

# MASTEROPPGÅVE

## Arbeidsmetodar og tilrettelegging for elevar si skriveopplæring i begynnarpplæringa

Solgun Nedreberg

Undervisning og læring  
2019

Tal ord: 31136



HØGSKULEN  
I VOLDA

## SUMMARY

The purpose of this master thesis has been to see which working methods three teachers uses to facilitate students' writing training in the initial training. The research question for the thesis is: «*What different working methods does three teachers use to facilitate students' writing training in the initial training?*».

I have chosen interview and video observations as methods to answer this study. The selection is three different teachers working in first grade. All the teachers has previous experiences working in first grade. The video observations were executed on a regular school day with each teacher. The teachers were then interviewed. The video observations confirms that it is in accordance with the information gathered from the interviews.

Results shows that there are some commonalities in the working methods being used in the classroom. All the teachers uses blackboard teaching and individual work. One of the teachers additionally uses collaborative learning and station teaching. The same teacher also emphasize to vary the organization of the class. One of the other teachers uses the STL+ method.

Results shows that the teachers emphasize different aspects in their work to facilitate the initial writing training. One of the teachers emphasize good relations with the students, level differentiated tasks and short concrete writing sessions. The second teacher emphasize early efforts both for the academically weak and strong students. The third teacher emphasize the relations between the students, and open writing tasks that can be adjusted on the spot. All the three teachers works a lot on linguistic awareness. Two of the teachers has great focus on the writing in the classroom, the third one does not.

Results of the CLASS-analysis shows that the teachers partially emphasized variations in activities in the classroom. The activities and the working methods that they used contained varied learning materials. It also showed that the students got numerous tasks to work with during the session and less time was spent on waiting for the teacher. But there are some variations between the schools on this matter. These results correspond well according to the information gathered from the interviews.

## SAMANDRAG

Formålet med denne studien har vore å undersøkje kva for arbeidsmetodar tre lærarar bruker for å legge til rette for elevane si skriveopplæring i begynnaropplæringa. Problemstillinga lyder som følgje: «*Kva for ulike arbeidsmetodar bruker tre lærarar for å legge til rette for elevane si skriveopplæring i begynnaropplæringa?*».

For å kunne svare på dette forskingsspørsmålet, har eg brukt intervju og videoobservasjon som metode. Utvalet består av tre lærarar som arbeider i første klasse. Alle lærarane har tidlegare erfaringar med å arbeide på 1. steg. Videoobservasjonane vart gjennomført på ein vanleg undervisningsdag hos kvar av lærarane, og deretter vart lærarane intervjuet.

Videoobservasjonane bekrefta at det som vart fortalt i intervjuet samsvarar.

Resultata viser at det er nokre fellestrekk ved kva arbeidsmetodar som vert brukt i undervisninga. Alle lærarane bruker tavleundervisning og individuelt arbeid. Den eine læraren nyttar i tillegg samarbeidslæring og stasjonsundervisning, og denne læraren legg i tillegg vekt på å variere organiseringa av klassa. Ein av dei andre lærarane bruker STL+ metoden.

Resultata viser at lærarane vektlegge ulike aspekt i arbeidet sitt med å legge til rette for skriveopplæring i begynnaropplæringa. Den eine læraren vektlegge gode relasjonar med elevane, nivådifferentierte oppgåver og korte, konkrete skriveøker. Den andre læraren vektlegge tidleg innsats for elevane, både dei fagleg svake og dei fagleg sterke. Den tredje læraren vektlegge samarbeid mellom elevar, og opne skriveoppgåver som kan tilpassast der og då. Alle tre lærarane arbeider mykje med språkleg bevisstheit. To av lærarane har stort fokus på skriving i undervisninga, den tredje læraren har ikkje det.

Resultata frå CLASS-analysen viser at lærarane delvis la opp til variasjon i læringsaktiviteter som dei utførte i løpet av undervisningstida, og aktivitetane og arbeidsmetodane dei nytta inneheldt variert læringsmateriell. Desse resultata samsvarar godt med det som kom fram i intervjuet.

## FORORD

Prosessen med å skrive denne oppgåva har vore morosam og spanande, sjølv om det også har vore hektisk, intenst og slitsamt til tider. Eg har fått fordjupa meg i mange ulike omgrep og tema, noko som har vore utruleg lærerikt. Men no når eg er ved vegg ende, så følast det heilt fantastisk å kunne seie at eg er ferdig.

Det er mange eg må takke for at eg har kome i mål. Dei første som fortentar ei stor takk, er dei tre informantane mine. Eg er takknemleg for at dokker tok dokker tid til å ta imot meg i dykkar hektiske kvardag. Det har vore ei fantastisk oppleving å få lov til å sjå kva dykk gjer og høyre dykkar tankar om temaet. Dette har gitt meg interessante data som eg har arbeidd vidare med, og eg håpar at eg klarer å vise eit rettferdig bilete av dokker i mi oppgåve. Eg vil òg rette ei stor takk til Wenke Mork Rogne, som har vore min rettleiar i denne prosessen. Du har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldingar, og du har vist stor interesse og engasjement for arbeidet mitt. Det har vore motiverande og lærerikt å ha deg som rettleiar!

Ei stor takk til Ingvill og Heidi. Eg er så takksam for at dokker har gått dette masterløpet i lag med meg. Dokker har vore der i medgang og motgang. Tenk, no har vi nådd målet vårt! Takk til deg òg Lina, for godt samarbeid dette året!

Ole, tusen takk! Du har vore der heile vegen, støttande, motiverande og alltid hjelpsam. Gode, snille deg, eg hadde aldri klart dette utan deg! Og til dokke tre som har venta tålmodig på at mamma skal bli ferdig, no er eg det!

Ørsta, mai 2019

Solgun Nedreberg

## Innhald

SUMMARY .....	1
SAMANDRAG .....	2
FORORD .....	3
<b>1.0 INNLEIING .....</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for temaval .....	6
1.2 Problemstilling .....	7
1.3 Oppgåva si oppbygging .....	7
<b>2.0 KUNNSKAPSGRUNNLAG .....</b>	<b>9</b>
2.1 Tilpassa opplæring .....	9
2.1.1 Omgrepet tilpassa opplæring .....	9
2.1.2 Tilpassa opplæring og tidleg innsats .....	10
2.1.3 Relasjonar lærar-elev .....	11
2.1.4 Meistring og motivasjon .....	12
2.1.5 Differensiert undervisning .....	13
2.1.6 Tradisjonelle metodar i lese- og skriveopplæringa .....	15
2.1.7 Arbeidsmåtar/arbeidsmetodar .....	16
2.2 Skrivning .....	18
2.2.1 Forholdet mellom lesing og skrivning .....	18
2.2.2 Kva er skrivning? .....	18
2.2.3 Språkleg bevisstheit .....	19
2.2.4 Skriveutviklinga .....	20
2.2.5 Skrivning og bruk av digitale verktøy som grunnleggjande ferdigheiter .....	21
2.2.6 Handskriving eller datamaskin, eller begge deler? .....	22
<b>3.0 METODE .....</b>	<b>25</b>
3.1 Kvalitativ tilnærming .....	25
3.2 Datainnsamling .....	27
3.3 Videoobservasjon som metode .....	27
3.4 Intervju som metode .....	28
3.5 Transkribering .....	30
3.5 Utval .....	30
3.7 Analyseprosessen .....	32
3.8 Reliabilitet .....	33
3.9 Validitet .....	34
3.10 Etiske retningslinjer .....	35
3.11 Oppsummering .....	36
<b>4.0 RESULTAT .....</b>	<b>37</b>

4.1	Kvantitativt analyseresultat .....	37
4.2	Kvalitativt analyseresultat .....	38
4.2.2	Tilpassa opplæring.....	38
4.2.3	Differensiering.....	42
4.2.4	Arbeidsmetodar .....	45
4.2.3	Skriftspråkleg utvikling .....	48
4.2.4	Det digitale klasserommet .....	53
4.2.5	Resultat frå videoobservasjon.....	56
4.2.6	Oppsummering av kvantitative og kvalitative resultat .....	63
<b>5.0</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>64</b>
5.1	Forst�nding av omgrepa tilpassa opplæring og differensiering.....	64
5.1.1	Tilpassa opplæring og vektlegging i arbeidet med dette .....	64
5.1.2.	Differensiert undervisning og vektlegging i arbeidet med det .....	67
5.2	Arbeidsmetodar .....	69
5.2.1	Kva arbeidsmåtar og arbeidsmetodar nyttar informantane?.....	70
5.3	Skriftspråkleg utvikling.....	73
5.3.1	Korleis arbeider informantane med språkleg bevisstheit, og på kva m�te legg dei til rette for skriveutvikling? .....	73
5.4	Det digitale klasserommet .....	76
5.4.1	Kva tankar har informantane om digitale verktøy og handskrift?.....	76
5.5	Oppsummering .....	78
<b>6.0</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>80</b>
	Litteraturliste .....	83
	Vedlegg.....	88
	Vedlegg 1 .....	89
	Vedlegg 2 .....	91
	Vedlegg 3 .....	94

## 1.0 INNLEIING

Dette er ei kvalitativ studie av korleis tre lærarar, på tre skular arbeider med å legge til rette for elevane si skriveopplæring i begynnaropplæringa. Det eg ønskjer med studien er å finne ut korleis lærarane differensierer og tilpassar undervisninga si og kva arbeidsmetodar dei bruker til dette arbeidet. I arbeidet med masteroppgåva mi er eg tilknytt NFR-prosjektet *DigiHand* (2018-2021) som er ein longitudinell studie der 33 skular inngår og følgjer førsteklasseelevar si skriftspråksutvikling over to skuleår. Dei skal undersøkje korleis handskrifa til elevane utviklar seg for elevar som får opplæring i handskrift samanlikna med elevar som skriv på tastatur i første klasse.

### 1.1 Bakgrunn for temaval

Tema for denne oppgåva er arbeidsmetodar i begynnaropplæringa. Og fokuset er særskilt på korleis lærarane differensierer og tilpassar undervisninga til elevane si skriveopplæring. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) vert det trekt fram at tilpassa undervisning er noko alle elevar har rett på, og at det skal vere undervisning på elevane sitt meistringsnivå. For den enkelte elev kan tilpassa opplæring kjenneteiknast ved variasjon i bruk av fagstoff, læremiddel og arbeidsmetodar, og variasjon av organisering (Utdanningsdirektoratet, 2006). Her vert det altså peika på at det skal vere ein variasjon av arbeidsmetodar, men det vert ikkje skrive noko om kva for ulike arbeidsmetodar som skal verte brukt. Dette gjer at eg vert nysgjerrig på kva det er for arbeidsmetodar som vert brukt i skulen i dag. Tidlegare forskning av arbeidsmetodar i skulen viser at fellesskapsundervisning eller såkalla kateterundervisning, kombinert med individuelt elevarbeid, framleis er mest utbreidd. Klette og hennar medarbeidarar finn i si forskning at fellesskapsundervisning er det som dominerer i dei fleste klasserom. Instruksjon, spørsmål/svar sekvensar og individuelt arbeid med oppgåver er det dei finn som dei hyppigaste arbeidsformene i alle klasserom (Klette, 2003, s. 56-62). Dette er det same som Haug (2006, s. 19-21) og Imsen (2004, s. 69) finn i sine studiar.

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) er skrivning og bruk av digitale verktøy vektlagt som to av fem grunnleggjande ferdigheiter i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Og i informasjonssamfunnet som vi lever i, blir det stadig krav om høgare kommunikativ kompetanse på alle plan i ein kommunikasjonsprosess. Skrivning vil vere ein av dei sentrale ferdigheitene som gjer denne kommunikasjonen mogeleg, og meir av det skriftlege vert

overført via dataskjermar (Lyster, 2011, s. 11). I skulane vert det utvikla ulike praksisar der det i nokre klasserom framleis er den tradisjonelle praksisen som gjeld, der elevane lærer å skrive for hand frå første skuledag. Medan i andre klasserom lærer elevane først å skrive på nettbrett/tastatur, for så i andre klasse å starte med handskriftsopplæring. Skrivesenteret (2018) skriv at utvikling av elevanes handskrift bør skje parallelt med at elevane også får lære å bruke data som skriveverktøy.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillinga som ligg til grunn i denne studien er: «*Kva for ulike arbeidsmetodar bruker tre lærarar for å legge til rette for elevar si skriveopplæring i begynnaropplæringa?*»

To underproblemstillingar som vert viktige i denne samanhengen er:

*Korleis forstår desse lærarane omgrepa tilpassa opplæring og differensiering?*

*Kva for arbeidsmåtar og arbeidsmetodar nyttar dei for å legge til rette for alle elevar i skriveopplæringa?*

Først ønskjer eg å undersøkje kva lærarane seier om tilpassa opplæring og differensiering i undervisninga si. Dette får eg svar på gjennom semistrukturerte djupneintervju. I tillegg ønskjer eg å få svar på kva for arbeidsmåtar og arbeidsmetodar lærarane bruker i undervisninga si, og kva dei vektlegg i arbeidet sitt med å legge til rette for elevane si skriveopplæring. For å svare på denne problemstillinga bruker eg ein kombinasjon av videoobservasjon (kvantitativ og kvalitativ) og semistrukturert intervju (kvalitativt).

## 1.3 Oppgåva si oppbygging

Oppgåva er delt inn i seks kapittel. I dette første kapittelet gjer eg greie for tema og bakgrunn for temaval, og eg presenterer problemstillingane. I kapittel 2.0 presenterer eg teorigrunnlaget for oppgåva mi. Her tar eg føre meg forskning og teori innanfor tilpassa opplæring og differensiering, der arbeidsmetodar, relasjon lærar-elev og meistring og motivasjon vil bli omtalt. Vidare ser eg på kva skriving er, språkleg bevisstheit og skriveutvikling. Til sist ser eg på handskriving og bruk av digitale verktøy i undervisninga. I kapittel 3.0 vil eg gjere greie for metodiske og etiske vurderingar. Kapittel 4.0 inneheld presentasjon og analyse av dei funna eg har gjort gjennom intervjuundersøkinga og videoobservasjonane. I kapittel 5.0 drøftar eg hovudfunna mine i analyseresultata opp mot teorigrunnlaget i kapittel 2.0. Her er det lærarane sine tankar om kva arbeidsmetodar dei bruker, og korleis dei tilpassar og differensierer undervisninga som står sentralt. Eg vil også drøfte kva arbeidsmetodar lærarane



seier at dei bruker opp mot det undersøkinga har synt dei faktisk gjer. Til sist inneheld kapittel 6.0 ei avslutning med oppsummering av kva for ulike arbeidsmetodar lærarane bruker for å legge til rette for skriveopplæring i begynnaropplæringa.

## 2.0 KUNNSKAPSGRUNNLAG

I dette kapitlet vil eg først presentere kunnskapsgrunnlaget som denne studien byggjer på, og som vil vere relevant for forskingsspørsmålet mitt. For å kunne belyse korleis lærarane legg til rette for elevar i undervisninga, vil det vere nyttig å sjå på kva teori og forsking seier om tilpassa opplæring og tidleg innsats, og differensiering. Eg vil òg trekke fram kva for arbeidsmetodar som vert nytta i arbeidet med å legge til rette for dette i skriveopplæringa. For å kunne seie noko om korleis lærarar legg til rette for elevar si skriveopplæring, vil det òg vere nyttig å sjå på teori og forsking om kva skriving er og korleis skriveutviklinga går føre seg. Det vil og vere nyttig å sjå på kva som ligg i eit skriftspråkstimulerande miljø, og kva metodar som er i den tradisjonelle skriveopplæringa. Til sist kjem tidlegare forsking om handskrift versus datamaskin i skriveopplæringa.

### 2.1 Tilpassa opplæring

#### 2.1.1 Omgrepet tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring er lovfesta i opplæringslova § 1-3, der står det at undervisninga skal tilpassast evnene og føresetnaden hjå den enkelte elev (Opplæringslova, 1998). Dette vert forstått som at undervisninga skal leggjast til rette for den enkelte elev, med utgangspunkt i den enkelte elev sine evne og føresetnadar. I læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2006) vert det framheva at tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i opplæringa. Alle elevar skal i møte med faga få utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre i saman med andre eller åleine. Dette gjeld også elevar som strevar eller har særlege evne og talent på ulike områder. Borna kjem til skulen med ulike føresetnadar når dei skal i gang med begynnaropplæringa i lesing og skriving. Sjølv om dei går i same klasse og er like gamle, så kan det vere nokre born som har lært seg å lese og skrive, medan andre ikkje har det. Alle elevane skal likevel ha tilpassa undervisning, og alle elevane har rett på å få undervisning på sitt meistringsnivå. For den enkelte elev kan tilpassa opplæring kjenneteiknast ved variasjon i bruk av fagstoff, læremiddel og arbeidsmetodar, og variasjon av organisering.

Faglitteraturen skil nokre stadar mellom ei vid og ei smal forståing av tilpassa opplæring. Den vide tilnærminga til tilpassa opplæring er å vere oppteken av dei generelle kvalitetane ved opplæringa og undervisninga, korleis er arbeidet i fellesskapen lagt opp. Den smale tilnærminga handlar om å ha trua på at enkelte arbeids- eller undervisningsformer er betre enn

andre for å tilpasse opplæringa, kva vert gjort overfor enkelt elevar gjennom til dømes nivåddifferensiering og individualisering (Haug & Bachmann, 2007, s. 19; Haug, 2012, s. 48). På denne måten ser ein at tilpassa opplæring har to perspektiv, både den individuelle læringa og læring i fellesskapet. I Stortingsmelding 31 (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 74) vert det understreka at tilpassa opplæring ikkje inneberer at kvar enkelt elev har krav på ein individuell plan for si opplæring, eller at meir tid skal brukast på individuelt arbeid. I all hovudsak skal tilpassa opplæring skje innanfor rammene av fellesskapet, i grupper eller klasser, og på ein slik måte at det er lett å handtere for lærarar og skulen. Noko som blant anna inneber ein forsvarleg ressursituasjon. Opplæringa bør bli lagt opp slik at eleven kan dra nytte av medelevane som ressursar i læringsarbeidet og at læringa skjer nettopp i eit sosialt arbeidsfellesskap.

Tilpassa opplæring handlar om å utvikle undervisninga slik at ho tek omsyn til den enkelte, der krava om deltaking, medbestemming, fellesskap og utbytte er sentrale. Utfordringa i undervisninga er korleis ein best kan skape ei opplæring som gjev den einskilde eleven optimal læring og utvikling. Utfordringa i opplæringa vert då at den er person-, stads-, situasjons-, og innhaldsavhengig (Haug, 2014, s. 27). Buli-Holmberg & Ekeberg (2016, s. 25) peikar på at dess meir ein lærar veit om kva som påverkar læring, og om kva vanskar med innlæringa inneber for ein elev, dess meir skikka vil ho eller han vere til å legge til rette for ei undervisning som er differensiert og som bidreg til gode læringsprosessar for alle elevane.

### 2.1.2 Tilpassa opplæring og tidleg innsats

Det vert trekt fram i Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 27) at eit godt utgangspunkt ved skulestart aukar sannsynet for å lykkast med vidare skulegang, studiar og arbeid. Dess tidlegare born og unge får hjelp med eventuelle utfordringar dei har, dess større er sannsynet for at større og meir komplekse problem vert unngått. Det vert òg understreka at alle menneske har eit læringspotensial. Skal ein unngå at nokon fell utanfor, må born og unge sine læringsmogelegheiter gradvis byggjast opp. Tidleg innsats er ein nøkkel i dette arbeidet, det at utdanningssystemet legg til rette for og sikrar at alle tidleg vert inkludert i gode læringsprosessar. Dette fordi personar som ikkje kjem inn i gode læringsprosessar, vil ha ein auka risiko for å kome inn i ein negativ utviklingspiral. Effektive tiltak som bidreg til å få utsette born og unge tilbake i eit godt læringsløp finnast ein rekke av. Felles for desse er at dei er mindre ressurskrevjande og meir verknadsfulle dess tidlegare dei vert sett inn. For å kunne setje inn tiltak tidleg må det på alle nivå i utdanningssystemet leggjast vekt på identifisering av born og unge som ikkje har tilfredsstillande læringsutvikling. Dette vil seie å både vurdere

borna si kompetanse og utvikling, og å kunne anvende eit profesjonelt skjønn for å avgjere kva for oppfølgingstiltak som skal setjast i verk. I skulen finst det ulike materiell og obligatoriske prøver som lærarane kan ta i bruk for å kartleggje elevane sine ferdigheiter og kompetanse (Stortingsmelding nr. 16, 2006-2007, s. 10-11).

Lese- og skriveferdigheiter kan settast både i eit individ- og ei samfunnsperspektiv. Desse skal vere reiskap for å lære, for å delta i fellesskapet i både fritids- og skulesamanheng og for den enkelte si eiga glede og nytte. Om ein som lærar skal kunne legge til rette for at elevane skal få best mogeleg læring, og utvikle gode lese- og skriveferdigheiter, må ein fange opp både dei elevane som strevar og dei elevane som er evnerike, slik at dei tidlegast mogeleg får eit tilpassa og pedagogisk opplegg som er lagt til rette for den enkelte elev. Å gjennomføre kartlegging er utfordrande fordi det krevst kunnskap både om korleis kartlegginga skal gjennomførast, kunnskap om fagfeltet, og ein må ha kunnskap om kva verktøy som kan vere aktuelt å bruke ut ifrå målet for den enkelte kartleggingssituasjonen. Kartlegging gir ikkje berre utfordringar, det gir og mogelegheiter for at læraren kan legge til rette ei undervisning tilpassa den enkelte elev, og det gir eleven mogelegheit til å få hjelp (Færevaag & Gabrielsen, 2014, s. 197).

### 2.1.3 Relasjonar lærar-elev

Om læraren skal kunne legge til rette ei undervisning som gir utvikling og læring til den enkelte elev, er relasjonen mellom lærar og elev viktig. Forsking viser at lærar-elev relasjon er ein sentral faktor som bidrege til å fremje elevane sin motivasjon for å jobbe med faglege aktivitetar og lysta til å lære, samt til å fremje deira sin trivsel og positive åtferd i skulen (Drugli, 2012, s. 66). Elevane vert motiverte og inspirerte av lærarar som respekterer dei, og som legg vekt på å ha eit godt forhold til dei (Nordahl, 2010, s. 133). Såleis gir gode relasjonar mellom lærar og elev til rette for at eleven skal kunne oppleve fagleg og sosialt utbytte, både på kortare og lengre sikt (Drugli, 2012, s. 66). Og ein god relasjon mellom lærar og elev gir læraren forståing og innsikt, men det har òg tyding for eleven si utvikling og vekst (Nordahl, 2010, s. 17). Forsking viser også at ein positiv relasjon mellom lærar og elev har stor effekt på læringsutbyttet til eleven (Hattie, 2013a, s. 199).

I frå læraren sin ståstad handlar ein relasjon om å forstå og samarbeide med dei menneske dei møter i yrkessamanheng på ein hensiktsmessig og god måte, dette er omtala som relasjonskompetanse (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 9-10). Det handlar om å kommunisere på ein måte som gir mening, som tek vare på den overordna hensikta med samarbeidet og tek

vare på den andre parten. Relasjonskompetansen til læraren vil påverke kvaliteten på relasjonen mellom lærar og elev. Ein lærar som er relasjonskompetent vil sjå den enkelte elev som ein sjølvstendig aktør i sitt eige liv, og vise respekt for eleven sin integritet (Drugli, 2012, s. 45). Relasjonskompetansen til læraren må opptre saman med læraren si faglege kompetanse, fordi det er læraren som har hovudansvaret for elevane si læring og utvikling, og i dette også ansvaret for relasjonen (Nordahl, 2010, s. 139).

Kvaliteten på relasjonen mellom lærar og elev er avgjerande i alle former for undervisning, og relasjonen betyr ofte meir enn dei teknikkane eller metodane fagpersonane brukar (Nordahl, 2010, s. 133; Røkenes & Hanssen, 2002, s. 19). I ein studie utført av Pianta og Stuhlman (2004, s. 454-456) vart det understreka at kvaliteten på lærar-elev relasjonen har noko å seie for korleis borna fann seg til rette på skulen. Born som utvikla ein god relasjon til læraren hadde ei betre utvikling i løpet av første klasse, samanlikna med born som etablerte ein negativ relasjon til lærar. Lærarar som arbeider med dei yngste elevane bør difor prioritere høgt det å skape gode relasjonar, i og med dette er viktig for å gi borna ein god skulestart.

Når læraren kan fremje positive relasjonar med elevane, vil miljøet i klassa i større grad bidra til elevane si læring, fordi både elevane sine sosiale, faglege og emosjonelle behov vert møtt. Elevane har ulike behov som må møtast om dei skal fungere og trivast godt, også når det gjeld læringsaktivitetar. Om ein elev har store problem på det sosiale og/eller emosjonelle området, vil det vere vanskeleg for denne eleven å flytte energien sin over på læringsaktivitetar (Drugli, 2012, s. 69).

#### 2.1.4 Meistring og motivasjon

Forventning om meistring har mykje å seie for åtferd, tankemønster og motivasjon, og har difor mykje å seie for aktivitetsval, innsats og seigleik når det buttar imot (Bandura, 1997, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). Albert Banduras teori «self-efficacy» handlar om forventningar om meistring, og han definerer det som ein person si vurdering av eigen kompetanse (Bandura, 1981, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 122). Menneske vil prestere ulikt ut ifrå trua på eiga kompetanse. Elevar som har høge meistringsforventningar, har ein tendens til å oppfatte nye oppgåver som utfordringar og moglegheiter. Dei har difor større mot til å gå laus på oppgåvene, og dei held ut lenger når dei møter på problem. Elevar som har låg meistringsforventning, har ein tendens til å oppfatte nye oppgåver som truande. Dette fordi dei dvelar ved eigen inkompetanse og kva som kan gå galt. Når dei oppleve situasjonen som trugande, gir dei fortare opp i møte med utfordringar. Vi har difor ein tendens til å oppsøke

situasjonar og aktivitetar som vi trur vi vil lykkast med og meistrar (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). Å ha høg meistringsforventning fører til interesse, innsats og glede ved involvering i aktivitetar og oppgåver.

Om elevane skal oppleve meistring i skulen, er det ein føresetnad at undervisninga vert tilpassa. Det er når eleven meistrar oppgåver etter å ha blitt utfordra at dei kjenner på reell meistring. Erfaringar som dette styrkar meistringsforventningane ytterlegare. Undervisninga, lærestoffet og arbeidsoppgåvene må tilpassast eleven sin ståstad og føresetnadar, og utfordringane må vere realistiske og overkomelege for kvar enkelt elev. Det er gjennom utfordringar eleven utviklar seg. Realistiske utfordringar er difor eit sentralt aspekt ved tilpassing (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 160-161, 199). Wendelborg et al. (2012) i Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 161) viser i si undersøking at elevar som opplevde å få utfordringar på skulen, var også mest motivert for skulearbeidet, uavhengig av det faglege nivået til eleven.

Den gode motivasjonen for å lære kjem innanfrå, når eleven opplever å få til noko ho eller han ikkje har fått til før. Det er denne motivasjonen læraren skal hjelpe eleven å utvikle, og ein må starte der eleven har mogelegheit til å lykkast. Det vil støtte eleven si meistring, og det vil føre til auka motivasjon fordi meistringskjensla vert henta fram. Læraren sin kunnskap om skriftspråket og dei ulike utfordringar det inneberer, vil ha avgjerande tyding for ei god tilpassa opplæring. Om læraren skal ta utgangspunkt i eleven sin ståstad, må læraren identifisere eleven sine utfordringar. Ei tilpassa opplæring vil kunne ta vare på eleven sin motivasjon, men krev kunnskap, og i denne samanhengen er det kunnskap om skriveprosessen (Lyster, 2011, s. 32-33).

#### 2.1.5 Differensiert undervisning

Om ein skal forstå dei grunnleggande ideane om tilpassa opplæring og differensiert undervisning bør ein kjenne til den utviklinga skulen har vore igjennom i moderne tid. Differensiert undervisning har stått sentralt i norsk skule gjennom 70 år, men forståinga kring omgrepet har endra seg i takt med samfunnet si forståing av skulen si rolle. Tidlegare var gjennomføringa av differensiert undervisning prega av elevane sine framtidige behov for ferdigheiter og kompetanse, med tydeleg vekt på elevane sine kognitive evner og kjønnsforskjellar. I 1987 kom ny læreplan og omgrepet tilpassa opplæring vart presentert som erstatning for differensiert undervisning. Omgrepet peika i enda sterkare grad i retning av individet sitt behov for reelle utfordringar og godt læringsmiljø. Sjølv om pedagogisk differensiering var eit omgrep vi møtte allereie rundt 1974, så er det eit verkemiddel som skulen ikkje har vore opptatt av lenge, kanskje ikkje lenger enn sidan reforma i 1997.

Grunnen til dette kan vere at skulen mangla kompetanse for tilpassa opplæring og pedagogisk differensiering for å møte dei nye utfordringane (Mathiassen, 2009, s. 125-127).

Både tilpassa opplæring og differensiert undervisning er to omgrep som det er blitt meir merksemd rundt grunna utviklinga i skulen. Organisatorisk har desse omgrepa ulik tyding, men begge legg vekt på å sjå enkelteleven. Tilpassa opplæring må forståast som ei metode, ei tett, systematisk og individretta oppfølging av elevane over tid. Derimot kan differensiert undervisning også forståast ut ifrå undervisninga si grunnleggjande målsetting om å gi eit godt og variert læringstilbod, og på denne måten gi eit optimalt læringsutbytte til den enkelte elev, gjerne organisert over kortare eller lengre periode i større eller mindre grupper (Mathiassen, 2009, s. 128-129). Sigmund Ongstad (1979, s. 160) definerer differensiert undervisning som «differensiering er en bevisst forskjellsbehandling til beste for hver enkelt elev, og som ikke fører til at en opphever det positive som binder mennesker sammen eller at en skjuler eller bestyrker det negative som setter skiller mellom dem». Vi skil mellom organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering. Organisatorisk differensiering vert brukt når enkeltelevar eller grupper av elevar skiljast ut frå den ordinære klasseundervisninga over lengre tid (Skaalvik & Fossen, 1995, s. 48).

Pedagogisk differensiering kan vi dele i tre underkategoriar. Den første kategorien er metodendifferensiering. Elevane har ulike behov og denne forma for differensiering tek vare på dei ulike elevane som vi møter i skulen og deira sine individuelle føresetnadar for å kunne tileigne seg kunnskap. Døme på dette er at nokre elevar lærar best gjennom praktiske øvingar, nokre likar å arbeide i gruppe og andre igjen vil helst arbeide åleine. Nivådifferensiering er ein av dei andre underkategoriane. Når ein nivådifferensierer møter ein elevane ut ifrå deira kognitive føresetnadar. Dette vil seie at læraren må ha eit bevisst forhold til eleven sine ferdigheiter og kompetanse. Døme på dette er oppgåver med ulike vanskegrader eller differensiert kommunikasjon. Siste underkategorien er tempodifferensiering. Dette er den enklaste forma for differensiert undervisning. Dette vil seie at elevane skal arbeide meir med same type oppgåver, om dei vert ferdig med de dei må gjere. «Om du vert ferdig med desse, arbeid vidare med desse..». For nokre elevar kan repetisjon vere nødvendig for å oppleve meistring og det kan gi tryggleiksskaping. Medan for andre elevar gir det lite utvikling (Mathiassen, 2009, s. 128-129).

John Hattie (2013b, s. 146) påpeikar at om differensiering skal vere effektivt, må læraren vite kvar den enkelte elev byrjar, og kvar ho eller han er i læringsfasa si for å oppnå meistringskriterium for timen. Avhengig av kva for læringsfase eleven er i, vil læraren måtte

gi eleven tilbod om ulike måtar å vise meistring og forståing på langs vegen til å møte meistringskriteria.

Hattie viser til Tomlinson (1995) sine fire kjenneteikn på effektiv differensiert undervisning. Det første kjenneteiknet er at alle elevane må ha mogelegheit til å utforske og bruke nøkkelkonseptet ved emnet som studerast, og dermed ha mogelegheita til å lykkast. Det andre er at det er behov for hyppig formativ tolking for å overvake elevane sin veg mot å lykkast med læringsmålet. På denne måten vil det skape høgast mogeleg sannsyn for vellykka undervisning og læring. Tredje kjenneteikn er fleksibel gruppering av elevar, slik at dei kan arbeide åleine, saman eller som heil klasse, etter behov og ønskje. Ved å gjere det på denne måten, vil det vere mogeleg å få mest mogeleg ut av dei mogelegheitene elevane sine fellestrekk og ulikheiter gir. Det fjerde og siste kjenneteiknet er at elevane blir engasjert så mykje som mogeleg til å utforske og oppnå måla for suksess på ein aktiv måte. Hattie legg og til eit femte kjenneteikn. Differensiering må knytast betre opp mot differensiert læringsutbytte, då dei elevane som oppnår meir, kan trenge annleis undervisning enn dei som oppnår mindre (Hattie, 2013b, s. 147).

I NOU 2003:16 *I første rekke* (2003, s. 168) vert det trekt fram at det er nødvendig at skulane arbeidar med sju ulike tiltak inn mot differensiering i skulen, desse ulike tiltaka kallar Dale og Wærness (2003, s. 79) dei sju grunnleggjande kategoriane i differensiering. Første kategori er å skaffe kunnskap om elevane sine føresetnadar og evner. Kategori to er å legge til rette for at opplæringsmål kan knytast til arbeidsplanar. Den tredje kategorien er mogelegheiter for ulike nivå i oppgåva og tempoet. Fjerde kategori er ein gjennomtenkt organisering av skuledagen. Kategori fem er tilgang til varierte læremiddel og læringsarenaer. Nest siste kategori er bruk av ulike arbeidsmetodar og arbeidsmåtar. Siste kategori er korleis samanhengen mellom eksamen, karaktersetning og ulike former for vurdering inngår i elevane si læring. Den kategorien som eg vil fokusere på i mi masteroppgåve er den sjette kategorien, den som omhandlar arbeidsmetodar og arbeidsmåtar.

### 2.1.6 Tradisjonelle metodar i lese- og skriveopplæringa

Arbeidsmetodar som har vore nytta i den første skriftspråkopplæringa, har variert opp gjennom tidene. Dette har vore diskutert mange gonger, også i vår tid. Diskusjonen gjeld kva tilnærming den grunnleggjande skrive- og leseopplæringa bør baserast på, analytisk eller syntetisk. Om ein baserer opplæringa på analytiske metodar vil det seie at ein tek utgangspunkt i heile tekstar og går via arbeid med setningar og ord ned til den enkelte lyden/bokstaven. Desse metodane vert og kalla «top-down»-metodar. Dersom opplæringa vert



basert på syntetiske metodar vil det seie at det vert tatt utgangspunkt i dei lågaste nivåa i skriftspråket, stavingar og bokstavar. Desse metodane vert og kalla «bottom up»-metodar (Traavik & Alver, 2008, s. 82-89). Dei ulike læreverka som vert nytta i skulen legg ofte opp til ei syntetisk-analytisk metode.

### 2.1.7 Arbeidsmåtar/arbeidsmetodar

Når ein skal planlegge undervisning og gjere eit val av arbeidsmåtar og arbeidsmetodar, bør ein bruke det som passar til dei arbeidsoppgåvene som skal utførast. I nokre samanhengar er det formålstenleg at læraren legg til rette for å utvikle elevane sine problemløysingsevne og kreativitet, medan i andre samanhengar er det formålstenleg at læraren presenterer lærestoffet til elevane. Arbeidsmåtene og arbeidsmetodane har først og fremst det målet at dei skal sikre eit godt læringsutbytte til den enkelte elev. Variasjonen i seg sjølv er ikkje eit mål, forskjellen bør knytast til korleis dei bidrege til at læreplanen sine mål vert oppnådde (Dale & Wærness, 2003, s. 100 og 107). Når læraren varierer og tilpassar metodar, vil fleire elevar oppleve at det motiverer dei for å kome i gang med læringsarbeidet, og at dei får arbeide på ein måte som passar for dei.

Tidlegare undersøkingar av arbeidsformer i skulen viser at fellesskapsundervisning eller såkalla kateterundervisning, kombinert med individuelt elevarbeid, framleis er mest utbreidd. Klette og hennar medarbeidarar finn i ein studie at fellesskapsundervisning er det som dominerer i dei fleste klasserom. Instruksjon, spørsmål/svar sekvensar og individuelt arbeid med oppgåver er det dei finn som dei hyppigaste arbeidsformene i alle klasserom (Klette, 2003, s. 56-62). Dette er det same som Haug (2006, s. 19-21) og Imsen (2004, s. 69) finn i si forskning.

Ulike måtar eller metodar som elevane arbeidar med lærestoffet på, og måtar som læraren legger til rette på kan til dømes vere samarbeidslæring. Dette er ei metode som krev god førebuing og oppfølging frå læraren si side. Det å samarbeide er noko alle elevar treng å lære, og det er også ein del av skulen si oppgåve å lære elevane dette. Kor mykje tid lærarar brukar til å lære elevane å arbeide i grupper, varierer. Samarbeidslæring som metode byggjer på ideen om at elevar skal gjennom samarbeid og diskusjon hjelpe kvarandre til større og djupare fagleg kunnskap, og det er fem basiselement som er grunnmuren. Dette er lik og jamn deltaking, sosiale føresetnadar, samspel/gruppeprosess, individuelt ansvar og positiv gjensidig avhengigheit. I dei gruppene som læraren veit at der er elevar som har problem med å samarbeide eller at dei treng særskilt støtte, der må læraren vere til stades store delar av

gruppearbeidet for å rettleie, gi støtte, observere og følge opp (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 168-169).

Innanfor samarbeidslæring finn ein stasjonsundervisning. Stasjonsundervisning går ut på at det vert lagt til rette for at elevane vert tilbydd fleire ulike aktivitetar samstundes. Enten kan dei velje kva dei vil gjere, eller dei må innom alle dei ulike aktivitetane i løpet av ei periode. Denne undervisningsmetoden er ein fin måte å integrere spesialundervisninga i dei aktivitetane som går føre seg i gruppa likevel. Då er mogelegheitene for å ha stasjonar med ulike typar treningsprogram i til dømes norsk, noko for dei elevane som har vanskar eller for dei elevane som er langt kome (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 172).

Å skrive seg til lesing er ei metode som legg vekt på skrivevegen og grunntanken er at borna skal leike seg inn i lesinga ved å skrive og eksperimentere på tastaturet. Metoden vart lansert av Arne Trageton rundt år 2000. Metoden byggjer på Writing to Read-innovasjonen. Dette prosjektet har vore opplæringsprogram for millionar av 5-7 åringar i 12-15 amerikanske statar frå 1985 av. Prosjektet tok utgangspunkt i at skriving er lettare enn lesing. Borna skreiv seg til lesing og synte høgare nivå både på lesing og skriving, enn kontrollgruppene (Trageton, 2003, s. 56). Forskinga som Trageton utførte synte at når borna var ferdige med førsteklasse kunne dei i gjennomsnitt 24 store og 20 små bokstavar (Trageton, 2003, s. 115). Når denne metoden vert nytta kan elevane arbeide i par, og felles framfor ein pc kan dei samarbeide om kva dei skal skrive. Om læraren er flink til å setje saman elevar parvis slik at dei har noko å lære av kvarandre, vil ordkunnskapen den eine har, fort flyte over til den andre. Denne metoden fungerer godt som tilpassa opplæring, fordi elevane arbeider ut ifrå det utgangspunktet dei har, og utviklar seg herifrå (Bjerke & Johansen, 2017, s. 103).

Mona Wiklander utvikla STL eit steg vidare med å bruke talesyntese aktivt i skrivinga, den fekk namnet STL+. Å arbeide med STL+ inneberer at ein ikkje bruker blyant til skriving første året, men i staden bruker nettbrett eller data. I og med dei ikkje bruker blyant, så vil ikkje motorikken påverke skrivinga. Utgangspunktet for skrivinga er det eleven vil seie, ikkje det han kan klare å skrive med blyant. Dei nettbretta og datamaskinene som elevane nyttar har program for talande tastatur eller talesyntese. Bokstavlydar, ord, setningar og tekstar vert lest opp for elevane medan dei skriv. Ved at elevane ser og høyrer kva dei har skrive, får dei beinveges respons (Wiklander & Sjødin, 2016, s. 8). Genlott & Grønlund (2013, s. 100 og 102) utførte eit kvasiekperiment i Sverige. Test gruppa bestod av to første klasser, på til saman 41 elevar, og kontroll gruppa bestod av to første klasser på same skule, med 46 elevar. Borna var 7 år gamle. Testperioden gjekk frå august 2010 til juni 2011. Det dei fann i si

forskning var for det første at i test gruppa var der fleire dyktige lesarar enn i kontroll gruppa. Når det gjeld skriveferdigheiter vart det funne at tekstane som var produsert i test gruppa var mykje lenger og dei hadde betre historier med meir flyt og klarare hendingar, enn i kontroll gruppa.

## 2.2 Skrivning

### 2.2.1 Forholdet mellom lesing og skrivning

I begynnaropplæringa har det historisk sett vore ein tendens til at lesing kjem før skrivning. Men med tida har ein vorte klar over at skrivevegen og er ein farbar veg inn i skriftspråket. Dette kan også vere ein betre veg inn i skrifta for elevar (Lundberg, 2009, s. 4). Når ein argumenterer for at skrivning kan vere ein betre veg inn i skrifta, så har det å gjere med at skrivning kan virke som ein kognitiv mindre kompleks prosess for born, enn å lese (Bjerke & Johansen, 2017, s. 79). Traavik (2013, s. 43-44) syner til mange forskarar som har peika på nettopp dette, som Carol Chomsky (1979), Frøydis Hertzberg (1988), Caroline Liberg (1993), Bente Hagtvvet (1997), Arne Trageton (2006) og med fleire. Ei forklaring på dette, kan vere at skrivning handlar om å ta eit innhald ein kjenner og formidle det i skriftspråk, medan lesing handlar om å avkode ein tekst for å finne eit innhald ein ikkje kjenner. Vidare i mi masteroppgåve vil eg fokusere på skrivning i begynnaropplæringa, men eg er likevel innforstått med at lesing og skrivning bør gå hand i hand i opplæring, det kan sikre at born med ulike måtar å lære på vert møtt med den undervisninga som kvar enkelt har størst nytte av (Traavik, 2013, s. 44).

### 2.2.2 Kva er skrivning?

Skrivning er eit middel til formidling av meiningar og kommunikasjon. Skrivning består i hovudsak av to komponentar, den tekniske komponenten som er å kode inn og ein ideskapande komponent, som er bodskapen (Hagtvvet, 2004, s. 276; Juel, 1988, s. 438). Men i tillegg meiner Hagtvvet (2004, s. 276) at det må vere ein komponent til som gjer at skrivinga vert sjølvgåande, og det er motivasjon. Bodskapen er det innhaldet som skrivaren vil formidle, det som han har på hjartet og vil skrive ned. Å kode inn vil seie at skrivaren må finne riktige bokstavar og formulere å skrive dei på ein slik måte at det gir meining. Motivasjonen handlar om å sjå nytta av skrivinga og det å ha ein grunn for å skrive.

Det finst og eit par modellar som kan forklare kva skrivekompetanse vil seie, den første eg vil gå inn på er skrivetrekanten som er utvikla av Sigmund Ongstad (2004). Skrivetrekanten syner oss tre ulike sider av skrivinga. På toppen av trekanten ligg innhaldet, og det er heilt

enkelt kva teksten handlar om, altså budskapet. Ei anna side av trekanten er formålet. Dette handlar om kva vi ønskjer med teksta, vi kan ha ulike formål til dømes skrive hugseliste fordi vi må hugse noko, sende postkort for å halde kontakt med nokon. Den tredje sida på trekanten handlar om forma. Dette betyr å meistre å skrive riktig, beherske sjanger og kunne teiknsetting (Skrivesenteret, 2013). Når det gjeld undervisning i første klasse, så er det viktig at læraren presenterer elevane for forskjellige tekstar, slik dei lærar seg korleis tekstar er bygde opp og at det finst ulike sjangrar, og at det er ein samanheng mellom innhald, formål og form (Bjerke & Johansen, 2017, s. 85).

Ein annan modell som forklarar skrivekompetansen er skrivinga sine fem ulike dimensjonar som Ingvar Lundberg (2009, s. 49-51) har utforma. Poenget med denne modellen er at alle dei fem dimensjonar vert utvikla og er til stade i ei heilskapleg skrivekompetanse. Den første dimensjonen som er rettskriving, handlar om å lære seg å stove ord riktig. Den neste er setningsbygning, den handlar om å sette saman ord til større einingar og etter kvart meistre lengre setningar. Funksjonell skriving handlar om å bruke skrivinga til noko, til dømes skrive eit brev, skrive hugselappar, lage eit skilt. Fjerde dimensjon er tekstskaping, den handlar om å meistre den meir skildrande og poetiske sida ved språket ved å ta i bruk ulike verkemiddel. Siste dimensjon er motivasjon, og den heng nøye saman med interesse (Lundberg, 2009, s. 49-51).

### 2.2.3 Språkleg bevisstheit

Førsteklassingar møter skulen med svært forskjellige språklege føresetnadar, og dei er lite bevisst den kunnskapen dei sit inne med. Dei har lite innsikt i korleis talespråket er oppbygd. Ei av dei sentrale forskjellane mellom skriftspråk og talespråk ligg i den bevisste handlinga som skriftspråket krev (Lyster, 2011, s. 74). Ho viser òg til Vygotsky som ser det som viktig at undervisninga støttar barnet mot ei meir bevisst handsaming av språket på eit fonologisk, grammatisk og syntaktisk plan. Språkarbeidet i klassa kan vere eit tiltak som føregripe skrive- og leseundervisninga på ein slik måte at skrive- og leseferdigheitene utviklar seg i tråd med borna sine føresetnadar (Lyster, 2011, s. 75). Den språklege bevisstheita som her vert vist til er det stor internasjonal einigheit om er avgjerande for all skrive- og leseopplæring, og må stå sentralt i skrive- og leseundervisninga (Hulme & Snowling, 2009, s. 45).

Det å ha språkleg bevisstheit er ein føresetnad for at born skal kunne knekke skriftspråkkoda, og for å kunne lære seg å lese og skrive (Høigård, 2013, s. 259). Språkleg bevisstheit kan knytast til bevisstheit om ei rekkje språklege element til ulike nivå av bevisstheit, nivå som reflekterer det utviklingsnivået som eleven er kome til. I mi studie vil eg rette søkelyset mot

fonologisk bevisstheit og morfologisk bevisstheit. Fonologisk og morfologisk bevisstheit og kunnskap hjelper borna til å forstå og få innsikt i det kodesystemet som styrer skriftspråket, og som ligger i dei prinsippa som styrer skriftspråket. Det fonematiske prinsipp vil seie at kvar lyd kodes om til ein bokstav eller bokstavsekvens, og det morfemiske prinsipp vil seie at eit morfem alltid skrivast på same måte sjølv om det på grunn av konteksten det står i, kan endre lydstruktur. Fonologisk bevisstheit er ei språkleg ferdigheit knytt til evna til å oppfatte orda sin lydmessige og fonologiske struktur. Det første trinnet i denne utviklinga er knytt til det å vere bevisst større lydmessige einingar som rim og stavingar. Eit meir avansert trinn i utviklinga er når born kan rette merksemda si mot og er seg bevisst dei minste fonologiske einingane, dei enkelte lydane, i eit ord. Morfologisk bevisstheit er evna til å fokusere på orda sine element som til dømes forstavingar, dei enkelte ord i samansette ord og grammatiske element. Det dreiar seg òg om evna til å kunne skifte fokus frå språkets innhald til språkets form og om evna til å kunne manipulere enkeltmorfem i morfologiske samansette ord. Samstundes er morfologisk bevisstheit og kunnskap knytt til det å kunne halde eit formaspekt og innhaldsaspekt samstundes (Lyster, 2011, s. 90-92).

Hagtvet (2004, s. 235) understrekar at språkleg bevisstheit har fått status som eit slags «bindeledd» mellom talespråkleg kompetanse og skriving, ved at det kan stimulerast i munnleg aktivitet, men får sin øvste tyding i skriftleg kommunikasjon. Dette vil seie at før skriftspråkskoda er knekt, tek aktivitetar som kan utvikle borna si språklege bevisstheit utgangspunkt i munnlege aktivitetar. Det er aktivitetar som rim, reglar, song, språkleika, høgtlesing og samtale som gir stimulans til språkleg bevisstheit. Lyster trekk fram at språkleg bevisstheit trening som inngår i leikprega situasjonar der born får hjelp og støtte til å oppdage språkets form, har effekt på borna si lese- og skriveutvikling. Dette har særleg stor effekt om treninga inngår som eit ledd av lese- og skriveundervisninga, eller når aktivitetar på andre måtar hjelper born til å forstå korleis tale og skrift heng saman. Lyster (2011, s. 107) viser til resultat frå si studie utført i 2002, der det kjem fram at born frå tidleg alder av er i stand til å oppfatte korleis det fonologiske og det morfologiske prinsipp styrer skriftspråket, og det støtter synet på at om borna skal utvikle gode skriftspråklege ferdigheiter må dei lære eksplisitt om både det fonologiske og morfologiske prinsipp. Ved å gjere det på denne måten, kan ein i dei aller første fasar av skriftspråkopplæringa møte alle borns behov.

#### 2.2.4 Skriveutviklinga

Fordi denne oppgåva handlar om differensiering og arbeidsmetodar, og elevane er på ulike stadium i si utvikling, så er det viktig at lærarane har kjennskap til dei ulike stadia i

skriveutviklinga. Det er vanleg å framstille skriftspråksutviklinga hos førskuleborn og småskuleborn som ein modell med fem utviklingsstadium, der dei tre første stadia kjem før borna har løyst skriftkoda og dei to siste stadia etter at koda er løyst (Høigård, 2013, s. 282). Det første stadiet vert kalla pseudoskriving. Her etterliknar barnet den skrifta den observerer i miljøet rundt seg. Skrivninga ytrar seg som bokstavliknande figurar eller bølgeformede linjer. I stadium to har barnet begynt å interessere seg for korleis bokstavane eigentleg ser ut. I dette stadium vaknar interessa for eigne bokstavar i eige namn. Det er òg vanleg at dei både reverserer ein eller fleire bokstavar når dei skriv og at dei ikkje er så nøye på skriveretninga, dei skriv like gjerne frå høgre til venstre som frå venstre til høgre. Logografisk skriving kan ein sjå på som eit forstadium til fonologisk skriving. No kan borna skrive enkelte ord som dei hugsar som ordbilete, desse har dei lært utanåt ved å sjå dei i skrift mange gongar. Men borna har endå ikkje forstått samanhengen mellom lyd og bokstav. Den fonologiske skrivinga har borna kome til når dei har forstått det alfabetiske prinsipp, det vil seie at i skrift har vi bokstavar (grafem) som svarar til lydane (fonem) i det talte språket. Borna har då utvikla ei relativt god fonologisk bevisstheit, og dei skriv då orda slik dei høyrast ut. I og med dei skriv orda på den måten, vert det i dette stadium mykje bortfall av bokstavar i tekstane, då mest vanleg med bortfall av vokalar. Gradvis utviklar borna seg over i det ortografiske stadium. Då byrjar dei å skrive ein del ikkje-lydrette ord korrekt. Dette kjem av at borna har blitt eksponert for skriftspråket, både gjennom eiga skriving med mykje prøving og feiling, og ved at dei har sett mange ord gjennom tekstar dei har møtt (Traavik & Alver, 2008, s. 64-76; Hagtvet, 2011, s. 214-216; Høigård, 2013, s. 282-297).

Borns skriveutvikling går gjennom ulike stadium, men som vi veit er alle born forskjellige og dei utviklar seg i ulik takt på dei fleste områder. Det er heller ikkje slik at utviklinga er punktvis og tydeleg frå stadium til stadium. Borna kan vere i dei ulike stadia samstundes, til dømes kan elevar ha tatt i bruk fonologisk skriving, men samstundes støtte seg på ordbilete dei hugsar, og ha trekk av bokstavutforsking (Bjerke & Johansen, 2017, s. 76). Om borna skal verte gode lesarar og skrivarar må dei lese og skrive mykje. Teksten borna skal arbeide med må vere tilpassa borna sitt utviklingsnivå, men må likevel vere av ei slik vanskegrad som gir utfordring (Lyster, 2011, s. 141)

### 2.2.5 Skrivning og bruk av digitale verktøy som grunnleggjande ferdigheiter

Å kunne skrive som grunnleggjande ferdigheit vil seie å kunne ytre seg på ein hensiktsmessig og forståeleg måte om ulike emne og å kommunisere med andre. Skrivning er også eit reiskap for utvikling av tankar og eiga læring. Den første skriveopplæringa inneberer å utvikle

rettskriving, leggje grunnlaget for ei funksjonell handskrift og tastaturbruk, samt å kunne planlegge og skrive enkle, oversiktlege tekstar for ulike formål (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Digitale ferdigheiter som grunnleggjande ferdigheiter vil seie å hente inn og behandle informasjon, vere skapande og kreativ med digitale ressursar, og å kunne samarbeide og kommunisere med andre i digitale omgjevnadar. Det er også ein viktig føresetnad for vidare læring, og for aktiv deltaking i eit arbeidsliv og eit samfunn i stadig endring. Digitale ferdigheiter er ein naturleg del av grunnlaget for læringsarbeid både i og på tvers av faglege emne, og den digitale utviklinga har endra mange av premissane for lesing, skriving, rekning og munnlege uttrykksformer. Dei digitale ferdigheitene verte utvikla gjennom bruk av digitale ressursar. Dette inneberer å bruke digitale ressursar for å tileigne seg fagleg kunnskap og til å uttrykke eigen kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2006).

#### 2.2.6 Handskriving eller datamaskin, eller begge deler?

Skriving og bruk av digitale verktøy er grunnleggjande ferdigheiter i LK06, men læreplanen er lite spesifikk når det gjeld kva arbeidsmetodar lærarane skal bruke. Dette gjer at det vert utvikla ulike praksisar der elevane lærer først å skrive på tastatur/nettbrett, for så i andre klasse å starte med handskriftsopplæringa. I andre klasserom er det framleis den tradisjonelle praksisen som gjeld, der elevane lærer å skrive for hand frå første skuledag.

I følge Trageton (2003, s. 194) har handskriving i småskulen hatt ein dominerande posisjon, også Traavik og Alver (2008, s. 96) viser til at det har vore tradisjonelt å lære elevar ei god fungerande og estetisk handskrift på dei lågaste trinna i skulen. Handskriving kom inn som eige fag i den norske skulen på 1800-talet, men då som eit reint teknisk fag der elevane skulle lære seg å skrive nydeleg og tydeleg. Trykkskrift vart gradvis innført som skriveskrift i perioden 1939-1970. Grunngevinga for å innføre trykkskrift var at forskning tyda på at det i relasjon til barnet si perseptuelle utvikling ville vere enklare å starte med å teikne bokstavane einskildvis. Dette minna dessutan meir om dei trykte lesebokstavane, og ville på den måten knytte skriveopplæringa tettare til leseopplæringa. I 1974 vart skrivefaget overført til norskfaget, dette vart grunnlagt med at ein ville sjå skrivinga meir i samheng med lesinga. Utviklinga i perioden 1974-1997 gjekk då frå trykkskrift til stavskrift og vidare til løkkeskrift (Trageton, 2003, s. 195-201).

Det å bruke handskrifta har mange fordelar, og Traavik og Alver (2008, s. 96) peikar på at den største fordelen kanskje er at ein stort sett alltid kan ha ein blyant og papir for hand, slik

ein kan skrive ned det ein eventuelt måtte ønskje. Det er ein praktisk og billig reiskap, som ein ikkje treng ha nokon spesiell teknikk på når ein først har knekt den alfabetiske koda. Ein annan fordel, som er ganske vesentleg, er at når elevane skriv med blyant får dei inn bokstavformene gjennom kropp og bevegelsar, altså gjennom taktile og kinestetiske sansar. Skriftspråkutviklinga til elevane kan verte styrka på denne måten.

Mangen og Velay (2010, s. 396) ser det at både handskrift og skriving på tastatur inneheld bevegelsar, men på ulike måtar. For det første vert skriving på tastatur utført med to hender, medan skriving for hand vert utført med ei hand. For det andre går det raskare å skrive på tastatur enn for hand. Når ein skriv på tastatur, pendlar merksemda mellom det visuelle området, som er skjermen, og det motoriske området, som er tastaturet. Skriv ein for hand er fokuset til skrivaren på tuppen av blyanten, og merksemda er fokusert på berre dette området. Ein annan skilnad mellom desse to måtane er at når ein skriv på tastatur er der ingen grafisk komponent involvert når ein skal forme bokstavar, dei er allereie ferdiglaga, og oppgåva til skrivaren vert å finne bokstaven på tastaturet og sjå resultatet på skjermen. Derimot om skrivaren skal forme bokstav for hand, må han forme kvar enkelt bokstav grafisk. Då vil kvar bokstav verte assosiert med ein spesifikk form og rørsle (Mangen & Velay, 2010, s. 385-386).

Trageton (2009, s. 5) hevdar at mange skular legg hovudvekta på lesing i begynnaropplæringa på grunn av den skulehistoriske og kulturhistoriske tradisjonen, og fordi handskriving kan vere vanskeleg på dei minste stega i skulen. Trageton understrekar at datamaskin som skrivereiskap vil forenkle skriveprosessar, og kan løyse mange problem. Om elevane får skrive på datamaskin vil dei kunne konsentrere seg om innhaldet i det dei vil formidle, utan at dei treng streve med forming av bokstavar. Når dei nyttar datamaskin så får skrivebokstavane same form som lesebokstavane, og på denne måten vil det lette leselæringa. Det syner den tette samanhengen mellom skriving og lesing. Hagtvet (2004, s. 284) meiner at datamaskin er eit viktig pedagogisk hjelpemiddel i skriftspråkutviklinga, og at det kan vere eit motivasjonsskikk for det lærande bornet, då spesielt i arbeid med elevar som av ulike grunnar strevar med motivasjon for handskrift eller finmotorikken. Barton (2007, s. 155) viser til at når det finst datamaskiner med enkle tastatur, så er det enkelt å forme bokstavar, og dette kan ha stor effekt for dei elevane som til vanleg slit med finmotorikken. Lorentzen finn i si studie at digital kompetanse er viktig for elevar i dagens samfunn, og det med stor innverknad på sjølvbiletet. Ho såg det at datamaskina hjelper born som har låg digital kompetanse å utnytte eksisterande skriftkompetanse i prosjekt som gir kjensle av å lykkast både i eigne og andre



sine auge (Lorentzen, 2007, s. 159). Datamaskina fungerer som ein støttestruktur for barnet, ved å ta seg av den tekniske sida ved skrivinga. Dette vil seie orientering på sida, forming av bokstavar, skriveretning, linjeskift. Det vert lett å skrive og lett å fokusere og manipulere tal og bokstavar, og tekstar som vert skrive ser profesjonelle ut. Dette gjer at eit born som har dårleg utvikla finmotorikk, kan skrive ein bokstav like fint som ein elev som er dyktig til å skrive. Ved å bruke datamaskin får born mogelegheit til å operere i utviklingssona, gjere ting som dei ikkje ville greidd åleine (Lorentzen, 2007, s. 159).

Digitale ferdigheiter er ein viktig føresetnad for vidare læring og deltaking i eit samfunn i stadig endring (Utdanningsdirektoratet, 2006). Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem og Saltveit (2007, s. 119) understrekar at digitale verktøy i opplæringa kan kompensere for mangelfulle språk-, lese- og skriveferdigheiter, og støtte opp om språk-, lese- og skriveutvikling. Digitale lære- og hjelpemiddel som er integrert som ein del av undervisningsopplegget kan bidra til at born og unge får auka lære-, lese- og skrivelyst. Traavik og Alver (2008, s. 95) poengterer at dei fleste elevar er no vande med å bruke datamaskin i heimen, og er difor motiverte for å bruke den også på skulen. Medan den delen som ikkje er vant til å bruke det i heimen, er motivert fordi dei ikkje har hatt mogelegheit til å brukte det før. Berrum, Fyhn, Gulbrandsen & Nilsen (2017, s. 57) og Finne, Roås og Kjølholdt (2014) framhevar at mogelegheitene for tilpassa opplæring og differensiering med digital teknologi som læringsverktøy er store. Og dei har gjort positive funn knytt til elevane sin motivasjon, meistring og læring.

Digitale medium har skapt store endringar i skriveopplæringa og nytta av det gir store mogelegheiter for vidare utvikling. Samstundes gjer dette at det vert stilt nye krav til lærarane som pedagogar. Om denne teknologien skal fungere som ein del av læringsmiljøet, må lærarane vite korleis ein kan legge til rette med den, ikkje minst for å sikre at dei som strevar får den støtta som datateknologien kan gi. Om dette ikkje vert gjort, kan faren vere at desse elevane vert plassert ved ei datamaskin som kan virke isolerende og framandgjerande om rettleiinga ikkje vert tilpassa den enkelte eller lærarkontakta vert halde ved like. Det er viktig at teknologien støttar opp om skulens mål og arbeidsmåtar, og ikkje omvendt (Eritsland, 2008, s.174).

## 3.0 METODE

I dette kapitlet vil eg kort gjere greie for skilnaden mellom kvalitativ og kvantitativ forskingsmetode. I tillegg vil eg kort gjere greie for metodetriangulering, då eg nyttar fleire ulike datasett i analyseprosessen min. Så vil eg ta føre meg det kvalitative forskingsintervjuet, og intervju og videoobservasjon som forskingsmetode. Deretter vil eg gjere greie for utval av informantar, grunnlaget for metodeval og korleis datainnsamlinga gjekk føre seg. Vidare vil eg seie noko om analyseprosessen, pålitelegheit, truverd og generalisering, og til sist litt om etiske omsyn ved innsamling av datamaterialet.

### 3.1 Kvalitativ tilnærming

Val av metode tek utgangspunkt i kva problemstilling og kva forskingsspørsmål ein vel å studere, kva data ein vil samle inn, og korleis ein vel å analysere desse. Dei vala ein gjer her opnar mogelegheiter og legg avgrensingar for kva kunnskap ein har mogelegheit til å utvikle, og difor er det viktig at eg som forskar er medviten på kva referanseramme arbeidet finn stad innanfor (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014, s. 15). I samfunnsvitskaplege metodar skil ein mellom kvalitative og kvantitative metodar. Den mest typiske skilnaden mellom desse to metodane er at kvalitative metodar er fleksible, brukar verbale uttrykk og er lite formaliserte. Medan kvantitative metodar brukar statistikk og talverdiar, og er strengt formalisert (Befring, 2015, s. 40). Ei kvalitativ metode er oftast induktiv, då set forskaren seg nøye inn i informantens situasjon til dømes gjennom intervju og med dette som grunnlag forsøker forskaren å finne nøkkelomgrep som kan nyttast til å forstå informantens handlingar eller situasjon. Derimot er kvantitativ metode gjerne deduktiv, eller teoristyrtd, då stiller forskaren spørsmål og utarbeidar hypotesar frå eit eller fleire teoretiske perspektiv som er relevante for det fenomenet som studerast. Eit anna skilje mellom desse metodane er avstanden til fenomenet som studerast. I kvalitativ metode vert det lagt vekt på nærleik og observasjon av eit fåtal objekt som skal studerast i sine naturlege omgjevnadar. I kvantitativ metode er forskaren gjerne langt frå objektet som skal studerast, til dømes spørjeundersøkingar av større utval (Ringdal, 2013, s. 104-105).

Problemstillinga i denne studien er: «*Kva for ulike arbeidsmetodar brukar tre lærarar for å legge til rette for elevar si skriveopplæring i begynnaropplæringa?*». Og på bakgrunn av denne problemstillinga har eg formulert to underproblemstillingar:

- *Korleis forstår desse lærarane omgrepa tilpassa opplæring og differensiering?*

- *Kva for arbeidsmåtar og arbeidsmetodar nyttar dei for å legge til rette for alle elevar i skriveopplæringa?*

For å kunne svare på desse forskingsspørsmåla, har eg valt å bruke eit kvalitativt deskriptivt, ikkje-eksperimentelt forskingsdesign. Det vil seie at eg vil avlese «røyndomen» slik den er, ved å hente inn data for å skildre og gjere greie for ulike fenomen og samanhengen mellom desse (Befring, 2015, s. 84). Kvalitative metodar har ofte vektlegging av born og unge si sjølvoppfatning, eller opplevingar og erfaringar frå ulike kontekstar, som til dømes i mitt tilfelle, erfaringar frå lærarar i skulen. Dei kvalitative metodane er særleg hensiktsmessig for å få innsikt i menneske sine indre liv, med draumar, uro og framtidsmål. Dette femner om haldningar og interesser til seg sjølv og andre, til utfordringar og arbeidsoppgåver. Kvalitativ forskingsmetode har relevans for notidsorientert, empirisk undersøking, og det vert ofte nytta personleg intervju og observasjon for å hente inn data (Befring, 2015, s. 38).

Kvalitative analyser har forankring i hermeneutiske fagtradisjonar. Den hermeneutiske fagtradisjonen handlar om fortolkingskunst og ei fortolkingslære, og det gjeld i første omgang tolking av data i tekstformat. I min studie gjeld dette tolking av intervju- og observasjonsdata. Hermeneutisk metode byggjer på Hans-Georg Gadamer's teori om dokumentanalyse, kalla den hermeneutiske sirkel. Denne prosessen startar med ei forforståing, som utviklast vidare ved at det vert henta inn nye erfaringar som vert tolka og som igjen føre til ei utvida forståing (Befring, 2015, s. 21 og 110; Fangen, 2010, s. 47; Grønmo, 2016, s. 393-394).

Ut ifrå mi problemstilling og forskingsspørsmål har eg valt dei kvalitative metodane, intervju og videoobservasjon. Observasjon vert nytta for å sjå korleis lærarane utfører den tilpassa opplæringa og differensieringa i praksis i begynnaropplæringa, medan intervju vert nytta for å samle inn informasjon om kva tankar lærarane har om tilpassing, differensiering, arbeidsmetodar og skriveutvikling. I og med eg nyttar tre datasett og to metodar i datainnsamlinga mi, så har eg ei metodetriangulering i min studie. Dette vil seie at studien er basert på ein kombinasjon av ulike data og metodar, og kombinasjonen kan gjerast på ulike måtar (Grønmo, 2016, s. 67). Eg har som tidlegare nemnt valt intervju og videoobservasjon som metode å samle inn datamateriale på, i tillegg består analyseprosessen i videoanalysen av element av både kvalitativ og kvantitativ analyse. Grønmo (2016, s. 233-234) viser til ein kombinasjonsstrategi der datainnsamlinga er basert på kvalitativ tilnærming, medan dataanalysen byggjer på kvantitative tilnærmingar. Det vil seie at materialet vert samla inn som kvalitativ data, men gjerast til gjenstand for kvantitative analysar.

Då målet mitt med studien er å gå i djupna i lærarane sin reelle praksis når det gjeld arbeidsmetodar dei nyttar for å legge til rette for elevar si skriveopplæring i begynnaropplæringa, så er forskingsstrategien min i stor grad kvalitativ. Dette fordi eg ikkje er opptatt av at utvalet mitt skal vere representativt for generalisering.

### 3.2 Datainnsamling

Eg har på bakgrunn av problemstilling og forskingsspørsmål, valt å bruke både videoobservasjon og intervju som metode i mi studie. Målet med å bruke videoobservasjon er å få betre oversikt over kva læraren gjer og korleis læraren arbeider i klasserommet, og når eg brukar videoobservasjon så har eg mogelegheit til å sjå situasjonane fleire gonger slik eg kan vere sikker på kva eg ser/oppfattar. Då kan eg enklare reflektere over korleis læraren tilpassar undervisninga i klasserommet. I følgje Befring (2015, s. 72) kan ein med videoobservasjon gjere nyanserte, detaljerte og relativt komplette observasjonar. Og ut i frå varierende synsvinklar og fagleg perspektiv kan ein analysere videomaterialet. Då vil videoobservasjon vere ei god metode for å få fram valide og reliable forskingsdata. Ved å bruke intervju som metode, er målet mitt å få innsikt i lærarane sine opplevingar, erfaringar, kunnskap, refleksjonar og tankar kring det å legge til rette for elevar si skriveopplæring i begynnaropplæringa (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). Thagaard (2018, s. 140) understrekar at videoopptak i kombinasjon med intervju bidreg til å utlevere fleire sider av dei personane som verte studert. Gjennom videoobservasjon og intervju så ønskjer eg å hente inn fyldig og relevant informasjon om korleis lærarar legg til rette for elevar si skriveopplæring i begynnaropplæringa.

### 3.3 Videoobservasjon som metode

Ved observasjon ser ein kva personane som vert studert, gjer, ein lyttar til kva dei seier og ein fortolkar dette i lyset av konteksten, dei kulturelle og dei sosiale rammene som dei held seg i (Vedeler, 2000, s. 12). Når ein då nyttar videoobservasjon som forskingsmetode kan ein studere handlingsforløpet i ettertid, og på den måten få med seg mange detaljar som ein kanskje lettare ville ha oversett eller gløymt om ein ikkje hadde tatt opptak av det (Fangen, 2004, s. 183; Vedeler, 2000, s. 20).

Ein observatør kan ha ulike roller som avhenger av grad av involvering under gjennomføring (Befring, 2015, s. 71; Vedeler, 2000, s. 18). Ifølgje Fangen (2004) er ein observatør når ein nyttar video, så i mitt forskingsprosjekt har eg valt å gjere ein ikkje-deltakande observasjon. Eg deltok då ikkje i det som vart gjort i klasseroma, men eg var til stades å filma med

handhaldt videokamera, i tillegg til at eg hadde eit kamera ståande i eit hjørne på klasserommet. Dette kameraet fanga heile klasserommet i eit bilete. Bakdelen med å bruke videokamera er at dette kan innebere påverknad på deltakarane eg studerer, og i mange tilfelle kan det gjere dei meir ufrie, og dei kan verte stressa av mitt nærvær (Fangen, 2004, s. 183). Eg kan ikkje unngå at det kan vere ein viss påverknad når ein filmar, men deltakarane verka derimot mindre påverka av at eg var til stades.

Målet med å ha videoobservasjon var å sjå kva arbeidsmetodar dei tre lærarane nytta for å legge til rette for elevar si skriveopplæring i begynnaropplæringa. For å sikre at eg fekk gode videoopptak, var eg med på videoseminaret til «*DigiHand*». Her gjekk vi grundig gjennom mi rolle som ikkje-deltakande observatør, korleis eg skulle klargjere utsyr og korleis eg skulle manøvrere meg rundt i klasserommet når eg skulle filme. Eg fekk då erfaring med bruken av handhaldt videokamera og forskningsetiske dilemma med dette, og dette gjorde at eg var godt førebudd når eg skulle ut i feltet å gjere videoobservasjonane.

Gjennomføring av videoobservasjonane skjedde over ei periode på to veker.

Videoobservasjonane vart gjort i samarbeid med den andre masterstudenten i *DigiHand* prosjektet. Eg gjennomførte to av videoobservasjonane, medan den andre masterstudenten gjennomførte ein av videoobservasjonane i datamaterialet mitt. Til saman vart det ein heil undervisningsdag hos kvar informant. Hos informant 1 (vilkår 3) vart det 213.93 minutt med videoopptak, hos informant 2 (vilkår 2) vart det 203.82 minutt med videoopptak og hos informant 3 (vilkår 1) vart det 214.10 minutt med videoopptak. I forkant av observasjonane var eg i kontakt med informantane og avtalte dagar som kunne passe best. I og med det skulle vere filming i klasserommet, var det greitt å få filming på dei dagane klassa ikkje hadde kroppsøving, symjing eller hadde anna undervisning utanfor klasserommet.

### 3.4 Intervju som metode

Målet med eit kvalitativt forskingsintervju er å få fram tydinga av menneske sine erfaringar og å avdekke deira opplevingar av verda. I Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) vert ein intervjuperson framheva som ein person som er delaktig i samtala fordi ho eller han er med på å skape forståing og meining om eit bestemt emne. Det er òg viktig at ein ikkje ser på forskingsintervjuet som ein fullstendig open og fri dialog mellom likestilte partar, men at det er ei spesifikk profesjonell samtale med eit klart asymmetrisk forhold mellom meg som forskar og den som vert intervjuet. Det er eg som set i gang og definerer intervjusituasjonen, bestemmer tema, stiller spørsmåla og vel kva for svar eg vil følgje opp, og det er også eg som

avsluttar samtala (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50-51). Det asymmetriske grunnlaget for intervjusituasjonen tyder likevel ikkje at den som vert intervju, er utan kontroll over situasjonen. Informanten bestemmer sjølv kor mykje han eller ho ønskjer å formidle om dei tema som vert tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 91). Den kunnskapen som kjem ut av eit forskingsintervju, avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjuaren og den som blir intervju. Denne relasjonen avhenger av meg som forskar, og mine evner til å skape eit rom der den som vert intervju kan snakke trygt og fritt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). I og med at eg allereie hadde gjennomført videoobservasjonane i klasseromma i forkant av intervju, opplevde eg at eg hadde blitt kjent med både læraren og miljøet, og at relasjonen på denne måten var relativt trygg då intervju tok til. I tillegg sikra eg ved å starte med videoobservasjon før intervjuet at læraren ikkje vart farga av eventuelle spørsmål når eg filma læraren og klasseromet.

Føremålet med intervju var i hovudsak å belyse *kva for ulike arbeidsmetodar tre lærarar nytta for å legge til rette for elevar si skriveopplæring i begynnaropplæringa*, og eg utarbeida ein intervjuguide med dette som bakgrunn. Intervjuguiden min vart òg utarbeida i samarbeid med den andre masterstudenten i *DigiHand*-prosjektet. Arbeidet med å lese seg opp på teorien for studien og kunnskap som eg har tileigna meg gjennom grunnskulelærerutdanninga gav grunnlag for spørsmåla til intervjuguiden. Intervjuguiden min inneheld ei oversikt over spørsmål innanfor dei emna som skal dekkast både i mi og den andre masterstudenten si studie. Intervjuguiden vår vart konsultert både av min rettleiar og den andre masterstudenten sin rettleiar, og vi vart einige om eit resultat av den som vi kunne bruke i studien.

Ein intervjuguide er eit manuskript som strukturerer intervjuforløpet meir eller mindre stramt. Guiden kan anten innehalde tema som skal dekkast, eller vere ein detaljert rekkjefølge av formulerte spørsmål. Den kan òg dreie seg om eit semistrukturert intervju, då vil guiden innehalde ei oversikt over emne som skal dekkast, og forslag til spørsmål. Min intervjuguide blei utforma i ei semistrukturert form, noko som ofte vert nytta i kvalitative studiar (Vedlegg 2). Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015) vert eit semistrukturert intervju nytta når tema frå dagleglivet skal forståast ut ifrå intervjupersonens eige perspektiv. Intervjuguiden min bestod av spørsmål delt inn under bestemte tema knytt til formålet for min studie (Kleven, 2014, s. 38 og 39; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46 og 162).

Dei tre intervju vart gjennomført i etterkant av videoobservasjonane på dei respektive skulane. På same måte som ved videoobservasjonane samarbeidde eg med den andre masterstudenten i *DigiHand* prosjektet med datainnsamlinga. Eg gjennomførte to av intervju

og den andre masterstudenten gjennomførte eit intervju. Ved gjennomføring av intervju nytta eg ein Canon lydopptakar. Dette gjorde at eg kunne ha fokus på innhaldet i intervjuguiden, på meg sjølv som intervjuar og samstundes kunne eg konsentrere meg om informantens sine opplevingar. Eg kunne òg lettare stille oppfølgingsspørsmål og be om utdjupa svar, både frå hendingar som eg hadde sett under videoobservasjonen i klasserommet og frå det vi snakka om der og då under intervjuet. Kvart enkelt intervju var på ca. 55 minutt. I etterkant av intervjuet transkriberte eg intervjusamtalane, slik dei vart tilgjengelege for analyse.

### 3.5 Transkribering

Å transkribere tyder å transformere, det vil seie å skifte frå ei form til ei anna. Når ein transkriberer intervju frå munnleg til skriftleg form, vert intervjusamtalane strukturert slik at dei er betre egna for analyse. Ved å strukturere materialet i tekstform vert det lettare å få oversikt over det, og strukturering er i seg sjølv ei byrjing på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Difor er det best at forskaren gjer dette arbeidet sjølv (Nilsen, 2012, s. 47). Ved å transkribere materialet vert ein òg godt kjend med materialet. Datamaterialet vart transkribert fortløpande etter at intervjuet var ferdige, dei vart skrivne ordrett om til normert nynorsk på datamaskina, dette for å sikre konfidensialiteten til informantane mine. I transkriberinga valde eg å utelate alle småord som «ehh» og «mhm». Ved å gjere det vert transkripsjonen ryddigare og lettare å orientere seg i når ein skal i gang med analyseprosessen. Gjennom transkriberinga vart alle kjenneteikn og namn i intervjuet anonymisert, og skulane og lærarane fekk fiktive namn. Då oppgåva vart innlevert, vart lydfilene sletta.

### 3.5 Utval

I kvalitative studiar nyttar ein ofte eit strategisk utval. Det vil seie at ein velje informantar som har kunnskap om eit spesielt tema, slik dei kan bidra med relevante og fyldige utsegn om det temaet som er fokus (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 106). Sidan temaet mitt er tilpassa undervisning i begynnaropplæringa i skrivning, var det naturleg å velje informantar på 1. steg. I tillegg er eg ein del av forskingsprosjektet *DigiHand*, og då vart det naturleg å velje informantar frå skular som er i dette prosjektet. Dette prosjektet tek for seg korleis handskrifta til elevar utviklar seg, og det vert sett på forskjellen mellom der elevane har utsett handskrift til 2. steg og der dei ikkje har det. Forskingsprosjektet har eit utval med tre ulike vilkår, og ønsket mitt var då at eg skulle få ein informant frå kvar av dei ulike vilkåra. Eg ville ha ein informant frå klasserom der dei har 1:1 ipad og handskrifta er utsett til 2. steg (vilkår 1), ein informant der det ikkje er 1:1 ipad og ikkje utsett handskrift til 2. steg (vilkår 3), og ein informant der det er 1:1 ipad, men ikkje utsett handskrift til 2. steg (vilkår 2). Gjennom mitt

arbeid som forskingsassistent i *DigiHand* fekk eg tilgang til tre klasserom som eg kunne gjere videoobservasjonar i, og desse klasseroma tilfredsstilte ønskje mitt om å ha informantar frå dei tre ulike vilkåra som vert representert i forskingsprosjektet. Etter samtale med min rettleiar bestemte eg meg for å kontakte dei tre som allereie hadde samtykka å vere med i *DigiHand*-prosjektet personleg, for å høyre med dei om dei kunne tenke seg å stille opp på eit intervju, i tillegg til videoobservasjonen som allereie var gjort og godkjend av NSD. Då eg tok kontakt med dei presenterte eg meg og formålet for mi studie i korthet og fekk beinveges positiv respons frå alle tre. Vi avtalte tid og stad for intervju. I det vidare vil eg kort presentere dei tre informantane mine.

Den første informanten var David som arbeider på 1. steg Hakkebakken skule. Han har fireårig allmennlærerutdanning. I tillegg har han KRLE, friluftsliv og grunnfag i matematikk. David byrja å arbeide som lærar for ca. 11 år sidan. Hakkebakken skule er ein 1. –7. trinn skule på Vestlandet med ca. 140 elevar. Det er rundt 25 tilsette på skulen. 1. steg som David arbeider på har 12 elevar. På denne skulen har dei ikkje 1:1 iPad, og ikkje utsett handskrift. (Vilkår 3)

Den andre informanten var Anne som arbeider på 1. steg Langstrømpe skule. Ho har fireårig allmennlærerutdanning, der to av åra var obligatorisk med norsk, KRLE og grunnleggjande lese- og skriveopplæring. I tillegg har ho grunnfag i naturfag, matematikk og 35 studiepoeng i IKT. Nyleg starta ho på ein master i spesialpedagogikk. Ho var ferdig utdanna allmennlærer for 12 år sidan, og ho byrja å arbeide på Langstrømpe skule for 10 år sidan. Tidlegare har ho hovudsakleg arbeidd på 2. og 3. steg. Langstrømpe skule er ein 1. -4. trinn borneskule på Vestlandet med ca. 55 elevar. Det er i underkant av 10 tilsette på skulen. 1. steg som Anne arbeider på har 14 elevar. På denne skulen har dei 1:1 iPad, men ikkje utsett handskrift til 2. steg. (Vilkår 2)

Den tredje informanten var Berit som arbeider på 1. steg Røyslida skule. Ho har 3-årig førskulelærerutdanning. I tillegg har ho tatt eitt år med pedagogisk arbeid på småskuletrinnet, dette for å kunne arbeide som lærar. Ho har òg studiepoeng i matematikk, engelsk og rekning som grunnleggjande ferdigheit og leiing i barnehage. Til saman har ho 6 og eit halvt år høgskuleutdanning. Berit byrja å arbeide som lærar for ca. 12 år sidan. Røyslida skule er ein 1. -7. trinn skule på Vestlandet med ca. 220 elevar. Det er rundt 40 tilsette på skulen. 1. trinn som Berit arbeider på har til saman 38 elevar, men i hennar gruppe er det 20. På denne skulen har dei 1:1 iPad, og utsett handskrift til 2. steg. Dette er ein heildigital skule. (Vilkår 1)



### 3.7 Analyseprosessen

Å skulle analysere inneber at ein skal dele forskingsdata opp i bitar eller element for å deretter setja det saman igjen til ei forståeleg heilheit igjen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219; Johannessen, Tufta & Christoffersen, 2016, s. 162). Eg hadde to ulike datainnsamlingsmetodar, der begge resulterte i ein kvalitativ analyseprosess med fokus på ulikheiter og fellestrekk i materialet. I tillegg hadde eg ei kvantitativ innhaldsanalyse av videoobservasjonane der det vart nytta ein spesifikk manual som er utvikla for å studere klasseromsinteraksjonar gjennom systematisk observasjon. Denne analysen vart gjennomført av to sertifiserte forskarar ved *DigiHand*-prosjektet. Manualen baserer seg på forskning om kva som kan fremje akademisk læring og sosial utvikling for born. Manualen heiter Classroom Assessment Scoring System, og forkortast til CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Då dei tre videoobservasjonane var gjennomførte, gjekk eg gjennom kvart enkelt filmopptak for å sjå kva ulike arbeidsmetodar lærarane nytta, og korleis dei la til rette for skriveopplæring i dei ulike klasseroma. Eg byrja min analyseprosess allereie under videoobservasjonane og fortsette medan eg såg gjennom filmene fleire gonger i etterkant. Eg laga meg først eit detaljert skriv over korleis lærarane og elevane arbeidde, og kva oppgåver/aktivitetar dei arbeidde med. Då dette var gjort laga eg meg ein tabell der eg sette inn arbeidsmetode i eine rubrikken og innhald i arbeidsmetodane i andre rubrikken. På denne måten fekk eg ei oversiktleg framstilling av resultatane frå videoobservasjonane.

Analyseprosessen med intervjuar byrja under gjennomføringa av dei tre intervjuar, på same måte som den gjorde ved videoobservasjonane. I etterkant av intervjuar vart lydopptaka transkriberte. Thagaard (2018, s. 151) viser til at første steg i ei analyse av tekst vil seie at ein vert fortrulege med referata frå intervjuar. Ein må lese teksten inngåande om ein skal få ei god oversikt over innhaldet og danne seg eit inntrykk over kva fenomen datamaterialet kan gje ei forståing av. Eg las difor gjennom dei transkriberte materiala fleire gongar for å sjå etter mogelege fellestrekk og ulikheiter i informantane sine utsegn med utgangspunkt i problemstillinga: *Kva for ulike arbeidsmetodar bruker tre lærarar for å legge til rette for elevar si skriveopplæring i begynnaropplæringa?* Og dei to underproblemstillingane: *Korleis forstår desse lærarane omgrepa tilpassa opplæring og differensiering? Kva for arbeidsmåtar og arbeidsmetodar nyttar dei for å legge til rette for alle elevar i skriveopplæringa?*

Den vanlegaste forma for analyse av datamateriale er å kode eller å kategorisere intervjuutsegn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Eg starta analyseprosessen med ei open koding av materialet. Dette inneber at eg møter datamaterialet med eit ope sinn. Ved å gjere ei open koding vil ein identifisere, klassifisere, kode og setje namn på dei viktigaste mønstera i materialet (Nilsen, 2012, s. 78 og 82). Å bruke intervjuguiden kan vere eit utgangspunkt for ei fortløpande kategorisering av datamaterialet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 165). Etter denne prosessen sat eg att med mange koder som eg måtte gruppere i ulike kategoriar slik dei vart meir handterlege. Målet med kodinga er å kunne sitte igjen med nokon få kategoriar som gir svar på problemstillinga (Nilsen, 2012, s. 85). Etter at eg hadde kategorisert kodane av materialet mitt enda eg opp med fem hovudkategoriar: tilpassa opplæring, differensiering, arbeidsmetodar, skriftspråkleg utvikling og det digitale klasserommet.

Den kvantitative analyseprosessen vart gjennomført ved bruk av skåringsmanualen CLASS K-3 (Pianta et al., 2008). Denne vart brukt fordi min rettleiar og ein annan forskar i *DigiHand*-prosjektet er sertifiserte til å bruke nettopp denne manualen, og kunne dermed gjere det til meg. Det er tre hovudkomponentar i CLASS, desse er: emosjonelt klima, leiingskomponenten og støtte til læring. I mitt forskingsprosjekt vil leiingskomponenten og støtte til læring komponenten, med variablane produktivitet og instruksjonelt læringsformat bli analysert. Er det ulike arbeidsmetodar som vert nytta, er elevane aktive og vert det tydeleg formidla kva som skal lærast og gjerast? Har elevane noko å gjere, og kor fort kjem lærar i gong med timen? Kvar variabel vert skildra på tre ulike skåringsnivå på ein likert-skala frå 1-7: låge skåringsverdiar (1,2), middels skåringsverdiar (3,4,5) og høge skåringsverdiar (6,7) (Munthe, 2005, s. 162-163).

### 3.8 Reliabilitet

I kvalitativ forskning refererer reliabilitet til datamaterialets pålitelegheit. Reliabiliteten er avhengig av korleis undersøkinga for oppgåva er utforma, og korleis datamaterialet vert gjennomført (Grønmo, 2016, s. 240-241). I kvalitative studiar kan data vanskeleg reproduserast, og ein kan då stille spørsmål om reliabilitet er eit egna omgrep i denne samanhengen. Likevel så er det krav om at forskingsprosessen skal gjennomførast på ein reliabel måte. Dette føreset at eg gjer grundig skildring av framgangsmåten som eg nyttar (Befring, 2015, s. 56). Reliabiliteten knytt til videoobservasjonen kan bli truga av ulike faktorar, til dømes dårleg førebuing, utrent observatør, dårleg utval, dårleg kategorisering, og/eller slurvete analyseprosess (Vedeler, 2000, s. 107, 108 og 138).

Ifølgje Thagaard (2018, s. 188) argumenterer Silverman for at vi kan styrke reliabiliteten ved å gjere forskingsprosessen transparent. Det har eg etter beste evne gjort i dette forskingsprosjektet ved å gjere greie for forskingsprosessen og vala eg har gjort knytt til metode, utval, videoobservasjon, intervju og transkripsjon av intervju og analyse av datamateriale. Primærdata til studien er tilgjengeleg gjennom transkripsjonane.

Ein kan òg styrke forskinga si gjennomsiktighet ved å gjere greie for kva som er primærdata og kva som er forskaren sine tolkingar (Thagaard, 2018, s. 188). Dette har eg gjort ved å presentere analysen og drøftingen i to ulike kapittel. På denne måten vil det ikkje verte misforståingar på kva som er blitt observert i klasserommet, kva lærarane har sagt eller gjort og kva som er mi tolking av deira praksis. I og med tolking og analyse kan sjåast på som to sider av same prosess fordi vi ikkje kan skildre og kategorisere hendingsforløp utan å samstundes legge meining til hendingane (Thagaard, 2018, s. 33), har eg gjort det eg kan for å gi att lærarane sine perspektiv i analysane utan at mi tolking skal vise for mykje.

### 3.9 Validitet

Validitet i samfunnsvitskapen dreier seg eigentleg om i kor stor grad ei metode er eigna til å undersøkje det den skal undersøkje (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 232). Validitet kan knytast til gyldigheita i datamaterialet ein har samla inn, og kor godt grunnleggjend og truverdig undersøkinga og resultatane frå den er som heilheit. Dette gjeld både val av metode, mi rolle som forskar og meg som person (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277, Vedeler, 2000, s. 106). Gjennom heile forskingsprosessen har eg arbeidd med validering for å gjere resultatane gyldige. Arbeidet med å lage ein fungerande intervjuguide der eg stilte spørsmål som kunne belyse problemstillinga mi var viktig i startfasen av prosessen. Ettersom spørsmåla i intervjuguiden min ikkje har vore validerte i tidlegare forskning, kan dette ha vore med på å svekke gyldigheita i forskingsprosjektet mitt. Utforminga av intervjuguiden vart til i samarbeid med den andre masterstudenten i *DigiHand* prosjektet, og intervjuguiden var gjennom fleire utkast. I tillegg vart den utforma i samhandling med både min rettleiar og rettleiar til den andre masterstudenten. I ettertid av intervjuet har eg sett at eg med fordel kunne ha hatt eit prøveintervju som kunne ha testa om spørsmåla gav meg det eg trengde for å svare på problemstillinga mi. Då ville eg ha sett eventuelle endringar eg kunne ha gjort for å styrka gyldigheita til dette forskingsprosjektet. Samtidig var dette ei samla vurdering vi gjorde med omsyn til tidsaspektet og det faktum at intervjuguiden også skulle godkjennast av NSD.

Joseph A. Maxwell (1992, s. 285-295) trekk fram fem kategoriar der ein kan oppnå formålstenleg validitet i kvalitativ forskning. Den første kategorien er deskriptiv validitet, denne handlar om kvaliteten av skildringa av intervjudata og observasjonar, der kravet er nøysemd og eintydigheit. I mitt arbeid har eg vore nøye på å skildre intervjudata og videoobservasjonsdata med nøysemd og eintydigheit. Kategori to er tolkingsvaliditet, som handlar om å kome bakom det ein informant uttrykkjer, på denne måten får ein ei djupare forståing og får dermed fram informantens sine meiningar og kan skildre fenomenet ut ifrå informantens sitt perspektiv. I intervjuguiden min stilte eg spørsmål som gjorde at eg fekk fram informantane sine meiningar og forståingar av omgrep. I og med eg stilte spørsmåla på den måten kan eg skildre fenomenet ut i frå informantane sine perspektiv. Den tredje kategorien er teoretisk validitet, denne handlar om å løfte data opp på eit teoretisk nivå. For å oppnå dette må det vere ein truverdig samanheng mellom fenomenet og teorien ein byggjer på. Teorigrunnlaget som forskinga mi byggjer på er relevant for forskingsspørsmålet mitt, og på den måten er det ein truverdig samanheng mellom fenomenet og teorien det byggjer på. Kategori fire er generaliseringsvaliditet, denne handlar om å gjer forskinga sine resultat gjeldande for andre situasjonar, tider og personar. I og med forskingsstrategien min først og fremst har vore kvalitativ, har eg ikkje vore opptatt av at utvalet mitt skal vere representativt for generalisering. Men resultatet av forskinga mi vil likevel kunne seie noko om korleis det er i nokre klasserom. Utvalet av klasserom gjer at heller ikkje dei kvantitative resultatane kan generaliserast. Siste kategorien er evalueringsvaliditet, den handlar om å stille evaluerande spørsmål og gjere vurderingar av det som informantane fortel. I drøftingskapittelet mitt stiller eg meg undrande til nokre av utsegna til informantane, og på den måten gjer eg meg vurderingar av det informantane fortel.

### 3.10 Etiske retningslinjer

Etikk handlar om verdisyn og generelle prinsipp om kva ein bør gjere. Forskingsetikk handlar om kva spørsmål vi spør, kva metode vi nyttar for å finne svar på spørsmåla våre, og forholdet vårt til alle som deltek og vedkjem undersøkinga vår. Å søke kunnskap og sanning er den grunnleggande verdien i forskning (Vedeler, 2000, s. 56 og 57), og i følgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 96) kan det vere ei spenning mellom det å ta etiske omsyn og ønskjet om å oppnå kunnskap. Kvaliteten på den vitenskaplege kunnskapen og dei etiske vedtaka som vert gjort i mi kvalitative forskning, avhenge av meg som person og min integritet i rolla som forskar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Ved gjennomføring av mitt forskingsarbeid er eg, som forskar og person, forplikta å følgje dei etiske retningslinjene som er gitt av Den

nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsforskning og humaniora. Det vert og understreka at eg som forskar skal arbeide ut ifrå ein grunnleggjande respekt for menneskeverdet, og respektere forskingsdeltakaren sin autonomi, integritet, friheit og medbestemming (NESH, 2016A1 og B5,6). Sidan eg er i forskingsprosjektet *Digihand*, og dette prosjektet allereie er godkjent hos Norsk senter for forskingsdata (NSD), måtte eg ikkje sende inn ein individuell søknad om godkjenning når eg ønskte å bruke videoobservasjon som metode, men eg måtte gjere det for å bruke intervju som metode, sidan det vil kunne koplast til personidentifiserande informasjon. Dette vart søkt om, og eg fekk tilbakemelding i desember 2018 om at studien min vart godkjent, og så tok eg kontakt med informantane mine (Vedlegg 3).

Dei forskningsetiske retningslinjene som har stor relevans for mitt forskingsarbeid er for det første *informert og fritt samtykke*. All deltaking i forskingsprosjektet vart bygd på samtykke, og samtykket vart gitt på eit fritt, informert og forståeleg grunnlag. Eg ga informasjon om formålet med forskinga, kven som fekk tilgang til informasjonen, korleis eg hadde tenkt å bruke resultatane og kva følgjer som var ved deltakinga i forskingsprosjektet. Eg informerte også om at dei har reelle mogelegheiter om å reservere seg frå å delta, og at dei heile tida har ei mogelegheit til å trekkje seg frå deltakinga (Befring, 2015, s. 31, Vedeler, 2000, s. 59). Samtykkeskjema og informasjon fekk informantane utlevert når eg var å spurte om dei kunne tenke seg å vere informantar i studien min (Vedlegg 1).

Den andre forskningsetiske retningslinja er *konfidensiell og anonym deltaking*. Alle informantane har krav om at absolutt alle opplysningar om personlege forhold vert behandla konfidensielt. Personlege opplysningar vart anonymisert, og lagra forsvarleg (Befring, 2015, s. 32, Vedeler, 2000, s. 60). Skulane og mine tre informantar er anonymiserte ved at dei har fiktive namn i studien min, og dei har fått beskjed om at data som vart samla inn, fortsett vil vere anonymiserte og vil verte sletta når studien er ferdig.

### 3.11 Oppsummering

I dette kapitlet har eg gjort greie for skilnaden på kvalitativ og kvantitativ tilnærming, videoobservasjon og intervju som forskingsmetode. Eg har også gjort greie for utval av informantar og analyseprosessen. Til sist har eg gjort greie for studiens pålitelegheit, truverd og etiske retningslinjer. Vidare vil eg i neste kapittel ta føre meg presentasjon og analyse av funna i studien.

## 4.0 RESULTAT

I dette kapittelet vert resultat frå dei tre intervjua og videoobservasjonane presentert. Studien undersøker korleis eit utval lærarar legg til rette for elevane si skriveopplæring i begynnaropplæringa. Målet med analysen er å få eit innsyn i korleis tre lærarar tilpassar og differensierer undervisninga si, og kva arbeidsmetodar dei nyttar for at elevane skal få utvikle skrivinga si på 1. steg. Eg har formulert to underproblemstillingar for å belyse problemstillinga og temaet i studien min:

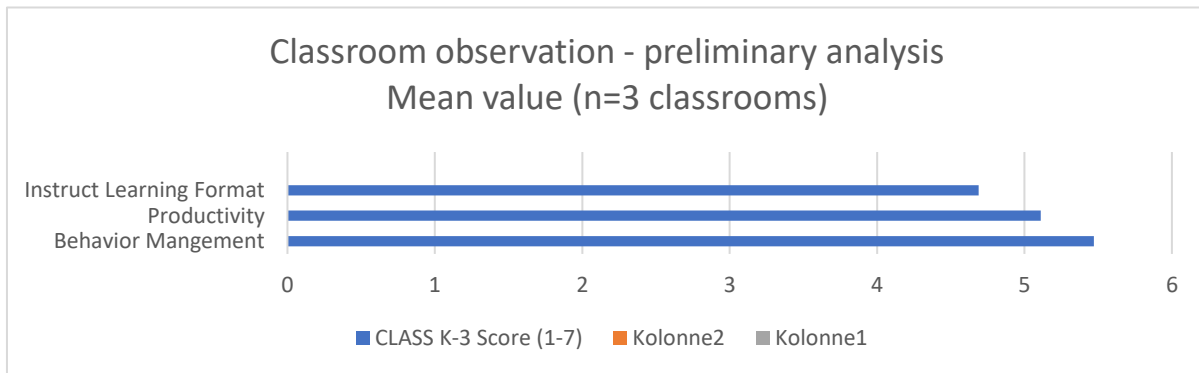
- Korleis forstår desse lærarane omgrepa tilpassa opplæring og differensiering?
- Kva for arbeidsmåtar og arbeidsmetodar nyttar dei for å legge til rette for alle elevane si skriveopplæring?

Først vil eg presentere CLASS-analysen av klasseromma. Vidare ser eg på informasjonen som kom fram i intervjua av dei tre lærarane, og presenterer funn til korleis dei forstår omgrepa tilpassa opplæring og differensiering, og korleis dei opplever at dei arbeider med å legge til rette for elevane si skriveopplæring. Deretter vil eg sjå på informasjonen som kom fram i videoobservasjonane, og presenterer funn på kva arbeidsmetodar dei nyttar i undervisninga si for å legge til rette for elevane si skriveopplæring.

### 4.1 Kvantitativt analyseresultat

I denne analysen tek eg først og fremst føre meg resultat av CLASS-analysen som er 42 sekvensar av 15 minutt med videoobservasjon av tre klasserom. Eg vil spesielt ta føre meg resultat som viser gjennomsnitt-score i alle dei tre klasseroma når det gjeld kategoriane Instructional Learning Format (ILF) og Productivity. Gjennomsnitt-scoren på ILF var over middels høg (4.69 av 7 poeng), det vil seie at lærarane delvis la opp til variasjon i læringsaktiviteter som dei utførte i løpet av undervisningstida, og aktivitetane og arbeidsmetodane dei nytta inneheldt variert læringsmateriell. Når det gjeld produktiviteten, det vil seie om dei hadde noko å engasjere seg i, var dette også middels høgt (5.11). Elevane fekk ei rekke oppgåver som dei jobba med gjennom undervisningstida, og det var mindre tid som gjekk til å vente på læraren, men her var det noko variasjon mellom skulane. Det er også positivt å registrere at lærarane scorar høgt på klasseleiing (Behavior management).

Tabell 1. Resultat frå CLASS K-3 analyse av tre klasserom



## 4.2 Kvalitativt analyseresultat

### 4.2.2 Tilpassa opplæring

Her vil eg presentere dei tre informantane sine forståingar av omgrepet tilpassa opplæring. Eg vil også presentere kva dei legg vekt på i arbeidet med tilpassa opplæring og korleis dei tenkjer at dei kan gje ei best mogeleg tilpassa opplæring i begynnaropplæringa.

#### 4.2.2.1 David

David forstår tilpassa opplæring som at kvar enkelt elev skal få lagt til rette for det neste steget i si læring. I intervjuet seier David:

*«sånn at visst nokon er raske, så må eg på ein måte mate på med meir, fleire mål eller fleire utfordringar slik dei på ein måte kan ta det neste trinnet på stigen eller trappa. Eg lika å bruke trappa då, at dei heile tida går trappetrinna opp når dei har lært noko nytt, og dei trappetrinna kan dei stå ulikt på (...) vist du har elevar som synst på en måte det ting er vanskeleg, så må du bryte ting enda meir ned og gjer ting enda enklare eller trappetrinna mindre».*

David brukar altså ein trappemetafor når han snakkar om tilpassa opplæring, og at ein som lærar må støtte elevane på dei ulike stega, og som ein kan justere etter kvar enkelt elev sine behov.

I arbeidet med tilpassa opplæring legg David vekt på gode relasjonar med elevane. Det viktigaste for han er å få kontakt med elevane slik at han kan skape ein god relasjon med dei og han synest også at det er viktig å bruke kvardagslege eksempel for å vise elevane kvifor dei treng å lære. I intervjuet seier han:

*«(...)dei lærer meg å kjenne og veit kva eg vil, sånn at når eg kjem med nye mål eller med nye ting dei skal lære så er det viktig, blir viktig i deira sitt liv og så prøva eg på ein måte å involvere deira sine liv inni mitt, sånn at det på ein måte blir en egen interesse for å lære, for å nå vidare, det er ikkje eg som skal lære bokstavane, det er den enkelte elev som skal lære bokstavane (...) ikkje berre for det står i boka, eller fordi eg seie det, ein kan få bruk for det».*

Som ein ser frå sitatet over brukar David elevane sine interessefelt for å skape elevinvolvering, i tillegg til å bruke sitt eige liv for å skape koplingar mellom det han snakkar om og elevane si forståing.

David trekk fram gode relasjonar når han får spørsmål om korleis han kan gi ei best mogeleg tilpassa opplæring i begynnaropplæringa. Han seier at utan ein god relasjon, så vil han ikkje nå inn på ein måte, ein god relasjon må ligge i botnen av arbeidet han gjer om elevane skal lære. Elevane har ulike utfordringar, gjerne sosiale utfordringar, og om han manglar den gode relasjonen med elevane, så vil han bruke mykje av arbeidstida si på krancling i staden for å skape læring på ein eller annan måte.

David fortel at han ikkje planlegg så mykje tilpassa opplæring, han ser meir i arbeidet til den enkelte kva han må peike på, så sjølv om elevane arbeider med dei same oppgåvene, så kan det vere ulike ting han peikar på. Men han trekk likevel fram eit døme på korleis han får til eit godt tilpassa opplegg. Når elevane hans arbeidar på Chromebook, så arbeider dei gjerne på Askiraski. Dette er eit innlæringsprogram av bokstavar og det dei måtte trenge i norsk. David seier at han kjenner elevane sine, så då har han kopla dei elevane som treng meir automatisering av bokstavar på øvingar som har med dette å gjere. Elevar som har begynt å lese å bli lesarar arbeider på tostavingsord og dei aller flinkaste er på trestavingsord.

#### 4.2.2.2 Anne

Anne forstår tilpassa opplæring som at det skal tilpassast både til dei fagleg svake og dei fagleg sterke. Ho understrekar at dette ikkje gjeld berre på mengd, men at det skal vere på eit nivå der elevane både opplever meistring og samstundes har noko å strekke seg etter.

I arbeidet med tilpassa opplæring legg Anne spesielt vekt på å plukke opp dei elevane som heng etter, gje desse ekstra der ho meiner at det trengs. Klassa nyttar blant anna showbie som læringsplattform, og der les elevane inn lydopptak som kan gi læraren ein indikasjon på kven som heng etter og kven som er kome langt. I tillegg har dei rutine på kartleggingsprøver, bokstavprøver og leseprøver. Ho tenkjer òg at det er mykje i det daglege ho kan gjer, i den



kommunikasjonen som ho har med elevane. Anne trekk også fram tilbakemeldingane som ho gir i løpet av dagen som viktige, at tilbakemeldingane til elevane er ulike. I intervjuet seier ho: «og så tenkjer eg litt på den her tilbakemeldinga som du får ei tilbakemelding, men han som sit ved sida av som har komme lenger eller kortare treng ei anna». Ho legg til vidare at når ho kjenner elevgruppa si, så kan ho på førehand ha tilrettelagt og tatt med ekstraarbeid når ho veit at ho har elevar som verte fort ferdige eller som treng eit høgare nivå enn dei andre. «så gjer dei kanskje det same som dei andre, men at dei får ei utfordring til. Der synes eg i Paden er grei, i Showbie så kan ein dele dokument berre med enkeltelevar for eksempel». Elevane har tilgang til lettlestebøker som dei kan velje ut ifrå nivå. «Og då må vi hjelpe dei og velje ikkje sant, ikkje gje dei heilt likt (...) no har du blitt så flink at du kan velje mellom desse bøkene». For å få til dette seier Anne at det krevst kjennskap til kvar enkelt elev og at ein må ta seg tida til det.

Anne meiner at tilpassa opplæring i begynnaropplæringa handlar om å ha tid. Ho trur at dei som har få elevar vil lukkast betre med tilpassa opplæring, enn dei som har dobbelt så mange elevar dei skal rekke over i klassa si. I dette siste tilfellet må ein i alle fall bruke tid, og få ei oversikt over elevane i planlegginga. «(...) disse fem elevane er i den kategorien eller det nivået, (...) gjev dei noko fysisk arbeid som er på deira sitt nivå». Men å rekke å gje 25 elevar munnleg tilbakemelding i same time, det gjer ein ikkje.

Når Anne arbeider med skriving med elevane, føler ho at ho får til god tilpassa opplæring for alle elevane i klassa. Då bruker elevane kunnskapen dei har, og ho rekk å kome rundt til alle elevane å gje dei tilbakemelding på arbeidet deira og kanskje drage dei litt vidare.

*«Du har kome så langt at med deg kan eg byrje å snakke om punktum for eksempel, eller ser eg nokon elevar som byrjar bli nysgjerrig på dobbelkonsonantar, at då kjem eg så tett på at eg føler eg gjev kvar enkelt og at dei får lov til å skrive ut i frå sitt utgangspunkt».*

#### 4.2.2.3 Berit

Berit forstår tilpassa opplæring som at alle elevar skal få utfordringar på sitt meistringsnivå, eit nivå der dei både kan meistre, men også at dei kan utvikle seg og ha noko å strekkje seg etter. «At det ikkje blir for lett, at dei kjem vidare, og men likevel at dei får det til. At dei ikkje sit og føler at dei ikkje kan noko sant. Det er jo det verste. Då misse dei all motivasjon».

I arbeidet sitt med tilpassa opplæring i 1. klasse og begynnaropplæringa legg Berit vekt på å tilpasse leseleksa til elevane sitt lesenivå, og å lage skriveoppgåver som er såpass opne at dei

kan tilpassast der og då. «*du treng ikkje ha ulike oppgåver til elevane, men att innad i oppgåva. Så dei jobbar med same oppgåve, men tilpassar. Du kan lage liste med dyr, medan ein annan skal skrive setningar. (...) Så eg prøvar å få det til å vere tilpassa i den oppgåva dei held på med*».

Berit påpeikar også at å la elevane arbeide saman om oppgåver og med spel er ein god måte å gje tilpassa opplæring i begynnaropplæringa.

I haust når Berit og elevane var midt i bokstavinnlæringa, og dei skulle byrje med å skrive STL+ og skulle skrive litt tekstar, då følte ho at ho hadde eit undervisningsopplegg som gav god tilpassa opplæring for alle elevane i klassa.

*«eg hadde laga ei bok, "dyr i skogen" og so hadde eg bilete av dyra og so skulle dei då skrive. "eg ser en bjørn. Eg ser en hare (..)" og så tilpassa eg det slik at nokon kunne berre skrive "hare" eller "bjørn", nokon kunne skrive "eg ser en bjørn, den er brun, den er stor" slik at dei kunne skrive fleire setningar om bjørn og det dei visste. Så har eg ein elev som er framandspråkleg, men som er veldig, har lite språk generelt, slik at den eleven kunne ikkje namna på dyra heller, så eleven las inn lyd. Eleven tok opptak slik at eleven las inn "bjørn", så fekk eleven øve seg på å sei orda. Eleven har ikkje noko føresetnad for å skrive det sant. Så det var nok for han å berre sei ordet, få spelt det inn som lyd*».

Som ein ser frå sitatet over så brukar Berit mengdedifferensiering for å tilpasse undervisninga til ulike elevar og deira ulike behov. Nokon av elevane kan skrive lite, medan andre skriv meir. Som ein ser her nyttar Berit funksjonen som er i STL+ appen til å støtte elevar på ulike nivå i skriveutviklinga.

#### 4.2.2.4 Oppsummering

Slik eg forstår det så har dei tre informantane mine lik forståing av kva tilpassa opplæring er. Undervisninga skal tilpassast elevane sitt nivå, men at det også må giast utfordringar slik dei har noko å strekkje seg etter.

I arbeidet sitt med tilpassa opplæring legg dei vekt på litt ulike aspekt, David legg vekt på gode relasjonar med elevane, medan Anne legg vekt på å klare å plukke opp dei elevane som heng etter, i tillegg meiner ho at tilbakemeldingane ho gir er viktige. Berit legg vekt på å tilpasse leseleksene til lesenivået til dei enkelte elevane og å gi gode skriveoppgåver som er såpass opne at dei kan tilpassast der og då.

Måten informantane mine tenker at dei kan gi ei best mogeleg tilpassa opplæring på er også litt ulik. David meiner at ein god relasjon må ligge i botnen i arbeidet med tilpassa opplæring. Anne seier at ho tenker det handlar om å ha tid til elevane. Ho trur at dei som har få elevar kan lukkast betre med tilpassa opplæring enn dei som har mange elevar i klassa si. Berit trekk fram viktigheita av å gi opne oppgåver, slik at det kan tilpassast der og då. At ein då ikkje nødvendigvis må lage ulike oppgåver til elevane, men at ein kan tilpasse til dei ulike elevane innanfor den enkelte oppgåva som er gitt.

#### 4.2.3 Differensiering

Her vil eg presentere informantane mine sine forståingar av omgrepet differensiering. Eg vil også presentere kva dei legg vekt på ved differensiering, kvifor og korleis dei differensierer undervisninga si.

##### 4.2.3.1 David

David forstår differensiering som det å gi forskjellig undervisning til elevane, at ein gir ulik undervisning alt etter kva elevane kan klare å meistre. I intervjuet seier David: *«det vil seie å gi kanskje ulike typar oppgåver, men med same målet, men på ulike nivå då»*.

I arbeidet sitt med differensiering legg David vekt på at elevane skal nå lengst mogeleg ut ifrå sitt nivå. *«(...) det viktigaste er ikkje om eleven er komen der eller der, det viktigaste er at pila peikar oppover. Dei skal heile tida kome seg vidare, lære meir. Det skjer av og til i ulikt tempo»*. David prøver å differensiere så ofte som mogeleg, men han ser jo at han gjerne legger seg på den gylne middelveg, men at han då bruker det munnlege språket i klasserommet for å differensiere litt opp eller ned, alt etter som korleis klassa er. David seier også at nokre gonger må han ha ekstra opplegg til nokon, eller andre bøker. Dette for å gjere ting lettare eller vanskelegare for elevane. *«(...) ofte bøkene differensierer, ikkje godt differensiert, det varierer litt frå bok til bok. Men du kan òg differensiere ut ifrå kva oppgåver du gir frå boka då, eventuelt ta inn tillegg frå andre bøker»*.

Tankane David har om korleis han skal få til å gjere ei best mogeleg differensiert undervisning for elevane, er at elevane må finne meining i dei oppgåvene som han gir dei. David likar at elevane arbeider i bøkene sine, og han føler også at han då får til å differensiere undervisninga på ein god måte.

*«Når eg såg det at arbeidsmengda vart sånn at dei kunne jobbe meir og meir, så kunne eg mate på med fleire oppgåver. Så har du då dei som var raske å arbeide, som var flinke, så kunne dei jobbe vidare i oppgåvene. (...) ei tilmålt tid til å gjer øvingar*

*(...) Då har ein på ein måte hatt alle på det same, det er jo differensiering det òg, men då har alle gjort det same stort sett då, men nokon har kanskje gjort meir».*

Som vi ser på sitatet over nyttar David tempodifferensiering i arbeidet sitt med differensiering, og dette gjer at dei elevane som er raske til å arbeide får fleire utfordringar enn dei andre.

#### 4.2.3.2 Anne

Anne forstår differensiering som at ein elev kan få ei oppgåve og ei tilbakemelding, medan ein annan treng ei anna oppgåve og anna tilbakemelding. I intervjuet trekk ho fram viktigheita av å skape eit klassemiljø som aksepterer nettopp dette. «*Og ein ting eg synes er viktig, det er å lage eit klassemiljø der det er respekt for at han Ola fekk ein ting, og Kari noko anna».*

I arbeidet sitt med differensiering seier Anne at det er viktig at ho kjenner elevane sine og at ho er godt førebudd. I tillegg understrekar ho at det er viktig med variasjon, dette fordi vi veit at elevane lærer ulikt. «*Nokon likar slik, og andre slik, og eg tenkjer at differensiering ikkje er at den eine skal få jobbe med den oppgåva og den andre skal sitte med ein annan type, men at ein i løpet av dagen eller veka varierer arbeidsmetodane våra».*

Anne trekk fram bokstavinnlæring og skriveprosess som døme på korleis ho arbeider med differensiering i undervisninga si. I bokstavinnlæringa så formar elevane bokstavane med kroppen, dei måla dei med pensel og vatn på tavla, dei skriv dei i sand med fingeren, dei forma dei med plastilin og dei skriv dei med blyant i bokstavhus. Fokuset er heile tida på høgde og bokstaven si plassering i bokstavhuset. Dei knyt også inn kunst og handverk i bokstavinnlæringa, for kvar bokstav har dei eit prosjekt der elevane nyttar enkle og varierte teknikkar som klipping, liming, fargelegging og maling.

Anne seier at dei har mykje variasjon av organiseringa av klassa. Det kan vere heilklasse, halv klasse eller stasjonsundervisning. Dei varierer korleis elevane arbeider, om det er i bok, eller dei brukar iPad «*kan kanskje nemne at vi systematisk har brukt ein app på iPad i heile år som heiter GraphoGame (...) dei har 10 minutt i veka der dei skal jobbe med appen heime. Den har fenga, så vi ser at elevane jobbar gjerne meir med den enn det som er på leksetida»*, Schoolskrift med skriveopplæring med talesyntese, finskrift og dei har bøker med heilt friskrivning, «*forfattarbok, kallar vi det. Dei får kanskje eit bilete så dei har eit utgangspunkt å skrive om, men det er heilt fritt. Så idèmyldrar vi kva det kan handle om, så kan dei skrive ut ifrå sitt nivå»*. Anne tenkjer at det er med skriveprosessen ho får til å differensiere undervisninga på ein god måte. «*Eg tenkjer med skriveprosessen at eg når dei veldig».*

#### 4.2.3.3 Berit

Berit forstår differensiering som noko som heng saman med tilpassa opplæring.

*«For tilpassa opplæring så trur eg det er mange som tenkjer at det er for dei som er svake, dei skal ha noko som er tilpassa dei. Men eg ser på tilpassa opplæring som noko for alle, på alle sjikt på ein måte. Då blir det jo differensiering eigentleg. Då blir det fletta saman då».*

I og med Berit har lik oppfatning av kva differensiering og tilpassa opplæring er så differensierer ho undervisninga si på same måte som ho tilpassar den. Ho tilpassar leseleksa til elevane sitt lesenivå, og ho lagar skriveoppgåver som er såpass opne at dei kan tilpassast der og då.

Tankar Berit gjer seg kring det å kunne gi ei best mogeleg differensiert undervisning, er arbeidsmetodane som vert nytta i undervisninga. Om nokon måte er meir hensiktsmessig å jobbe på for ein elev, så får den eleven jobbe på den måten. *«Du må finne det som passar best for den eleven. At dei ikkje skal sleppe unna noko, men ein annan tilsvarande måte å jobbe på».* I intervjuet seier Berit:

*«Men det som kanskje ligg under differensiering er på ein måte arbeidsmetodar. At for nokon passar det best å jobbe slik, og for andre best å jobbe sånn, sant. (...) vi hadde leseforståing. Også var det ein elev som på ein måte synest det var vanskeleg å svare på oppgåvene inne på iPaden. Så han lurte på om han kunne få skrive i bok, det synest han var betre. For då kunne han sitte med teksten framfor seg, sant. Og då fekk han lov til det, for det var den beste måten for han å sitte å jobbe med den typen oppgåve på. Så slike grep gjer ein jo».*

Som ein ser frå sitatet over så forstår Berit at elevane lærer på ulike måtar og har ulike strategiar for læringa, og ved at elevane får bruke ulik arbeidsmetode på same oppgåve, så klarer ho å differensiere undervisninga si.

#### 4.2.3.4 Oppsummering

Dei tre informantane syner litt ulik forståing av kva differensiering er. David forstår det som at elevane skal ha ulik undervisning, alt ettersom kva dei kan meistre. Anne forstår det som at ein elev kan få ei oppgåve eller ei tilbakemelding, medan ein annan elev kan få ei anna oppgåve og ei anna tilbakemelding. Berit ho forstår differensiering som noko som heng saman med tilpassa opplæring.

I arbeidet sitt med differensiering så legg dei vekt på ulike element. David er opptatt av at elevane skal nå lengst mogeleg ut ifrå sitt nivå. Han differensierer så ofte som mogeleg, men vel ofte den gylne middelveg, og bruker heller det munnlege språket i klassa for å differensiere. Anne ser viktigheita av å kjenne elevane sine godt og å sjølv vere godt førebudd til timane. Ho trekk også fram viktigheita av variasjon i undervisninga. Berit understrekar at arbeidsmetodar er viktig i arbeidet med differensiering.

#### 4.2.4 Arbeidsmetodar

Her vil eg presentere dei ulike arbeidsmetodane informantane mine nyttar i undervisninga si.

##### 4.2.4.1 David

David seier at hans metodar er at han har ein gjennomgang av stoffet som elevane skal lære, ei innlæringsøkt. I intervjuet tek han utgangspunkt i bokstavinnlæring. Denne kan vare ei 15-20 minutt. Då lærer elevane bokstavlyden, dei får bokstaven presentert og dei skal skrive bokstaven. David passar på å ha ei avløyingsøkt innimellom. *«det har litt med å halde konsentrasjonen, og å gjere økta så kort at det då er spanande for elevane».*

David likar at elevane arbeider i bøkene sine. Då kan elevane arbeide med oppgåver der dei skal kjenne att bokstaven, lytte ut bokstaven, er bokstaven først, inn i eller sist i ordet. *«(...) eg har på ein måte fokusert på at elevane ikkje skal skrive for mykje, sånn at dei blir lei».*

David repeterer mykje med elevane. *«(...) eg har jo bada dei litt med då, det må eg jo nemne».* Han har alltid hatt dei siste seks bokstavane hengande på tavla, slik at i overgangssituasjonar har han tatt dei fram og spurt anten heile klassa, eller ein og ein elev. Av og til var det alle bokstavane dei fekk, andre gonger berre ein bokstav. Det same har han gjort med dei engelske glosene.

David køyrer ein time i veka med stasjonsundervisning, men då bruker han det mest til repetisjon, dette er ein arbeidsmåte som han ikkje synest er heilt optimal.

*«(...) stasjonsundervisning er ikkje heilt min greie. For min del så har eg meir oversikt over elevane mine når dei sit tradisjonelt og eg kan springe rundt å sjå arbeidet deira. Når, vist, eg har hatt stasjonsundervisning over to timar der eg er fast på ein stasjon, så mista eg dei andre elevane mine. Eg har gruppa mi (...) og alle kjem innom der, men eg får ikkje sjekka alt det andre som skjer, alle sosiale konsultasjonar også vidare. (...) eg lika å sjå at elevane mine jobba, og at eg kan gå å hjelpe dei og nå den enkelte når han treng det».*

Som vi ser på sitatet over likar David betre den tradisjonelle måten å undervise på, då føler han at han kjem tettare på elevane og har betre kontroll på arbeidet deira, og er oppteken av å gå rundt og ha kontroll på kva elevane gjer. Stasjonsundervisning ser han på noko som hindrar han i å ha denne kontrollen og oversikta over klassen.

David har tilgang til Chromebook, så elevane arbeider litt på den. Program som dei bruker på Chromebook er Askiraski og multismartøving. Dette er program som vert differensiert til den enkelte elev sitt nivå.

I tillegg nyttar David ein del film. *«(...) då hadde eg lesekorpsset, og NRK har no mykje pedagogiske program som støttar opp mot lese/bokstavinnlæringa. Så det er heile tida å bruke mange plattformer eller metodar som eigentleg peikar på det same, men som viser det på forskjellige måtar».*

#### 4.2.4.2 Anne

Anne er opptatt av å variere arbeidsmetodane i løpet av dagen eller veka. *«Det er variert. Prøver å ha litt system på det, så det ikkje er tilfeldig då».* I intervjuet så trekk ho fram bokstavinnlæring som eit døme. I dette klasserommet har dei forsøkt å la elevane forme bokstavane med blyant, med kroppen sin, med pensel på tavla, skrive med fingeren i sand, og lage bokstav med plastilina. Dei knyt og inn kunst og handverk i bokstavinnlæringa, der må elevane bruke ulike teknikkar som klipping, liming, fargelegging og måling.

Anne varierer organiseringa av klassa, det kan vere heil klasse, halv klasse og stasjonsundervisning.

*«Eg likar best å ha ei halv klasse, og eg trur det er viktig å prioritere ressursar til det. Akkurat i denne oppstartsfasen, det er så kjedeleg om du har såtte å skrive ei heil side for å då få tilbakemeldingar då på det du gjorde heilt tidleg i timen, det er ikkje elevane heilt motiverte for. Men at du kan gje, er kjapt innom dei og ser: på den setninga her, pass på mellomrom. Det å få rettleie så tett, då er dei så mottakelege, også tek dei det med seg i vidare arbeid. Ikkje neste gong vi har ein slik time».*

Anne ser altså verdien av å kunne ha berre halv klasse, og tenkjer at det er viktig å prioritere ressursar til det. Det at ho kan kome tett på elevane og gi raskt tilbakemeldingar til elevane på arbeidet dei gjer, meiner ho er motiverande for elevane.

Alle elevane til Anne har iPad, så ho bruker å variere om elevane arbeider på denne eller om dei arbeider i bok. Når elevane arbeider på iPad, arbeider dei på Schoolskrift med

skriveopplæring med talesyntese, dei arbeider på Graphogame, multismartøving, Showbie, Salaby, tankekart, Kidsinspiration, På sporet, og nettsider som er knytt til læreverka Multi, Explore, Zeppelin.

Når elevane arbeider i bok, så kan det vere i finskriftboka si. Eller elevane arbeider i forfattarboka si, eller i arbeidshefta sine.

*«I starten var det litt det same, no er det litt variert. Eg tenkjer at etter kvart så kan dei flinkaste få lov til å skrive sjølv, utan att vi nødvendigvis har modellert noko. I starten var det berre enkeltord, no er det kanskje: fin dame, ei heks. Byggjer litt på».*

Ut ifrå sitatet over ser vi at då Anne starta opp med finskriftboka til elevane, så starta ho opp med eit likt utgangspunkt for alle elevane. Men etter kvart har ho differensiert slik at elevane får trening på det dei treng trening på. Anne differensierer skriveopplæringa ved å bruke bokstavhus, ulik størrelse på bokstavhusa eller i nokre tilfelle teke vekk bokstavhusa. Anne likar òg å drage inn litt fysisk, så elevane må gjerne ut å hente små ord, også inn igjen å skrive dei. Ein såkalla hentediktat.

#### 4.2.4.3 Berit

Berit si klasse har 1:1 iPad, og det er ein heildigital skule. Så iPaden vert nytta veldig mykje i undervisninga. Berit er bevisst på å finne på opplegg der elevane får vere i rørsle.

*«Finne på noko som gjer at dei ikkje vert sittande sant. Det må vi vere veldig bevisste på når vi er digitale. Ikkje fordi dei ikkje kan sitte like lenge i ro med bok, for det gjorde vi, men det er noko med at no er det digitale nytt og folk er litt sånn negative: ja, no sit dei berre framfor skjerm. Og då har vi lyst å vise at det ikkje er det det handlar om (...) Det handlar om å sjå moglegheiter. Og dei er så oppslukt».*

Frå sitatet over ser vi at Berit er opptatt av å sjå moglegheiter i bruken av det digitale i klasserommet.

I innlæringa av bokstavlydane har Berit brukt å hatt med seg bilete av ulike ting, som har den aktuelle bokstavlyden som skal lærast i seg, bileta har ho lagt utover og elevane har teke bilete av dei med iPadane sine. Berit kunne ha valt å berre lagt bileta rett inn på iPaden til elevane, men har valt å gjere det på den måten som ho gjer det for at elevane skal få rørsle.

*«Det er jo noko som er kome inn med iPad. Så har vi gjort det med nesten alle lydane. At vi har bilete å legg det utover. Men det handla vel mest om at dei skal få rørsle. Å ikkje sitte i ro (...) Dei går fram og tek bilete og går tilbake og skriv. Men dei har*



*forandra sittestilling og vore i rørsle, så kan dei halde på i ein halvtime, mykje lenger enn viss dei måtte sitte i ro og jobba».*

Som ein kan sjå frå sitatet over, så bruker Berit å knytte inn rørsle i aktivitetane slik at elevane skal ha meir uthald. Dei har blant anna hentediktat, der dei arbeidar to og to. «(...) *mykje post-it lappar i gangen, så er dei to og to, inn og ut og byte på å seie ordet og skrive ordet*».

Berit bruker STL+ metoden i skriftspråkinnlæringa. «(...) *handlar om at dei skriv og har lyd slik dei får høyre opplest det dei skriv*».

Når elevane arbeider på iPaden er det ulike appar dei er inne på, det er til dømes Kaleido, Multismartøving, Ordriket og Salto.

#### 4.2.4.4 Oppsummering

Dei tre informantane mine har alle ulike arbeidsmetodar i undervisninga si. David likar best tradisjonell undervisning der han først har ein gjennomgang av nytt stoff, og deretter arbeider elevane individuelt med oppgåver. Han nyttar stasjonsundervisning ein time i veka, men då for å repetere stoff. Anne likar å variere arbeidsmetodane i løpet av dagen/veka, og ho likar å variere organiseringa i klassa, heilklasse, halv klasse eller stasjonsundervisning. Anne varierer òg bruken av lærebok, skrivebok eller iPad. Berit arbeider på ein heildigital skule, så nyttar iPad mykje i undervisninga si. Ho har nytta STL+ metoden i skriftspråk innlæringa. Alle tre har tilgang på digitale verktøy, og dei nyttar difor ulike nettsider/appar i undervisninga si. I tillegg ser alle tre viktigheita av å trekke inn rørsle i undervisninga si.

#### 4.2.3 Skriftspråkleg utvikling

Her vil eg presentere korleis informantane mine arbeider for at elevane skal lære og utvikle skriftspråket sitt. Eg vil òg presentere korleis dei arbeider med språkleg bevisstheit, og om det er lese- eller skrivevegen dei har valt for elevane sine i begynnaropplæringa.

##### 4.2.3.1 David

David seier at språkleg bevisstheit er noko han arbeider med heile tida. «*Eg bruka no ikkje ordet språkleg bevisstheit, (...), men eg ser jo at det er det eg held på med heile tida. (...) kvifor gjer vi det vi gjer. Altså kvifor lærer vi språk, kvifor gjer vi matematikk, eller kvifor gjer vi naturfag eller samfunnsfag eller kroppsøving*».

David bruker å lese bøker for elevane sine, og han er veldig glad i boka «Den ville ungen». Dette er ei bok som er skriven på rim. David likar spesielt nynorskbøker som er skriven på rim. «*Det synest eg er heilt fantastisk. (...) det er noko med å lese for dei, det fenge veldig*

*ungane*». Av og til syng David ilag med elevane sine, og han brukar også å tulle med språket, når det passe seg inn imellom. «*Eg tenke det er veldig viktig, at vi ikkje tulle med ungene sine namn for eksempel, men snakke på rim, altså det gjer eg då*». Andre tider bruker han språkleikar, med rim og reglar, og han har lært elevane sine litt ellingar og tellingar. «*Så rim og regle er eigentleg noko eg bruke når det fell seg litt inn då, for å skape underhaldning og ja, oppmuntre dei til å skape litt rim og regle for at eg veit det er viktig i norskfaget*».

Då elevane starta opp i byrjinga av skuleåret med bokstavinnlæring, så val David å ha fokuset på bokstavlyden. «*Altså i år så har eg ikkje brukt bokstavnamnet i det heile tatt (...)*». Og når David les leseleksa til elevane, så les han så sakte at det vert ei lydering. På denne måten vert elevane merksame på dei ulike bokstavane i orda. David har også presentert to- og trestavingsord for elevane, då lese han tydeleg stavingane for elevane. Arbeid med stavingar har dei òg i arbeidsbøkene sine. «*Og det har dei og i arbeidsbøkene sine, så har dei det å finne stavingane, men eg synest nesten det er betre når dei får høyre ordet*». David seier òg at no når elevane har begynt å lese, så snakka dei mykje om orda dei kjem bort i. «*For eksempel så har vi ein del ord som uttalast annleis enn vi skriv det, og det jobba eg mykje med*». I intervjuet så viser han til døme som: sk-skj-sj lydane, diftongane og dialektord.

David tenkjer at han har valt ein kombinasjon av lesarvegen og skrivevegen for elevane inn i skriftspråket. Men han seier at det ikkje er eit bevisst val, det han har vore meir bevisst på er at elevane ikkje skal skrive så mykje.

*«Kort økt, veldig konkret også ferdig. Sånn at dei ikkje blir lei av skriving. For mi erfaring frå tidlegare er kanskje at eg har halde på med for mykje skriveoppgåver, at det er det som på ein måte har vore læringa, men så dette dei av fordi at det blir for vanskelege oppgåver eller berre blir for opptatt av at dei skal få gjort nok oppgåver eller produsere for mykje då».*

Når David arbeider med skriftspråkinnlæringa, så fokuserer han først på at elevane skal lære seg lyden til bokstavane, også lærer dei å skrive bokstaven på rett måte. «*(...) lære seg lyden, også er det å lære seg å skrive den på rett måte, men ikkje pirke så mykje at det tek motivasjonen frå nokon*». David presenterer både den store og den vesle bokstaven samstundes. Når dette er gjort, så seier David i intervjuet: «*då er det å mate på med ulike oppgåver da*». Dette er oppgåver som å kjenne att språklyden i ord, kryssord, teikne i kunst og handverk. «*At dei skal lage seg ein bokstav på ein eller annan måte, teikne og klippe ut*». David seier òg at det viktigaste er at elevane arbeider med oppgåver der dei må kjenne att

språklyden. «Mykje å kjenne att, mykje repetisjon av å kjenne att. Eg tenkjer at det er det viktigaste, at dei kjenne att og veit korleis bokstaven ser ut».

#### 4.2.3.2 Anne

Anne startar arbeidet med språkleg bevisstheit heilt i starten av skuleåret. Då startar ho opp med å lære elevane namnet på bokstavane, men dette er berre ein kjapp introduksjon, det er bokstavlyden Anne har som fokus. «Vi såg at den eine kartleggingsprøva som vi gjennomførte med dei veldig tidleg, var ute etter bokstaven sitt namn. Men det har vi lite fokus på. Vi pratar om det, men vi er opptekne av lyden».

I arbeidet sitt med språkleg bevisstheit har Anne brukt mykje rim, og systematisk brukar ho Jørgen Frost sine språkleikar og språkmodellar med rim og stavingar. «(...) vi kan bruke det som avbrekksaktivitetar med denne gjengen her. (...) så tek vi ei runde med: mitt skip er lasta med eller noko. (...) kan du seie noko som rimar på veg ut døra?». I intervjuet fortel Anne at ho har laga til ein powerpoint der alle bokstavane kjem rullande, så får elevane seie lyden til bokstavane. Denne har blitt avansert til to-lydsord, der gjerne fyrste bokstav er lik. Til dømes: Ri og Ra. Ho fortel òg at dei er opptekne av at elevane skal skjønne at dei skal drage bokstavane saman. «(...) så har vi vore ganske tidleg på at dei ikkje får lyd på lydplukke S-O-L, men at dei skjønner at dei må drage saman». I klasserommet så har Anne laga til fotavtrykk ved utgangsdøra, der bokstavane er trykt på. Når elevane skal takke for dagen, eller dei har god tid på slutten av ein time, så stillar elevane seg i kø og trakkar på fotspora.

*«som ein variant til å automatisere lyd og bokstav. (...)den har vi også avansert litt til å vere små ord, tolydsord. (...) ein høgre og ein venstre, berre ein ekstra repetisjon. Utan at dei veit at det er det. Dei berre leikar dei. Leik og variasjon».*

Når elevane til Anne skal skrive, så er Anne oppteken av at elevane skal forstå kor mange ord som er i setninga som vert skriven.

*«Så har dei ein ispinne som dei har dekorert sjølve med ei lita mariehøne på, den kallar vi Marit Mellomrom, så den kjem dei å hentar når dei skal skrive. Så legg dei den fysisk imellom. Det ser eg at nokon ikkje har skjønt endå, men nokon har skjønt den så godt at dei ikkje vil ha pinnen lenger. (...) då brukar eg det aktivt når eg er rundt å rettleiar individuelt: Å, det var mange ord, eg skal hjelpe deg. Så telle vi. Så vi er komne dit at dei har kjennskap til at det er noko som heiter mellomrom».*

Som ein ser frå sitatet over arbeider Anne aktivt med å gjere elevane språkleg bevisste, ho gjer dette ved å gjere elevane merksame på at setningar består av fleire ord.

Anne tenkjer at det nok er mest lesarvegen dei har valt for elevane sine inn i skriftspråket, men at det likevel er litt av både lesarvegen og skrivevegen. Dette fordi i sjølve bokstavinnlæringa så arbeidar dei med heilt frå tradisjonelle oppgåver der dei til døme skal skrive av eller finne bilete som inneheld A i ordet, eller dei arbeidar med friskriving eller lesing.

*«Det er ikkje heilt sånn skrive seg til lesing eller lese seg til skriving. Ein har i alle fall litt av det. Eg veit ikkje om det er rette vegen og køyre på med, men eg synes å skrive seg til lesing er ein spennande innfallsvinkel».*

#### 4.2.3.3 Berit

Berit begynner arbeidet med språkleg bevisstheit med ein gong på 1. steg. Ho snakkar med elevane sine om språket, om korleis språket er oppbygd.

*«Dei er veldig opptatt av korleis dei skal skrive. I og med dei er komne så langt med skrivinga så treng dei vite. (...) Før var det kanskje slik at denne veka skulle vi lære om kj-lyden. Så gjorde vi mange oppgåver med det og jobba med det den veka. No er det slik at når det ordet dukkar opp og vi har bruk for det, så snakkar vi om korleis det skrivast. Geit til dømes. Det er ikkje lett å skrive geit, og då må vi snakke om det. J-lyden og ja».*

Det første halvåret på 1. steg fokuserer Berit berre på lydar. Ho snakkar om bokstavar og alfabetet med elevane, men som ho seier i intervjuet: «Bokstavane har eit namn, men det er ikkje det vi skal lære no. No skal vi lære lyden til bokstaven». Når ho snakkar om til dømes diftongar, j-lyden eller skj-lyden med elevane, så er det lydane ho har fokuset på.

*«Det er veldig mange lydar i norsk språk. Det er ikkje berre alfabetet, det er alle dei andre lydane også. Når dei spør, så tek vi det. (...) Og dei er opptekne av, fordi dei høyrer, dei får det lese opp på iPad. Dei høyrer det blir feil. Når dei er ferdige med eit ord, og har skrive det feil så seier iPaden ikkje ordet dei ville skrive».*

Berit trekk fram i intervjuet at det digitale gir ei mykje tidlegare mogelegheit til å snakke om korleis ord skal skrivast eller kva dei betyr. Ho seier at sidan elevane skriv meir komplekse og lengre tekstar allereie, treng dei orda på ein annan måte og dei vert då interesserte i korleis det skrivast. Ved å nytte lyd støtte får elevane lese opp orda, og høyrer då sjølv om det blir feil.

Difor får dei ein motivasjon til å finne ut korleis orda skrivast. Berit seier òg at dei jobbar mykje med omgrep, når nye ord dukkar opp så snakkar dei om kva dei betyr.

Berit seier at det er skrivevegen som er valt at elevane skal ha inn i skriftspråket. Dette er ikkje eit val ho har tatt, men det er skulen sitt val å jobbe med STL+. Dei har hurtig bokstavinnlæring, slik dei er ferdige med alle bokstavane til jul, også køyrer dei parallelt med STL+ på hausten.

*«Det er ikkje mitt val, men eg står for valet. Eg ser, eg har aldri hatt ei fyrsteklasse som så fort har lært seg å skrive så mykje som dei gjer. Også ser eg at det har effekt på lesinga. Så eg trur veldig på det da. Så dei får skrive ting som dei synes er kjekke. Det er ikkje å øve på bokstavar eller meiningslause ting. Men dei får skrive eigne tekstar. Og nokon elsker det. Eg trur veldig på den vegen».*

Som sitatet viser har Berit stor tru på STL+ metoden, og ho ser at denne metoden har stor effekt både på skriveutviklinga og lesinga til elevane.

I arbeidet med skriftspråkinnlæringa arbeidar elevane med oppgåver i STL+, inne på book creator. Dei har skriveoppgåver, og elevane har allereie vore innom skildrande tekst, argumenterande tekst, dikt, faktatekst og forteljingar.

*«Men det er gjort så enkelt. Det er slik du ikkje har tenkt på. Argumenterande tekst: du skal skrive ei ønskeliste til nissen og kvifor du ønskjer deg det. Då har du med ein gong laga ein argumenterande tekst, så då lagar du ein mal (...) dei får ofte byrjinga på setninga så fyller dei inn resten. Så dei ikkje må skrive alt. Så då er dei i gang».*

På sitatet over ser vi at Berit nyttar rammetekst i skriveopplæringa til elevane.

#### 4.2.3.4 Oppsummering

Dei tre informantane mine arbeider med språkleg bevisstheit heilt frå starten av 1. steg. David les til elevane sine, brukar rim og regler, og gjer elevane bevisste på språket ved å snakke med dei om det. Anne bruker språkleikar og språkmodellar med rim og reglar, og når ho arbeider med skriving med elevane, då gjer ho elevane bevisste på kor mange ord ei ytring består av. Berit gjer elevane bevisste på språket ved å snakke med dei om korleis språket vårt er oppbygt og ho har fokuset på lydane i språket. David og Anne har valt ein kombinasjon av lesarvegen og skrivevegen for elevane sine inn i skriftspråket, medan Berit har valt skrivevegen.

#### 4.2.4 Det digitale klasserommet

Dei tre informantane mine har ulik tilgang til digitale verktøy i klasseroma sine. Alle tre har Smartboard. David har tilgang til Chromebook til elevane sine, Anne og Berit har 1:1 iPad til elevane sine. I det vidare vil eg presentere kva informantane mine har tilgang til av digitale verktøy i undervisninga si, korleis dei bruker dette i si undervisning og kva dei tenkjer om digitale verktøy i undervisninga.

##### 4.2.4.1 David

David har ikkje 1:1 iPad i klassa si, men har tilgang på Chromebook. David er positiv til iPad i første klasse, men ikkje berre det, ein må ha handskrift også. Han meiner at det motoriske må utviklast hos elevane, og at det skjer gjennom rørsle. I intervjuet seier han:

*«Eg tenke at det å skrive, altså motorikk, det går jo på det fysiologiske til elevane, motorikk må utviklast og det skapast gjennom rørsle. Når du trykke på ein tast, då kan du lære deg touch metoden, og det er òg motorikk, men du lærer deg ikkje å skrive a eller b eller c riktig».*

I undervisninga si nyttar han Smartboard. På denne går han gjennom nytt stoff med elevane i fellesskap. Chromebook nyttar han òg, her er det gjerne multi smart øving og Askiraski.

David ser veldig mange mogelegheiter og lite hemmingar med digitale verktøy i klassa, og han kunne gjerne ha tenkt seg å hatt endå meir av det digitale. Dette for å ha ekstra å fylle på med, og for å ha alternativ. Men det han saknar er opplæring, skal han kunne bruke det må han ha opplæring. I intervjuet seier han:

*«(...) skal vi ha det i skulen, så må lærarane få god opplæring i å bruke det. (...) Eg har ikkje tid til å sitte å prøve meg fram, det tar for lang tid, eg må ha nokon som har prøvd det ut eller nokon som har laga det. Som veit meininga og målet med, og mogelegheitene med det, som då kan presentere det til meg. Så kan eg bruke det som eg synest er bra, det som passar til mi undervisning».*

##### 4.2.4.2 Anne

Anne har 1:1 iPad til elevane sine, men for henne er det ein framand tanke å skulle bruke berre iPad i undervisninga på 1. steg, ho må bruke blyant òg. I intervjuet seier ho:

*«Nokon må vise meg, eg treng ei overtyding frå nokon. Eg må sjå og høyre det fysisk viss eg skal kunne klare å legge det vekk. Og eg ser det no når vi gjer oppgåver på*

*iPad, type fyll inn oppgåver og det berre er fingeren som skal fram, så skulle eg ønskje at dei hadde noko å gripe rundt».*

Når elevane hennar arbeider på iPad, arbeider dei på Schoolskrift med skriveopplæring med talesyntese, dei arbeider på Graphogame, Multismartøving, Showbie, Salaby, tankekart, Kidsinspiration, På sporet, og nettsider som er tilknytt læreverka Explore, Multi og Zeppelin. I tillegg nyttar ho Smartboarden i undervisninga si.

Anne ser mange mogelegheiter med digitale verktøy i undervisninga, men ho ser også at det er tidkrevjande å lære elevane å bruke programvarene. *«Så det må vi berre gjere litt systematisk».* Anne trekk fram at elevane får vist fram det dei har gjort i bøkene sine, men ho ser at det er meir stas når dei får vise fram det dei har gjort på iPaden på Smartboarden. Anne seier òg at den talesyntesen er fin. *«Den hjelpe meir på ein måte litt. Dei kan eksperimentere litt på eige hand».* Anne opplever at motivasjonen er på plass hos elevane når dei har digitale verktøy i bruk, og det forenkler arbeidet hennar. Ho seier at skrivinga til elevane verte meir meiningsfull. I tillegg trekk ho fram kor effektive drillprogram har blitt, når appen har tatt over registreringsarbeidet. *«Og i alle fall desse appane vi har valt ut, føler eg er trygge. Eg kan gå inn å sjå progresjonen deira, og dei opplever at dei leikar».*

Anne ser ikkje nokre direkte hemmingar ved bruk av digitale verktøy i undervisninga. Men ho seier at det sjølvsagt kan vere ei ulempe at dei kjem seg inn på nett, og at dei då kan gjer på andre ting enn dei skal. Det kan òg vere trasig når elevane ikkje hugsar å ha med seg iPaden, og ein har planlagt eit opplegg på den. Men dette vert jo det same om dei gløymer lærebøker heime. Anne trekk fram i intervjuet at det gjeld å vere kritisk til bruken av digitale verktøy.

*«(...) eg eigentleg skal bruke det så bevisst at det skal tilføre undervisninga mi noko ekstra. Den skal ikkje berre bytte ut penn og papir (...) men tilføre noko ekstra. Det er ikkje for å fylle opp siste 10 minutta, timen eller ja, men eg skal ha gjort eit bevisst utval av oppgåver. Ikkje minst tilpassing på, og etter nivå».*

Anne er altså oppteken av at digitale verktøy skal tilføre undervisninga noko ekstra, det skal ikkje nyttast berre til å fylle opp siste minutta i undervisninga.

#### 4.2.4.3 Berit

Berit har 1:1 iPad til elevane sine, og som tidlegare nemnt arbeider ho på ein heildigital skule. Sjølv om ho arbeider på ein heildigital skule, der det er utsett handskrift til 2. steg, klarer ikkje

ho heilt å slappe av å vente til 2. steg, fordi elevane treng å trene på det motoriske med å halde blyant. I intervjuet seier ho:

*« (...) Eg klarer ikkje heilt å slappe av med å vente til 2. klasse. Så vi skal byrje med litt diktat, sei nokon bokstavar og dei skal skrive i boka så det blir til ord. Det blir berre heilt enkelt for at dei skal få feeling med å skrive bokstavar».*

Men sjølv om ho ikkje klarer å slappe av å vente med å la elevane skrive litt bokstavar, ser ho likevel tydinga av at dei ikkje har fokuset på handskrift før 2. steg. Ho seier at den erfaringa ho har frå før, så er det kjempevanskeleg som 6-åring og klare å forme ein bokstav. Men no når dei slepp å bruke energi på dette, så klarer elevane til Berit å ha meir fokus på innhald. Så elevane skriv mykje meir tekst, når dei skriv på iPad. Når elevane til Berit arbeider på iPaden er det ulike appar/sider dei er inne på, det er til dømes Kaleido, Multismartøving, Ordriket og Salto. I tillegg nyttar ho Smartboarden i undervisninga si.

Berit seier at sjølv om dei er ein heildigital skule, så bruker dei ikkje berre iPad. Det digitale gjev dei mogelegheit til å bruke tid på ein heilt annan måte.

*«Når dei til dømes arbeider i matematikk, på multismartøving, eg har byrja på nytt kapittel og då jobbar vi alltid ei lita økt på skulen. Då har eg elevar som i løpet av 20 minutt har gjort 100 oppgåver. Og i snitt så hadde dei gjort 80 oppgåver kvar. Hadde dei sätte med bok, hadde dei kanskje gjort 3 oppgåver på den tid. Dei får så utruleg mykje mengdetrening».*

Berit påpeikar òg at elevane aldri går tom for arbeid ved digitale verktøy i undervisninga. I staden for at elevane får fleire kopiar av same oppgåve, går dei heller inn på nye nettsider eller appar, også jobbar dei med noko som gjev dei utfordringar der og då. Ho seier at det som kan vere hemmingar med digitale verktøy er om elevane ikkje arbeider med det dei skal. Men elles seier ho at så lenge ein endrar pedagogikken og bruker det riktig, at det ikkje vert skjerm for skjermen sin del, men at ein bruker det hensiktsmessig, så ser ikkje Berit nokon hemmingar med digitale verktøy. Og ho seier òg at det er viktig å balansere undervisninga, om det er mest hensiktsmessig å bruke boka, så gjer ein det. *«Den er eit verktøy, det er ikkje den som styrer oss. Det er vi som styrer undervisninga».*

#### 4.2.4.4 Oppsummering

Alle informantane mine er positive til digitale verktøy i undervisninga si. David har ikkje 1:1 iPad til elevane sine, men har tilgang til Chromebook og det er Smartboard i klasserommet.



Både Anne og Berit har 1:1 iPad til elevane sine og dei har Smartboard i klasseromma. Berit sine elevar har utsett handskrift til 2. steg, men ho klarer ikkje heilt å slappe av med tanke på at elevane skal vente heilt til 2. steg. Ho meiner at dei må ha litt trening på det motoriske. Både Anne og David seier at dei ikkje kunne tenkt seg å hatt berre iPad til elevane, David seier at handskrift og trening på det motoriske må til. Anne seier at om det skulle ha vore aktuelt å hatt berre iPad, så måtte ho både ha sett og høyrte at dette hadde noko for seg, nokon måtte ha overttydd henne.

Dei tre informantane nyttar Smartboarden i fellesundervisninga. Når elevane arbeider på iPad eller Chromebook, arbeider dei på ulike nettsider/appar som Askiraski, Multismartøving, Graphogame, På sporet, Kidsinspiration, Showbie, Salaby, tankekart, og nettsider som er tilknytt læreverka Ordriket, Kaleido, Salto, Explore, Multi og Zeppelin.

Alle tre informantane ser lite hemmingar ved bruken av digitale verktøy i undervisninga, dei ser meir mogelegheitene ved bruken av den. David kunne tenkt seg å hatt meir av det i undervisninga, fordi då kunne han hatt ekstra å fylle på med og han hadde hatt alternativ. Det han ser på som negativt med digitale verktøy, det er den mangelfulle opplæringa på det. Anne ser at det kan vere tidkrevjande å lære elevane å bruke programvarene, men seier at det må ein berre gjere litt systematisk. Ho ser òg at skrivninga til elevane vert meir meningsfull og undervisninga vert meir effektiv. Anne understrekar tydinga av å vere kritisk til bruken av digitale verktøy, det skal ikkje brukast til å fylle opp, men skal tilføre undervisninga noko ekstra. Berit ser at elevane får til å produsere mykje meir tekst når dei skriv digitalt, enn når dei skreiv med blyant. Ho poengterer òg at digitale verktøy nettopp skal vere eit verktøy, det er ikkje den som skal styre undervisninga, det er det læraren som skal gjere. Både Anne og Berit nemner at det som kan vere hemmingar med digitale verktøy, det er om elevane er inne på andre område enn dei skal.

#### 4.2.5 Resultat frå videoobservasjon

Her vil eg presentere resultatane frå videoobservasjonane i klasseromma til dei tre informantane mine.

##### 4.2.5.1 David

Arbeidsmetode	Innhald
5. minuttar	Kullevulle. Mengdetreningsleik der elevane får trene på mengde,

	<p>samstundes som dei får bevege på seg.</p>
Individuell jobbing	Arbeider med oppgaveheftet.
Fruktpause	<p>Høgtlesing frå bok.</p> <p>Repetisjon av bokstavar, fokus på bokstavlyden. Lærar går rundt til kvar enkelt elev og viser bilete av bokstavane, alle får prøve seg.</p> <p>Repetisjon av engelske gloser.</p>
Tavleundervisning	Felles gjennomgang av arbeidsoppgåver på smartboarden, elevane gjer oppgåvene i boka si samstundes.
5. minutters	<p>Gonoodle.</p> <p>Songøving til julefest.</p>
Tavleundervisning	<p>Plenumssamtale der lærar og elevar snakkar om eit bilete på smartboarden, biletet er knytt til bokstaven Y.</p> <p>Lytting til forteljing om bokstaven Y.</p> <p>Gjennomgang av skriveoppgåve på smartboarden, elevane får kome fram kvar sin gong og skrive svaret på smartboarden, og elevane gjer også oppgåvene samstundes i skriveboka si.</p>
Matpause	Såg på villmarksborna.
Tavleundervisning og individuell jobbing	Lærer viser Øystein teikneblyant film om bokstaven Y, viser eit og eit steg så elevane klarer å henge med på sine teikningar.

	Lærer er tett på elevane sine, og hjelper elevar som ikkje får det til. Høgtlesing frå bok, medan elevane fargelegg ferdig figurane sine.
Individuelt arbeid	Leiketime, elevane får velje sjølv kva dei vil gjere på. Teikne, skrive på tavle eller i bok, lego, plastilin osv. Lærer går rundt og pratar med elevane, eller sit og observerer.
5 minuttar	Gonoodle.
Individuelt arbeid	Leiketime som før Gonoodle, men no har lærer sett på lesekorpsset med bokstaven Y, elevane følger med på filmen samstundes som dei leikar seg.

#### 4.2.5.2 Anne

Arbeidsmetodar	Innhald
Tavleundervisning	Dagen i dag. Repetisjon av kva tal dei har lært. Talsongen (rim). Elevane fram på tavla å gjer ulike aktivitetar- skriv på tavla. Lærer går gjennom oppgåvene som skal gjerast.
Individuelt arbeid	Elevane arbeider i oppgåvebøkene sine. Lærer går rundt og hjelper dei som treng det.
Tavleundervisning	Smartboarden. Elevane kvar sin gong fram og plasserer tal på riktig plass.

<p>Gruppearbeid/Samarbeidslæring</p>	<p>Elevane delt i fire lag, og elevane må samarbeide.</p> <p>Dei har kvart sitt brett med ulike bilete på, elevane skal, ein av gongen springe ut i gangen og hente ein bokstav i ei boks. Trekke med seg ein bokstav, inn igjen til gruppa og lytte ut første lyd i eit av bileta som passar til bokstaven som vart trekt.</p> <p>Når dei har funne riktig bilete, spring neste mann på gruppa og hentar ny bokstav.</p> <p>Held på slik til brettet er fullt.</p>
<p>Matpause</p>	<p>Høgtlesing frå bok.</p> <p>Rim/regle i denne boka.</p>
<p>Tavleundervisning (klassa delt i to, eine delen har norsk og andre delen har matte)</p>	<p>Viser film på smartboarden om bokstaven G (frå ABC boka).</p> <p>Her vert vist lyderings oppgaver, korleis bokstaven G vert skriven, bilete å trykke på og ordet vert lest opp og kommentert om bokstaven er først, inni eller til sist, trykke på ord som er like.</p> <p>Lærar viser på tavla korleis bokstaven G skal skrivast.</p> <p>Lærar les opp ei regle med mange G ord i seg, elevane skal telje opp kor mange G`ar der er i regla.</p> <p>Lærar les opp ei ny regle med G ord i seg, no berre lyttar elevane.</p> <p>Lærar les ei historie om Gisle grårev.</p>

	<p>Lærer og elevar samleser lydane frå A til G.</p> <p>Lærer går rundt med eit ark med ulike G ord på, alle elevane får lese eit ord kvar.</p>
Stasjonsundervisning	<p>Elevane arbeider på ulike stasjonar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Skrive stor og liten G på tavla med krit.</li> <li>- Skrive stor og liten G på tavla med malepensel.</li> <li>- Skrive stor og liten G i fin sand.</li> <li>- Skrive stor og liten G på papir, først spore over med finger før ein gjer det med blyant.</li> </ul>
Individuelt arbeid	Elevane arbeider på iPad.
Tavleundervisning (gruppe 2)	<p>Starta økta med «gode, greie gutar og jenter».</p> <p>Repeterer forge vekas bokstav.</p> <p>Samleser bokstavlydane A til G.</p> <p>Fortel historia om Gisle Grårev.</p> <p>Fortel ei regle (ei litt anna enn til første gruppa).</p> <p>Brukar biletkort når elevane skal lese kvart sitt ord.</p> <p>Elevane skriv bokstaven i lufta og på ryggen til kvarandre.</p> <p>Lærer går gjennom lekse til neste dag.</p> <p>Lærer går rundt med ark med ulike G ord på, dekker over bilete og elevane</p>

	får lese kvart sitt ord. Desse orda vert hengt opp på tavla.
Samlingstund (gruppe 1)	Lærar går gjennom lekse til i morgon. Lærar viser finskriftbøkene som elevane skal arbeide i denne timen «sjå nøye på ordet som er innskrive, les det først før du skriv det...».
Individuelt arbeid	Elevane arbeider i finskriftbøkene sine.
Samlingstund (gruppe 2)	Startar opp med songen «hovud, skulder, kne og tå». Gjennomgang av lekse og viser finskriftbøkene.
Individuelt arbeid	Elevane arbeider i finskriftbøkene.

#### 4.2.5.3 Berit

Arbeidsmetodar	Innhald
Samlingsstund	Song, dagen i dag, kor mange dagar har dei gått på skule.
Tavleundervisning (fortsatt i samling)	Bokstavkongen Æ. Samtale om Æ lyden, og lærar har med ein pose med biletkort av ting som har Æ bokstav og lyd. Lærar forklarar kva elevane skal arbeide med.
Individuell arbeid	Elevane lager ei Æ bok, i Kidinspiration. Elevane må hugse å ha riktig farge på bokstaven, raud.

	<p>Dei tek bilete av biletkorta, og dei skriv kva det er for noko, dei legg inn lydfil (iPad som les opp ordet).</p> <p>Når dei er ferdige med Æ boka begynner elevane å arbeide med lenkjene som ligg inne på lekseboka, kaleido og ordriket. Berre Kaleido som fungerer, så då vert det å jobbe på Salto etter det.</p>
Matpause	<p>Song.</p> <p>Høgtlesing.</p>
Samlingstund	<p>Regelleik «bulleri bulleri bukk».</p> <p>Lærer tek først fram ein frivillig, så gjer dei dette ilag. Etterpå går dei saman to og to og gjer same leiken.</p>
Tavleundervisning og individuell	<p>Talbingo. Lærer syner først korleis det skal gjerast.</p>
Tavleundervisning og gruppearbeid og individuell	<p>Lærer viser først på smartboarden korleis spelet skal spelast.</p> <p>Elevane går saman i grupper på to og tre. Speler eit spel der det er om å gjere å verte først å teikne ferdig ein klovn.</p> <p>Når dei er ferdige, arbeidar dei på multismartøving.</p>
Samlingsstund	<p>Kvifor er det lurt å kle seg før ein går ut?</p> <p>Song. «Svart senker natta seg, Snømannen Kalle, Tenn eit lys».</p>

#### 4.2.5.4 Oppsummering

Alle informantane mine varierer arbeidsmetodane sine, men sjølvstakt i ulik grad.

Arbeidsmetodane som David nyttar er tavleundervisning og individuelt arbeid. Anne nyttar

tavleundervisning, individuelt arbeid, gruppearbeid/samarbeidslæring og stasjonsundervisning. Berit nyttar tavleundervisning, individuelt arbeid og gruppearbeid. Når ein ser på innhaldet i dei ulike øktene til informantane, ser vi at det er mange ulike aktivitetar og oppgåver dei held på med i løpet av ein undervisningsdag.

#### 4.2.6 Oppsummering av kvantitative og kvalitative resultat

I dette kapitlet har eg presentert resultatane av dei tre intervjuane med informantane mine og videoobservasjonane frå klasseroma til informantane mine. Den kvantitative analysen viser at det er ein variasjon av arbeidsmetodar informantane bruker og arbeidsmetodane inneheld varierte læringsmateriell. Den viser òg at informantane gav elevane arbeidsoppgåver som dei var engasjert i gjennom heile timen, og mindre tid gjekk med på at elevane måtte vente på lærar. Resultata av den kvalitative analysen viser kva ulike arbeidsmetodar informantane nyttar, og deira sine erfaringar og opplevingar kring arbeid med å legge til rette for skriveopplæring i begynnaropplæringa. Vidare vil eg i det neste kapitlet drøfte hovudfunna i studien opp i mot kunnskapsgrunnlaget i kapittel 2.



## 5.0 DRØFTING

I dette kapittelet vil eg drøfte analysane av intervjua og videoobservasjonane og kople dei til kunnskapsgrunnlaget i kapittel 2. Eg vil starte med å drøfte lærarane sine forståingar av omgrepa tilpassa opplæring og differensiering. Dette er nødvendig for å få oversikt over kva lærarane legg i omgrepa, og det skaper grunnlag for tolkinga av korleis dei meiner at dei legg til rette for elevane si skriveopplæring i begynnaropplæringa. Vidare vil eg drøfte kva for arbeidsmetodar dei nyttar i undervisninga si, og korleis dei arbeider med språkleg bevisstheit for å legge til rette for skriveutvikling. Til sist vil eg drøfte korleis arbeidet i det digitale klasserommet går føre seg for å legge til rette for skriveutvikling.

### 5.1 Forståing av omgrepa tilpassa opplæring og differensiering

I Forskrift til opplæringslova §1-3 heiter det at undervisninga skal tilpassast evnene og føresetnaden hjå den enkelte elev (Opplæringslova, 1998). I læreplanverket vert det framheva at tilpassa opplæring skal vere eit grunnleggjande element i opplæringa innanfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2006). For å kunne sjå nærare på korleis lærarane legg til rette for skriveutvikling i undervisninga, er det først nødvendig å sjå kva dei legg i omgrepet tilpassa opplæring og differensiering.

#### 5.1.1 Tilpassa opplæring og vektlegging i arbeidet med dette

Lærarane i studien har god kjennskap til omgrepet tilpassa opplæring, og dette er noko dei fokuserer på i lærarkvardagen sin. Dei har ei tilnærma lik forståing av omgrepet, og målet med tilpassa opplæring er at elevane skal få undervisning på sitt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2006). David nyttar ein trappemetafor når han omtalar tilpassa opplæring. I intervjuet seier han at i undervisninga skal elevane få lagt til rette for det neste steget i si læring. Elevane kan vere på ulike steg i trappa, og det er han som må støtte dei og gi dei utfordringar og mål tilpassa den enkelte elev sitt nivå. Anne understrekar at undervisninga skal tilpassast både dei fagleg sterke og dei fagleg svake. Undervisninga skal tilpassast slik at den ligge på eit nivå der elevane har noko å strekkje seg etter, samstundes som dei opplever meistring. Dette kan knytast opp mot Forskrift til opplæringslova §1-3 at undervisninga skal tilpassast evnene og føresetnaden hjå den enkelte elev (Opplæringslova, 1998). I læreplanverket vert det framheva at tilpassa opplæring skal vere eit grunnleggjande element i opplæringa innanfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Utdanningsdirektoratet (2006) hevdar også at alle elevar, også

dei som har særlege evner eller som strevar, skal i møte med faga få utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre i saman med andre eller åleine.

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 160-161) peikar på at realistiske utfordringar er eit sentralt aspekt ved tilpassing. Det er når eleven meistrar oppgåver etter å ha blitt utfordra at dei kjenner på reell meistring, og slike erfaringar styrkar meistringsforventningane til elevane. Dess høgare meistringsforventning og tru på eigen kompetanse elevane har, dess meir uthald og mot har elevane til å gå laus på problem og utfordringar. Wendelborg et al. (2012, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 161) si undersøking viser at elevar som opplevde å få utfordringar, var meir motivert for skularbeid, uavhengig av det faglege nivået. Berit nemner motivasjon for skularbeidet i si forståing av tilpassa opplæring, i intervjuet seier ho at dette med å ha noko å strekke seg etter og å oppleve meistring er viktig, om ikkje hevdar ho elevane kan misse all motivasjon. Dette samsvarar med det Lyster (2011, s. 32-33) seier om at den gode motivasjonen kjem innanfrå, når elevane opplever å få til noko dei ikkje har fått til før.

Mi undersøking tyder vidare på at lærarane vektlegg ulike aspekt i arbeidet med tilpassa opplæring. David meiner at ein god relasjon til elevane må ligge i botnen av arbeidet han gjer om elevane skal lære, og det er når han klarer å skape gode relasjonar med elevane han klarer å gi ei best mogleg tilpassa opplæring. Fleire forskarar trekk fram nettopp dette med ein god relasjon mellom lærar og elev. Både Drugli (2012, s. 66), Nordahl (2010, s. 133) og Hattie (2013a, s. 199) peikar på viktigheita av ein god relasjon mellom lærar og elev, dei hevdar at elevane verte meir motiverte og inspirerte, får meir lyst til å lære og at det har stor effekt for læringsutbyttet til elevane. Når relasjonen mellom lærar og elev har så stor tyding, tenkjer eg at relasjonskompetansen til læraren har mykje å seie. Ifølgje Nordahl (2010, s. 139) må relasjonskompetansen opptre saman med den faglege kompetansen til læraren, fordi det er læraren som har hovudansvaret for elevane si læring og utvikling, inkludert i det, ansvaret for relasjonen. Drugli (2012, s. 45) understrekar at relasjonskompetansen påverkar kvaliteten på relasjonen mellom lærar og elev. Når kvaliteten er god, vil læraren sjå den enkelte elev som ein sjølvstendig aktør i sitt eige liv og vise respekt for eleven sin integritet. Også Røkenes og Hanssen (2002), Nordahl (2010) og Pianta og Stuhlman (2004) omtalar kvaliteten på relasjonen mellom lærar og elev. Røkenes og Hanssen (2002, s. 19) og Nordahl (2010, s. 133) hevdar at kvaliteten er avgjerande i alle former for undervisning, og har ofte meir tyding enn teknikkane eller metodane som læraren nyttar. Ifølgje Pianta og Stuhlman (2004, s. 454-456) vil elevar som har ein god relasjon til læraren ha ei betre utvikling i løpet av første klasse, så

det er difor viktig å prioritere relasjonsbygging for å gi elevane ein god skulestart. Og det er jo nettopp dette David gjer. I intervjuet seier han at elevane har ulike utfordringar, gjerne sosiale utfordringar, og om han manglar den gode relasjonen til elevane vil han bruke meir tid på andre ting enn å skape læring. Dette kan knytast opp mot Drugli (2012, s. 69) som seier at om elevar har store sosiale og/eller emosjonelle problem, vil det vere vanskeleg å flytte energien over på læringsaktivitetar.

I arbeidet med tilpassa opplæring legg Anne for det første vekt på å plukke opp dei elevane som heng etter. Her har ho rutine på kartleggingsprøver, bokstavprøver og leseprøver, i tillegg til at ho nyttar verktøyet Showbie. I Showbie les elevane inn ein tekst, og då kan ho høyre det i etterkant, og på denne måten kartlegge kor eleven er henne i si lære/utviklingskurve. Slik eg forstår Anne så er ho opptatt av tidleg innsats for elevane sine. Ifølgje Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007, s. 10-11) har alle menneske eit læringspotensial og tidleg innsats er ein nøkkel i arbeidet for å sikre at alle verte inkludert i gode læringsprosessar. For å kunne setje inn tidlege tiltak, må det leggjast vekt på identifisering av born og unge som ikkje har tilfredsstillande utvikling. Her er det kartlegging av elevane kjem inn. Færevaa og Gabrielsen (2014, s. 197) peikar på at gjennomføring av kartlegging kan vere utfordrande fordi det krevst kunnskap både om korleis denne skal gjennomførast og om kva verktøy som kan vere aktuelt for den enkelte kartleggingssituasjonen. I og med at Anne seier at ho har gode rutiner på dette, er det truleg at ho ser meir moglegheitene det gir, enn utfordringane. Ein kan til dømes legge til rette for ei tilpassa undervisning for den enkelte elev, og det gir eleven moglegheiter for å få hjelp og støtte i læringa. Færevaa og Gabrielsen (2014, s. 197) understrekar at om ein som lærar skal kunne legge til rette for at elevane skal utvikle lese- og skriveferdigheiter, må ein fange opp ikkje berre dei elevane som strevar, men òg dei som er evnerike. Dette fordi at dei tidlegast mogleg kan få eit tilpassa opplegg som er lagt til rette for den enkelt elev. Sjølv om Anne ikkje nemnte dei evnerike i arbeidet sitt med tilpassa opplæring, nemnte ho dei indirekte i si forståing av omgrepet når ho seier at «...det skal tilpassast både dei fagleg svake og dei fagleg sterke».

I Stortingsmelding 31 (2007-2008, s. 48) vert det skrive at tilpassa opplæring i all hovudsak skal skje innanfor rammene av fellesskapet, i grupper eller klasser. Det bør leggjast opp slik at eleven kan dra nytte av medelevane som ressursar i læringsarbeidet og det skal skje i eit sosialt arbeidsfellesskap. Dette peikar også Berit på i sitt arbeid med tilpassa opplæring. Ho seier at å la elevane arbeide saman om oppgåver og spel er ein god måte å gje tilpassa opplæring på i begynnaropplæringa. I tillegg er ho opptatt av å gje elevane leselekse på deira

nivå, og skriveoppgåver som er såpass opne at dei kan tilpassast der og då. Dette som Berit seier kan knytast opp mot det som faglitteraturen seier om ei vid og ei smal tilnærming til tilpassa opplæring. Den vide tilnærminga handlar om korleis arbeidet i fellesskapet er lagt opp, og den smale handlar om det å ha trua på at enkelte arbeid- eller undervisningsformer er betre enn andre, og kva vert gjort over for enkelt elevar gjennom til dømes individualisering og nivådifferensiert (Haug & Bachmann, 2007, s. 19; Haug, 2012, s. 48).

### 5.1.2. Differensiert undervisning og vektlegging i arbeidet med det

David forstår differensiering som det å gi elevane ulik undervisning ved at han gir elevane ulike oppgåver med same målet, men at dei då arbeider på ulike nivå. Dette samsvarar godt med Anne si forståing av differensiering. Dette kan sjåast opp mot Sigmund Ongstad (1979, s. 160) sin definisjon av differensiering, at det er ei bevisst forskjellsbehandling til det beste for den einskilde elev. I hans definisjon nemner han også at det ikkje skal føre til at det positive som bind menneska saman vert oppheva, eller at ein styrkar det negative som skil dei. Dette siste kan koplast mot det som Anne understrekar i si forståing av differensiering. Ho seier at det er viktig å lage eit klassemiljø der det er respekt for at nokon får ein ting, medan ein annan får noko anna.

Berit derimot ser på differensiering som noko som heng saman med tilpassa opplæring. I intervjuet seier ho at tilpassa opplæring er noko som er for alle, på alle sjikt, og difor vert det differensiering. På ein måte har ho rett, fordi både differensiering og tilpassa opplæring legg vekt på det å sjå enkelt eleven. Men organisatorisk så har omgrepa ulik tyding i litteraturen. Mathiassen (2009, s. 128-129) skriv at tilpassa opplæring må forståast som ein metode, samt ei tett, systematisk og individretta oppfølging over tid. Medan differensiert undervisning også må forståast ut ifrå undervisninga si grunnleggjande målsetting om å gi eit godt og variert læringstilbod, og på den måten gi eit optimalt læringsutbytte til den enkelte elev. Det at Berit dreg parallellar mellom differensiering og tilpassa opplæring kan forståast om ein ser på den historiske utviklinga. Mathiassen (2009, s. 125-127) viser til at differensiert undervisning har vore sentralt i norsk skule gjennom 70 år, men at forståinga av omgrepet har endra seg i takt med samfunnet si forståing av skulen si rolle, òg i 1987 kom det ein ny læreplan der omgrepet tilpassa opplæring vart presentert som erstatning for differensiert undervisning.

Informantane mine løftar fram ulike element dei legg vekt på i arbeidet med differensiering. David er opptatt av at elevane skal nå lengst mogeleg ut ifrå sitt nivå. Han differensierer så ofte som mogeleg, men vel ofte den gylne middelveg og bruker heller det munnlege språket i klassa for å differensiere. Anne ser viktigheita av å kjenne elevane sine godt og vere førebudd

til timane. Ho trekk også fram viktigheita av variasjon i undervisninga. Berit understrekar at arbeidsmetodar er viktig i arbeidet med differensiering. Ifølgje Skaalvik & Fossen (1995, s. 48) skil vi mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering, og pedagogisk differensiering kan vi dele inn i tre underkategoriar. Den første kategorien er metodendifferensiering, og det er nettopp det som Anne ser viktigheita av, det å ha variasjon i undervisninga. Elevane som ein møter i skulen er ulike, og dei har individuelle føresetnadar for å tileigne seg kunnskap på. Nokre elevar må lære gjennom praktiske øvingar, nokre lærer best om dei får arbeide åleine, medan andre likar å arbeide i gruppe (Mathiassen, 2009, s. 128-129). Anne ytrar at ho er oppteken av både organisering av klassa og arbeidsmetodar når ho tenkjer variasjon i undervisninga. Anne fortel at dei har mykje variasjon av organiseringa av klassa, og det kan vere heilklasse, halvklasse eller stasjonsundervisning. Elevane får arbeide variert, det kan vere i bok eller på iPad, og i løpet av dagen og veka varierer ho arbeidsmetodane. Som tidlegare nemnt trakk Berit òg fram arbeidsmetodar når de var snakk om differensiering. Dette kan sjåast i lys av Tomlinson (1995) sine kjenneteikn på effektiv differensiert undervisning og dei grunnleggjande kategoriane for differensiert undervisning til Dale og Wærness (2003, s. 79). Her vert det blant anna trekt fram fleksibel gruppering av elevar, gjennomtenkt organisering av skuledagen og bruk av ulike arbeidsmetodar og arbeidsmåtar.

Det å kjenne elevane sine godt er også noko Anne verdsette. Eg tolkar det slik at når ho kjennar elevane sine godt, har ho òg god kontroll på kvar elevane er i si læringsfase. Dette peikar Hattie (2013b, s. 146) på i si forskning. Han skriv at om differensieringa skal vere effektiv, må læraren vite kvar den enkelte elev byrjar, og kvar ho eller han er i si læringsfase. Avhengig av kvar den enkelte er i si læringsfase, vil læraren måtte gi eleven tilbod om ulike måtar å vise meistring og forståing på langs vegen til å møte meistringskriteria. Det å gi eleven tilbod om ulike måtar å vise meistring og forståing på tenkjer eg Anne gjer når ho legg opp til variasjon i undervisninga si.

David hevdar at han er opptatt av å differensiere på nivå, og om han ikkje alltid klarer å gjere det, så bruker han kommunikasjon for å få det til. Dette kan sjåast i lys av den andre kategorien under pedagogisk differensiering som er nivåddifferensiering. Ifølgje Mathiassen (2009, s. 128-129) er nivåddifferensiering når ein møter elevane ut i frå deira kognitive føresetnadar. Om læraren skal få til å nivåddifferensiere må ein ha eit bevist forhold til eleven sin kompetanse og ferdigheiter. Ein kan nivåddifferensiere ved å ha oppgåver med ulik vanskegrad eller ha differensiert kommunikasjon. Også Anne og Berit nyttar

nivådifferensiering. Anne seier i intervjuet at «*ein elev kan få ei oppgåve eller ei tilbakemelding, medan ein annan får ei anna oppgåve og ei anna tilbakemelding*». Berit tilpassar leseleksene til elevane sitt lesenivå.

Den tredje kategorien under pedagogisk differensiering er tempodifferensiering. Dette vil seie at elevane arbeider meir med same type oppgåve, om dei vert ferdige med de dei må gjere (Mathiassen, 2009, s. 128-129). Denne kategorien er det berre David som viser til at han nyttar. I intervjuet seier han: «*så har du dei som var raske å arbeide, som var flinke, så kunne dei jobbe vidare i oppgåvene (...) ei tilmålt tid til å gjere øvingar*». Eg tenkjer at dette truleg ikkje er den beste måten å differensiere på, då det ikkje ser ut til å verte tatt omsyn til elevane sine evner og føresetnadar. Når elevane vert raskt ferdig med oppgåvene, så kan det tyde på at dei truleg ikkje får nok utfordringar. Og det å bli utfordra må til om elevane skal kjenne på meistring og utvikle seg (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Lyster, 2011; Wendelborg et al. 2012). Likevel veit ein at elevane er ulike, og der kan vere dei elevane som treng repetisjon og mengdetrening for å oppleve meistring og det igjen kan skape tryggleik (Mathiassen, 2009, s. 128-129).

I NOU 2003:16 *I første rekke* (2003, s. 168) vert det trekt fram at det er nødvendig at skulane arbeidar med sju ulike tiltak inn mot differensiering i skulen (Dale & Wærness, 2003, s. 79). Ut i frå det som kjem fram i mitt materiale, så arbeider nok mine informantar med mange av dei ulike tiltaka. Det kjem blant anna fram at dei skaffar kunnskap om elevane sine føresetnadar, dei har mogelegheiter for ulike nivå i oppgåver og tempoet, dei har gjennomtenkt organisering av skuledagen, dei har tilgang til ulike læremiddel og læringsarenaer, og dei bruker ulike arbeidsmetodar og arbeidsmåtar i undervisninga si.

## 5.2 Arbeidsmetodar

Ifølgje Dale og Wærness (2003, s. 100 og 107) må ein under planlegging av undervisning gjere eit val av arbeidsmåtar og metodar som passar til dei arbeidsoppgåvene som skal utførast. Her kan det vere varierende kva som er formålstenleg å velje. Først og fremst skal målet med slike val vere at den enkelte elev skal få eit godt læringsutbytte, for variasjonen i seg sjølv er ikkje eit mål, og forskjellen bør knytast til korleis dei bidrege til at læreplanmåla vert oppnådde. Når læraren varierer og tilpassar metodar, vil fleire elevar oppleve at det motiverer dei for å kome i gang med læringsarbeidet, og at dei får arbeide på ein måte som passar dei.

### 5.2.1 Kva arbeidsmåtar og arbeidsmetodar nyttar informantane?

Funna i undersøkinga mi viser at informantane mine nyttar ulike arbeidsmåtar og arbeidsmetodar, men sjølvsagt litt ulikt frå informant til informant i kor stor grad dei varierer. Funna i videoobservasjonen viser at innhaldet i dei ulike øktene til informantane inneheld mange ulike aktivitetar og oppgåver i løpet av ein undervisningsdag. Resultat frå CLASS-K-3 analysen viser òg at i dei tre klasseroma i materialet mitt er det variasjon. Ser ein på gjennomsnittsmålinga på ILF (Instructional Learning Formats), ser ein at scoren i klasseroma ligg på 4,7 som er over middels høgt rangert. Dette vil seie at lærarane delvis la opp til variasjon i læringsaktiviteter som dei utførte i løpet av undervisningstida, og aktivitetane og arbeidsmetodane dei nytta inneheldt variert læringsmateriell. Når det gjeld produktiviteten, det vi seie, om dei hadde noko å engasjere seg i var dette også over middels høgt (5.11). Elevane fekk ei rekke oppgåver som dei jobba med gjennom undervisningstida, og det var mindre tid som gjekk til å vente på læraren, men her var det noko variasjon imellom dei tre klasseroma.

Slik eg tolkar David så likar han den tradisjonelle måten å undervise på. I intervjuet seier han at han brukar å ha ein gjennomgang av stoffet som elevane skal lære, han kallar det ei innlæringsøkt. Denne økta brukar aldri å vere lenger enn 15-20 minutt, og han passar alltid på å ha ei avløyingsøkt innimellom. Han seier at avløyingsøkta for det første er viktig for at elevane skal halde på konsentrasjonen, og for det andre at då vert innlæringsøkta så kort at den vert spanande for elevane. Han likar òg at elevane arbeider i bøkene sine. Han seier at om elevane sit tradisjonelt å arbeider, kan han gå rundt å sjå på arbeidet deira. På denne måten kjem han tettare på elevane og har betre kontroll på arbeidet deira. David trekk fram at han køyrer stasjonsundervisning ein time i veka, men han understrekar at dette er ein arbeidsmetode han ikkje synest er optimal. Dette som han seier i intervjuet stemmer godt overeins med det som eg ser på resultatata frå analysen av videoobservasjonen i klasserommet hans. Desse resultatata viser at det er tavleundervisning, individuell jobbing og 5-minuttar som går igjen i klasserommet hans. Resultata kan sjåast i lys av tidlegare forskning som viser at fellesskapsundervisning kombinert med individuelt arbeid framleis er mest utbreidd. Både Klette og hennar medarbeidarar (2003, s. 56-62) finn dette som den hyppigaste arbeidsforma i klasserommet, i tillegg til Haug (2006, s. 19-21) og Imsen (2004, s. 69). David meiner at han kjem tettare på elevane og har betre kontroll på arbeidet deira når elevane sit tradisjonelt og arbeider, men ulempen er at det kan bli lite variasjon i arbeidsmetodane. I eit klasserom er der eit mangfald av elevar, og vi kan anta at desse elevane ikkje lærar og utviklar seg på same

måte. Så ein viss variasjon bør vere til stades om ein på best mogeleg måte skal legge til rette for utvikling og læring for mangfaldet av elevar, og eitt av dei grunnleggjande tiltaka innanfor differensiering er nettopp bruk av ulike arbeidsmetodar og arbeidsmåtar. Om læraren varierer og tilpassar metodar, vil fleire elevar oppleve at det motiverer dei for å kome i gang med læringsarbeidet, og at dei får arbeide på ein måte som passar dei (Dale & Wærness, 2003, s. 79, 100 og 107).

Anne er derimot opptatt av å stadig variere arbeidsmetodane og arbeidsmåtane ho nyttar i undervisninga i løpet av dagen og veka. Når ho varierer prøvar ho å ha eit system på det, så det ikkje vert så tilfeldig. I intervjuet så trekk ho fram bokstavinnlæringa som døme, der ho seier at dei har latt elevane forme bokstavane på ulike måtar. Dei har forma med kroppen sin, skrive med pensel, skrive med krit, skrive med fingeren sin i sand og forma med plastilina. I tillegg knyt ho bokstavinnlæringa opp mot kunst og handverk, slik elevane får bruke ulike teknikkar som klipping, liming, fargelegging og måling. Alle elevane til Anne har iPad, så ho brukar òg å variere om elevane arbeider på iPaden eller om dei arbeider i bøker. Som tidlegare nemnt varierer Anne også organiseringa si av klassa, det kan vere heil klasse, halv klasse og stasjonsundervisning. Dette som Anne seier i intervjuet stemmer godt overeins med det som kjem fram i resultatata frå videoobservasjonen i klasserommet hennar. Resultata viser at arbeidsmetodane består av tavleundervisning, individuelt arbeid, gruppearbeid og stasjonsundervisning. Dette støttar opp under forskinga som viser at tavleundervisning fortsatt er den hyppigaste arbeidsforma i klasseroma (Klette, 2003; Haug, 2006; Imsen, 2004). Men resultat frå videoobservasjonen viser at Anne i tillegg har samarbeidslæring og stasjonsundervisning. Samarbeid er noko alle elevar treng å lære, og det er også ein del av skulen si oppgåve å lære dei dette. Samarbeidslæring som metode byggjer på ideen om at elevar skal gjennom samarbeid og diskusjon hjelpe kvarandre til større og djupare fagleg forståing, og det er fem basiselement som er grunnmuren. Desse fem elementa er lik og jamn deltaking, sosiale føresetnadar, samspel/gruppeprosess, individuelt ansvar og positiv gjensidig avhengigheit. Stasjonsundervisning er ei metode innanfor samarbeidslæring, og det går ut på at elevane vert tilbydd ulike aktivitetar samstundes (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 168-169 og 172). Eg meiner det er positivt måten Anne varierer arbeidsmåtane og arbeidsmetodane på, at ho nyttar alle måtar og teknikkar ho kan spele på, slik at ho får undervisninga mest mogeleg variert. Og nettopp denne variasjonen trur eg kan vere bra for utviklinga til elev-mangfaldet.



Elevane til Berit har 1:1 iPad, og vert difor brukt mykje i undervisninga, noko resultatata frå videoobservasjonen viser. Desse resultatata viser at ho på lik linje som med dei to andre informantane mine har mykje tavleundervisning, i kombinasjon med individuelt arbeid. Skilnaden her er at mykje av tavleundervisninga går føre seg som samlingsstund i sirkel framfor Smartboarden, og individuelt arbeid gjennomførast på iPad.

Berit bruker STL+ metoden i skriftspråkinnlæringa. Ho seier i intervjuet at ho aldri har hatt ei fyrsteklasse som så fort har lært seg å skrive så mykje som dei gjer. Dette kan sjåast i lys av Genlott og Grønlund (2013, s. 100 og 102) si forskning. Resultata frå den studien viste at elevane vart mykje betre lesarar ved å bruke denne metoden, og dei skreiv lengre forteljingar med meir flyt og klarare hendingar. Då STL+ er ei vidareutvikling av STL (Wiklander & Sjødin, 2016, s.8), kan ein også knyte utsagne til Berit opp mot forskning knytt til STL metoden. Resultat frå Writing to Read-innovasjonen viste at borna skreiv seg til lesing og synte høgare nivå både på lesing og skriving, enn kontrollgruppene. Trageton si forskning viste at når borna var ferdige med fyrsteklasse kunne dei i gjennomsnitt 24 store og 20 små bokstavar (Trageton, 2003, s. 56 og 115). Berit opplevde også at ho fekk til å gi god tilpassa opplæring for alle elevane i klassa ved å bruke STL+ metoden, ho klarte også å nå dei elevane som hadde lite språk. Dette ved å bruke talesyntesen. Bjerke og Johansen (2017, s. 103) skriv at metoden å skrive seg til lesing kan fungere godt som tilpassa opplæring. Dette fordi elevane arbeider ut i frå det utgangspunktet dei har, og utviklar seg herifrå.

Når Berit bruker STL+ metoden i skriftspråkopplæringa, så er det skrivevegen ho bruker. Ho seier i intervjuet at ho trur veldig på denne vegen. Forsking viser at dette kan vere ein betre veg inn i skrifta for born, nettopp fordi det kan virke som ein kognitiv mindre kompleks prosess (Lundberg, 2009; Bjerke & Johansen, 2017; Traavik, 2013; Chomsky, 1979; Hertzberg, 1988; Liberg, 1993; Hagtvedt, 1997; Trageton, 2006). Ei forklaring på at dette kan vere ein betre veg, kan vere at skriving handlar om å ta eit innhald ein kjenner og formidle det i skriftspråk, medan lesing handlar om å avkode ei tekst for å finne eit innhald ein ikkje kjenner. Historisk sett har det vore ein tendens til at lesing kjem føre skriving, men med tida har ein vorte klar over at skrivevegen òg kan vere ein veg inn i skriftspråket. Både David og Anne seier at dei bruker ein kombinasjon av lese- og skrivevegen. Dette kan knytast opp mot det Traavik (2013, s. 44) seier, at lesing og skriving bør gå hand i hand i opplæringa, på den måten vil det sikre at born med ulike måtar å lære på vert møtt med den undervisninga som kvar enkelt har størst nytte av.

### 5.3 Skriftspråkleg utvikling

I læreplanverket (2006) vert det definert fem grunnleggjande ferdigheiter, der ei av ferdigheitene er å kunne skrive. Utviklinga av denne ferdigheita er viktig gjennom heile undervisningsløpet, fordi det går ei samanhengande linje frå begynnarpplæringa i skriving til det å kunne skrive avanserte, faglege tekstar. Den første skriveopplæringa inneberer å utvikle rettskriving, leggje grunnlaget for tradisjonell handskrift og tastaturbruk, samt å kunne planlegge og skrive enkle, oversiktlege tekstar for eit formål. Ifølgje Hagtvet (2004, s. 235) har språkleg bevisstheit fått status som eit slags bindeledd mellom talespråkleg kompetanse og skriving, ved at det kan stimulerast i munnleg aktivitet, men får si øvste tyding i skriftleg kommunikasjon.

#### 5.3.1 Korleis arbeider informantane med språkleg bevisstheit, og på kva måte legg dei til rette for skriveutvikling?

Dei tre informantane mine seier alle tre at dei arbeider med språkleg bevisstheit. Anne og Berit seier i intervjuet at dei startar arbeidet med språkleg bevisstheit med det same på 1.steg. David seier at dette er noko han arbeider med heile tida. At informantane mine har fokus på arbeid med språkleg bevisstheit i undervisninga si, kan koplast mot teori og forskning som seier at språkarbeidet er avgjerande for skrive- og leseopplæringa, og at det må stå sentralt i skrive- og leseundervisninga (Hulme & Snowling, 2009, s. 45). Det vert også påpeika at dette arbeidet kan vere tiltak som føregripe skrive- og leseundervisninga på ein slik måte at skrive- og leseferdigheitene utviklar seg i tråd med elevane sine føresetnadar (Lyster, 2011, s. 74-75).

I arbeidet med språkleg bevisstheit bruker David å lese bøker for elevane sine, han er spesielt glad i nynorskbøker som er skrive på rim, og han syng ilag med elevane sine. David seier òg at han bruker språkleikar, med rim og reglar, og at han har lært elevane sine litt ellingar og teljingar. I intervjuet seier han at han oppmuntrar elevane til å skape rim og reglar, fordi han veit det er viktig i norskfaget. Anne seier at ho har brukt mykje rim, og at ho systematisk brukar Jørgen Frost sine språkleikar og språkmodellar med rim og stavingar. Det som informantane seier samsvarar godt med det som eg finn i videoobservasjonane. Her finn eg at David har høgtlesing for elevane og song ilag med dei. Anne har mykje rim, reglar og høgtlesing i undervisninga si. Dette kan sjåast i lys av det Hagtvet (2004, s. 235) seier om at språkleg bevisstheit er eit bindeledd mellom talespråkleg kompetanse og skriving. Dette vil då seie at før skriftspråkscoda er knekt, må aktivitetar som kan utvikle borna si språklege bevisstheit ta utgangspunkt i munnlege aktivitetar. Aktivitetar som gir stimulans til språkleg bevisstheit er nettopp aktivitetar som David og Anne bruker som rim, reglar, song, språkleikar

og høgtlesing. Også Lyster (2011, s. 107) peiker på at trening på språkleg bevisstheit som inngår i leikprega situasjonar har effekt på borna si lese- og skriveutvikling. Dette har særleg stor effekt om det inngår som eit ledd av lese- og skriveundervisninga. Ved å arbeide med språkleg bevisstheit på denne måten som informantane gjer, kan ein i dei aller første fasar av skriftspråkopplæringa møte alle borns behov.

Ein føresetnad for at born skal kunne knekke skriftspråkkoda, og for å kunne lære seg å lese og skrive, er at dei har språkleg bevisstheit (Høigård, 2013, s. 259). Lyster (2011, s. 107) fann at born frå tidleg alder av er i stand til å oppfatte korleis det fonologiske og morfologiske prinsipp styrer skriftspråket, og det støtter synet på at om borna skal utvikle gode skriftspråklege ferdigheiter, må dei lære eksplisitt om både fonologiske og morfologiske prinsipp.

Ut i frå datamaterialet mitt viser det seg at det er arbeid med den fonologiske bevisstheita som vert vekta mest i undervisninga, dette viser både funn i analyse av intervju og videoobservasjonane. Ifølgje Lyster (2011, s. 90-92) er fonologisk bevisstheit ei språkleg ferdigheit knytt til evna til å oppfatte orda sin lydmessige og fonologiske struktur. Alle tre informantane mine har fokus på bokstavlyden når elevane skal lære alfabetet. David seier i intervjuet at når han les leseleksa til elevane, så les han så sakte at det vert lydering. På denne måten vert elevane merksame på dei ulike bokstavane i orda. Han har også presentert to- og trestavingsord for elevane, då lese han tydeleg stavingane for elevane. Anne seier i intervjuet at dei er opptekne av at elevane skal drage bokstavane saman når dei les. Ho har òg laga ein powerpoint der alle bokstavane kjem rullande, så får elevane seie lyden til bokstavane. Denne har blitt avansert til to-lydsord, der gjerne fyrste bokstav er lik. Til dømes: Ri og Ra. Når elevane til Anne skal skrive, er ho oppteken av at elevane skal forstå kor mange ord som er i setninga som vert skriven. Berit har fokus på at det finst mange lydar i norsk språk, om det er diftongar, j-lyden eller skj-lyden ho snakkar med elevane om, så er det lydane ho har fokuset på. Sjølv om funna mine viser at det er arbeid med fonologisk bevisstheit som er mest vekta med informantane mine, finn eg likevel at arbeid med morfologisk bevisstheit har begynt. Berit seier ho snakkar mykje med elevane sine om språket, om kva omgrep tyder og korleis språket er oppbygt. Ho trekk fram i intervjuet at det digitale gir ei mykje tidlegare mogelegheit til å snakke om korleis ord skal skrivast eller kva dei betyr. David seier at han arbeider mykje med ord som uttalast annleis enn vi skriv det. Dette som Berit og David seier kan koplust opp mot det som ifølgje Lyster (2011, s. 90-92) er arbeid med morfologisk bevisstheit.

Funna mine viser at informantane mine arbeider bevisst med språkleg bevisstheit, og dette viser forskning er viktig med tanke på elevane si skriftspråklege utvikling. Men korleis arbeider eigentleg informantane mine med skriving i klasseroma sine? Slik eg forstår informantane mine, så arbeider dei ulikt med dette. David seier han har vore bevisst på at elevane ikkje skal skrive så mykje. Erfaringane hans frå tidlegare er at han har halde på med for mykje skriveoppgåver, så no er det korte økter, slik elevane ikkje blir lei skriving. Eg stiller meg undrande til at han ikkje vil at elevane skal skrive så mykje. Dette står i kontrast til Lyster (2011), for om elevane skal utvikle seg i lesing og skriving, treng dei å lese og skrive mykje (Lyster, 2011, s. 141). Funna frå videoobservasjonen viser at det er mengdetreningsoppgåver elevane arbeider med. Ifølgje Hagtvet (2004, s. 276) og Juel (1988, s. 438) er skriving eit middel til formidling av meiningar, og det består av to komponentar, å kode inn og budskapet. I tillegg meiner Hagtvet (2004) at om skrivinga skal vere sjølvgåande må også komponenten motivasjon inkluderas. Desse tre komponentane tenkjer eg må takast omsyn til om elevane ikkje skal verte lei skriving. Elevane må kunne sjå nytta av å skrive og det å ha ein grunn for å skrive, dei må ha eit innhald som dei vil skrive ned og dei må kunne formulere å skrive det på ein slik måte at det gir meining (Hagtvet, 2004, s. 276). Skal desse tre komponentane takast omsyn til, må det truleg gode skriveoppgåver til, og då er det ikkje nok med mengdetreningsoppgåver.

I motsetning til David arbeider Berit mykje med skriving i klasserommet, og elevane hennar har allereie vore gjennom ulike sjangrar. Dei har vore inno skildrande tekst, argumenterande tekst, dikt, faktatekst og forteljingar. Det å presentere elevane for ulike tekstar i første klasse er noko Bjerke og Johansen (2017, s. 85) peikar på som viktig. På denne måte lærer elevane korleis tekstar er bygde opp og at det finst ulike sjangrar, og at det er ein samanheng mellom innhald, formål og form. Undervisninga til Berit kan også sjåast i lys av skrivetrekanten som er utvikla av Ongstad (2004) (Skrivesenteret, 2013) og skrivemodellen til Lundberg (2009, s. 49-51). I følgje Berit er det bruk av STL+ som gjer at elevane tidleg har vorte introdusert for ulike sjangrar i deira skriving. Ho seier i intervjuet at det er gjort så enkelt, men at ho ikkje har tenkt på det før ho byrja med denne metoden. Berit seier òg at ho ser at denne metoden har stor effekt på skriveutviklinga til elevane. Kan det vere at ved å bruke denne metoden, så utviklar elevane ei meir heilskapleg skrivekompetanse?

Elevane til Anne arbeider med finskriftbok og forfattarbok når dei arbeider med skriving. Ifølgje Anne er det nettopp med skrivinga at ho føler at elevane kan arbeide ut i frå sitt kunnskapsnivå og at ho klarer å legge til rette for alle elevane gjennom dette arbeidet. Dette

kan sjåast i samanheng med dei ulike stadia som elevane er på i skriveutviklinga si (Høigård, 2013, s. 282-297; Traavik & Alver, 2008, s. 64-76; Hagtvet, 2011, s. 214-216). Elevane si skriveutvikling går gjennom ulike stadium, men alle elevane er forskjellige og dei utviklar seg i ulik takt på dei fleste områder (Bjerke & Johansen, 2017, s. 76). I tillegg utviklar elevane seg gjennom utfordringar som er realistiske og overkomeleg for den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 160-161, 199). Difor er det viktig at lærar har kjennskap til kvar eleven er i si utvikling. Slik eg forstår Anne, så er det er vel nettopp det Anne seier ho føler ho har i elevane sitt arbeid med skriving. Då kjem ho tett på elevane, ser kor dei er kome i si skriveutvikling og kan gi dei individuelle rettleiingar for å kome vidare.

#### 5.4 Det digitale klasserommet

Digitale ferdigheiter er ein naturleg del av grunnlaget for læringsarbeid både i og på tvers av faglege emne, og den digitale utviklinga har endra mange av premissane for blant anna lesing og skriving. Om dei digitale ferdigheitene skal verte utvikla, så skjer det gjennom bruk av digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2006). Sjølv om bruk av digitale verktøy og skriving er grunnleggjande ferdigheiter i LK06, er læreplanen lite spesifikk når det gjeld kva arbeidsmetodar lærarane skal nytte. Dette gjer at det vert utvikla ulike praksisar der det i nokre klasserom framleis er den tradisjonelle praksisen som gjeld, der elevane lærer å skrive for hand frå første skuledag. Medan i andre klasserom lærer elevane først å skrive på nettbrett/tastatur, for så i andre klasse å starte med handskriftsopplæring.

##### 5.4.1 Kva tankar har informantane om digitale verktøy og handskrift?

Informantane mine har ulik tilgang på digitale verktøy til elevane sine. Anne og Berit har 1:1 iPad til elevane, medan David har tilgang til Chromebook. Funna frå videoobservasjonen viser at både Berit og Anne bruker iPad i undervisninga si. David seier i intervjuet at han er positiv til iPad i første klasse, men han kunne ikkje tenkt seg berre det. Han meiner at dei må ha handskrift også, fordi det motoriske må utviklast og det skjer gjennom rørsle. Anne seier at det er ein framand tanke å berre skulle bruke iPad i undervisninga, ho må bruke blyant òg. Sjølv om Berit arbeider på ein heildigital skule, og har utsett handskrift til andre klasse, så klarer ho ikkje heilt å vente. Ho seier i intervjuet at elevane treng å trene på det motoriske med å halde blyant. Dette som informantane seier kan koplast mot Trageton (2003, s. 194-201) og Traavik og Alver (2008, s. 96) som viser til at det har vore tradisjonelt å lære elevane ei god fungerande handskrift og at handskrivinga i småskulen har ein dominerande plass. Ifølgje Traavik og Alver (2008, s. 96) kan skriftspråkutviklinga også verte styrka gjennom handskrift, fordi dei får inn bokstavformene gjennom kropp og rørsle. Derimot lyftar Mangen

og Velay (2010, s. 396, 385-386) fram at både handskrift og skriving på tastatur inneheld bevegelsar, men på ulike måtar.

Sjølv om Berit byrja så smått med at elevane skal trene på det motoriske med å halde blyant, ser ho likevel fordelar ved å ikkje ha fokuset på handskrift før i andre klasse. Elevane får til å skrive mykje meir tekst når dei skriv på iPad, og elevane har fokus på innhald, i staden for å forme bokstavar. Dette samsvarar med det Anne seier om digitale verktøy og skrivinga til elevane, skrivinga verte meir meningsfull og undervisninga meir effektiv. Dette kan sjåast i lys av Trageton (2009, s. 5) som meiner at datamaskin som skrivereiskap kan forenkle skriveprosessar. Også Hagtvet (2004, s. 284) og Barton (2007, s. 155) peikar på at datamaskin kan vere eit viktig hjelpemiddel i skriftspråkutviklinga, då spesielt for dei som strevar med handskrift eller finmotorikk. Lorentzen (2007, s. 159) viser til at datamaskin fungerer som ein støttestruktur for borna, og ved å nytte datamaskin får born mogelegheit til å operere i utviklingssona, å gjere ting som dei ikkje ville greidd åleine.

Alle informantane seier at dei nyttar nivådifferensierte læringsappar i undervisninga si. Det at alle tre gjer seg nytte av slike læringsappar, viser at bruk av digitale verktøy i undervisninga opnar mogelegheitene for meir tilpassa opplæring og differensiert undervisning. Dette vert framheva av både Berrum et al. (2017, s. 57) og Finne et al. (2014). Dei viser òg til positive funn knytt til elevane sin motivasjon, meistring og læring ved bruk av digitale verktøy. Anne seier i intervjuet at ho opplever at motivasjonen er på plass hos elevane når dei har digitale verktøy i bruk. Dette kan sjåast i lys av Espenakk et al. (2007, s. 119) som understrekar at digitale verktøy som er integrert som ein del av undervisningsopplegget kan bidra til at born og unge får auka lære- lese- og skrivelyst. Det kan også koplant mot Traavik og Alver (2008, s. 95) som skriv at elevar som er vande med å bruke datamaskin heime, er motiverte for å bruke den på skulen. Medan dei som ikkje har tilgang til dette i heimen, er motiverte fordi dei ikkje har hatt mogelegheit til å bruke det før.

David, Anne og Berit er alle positive til digitale verktøy i undervisninga, og dei ser mykje mogelegheiter med bruken av det. Det David ser på som negativt med digitale verktøy er den mangelfulle opplæringa av det. Anne understrekar at ein må vere kritisk til bruken av det, ein skal ikkje bruke det for å fylle opp, men det skal tilføre undervisninga noko ekstra. Berit seier at det skal vere eit verktøy, det er ikkje den som skal styre undervisninga det er det læraren som skal gjer. Ifølgje Eritsland (2008, s. 174) må lærarane vite korleis dei skal bruke teknologien, om den skal fungere som ein del av læringsmiljøet. Og det er viktig at den støtta opp under skulens mål og arbeidsmåtar, og ikkje omvendt.

## 5.5 Oppsummering

I dette kapittelet har eg drøfta resultata i kapittel 4 opp mot kunnskapsgrunnlaget i kapittel 2. Den første underproblemstillinga mi var: «*Korleis forstår desse lærarane omgrepa tilpassa opplæring og differensiering?*» I drøftinga kjem det fram at dei tre lærarane har tilnærma lik forståing av omgrepet tilpassa opplæring, og dette er noko dei fokuserer på i lærarkvardagen sin. Målet deira er at elevane skal få undervisning på sitt nivå. Undersøkinga mi syner at lærarane vektlegge ulike element i arbeidet sitt med tilpassa opplæring. David meiner at ein god relasjon til elevane må ligge i botnen av arbeidet han gjer, om elevane skal lære, og det er når han klarer å skape gode relasjonar til elevane han klare å gi ei best mogeleg tilpassa opplæring. Dette er noko også Pianta og Stuhlman (2004, s. 454-456) peikar på. Anne legg vekt på å få med dei elevane som heng etter, og ho har difor gode rutinar på ulike kartleggingsprøver og ho nyttar det digitale verktøyet Showbie. Ifølgje Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007, s. 10-11) har alle menneske eit læringspotensial, og her er nøkkelen tidleg innsats for å sikre at alle verte inkluderte i gode læringsprosessar tidleg. Berit meiner at å la elevane arbeide saman om oppgåver og spel er ein god måte å gje tilpassa opplæring i begynnaropplæringa, noko som vert konkludert med i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008, s. 48).

Når det gjeld differensiering har David og Anne lik forståing av dette omgrepet. Dei forstår det som å gi elevane ulike oppgåver, der dei arbeider med det same målet, men på ulike nivå. Dette kan sjåast i samanheng med Ongstad (1979, s. 160) sin definisjon av differensiering. Berit forstår differensiering som noko som heng saman med tilpassa opplæring. I arbeidet sitt med differensiering løftar lærarane fram ulike aspekt dei legg vekt på. David seier han differensierer så ofte som mogeleg, men vel ofte den gylne middelveg og nyttar det munnlege språket for å differensiere i klassa. Anne trekk fram viktigheita av variasjon og Berit understrekar at arbeidsmetodar er viktig i arbeidet med differensiering.

Den andre underproblemstillinga mi var: *Kva for arbeidsmåtar og arbeidsmetodar nyttar dei for å legge til rette for alle elevar i skriveopplæringa?* Intervjua, dei kvalitative analysane av videoobservasjonane og den kvantitative CLASS analysen syner at lærarane varierer arbeidsmetodane sine i undervisninga. Dei syner òg at det er høg produktivitet i timane, og at elevane har noko å gjere på og ventar lite på lærarane. Dette varierer sjølvsagt noko frå skule til skule. Dei arbeidsmetodane som førekjem mest i dei tre klasseroma er tradisjonell tavleundervisning kombinert med individuelt arbeid. Dette er noko som samsvarar godt med

forsking gjort av Haug (2006, s. 19-21), Imsen (2004, s. 69) og Klette og hennar medarbeidarar (2003, s. 56-62).

I intervju og analysane av videoobservasjonane kjem det fram at lærarane arbeider mykje med språkleg bevisstheit, noko som Hulme og Snowling (2009, s. 45) poengterer må stå sentralt i skrive- og leseundervisninga til elevane. Vidare kjem det fram i undersøkinga mi at det er arbeid med fonologisk bevisstheit som vert vekta mest i undervisninga.

Når det gjeld arbeid med skriving i klasseroma seier David at han har vore bevisst på at elevane ikkje skal skrive så mykje, og analysen av videoobservasjonen viser at det er mengdetreningsoppgåver elevane hans arbeider med. Anne har både finskriftbok og forfattarbok til elevane sine. Det kjem fram i intervjuet at det er i arbeid med skriving ho klarer å legge til rette for alle elevane sine. Berit arbeider mykje med skriving i klassa si, og ho nyttar STL+ metoden i undervisninga si. I undersøkinga kjem det fram at ho meiner at denne metoden har stor effekt på skriveutviklinga til elevane.

Dei tre lærarane har ulik tilgang på digitale verktøy. Anne og Berit har 1:1 iPad til elevane sine, medan David har tilgang til Chromebook til sine elevar. I undersøkinga kjem det fram at alle lærarane brukar nivåddifferensierte læringsappar, og dei ser mange mogelegheiter ved bruk av digitale verktøy i undervisninga. David trekk fram den mangelfulle opplæringa som negativt, knytt til digitale verktøy. Anne understrekar at ein må vere kritisk til bruken av det, og ein skal ikkje bruke det for å fylle opp, men det skal tilføre undervisninga noko ekstra. Berit poengterer at det skal vere eit verktøy, det er ikkje den som skal styre undervisninga, det er det læraren som skal gjere. Dette kan vi finne støtte for hos forskinga til Eritsland (2008, s. 174).



## 6.0 AVSLUTNING

I denne oppgåva har eg ønskt å få ei djupare innsikt i kva lærarane forstår med omgrepa tilpassa opplæring og differensiering. I tillegg ønskte eg å undersøkje kva for arbeidsmetodar tre lærarar bruker for å legge til rette for elevar si skriveopplæring i begynnaropplæringa. Eg har difor studert korleis dei tilpassar og differensierer undervisninga si, kva for arbeidsmetodar lærarane har brukt, og om dei varierer metodane og kva innhald som er i dei. Som tidlegare vist spelar variasjon av arbeidsmetodar inn på elevane si læring og utvikling. Variasjon av arbeidsmetodar bør ha som mål å sikre læringsutbyttet til den enkelte elev. Vi ser i denne undersøkinga at lærarane har noko variasjon i arbeidsmetodane sine, men at det er litt ulikt frå lærar til lærar i kor stor grad dei varierer.

Funn i undersøkinga mi tyder på at funna i studiane til Klette (2003, s. 56-62), Imsen (2004, s. 69) og Haug (2006, s. 19-21), som viser at fellesskapsundervisning kombinert med individuelt arbeid er mest utbreidd, også stemmer for lærarane i mi undersøking. David likar den tradisjonelle måten å undervise på. Dette samsvarar med den kvalitative analysen av videoobservasjonen hos David. Anne er opptatt av å stadig variere arbeidsmetodane ho nyttar i undervisninga, og analysen av videoobservasjonen samsvarar godt med hennar eigne utsegn om arbeidsmetodar. Den viser at ho nyttar tavleundervisning, individuelt arbeid, samarbeidslæring og stasjonsundervisning. Det kjem òg fram at ho er flink til å variere organiseringa av klassa, det kan vere heil klasse, halv klasse eller stasjonsundervisning. Berit har også mykje tavleundervisning kombinert med individuelt arbeid, skilnaden her er at tavleundervisninga går føre seg i samlingsstund framfor Smartboarden og det individuelle arbeidet går føre seg på iPad. Det kjem òg fram at ho bruker STL+ i skriftspråkopplæringa. Dei skilnadane som er mellom Berit og dei to andre lærarane, vil eg tru har med at Berit høyrer til ein heildigital skule.

I arbeidet med å legge til rette for skriveopplæring er det ulikt korleis dei tre lærarane arbeider. I lærarkvardagen fokuserer alle tre på at undervisninga skal vere tilpassa den enkelte elev sitt nivå, men dei vektlegge ulike aspekt i arbeidet med dette. David vektlegge å skape gode relasjonar til elevane, og han gir elevane ulike oppgåver på ulike nivå, men med same mål. Anne legger mest vekt på å få til tidleg innsats for både dei fagleg svake og dei fagleg sterke elevane, og ho ser viktigheita av variasjon i undervisninga. Berit legger vekt på at

elevane kan arbeide saman, i tillegg er ho opptatt av at elevane skal få leselekser på sitt nivå og skriveoppgåver såpass opne at dei kan tilpassast der og då.

I undersøkinga kjem det fram at alle tre arbeider mykje med språkleg bevisstheit, noko som i forskning blir vist til er eit slags bindeledd mellom talespråkleg kompetanse og skrivning (Hagtvet, 2004, s. 235), og det blir i forskning hevda at arbeid med språkleg bevisstheit må stå sentralt i skriveundervisninga (Hulme & Snowling, 2009, s. 45). Det kjem òg fram at alle lærarane arbeider med skrivning i klassene, men i ulik grad. Anne og Berit har stort fokus på skrivning, medan David har lite fokus på dette. Funna viser at Anne har finskriftbok og forfattarbok til elevane sine. Berit arbeider med oppgåver i STL+, der elevane allereie har vore innom ulike rammetekstar. David har korte økter med skrivning, og då er det mengdetreningsoppgåver det vert arbeidd med. Desse funna viser at lærarane arbeider med punkt knytt til skrivetrekanten (Ongstad, 2004; Skrivesenteret, 2013) og dimensjonane til Lundberg (2009, s. 49-51), men likevel har eg ikkje inntrykk av at lærarane arbeider bevist med den heilskaplege skrivekompetansen til elevane. Bjerke og Johansen (2017, s. 85) skriv at det som er viktig i undervisninga i første klasse, det er at elevane vert presenterte for ulike tekstar slik dei lærer korleis tekstar er bygde opp og at det finst ulike sjangrar, og at det er ein samanheng mellom innhald, formål og form.

Når det gjeld avgrensingar med studien, så kan ein seie at dette er ein relativt liten studie. Intervjua er gjort av tre lærarar i tre ulike klasserom, og kan difor ikkje generaliserast. Videoobservasjonane som er gjort er tidsavgrensa, og kan difor ikkje seie noko om kva som er nytta gjennom heile året. Dei kvantitative CLASS-analysane er også relativt avgrensa, sidan vi berre har undersøkt tre klasserom, og er difor ikkje representative for heile utvalet, men det kan seie noko om tendensar i desse tre klasseroma.

Sjølv om denne studien er berre eit lite utdrag av kva lærarar meiner om tilpassa opplæring og differensiering. Ein kan seie noko om kva arbeidsmetodar og arbeidsmåtar dei tre lærarane bruker i undervisninga si og korleis dei legg til rette for elevane si skriveopplæring i begynnaropplæringa. Ein treng likevel større kvantitative studiar som ser på eit større utval klasserom for å kunne seie noko om kva for arbeidsmetodar som vert nytta og korleis undervisninga vert utført i klasseroma med omsyn til tilpassa opplæring og differensiering. Ein treng også vidare studiar på kva digitale verktøy har å seie for kva for arbeidsmetodar som vert nytta. Sjølv om dette er ein avgrensa studie, så forhåpentlegvis kan studien likevel vere med på å belyse kva arbeidsmetodar som vert nytta i ulike klasserom, og kan vere med

på å rette merksemd på arbeidsmetodar og tilrettelegging for skriveopplæring i  
begynnaropplæringa.

## Litteraturliste

- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). USA: Blackwell Publishing.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berrum, E., Fyhn, J., Gulbrandsen, I.P. & Nilsen, Ø.L. (2017). *Evalueringen av digital skolehverdag*. Henta frå <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/digital-skolehverdag/evaluering-av-digital-skolehverdag-rapport-15.mai-2017.pdf>
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnpoplæringen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Drugli, M., B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev. Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eritsland, A. G. (2008). *Samskriving Ny veg i skriveopplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Espenakk, U., Klem, M., Rygvold, A.L., Ottem, E., & Saltveit, V. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Finne, T., Roås, S.E. & Kjølholdt, A.-K. (2014). Bruk av PC med lyd støtte. *Bedre Skole*, 2/2014, s. 31-37. Henta fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-forste-skrive--og-leselaringen-bruk-av-pc-med-lydstotte/>
- Færevaag, M. K., & Gabrielsen, N. N. (2014). Kartlegging av lese- og skriveferdigheter. I K. Lundetræ, F. E. Tønnessen, & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing* (s. 196-222). Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Genlott, A. A., & Grønlund, Å. (2013) Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computer & Education*, 67, 98-104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hagtvet, B. E. (2011). Early writing. I V. G. Aukrust, *Learning and cognition in education* (s. 212-219). Oxford: Elsevier Limited.
- Hattie, J. (2013a). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J. (2013b). *Synlig læring – for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2006). Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* (s. 19-54). Bergen: Caspar Forlag A/S.
- Haug, P., & Bachmann, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I G. D. Berg, & K. Nes, *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 15-38). Utdanningsdirektoratet.
- Haug, P. (2012). Tilpassa opplæring. I T. O. Engen, & P. Haug, *I klasserommet. Studier av skolens praksis* (s. 45-60). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. London: Wiley-Blackwell.
- Høigård, A. (2013). *Borns språkutvikling* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2004). Kva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I G. Imsen, *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 50-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 437-447.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet og Norges forskingsråd.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *...og ingen stod igjen. Tidleg innsats for livslang læring. (St. meld. nr. 16. 2006-2007)*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen. (St. meld. Nr. 31. 2007-2008)*. Oslo: Departementet.
- Lorentzen, R. T. (2007). Samtale som støtte for skrive-ein studie av elevar på 1. trinn som skriv på datamaskin. I T. M. Guldal, G. Karlsen, G. Løkken, F. Rønning, & T. Steen-Olsen, *Fou i praksis 2006* (s. 147-160). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lundberg, I. (2009). *God skriveutvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Mangen, A., & Velay, J.-L. (2010). Digitizing Literacy: Reflections on the Haptics of Writing. I M. H. Zadeh (Red.), *Advances in Haptics* (385-401).  
<https://doi.org/10.5772/8710>
- Mathiassen, K (2009). Differensiert undervisning. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor-adjunkt-lærer* (2. utg., s. 123-136) Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Munthe, E. (2005). Innholdsanalyse av klasseromsvideoer; med CLASS som et eksempel. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(2), 159-174.
- NESH (2016a). De nasjonale forskningsetiske komiteene. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Innledning*. Hentet 30. mars, 2018 frå

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/a.-forskning-samfunn-og-etikk/>

NESH (2016b). De nasjonale forskningsetiske komiteene. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hensyn til personer*. Hentet 30. mars, 2018 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke - forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Henta fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/sec1>

NSD. (2016a). *Personvernombudet for forskning*. Henta Desember 20, 2018 fra Meldeplikt: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt>

NSD. (2016b). *Personvernombudet for forskning*. Henta Desember 20, 2018 fra Krav til samtykke: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>

Ongstad, S. (1979). Differensiert morsmålsundervisning. I S. Ongstad, & A. O. Telhaug, *Differensiering i teori og praksis* (s. 157-173). Oslo: Forlaget Tanum-Norli AS.

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pianta, R., La Paro, K.M., Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual K-3*. Charlottesville, Virginia: Teachstone.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's success in the first year of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Røkenes, O. H., & Hanssen, P. H. (2002). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E. M., & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering*. Trondheim: Tapir Forlag.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrivesenteret (2013, 14. juni). Skrivetrekanten: videoforedrag med Jon Smidt. Henta frå: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanten-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>
- Skrivesenteret (2018, 14. juni). Håndskrift eller skriving på tastatur? Henta frå: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/funksjonell-handskrift/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlege skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik, & B. K. Jansson, *Norsk boka 1. Norsk for grunnskulelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Trageton, A. (2009). *Skriv på pc-lær å lese!* Stord: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Grunnleggende ferdigheter*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter-rammeverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Grunnleggende ferdigheter*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Wiklander, M., & Sjødin, L. (2016). *STL+ Håndbok*. Bryne: Info Vest Forlag AS.



## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning frå NSD

## Vedlegg 1

# Intervjuguide

## Preintervju

### Del 1. Bakgrunn

1. Kva for grunnutdanning har du?
2. Har du etter- eller vidareutdanning?
3. Kor lenge har du arbeidd som lærar?
4. Kor lenge har du arbeidd med digitale verktøy i klasserommet?
5. Har du hovedansvaret for skrive- og leseopplæringa i di klasse?

### Del 2. Skulen/Klassen

1. Kor mange elevar er det i klassa?
2. Kan du fortelje litt om trinnet du arbeider på? Antall klasser, og korleis fordeling av ressursar/lærarar er?
3. Kan du seie noko generelt om elevane sitt nivå i lese- og skriveopplæringa?

## Hovedintervju

### Del 1: Definisjonar - omgrep

1. Korleis forstår du omgrepet “tilpassa opplæring”?
2. Kva legg du vekt på i arbeidet med tilpassa opplæring i 1.klasse?
3. Korleis tenkjer du at du kan gje ei best mogeleg tilpassa opplæring i begynnaropplæringa?
4. Kan du fortelje om ein time/eit undervisningsopplegg der du opplevde at du fekk til ei god tilpassa opplæring for alle elevane i klassa?
5. Den/dei elevane som blir tekne ut av klasserommet, jobbar dei med same tema? Kva gjer dei på utanfor klasserommet? Har dei om same tema?
6. Korleis forstår du omgrepet “vurdering”?
7. Når vi snakkar om vurdering opererer vi med to ulike former for vurdering. Korleis forstår du omgrepet “Vurdering for læring”?
8. Korleis arbeider du med “Vurdering for læring” i di klasse? Kor ofte?
9. Kan du gje eit døme på ein gang du brukte “Vurdering for læring” i undervisninga?
10. Korleis forstår du omgrepet “differensiering”?
11. Korleis differensierer du undervisninga di? Kvifor?
12. Har du nokre tankar om korleis du kan best mogeleg differensiere undervisninga for elevane?
13. Kan du fortelje om ein arbeidsmetode/arbeidsmetoder der du opplevde at du fekk til å differensiere undervisninga på ein god måte?
14. Korleis forstår du omgrepet “tilbakemelding”?
15. Har du nokon tankar om korleis gje den mest effektive tilbakemeldinga? Er det noko du bevisst tenkjer på i den samanheng?
16. Er tilbakemeldingspraksis noko som vert vurdert med skuleleinga hos dykk?
17. Kan du fortelje om/gje eit døme på ein gong du følte at du fekk til å gi ei effektiv tilbakemelding?

## **Del 2: Språkleg medvit**

1. Når startar du arbeidet med språkleg bevisstheit?
2. Korleis arbeider du med språkleg bevisstheit? kor ofte?
3. Korleis arbeider du med fonologisk bevisstheit?
4. Korleis arbeider du med ordbevisstheit?

### **Begynnaropplæringa**

1. Kva veg har du valgt for elevane inn i skriftspråket, lesevegen eller skrivevegen? Kvifor?
2. Korleis arbeider dykk med skriftspråkopplæring? Kva type oppgåver, og kvifor?
3. Har du nokon rutiner på å sjekke om elevane har oppnådd kompetansemål?
4. Har du nokon rutiner når det gjeld oppsummering av timen/undervisningsøkta? Kor ofte oppsummerer du?
5. Kva tankar har du om å utsetje handskrift til 2. trinn?
6. Kva tankar har du om å nytte berre ipad på 1. trinn?
7. Kva moglegheiter ser du ved bruk av digitale verktøy i undervisinga?
8. Kva begrensingar/hemmingar ser du ved bruk av digitale verktøy i undervisinga?

## Vedlegg 2

# Vil du delta i forskingsprosjektet ”Tilpassing og differensiering i begynnaropplæringa”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kor formålet er å studere korleis det blir arbeidd med tilpassing og differensiering i begynnaropplæringa. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

### Formål

Dette delprosjektet er kopla til forskingsprosjektet DigiHand 59799, eit NFR-prosjekt (2018-2012) som undersøker førsteklasingar si skriveutvikling og skriftspråkspraksisar.

Masteroppgåvene er delprosjektet som skal studere læraren sitt arbeid i klasserommet.

Problemformuleringane er:

1. Korleis arbeider eit utval lærarar med tilpassa opplæring i begynnaropplæringa, og korleis praktiserer desse lærarane tilbakemeldingane til elevane?

2. Kva for ulike arbeidsmetodar nyttar tre lærarar for å legge til rette for tilpassa opplæring for elevar i tre ulike digitale klasserom?

### Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet. Prosjektet blir gjennomført av masterstudentane Solgun Nedreberg og Lina Rebekka Kobberstad.

### Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du blir invitert til å delta i studien sidan dette er eit delprosjekt i studien DigiHand der du er deltakar. I tillegg vil to lærarar også få invitasjon til å delta.

### Kva inneber det for deg å delta?

Det vil bli gjennomført individuelle intervju. Intervjuet vil vare i ca. 30-45 minutt. Det vil verte nytta lydopptakar, med utgangspunkt i ein intervjuguide. Intervjuet vil verte transkribert umiddelbart i etterkant og lydfil vil då verte sletta. Alle data vil vere anonymisert. Intervjuguiden inneheld spørsmål om arbeidsmåtar og tilpassing, omgrepet tilpassa opplæring og vurdering.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å oppgi noko grunn. Alle opplysningar om deg vil då verte anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

### Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar dine opplysningar

Vi vil berre bruke opplysningar om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ansvarleg student og rettleiar vil ha tilgang ved Høgskulen i Volda.
- For å sikre at ingen uvedkomande får tilgang til personopplysningane gjennom lydopptaket blir f.eks. Namnet og kontaktopplysningane dine erstatta med ein kode som lagrast på eigen

namneliste åtskilt frå øvrige data, lagre datamaterialet på forskingsserver, innelåst/kryptert, etc.

- Masterstudentane Solgun Nedreberg og Lina Rebekka Kobberstad skal samle inn, bearbeide, lagre data. I tillegg vil rettleiarane ha tilgang på data (Siv M. Gamlem og Wenke M. Rogne)

Deltakarane vil ikkje kunne kjennast att i publikasjon.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast juni 2019. Etter prosjektets slutt vil alle data vere anonymisert og lydfiler sletta.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få slettet personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kvar kan eg finne ut meir?**

Viss du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Solgun Nedreberg (solgun.nedreberg@gmail.com) og Lina Rebekka Kobberstad (linrekobb@gmail.com) ved Høgskulen i Volda. Veileदारar Siv M. Gamlem (sivmg@hivolda.no) og Wenke M. Rogne (wenkemr@hivolda.no).
- Vårt personvernombod: [personvernombod@hivolda.no](mailto:personvernombod@hivolda.no)
- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Masterstudentane Solgun Nedreberg og Lina Rebekka Kobberstad

## Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Tilpassing og differensiering i begynneropplæringa, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Eg samtykker til:

[Symbol] å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, ca. juni 2019

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 3

1.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Tilpassing og differensiering i begynneropplæringen

#### Referansenummer

688363

#### Registrert

20.12.2018 av Lina Rebekka Kobberstad - linark@stud.hivolda.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

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

Siv M. Gamlem, sivmg@hivolda.no, tlf: 70075376

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Lina Rebekka Kobberstad, linrekobb@gmail.com, tlf: 91773608

#### Prosjektperiode

01.01.2019 - 28.06.2019

#### Status

20.12.2018 - Vurdert

#### Vurdering (1)

##### 20.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.12.2018. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c1b5b46-6a5d-4bd8-a8a4-c516817c887b>

1/2

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 28.06.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle  
Tlf. Personvern tjenester: 55 58 21 17 (tast 1)