende tilpassing av oppgaver. Dagny sier at «spilloppgutter» som kan finne på «bøllerier» (s 2) blir møtt med tydelige forventninger og snur dermed atferden. Man kan jo tolke utsagnet videre, som at disse framsatte forventningene må ha blitt støttet gjennom sikre stillaser, slik at utfordringene har ført til mestring og ytterligere motivasjon hos elevene. Rita og Anne forklarer negativ eller unnvikende atferd med inkongruens mellom utfordring og aktuelt utviklingsnivå, og at elevene er utenfor sin

mulige mestringszone. Å unngå negativ læringsspiral er viktige perspektiv å ha med når man tenker forebygging. Å arbeide utenfor utviklingssonen over tid, kan gi negative konsekvenser for barnets selvbilde og selvverd. Skaalvik og Skaalvik (2015) påpeker spesielt hvordan forsvar av selvverd kan gi seg utslag i uønsket atferd. Observerende, reflekterte og relasjonsbevisste lærerne, sikrer at et negativt læringsmiljø ikke får utvikle seg.

En annen faktor jeg ønsker å trekke frem, som ligger implisitt i datamaterialet, er en holdning hos lærerne som jeg mener gjenspeiler varme og humor i møte med elevene.

Utviklingsstøttende relasjoner mellom lærer og elev ansees for å ha stor betydning for elevenes skolefaglige utvikling så vel som sosiale utvikling (Moen, 2013). Trygghet og gode relasjoner er fundamentet i det emosjonelle stillaset eleven trenger i møte med de skolefaglige utfordringene. Empirien i denne studien peker i retning av at lærerne er opptatt av å observere og evaluere elevenes ståsted for på beste måte å få til balanse mellom utfordring og mestring. Med individuell veiledning og oppnåelige utfordringer i trygge relasjoner, kan det legges til rette for en begynneropplæring som ivaretar individuelle behov for utfordringer.

Utfordringer knyttet til lærernes arbeid med å sikre mestring blir tatt opp i kapittel 7.

## Kapittel 6 - «Få i gang samtalen!»

«Det tar nærmere fire år å lære å lese og skrive. Trener man på samtaler en gang i uken, vil man lære dette i løpet av et og et halvt år. Alle kan delta i samtalen, og alle kan bli bedre.»

(Børresen, 2015).

Dette kapittelet handler om samtaleens sentrale plass i veiledet skriving. I analysen av datamaterialet fant jeg at lærernes fokus på samtaler dannet et tydelig mønster. Funnene har jeg kalt *Få i gang samtalen!* Jeg redegjør først for teori jeg finner relevant for undervisningssamtalen, deretter presenterer jeg empiri og ser denne i lys av teorien.

### Teoretisk bakgrunn

Ut fra Vygotsky og det sosiokulturelle perspektivet, er språket det viktigste medierende redskap, og selve bindeleddet mellom de sosiale læringsaktiviteter og individets mentale prosesser (Dysthe, 2001). I følge Vygotsky utvikles barnets mentale prosesser i sosial interaksjon med sitt miljø (Moen, 2013). Når barnet kommet til skolen har det følgelig med seg en språklig og kognitiv utrustning som er tilpasset en type miljø, men som nå skal utvikle seg videre i interaksjon med skolemiljøet. Dysthe (2001) sier at interaksjon med andre deltakere i læringsmiljøet, er av stor betydning for hva og hvordan man lærer. Hun bruker begrepet *inkulturasjon*, det å bli en del av en kultur, og sier at dette er av like stor betydning som undervisning. Hun sier videre at et viktig mål for skolen er å gi barna begrep, tankebaner og praksis som er aktuelle i skolesammenheng, og å introdusere elevene for skolediskursen. Ut fra Vygotskys (2014) påstand om at all utvikling skjer på to plan, først på det sosiale plan og deretter på det indre plan, kan vi si at kunnskap tilegnes først gjennom samtale med andre, deretter gjennom indre samtale (Dysthe, 2001). Ut fra disse perspektivene på læring og samtale, ser man at det i undervisningssammenheng også bør fokuseres på å utvikle barnas samtaleferdigheter. Dialogen i skolen har funksjon både som innhold og metode i undervisningen.

Håland (2012) sier at å være i dialog med elevene er en overordnet holdning til all undervisning. Man må ta utgangspunkt i det trygge (regresjon) for å tørre å ta spranget ut i det ukjente (progresjon), og i dette spenningsfeltet skjer læring. Å lære barna samtaleferdigheter betyr å legge til rette for situasjoner hvor samtaleferdigheter kan trenes. For mange elever er deltagelse i fellessamtaler en stor utfordring. Hva Håland kaller det trygge, er barnets aktuelle

utviklingsnivå. Det ukjente er når samtalen beveger seg over i barnets nærmeste utviklingszone. Stillaset er de gode relasjonene til lærere og medelever, som sikrer at man ikke faller ned om man svarer feil.

Det er flere argumenter for at læreren bør ha fokus på at barn skal delta i samtaler og å lære samtaleferdigheter. Matre (2000) sier at å bli en så kompetent samtalepartner som mulig, har en stor sosial verdi. Barn som henvender seg positivt til andre blir også gjerne møtt på en måte, som er med på å styrke selvtilliten. Matre (ibid) sier videre at læring er en sosial prosess, og det å være trygg på å delta i samtale har derfor en stor betydning for barnets kunnskapsutvikling. Hun peker også på at samtalene er viktige med tanke på lese- og skriveopplæringen. Samtalen gir barnet erfaring med å håndtere større språklige enheter og å bygge diskurser. Dette er ferdigheter som støtter leseforståelsen og hjelper til med å bygge opp skriftlige tekster.

Gode samtaleferdigheter innebærer blant annet å være anerkjennende både når man lytter og snakker, å kunne vente på tur og å kunne stille utdypende spørsmål. Dette er ikke medfødte egenskaper, men noe som bevisst må trenes på i undervisningssituasjonen. Moen (2016) viser til den felles forståelsen som bygger seg opp mellom lærer og elever når relasjonene er gode. Denne felles forståelsen er med på å smøre situasjoner, som for eksempel felles samtaler, slik at turtaking, høflighet og anerkjennelse blir en del av samtaleatferden. I felles klassesamtaler er læreren den som styrer, som er elevenes forbilde og som legger premissene for samtalen. Elev – lærer forholdet er *asymmetrisk*. Det vil si at definisjonsmakt, og dermed ansvaret for relasjonen ligger hos læreren (Moen, 2013) For å utøve definisjonsmakten på en ivaretaende måte må pedagogen inneha god *relasjonskompetanse*. Drugli (2013) beskriver relasjonskompetanse i lærerrollen som blant annet å kunne ta ansvar for sin egen kommunikasjon på alle nivå, og sørge for at dette blir til det beste for elevene.

Felles klassesamtaler, hvor lærere er premissleverandør og støtter elevene i samtalen, er en arena for å trene samtaleferdigheter. Når ferdighetene etter hvert internaliseres, kan barna ta med seg denne samtalekulturen over på arenaer hvor samtaledeltakerne har et *symmetrisk* forhold. Symmetriske forhold vil si at samtalepartnerne er på omtrent samme faglige og intellektuelle nivå (Matre, 2000). I klasserommet dreier dette seg om samtaler mellom barna, enkeltvis eller gruppevis. Dersom barna utfyller hverandre med faglig kompetanse, utfordrer også disse samtalene elevene innenfor deres nærmeste utviklingszone. I samtaler mellom

elevene må barna også fungere som hverandres stillas. Det vil si at de må ha lært fra den voksne, hvordan man støtter og anerkjenner den man samtaler med.

I de asymmetriske samtalerne ligger det gjerne undervisning. Å introdusere barna for skolediskursen innebærer også å introdusere det Vygotsky kaller vitenskapelige begrep (Vygotsky, 2014). Dette er begrep knyttet til aktuelt fagstoff og som barna gjerne kan forklare betydningen av. Ved bevisst å presentere barna for skolespråk og fagord, utvides også barnas læringspotensial (Dysthe, 2001). Med det menes at deres potensial for mediering øker når de har tilgang på flere redskap i form av begrep. Når læresituasjonen beveger seg ut av den asymmetriske lærer- elev situasjonen, skal barna internalisere de vitenskapelige begrepene i symmetriske samtaler med medelever. Etter hvert som begrepsbanken øker, blir barnas generelle, språklige kapasitet utvidet og spontane og vitenskapelige begrep forsterker hverandre. Disse samtalerne blir arena for å prøve ut de nye begrepene, og å oppdage nye språklige strukturer i samtale med medelever (Matre, 2000).

## **Empiri og analyse**

I analyse av datamaterialet finner jeg at lærerne gir eksempler på bruk av fellessamtale i klassen i forkant av veiledet skriving:

Men, kan jeg gå tilbake til den felles opplevelsen som ligger bak stasjonen? For den er helt grunnleggende i forhold til hva som foregår på den stasjonen. Det viktigste, egentlig, er den...en.. at man har en opplevelse....for hele kjernen med skriveprosessen her er at det skal ligge et behov for å skulle uttrykke seg. (...) Og så har man muntlige, helklassesamtaler på det for å, for å hente fram referanser hos alle da (Anne 20.10.15 s 3).

For jeg skriver jo ord på tavla, sant, når vi har denne fellesopplevelsen sammen, så skriver jeg alle de ordene vi hører og alle de ordene vi kan tenke oss er skummel, for eksempel her, da (Rita 22.10.15 s 9).

Og så må vi gi dem ordene de trenger, da. Sånn som en av skriveoppgavene har vært, forske på en nepe. Og da har vi måttet begynt med det da. Fortelle hva det er. Og det er kanskje nytt for alle. Men, vi er felles i akkurat den settingen, og da finner vi noe felles. Da finner vi ord som alle må lære. Alle må lære ordet hypotese, alle må lære ordet forskningsrapport (Dagny 05.11.15 s 5).

I disse sitatene beskriver alle tre lærerne en asymmetrisk samtalsituasjon hvor læreren er den som styrer. Alle tre bruker ordet *felles*. Dette er samtaler som innbefatter hele gruppa. Det blir gitt uttrykk for at hensikten med samtalerne, er å hente frem referanser hos elevene. Anne nevner i sitatet en felles opplevelse som har funnet sted, og hvor elevene, i helklasse, skal hente fram referanser angående denne opplevelsen. Når de henter fram referanser menes at de snakker om opplevelsen, finner ord og begreper som er knyttet til tema, assosierer og levendegjør begreper og bilder i hukommelsen. Rita gjør det samme. Elevene skal bidra med ord som har sammenheng med temaet de snakker om. Dagny beskriver at elevene får

introdusert nye, vitenskapelige begrep som knyttes opp til tema for skriving. Sitatene gir uttrykk for at dette dreier seg om samtaler som er organiserte. Det virker som lærerrollen er å være tydelig og styrende, og blant annet skrive ned det barna sier. Dette er eksempler på samtaler med tydelig struktur hvor man må vente på tur for å få ordet. Man kan se for seg noen barn som synes det er skummelt å snakke foran hele gruppa. Lærerens relasjonskompetanse blir et viktig stillas rundt situasjonen, og en forutsetning for at alle skal oppleve mestring i samtalen. Som det kommer frem i teoridelen, er slike samtaler (som er en sentral del av metoden veiledet skriving) arena for å lære barna gode samtaleferdigheter. Når disse internaliseres, gir de barnet ferdighet også i symmetriske samtalsituasjoner.

I datamaterialet kom det fram at lærerne er opptatt av samtaler som bygger ut barnas forråd av vitenskapelige begrep samt bidrar til barnas metaspråk.

Det tror jeg er veldig hjelpsomt. Felles fagspråk. (...) De bruker de ordene vi gir dem. Kanskje det som er viktigst å si at vi har muligheten til å gi dem et språk. Det er jo det som er fint med veiledet skriving og veiledet lesing at du får språket rundt det. At det er ikke en sånn privat prosess. Veldig viktig med den dialogen (Dagny 05.11.15 s 14).

Så det er noe med å introdusere dem til dette skolespråket og det at ting har et navn og det at... og hvorfor det har det. Synes det er ... da kan vi jo snakke om språk, da. Snakke om faget, eller snakke om språket, ja når vi har lesing, for eksempel. Hvor mange vokaler er det i ordet her? Hvor mange konsonanter tror du det er? Bruke det språket om... ha et metaspråk, da. Om skriveprosessen, om leseprosessen for å hjelpe dem til å sette ord på ting rett og slett (Rita 22.10.15 s 13).

Ja, jeg tror nok kanskje også, i økende grad at jeg er bevisst på metakognisjonen på en måte, eller bevisstgjøringa hos elevene for ... altså synliggjøring av hva det er som foregår også. (...). litt sånn dere lære og lære, da. Fokuset på, eller det som jeg snakker om å bygge opp den der diskursen som foregår på skolen (Anne 20.10.15.s 13).

Sitatene som er valgt ut har fokus på refleksjon rundt innhold i pedagogiske samtaler som foregår mellom lærer og elever. Disse samtalene finner sted på lærestasjon både i veiledet skriving og lesing, og representerer noe annet enn hverdagsspråket. Læreren gir uttrykk for at de er opptatt å bygge ut metaspråk hos eleven. De har også fokus på å introdusere dem for det de kaller for skolespråket, eller fagspråket. Denne delen av skolesamtalen hører også til de asymmetriske samtalene der læreren har en instruerende rolle. Hensikten er å bygge ut det skolespråket hos elevene. Når man beveger seg utover det vanlige hverdagsspråket, er det kanskje en fremmed måte å bruke språket på for en del elever. Matre (2000) sier at alle barn, men særlig barn som kommer fra en annen kultur enn den Vesteuropiske, kan ha god nytte av å bli introdusert for skolesjangeren vår. Dette er også hva Dysthe (2001) kaller inkulturasjon. Å bli en del av skolekulturen er en måte å hjelpe elevene til å skape mening i den tilværelse de befinner seg i.



Lærerne jobber på skoler med stor representasjon av minoritetsspråklige elever. Deres fokus på samtalen betydning kommer også til syne når de reflekterer over dette:

Og min opplevelse er i høyeste grad at den tilpassing kan medelever gjøre bedre enn meg. Det er jo Vygotsky og den proksimale utviklingssonen, altså, (...) jeg ser det i praksis hele tiden og det handler ikke bare om at de er, at de er på tilnærmet samme kunnskapsnivå, men de bruker ordene som hverandre skjønner, holdt jeg på å si. (...) Første skoleuka kjenner man jo ikke....de kan jo helt konkret være ulike morsmål også. Man har jo ikke nødvendigvis det samme språket, medelevene, men....men de snakker i noen tankebaner som seksåringen er, og der jeg ikke er uansett hvor mye jeg prøver (Anne, 20.10.15.s 5).

Vi har satt sammen, kanskje ut fra kanskje ulikt språk, for å få norsk forsterket i de ulike gruppene. (...) Og det har jeg jo....vet ikke om jeg kan dra inn forskningen min i det, ...ja, for det var akkurat det jeg studerte i masteroppgaven min, hvor jeg så på disse nivådelte gruppene... tre nivådelte grupper, hvor samtalen rundt begrep ble en viktig del i den ene gruppa. Hva er stall? Stall er det som man sitter på når man rir på hesten. Nei, sier den andre, det er jo ikke det. Stall er jo det kuene spiser. Sant? De har masse ting de lurer på rundt ordet stall. Mens den gruppa, hvor de har kommet mye lengre, de diskuterer hva er innledning, hva består i en innledning (Rita 22.10.15 s 5).

Mange av de norske ungene, i forhold til litteratur, for eksempel, kan mye og får jo mye språklig gjennom dagliglivet og den delen. Mens veldig mange av dem<sup>8</sup> blir....klarer seg greit på skolen fordi at vi må ....de tar til seg veldig mye av det vi må gi da. (...) Og det tenker jeg at veiledet skriving er en sånn situasjon der man kan gå inn, samme med veiledet lesing og. Å snakke om språket. Kanskje ting som er selvfølgelig for mange norske unger må man faktisk forklare. Jeg må forklare fortsatt den dag i dag hvorfor det heter for «et eple» og ikke «en eple» (...) Vi har, på en måte, vi har et felles språk, da som vi har begynt med allerede i første. Det tror jeg er veldig hjelpsomt. Felles fagspråk (Dagny 05.11.15. s 14).

Empirien synes å uttrykke at lærerne er opptatt av å bygge ut det Vygotsky kaller vitenskapelige begrep, og at dette er særlig positivt for de minoritetsspråklige barna. I sitatet jeg har valgt ut fra Anne, forteller hun om elevenes intuitive forståelse for hverandres tenkemåte. Dette kan mange ganger kan være forløsende når lærerens forklaring er preget av altfor mange år som voksen. Det interessante i sitatet, er opplevelsen av at barn kan tilpasse til hverandre på tvers av morsmål. Dagny uttrykker at veiledet skriving er en situasjon hvor hun kan gå inn og snakke om språk med de minoritetsspråklige barna og gi de enkelte elevene begrep de mangler. Hun opplever at disse begrepene blir aktivt brukt, og at dette ikke er begrep de hadde fått tilgang til om de ikke hadde lært dem på skolen. Rita forteller også at tilegnelse av begrep blir viktig i læringsgruppa, og at det er behov for barna å samtale om språk på sitt nivå.

De neste empiriutdragene presenterer lærernes refleksjoner rundt å legge til rette for elevenes samtaler seg imellom:

For de andre stasjonene på den dagen er jo nedprioritert i forhold til å....da er det jo selvstyrt det. Sånn at da løfter de seg jo bare til den...til de andre elevenes nivå på en måte. (...) Det synes jeg ofte er ... når noen medelever forklarer hvordan de har tenkt og sånn. Da blir det sånne: «Å, ja!» Mer enn når læreren prøver å si det på fire forskjellige måter. Så er det heller å hente en elev og si: «Kan ikke du

---

<sup>8</sup> Minoritetsspråklige elver

prøve å forklare» «Å, ja» Da, ...og det er for meg bevis på at de beste tilpasserne, det er hverandre (Anne, 20.10.15.s 5).

Men, så passer jeg på at ...Jeg vil at det skal være noen språklige forbilder da, kanskje vi kan kalle det det, i hver gruppe. Det synes jeg er viktig. Spesielt i forhold til at både veiledet lesing og veiledet skriving handler jo mye om dialog mellom ungene også. Og da må du ha noen som kan være den i gruppa som forklarer litt og setter litt ord på ting uti fra hvordan ungene forklarer for hverandre og sånn også. Så det ble viktig (Dagny 05.11.15.s 9).

Jeg ser på de samtalene som finnes i de ulike gruppene, for jeg er så opptatt av at alle sammen skal på en måte lytte til hverandre og lære av hverandre. For det en sier kan en annen dra nytte av. De er på så forskjellig nivå, førsteklassen, eller førsteklasseelevne, og jeg tenker at de som er sånn tilnærmet lik, de som har kommet like langt i leseutviklingen og har en større nysgjerrighet kanskje også rundt skriving, de har nytte av det den andre sier i gruppa. Men hvis du setter en som kanskje ikke har ...kanskje ikke forstår dette her med bokstaver, eller ...ja som ikke har skjønt at en lyd er en lyd, at bokstaven her representerer denne her lyden, den vil ikke ha utbytte av samtalen som foregår i den gruppa. De vil være på ulike nivåer (Rita 22.10.15 s 5).

De tre empiriutdragene inneholder mange interessante momenter. Lærerne uttrykker at de gjør bevisst bruk av samtalen mellom elevene i lese- og skriveopplæringen. De bruker tid på å reflektere over hvordan den beste gruppesammensetningen vil være for å legge forholdene optimalt til rette for samtale. Anne erfarer at elevene er de beste tilpasserne når noe er uklart, og at de har en intuitiv forståelse for å velge de riktige ord når læreren kommer til kort. Hattie og Yates (2014) kaller dette «kunnskapens forbannelse» og viser til studier som sier at etter hvert som man tilegner seg nye ferdigheter, mister man kontakten med hvor mye det egentlig kostet å oppnå dette. Barna er nærmere hverandre i kunnskapsnivå, og kan derfor mange ganger lettere se hvor skoen trykker hos en medelev som strever. Anne refererer til Vygotskys teori om nærmest utviklingszone, som sier at barnet kan prestere mer sammen med en voksen eller en mer kompetent kamerat enn hva det kan alene (Bråten og Thurmann-Moe, 1996). Dagny tar oss med på sine refleksjoner rundt det å sette sammen læringsgrupper. Det er elevenes språklige kompetanse som er kriteriet hennes, og hun vurderer at den beste gruppesammensetningen er barn som er tilnærmet på samme nivå, men ikke bare bestående av minoritetsspråklige. Hun er opptatt av at dialogen må ha en fremdrift og vurderer at det er viktig med sterke språklige forbilder som kan løfte kvaliteten på samtalen. Rita er også opptatt av kvaliteten på samtalen i gruppa. Hun har erfart gjennom egen forskning, at det optimale for samtalen under veiledet skriving er størst mulig grad av homogenitet i gruppene. Hennes erfaring er at spriket mellom de som enda jobber med begrepsinnlæring i hverdagspråket og de elever som har skrivetekniske og metaspråklige samtaler er for stort til at de får utbytte av hverandre i samtalen. De som ikke har kommet så langt i sin språklige utvikling vil risikere å bli trukket utenfor sonen for mestringsmulighet. Om kriterier for inndeling i læringsgrupper er ulike, ser det ut til å være en felles oppfatning hos læreren at den symmetriske samtalen må tillegges stor vekt i undervisningen.

## Oppsummering og diskusjon

Denne kategorien har hatt fokus på uttrykk for samtalens plass i veiledet skriving. Empirien tyder på at lærerne legger til rette for ulike typer samtaler i løpet av undervisningen, og at dette er en sentral del av veiledet skriving. I løpet av de tre intervjuene har de alle kommet inn på teori om nærmeste utviklingssone og brukt begrep som «å løfte eleven videre». Dette er en pedagogisk tankegang som er forenelig med sosiokulturell læringsteori hvor språk og samtale er et bærende redskap for mental utvikling (Moen, 2013; Dysthe, 2001; Matre, 2000).

I veiledet skriving er det flere typer samtaler som er bærende for metoden. Helklassesamtalen, samtalene elevene i mellom, og lærer-elev samtalen i små grupper, med fokus på de skriftlige tekstene som er under produksjon hos hvert enkelt barn. Denne siste typen samtale skal styres av barnet selv og dets behov for veiledning (Korsgaard et al., 2011). Det er en asymmetrisk undervisningssamtale hvor fokuset er på språk og metaspråk. Fordi elevene sitter gruppevis, kan alle dra veksel på veiledningssamtalen som skjer i forhold til hver enkelt barn. Denne situasjonen er også godt egnet for å løfte elevenes språklige nivå, utvikle de metaspråklige ferdighetene og gjøre dem kjent med skolespråket, eller skolediskursen. Datamaterialet viser at lærerne gir uttrykk for at undervisningen pendler mellom den styrte, asymmetriske samtalen mellom lærer og elev hvor de vitenskapelige begrepene blir presentert, og de friere, symmetriske samtalene hvor begrepene kan tas i bruk og bli internalisert. Det kommer også frem av empirien at lærerne opplever at elevene gjør bruk av fagspråket. Dagny sier følgende om elevene sine og innlæring av fagspråk: «de bruker de ordene vi gir dem» (s 46).

En annet aspekt som kommer fram, er den kontinuerlige prosessen med å tilpasse undervisningen. Det er ikke tilfeldig hvordan lærerne setter sammen undervisningsgruppene. I refleksjonene sine kommer de ofte tilbake til elevenes språklige nivå og hvordan samtalen med andre barn kan trekke hver enkelt videre fra sitt aktuelle nivå, over i nærmeste utviklingssone. Rita beskriver en gruppe elever som under veiledet skriving trenger støtte på å lete fram begrepet «stall», gi det innhold og lydere seg fram for å gi det et skriftlig uttrykk. I samme rom sitter en gruppe som diskuterer innledning og avslutning i teksten sin (s 48).

Denne måten å drive undervisning på ser ut til å gi en nærhet til barna som kan være med på å sikre at læreren til enhver tid har oversikt over elevenes aktuelle nivå. Samtidig gir elevene egenrapportering gjennom sine skriftlige tekster. Dette, i kombinasjon med lærerens pedagogiske skjønn, kan danne grunnlag for ivaretagelse av prinsippet om tilpasset opplæring med og tilrettelegging for den enkelte, som igjen er et sentralt aspekt av forebyggingsarbeidet.

Veiledet skriving har en undervisningsform som i stor grad er basert på ulike typer samtale. Utfordringer dette kan gi kommer jeg inn på i kapittel 7.

## Kapittel 7 - Oppsummering og avsluttende kommentarer

Tolstoj ga henne<sup>9</sup> manuskriptet til «Krig og fred» til renskrivning. Hun skrev til ham: Når jeg setter meg for å skrive, føres jeg bort til en verden av poesi, og undertiden forekommer det meg til og med som om det ikke er din roman som er så god, men jeg som er så klok (Lagercrantz, 1988, s.10).

I analyse av datamaterialet har jeg til tider følt meg som Sophia Tolstaya.

Forskningsdeltakernes erfaringsdeling har vært en berikelse. De har tilført meg nye tanker, ny kunnskap og inspirasjon i mitt videre arbeidet med begynneropplæring.

I studien har jeg sett på muligheter for forebygging av lese- og skrivevansker ved bruk av veiledet skriving i begynneropplæringen, og problemstillingen min har vært:

*Hvordan erfarer og opplever lærere bruk av veiledet skriving i begynneropplæringen?*

I tillegg til den overordnede problemstillingen har jeg søkt svar på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan erfarer lærere i småskolen at veiledet skriving kan fungere som individuell tilrettelegging av begynneropplæringen?
2. Hvilken erfaring har lærere med veiledet skriving som forebygging av lese- og skrivevansker?
3. Hvilke pedagogiske kvalifikasjoner blir framtrødende ved bruk av metoden?

For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med tre lærere som har erfaring i bruk av metoden. I analysen av datamaterialet fant jeg tre kategorier. I kapittel 4 presenterte jeg kategorien *Å danne seg et bilde av barnet*. Jeg fant at å danne seg et bilde av barnet er lærernes utgangspunkt for bruk av metoden. Dette er et arbeid som begynner før skolestart, forsetter i kontinuerlig prosess og er sentralt for tilpassing av undervisningen til den enkelte elev. Jeg fant at det er flere kanaler som benyttes for kartleggingen som skjer før skolestart og i starten på skoleåret. Læreren har samtaler med barnehagene, som også har gjennomført språklig kartlegging av barna. Det blir gjennomført bli-kjentsamtaler med foreldrene rundt skolestart og ikke minst er det uformelle observasjoner og samtaler med barna selv. Å danne seg et bilde av barnet betyr i praksis å finne barnets aktuelle utviklingsnivå. Lærerne snakker om å løfte barnet videre, og bruker terminologi som peker på

---

<sup>9</sup> Lev Tolstojs kone; Sophia Tolstaya

en sosiokulturell, pedagogisk forankring. Å danne seg et bilde av barnet er en kontinuerlig prosess. Dette kommer til syne når lærerne snakker om elever som ikke har forventet progresjon i skriftspråkutviklingen sin. Disse må da få ytterligere tilpassing for å komme på et ønskelig, aktuelt utviklingsnivå. Å gjøre gode kartlegginger forutsetter at læreren har kompetanse på hva som er forventet lese- og skriveutvikling, hva som er kognitivt, sosialt og emosjonelt alderstypisk for seksåringen, og også hva som er elevens språklige - og miljømessige bakgrunn.

I kapittel 5 drøfter og analyserer jeg empiri i forhold til kategorien *Det motiverer dem så veldig, det at de får det til*. Her fant jeg at lærerne snakker om elevens nærmeste utviklingssone og å treffe med utfordringer i veiledete skriving som skaper mestring. Det kom fram refleksjoner på hvordan man som lærer må balansere undervisningen mellom å utfordre eleven i nærmeste utviklingssone og samtidig sikre mestringsopplevelse. Å sikte seg inn på elevens nærmeste utviklingssone gjøres på grunnlag av oppdatert bilde av barnets aktuelle utviklingsnivå. Å sikre mestring gjøres gjennom stillasbygging. Stillasbygging skjer gjennom tilpassing av oppgaver, hvor elevene får utfordringer på sitt nivå. Lærerne gir uttrykk for å tolke eksempler på negativ elevatferd som at eleven kanskje ikke er innenfor sitt mulige mestringsområde. Stillasbygging skjer også gjennom bevisst arbeid med læringsmiljø og relasjoner. I datamaterialet fant jeg både direkte og indirekte uttalelser som peker på at lærerne jobber bevisst med positivt læringsmiljø og nære relasjoner. Dette er en viktig del av stillasbygging. I et miljø hvor det er trygt å utforske og gjøre feil, tør elevene i større grad å bevege seg i sin nærmeste utviklingssone.

I kapittel 6 presenterte jeg empiri og analyse som omhandlet lærernes fokus på samtale. Kategorien har fått navn *Få i gang samtalen!* som er et utsagn fra en av lærerne om hvordan man starter en økt med veiledet skriving. Å jobbe med veiledet skriving innbefatter ulike typer samtaler. Lærerne beskriver bruk av asymmetriske samtaler i helklasse og i grupper. Disse samtalene er ofte innrettet mot ulike typer språkrelatert undervisning. Fokuset er på nye begrep og metaspråklige problemstillinger. Lærerne kom ofte inn på tema metaspråk, og å gi elevene et fagspråk. De individuelle veiledningssamtalene foregår i grupper hvor barna er inndelt etter aktuelt utviklingsnivå. Den samtale som foregår mellom lærer og elev i forhold til tekst, vil også være interessant for de øvrige elevene på den gruppa. Det er derfor ikke tilfeldig hvilke elever som sitter sammen. Inndelingen er blant annet gjort på bakgrunn av elevens språklige nivå og språklige bevissthet. Lærerne reflekterer også rundt den symmetriske samtalen som foregår mellom elevene. Denne skal bidra til internalisering av

nye begrep og ny kunnskap. Dersom elevene utfyller hverandre kunnskapsmessig, kan de bevege hverandre over i nærmeste utviklingssoner. Dette innebærer også at de må fungere som hverandres stillas ved å opptre støttende og som gode samtalepartnere.

Jeg mener å ha funnet interessante svar på problemstillingen min. Ut fra analyse av datamaterialet ser jeg at lærerne gir en beskrivelse av veiledet skriving som en bred og tilpasset tilnærming til skriftspråket, basert på grundig kjennskap til det enkelte barn. I datamaterialet viser det seg at å se det enkelte barn og tilpasse undervisningen har vært et gjennomgående tema. Lærerne forteller at nærblikk på elevene gir mulighet for tidlige tiltak, når de ser at noen ikke har forventet utvikling. Den pedagogiske prosessen som ligger bak, dreier seg om observasjon, undervisning, evaluering og *oppfølging*. Oppfølging blir spesielt nevnt i Meld. St. nr 16 (2006-2007) hvor følgende er å lese: «I norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter» (s.77).

Formålet med studien har vært å belyse muligheter for forebygging av lese- og skrivevansker ved hjelp av veiledet skriving, noe som også har blitt løftet fram. Når det er sagt kan man også se at veiledet skriving på mange måter er en metode som kan være krevende å gjennomføre. Det er mange faktorer som skal koordineres. Å kartlegge som en kontinuerlig prosess krever erfarent blikk. Det skriftlige produktet som kommer i løpet av veiledet skriving er en sentral del av kartleggingen, og er et håndfast produkt å forholde seg til. Men, de uformelle observasjonene som der refereres til i kapittel 4, må trenes opp gjennom erfaring og bruk av pedagogisk skjønn. For en uerfaren lærer kan dette være mye å håndtere. En del av disse observasjonene vil også bare være tilgjengelige for den sensitive læreren som kan møte eleven i det relasjonelle mellomrommet. I dette mellomrommet finnes det informasjon og pedagogisk potensial. Selve organiseringen av veiledet skrivings som vil si å sitte i små grupper med fire – fem elever, skaper en nærhet til barna som kan gi mye mer informasjon enn bare det rent skriftspråksmessige. Jo mer du som pedagog vet om en elev, jo mer direkte og detaljert må du forholde deg. Her ligger kanskje metodens både styrke og utfordring. Lærerne beskriver også nettopp dette. De sier at de i arbeidet med veiledet skriving har innarbeidet undervisningsmetoder som gir dem god kjennskap til elevene og dermed godt utgangspunkt for oppfølging. Når de registrer at noen sakker akterut, gjøres tiltak utover den ordinære undervisningen, men likevel ikke innenfor det spesialpedagogiske tilbudet. De har opplevd at elever i risikozonen har kommet over en kneik og kunnet fortsette sin faglige utvikling på en tilfredsstillende måte. De har også erfart at noen elever ikke har fått forventet fremgang til

tross for tiltak, noe som da har resultert i tidlig orientering mot spesialpedagogisk vedtak. Den individuelle veiledningen som ligger i metoden gir god oversikt over hvor hver elev befinner seg i skriftspråkprosessen. Med gode kunnskaper om skriftspråkutvikling, kan pedagogen ved bekymring sette inn adekvat støtte på et tidlig tidspunkt. Man ser den forebyggende effekten ved at man kan forhindre små vansker i å utvikle seg eller etablere seg som lese-skrivevansker. Dette er et viktig funn å stanse opp ved i datamaterialet. Utgangspunktet for studien var nettopp å se på hvilke muligheter for forebygging som ligger i metoden veiledet skriving. Elever som ikke mestrer som forventet blir fulgt opp med egne kurs i perioder. Her er vi inne på noe som kunne vært interessant å gjøre en egen studie på. Bak disse kursene må det ligge timeplanfestede ressurser. Veiledet skriving er en metode som ikke kan fungere kun på grunnlag av dyktige pedagogers tilrettelegging. Man kan avdekke og kartlegge, men metoden i seg selv kan ikke utrette pedagogiske mirakler. Den må også støttes gjennom forståelse fra skoleadministrasjonen. Med det mener jeg både pedagogisk og ressursmessig forståelse, hvor det er nok pedagogisk personal til å løfte de som trenger det. En annen utfordring kan være selve organiseringen. Direkte veiledning til 15-20 seksåringer krever god innarbeiding av rutiner og fokus på «de små skritts vei». Erfaring viser at 15 minutt på hver stasjon er rundt det som er overkommelig for en gjennomsnitts seksåring. Øktene skal både gi god veiledning til eleven og mulighet for pedagogen å ha oppmerksomheten på den eleven han veileder. Det er nærliggende å tenke at det da er nødvendig med en assistent i rommet som kan ivareta de andre gruppene, noe som igjen blir et spørsmål om ressurser.

Veiledet skriving er en metode som baserer seg på ulike former for samtale. Dette krever god relasjonskompetanse hos læreren, da det å eksponere seg gjennom samtaler, både i helklasse og i mestringsgruppe, kan være en sosial risikosport for mange elever (Moen, under utgivelse). Brukes metoden av en pedagog med god relasjonskompetanse og faglig kunnskap, kan det være flere gevinster å hente en bare skriftspråksinnlæring. Fokus på samtale og samtaleferdigheter utvikler også relasjonskompetansen hos den enkelte elev, noe man kan anta gir positiv effekt på læringsmiljøet. Gode samtaler gir elevene trening i å bearbeide kunnskap og erfaring i sosial interaksjon gjennom språk. De får trening i å artikulere tanker og følelser, noe som man igjen kan tenke seg øker bevisstheten rundt toleranse og selvrespekt. Dette kan indikere at å trene på samtaleferdigheter bør være en del av den pedagogiske praksisen i klasserommet. Flere skoler i Trondheim tar etter hvert i bruk veiledet skriving i begynneropplæringen. I den forbindelse tenker jeg det kan være aktuelt med fokus på å sikre lærerens kompetanse i forhold til undervisning i samtaleferdigheter og relasjonsbygging, i



tillegg til god kunnskap om barns skriftspråkutvikling. Dette bør kanskje skolene ta med i planene når personalet kurses i den praktiske gjennomføringen av metoden.

Når det gjelder gjennomføringen av studien, kan man kanskje stille spørsmål ved utvalget mitt og metoden for utvelgelse. En deltaker kjenner jeg fra eget nettverk. Risikoen ved det er at min stemme kan komme inn som et forstyrrende element i intervju og tolkning. På den annen side, med en godt avklart forforståelse, kan denne relasjonen gi mulighet for utdyping av refleksjonene. Jeg har ikke opplevde relasjonen som et problem, snarere som en berikelse. De to andre deltakerne er også innenfor ett felles nettverk. Den ene av disse deltakerne kom med i studien etter å ha blitt foreslått av den andre. Thagaard (2013) påpeker at en slik *snøballmetode* for utvelgelse kan medføre problem i forhold til informert samtykke. Jeg oppfattet at det var åpent og nært tillitsforhold mellom disse to deltakerne, og vurderte at informert samtykke ikke skulle være et problem. Alle deltakerne er, eller har nettopp vært, i en situasjon der de selv tar masterutdanning. De kjenner dermed prosedyre for informert samtykke. Et ankepunkt ved dette kan være at de da er «lette å be», fordi de selv har vært eller kommer til å være i samme situasjon hvor de trenger forskningsdeltakere. Man kan da stille spørsmål om de deltar av frivilligheten eller pliktfølelse. Deltakerne har vært oppsøkende i forhold til veiledet skriving. De har aktivt bidratt for å bringe metoden til skolen sin. Jeg konkluderte med at ønsket om å bidra antagelig var sterkere enn pliktfølelsen, noe jeg også fikk følelsen av under samtalene. Jeg har et utvalg som kan komme til å representere en entydig positiv holdning til metoden. På den annen side har jeg fått tilgang til refleksjoner gjort av lærere med relevant erfaring og solid faglig kompetanse. Dette er lærere som arbeider i klasser med relativt stort språk på elevenes språklige nivå, noe som gir dem erfaring med bred tilpassing av undervisning. Dette gjør at nettopp deres erfaring kan være spesielt interessant for andre som vil se på veiledet skriving som metode for tilpasset opplæring.

Et annet ankepunkt ved studien, er at empirien er basert kun på intervju. Analyse og tolkning er gjort på grunnlag av de tre lærernes refleksjoner den timen vi møttes. Man må derfor ikke se på denne studien som en kunnskap man foreløpig kan generalisere utover å være en personlig erfaringsdeling. På den annen side har personlig erfaringsdeling stor verdi i forhold til å få frem refleksjoner og bringer temaer på banen. Neste steg kan være å utvide studien ved å trø inn i klasserommet og kombinere intervju med observasjoner av veiledet skriving.

Studien mener jeg kan være utgangspunkt for flere interessante forskningsområder. Jeg har gjennom arbeidet med datamaterialet og analysen fått mer og mer interesse for samtalen

plass i metoden. Det er fascinerende å tenke på dens mangfoldige funksjon og de muligheter den kan åpne i det pedagogiske arbeidet. Fokus på hvordan veiledet skriving bygger på sjonglering mellom ulike samtale typer, hvordan og hva disse bidrar med i læringen kunne vært et aktuelt tema for videre forskning. Det hadde også vært interessant å løfte fram barnestemmene, der man gjennom observasjon og intervju kunne rette fokus på barnas opplevelse av begynneropplæringen. Hvordan opplever barn å jobbe med veiledet skriving? Og med det legger jeg fra meg tråden jeg har nøstet gjennom denne studien, med håp om at noen andre vil plukke den opp og nøste videre.

## Litteraturliste

- Bakhtin, M. (1998) *Spørsmål om talegenrane*. Bergen. Ariadne forlag
- Barker, W. (red) (2001) Erasmus, Desiderius. *Adages*. Toronto: University of Toronto Press
- Befring, E. (2012) Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv.  
I Befring, E og Tangen, R (red) (2012) *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen Damm AS  
129-147
- Befring, E. (2014) Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S.  
(red.). (2014). *Tilpasset opplæring – bedre læring for alle?* Oslo. Cappelen Damm  
AS, 21-36
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2014) Tidlig innsats i en kultur for læring. I Bjørnsrud,  
H. & Nilsen, S. (red.). (2014). *Tilpasset opplæring – bedre læring for alle?* Oslo.  
Cappelen Damm AS, 11-20
- Bloom, M. og T.P. Gullotta (2003) Evolving definitions of primary prevention.  
*Encyclopedia of primary prevention and health promotion*. (9-15). N.Y: Kluwer  
Academic/Plenum
- Bråten, I. (1996) Om Vygotskys liv og lære. I Bråten, I. *Vygotsky i pedagogikken*.  
Oslo. Cappelen Akademisk Forlag, 13-42
- Bråten, I. og Thurmann-Moe, A.C. (1996) Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt  
for pedagogisk praksis. I Bråten, I. (red) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo. Cappelen  
Akademisk Forlag, 123- 143
- Børresen, B. (2015) *Samtalen som verktøy for læring*. Lastet ned 25.03.16:  
<http://www.hioa.no/News/Samtalen-som-verktoey-for-laering>
- Caplan, G. (1964.) *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative  
analysis*. Thousand Oaks. New Dehli: Sage Publications. Lastet ned 25.11.15 fra:  
[http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz\\_2006.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf)
- Chomsky, C. (1971) *Write first, read later*. *Childhood Education* 47. Issue 6, 296-299
- Chomsky, C. (1979) Approaching Reading Through Invented Spelling. I Resnick, L.B og  
Weaver, P.A. (red) *Theory and Practice of Early Reading*. L. Erlbaum Associates.
- Clay, M.M. (1975) *What did I write? Beginning writing behavior*. Auckland, New Zealand:  
Heinemann
- Dale, E. L. (1996) Læring og utvikling, - i lek og undervisning. I Bråten, I. *Vygotsky i  
pedagogikken*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag, 43-73
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo.  
Universitetsforlaget
- Dysthe, O. (2001) Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O (red)  
*Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abstrakt forlag. 33-72
- Dysthe, O. og Iglund, M.A (2001) Vygotskji og sosiokulturell teori. I Dysthe, O. (red)  
*Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abstrakt forlag. 73-90
- Drugli, M.B. (2013) *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel*.  
Cappelen Damm AS
- Frost, J. (1999) *Lesepraksis på teoretisk grunnlag*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag
- Frost, J. (2002): *Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling from a  
preventive perspective*. *Reading and Writing*. Volum 14, Numbers 5-6, 487-513

- Frost, J. og Lønnegaard, A. (2004): *Sproglege- til styrkelse af sproglig bevidsthed* (teoridel). Danmark. Dansk psykologisk forlag.
- Frost, J. og Lønnegaard, A. (2008): *Språkleker* (praktisk del). Oslo. Universitetsforlaget.
- Frost, J. (2012) Spontanskriking i et forebyggende perspektiv, I *Skrivelyst i børnehaven*. Madsbjerg, S. og Friis, K. (red). Dansk Psykologisk Forlag, 209- 224
- Gadamer, H.G. (2010) *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Bokklubben
- Gudmundsdottir, S (2011) Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. og Karlsdottir, R. (red) *Sentrale aspekt ved kvalitativ forskning*. Trondheim. Tapir Akademisk forlag, 15-31
- Gudmundsdottir, S (2011) Forskningsintervjuets narrative karakter. I Moen, T. og Karlsdottir, R. (red) *Sentrale aspekt ved kvalitativ forskning*. Trondheim. Tapir Akademisk forlag, 71-85
- Hagen, K. (2005) NoTa. *Transkripsjonsveiledning*. Lastet ned 18.10.15: <https://www.google.no/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=transkribering+uio>
- Hagtvet, B. E. og Pálsdóttir, H. (1992) *Lek med språket*. Oslo. Universitetsforlaget
- Hagtvet, B.E., Lyster, S.A., Melby- Lervåg, M., Næss. K.B mfl. (2011) Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*. 01/11, 34-49
- Hagtvet, B. og Horn, E. (2012) Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I Befring, E. og Tangen, R. (red) (2012) *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen Damm AS, 563- 593
- Hagtvet, B. E, Rygg, R.F. og Skulstad, R.N (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skriking i barnehage og skole. *Bedre Skole nr. 2*, 2014. s. 24-30
- Hagtvet, B. E. (2014). Skrivings betydning i den tidlige lese- og skriveutviklingen. I Hvistendahl, R. og Roe, A. (red) *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo. Novus forlag, 109-128
- Hekneby, G. (2003) *Skrive-lese-skrive. Begynneropplæring i norsk*. Oslo. Cappelen Damm
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I Kleven, T.A (red), Hjardemaal, F. og Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Hattis, R. P. (2012) *The five stages of prevention: a practical new classification for health planning and clinical practice*. Lastet ned 09.12.15: [https://www.academia.edu/5559900/The\\_Five\\_Stages\\_of\\_Prevention\\_2008-2009\\_Concept\\_Draft\\_Manuscript\\_January\\_2012\\_](https://www.academia.edu/5559900/The_Five_Stages_of_Prevention_2008-2009_Concept_Draft_Manuscript_January_2012_)
- Håland, A. og Lorentzen, R. (2012) *Dialogar om tekst. Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Klæboe, G. og Sjøhelle, D. K. (2013) *Veiledet lesing og skriking i begynneropplæringen*. Cappelen Damm AS
- Korsgaard, K, Hannibal, S. og Vitger, M. (2011) *Oppdagende skriking -en vei inn i lesingen*. Cappelen Damm AS
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Kvello, Ø. (2013) Bioøkologisk teori. I Karlsdottir, R. og Lysø, I. H. (red) *Læring. Utvikling. Læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim. Akademika forlag, 139-158

- Lagercrantz, O. (1988) *Om kunsten å lese og skrive*. Bokvennen Forlag  
Lesesenteret Universitetet i Stavanger: *Språkløyper. Et løft for lesing og skriving*.  
Lastet ned 22.02.16: <http://sprakloyper.uis.no/>
- Lorentzen, R.T. (2009) Tekstskaping i den første skrive- og leseopplæringa. I Smith, J. (red)  
*Norskdidaktikk- ei grunnbok*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Lybecker, K. og Korsgaard, K. (2011) *Kom godt i gang med opdagende skrivning i  
børnehaveklassen- en praksisbok med kopiark*. Dansklærerforeningens forlag.
- Lyster, S. A. H. (2011) *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Lyster, S. A. H. (2011b) Ordforråd og leseutvikling. I Jørgen Frost (red).  
*Språk- og leseveiledning. Teori og praksis*. Cappelen Damm AS, 231-251
- Lyster, S. A. H. og Frost, J. (2012) Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag.  
Forebygging av vansker og tiltak for elever med spesielle behov. I Befring, E og  
Tangen, R (red) (2012) *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen Damm, 341-369
- Lyster, S. A. H. (2013) *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?*  
Cappelen Damm Akademisk
- Løkken, G. og Søbstad, F. (2013) *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo.  
Universitetsforlaget
- Malterud, K. (2002) Kvalitative metoder i medisinsk forskning – forutsetninger, muligheter  
og begrensninger. *Tidsskrift for den norske legeförening* 2002:122, 68-72
- Manger, T. (2012) *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag
- Matre, S. (2000) *Samtalar mellom barn. Om utforsking, formidling og leik i dialogar*.  
Oslo. Det Norske Samlaget
- Matre, S. (2009) Munnleg språkbruk-didaktisk refleksjon. I Smith, J.  
*Norskdidaktikk, ei grunnbok*. Oslo. Universitetsforlaget. 236-239
- Meld. St. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Lastet ned 28.03.16 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Meld. St. nr. 16 (2006-2007) (2015).....og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*.  
Oslo. Akademika AS
- Meld. St. nr.18 (2010-2011) (2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode  
læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Bergen. Fagbokforlaget
- Montessori, M. (1912) *The Montessori Method*. New. York: Frederick A. Stokes  
Company
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. I Karlsdottir, R. og Lysø, I. H. (red)  
*Læring. Utvikling. Læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*.  
Trondheim. Akademika forlag, 251-268
- Moen, T. (Under utgivelse) *Positive lærer-elevrelasjoner. En fortelling fra  
klasserommet*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- NESH (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora juss  
og teknologi*. Laste ned 28.02.16:  
[https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-  
jus-og-humaniora/](https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/)
- New Zealand Government, Reading Recovery. Lastet ned 20.03.15:  
[http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/earlyyears/reading\\_recovery/whatis.htm](http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/earlyyears/reading_recovery/whatis.htm)
- Nilsen, S. (2014) Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. I Bjørnsrud H.,  
og Nilsen S. (red) *Tidlig innsats. Betre læring for alle*. Cappelen Damm AS, 51-69
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo.  
Universitetsforlaget.

- Nordahl, T. (2015) I Forskning.no, 27.04.2015. Lastet ned 07.03.16:  
<http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>
- Nylundmodellen: lastet ned 14.12.15: <http://www.minskole.no/nylund/Underside/742>
- Postholm, M.B. (2011) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2014) *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand. Høyskoleforlaget
- Read, C. and Treiman, R (2013): Childrens spelling: What we have learned in 40 years. I Piatelli-Palmarini, M. and Berwick, R.C (red). *Rich languages from Poor Inputs*. Oxford University Press, s 195-209
- Riecker, L. og Stray Jørgensen P. (2013) *Den gode oppgaven. Håndbok oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen. Høyskoleforlaget.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- SIT (Språklig Impresiv Test). Kartleggingsmateriale utviklet av Statped. Lastet ned 22.02.16:  
<http://www.statped.no/Tema/Sprak/Kartlegging-og-utredning/NYA-SIT/>
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2014) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2015) *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2014) Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (red.). (2014). *Tilpasset opplæring – bedre læring for alle?*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s 89-103
- Skulstad, R.N. (2014) *Oppdagende skriving: Metode og verktøy i den første skriftspråkopplæringen*. Masteroppgave. UniO. Sammendrag. Lastet ned 14.12.15:  
<https://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C%3Awww.duo.uio.no%5C%3A10852%5C%2F36724>
- Smith, L. (2000) Forebygging i psykisk helsevern for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 2000:37, s. 316-326
- Steen-Paulsen, M. og Wegge, K. (2008) *Veiledet lesing: metodehefte med DVD*. Cappelen.
- Strandkleiv, O.I. (2006) *Motivasjon i praksis. Håndbok for lærere*. Elevsiden DA
- Tellnes, G. (2008). Samspillet Natur- Kultur- Helse i et medisinsk-historisk perspektiv. *Michael Quarterly, The Norwegian Medical Society*. 2008: 5, 264-74:  
[http://michaelquarterly.no/index.php?seks\\_id=72275&a=1](http://michaelquarterly.no/index.php?seks_id=72275&a=1) lastet ned 08.12.15
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. Innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- TRAS. Lastet ned 20.03.16:  
<http://www.statped.no/Tema/Sprak/Kartlegging-og-utredning/TRAS/>
- Udir, *Barnehagespeilet* (2015) Lastet ned 20.03.16:  
[http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/statistikk/barnehagespeilet\\_2015.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/statistikk/barnehagespeilet_2015.pdf)
- Vygotsky, L. (2014) *Tenkning og tale*. Oslo. Gyldendal Akademisk

# Vedlegg

## Vedlegg 1 - Godkjenning fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Torill Moen  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 17.11.2015

Vår ref: 45203 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45203	<i>Veiledet skriving i begynneropplæringen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torill Moen</i>
<i>Student</i>	<i>Jartrud Lindø</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.03.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no*

## Vedlegg 2 - Informasjon om frivillig samtykke

Jeg er lærer i grunnskolen og skal ta en mastergrad i studieretning spesialpedagogikk. Temaet for studien er veiledet skriving.

Egne, positive erfaringer med veiledet skriving i begynneropplæringen har gitt meg nysgjerrighet på andre læreres opplevelser og refleksjoner rundt metoden. Gjennom masterstudie ønsker jeg å få tilgang til andres erfaringer om hvorfor de har valgt å jobbe med veiledet skriving. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju tre lærere som har erfaring med veiledet skriving i begynneropplæringen.

Din kunnskap om feltet vil bli samlet inn gjennom samtale med meg. Disse samtaleene blir det gjort lydopptak av. Under transkribering blir alle personer, steder og hendelser anonymisert og opptaktene blir slettet så snart oppgaven er ferdig.

Lyster (2013) viser til forskning som sier at skrivevansker oppleves som mer resistente mot pedagogiske tiltak enn lesevansker. Hun påpeker også at skriving støtter leseutvikling på alle utviklingstrinn. Korsgaard, Hannibal og Vitger (2011) sier at man gjennom veiledet skriving, lettere kan tilpasse opplæringen fordi eleven, gjennom sine skriftlige produkter, selv rapportere hvor han er i prosessen. Pedagoger, som i begynneropplæringen jobber både med veiledet skriving og leseopplæring, følger elevene tett, og antageligvis med høy grad av tilpassa opplæring. Med tanke på forebygging og tidlig kartlegging av mulige skriftspråkvansker, er det svært interessant å høre disse læreres opplevelse.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykket ditt uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt på NTNU, og jeg blir veiledet av professor Dr. Polit, NTNU, Torill Moen.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dersom du har spørsmål til studiet kan du kontakte meg: Jartrud Lindø på tlf 932 32 042, eller mail [jartrud67@gmail.com](mailto:jartrud67@gmail.com).

Nedenfor følger en samtykkeerklæring som må signeres før intervjuet starter. Det er ikke nødvendig at du skriver ut og signerer på forhånd. Jeg tar arket med til intervjuet.

På forhånd tusen takk for at du vil bidra.

Med vennlig hilsen

Jartrud Lindø



### Vedlegg 3 - Samtykke til deltakelse i intervju

Jeg har mottatt informasjon om studien *Veiledet skriving i begynneropplæringen*, og er villig til å delta i studiet gjennom å stille til intervju. Jeg er kjent med studiets hensikt, og at jeg når som helst i prosessen kan trekke meg. Jeg vet også at de opplysninger jeg gir vil bli behandlet anonymt i den ferdige oppgaven og alle lydopptak blir da slettet.

Jeg ønsker å få tilsendt et eksemplar av den ferdige masteroppgaven  (sett kryss)

---

(sted og dato)

---

(signert av forskningsdeltaker)

## Vedlegg 4 - Intervjuguide

Tema:

*«Hvilke erfaringer og opplevelser har lærere fått med bruk av veiledet skriving i kombinasjon leseopplæring i begynneropplæringen?»*

Forskningsspørsmål:

- Hvordan erfarer lærere at veileda skriving kan anvendes med tanke på tilpasset begynneropplæring?
- På hvilken måte ser lærere at veileda skriving kan støtte leseopplæringsprosessen?

Før intervjuet:

- Presisere anonymisering, konfidensialitet, informert samtykke og mulighet for alltid ubegrunnet å kunne trekke seg fra prosjektet.
- Presisere at det ikke må komme frem personidentifiserende opplysninger om enkeltelever.
- All informasjon blir anonymisert i studien og alle data vil bli slettet ved prosjektslutt.
- Bakgrunnen for prosjektet er ønske om å få kjennskap til erfarne læreres opplevelser og refleksjoner rundt metoden veileda skriving som del av skriftspråkopplæring på 1. trinn. Dette fordi jeg videre ønsker å få kunnskap om tidlig kartlegging og forebygging av lese- og skrivevansker

Bakgrunnsinformasjon:

- Kan du fortelle litt om deg selv og utdanningsbakgrunnen din?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer i småskolen?
- Hvor mange ganger har du hatt begynneropplæring?  
I hvor mange år har du jobbet med veiledet skriving?
- Hva var årsaken til at du faktisk begynte å benytte veiledet skriving i begynneropplæringen?

Metodespørsmål:

- Kan du fortelle meg om hvordan du starter opp den første introduksjon av bokstav- og skriftspråkinnlæringen på førstetrinn? (kartlegging?)  
Hvordan foregår bokstavinnlæringen?  
Når på 1. trinn er dere i gang med lese- og skriveopplæring?
- Hvordan organiserer du i praksis veileda skriving?
- På hvilken måte merker du at elevene har/ikke har forventet progresjon i skriftspråkinnlæringen?

*I veileda skriving er samtalen mellom lærere og elev viktigste pedagogiske faktor:*

Kan du beskrive hvordan en veiledningssamtale mellom deg og en 1. klassing kan være i en slik økt?

Bokstavutforming, grammatikk,

Hvordan er lengden på en slik samtale?

Hvilke kriterier ligger til grunn for gruppeinndeling?

- Kommer du på en særlig positiv klasseromshistorie i forbindelse med veileda skriving?
- Er noe du opplever som utfordrende når metoden skal tilpasses en mangfoldig elevgruppe?

*Lyster (2012) sier at elever med mildere grad av skriftspråkvansker kan, med et godt tilpasset undervisningsopplegg ha så stor nytt av forebyggende tiltak at det ikke blir behov for å sette inn spesialpedagogiske tiltak:*

På hvilken måte erfarer du at metoden kan tilpasses, eventuelt at den ikke fungerer, for elever med ulike vansker?

*Hekneby (2003) snakker om betydningen av forebyggende arbeid og i den forbindelse tidlig bli oppmerksom på de eleven vi ser har vansker i begynnerfasen.*

- Dersom du har erfart, på et tidlig stadium med å fange opp elever med tegn på lese-skriveproblematikk, kan du da fortelle meg litt om det, er det noen bestemte tilfeller du husker godt?
- Kan du fortelle meg litt om leseopplæringen? Hvor stor plass har den i forhold til tiden man bruker på veileda skriving?
- Opplever du at elevene har ulik progresjon inne de to områdene?
- Hvordan tror du at elevene opplever veileda skriving og leseopplæring i forhold til hverandre? Ser de på det som to sider av samme sak?
- Kan du si noe om hvordan du oppfatter betydningen av foreldresamarbeidet i forbindelse med begynneropplæringen i skriftspråk?
- Hvordan har din egen utvikling som pedagog i begynneropplæring vært i løpet av de årene du har undervist? Hva går i tilfelle denne endringen hovedsakelig ut på?

Er det en mulighet for å kunne kontakt deg igjen dersom jeg ser behov for utdyping?

## Vedlegg 5 - Utvikling av kategorier

Utvikling av kategorier er redegjort for i kapittel tre, men en del omstendelige detaljer er utelatt der. Jeg startet med å lese datautskriftene flere ganger og notere nøkkelord. Det var forvirrende å oppleve, at når jeg skulle samle dem i kategorier, så passet mange av begrepene i samme kategori. Som uerfaren forsker støttet jeg meg veldig på metodelitteraturen. Der fattet jeg interesse for grounded theory, slik Charmaz (2006) presenterer den. Jeg så at det var en altfor stor og omfattende teori til at jeg kunne bruke teorien som den er, men jeg mente jeg kunne låne begreper fra den. Dette hjalp meg, for så vidt, til å rydde tankene og komme under huden på intervjuene mine. Gjennom noe jeg trodde var åpen og aksial koding, jobbet jeg fram tre vide kategorier, med underkategorier. På dette tidspunktet tok jeg bort ordet leseopplæring fra problemstillingen min, og holdt fokuset på skriving. Ut fra dette begynte jeg å skrive empirikapitler:

<b>læringsmiljø</b>	<b>lærerrollen:</b>	<b>kartlegging:</b>
høye, faglige forventninger	bygge støtte rundt den enkelte elev, løfte eleven videre	til enhver vite den enkelte elevs ståsted
motivasjon og mestringsorientering	legge til rette for godt skole-hjem samarbeid	danner grunnlag for støttende tiltak
dialog og samarbeid mellom elever	faglig kompetent	ha et helhetsbilde av barnet, også bakgrunn, utvikling og modning

Arbeidet så langt hadde krevde to sett utskrift av 45 sider med intervju, fulle av fargekoder, notater, overstrykninger etc. Etter ny veiledningstime, med poengterte spørsmål fra veileder, så jeg at det ikke var elementer fra grounded theory som var bærende for analysen min, men en tre-trinns analysevei hvor jeg konstant gikk fram- og tilbake, men likevel stadig dypere inn i forskningsdeltakernes fortellinger. I denne fasen justerte jeg også forskningsspørsmålene mine noe. Jeg tok ny utskrift av datamaterialet. Med fargekoder og Postholm (2010) sine

spørsmål: «Man kan spørre når, hvorfor og under hvilke forhold dukket denne kategorien opp» (ibid 2010: 90), sorterte jeg igjen datamaterialet.

læringsmiljø	lærerrollen:	kartlegging:
høye, faglige forventninger	<b><i>bygge støtte rundt den enkelte elev, løfte eleven videre</i></b>	til enhver vite den enkelte elevs ståsted
<b><i>motivasjon og mestringsorientering</i></b>	legge til rette for godt skole-hjem samarbeid	danner grunnlag for støttende tiltak
<b><i>dialog og samarbeid</i></b> mellom elever	faglig kompetent	<b><i>ha et helhetsbilde av barnet, også bakgrunn, utvikling og modning</i></b>

Det som til slutt trådte fram i datamaterialet som kategorier, er markert med fet kursiv i skjema. Disse kategoriene var i utgangspunktet underkategorier, men endret karakter etter som jeg kom dypere inn i datamaterialet. Jeg hadde uten tvil vært for ivrig i prosessen i starten, og begynte å skrive før kategoriene var tilstrekkelig poengtert. Resultatet av det var mange runder med analyse og skriving. Som ivrig, men uerfaren forsker var det nok nødvendig med en så omstendelig prosess. I ettertid er det fascinerende å se hvordan materialet har endret uttrykk og betydning etter hvert som jeg har beveget meg i det. I skrivende stund har jeg samme følelse som da jeg var barn. Som seksåring flyttet vi til et nytt sted. Der var ei nabo jente som ganske raskt ble min beste venn. Jeg husker at jeg, etter ett år, tenkte på vårt første møte og de første gangene vi besøkte hverandre. Det var så uforståelig at det var samme person. Jeg nå blitt så godt kjent med henne, at det jeg først så ikke lenger var det mest framtrædende. På samme måte har jeg de med datamaterialet mitt. Det jeg først så, er ikke lenger det mest framtrædende. Jeg ser ikke et virvar av ord, men logisk oppbygde meninger.

Kategorien *Å danne seg et bilde av barnet* var i starten en underkategori. Dette viste seg å være selve fundamentet i det pedagogiske arbeidet. Denne kategorien ble derfor naturlig å

starte med. Begrepene mestring, motivasjon og støtte hadde også vært med meg hele tiden som to ulike underkategorier. Nå kom dette fram som en hovedkategori med tittelen: *Det motiverer dem så veldig, det at de får det til*. Som en naturlig fortsettelse av å danne seg et bilde av barnet, kom nå å finne balansen mellom utfordring og mestring. Siste kategori hadde også hele tiden vært med meg, men som en del av en underkategori. *Få i gang samtalen!* ble den tredje, overbyggende kategorien. Det var naturlig at den kom til slutt, da jeg her kommer over på samtalen som pedagogiske metode og virkemiddel. Da kategoriene var ferdig utarbeidet, følte jeg at jeg hadde en tydelig rød tråd i gjennom oppgaven.