

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Navn: Silje Emilsen og Siri Smolan

Kandidatnr: 227 og 232

*Hva kjennetegner skriveopplæringa i tre ulike
førsteklasserom når lærerne bruker bildebøker som
støtte og inspirasjon?*

- En kvalitativ studie om bruk av bildebok som støtte i skriveopplæring

Dato: 11.05.23

Totalt antall sider: 103

Antall ord: 27 772

Sammendrag

I denne masteroppgaven har vi ønsket å finne ut hvordan bildebøker kan støtte og inspirere førsteklassinger i egen skriving. Vi har sett på hvordan lærere, ved bruk av bildebøker som skrivestøtte, kan legge til rette for meningsfull skriving for elever i førsteklassen. Studiens problemstilling er:

Hva kjennetegner skriveopplæringa i tre ulike førsteklasserom når lærerne bruker bildebøker som støtte og inspirasjon?

Formålet med studien har vært å få mer kunnskap om skriving i begynneropplæringa, og på den måten bidra til å utvikle skriveopplæringa. For å besvare problemstillinga har vi valgt å benytte oss av en kvalitativ tilnærming til feltet. Vi har nyttet både observasjon og intervju som metode, i tre utvalgte førsteklasserom i Trøndelag. Observasjonene har vært av åpen art med feltnotater, og intervjuene har vært semistrukturerte og tematisk forberedt med en overordnet intervjuguide. Det teoretiske grunnlaget i avhandlingen vår bygger på tidligere forskning om skriving og begynneropplæring, samt sosiokulturell læringsteori. Vi gjør rede for ulike motivasjonsaspekter, meningsfull skriving og ulike typer skrivestøtte.

Vi har gjennom observasjonene sett at bildebøker og høytlesing engasjerer, og at elevene liker å bli lest for. I denne forskningen har vi erfart at lese miljø og rutiner har avgjørende betydning for kvaliteten på høytlesing og litterære samtaler. Dette inspirerer videre elevene til å produsere egne tekster inspirert av høytlesingen.

Alle lærerne i studien påpeker viktigheten av at elevene opplever skrivinga si som meningsfull. De argumenterer alle for å bruke bildebøker og høytlesing i skriveoppdrag. De nevner også egeninteresse og mestringstro som viktige motivasjonsaspekt for å lykkes i skriveopplæringa. Funn i studien viser tendenser til at elevenes tekstproduksjon påvirkes av bildebokas rolle og skriveoppdraget som blir gitt, samt om elevene oppfordres til å samarbeide. Vi erfarer også viktigheten av etablerte rutiner og lese miljø.

Nøkkelord: Begynneropplæring, skriveutvikling, skrivestøtte, bildebøker, meningsfull skriving.

Abstract

In this treatise, we had a wish to figure out how picture books can be supportive and inspiring to first graders in their own writing. We have seen how teachers, by using literacy and model text, can arrange for supportive and meaningful writing for pupils in first grade.

The issue of this research is:

What characterizes the writing training in three different 1st classrooms when the teachers use picture books as support and inspiration?

The purpose with the study has been to get more knowledge about how writing in the initial training can and should be, and in that way be able to contribute to the writing teaching. Changing existing practice takes time, but maybe we can inspire some teachers to use the potential that lies in picture books up against writing to a greater extent.

To be able to give an answer to our issue in the research, we have chosen to use a qualitative approach to the research field. We have used observation and interview as methods, in three chosen first graders classrooms in Trøndelag. The observations have been semi-structured with thematic questions made as a guide for ourselves. The theoretical basis of our thesis is based on previous research on writing and initial training, as well as socio-cultural learning theory. We explain various aspects of motivation, meaningful writing and different types of writing support.

In our observations we have seen that picture books and to read out loud engages the children, and they also enjoy being read to. But in this research, we have experienced that reading environment and routines plays an important and crucial meaning for the quality both on the out loud reading and the literary conversations. This inspires the pupils to produce their own texts. All our collaborating teachers points out the importance of that the children thinks that their own writing is meaningful and argues for use of picture books and out loud reading up against writing with meaning – with more benefits as well. All the teachers also mention self-interest as an important factor for succeeding with this.

The result of our study shows tendency of that the pupils text production is being affected of the writing task that is being given, which role the picture books play in the teaching, and if the children is being encouraged to cooperation or not during the writing. The teacher's involvement for picture books, out loud reading and associated writing will directly and indirect affect the pupil's motivation for producing text.

Key words: Beginner training, writing development, writing support, picture books, meaningful writing.

Figurliste

Figur 1: Skrivetrekanten (Ongstad, 2004).....	15
Figur 2-5: Bildeoppdrag fra boka <i>Hvis jeg var statsminister</i>	37-40
Figur 6: Egenkomponert skrivetrekant skole 1.....	43
Figur 7-8: Elevtekster skole 1.....	44-45
Figur 9: Egenkomponert tabell: Ønske/bestemmelse.....	46
Figur 10: Egenkomponert tabell: Antall ord.....	46
Figur 11: Elevtekst skole 1.....	47
Figur 12: Bildeoppdrag fra <i>Hvis jeg var statsminister</i>	47
Figur 13-15: Bildeoppdrag fra boka <i>Dette er ikke min hatt</i>	49-50
Figur 16: Egenkomponert skrivetrekant skole 2.....	54
Figur 17-20: Elevtekster skole 2.....	55-56
Figur 21: Egenkomponert tabell: Hva skjer i fortellingen?.....	58
Figur 22: Egenkomponert tabell: Antall ord.....	58
Figur 23-25: Bildeoppdrag fra boka <i>Hvorfor det, da?</i>	60-61
Figur 26: Egenkomponert skrivetrekant skole 3.....	65
Figur 27-28: Elevtekster skole 3.....	66-67
Figur 29: Egenkomponert tabell: Antall spørsmål til bilde.....	70
Figur 30: Egenkomponert tabell: Antall spørsmål til svar.....	70
Figur 31: Egenkomponert tabell: Antall ord.....	70
Figur 32: Egenkomponert tabell: Bildebokas rolle.....	73
Figur 33: Egenkomponert tabell: Foreslått litteratur.....	82

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en del av en femårig utdanning ved grunnskolelærerutdanningen 1-7 på Nord Universitet Levanger. Det har vært fem innholdsrike, givende og krevende år. Læringsutbyttet har vært stort. Nå som vi står ved veis ende, er det flere vi må takke.

Takk til de tre lærerne som deltok i studien vår: Sigrid, Beate og Bente. Vi setter stor pris på at dere valgte å bistå oss i prosjektet vårt. Takk for at dere åpnet klasserommene deres for oss, og delte kunnskap, erfaringer og gode råd. Deres bidrag er med på å forme oss som lærere.

Gjennom arbeidet har vi hatt to dyktige veiledere, Anne Cathrine Haugdahl og Anne Kathrine Hundal (ja – de like navnene har skapt en del forvirring hos oss!). Tusen hjertelig takk for god veiledning, kritiske blikk og oppmuntrende ord på veien, særlig nå i innspurten. Dere har både støttet og utfordret oss til å lese og drøfte enda mer, og vi er takknemlige for at vi fikk dere som veiledere.

Vi takker også familiene våre, venner og kollegaer som har oppmuntret oss og vist interesse for arbeidet vårt. Det har betydd mer enn dere aner i en altopplukende prosess. Nå som vi snart setter et siste punktum, kjenner vi på en stor mestringsfølelse og vi er stolte over oppgaven vår. Vi har lært mye, og vi føler oss enda bedre rustet til å tre inn i læreryrket.

Takk!

Silje Emilsen & Siri Smolan.

Levanger, 11.05.23

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse.....	vii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for studien.....	2
1.2 Presentasjon av studiens problemstilling.....	3
1.3 Studiens oppbygging.....	3-4
1.4 Begrepsavklaring.....	4
1.4.1 Begynneropplæring.....	4
1.4.2 Den første lese- og skriveopplæringa.....	5
1.4.3 Bildebok.....	5
1.4.4 Skrivestøtte.....	5-6
1.4.5 Tidligere forskning.....	6
2.0 Teoretisk rammeverk.....	6
2.1 Skrivning.....	6-8
2.2 Skrivning i begynneropplæringa.....	8
2.2.1 Hva sier forskning?.....	8-9
2.2.2 Hva sier læreplanen?.....	9
2.3 Skriveopplæring.....	10
2.3.1 Metaspråklig bevissthet.....	10-11
2.3.2 Den første skriveopplæringa.....	11-12
2.3.3 Det første klasserommet: rutiner og lese miljø.....	12-13
2.4 Meningsfull skriveopplæring med skjønnlitteratur som støtte og inspirasjon.....	13
2.4.1 Meningsfull skrivning.....	14-15
2.4.2 Støttende skriveundervisning.....	15-16
2.4.3 Modelltekst.....	16-17
2.4.4 Skriverammer.....	17-18
2.4.5 Sosialkonstruktivisme.....	18
2.4.6 Høytlesing og litterære samtaler.....	18-20
3.0 Metode.....	20
3.1 Kvalitativ forskning.....	20-21
3.2 Vitenskapelig forankring.....	21-22
3.2.1 Ontologi og epistemologi.....	22-23
3.2.2 Fenomenologi og hermeneutikk.....	23-24
3.3.3 Vitenskapelig plassering.....	24
3.3 Planleggingsfase.....	24-25
3.4 Utvalg.....	25
3.4.1 Presentasjon av lærerne.....	26

3.5 Observasjon.....	26-27
3.5.1 Feltnotater.....	28
3.6 Intervju.....	28-29
3.6.1 Lyddopptak og transkripsjon.....	29-30
3.7 Analysemetode.....	31-32
3.8 Forskningsetiske hensyn og retningslinjer.....	32-33
3.9 Studiens kvalitet: Reliabilitet og validitet.....	33-35
4.0 Resultat og drøfting.....	35
4.1 Skole 1.....	36
4.2 Presentasjon av boka <i>Hvis jeg var statsminister</i>	36-38
4.3 Resultat og drøfting skole 1.....	38-48
4.4 Skole 2.....	48
4.5 Presentasjon av boka <i>Dette er ikke min hatt</i>	48-51
4.6 Resultat og drøfting skole 2.....	51-58
4.7 Skole 3.....	59
4.8 Presentasjon av boka <i>Hvorfor det, da?</i>	59-62
4.9 Resultat og drøfting skole 3.....	62-71
5.0 Sammenfattende drøfting.....	71
5.1 Hovedfunn.....	71-78
5.2 Konsekvensen av våre funn.....	78-79
5.3 Studiens bidrag og begrensninger.....	79-80
6.0 Avslutning og veien videre.....	80-82
6.1 Foreslått litteratur.....	82
Litteraturliste.....	83-88
Vedlegg 1: Tematisk intervjuguide.....	89
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	90-93
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte.....	94

1.0 Innledning

Hva ville DU bestemt hvis DU var statsminister?

Dette spørsmålet ble stilt til 11 førsteklasinger i ei undervisningsøkt som vi observerte i februar 2023. Spørsmålet ble gitt som en del av et skriveoppdrag etter høytlesing av boka *Hvis jeg var statsminister* av Trygve Skaug. Like etter lå elevene på gulvet og ytret med skrift og tegning at deres ønsker var preget av is, fyrverkeri og bading.

Vi har flere ganger hørt både forelesere og lærere uttale at utviklinga av lesing og skriving er det viktigste faglige ansvaret læreren har i begynneropplæringa. Her legges grunnlaget for videre utvikling i skoleløpet. I læreplanen for norskfaget står det at elevene etter andre trinn skal kunne lytte til og samtale om skjønnlitteratur og at de skal kunne lage egne tekster som kombinerer skrift med bilder. Under kjerneområdet tekstskaaping står det at elevene skal få oppleve skriveopplæringa som meningsfull (Utdanningsdirektoratet, 2020). På tross av dette opplever vi at det er lite forskning på meningsfull skriving i begynneropplæringa. Skar, Aasen og Jølle (2020, s. 203) peker også på at det har vært få norske studier som utforsker skriveopplæring og tilhørende skriveopplæringsprogrammer. De ytrer behov for mer kunnskap om hvordan lærere underviser for å fremme funksjonell skriving, og om denne praksisen kan anses som mer effektiv enn den etablerte praksisen.

Med fordypning i begynneropplæring og norsk som masterfag, har vi valgt å sette søkelys på bildebøker i møte med elevenes skriving i begynneropplæringa. Studien er knyttet til elevenes første år på skolen, da vi begge har erfaring og særlig interesse for begynneropplæringa. Samtidig er det verdt å nevne at vi vurderer masteravhandlingen som relevant for alle trinn på skolen – litterære opplevelser og meningsfull skriving er lovfestet for alle elever!

I dette kapittelet gjør vi rede for bakgrunn og motivasjon for studien. Videre presenterer vi studiens formål og problemstilling. Vi viser til masteravhandlingens oppbygging, før vi avslutningsvis i innledningen gjør rede for noen utvalgte begrep som er sentrale for oppgaven.

1.1 Bakgrunn for studien

Vi er to masterstudenter ved Grunnskolelærerutdanningen 1-7 samlingsbasert, på Nord Universitet på Levanger med felles interesse for norskfaget og skjønnlitteratur. Tredje studieår skrev vi en forskning- og utviklingsoppgave sammen som omhandlet litterære samtaler og mentalisering på tredje trinn i barneskolen. Vi erfarte at arbeid med skjønnlitteratur gir mange muligheter for læring og utvikling. Vi gjorde funn i forskningen som viser at elevene i møte med skjønnlitteratur og litterære samtaler erfarer og forstår situasjoner og mennesker i den fiktive verdenen, de utvikler begrepsforståelse og de erfarer og forstår metaforer i tekster. Vi gjorde også funn som viser at litterære samtaler og skriftlige oppgaver styrkes av hverandre. Med dette ble vi nysgjerrige på hvordan skjønnlitteratur kan styrke elevene si skriving, og vi finner det svært aktuelt å forske på hvordan skriveopplæringa kan styrkes og utvikles. Behovet bekreftes blant annet gjennom annen og tidligere forskning som forteller oss at det skrives for lite i begynneropplæringa (Skriresenteret, u.å.).

Tidligere forskning har vist betydningsfulle forskjeller i lærernes skrivepraksis. Det ble dokumentert at det totalt sett brukes begrenset med tid til skriving og hele 19% av lærerne ga ikke elevene mulighet til å skrive egne tekster i høstsemesteret. Begrunnelsene var i all hovedsak at leseferdighetene ble prioritert og at lærerne manglet pedagogisk kunnskap for hvordan man gjennomfører hensiktsmessig skrivepraksis. Kun 14% av lærerne rapporterte at elevene skrev minst en time pr uke (Håland et al, 2018, s. 67). Dette er oppsiktsvekkende motsetninger til anbefalinger fra ledende forskere innen skriveinstruksjon som anbefaler 30 minutter skriving daglig for at barna skal forbedre prestasjonen (Graham et al, 2018, s. 11).

Videre ble det avdekket at de vanligste skriveaktivitetene var utfyllingsark. Mange av førsteklasselærerne i undersøkelsen sørget ikke for tilstrekkelige muligheter for elevene til å bygge sine egne tekster. Det var en liten andel lærere som sørget for stillaser i skriveundervisningen, blant annet veiledet skriving og modelltekster (Håland et al, 2018, s. 67). I denne masteravhandlinga ønsker vi å inspirere til bruk av andre skriveoppgaver enn utfyllingsark og å bruke bildebøker i undervisninga. Vi håper også at studien fremhever at bruk av denne typen undervisningsmetode fremmer elevenes motivasjon for egen skriving.

1.2 Presentasjon av studiens problemstilling

Formålet med oppgaven har vært å få mer kunnskap om hvordan skriving i begynneropplæringa kan og bør være. Vi ønsker å koble teori og forskning opp mot norsklæreres erfaringer og faktiske praksis. I studieløpet vårt har vi blitt kjent med fordelene av å bruke bildebøker i undervisning, men sett få lærere i praksis som faktisk har brukt det. Dette vekket nysgjerrigheten vår til å forske mer på nettopp dette. Med utgangspunkt i formålet, valgte vi å se nærmere på skriving med utgangspunkt i bildebøker. Vi har formulert følgende problemstilling:

Hva kjennetegner skriveopplæringa i tre ulike førsteklasseom når lærerne bruker bildebøker som støtte og inspirasjon?

For å besvare problemstillingen har vi foretatt observasjoner i tre førsteklasseom, med påfølgende intervju av lærerne. Dette utgjør det primære datamaterialet i undersøkelsen vår. Ønsket vårt har vært å utarbeide en god masteroppgave som formidler kunnskap og inspirasjon til andre, og som også styrker oss selv som lærere i begynnerklasserommet. Håland et al. (2018, s. 1) kommenterer at det er forsket lite på skriving i begynneropplæringa, og at fokuset har vært mer på lesing. Dette forteller oss at det er et behov for mer forskning på nettopp dette området. Gjennom denne masteravhandlingen ønsker vi derfor å bidra videre på forskningsfeltet om hvordan skriving i begynneropplæringa kan og bør være.

1.3 Studiens oppbygging

Denne masteravhandlinga er delt inn i seks overordnede kapitler. I det første kapitlet redegjør vi for studiens tema, bakgrunn og vår motivasjon for studien. Vi presenterer studiens formål og problemstilling, samt avklarer og avgrenser fem sentrale begrep for masteravhandlinga vår: Begynneropplæring, den første lese- og skriveopplæringa, skjønnlitteratur, bildebok og skrivestøtte.

I det andre kapitlet redegjør vi for studiens teoretiske rammeverk. Vi ser blant annet på hva skriving er og hva forskning og læreplanen, LK20, sier om skriving i begynneropplæringa. Videre ser vi på ulike aspekter ved skriveopplæring, og hva skriveopplæring med skjønnlitteratur som støtte og inspirasjon kan innebære. Til slutt redegjør vi for høytlesing,

siden det er en grunnleggende aktivitet for arbeid med skjønnlitterære tekster i begynneropplæringa. Dette teoretiske rammeverket danner grunnlaget for videre analyse og drøfting hvor vi kobler teori og studiens datamateriale sammen.

I kapittel tre redegjør vi for studiens metodevalg. Vi forklarer vår vitenskapelige forankring og begrunner hvorfor vi har valgt en kvalitativ studie. Vi gjør rede for metodene observasjon og intervju og hvorfor vi har valgt disse metodene for datainnsamlingen vår. Videre gjør vi rede for utvalg, analysemetode, studiens kvalitet og validitet, og forskningsetikk.

I kapittel fire presenterer vi de tre skolene med tilhørende bildebokpresentasjoner og datamateriale fra hver enkelt skole. Vi analyserer datamaterialet og kobler det til det teoretiske rammeverket, før vi i kapittel fem sammenfatter de tre skolene. Her presenterer vi studiens resultater og funn, og hvilke konsekvenser studien har for oss som lærere. Vi drøfter også studiens bidrag og begrensninger.

I kapittel seks rundes avhandlinga vår av med noen ettertanker og en presentasjon av ei liste med anbefalt litteratur. Dette er bildebøker vi ble anbefalt av norsklærerne som har deltatt i studien. Helt til slutt i avhandlingen ligger litteraturliste og vedlegg.

1.4 Begrepsavklaring

I studien vår fant vi det nødvendig å avklare og avgrense fem sentrale begrep slik at problemstillinga og formålet med studien ble tydelig. I den følgende delen gjør vi derfor rede for begrepene: begynneropplæring, den første lese- og skriveopplæringa, skjønnlitteratur, bildebok og skrive støtte. Begrepene vil her bli beskrevet på en kortfattet måte, da de samme begrepene vil bli gjort grundigere rede for i oppgavens teoridel.

1.4.1 Begynneropplæring

Begynneropplæring defineres som starten på den formelle opplæringa i skolen. I flere sammenhenger er det vanlig å definere opplæringa på småskoletrinnet (1-4. trinn) som begynneropplæring. Bjerke og Johansen (2020, s. 13) har valgt å avgrense begrepet begynneropplæring til å gjelde første årstrinn. Dette har vi valgt å støtte oss til i det videre arbeidet. Samtidig er det verdt å kommentere at kompetansemålene for 1. klasse er “kompetansemålene etter 2. trinn”.

1.4.2 Den første lese- og skriveopplæringa

Den grunnleggende opplæringa i skriving og lesing dreier seg i første omgang om å knekke den alfabetiske koden – å forstå sammenhengen mellom språklyd (fonem) og bokstav(er) (grafem), og trekke dem sammen til stavelser og ord (morfem). Når man har knekt den alfabetiske koden, har man ennå ikke lært å lese og skrive funksjonelt. For å kunne lese og skrive funksjonelt, må avkodinga og innkodinga automatiseres og man må forstå det man leser og skriver. Dette uttrykkes gjerne gjennom leseformelen (lesing=avkoding x innholdsforståelse x motivasjon) og skriveformelen (skriving=budskapsformidling x innkoding x motivasjon) (Traavik, 2013, s. 39-40).

1.4.3 Bildebok

Ei bildebok er en sammensatt tekstform som består av modalitetene bilde og verbaltekst. Sammen skaper modalitetene en type tekst, ikonotekst. Birkeland, Mjør & Teigland (2018, s. 98) definerer ikke bildeboka som en egen sjanger, men som en multimodal tekstform hvor samspillet mellom modalitetene er viktig for helheten. Innenfor nevnte definisjon er spekteret vidt, men bildeboka har likevel noen tydelige kjennetegn: Oppslag med bilder og sidevender, paratekst, ikonotekstens samspill, ofte et lite persongalleri, gjerne en enkel fortellerstruktur og uttrykksfulle bilder. For de aller fleste barn er bildebøker det første møtet med bilde- og skrivekunst. Bildebøkene er i så måte viktige for forholdet barn får til litteratur og lesing (Birkeland et al, 2018, s 98). Ommundsen et al (2022) poengterer at barn trenger et utvalg bøker med potensiale for å utfordre dem både kognitivt og emosjonelt, og på den måten vil man øke sjansen for å utvikle mer av både glede og motivasjon i læringen.

1.4.4 Skrivestøtte

Skrivestøtte handler om å bygge stillas i skriveopplæringa slik at elevene får den støtten de trenger for å utføre en oppgave. Hensikten er at støtten skal være av en slik art at elevene på sikt klarer å løse tilsvarende oppgaver uten støtte (Håland, 2021, s. 44-45). Det er vanlig å skille mellom stillasbygging på mikro- og makronivå. Stillasbygging på mikronivå handler om interaksjonen mellom lærer og den enkelte elev i undervisningssituasjonen. Stillasbygging på makronivå handler om hvordan læreren organiserer undervisninga slik at elevene skal få støtte i skriveprosessen sin (Håland, 2021, s. 49). Eksempler på stillasbygging på makronivå kan være å dele skriveprosessen inn i faser, eller å bruke skjønnlitteratur som modelltekster

eller skriverammer. Det er denne typen skrivestøtte som er mest relevant for vår forskning, og som det vil være søkelys på i denne masteravhandlingen.

1.4.5 Tidligere forskning

For å styrke vår egen forskning, har vi måttet innhente eksisterende ekspertise på forskningsfeltet. Selv om vårt inntrykk er at det er forsket for lite på bruk av skjønnlitteratur og skrivestøtte i skriveopplæringa, har vi likevel funnet både internasjonal og nasjonal forskning som vi støtter oss på, blant andre: Anne Håland (2020; 2021), Skar og Myhill (2020), Skar, Aasen & Jølle (2020) og Troia (2012). I tillegg har vi støttet oss på litteratur av Traavik (2013), Høigård (2013), Ommundsen (2018), Bjerke & Johansen (2020) med flere. Vi har valgt å bruke disse kildene da de innehar solid og relevant kunnskap for problemstillingen vår.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for teori som er relevant for problemstillingen i masteravhandlingen vår: *Hva kjennetegner skriveopplæringa i tre ulike førsteklasse rom når lærerne bruker bildebøker som støtte og inspirasjon?* Vi starter derfor kapittelet med å gjøre rede for hva skriving og skriving i begynneropplæringa er. Her kommenterer vi tidligere forskning og hva læreplanen sier om skriving i norskfaget. Videre ser vi nærmere på hva skriveopplæring faktisk er, og hva som menes med meningsfull skriveopplæring med skjønnlitteratur som støtte og inspirasjon. Vi gjør også rede for høytlesing og litterære samtaler da dette er avgjørende for at førsteklasingene skal kunne bruke skjønnlitteratur som støtte til egen skriving.

2.1 Skriving

Å skrive er en kompleks ferdighet. I motsetning til å lære seg å snakke, er det ikke naturlig å lære seg å skrive. Det kreves lang og hard trening før man mestrer skriving, og det anslås at det normalt tar 10-20 år å bli helt stø i skriving (Skar et al, 2021, s. 6). I læreplanen for norskfaget står det at utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringa til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Den grunnleggende opplæringa i skriving og lesing dreier seg i første omgang om å knekke den alfabetiske koden – å forstå sammenhengen mellom språklyd (fonem) og bokstav(er) (grafem), og trekke dem sammen til stavelser og ord (morfem). Når man har knekt den alfabetiske koden, har man likevel ennå ikke lært å lese og skrive funksjonelt. For å kunne lese og skrive funksjonelt, må avkodinga og innkodinga automatiseres – og man må forstå det man leser og skriver. I tillegg til dette trengs det motivasjon: Når elevene er motiverte, får de mer mengdetrening – og da øker kodeferdighetene og innholdsforståelsen. Kodeferdigheter, innholdsforståelse og motivasjon er altså sammen avgjørende for både lese- og skriveferdighetene. Dette uttrykkes gjerne gjennom leseformelen (lesing=avkoding x innholdsforståelse x motivasjon) og skriveformelen (skriving=budskapsformidling x innkoding x motivasjon). Det er viktig å huske på multiplikasjonstegnene mellom komponentene, eller faktorene, i både leseformelen og skriveformelen. Om en av faktorene er null, blir produktet null. Alle faktorene er avgjørende for produktet (Traavik, 2013, s. 39-40).

Det finnes ikke noen enkle oppskrifter på hvordan man kan øke elevenes motivasjon for skriving. Likevel er det vanlig å skille mellom fire motivasjonsaspekter innenfor forskning på skrivemotivasjon: Mestringstro, type målsetting, personlig interesse og forklaringsmodell (Troia et al, 2012, s. 6-12). Dette har vi valgt å støtte oss til i det videre arbeidet.

Mestringstro handler om at elevene har tro på sin egen kompetanse – at kompetansen strekker til i møte med oppgaven. Type målsetting handler om grunnen til at eleven ønsker å gjennomføre oppgaven: Er det fordi eleven selv ønsker det, eller er det fordi læreren har bestemt det? Dette kan vurderes som indre og ytre motivasjon. Personlig interesse handler om hvorvidt eleven er personlig interessert i et tema eller et skriveoppdrag, og forklaringsmodell handler om hvordan eleven forstår hvorfor hun eller han lykkes eller mislykkes med en oppgave. Elever som forstår at å lykkes har sammenheng med å gjøre sitt beste, øve og forberede seg, klarer seg bedre enn elever som tror at å lykkes avhenger av et iboende talent (Troia et al, 2012, s. 6-12).

Lam og Law (2007) i Skar og Myhill (2020, s. 6) kommenterer at mestringstro relaterer seg til elevenes oppfatning av deres evne til å lykkes med skriveoppdraget. For elever i begynneropplæringa kan dette inkludere selvtillit i alt fra å skrive bokstaver til å skrive tekster. Den personlige interessen refererer til en relativt stabil interesse for visse tema, mens den situasjonsbestemte interessen refererer til oppgavekarakteristikker. Om oppgaven er interessant nok, kan elever som tilsynelatende ikke vil skrive, også bli engasjert. Tidligere

forskning antyder at det er en positiv sammenheng mellom tekstproduksjon og motivasjon for å skrive.

2.2 Skrivning i begynneropplæringa

Begynneropplæring defineres som starten på den formelle opplæringa i skolen. Vi har valgt å avgrense begynneropplæring til å gjelde første årstrinn, i tråd med Bjerke & Johansen (2020, s. 13). I dette kapittelet ser vi nærmere på hva forskning og læreplanen sier om skrivning i begynneropplæringa.

2.2.1 Hva sier forskning?

I 2015 avdekket NORM-prosjektet (Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning) at intensiv skriveopplæring med variert og faglig skrivning i alle fag forbedret skriveferdighetene til mellomtrinnslevene betraktelig (Berge & Skar, 2015, s. 7). På bakgrunn av dette ble FUS-prosjektet (Funksjonell skrivning i tidlige skoleår) gjennomført noen år senere.

FUS-prosjektet (Skar, Aasen & Jølle, 2020) rettet seg mot småtrinnet og begynneropplæringa, og hadde som formål å øke kvaliteten på den tidlige skriveopplæringa. Dette var på bakgrunn av tidligere forskning som viste at det også i begynneropplæringa ble skrevet for lite (Håland et al, 2018, s.1). Som nevnt i innledningen, så viste forskningsfunn betydningsfulle forskjeller i lærernes praksis (Håland et al, 2018, s. 7). Totalt sett ble det brukt lite tid på skrivning, som er motstridende med anbefalingene om 60 minutter skrivetrening daglig (Graham et al, 2018, s. 11). Leseferdighetene ble prioritert, og lærerne manglet pedagogisk kunnskap for skriveopplæring.

Skar, Aasen og Jølle (2020, s. 203) peker på at det har vært få norske studier som utforsker skriveopplæring og vurderer effekten av å iverksette skriveopplæringsprogrammer. De ytrer behov for kunnskap om hvordan lærere underviser og bruker verktøy for å fremme funksjonell skrivning, og kunnskap om denne praksisen kan anses som mer effektiv enn den etablerte praksisen.

Håland et al (2018) avdekket at de vanligste skriveaktivitetene var utfyllingsark. Mange av førsteklasseleterne i undersøkelsen sørget for begrensede muligheter for elevene til å bygge sine egne tekster. Samtidig var det en liten andel lærere som sørget for en rekke stillaser i

skriveundervisningen, blant annet veiledet skriving og modelltekster (Håland et al, 2018, s. 7-8). Systematiske forskningsgjennomganger av beste praksis viser at unge elever drar mest nytte av undervisning som kombinerer læring av alfabetiske koder med autentisk skriving for en rekke formål på måter som er meningsfulle for elevene (Skar et al, 2020, s 203).

2.2.2 Hva sier læreplanen?

I læreplanen for norskfaget er det definert seks kjerneelementer: Tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstska­ping, språket som system og mulighet, og språklig mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020). I forhold til studien vår, er kjerneelementene tekst i kontekst og skriftlig tekstska­ping særlig relevante. I dette delkapittelet ønsker vi derfor å presentere dem, samt noen av kompetansemålene for elever etter 2. trinn.

Kjerneelementet tekst i kontekst handler om at elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt menneskers tanker og livsbetingelser. Elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer, og de skal utforske og reflektere over både skjønnlitteratur og sakprosa. Når det gjelder kjerneelementet skriftlig tekstska­ping skal elevene få oppleve skriveopplæringa som meningsfull. Elevene skal kunne skrive i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger. Under grunnleggende ferdigheter i læreplanen for norsk er det presisert at den første skriveopplæringa skal foregå på elevens hovedmål (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Med tanke på at denne masteravhandlingen er rettet mot første trinn og begynneropplæringa i skriving, kan de utvalgte kjerneområdene virke noe overveldende og store. De gir oss likevel en viktig påminnelse om hva førsteklassingene på sikt skal mestre, og det gir oss samtidig en påminnelse om hvor viktig grunnlaget i begynneropplæringa er.

Om vi ser på kompetansemålene etter andre trinn i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5) kjenner vi igjen deler av kjerneelementene. Noen av kompetansemålene er særlig relevante for problemstillingen i masteravhandlingen vår: «Lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk», «lage tekster som kombinerer skrift med bilder», «lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler» og «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving».

2.3 Skriveopplæring

Barn lærer seg ulike ferdigheter på forskjellige tidspunkt. På lik linje med at noen barn lærer seg å sykle når de er tre år mens andre lærer det når de er seks år, lærer også barn seg å lese og skrive på ulike tidspunkt i barneårene. De fleste barn går likevel gjennom en relativt lik utviklingsgang når det gjelder tilegning av lese- og skriveferdigheter, om enn på litt ulikt tidspunkt. Det er viktig at lærere har god kjennskap til utviklingsmønsteret, slik at de kan vurdere om hver enkelt elev utvikler seg tilfredsstillende eller kanskje har ei forsinket utvikling når det gjelder lesing og skriving (Traavik, 2013, s. 44-51). Norskfaget har et særlig ansvar for opplæringa i å kunne lese og skrive. I dette kapittelet presenterer vi metaspråklig bevissthet og den første skriveopplæringa, og vi tematiserer det første klasserommet med rutiner og lesemiljø.

2.3.1 Metaspråklig bevissthet

Til og med små barn har et bevisst forhold til språk, men vet det kanskje ikke selv. En av forutsetningene for å lære seg å lese og skrive er å kunne se språket utenfra: å inneha metaspråklig bevissthet. For å gjøre elevene bevisste på hvordan språklige valg får konsekvenser, må man som lærer og elev være bevisst på at språket finnes og snakke om det. Vi erfarer at eksempler på dette kan være hvorvidt ord passer til tenkt situasjon og hvordan grammatiske valg kan påvirke om noe uttrykkes i fortid eller nåtid. Metaspråklig bevissthet er forbundet med skriveferdigheter: jo større forståelse, jo større ferdigheter (Skar & Myhill, 2020, s. 8).

For å kunne snakke om språklige fenomen, må vi også ha ord og begreper for selve språket. Det er ulike områder man kan ha metaspråklig bevissthet på; fonologisk bevissthet, morfologisk bevissthet, ordbevissthet, syntaktisk bevissthet og semantisk bevissthet (Høigård, 2013, s. 26). Vi vurderer at det er ordbevissthet og fonologisk bevissthet som er de viktigste områdene for førsteklassingen. Derfor er det disse områdene som blir videre omtalt i denne oppgaven.

Ordbevissthet omhandler bevisstheten rundt at språket vårt består av ord, hvor grensen mellom ord og ytring går, og at ordene har en uttrykkside i tillegg til å ha en referanse. Den fonologiske bevisstheten viser til bevisstheten om at ord består av stavinger og lyder. Denne bevisstheten er en forutsetning for å lære skriftspråket som bygger på det alfabetiske prinsippet der hver bokstav representerer en ordlyd. Når barna skal lære språket, må de være

klar over at språket kan deles opp i mindre deler, noe som skjer best i form av muntlig språkaktiviteter, slik som for eksempel samtaler om og sanger med rim og rytme (Høigård, 2013, s. 26-27). Det er verdt å merke seg at sosiokulturelle faktorer former skriveutviklinga til unge elever. Hver elev bringer med seg et sett av skriftspråkerfaring til klasserommet. Denne erfaringen er med å forme og påvirke hvordan klassen utvikler seg som skrivere (Skar & Myhill, 2020, s. 8).

2.3.2 Den første skriveopplæringa

Når det gjelder den første skriveopplæringa, har det opp gjennom årene vært ulike tradisjoner og pedagogiske tilnærminger. Det er ulike synspunkt på om lesing eller skriving bør vektlegges først, og hvordan progresjonen på bokstavinnlæringen til førsteklassingene skal være. I læreplanen fra 1974, Mønsterplanen for grunnskolen, er leseferdighetene mer vektlagt enn skriveferdighetene (Bjerke & Johansen, 2020, s. 88). Troen på at lesing er lettere enn skriving har tradisjonelt stått sterkt, og tradisjonen har altså vært at elevene skal lære seg å lese før de lærer å skrive. De siste tiårene har det likevel kommet fram at skriving er en likeså naturlig vei inn i skriftspråket som lesing. I nyere forskning erfares det nemlig at for en stor andel av skolestarterne er det lettest og mest naturlig å skrive seg til leseferdigheter (Traavik, 2013, s. 44). På bakgrunn av at barn lærer på ulike måter, støtter vi oss til at undervisninga i lesing og skriving bør gå hånd i hånd. På denne måten sikrer man at alle elevene blir møtt med den undervisning hver enkelt har størst nytte av.

Det har lenge vært tradisjon for å møte skriftspråket med store bokstaver og bruke opptil to uker på hver enkelt bokstav. Nå innfører de fleste lærere både store og små bokstaver samtidig, og bokstavprogresjonen har de siste årene økt. Mye tyder nemlig på at det en fordel å øke tempoet på bokstavinnlæringen: Elevene får flere bokstaver til rådighet når de skal lese og skrive, og det blir enklere for læreren å drive tilpasset opplæring (Bjerke & Johansen, 2020, s. 130-132).

Begynneropplæringa handler ikke kun om å forme bokstaver og jobbe med håndskrift, men også om å utforske skriftspråket og å skape tekst. Parallelt med å ta i bruk det verbalspråklige tegnsystemet, skal elevene sosialiseres inn i ulike tekstkulturer (Solheim et al, 2021, s. 202). Utfra skriveaktiviteten kan elevene ha tre ulike skriveroller: øveskriver, språkforsker og forfatter (Nilssen, 2005, s. 82-97). Når eleven er øveskriver skal hun eller han lære seg den tekniske siden av skriving ved hjelp av øvestoff, som for eksempel lærebøker eller oppgaver

fra læreren. Språkforskeren får derimot være kreativ og utforske skriving uten å måtte ta hensyn til formelle krav. Når eleven er forfatter, skaper hun eller han tekst. I begynneropplæringa kan ikke forfatterne forholde seg til alle formelle krav, og læreren må la elevene skrive på det stadiet de er. Bjerke og Johansen (2020, s. 91) kommenterer at det er viktig at førsteklasseleereren er bevisst på å ivareta alle rollene for å oppnå ei helhetlig skriveopplæring.

Elever som har et annet førstespråk enn norsk vil ofte ha helt andre forutsetninger – og dermed også andre behov – i begynneropplæringa enn barn med majoritetsspråket som utgangspunkt. Stadig flere barn i Norge vokser opp i hjem der det ikke snakkes norsk til daglig, og vi finner elever med minoritetsbakgrunn i så å si alle norske klasserom. Dette er ikke noe vi har vektlagt i masteravhandlingen vår, men vi vurderer det likevel som naturlig og viktig å kommentere skriveopplæringa for elever med minoritetsbakgrunn.

Repetisjoner, illustrasjoner, rim og regler, sang og dikt, metaspråklig bevissthet og engasjerende høytlesing går fram som suksessfaktorer i opplæringa for elever med minoritetsbakgrunn (Danbolt, 2013, s. 191-200). På bakgrunn av dette vurderer vi høytlesing av bildebøker som særlig heldig. Her får elevene språklig input kombinert med bildestøtte. Danbolt (2013, s. 205) poengterer at flerspråklige elever kan trenge et sterkere stillas i skriveopplæringa enn de som skriver på førstespråket. Doktoravhandlingen *Støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser: En studie av sjangerpedagogisk undervisning på barnetrinnet* (Haugli, 2020, s. 275) konkluderes det med at eksplisitt språkbasert undervisning er gunstig for alle elever, men spesielt viktig for elever med lav sosial bakgrunn og for flerspråklige elever.

2.3.3 Det første klasserommet: rutiner og lese miljø

For de fleste skolestarterne er det spennende å se klasserommet og plassen sin for første gang. Det finnes flere organiseringsformer i klasserommet, men det «tradisjonelle» er at elevene sitter ved pulter på rekker og rad vent mot tavla (Bjerke & Johansen, 2020, s. 33). I tillegg har mange klasserom et samlingspunkt som gjerne kalles «sittekrok», «lyttekrok» eller lignende. Noen har benker som står i en fast formasjon, andre trekker benkene til etter behov, og noen sitter direkte på gulvet. Bjerke og Johansen (2020, s. 37) påpeker elevenes behov for tilstrekkelig nærhet til det som skjer i samtale med læreren sin. Det anbefales derfor å ha et fast samlingspunkt. Et slikt punkt kan i utgangspunktet plasseres hvor som helst i

klasserommet, men fordelaktig i nærheten av, og i tilknytning til, tavla. Da blir samlingskroken en effektiv arena, til for eksempel høytlesing og samtaler - og *tekstskaping*.

I klasserommene ser man også at tilgangen til bøker varierer. I enkelte klasserom ser man ikke en eneste bok, mens i andre klasserom kan man se et bredt utvalg av bøker utstilt i kriker og kroker. Noen får tilkjørt bokkasser, man kan ha tilgang til et skolebibliotek, eller kombinere flere måter å dra bøker inn i klasserommet på.

Det å ha et klasseromsbibliotek vil si å ha en samling av bøker inne på selve klasserommet. Ifølge Traavik og Alver (2012, s. 40) er tilgangen til litteratur den aller viktigste forutsetningen for å stimulere leselyst. I tillegg kommenterer Lesley M. Marrow (1982, s. 340) at klasseromsbibliotek er helt essensielt for å ha den umiddelbare tilgangen til bøker.

Ved at bøkene er lett tilgjengelig, kan de enkelt tas opp og i bruk. Bøkene kan plasseres synlig i for eksempel hyller eller vegglist. Bøkene bør stå i elevenes høyde. Det er fordelaktig at bøkene er tilgjengelig over tid, godt synlige, og i samsvar med elevenes interesse og tidsaktuelle tema (Bjerke & Johansen, 2020, s. 38). Det er lettere å motivere elever til lesing når de er interessert i det bøkene handler om. Derfor bør læreren ha kunnskap om interessefeltet i klassen slik at klasseromsbiblioteket fenge elevene (Hoel, 2010, s. 35).

God tilgang til bøker i klasserommet ivaretar også de elevene som ikke har tilgang på bøker hjemme, da ikke alle barn har tilgang på bøker utenfor skolen, dessverre (Hunter, 2005, s. 37; Fractor et al, 1993, s. 477). I en studie gjort av Powell (1966) ble det avdekket at jo mer tilgjengelig litteraturen var, desto mer leste elevene (Morrow, 1982, s. 340). Bissett (1969) fant ut at elever som har tilgang til litteratur i klasserommet leste hele 50% mer enn de som ikke har slik tilgang.

2.4 Meningsfull skriveopplæring med bildebøker som støtte og inspirasjon

I dette kapitlet gjør vi rede for hva som menes med meningsfull skrijving og støttende skriveundervisning. Vi ser nærmere på ulike typer skrivestøtte, hovedsakelig modelltekst og skiveramme. Vi belyser også sosialkonstruktivisme som en sentral læringsteori for temaet i avhandlingen vår.

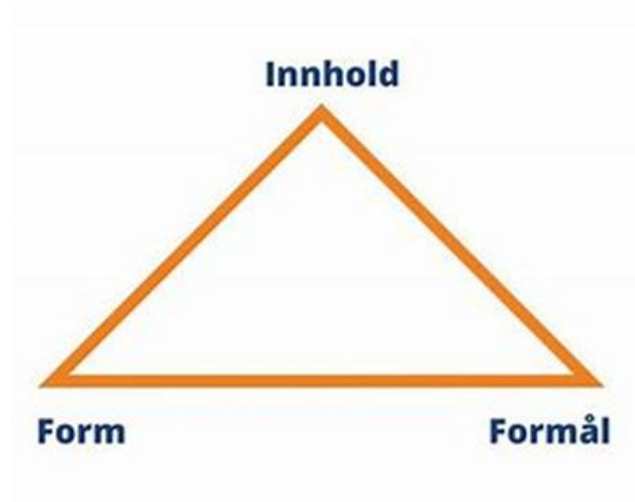
2.4.1 Meningsfull skriving

I LK20 under kjerneelementene i norskfaget står det at «*Elevene skal få oppleve skriveopplæringa som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hva skal til for at elevene skal oppleve skrivingen sin som meningsfull?

Traavik, Ulland & Bjørkvold (2013, s. 73) skriver også at det er helt sentralt å legge til rette for at elevene opplever skrivinga si som mest mulig meningsfull. For å gjøre det, er varierte skriveoppgaver med formål viktig; elevene må ha noe å skrive om og noen å skrive til. Et av de største formålene med skriving er å kunne kommunisere med andre som oppholder seg et annet sted enn den som skriver. Anita Svingen konkluderer i sin masteravhandling (2022, s. 58), med støtte på både tidligere forskning, teori og egen forskning, at funksjonell skriving med meningsfulle skriveoppgaver er godt egnet og helt nødvendig i den tidlige skriveopplæringa. Elevene kan lettere tilegne seg bokstavene når de merker at de har et behov for dem i funksjonell skriving. Matre et al (2021, s. 14) definerer funksjonell skriving som «kva ein kan gjere med skrift, og kva ein kan oppnå gjennom skriving i ulike samanhengar».

Vi lever i et samfunn der skriftspråket spiller en stor rolle med tanke på å tilegne seg kunnskap og informasjon i samfunnet vårt. Dagrun Skjelbred (2014, s. 20) trekker i den sammenheng fram viktigheten av å ha et budskap og en mottaker i skriveopplæringa. Det bør legges til rette for skriving som inngår i kommunikative sammenhenger. Det elevene skriver, bør verdsettes av andre, og det bør gå fram at det de lager har en funksjon i det livet som leves også utenfor klasserommet. Elever skal ikke bare øve seg på språket, men også bruke det. Det å skrive til en mottaker, har vi sett mange eksempler på i praksis. Om det så er å skrive ønsker til rektor, påskeharen, julenissen, barnehagen eller foreldre – det gjør at elevene engasjerer seg mer fordi det gir mening for dem og omhandler noe som er nært deres hverdag og liv.

Håland (2021, s. 27) illustrerer meningsfull skriving med å definere formålet med skrivingen i skrivetrekanten, hentet fra Skrivesenteret (Figur 1).



Figur 1
(Ongstad, 2004)

Skrivetrekanter symboliserer et triadisk syn på språk og kommunikasjon, ved at alle ytringer har en form-side (hvordan skal det utføres rent fysisk?), en refererende innholdsside (hva skal skrivingen inneholde?) og en handlingsmessig bruksside (hvorfor skriver elevene dette? Hva skal det brukes til?) (Ongstad, 2004, s. 16). Sistnevnte er nok kanskje det viktigste spørsmålet læreren må stille seg med tanke på meningsfull skriving. Er det et formål med det de skal gjøre, eller dreier det seg bare om å skrive for å skrive? Formålet bør også være verdsatt. Da er det nemlig større sjanse for å vekke situasjonsbestemt interesse. Verdien av en skriveoppgave er ikke alltid åpenbar for elevene, og kan derfor kreve forklaring fra læreren (Troia et al, 2012, s. 19). Det er fordelaktig om skriveoppgaven treffer elevenes egeninteresse, slik at de er motiverte for skriveoppgaven.

Skrivetrekanter kan være et godt stillas til bruk i planlegging av skriving, og et verktøy som kan bidra til at elevene opplever skrivingen sin som meningsfull. Læreren bør ha noen tanker om alle de tre hjørnene i skrivetrekanter på forhånd. Stillas-begrepet og skrivestøtte kommer vi nærmere inn på i neste kapittel, og vi eksemplifiserer skrivetrekanter nærmere opp mot egen forskning i analysekapittelet.

2.4.2 Støttende skriveundervisning

Oftest har vi tatt oss selv i, eller observert andre, i å bare gi elevene svaret når de spør om noe, eller rett og slett gjøre jobben for dem. I en presset og travel hverdag, er ofte det den mest effektive løsningen for oss læreren. Men hva sitter eleven igjen med av læring? Hvordan kan man støtte opp under skriving, uten å gjøre bjørnetjenester? Et av nøkkelordene kan nok være nettopp skrivestøtte – eller stillasbygging.

Jerome Bruner utviklet begrepet scaffolding (stillabygging), et begrep/metafor hentet fra byggfaget. Man kan se for seg at læreren bygger et støttende læringsstillas rundt eleven, et slags kognitivt reisverk som eleven kan vokse og utvikle seg i. I skolesammenheng dreier stillasbygging om å anvende ulike strategier for å støtte elevene slik at de utvikler seg. Dette er sentralt i støttende skriveundervisning (Horverak, 2020, s. 23), og noe vi har sett viktigheten av i praksis, særlig hos elever som ikke har kommet så langt i skriveutviklinga.

Man kan skille mellom det å hjelpe og å bygge stillas. Å hjelpe er direkte instruksjoner, mens stillasbygging er å gi eleven nødvendig støtte for å løse oppgaven – slik at eleven senere kanskje mestrer slike oppgaver uten støtte (Håland, 2021, s. 45). Å bruke modelltekster i undervisningen gir et utgangspunkt for samtale om tekst, struktur og bruk. De illustrerer også hvordan ulike tekster er bygd opp og konstruert, og gir eleven et bilde av hva hvordan det er mulig å komponere en tekst (Håland, 2021, s. 144).

De ulike skrivestøttene kommer her kun til å bli nevnt, før vi går mer i dybden av to utvalgte støtter i de to neste kapitlene. Vi har valgt å ta utgangspunkt i Anne Håland sine beskrivelser i boka *Skrivedidaktikk – Hvordan støtte elevene si skrivning i fag?* (2021, s. 105-174), og en del av hennes kunnskap blir derfor gjengitt i kapitlene som omhandler skrivestøtte. De ulike typene kan omtales som; Modelltekst, skriverammer, språkkunnskap, samtale og vurdering (Håland, 2021). I forskninga vår blir det tatt i bruk modelltekst og skriveramme. I påfølgende kapitler gjør vi derfor rede for disse typene skrivestøtte.

2.4.3 Modelltekst

Bruken av modelltekster i skriveopplæringa går langt tilbake i historien, og kommer fra et grunnsyn på læring som innebærer imitasjon. Man kan finne likhetstrekk til Lev Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori som omhandler at læring avhenger av menneskers samhandling, og at vi utvikler oss i samspill med andre mennesker – gjennom blant annet imitasjon.

Vygotsky kommer vi tilbake til i kapittel 2.4.5. Å imitere tekster blir en måte å lære skrivning på. Man imiterer en tekst, samtidig som man skal forme om teksten til sin egen. Man benytter et mønster, men lager en ny utgave. På den måten blir imitasjon og transformasjon av andre tekster en form for intertekstualitet der en tekst låner tekstlige mønstre fra andre tekster (Håland, 2021, s. 106).

Ved å lese skjønnlitterære tekster får man tilgang til ulike måter å komponere tekst på. Det argumenteres derfor for å bruke skjønnlitteratur som modelltekster i skriveopplæringa. Denne typen modelltekster gir tilgang til et metaspråk som elevene kan bruke når de skal snakke om sin egen tekst. I doktoravhandlinga si konkluderer Håland (2013, s. 272) at modelltekster kan være et viktig bidrag til lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter i fag: modelltekster kan gi føringer på hvordan man kan skrive på fagets egne premisser.

Kan modelltekster bli for styrende, eller virke begrensende på elevenes kreativitet? Å bruke modelltekst i undervisning krever en plan, slik som all annen undervisning gjør. Håland (2021, s. 147-148) nevner at modellteksten bør bli presentert som et tilbud og ikke som et ferdig produkt. Dersom elever er usikre på egen skriving, kan de ende opp med å skrive det samme som læreren modellerer – altså uten å transformere det om til sitt eget. Modelltekstene må altså bygges opp med annen støtte som samtale og diskusjon, og flere eksemplifiseringer. Ved bruk av modelltekst bør man også spørre seg om hvorfor de skal brukes, og hvordan.

2.4.4 Skriverammer

Ei skriveramme skal ha til formål å gi elevene et bilde av hele teksten. Det kan for eksempel være i form av å gi en setningsstarter, eller som grafiske rammer. Setningsstartere brukes ofte for å sikre en viss sammenheng i teksten, og er en fin skrivestøtte til elever som strever med skriving og må jobbe seg fram setning for setning (Håland, 2021, s. 150). Det er denne typen skriveramme vi har sett mest av i akkurat denne forskningen.

Skriverammene bør presenteres som et tilbud, og det bør gis flere skriverammer. I tillegg må man også her ha en klar plan for bruken av rammen (hvorfor og hvordan). Det er viktig å ha flere eksempler på setninger, for å vise variasjon og forsøke å unngå «og så»-setninger hos de minste elevene (Håland, 2021, s. 150). Vi vurderer det og tolker det slik at en setningsstarter ikke behøver å være en påbegynt setning, men kan også være et spørsmål som fører til en svarsetning.

Skriverammer bør følges opp med et annet type stillas i tillegg, for eksempel diskusjoner. Likeså bør rammene være tilpasset både fag, formål og elevenes nivå. Fordelene ved å bruke skriverammer er at man tvinger fram en struktur på hele teksten, og kan også hjelpe elevene med å komme raskere i gang med skrivingen – da de slipper å hente ideer helt selv akkurat i oppstarten av skrivingen. Har man den første setningen klar, kan det være lettere å skrive

videre for mange. Blir rammene for trange derimot, kan man få «kokebokskrivning» der elevene bare skriver etter en oppskrift uten å reflektere over det de skriver og elevtekstene kan ende opp med å bli nokså like (Håland, 2021, s. 172-173).

2.4.5 Sosialkonstruktivisme

Den sosiokulturelle læringsteorien setter sosial samhandling med språklig aktivitet i sentrum, med Vygotsky i front innenfor denne læringsteorien (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 61). I denne teorien er læring avhengig av menneskene i omgivelsene, og kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i samhandling med andre – med språk som viktigste faktor. Barn har et utviklingspotensial i en sone som kalles den nærmeste utviklingssonen – en sone som representerer området mellom det eleven kan greie alene og det den kan greie med hjelp.

Den sosialkonstruktivistiske læringsteorien er helt sentral å nevne når man skal forske på barn. Nettopp fordi barn, også, er sosiale vesener. Som snart ferdigutdannede lærere har vi allerede fått kjenne på viktighetene av å samhandle med andre mennesker for å utvikle oss, og vil understreke at vi har god tiltro til den sosialkonstruktivistiske læringsteorien. Ved vår kvalitative studie med observasjon og intervju av mennesker, har vi hatt Vygotsky og sosialkonstruktivismen i bakhodet. Vi anser oss som godt plassert innenfor den sosiokulturelle forståelsen. Vi tror at det er i møtet mellom mennesker, gjennom blant annet språk, at læring og utvikling skjer. For oss gir det mening å forske på spørsmål ved å undersøke hva andre mennesker sier, uttrykker og viser oss.

2.4.6 Høytlesing og litterære samtaler

«Det er en fare for at det estetiske ved litteraturen kommer i bakgrunnen i en skolehverdag der oppmerksomheten ofte er rettet mot målbare størrelser» (Fredwall, Moseid & Slettan, 2022). Fredwall et al skriver at litterær leseferdighet ikke kan måles på samme måte som for eksempel lesehastighet. Likevel bør det være en del av elevenes skolehverdag, da inspirerende møter med litteratur kan bidra til kunnskap og holdninger på forskjellige livsområder.

Å bruke skjønnlitteratur i undervisning har mange fordeler, gjerne kombinert sammen med høytlesing og litterære samtaler. Høytlesing er en hyppig praksis i småbarnsklasserom og gir et potensial for å utvikle vokabular, forståelse og tekststrukturbevissthet. Potensialet avhenger av hvordan læreren utfører høytlesingen, særlig med tanke på mengden og samtalene rundt

tekstene. Likevel kan det virke som at høytlesing ofte blir brukt som underholdning og for å engasjere framfor å en formell instruksjonspraksis. Forskning viser nemlig at grunnskolelærere bruker høytlesing som en daglig rutine – gjerne som en form for underholdning i lunsjtid – men ikke utnytter lesingen som en del av den formelle lese- og skriveopplæringa. Mye tyder på at høytlesingspraksisen har mye ubrukt potensial for lese- og skrivelæring siden det er hyppig praksis, men ikke fullt ut integrert i opplæringa (Håland et al, 2020, s. 12).

Hennig (2020, s. 122-127) trekker fram at det å høre en engasjert voksen lese med innlevelse og flyt er effektiv utvikling av litterær kompetanse. Spesielt når høytlesingen bærer preg av en form for dialog mellom den som leser og den eller dem som hører på. Når det gjelder barn i begynneropplæringa, bidrar også høytlesingen til språkopplæringa. Det bidrar til større vokabular og raskere innlæring av nye ord og formuleringsmåter som vil komme barna til gode i egen skriving. Høytlesing kan også styrke den fonologiske bevisstheten og bokstavgjenkjenning.

Høytlesing bidrar til andre gevinster også, som for eksempel å dele estetiske opplevelser, som igjen styrker fellesskapet i klasserommet. Elevene stiller på lik linje og kan bidra omtrent like mye, tross individuelle forskjeller. Elevene kan også få kjennskap til en rekke forfattere og ulike tekster som de kanskje ikke ville møtt om de ikke ble lest for (Hennig, 2020, s. 123).

Litterære samtaler er en måte å organisere faglige dialoger i klasserommet på, med et stort potensial for læring og lyst. Betegnelsen litterære samtaler kan gjelde for flere situasjoner, men i vår oppgave er det den lærerstyrte klassesamtalen om litteratur som blir relevant. Dialogen er viktig, men også det å lytte til andre. Som førsteklasseleerere har vi selv fått erfaring på nært hold at det er mye fin øving for barn i denne alderen å bare være en god lytter, både under høytlesingsstund og samtaler underveis når andre har ordet.

I den litterære samtalen foregår muntlig aktivitet parallelt med høytlesingen, ved at man ler, kommenterer eller undrer seg over innholdet. Det er viktig at høytleseren griper tak (foretar lesestop) i disse responsene når de skjer, for det er akkurat da at elevene er inspirert til å mene noe om det de leser/hører (Ulland & Håland, 2014, s. 260). En litterær samtale bør inneholde autentiske spørsmål hvor det ikke er noe svar på forhånd, identifikasjonsspørsmål som appellerer til engasjement og følelser, refleksjonsspørsmål der man lokker fram elevenes resonnement, og til sist overføringsspørsmål for å knytte sammenheng mellom fiksjon og virkelighet (Skarðhamar, 2011, s. 80-82). Læreren kan for eksempel lese om en hendelse i

boka som kan knyttes opp mot en hendelse i det virkelige liv som de har vært en del av i fellesskap, individuelt, eller en hendelse fra media etc.

Håland, Hoem og McTigue (2020, s. 12) påpeker at det ikke krever mye innsats å utvikle praksisen og utnytte potensialet ved høytlesing fullt ut siden høytlesingspraksisen allerede ser ut til å være en integrert del av lærerens daglige rutiner. Vi støtter oss til denne vurderingen – hvilket er et argument for denne avhandlingen.

3.0 Metode

I vår oppgave har vi valgt å ha et kvalitativt og beskrivende design. Årsaken til valget vårt handler i stor grad om graden av fleksibilitet. Designet vårt er preget av fenomenologi, hermeneutikk og etnografi - noe vi kommer nærmere tilbake til i kapittel 3.2.

Hovedforskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ metode er graden av fleksibilitet:

Kvantitative metoder er generelt lite fleksible, mens kvalitative metoder tillater større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjon mellom deltakere og forskere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Valgt forskningsdesign spesifiserer 1) problemstilling, 2) forskningsmetode og utvalg, og 3) hvilke begreper og teoretiske perspektiver som er relevante for forskningen.

Forskningsdesignet vil kunne avgrense forskningen. De tre nevnte delene av designet vil videre påvirke den fjerde delen av forskningsdesignet: funn og konklusjoner. Et godt forskningsdesign kjennetegnes derfor av at delene henger sammen på en god måte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 25-26).

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskningsmetode er, som allerede nevnt, mer fleksibel enn kvantitativ metode. Det i seg selv er et argument for å gå for den kvalitative tilnærmingen i vårt tilfelle. Vi har nemlig hele veien vært forberedt på at det kunne komme til nye perspektiver, tanker og ideer underveis i forskningen.

Man kan kanskje si at den kvalitative metoden går litt mer i dybden enn den kvantitative metoden. Likevel er det ikke en garanti for fyldige beskrivelser og større helhetsforståelse. Det hele avhenger av informantenes evne til å uttrykke seg, samt forskerens evne til å

registrere, innhente, analysere – og ikke minst analysere, data (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 370).

En kvalitativ tilnærming er av beskrivende art, der funnene ikke kan presenteres som tall eller statistikk. Man tar i bruk sansene for å forstå deltakernes perspektiv, og da er det hensiktsmessig å observere aktivitetene i sin naturlige setting (Postholm, 2005, s. 17). Det er nok et poeng at de som deltar i studien kan bli mer motivert til å gjøre en grundig jobb når de møter noen i virkeligheten framfor at de for eksempel fyller ut et digitalt spørreskjema alene. Vår forskning har til hensikt å undersøke mulighetene bildebøker og skrive støtte kan tilføre skriveopplæring. For å kartlegge disse mulighetene vurderte vi det som mest hensiktsmessig med en kvalitativ studie.

For å tilegne oss kunnskap om forskningsområdet vårt, har vi valgt to forskningsmetoder: observasjon og intervju. Ettersom vi har brukt to perspektiver, men ikke samtidig, bruker vi noe som kalles triangulering (Postholm, 2005, s. 132). Triangulering er noe som ofte opptrer i kvalitative studier, der forskeren bruker flere datainnsamlingsstrategier for å understøtte sine funn. Dersom ulike kilder bekrefter og understøtter hverandre, vil det være med på å styrke studien. Det vil også gi forskeren mulighet til å skrive detaljerte beskrivelser av forskningsfeltet (Postholm, 2005, s. 132).

Kvalitativ forskning bygger på fire grunnleggende filosofiske forutsetninger og antakelser: ontologiske og epistemologiske forutsetninger, det verdiladede aspektet og forskerens retorikk. Dette kommer vi også nærmere tilbake til i neste kapittel.

3.2 Vitenskapelig forankring

I dette kapitlet skal vi gjøre rede for epistemologi og ontologi samt fenomenologi og hermeneutikk, da vi finner disse teoretiske forankringene som mest relevant for vårt forskningsarbeid i vår kvalitative studie. Vi vil også kommentere vårt eget ståsted og plassering innenfor vitenskapsteorien.

Vitenskap er systematiske undersøkelser av fenomener som baserer seg på en organisert skepsis. Resultatene av undersøkelsene gjøres tilgjengelig for kritisk offentlighet og brukes til å produsere kunnskap. Vitenskapsteori handler om å avklare vitenskapens kjennetegn. Hovedtema i vitenskapsteori er hva som skiller forskning fra andre kilder til kunnskap. Videre er det relevant hva som utgjør grunnlaget for troen på vitenskapelig kunnskap: Hvor objektiv

er virkeligheten? Hvordan begrunnes de vitenskapelige teoriene? (Nyeng, 2012, s. 9-11).

3.2.1 Ontologi og epistemologi

Den ontologiske forutsetningen er at det finnes mange virkeligheter. Forskere og forskningsdeltakere kan oppfatte virkeligheten ulikt siden den stadig er i forandring og konstruert av de som er involvert i forskningssituasjonen (Nilssen, 2012, s. 25). I vår studie vil det komme ulike meninger til syne om det vi forsker i ut fra deltakernes perspektiv og erfaringer: «At det eksisterer mange virkeligheter betyr også at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret.» (Nilssen, 2012, s. 25). Denne forutsetningen anser vi som veldig relevant for vår oppgave: vi vil ikke kunne komme med noen revolusjonerende fasit-svar, men kanskje vil det gi mening og noen svar for noen ut fra deres egen virkelighet.

Ifølge Postholm (2005, s. 34) er det ontologiske og epistemologiske grunnsynet at virkeligheten blir skapt eller konstruert av personer i sosial samhandling. Det kan derfor eksistere mange virkeligheter eller sannheter, fordi menneskene har ulike oppfatninger. Vi tror jo også at det ikke finnes bare en sannhet i dette forskningsspørsmålet, men heller flere sannheter. Vi kan bare vise en liten del av virkeligheten gjennom tre læreres syn på virkeligheten – altså det som er sannheten for dem. Det blir kunnskap som vi igjen ønsker å dele videre gjennom vår masteroppgave. Da kan det plutselig bidra til en ny sannhet for noen andre som leser den. På den måten konstrueres og endres sannheten hele tiden. Vårt ontologiske syn er at virkeligheten er skapt eller konstruert av menneskene som befinner seg i den aktuelle situasjonen. Forståelsen av virkeligheten er stadig i endring. Målet vårt har vært å løfte fram meningen som disse utvalgte lærerne har konstruert gjennom erfaring.

Den epistemologiske forutsetningen hevder at kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskningsdeltakerne og forskeren. I den kvalitative forskningen blir datamaterialet konstruert i dette samspillet mellom de som er involvert i studien. Relasjonen mellom deltakerne og forskeren vil derfor ha stor betydning (Nilssen, 2012, s. 25). I vår oppgave har vi vært avhengige av samarbeidet vårt med deltakerne for å kunne bringe ny kunnskap til forskningen. Uten det aspektet ville oppgaven kun bestått i å bygge på eksisterende teori/kunnskap.

Epistemologi dreier seg også om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Resultatet blir til i et nært samarbeidsforhold mellom oss som forskere og de som deltar i forskningen. De ontologiske og epistemologiske synspunktene våre blir i stor grad i en

fortolkende tradisjon. Man kan også snakke om forskernes egne forståelse av forskningstemaet (Postholm, 2005, s. 127). Det kan ofte være vanskelig å se seg selv utenfra, og et forskningsresultat av kvalitativ art vil i større eller mindre grad være preget av forskernes forforståelse og/eller fortolkning av temaet, både bevisst og ubevisst.

Det verdiladede aspektet i kvalitativ forskning innebærer at forskeren anerkjenner og er bevisst sin subjektivitet, forforståelsen som hen bringer med seg inn i studien. Det kan være bakgrunn, erfaringer eller kunnskap. Vi er klar over at vi nok har hatt en positiv forforståelse for det å bruke bildebøker og skrive støtte i undervisning. Vi har derfor etterstrebet å være bevisste negative aspekter rundt temaet også.

I en kvalitativ studie vil språket påvirkes av forskerens ontologiske og epistemologiske ståsted gjennom personlige og litterære uttrykksformer (Nilssen, 2012, s. 26). Her har vi også hatt i tankene at vi må formulere oss på en objektiv måte, og passe på hvordan vårt ståsted kommer til syne i oppgaven. Man ønsker jo at forskerne skal komme til syne på et vis i en slik oppgave, men det må være på en balansert måte med tanke på subjektivitet. Dette kommer vi nærmere tilbake til i kapittelet om validitet.

3.2.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi er kort fortalt «læren om det som viser seg», og er en tilnærming der man forsker på et gitt fenomen. Den fenomenologiske tilnærmingen innebærer at man utforsker og beskriver mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et gitt fenomen (Johannessen et al, 2021, s. 167). Hensikten er å vise forbindelse mellom teoretisk ståsted og valgte forskningsmetoder (Postholm, 2005, s. 41).

Hermeneutikken i tidlig moderne tid ble kalt «forståelsesteori», og knyttes til studie av handling og samhandling mellom mennesker. Den filosofen som tidligere hadde vært mest opptatt av handling, var Aristoteles, men hermeneutikken etter 1800-tallet bryter ut fra sin filosofiske opprinnelse og knyttes mer opp mot blant annet språkvitenskap og samfunnsvitenskap (Krogh, 2009, s.10). I den tidlige hermeneutikken var det kun behov for å fortolke når man kommer over noe man ikke forsto, altså unntakstilstandene der man trodde man misforsto en uforståelig eller irrasjonell handling. Den senere hermeneutikken innebar at forståelse krever en kontinuerlig fortolkning for å unngå misforståelser eller feiltolkning.

I vår oppgave har vi fortolket all informasjonen vi innhenter, ikke bare den informasjonen vi har stuset på. Siden selve begrepet hermeneutikk omhandler forståelselære, eller fortolkningslære, treffer det oppgaven vår. Vi forsøker å forstå et fenomen, og har tolket den dataen vi har innhentet. Språket er en viktig bærebjelke i både sosialkonstruktivismen og hermeneutikken, slik som det også er i vår forskningsoppgave.

3.2.3 Vitenskapelig plassering

I dette kapittelet ønsker vi å plassere oppgaven vår rent vitenskapsteoretisk. Vi anser den sosialkonstruktivistiske teorien (ref. kapittel 2.4.5) som vår bakgrunn for å velge kvalitativ metode. Vi har tiltro til den sosialkonstruktivistiske teorien, og synes at den forskningen som vi skal utføre i oppgaven er både interessant og motiverende.

Vi har studert mennesker og menneskers samhandling, gjennom intervju og observasjon, der språket spiller en viktig rolle. Våre tolkninger av det vi innhenter, blir avgjørende for resultatene som blir presentert som en slags sannhet, eller en av flere sannheter.

Det ontologiske og epistemologiske grunnsynet er relevant for oss, fordi vi mener at virkeligheten blir skapt eller endret av mennesker i sosial samhandling, og at det eksisterer flere sannheter og virkeligheter ut fra menneskenes egne oppfatninger.

Vi befinner oss innenfor den fenomenologiske tilnærmingen fordi vi har utforsket mennesker og disse menneskenes erfaringer rundt skriveopplæring opp mot bruken av skjønnlitteratur og skrive støtte. Vi har sett på disse delene (vår forskning) og helheten (feltet skjønnlitteratur og skrive støtte) både isolert sett og sammen, som altså kalles den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2009, s. 25).

3.3 Planleggingsfase

I planleggingsfasen gjorde vi tidlig muntlige avtaler med tre norsklærere - informantene – som vi ønsket å besøke for å innhente datamateriale. Alle informantene takket ja tidlig i prosessen. Da vi begynte planleggingen var vi inne på tanken om å lage undervisningsopplegg for informantene selv, men etter samtale med veileder fant vi ut at det ville gi oss mer utbytte å observere tre undervisningsopplegg som informantene selv hadde regi på. Slik ville vi få bedre innblikk i hva lærerne selv legger i det å bruke skjønnlitteratur som inspirasjon og støtte til skrivning.

Dialogen med NSD har vært ryddig og klar. Etter innsendt søknad til NSD fikk vi informasjon om at det ikke var nødvendig å innhente samtykke fra foresatte til elevene vi skulle observere. Dette fordi alt skulle være anonymt. Håndskrift kan være personidentifiserende og gjøre at elevene ikke framstår som anonyme, selv om de ikke er knyttet til navn. I vårt prosjekt vurderer vi, med støtte fra NSD/SIKT, at førstetrinnelevers håndskrift alene ikke kan gjøre at enkeltelever kan identifiseres. Vi ble samtidig anbefalt å sende ut et informasjonsskriv til foresatte, da det anses som god forskningsetikk å informere alle involverte i forskningsprosjektet. På den måten ble både lærere, foresatte og elever (gjennom læreren) informert om at vi skulle komme, og til hvilket formål. Søknaden til NSD ble godkjent i god tid før observasjon.

I januar 2023 hadde vi tettere kontakt med norsklærerne. De mottok et informasjonsskriv om studien og vi avtalte dato og klokkeslett for observasjonsbesøk. Lærerne hadde hele tiden mulighet til å ta kontakt om det skulle være noe. Når vi møtte opp til observasjon, skrev alle tre lærerne under på et samtykkeskjema om at vi fikk ta opp intervjuet med diktafon-app.

All observasjon ble utført i uke 7 og 8.

3.4 Utvalg

I en kvalitativ studie forsøker man å innhente mye informasjon om et begrenset antall personer (Johannessen et al., 2021, s. 23). I vår studie har vi hentet inn datamateriale i tre førsteklasse som er på hver sin skole i Trøndelag. Størrelsen på klassene varierte fra 11 til 16 elever. Lærerne, som ble våre intervjuinformanter, er alle kontaktlærere med ansvar for norskfaget i klassene vi observerte. Informantene ble rekruttert gjennom nettverk som vi er, eller har vært, en del av, enten gjennom arbeid eller tidligere praksis. Ved å ha et utvalg på tre informantgrupper har vi fått et godt sammenligningsgrunnlag i forhold til om vi hadde observert en eller to informantgrupper. Samtidig kunne datamaterialet blitt for stort og u håndterlig hvis vi hadde flere informantgrupper. Vi vurderte derfor at tre informantgrupper passet studien vår.

Lærerne vi inngikk et samarbeid med, er alle kvinnelige lærere med ulik fartstid og utdanning. Vi har valgt å gi disse lærerne fiktive navn for å ivareta anonymitet. I oppgaven blir de kalt for Sigrid, Beate og Berit.

3.4.1 Presentasjon av lærerne

Sigrid er lærer på det vi har valgt å kalle for skole 1. Hun har fireåring lærerutdanning med opprykk og master i lærerspesialist i begynneropplæring. Sigrid har jobbet som lærer i 13 år, hvorav de siste 10 årene på 1-4. trinn med norsk som hovedfag. Sigrid er i 40-årene.

Beate er lærer på skole 2. Hun er opprinnelig førskolelærer og studerte 6-10årspedagogikk da seksåringene skulle starte i grunnskolen i 1997. Siden da har hun jobbet på 1-4. trinn. For få år siden tok hun videreutdanning i norskfaget. Beate er i 50-årene.

Berit er lærer på skole 3. Da hun utdannet seg til å bli lærer, gikk hun 3åring lærerskole. Senere har hun studert en del fagemner, blant annet lese- og skrivevansker. Hun har jobbet 29 år som lærer og på 1-4. trinn siden 1997. Berit har hatt hovedansvaret for norsk de aller fleste årene. Berit er i 50-årene.

3.5 Observasjon

Observasjon er en godt egnet metode når man ønsker direkte tilgang til det man undersøker, som for eksempel samhandling mellom elever i en skolegård eller hvordan et undervisningsopplegg fungerer i praksis. Å være til stede i en setting er ofte den eneste måten man kan skaffe seg gyldig kunnskap på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62).

I vår kvalitative studie har vi observert tre undervisningsøkter i tre førsteklasse ved skoler i Trøndelag. I disse øktene har vi observert hvordan informanten (norsklæreren) gjennomfører et selvkonstruert undervisningsopplegg med ei selvvalgt bildebok. Vi har ikke observert enkeltelever, men elevgruppa som helhet for å få et helhetlig bilde på hvordan undervisninga fungerer. Likevel vil det i analysekapittelet være naturlig at vi eksemplifiserer med enkeltelevers arbeid.

Vi valgte å gjennomføre observasjon før intervju. Når observasjon brukes i kombinasjon med andre metoder, som for eksempel spørreundersøkelse eller intervju, kan sanseintrykkene fra observasjonen brukes til å fylle ut og kontekstualisere de innsamlete dataene. Det kan derfor være heldig å gjennomføre observasjon før man gjennomfører intervjuet. Slik har man innsikt i relasjoner og øvrig kontekst, og det blir lettere å plassere det som sies i intervjusituasjonen. Dette vil kunne styrke analysen i forskningsprosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102).

I forkant av en observasjon må man ta noen valg slik at man stiller forberedt, og at situasjonen blir relevant for forskningen. I vårt tilfelle måtte vi ta stilling til hvordan vi ønsket å strukturere observasjonen og hvilken rolle vi selv skulle ha. Videre måtte vi ta stilling til når og hvor lenge vi skulle observere og hva vi skulle vektlegge under observasjonene.

Etter samtaler med informantene (norsklærerne) bestemte vi oss for at hver observasjon skulle være på to skoletimer (2x45 minutter) på slutten av skoledagen. Med det bestemt, hadde informantene lik tidsramme og de samme forutsetningene med tanke på oppbygging av skoledagen. Alle tre elevgruppene hadde nylig spist og lekt ute når norskøkta startet. I norskøkta skulle problemstillinga vår være retningsgivende for hva som skulle observeres: Vi skulle i hovedsak observere elevene sin interesse for bildeboka og hvordan høytlesningen fungerte, og om/hvordan elevene si skriving ble støttet og inspirert av bildeboka.

Vi bestemte oss for å ha en semistrukturert observasjon og vekslende rolle i klasserommet. En semistrukturert observasjon er noe strukturert og noe ustrukturert. Den semistrukturerte observasjonen innebærer at forskeren på forhånd har definert hva som skal observeres, men ikke låst seg til et observasjonsskjema med lukkede kategorier. Forskeren har i stedet åpne kategorier som er rettet mot hvordan noe skjer, som for eksempel hvordan læreren organiserer ei høytlesing eller setter elevene i gang med en skriveoppgave (Gleiss & Sæther, 2021, s. 103-105). I observasjonene våre fikk vi blant annet se tre helt ulike lesestunder og igangsetting av skriveoppgaver. Det var variasjoner i hvor store deler av bildeboka som ble gjennomgått, pauser/pauseaktiviteter mellom lesing og skriving, og hvor fokuset lå i instruksjonene. Denne typen observasjoner kunne blitt oversett dersom vi hadde valgt bestemt observasjonsskjema framfor åpne kategorier i observasjonen.

Valg av observasjonsrolle henger sammen med hvilken form for observasjon man bruker. I en semistrukturert observasjon vil man som regel innta en rolle som kombinerer observasjon og deltakelse. Rollen vil også kunne endre seg i løpet av observasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 106-107). I vårt tilfelle falt det seg naturlig å være stille observatører når læreren hadde høytlesning og forklarte skriveoppgaven, for så innta en mer deltakende rolle når elevene begynte på oppgaven. På denne måten fikk vi observert en mest mulig realistisk klasseromsituasjon samtidig som vi fikk et nært og godt innblikk i elevene sin skriving.

3.5.1 Feltnotat

Observasjon har begrenset verdi om man ikke registrerer det som observeres. Vi valgte å skrive feltnotater. Dette fordi vi ønsket en åpen observasjon. Vi bestemte også at vi begge skulle notere under observasjonene slik at notatene våre kunne utfylle hverandre og gi mer datamateriale.

Når man skal skrive observasjonene sine som feltnotater, er det viktig å skille mellom beskrivelse og fortolkning. Beskrivelse innebærer å gjengi det som skjer så detaljert som mulig, mens ei fortolkning handler om hvordan man som observatør tolker det som skjer. Samtidig er det ikke et absolutt skille siden beskrivelser alltid vil være noe preget av begrepene og forforståelsen observatøren bringer med seg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 105). Vi prøvde etter beste evne å skille mellom beskrivelse og fortolkning ved å systematisere feltnotatene: Vi skrev i all hovedsak ned hendelsesforløpet, observasjon og tilhørende sitater, og brukte marg og arkets nedre del til kommentarer, fortolkninger og eventuelle tema eller spørsmål til intervjuet.

3.6 Intervju

Intervju bygger på evnen til å kommunisere med andre ved å lytte og stille spørsmål. Samtidig har intervju som forskningsmetode som regel et annet formål, innhold og dynamikk enn de de hverdagslige samtalene. Forskningsintervjuene krever derfor en annen og mer systematisk tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Vårt ønske med intervjuene har vært å få innsikt i tanker, erfaringer og perspektiv på å bruke bildebøker i undervisninga, samt å få utfyllende informasjon til observasjonene.

Siden vi ønsket å få innsikt i informantenes tanker og erfaringer knyttet til masteravhandlingas formål, falt det seg naturlig at intervjuene ble mer dialog enn rene spørsmål og svar (Johannessen et al, 2021, s. 105). Intervjuet, som i stor grad føres som dialog, blir altså delvis til underveis. For å være sikre på at vi likevel stilte spørsmål som ville føre til svar på problemstillinga vår, valgte vi å planlegge semistrukturerte intervju med intervjuguide. I et semistrukturert intervju er intervjuet delvis strukturert med en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, men spørsmålene, tema og rekkefølge kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). I planleggingsfasen kategoriserte vi tema som var relevante for intervjuene: bakgrunnsinformasjon, skriveopplæring, skjønnlitteratur i undervisning, og modelltekst. Under hvert tema formulerte vi spørsmål som kunne gi oss

innsikt i informantenes tanker og erfaringer knyttet masteravhandlingas formål. Resultatet ble en tematisk intervjuguide (Vedlegg 1) som ble med oss i alle tre intervjuene.

Gleiss og Sæther (2021, s. 81-82) trekker fram at det er viktig å være bevisste på ordlegging, vokabular og spørsmålsform ved intervjuer. Mens noen samtaler flyter lett, flyter andre mindre lett. Dette forklares med at noen spørsmål kan virke anklagende, og at noen mennesker kan ha manglende tillit til at samtalepartneren virkelig er interessert.

Det er avgjørende at spørsmålene blir forstått av informantene. Som lærerstudenter kan vi ha med oss begreper fra forskningslitteraturen som erfarne lærere ikke bruker selv om de har god kunnskap om fenomenene som begrepene viser til. I utarbeidelsen av intervju spørsmål bør man tenke på hvilke spørsmål som får informantene til å snakke fritt om temaene man er interessert i å undersøke. Det er viktig at spørsmålene åpner for at informanten kan formidle egne tanker og erfaringer, observasjoner og kunnskap. Å unngå ledende spørsmål er en hovedregel for kvalitative intervjuer. Det samme gjelder ja/nei-spørsmål da åpnere formuleringer vil gi mer informasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82-85). Vi har støttet oss til og vært bevisste Gleiss og Sæther sine kommentarer i både planleggingsfasen og gjennomføringen av intervjuene.

3.6.1 Lydopptak og transkripsjon

Vi er klare over at det kan være krevende å notere samtidig som man lytter for å kunne stille nye spørsmål i intervjuet. Vi valgte derfor å benytte oss av lydopptak. Slik fikk vi med oss alt som ble sagt, og det ble mulig å sitere informanten direkte i det ferdige forskningsarbeidet (Gleiss & Sæther, 2021, s 96-97). Samtidig krever lydopptak at informanten samtykker til at intervjuet tas opp (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Informantene våre signerte derfor et samtykkeskjema godkjent av NSD (Vedlegg 2).

For å ta lydopptak brukte vi en diktafon-app. Opptakene ble på den måten lagret som skylagring, og ikke på våre private enheter. Dette er for å unngå at uvedkommende skal få tilgang til materialet, samt unngå risiko for å miste materialet. Etter hvert intervju transkriberte vi lydopptaket om til tekst.

En utfordring med lydopptak og transkribering kan være at man bare fanger det verbale språket og ikke konteksten og blant annet kroppsspråk (Nilssen, 2012, s. 47). En transkripsjon vil med andre ord aldri kunne bli en fullstendig gjengivelse av en samtale. Transkripsjonen

må av den grunn forstås som en bearbeiding av dataene, der man som skriver velger ut det som er særlig relevant for det videre forskningsarbeidet. For å få transkriberingen best mulig, valgte vi å transkribere så raskt etter intervjuene som mulig. Slik hadde vi observasjonene fra intervjuet fortsatt friskt i minne. Dette kunne hjelpe oss å huske og forstå blant annet pauser og uttrykk. Vi noterte nemlig ikke pauser, uttrykk, med mer under intervjuene. Dette var et bevisst valg for å kunne være fullt tilstede under intervjuene. Derfor ble det særlig viktig å transkribere raskt etter intervjuene.

Å transkribere er både tidkrevende og svært givende. Avhengig av ferdigheten til den som skal transkribere og hvor detaljrikt det skal være, sies det at en time med opptak tar fire til seks timer å transkribere. Samtidig blir man godt kjent med datamaterialet og transkriberingen er en viktig del av analyseprosessen: «Ved å lytte og skrive kommer nye tanker. Ideer til koding dukker også ofte opp under transkribering. Ord som gjentar seg og viktige setninger blir lett synlige.» (Nilssen, 2012, s. 47). I slike tilfeller er det viktig at ideer, tanker og refleksjoner noteres i transkriberingen, for eksempel i en parentes med kursiv, eller i en forskerlogg.

Lydopptakene våre var på 42, 47 og 49 minutter. På samtlige intervju hadde vi både små og store digresjoner. Disse utelot vi fra transkriberingen, men merket dem med tidspunkt i notatet i fall de likevel skulle vise seg å være aktuelle i analyseprosessen.

Nilssen (2012, s. 49) sier at det under transkriberingen er heldig å få mest mulig korrekt gjengivelse av det forskningsdeltakeren sier. Man bør notere pauser og uttrykk, som mm og ehm, og markere trykk på ord på en eller annen måte, for eksempel ved å bruke blokkbokstaver eller ved å understreke. Dette prøvde vi å etterstrebe.

I det videre arbeidet med datamaterialet, kan man bearbeide transkripsjonen noe. Blant annet kan man skrive om fra dialekt til bokmål i den endelige teksten, og man kan redigere bort småord i sitater så lenge ordene ikke er av betydning. (Nilssen, 2012, s. 50). For vår del falt det seg i all hovedsak naturlig å transkribere på bokmål, med et snev av dialekt. Etter endt transkribering, leste vi tekstene samtidig som vi spilte av intervjuene. Dette for å forsikre oss om at vi ikke hadde hørt feil og at vi hadde fått med oss alt. Totalt tok transkriberingen omtrent fire timer pr intervju.

3.7 Analysemetode

Siden studien vår har et kvalitativt forskningsdesign, ble det naturlig for oss å ta utgangspunkt i en fenomenologisk analyse da vi skulle bearbeide datamaterialet vårt. I forberedelsen av en fenomenologisk undersøkelse bygger man på kunnskaper og egne erfaringer om et fenomen. Under datainnsamlingen samler man inn data fra individer som har erfaringer med det fenomenet som studeres. I den påfølgende analyse vil forskeren lese datamaterialet fortolkende – forskerens kunnskap og erfaringer vil påvirke hva slags mening forskeren finner i datamaterialet og hvordan det tolkes. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99-100).

Nilssen (2012, s. 82-84) kommenterer at feltnotater og transkribert datamateriale utgjør en kompleks virkelighet, og omtaler videre koding som en fram-og-tilbake-prosess med gjentatte gjennomlesninger av materialet. Dette ble gjenkjennbart da vi selv startet prosessen.

Feltnotatene våre fra observasjonene og transkriberingen fra intervjuene utgjorde mye tekst som skulle bearbeides. Tekstene i feltnotatene bar dessuten preg av rask notering og at vi under skriveoppgaven hadde beveget oss rundt i klasserommet. I tillegg var vi to som hadde notert i hver vår skrivebok. Vi startet derfor analyseprosessen med å lese gjennom feltnotatene våre, samtale og samkjøre notatene.

Videre gikk vi over i fasen hvor man blir kjent med og får et helhetsinntrykk av datamaterialet. Siden vi allerede hadde jobbet med samkjøring av feltnotatene, valgte vi å fortsette arbeidet med feltnotatene før vi arbeidet med det transkriberte materialet. Vi leste over feltnotatene for å få et helhetsinntrykk, diskuterte og markerte områder som var relevante i forhold til problemstillingen. Vi gikk fram og tilbake i materialet, markerte med markeringstusj og skrev utrop og symboler i feltnotatet. En del materiale ble raskt luket ut som «støy» og lite relevant for studien, mens noe ble stående lengre. En del av materialet visste vi umiddelbart skulle være med videre i analysen.

Etterpå startet arbeidet med å få et helhetsinntrykk av hvert intervju. Vi leste nøye gjennom transkriberingen på nytt, før vi rammet inn hovedområdene som var relevante i forhold til problemstillingen. Disse områdene stemte delvis overens med temaene i intervjuguiden. Av den grunn ble ikke intervjuguiden helt førende for kategoriene som materialet skulle sorteres. Vi delte materialet fra intervjuene inn i fire kategorier: informasjon, lese miljø og rutiner, motivasjon, og skriveoppdrag, samt noen refleksjoner omkring samarbeid, språklig fokus og minoritetsspråklige elever som vi ville ha med oss videre i arbeidet. Da vi gikk tilbake til

markeringene i feltnotatene, så vi at «samarbeid» og «språklig fokus» var relevante kategorier å ha med i det videre arbeidet for å kunne svare på problemstillingen vår.

Vi holdt skolene adskilt i begynnelsen for å kunne se mulige sammenhenger mellom kategoriene for hver enkelt skole. Videre satte vi skolenes funn opp mot hverandre i hver enkelt kategori for å kunne konkludere funn. Kategoriene «motivasjon» og «skriveoppdrag» viste seg å kunne svare direkte på problemstillingen, men vi vurderte samtidig kategoriene «lesemiljø og rutiner», og «samarbeid» og «språklig fokus» - senere titulert som kategorien «å utnytte bildebokas potensiale fullt ut» - som medbringende funn for problemstillinga vår.

3.8 Forskningsetiske hensyn og retningslinjer

Alle forskere har forskningsetiske forpliktelser overfor forskningsdeltakere, andre forskere og samfunnet generelt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). I forkant og underveis i gjennomføringen av studien vår drøftet vi flere forskningsetiske hensyn og retningslinjer. Disse vil vi presentere og drøfte i dette delkapittelet. Vi tok utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Retningslinjene formidler hensyn man må forholde seg til gjennom hele forskningsprosessen. Hvordan hensynene best ivaretas i praksis, avhenger blant annet av tema for undersøkelsen, valg av metode og konteksten forskningen foregår i. Det er tre sentrale forskningsetiske prinsipper: 1) konfidensialitet og anonymisering 2) informert samtykke og 3) å unngå negative konsekvenser for deltakerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43).

For vår del var det prinsippet om konfidensialitet og anonymisering som ble mest sentralt i arbeidet med masteravhandlingen – vi drøftet konfidensialitet og anonymisering både før, underveis og etter innhenting av datamateriale. I praksis handler konfidensialitet om å begrense hvem som har tilgang til datamaterialet, og å anonymisere forskningsdeltakerne slik at det ikke er mulig å spore informasjonen tilbake til informantene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). I tillegg til å intervju tre lærere, observerte vi tre elevgrupper. Siden disse elevene er førsteklasinger – altså seks eller sju år – har de ikke forutsetninger for å vite hva de er en del av. Verken hvorfor vi er der, eller hva vi skal bruke av det de gjør på skolen i vårt videre arbeide. De har heller ikke noen mulighet til å innhente informasjon fra oss, eller ha innsyn i vårt arbeide med mindre de får det gjennom læreren sin. Vi har derfor hatt et stort ansvar for å sikre at identiteten til barna ble anonymisert, og det er et ansvar vi har tatt på alvor. Vi har

ikke skrevet ned navn i egne notater, og har skjermet navn fra skriftlig elevarbeid som vi har fotografert.

Under intervjuene med lærerne har vi fått mer informasjon rundt bakgrunn, utdanning, fartstid, bosted og annen personlig informasjon som vi har vært nødt til å passe på å ikke avsløre under transkriberingen. Vi har oppbevart innsamlet data på en trygg og datasikker måte før transkriberingen ble fullført. Vi har fulgt NSD sine retningslinjer og søknadsprosess når det gjelder anonymitet.

Prinsippene om informert samtykke og negative konsekvenser er også verdt å kommentere. Vi har drøftet prinsippene og vært dem bevisst gjennom hele prosessen. Da vi kontaktet informantene våre og spurte om de ønsket å delta, var vi bevisste på at det ikke skulle oppleves påtvingende: Alle som blir spurt om å delta i forskningen, skal kunne si enten ja eller nei uten at svaret får negative konsekvenser for dem, og samtykket skal være frivilling, informativt og dokumenterbart (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Dette skulle vise seg å ikke være ei utfordring. Da vi forklarte informantene enkelt om masteravhandlingen vår, ble alle umiddelbart engasjerte i tematikken og ønsket oss velkommen.

Videre i prosessen var vi også bevisste på at forskningen ikke skulle ha negative konsekvenser for deltakerne. I masteravhandlingen vår opplever vi at dette prinsippet i stor grad henger sammen med prinsippet om konfidensialitet og anonymitet. Like fullt var vi bevisste på at vi ikke skulle vinkle oppgaven slik at vi eventuelt stilte forskningsdeltakerne i dårlig lys. Målet vårt har ikke vært å avdekke mangler ved skriveopplæringa, men å innhente erfaringer og muligheter for opplæringa. I tillegg er det verdt å kommentere at vi, som tidligere nevnt, delte ut et informasjonsskriv til de foresatte selv om forskningen ikke krevde samtykke (Vedlegg 3). I skrivet informerte vi de foresatte om formålet og trygget de på at vi fulgte NSD sine retningslinjer, at vi ikke skulle behandle personopplysninger om barna og at vi ikke skulle skrive ned notater som identifiserer elevene på individnivå.

3.9 Studiens kvalitet: Reliabilitet og validitet

Det er vanlig å vurdere forskningskvalitet ved å ta utgangspunkt i reliabilitet og validitet. Reliabilitet (pålitelighet) brukes til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen, mens validitet (gyldighet) sier noe om kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). I dette delkapittelet drøfter og vurderer vi studiens kvalitet.

I studiens planleggingsfase spurte vi oss selv om datamaterialet kunne bli påvirket av måten vi samlet det inn på. Gleiss og Sæther (2021, s. 202) peker på at man under innhentingene bør være så objektiv som mulig. På bakgrunn av dette valgte vi at norsklærerne skulle velge bildebok og forme opplegget selv – vi skulle ikke påvirke gjennomføringen av opplegget. Videre valgte vi å være stille observatører når lærerne hadde høytlesning og forklarte skriveoppgaven slik at vi fikk observert en mest mulig realistisk klasseromsituasjon. Vi vurderte videre at det ikke ville påvirke innhentingene negativt om vi inntok en mer deltakende rolle når elevene begynte på skriveoppgaven. Under intervjuene var vi, som beskrevet i kapittel 3.6, bevisste hvordan forskningsdeltakerne kunne bli påvirket av måten vi stilte spørsmål på. Vi mener disse vurderingene førte til at datamaterialet ikke ble påvirket av måten vi samlet det inn på, hvilket hever studiens reliabilitet.

Videre vurderer vi at trianguleringen (observasjon og intervju) styrker studiens reliabilitet. Ved å triangulere mellom ulike kilder og metoder baserer vi oss på flere perspektiver som kan diskuteres opp mot hverandre. Dette gjør ikke nødvendigvis studien mer objektiv – forskningen vil alltid ha spor av subjektiviteten vår – men forskningen vil kunne være mer balansert og inkludere flere perspektiver (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Dette mener vi gjelder studien vår. I tillegg valgte vi å være åpne i intervjuguiden slik at informantene kunne bringe uventede og andre temaer inn i intervjuet enn det vi hadde forberedt.

I planleggingsfasen og analysefasen har vi vært opptatt av å være transparente. Vi har redegjort for egen forskningsprosess slik at andre kan vurdere de valgene vi har tatt og eventuelt reprodusere forskningsresultatene våre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Vi vurderer at den transparente framstillinga vår hever studiens reliabilitet.

Når det gjelder validiteten på datamaterialet, tror vi at vi har valgt egnede metoder opp mot valgt forskning og problemstilling. Et intervju med lærere, slik vi hadde, vil kunne gi et innblikk i hvordan lærerne selv opplever og vurderer egen undervisningspraksis, men vi erfarer ikke hva lærerne faktisk gjør i klasserommet. Observasjon gir derimot mer direkte tilgang til virkeligheten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Som kommentert tidligere er ofte egen tilstedeværelse den eneste måten man skaffe seg gyldig kunnskap på. I tillegg var vi bevisste på å gjennomføre observasjon før intervju slik at intervjuet ikke skulle påvirke objektiviteten vår.

Hvorvidt studiens utvalg i form av lærere er representativt for alle norsklærere, kan diskuteres. Da vi skulle avtale med tre informanter, henvendte vi oss til tre norsklærere vi

kjente til. Vi visste at de var interessert i begynneropplæring og skjønnlitteratur. Dette gjelder nok ikke alle norsklærere, men formålet med masteravhandlingen vår er heller ikke å formidle hvordan skriveopplæringa fungerer i alle klasserom. Formålet med avhandlingen vår er å se hvordan bildebøker kan støtte og inspirere til skriving i begynneropplæringa. Selv om utvalget vårt ikke er representativt for alle norsklærere, er det altså likevel egnet for å svare på problemstillingen vår. Videre favner utvalget tre elevgrupper med variasjon: alle klassene har to eller flere minoritetsspråklige elever, og klassene har ei jevn fordeling av jenter og gutter med ulike behov og ferdigheter. Dette styrker også studiens validitet.

Totalt sett har innhenting av datamaterialet vært så objektiv som mulig. Prosessen er etter vår mening transparent, med sammenheng mellom problemstilling, datamateriale og funn i studien. Vi vurderer at studien har en god reliabilitet og validitet, utvalg og omfang tatt i betraktning.

4.0 Resultat og drøfting

I dette kapittelet drøfter vi resultatene fra datamaterialet vårt, som består av tre klasserom-observasjoner og tre lærer-intervjuer. Observasjonene og intervjuene er gjort ved tre ulike skoler, og hver lærer har gjennomført et undervisningsopplegg med ei selvvalgt bildebok. Vi gir først en kort beskrivelse av den aktuelle skole, før vi legger fram en bildebok-presentasjon av lærerens selvvalgte bildebok. Deretter legger vi fram en sammenfattende drøfting og resultater fra observasjonene og intervjuene ved hver skole. Elevtekstene som ble produsert i studien, ses som sekundærdata og vil bli brukt for eksemplifisering.

Underveis i sammenfatningen og kodingen av datamaterialet fra skolene gjorde vi flere funn. I analysen har vi valgt å presentere de funnene som oppleves relevante for problemstillingen vår. Funnene blir presentert og analysert etter følgende hovedkategorier: Rutiner og lese miljø, motivasjon, skriveoppdrag, språklig fokus, og kreativitet og tekstproduksjon.

Vi har valgt å presentere i en slik rekkefølge at vi gjør oss ferdig med den ene skolen med både beskrivelse, bildebok og analyse før vi går videre til neste skole.

4.1 Skole 1

Vi besøker skole 1 i februar 2023. Skolen ligger i Trøndelag, og førsteklassen vi observerer er på 11 elever denne dagen med en jevn fordeling av jenter og gutter. Klassens kontaktlærer, som vi kaller Sigrid, har ansvar for norskundervisningen. I tillegg til Sigrid, jobber det en barne- og ungdomsarbeider i klassen. Begge er til stede under observasjonen.

Bildeboka Sigrid har valgt å bruke i undervisningen, heter *Hvis jeg var statsminister*. I det påfølgende delkapittelet, 4.2, presenterer vi en analyse av boka. Videre presenterer vi i delkapittel 4.3 en sammenfattende analyse av observasjon og intervju med Sigrid.

4.2 Hvis jeg var statsminister

«*Hvis jeg var statsminister, skulle alle som ønsket seg en hund fått en hund. Alle som ønsket seg en sykkel skulle fått en sykkel, og alle som ønsket seg en venn skulle fått minst to*». (Skaug, 2022)

Hvis jeg var statsminister, er skrevet av Trygve Skaug og illustrert av Ella Okstad. Boka er ei bildebok utgitt i 2022 og har 40 sider med bilder og tekst på hvert oppslag. Boka tar oss med inn i et fantasiunivers om hvordan verden kunne vært hvis barna bestemte alt. Gutten vi møter på forsiden virker å ha hovedrollen i boka. Gutten og det som virker å være hunden hans, er nemlig med på alle oppslagene. Gjennom boka møter gutten og hunden flere karakterer – både voksne, barn og dyr. Utdraget øverst er parateksten på bokas bakside.

Omslaget på forsiden av boka har store og tydelige bokstaver og mange spreke farger. Det er mye som skjer, og det kan se ut som gutten holder på å fargelegge verden (Figur 2). Gjennom hele boka er det et tett samspill mellom tekst og bilde, der man må lese hele ikonoteksten samtidig for å forstå sammenhengen. Dette er derfor ei utdypende og utfyllende bildebok (Ommundsen, Å. 2018, s. 156). Forsiden og baksiden har like fargetoner i dus blå-grå, mens innsidepermene er knalloransje og knallblå med få illustrasjoner. Vi tenker det er naturlig å bruke sterke og kontrastfulle farger når det skal passe til alle utsagnene om is, fyrverkeri, basseng og så videre.

Vi opplever at innsidepermen inviterer til å «smake» på ordet statsminister – at leseren kan velge å studere og snakke om ordet. Cappelen Damm omtaler boka som ei fargerik og oppløftende bildebok som inspirerer barn til å tenke over hva de ville gjort om de fikk

bestemme. Blant annet at sure folk skulle bodd i egne byer langt, langt borte (Figur 3). Forlaget skriver at det er ei perfekt høytlesningsbok og samtalestarter for barn og voksne (Cappelen Damm, 2022). Temaet og motivet i boka vurderer vi innenfor det demokratiske og politiske området. Vi mener derfor at det er ei relevant bok for det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i LK20.



Figur 2

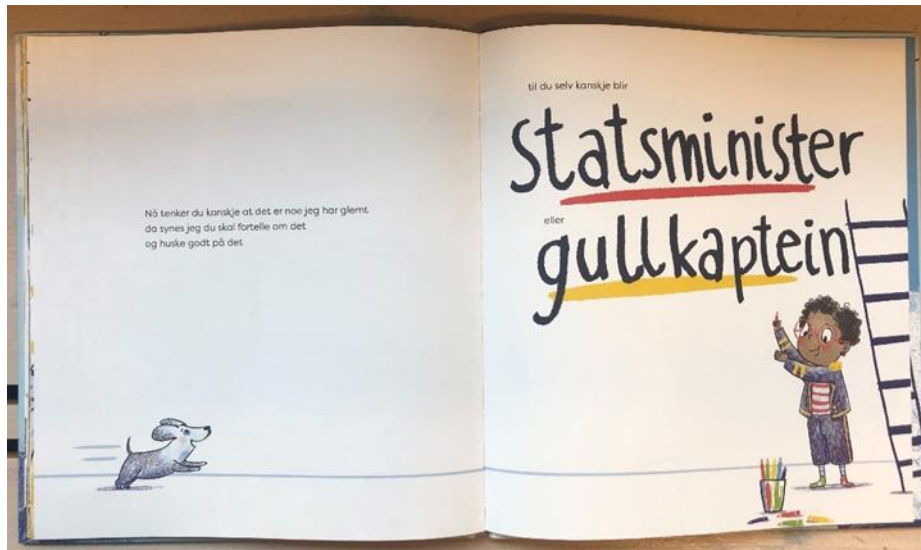


Figur 3

Layouten i boka er gøy og konsekvent «tilfeldig», selv om dette trolig er lite tilfeldig fra forlaget sin side. Teksten går i alle retninger - både på kryss og tvers, i buer og spiraler. Skriftformen varierer også: Noen av ordene er større enn andre, noen er uthevet, noen har fargede streker under seg og noen ord er med i illustrasjonene. Forfatteren er konsekvent med å bruke komma, men bruker aldri punktum eller utropstegn. Perspektivet på bildene er i all hovedsak i normalperspektiv – vi ser personene og motivene rett forfra når vi leser (Ommundsen, 2018, s. 160). Dette er noe som gjør det forholdsvis enkelt å følge selve historien, men ikke alltid like enkelt å vite hva man skal lese i hvilken rekkefølge.

Forfatteren av boka oppfordrer også, med direkte henvendelse til leseren, til videre arbeid med boka på det siste oppslaget: «Nå tenker du kanskje at det er noe jeg har glemt. Da synes jeg du skal fortelle om det og huske godt på det til du selv kanskje blir statsminister eller gullkaptein» (Figur 4). I opplæringsas verdigrunnlag i LK20 står det at elevene skal få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang, og at evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Med dette i bakhodet, synes vi at *Hvis jeg var statsminister* er ei fin og nyttig bildebok å bruke i undervisning. Dette ser vi i observasjonene våre senere i prosjektet gjennom en engasjert elevgruppe. *Hvis jeg var statsminister* er ei bok vi tar med oss videre, og som vi selv kunne tenkt oss å arbeide med i eget klasserom senere. At dette var ei bok som fenget spesielt guttelesere, var gledelig å se.



Figur 4

4.3 Resultat og drøfting skole 1

Rutiner og lese miljø

Når vi besøker skole 1, er det tydelig for oss at det er etablert gode rutiner for lese miljø og høytlesing i klassen. Dette begrunnes i klasserommets utforming med møblert lese krok, bokorm og utstilte bøker, og minimalt med uro blant elevene under høytlesingen.

Klassen ved skole 1 har et fargerikt klasserom med mange bøker utstilt i vinduer og på flere hyller. Dette er et klasserom som legger til rette for at elevene skal lese (Powell, 1966; Bissett, 1969).

På den ene veggen slynger det seg en bokorm. Under intervjuet forteller Sigrid at hun er veldig glad i skjønnlitteratur, og at hun bruker det mest mulig – både i undervisning og når elevene spiser. Hun tar ofte med seg bøker hjemmefra eller fra det lokale biblioteket, i tillegg til at klassen besøker skolebiblioteket ukentlig. På veggen fremst i klasserommet er det både

ei whiteboard-tavle og ei SMART Board-tavle. Foran tavlene er det møblert en samlingskrok bestående av tre benker og to blå stoler. Når elevene kommer inn i klasserommet etter friminuttet, setter de seg på benkene. Det går fram at elevene har faste plasser i samlingskroken. De vet tydelig hvor de skal sitte og om de skal gi plass til noen ved siden av seg. Sigrid setter seg ved kateteret som står inntil samlingskroken. På kateteret ligger bildeboka *Hvis jeg var statsminister*. Over boka lyser et SMART dokumentkamera slik at boka vises på SMART Board-tavla.

Sigrid spør elevene hva de ser på forsida av boka. Mange av barna er raske til å løfte ei hånd. «Mange farger, også har det klussa seg litt med fargene der.» sier en av jentene og peker mot høyre side av boka. En av guttene får ordet og supplerer: «Jeg tror det er han som har tegna.» Gutten peker mot venstre side av boka. Elevene er enige om at det er fine farger i boka. En elev forteller at fargen rød får han til å tenke på blod, mens en elev sier at fargen gul minner henne om sola. Sigrid forteller hvem forfatteren og illustratøren er, før hun leser tittelen *Hvis jeg var statsminister* og lyderer /s/ /t/ /a/ /t/ /s/ /m/ /i/ /n/ /i/ /s/ t/ /e/ /r/ først alene og deretter med barna. Hun spør «Hva er en statsminister?». Flere av barna er tydelig usikre og spør om en statsminister bestemmer på hjemstedet deres. En av guttene rekker opp hånda: «Det er den som bestemmer i Norge.» Sigrid bekrefter svaret og deler opp ordet: stat=land, minister=sjef. En av barna foreslår: «Kanskje den gutten vil bli sjef?».

«Det (høytlesing) funker hvis du bruker tid på det, og om du viser at det er viktig og hvorfor det er viktig.».

Vi observerer minimalt med uro blant elevene mens de samtaler om bokas forside. I etterkant, under intervjuet, forteller Sigrid at klassen har høytlesing hver dag og at de bruker skjønnlitteratur som utgangspunkt for oppgaver en til to ganger i uka. Hun poengterer at det handler om å skape noe sammen, og at rutinene ikke kommer av seg selv. Hun mener det er viktig å bruke tid på høytlesingen: «Det (høytlesing) funker hvis du bruker tid på det, og om du viser at det er viktig og hvorfor det er viktig.» Sigrid kommenterer klassens bokorm som en positiv forsterker for lesekulturen i klassen. Videre understreker Sigrid at hun aldri bruker tekstutdrag i læreverk: «Da finner jeg heller bøkene. Når jeg har om skjønnlitteratur, bruker vi bøkene. De må lære seg å lese hele bøker og hele tekster, og så blir det jo en helt annerledes opplevelse når du har hele boka. Læreverk er jo ikke bra nok, spør du meg.».

Motivasjon

Vi observerer stort engasjement blant elevene både i førlesingen, under høytlesingen og i etterkant da klassen deler ideer til egen skriving. Det er høy deltakelse og en stor andel selvstendige kommentarer i den litterære samtalen. Engasjementet fortsetter når elevene skal skrive. Av de fire motivasjonsaspektene (jf Troia et al, 2012) er det egeninteresse som utpreger seg mest under observasjonen, samt mestringsstro og forklaringsmodell.

Sigrid leser «Hvis jeg var statsminister skulle alle hager hatt basseng (...) Sure folk skulle ha bodd i egne byer langt borte.». Noen av elevene gisper jaaa til basseng, og flere trekker på smilebåndet da Sigrid leser om sure folk. Hun spør «Hvorfor skal sure folk bo andre plasser?». Flere rekker hånda i været og venter på å få ordet. Dette vurderer vi som godt engasjement og et tegn på gode rutiner. Elevene forteller blant annet at sure folk er kjedelige, sure folk kan ødelegge, og en av jentene forklarer: «Man blir sur når andre er sure.». Flere av elevene nikker bekreftende.



Figur 5

Noen oppslag senere leser Sigrid at statsministeren vil kalle seg for gullkaptein, at alle skal få is og en halvtime ekstra skjermtid – og at det skal komme fyrverkeri ut av kirketårnet når statsminister blåser tre ganger i fløyta. (Figur 5) Elevene humrer med Sigrid som spør om det

hadde vært kult med fyrverkeri fra kirketårnet på hjemstedet deres. Det skal senere vise seg at dette oppslaget inspirerer mange av barna da de selv skal skrive.

«Grip de personlige interessene!»

Under intervjuet med Sigrid poengterer hun at egeninteresse er et viktig aspekt ved motivasjon: «Mitt beste tips er å bruke det som elevene er interessert i. Jeg pleier å plukke opp hva som rører seg i elevgruppa, også lar jeg dem holde på. Ikke tenk at det er for vanskelig eller for enkelt. Jeg har aldri gjort det likt med klassene mine. Grip de personlige interessene!». Dette kjenner vi igjen fra Bjerke og Johansen (2020) som understreker at læreren bør ha kunnskap om interessefeltet i klassen slik at bøkene fenger elevene. Egeninteresse som motivasjon for skriving kommer godt til syne når elevene deler ideer til egen skriving. Vi gjengir et utdrag fra samtalen mellom Sigrid og elevene:

Sigrid: Nå skal dere få late som at dere er statsminister. Hva ville dere bestemt?

Gutt 1: At vi skal starte hver dag med å bade i syden!

Jente 1: At alle i verden var rike.

Sigrid: Det var et fint ønske.

Gutt 2: Jeg skulle gjort akkurat det jeg vil.

Gutt 3: At jeg hadde tusen storesøstra.

Jente 2: Alle må ha et bra hus.

Gutt 4: Vi skal begynne hver dag med fyrverkeri!

Jente 3: Kanskje at alt var gratis?

Jente 4: Ingen får være sur.

Sigrid: Ja, at alle skal være glad?

Jente 5: Ingen skal dø.

Sigrid: Alle skal ha evig liv.

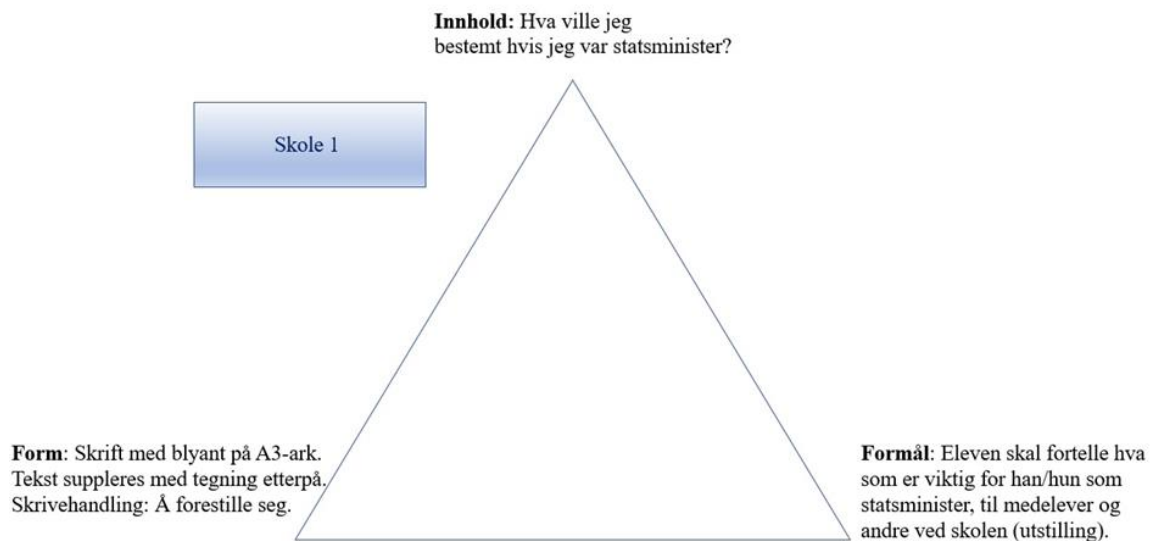
Sigrid er konsekvent når hun fører samtalen: Elevene får si en ting hver, før neste elev får si noe. Slik går samtalen relativt effektivt og ingen av elevene virker å bli utålmodige. Til samtlige elever nikker Sigrid bekreftende når de forteller, og hun følger opp noen av svarene med et tilsvarende svar.

I tillegg til egeninteresse, blir også motivasjonsaspektene forklaringsmodell og mestringstro (Troia et al, 2012) synlig når elevene skal skrive. Vi observerer mye engasjement både i høytlesingen og skriveoppdraget. De fleste elevene starter med oppgaven med en gang de blir gitt, og mange lyderer og kontroll-leser selv hva de skriver. Dette indikerer at elevene har tro på seg selv og at de er innstilt på å gjøre så godt de kan slik at resultatet blir best mulig.

Skriveoppdrag

Etter idemyldringen får elevene skriveoppdraget: Hva bestemmer du om du er statsminister? Elevene skal sette seg parvis, ved pulten eller på gulvet, med et ark hver. Sigrid bestemmer hvem som skal sitte sammen. På den ene gruppa blir de tre jenter siden klassen er 11 elever. Det blir altså lagt opp til at elevene kan samarbeide mens de produserer hver sin tekst. Videre sier Sigrid at elevene selv bestemmer hvordan de skriver, men at de gjerne må bruke farger: «Det er så trivelig når dere bruker farger.». Hun forteller også at tekstene skal i utstilling på veggen. Under intervjuet poengterer Sigrid at meningsfull skriving handler om at elevene skal oppleve at skrivingen gir mening for dem: «Dette er det et poeng i at vi gjør!». Hun trekker fram at det er viktig med et formål og en mottaker.

Elevenes skriveoppdrag er altså å forfatte et eget oppslag som ligner oppslagene i bildeboka: De skal, med tekst og tegning, fortelle hva de som statsminister vil bestemme. Vi vurderer derfor at boka fungerer som modelltekst (jf Håland, 2021) i dette skriveoppdraget. Om vi vurderer skriveoppdraget opp mot skrivetrekanten (jf Ognstad, 2004), presenterer Sigrid et skriveoppdrag med tydelig innhold, formål og form (Figur 6). Elevene skal forestille seg hva de ville bestemt om de var statsminister, og det skal presenteres for medelever og andre ved skolen. Oppdraget innfrir med andre ord kriteriene for å være en meningsfull skriveaktivitet (Traavik et al, 2013). Dette inntrykket forsterkes ved at skriveoppdragets innhold baserer seg på egeninteresse (Troia et al, 2012).



Figur 6

Under observasjonen er det tydelig at elevene finner støtte i hverandre. De tre jentene setter seg på gulvet og lyderer ordet gulljente sammen. Jentene diskuterer videre hvordan de kan skrive at man må spise mye is. De ytrer at det er vanskelig å skrive så mye. I fellesskap løser to av dem det ved å repetere ordet «is» flere ganger i teksten sin. «Da blir det mye is», smiler de. Ved den ene pulten sitter to gutter. Den ene gutten hjelper den andre å skrive «baseng» (basseng) og skriver selv ordet «og» i teksten sin. «Jeg har sett at det skrives slik når vi leser», forklarer han. (Figur 7). Ei stund senere bestemmer to av jentene at de vil skrive «gullprinsesse» i stedet for «gulljente». Også denne gangen lyderer de ordet sammen. Det er tydelig at de er inspirert av «gullkapteinen» i bildeboka og at finner skrivestøtte i hverandre. Dette samsvarer med at skrivestøtte bør følges opp med et annet type stillas (Håland, 2021). I dette tilfelle er elevene og den tilhørende idemyldringen stillas, i tillegg til bildebokas stillas-funksjon. Videre kan det virke som at de er inspirert av lærerens metaspråklige bevissthet (Skar & Myhill, 2020).



Figur 7

Språklig fokus

Som omtalt under rutiner og lese miljø, lyderer Sigrid flere ord før og underveis i lesingen. Sigrid er altså metaspråklig bevisst (Skar & Myhill, 2020). Vi observerer at flere av elevene også er bevisst hvordan ordene er satt sammen av lyder. Flere ord lyderes, og høyfrekvente ord som “og” og “jeg” er automatisert hos mange av elevene.

Under observasjonen har en av jentene funnet ut at hun vil være dronning og skriver: «Jeg vil være gråning.» Jenta har noen utfordringer med at framre lyder lagres lengre bak i munnen, og lyderer i så måte ordet riktig. Hun har tydelig automatisert ordet «jeg». Videre bestemmer hun seg nemlig for at hun vil fly, og hun skriver «Jeg vil» uten å nøle. Da hun begynner å skrive «fly» lyderer og skriver hun en og en bokstav: /f/ /l/ /i/. Etterpå leser hun ordet og kommenterer: «Nei, det ble jo feil, eller? /f/ /l/ /i/. Fli. er ikke /i/? Fli? Er det /y/ som på yoghurt?» Jenta peker på en bokstav-plakat på veggen: «/f/ /l/ /y/. Fly.» En av de andre jentene har bestemt seg for at hun vil skrive en hel setning om is i teksten sin. Hun leser «Ale må spise så mase is» og kommenterer «Jeg tok en /m/ der først, men det ble jo feil» og peker på p-en i ordet spise. Videre skriver hun «Ale må v» før hun stopper opp og lyderer: «/æ/... /v/ /æ/... Er det a med streker på? Eller, vent. Jeg Det vet det er det.», sier hun og får et nikk fra en av de andre jentene. (Figur 8).



Figur 8

På bakgrunn av disse observasjonene, og flere lignende, kan det virke som Sigrid sin metaspråklige bevissthet gjør elevene mer bevisste i møte med skriftspråket: De lyderer enkelte ord når de skriver, og de leser egen tekst underveis. Elevene opptrer altså som språkforskere i tillegg til å være forfattere (jf Nilssen, 2005).

Kreativitet og tekstproduksjon

Som omtalt under motivasjon, appellerer *Hvis jeg var statsminister* til elevene sin egeninteresse (Troia et al, 2012). Flere av elevene finner tydelig inspirasjon i bildebokas innhold, og støttes i så måte til skriving ved bruk av bildeboka som modelltekst. I alt formulerer elevene 17 ulike ønsker/bestemmelser, hvorav de fleste er presentert i bildeboka. Det varierer hvor mange ord elevene skriver, fra 3 til 24 ord hver, og hvor fort de tar oppgaven.

Med unntak av to elevtekster hvor det er utfordrende å tyde ønsker i både verbaltekst og tegning, har elevtekstene to til fire ønsker eller bestemmelser. Om man ser på tekstene, både verbaltekst og tegning, er det tydelig at flere av elevene har funnet støtte og inspirasjon i bildeboka: Fire av 11 elever har skrevet om is i teksten sin, mens tre har skrevet om godteri. I tre av tekstene er det skrevet om basseng eller bading, og på tre av arkene kan vi enten se eller lese om fyrverkeri. De tre jentene som lyderte og skrev «gulljente» og «gullprinsesse» har

også hentet inspirasjon fra boka – i den ønsker nemlig statsministeren å være gullkaptein. Utover dette kan man se at flere av elevene har skrevet noe av det som ble sagt under idemyldringen. Med det til grunn, vurderer vi at både boka og den muntlige aktiviteten støtter den skriftlige aktiviteten hos de aller fleste elevene.

Ønske/bestemmelse	Antall elever
Får det de vil/være rike	2
Fyrverkeri	3
Godteri	3
Basseng/bade	3
Tusen dager på skolen	1
Være i utlandet	1
Ingen skal dø	1
Leke så mye vi vil	1
Se TV	1
Være dronning	1
Fly	2
Is	3
Ha ei storesøster	1
Være venner	2
Være glad i dem man vil	1
Gulljente/gullprinsesse	3
Ingen bestemmelse «bla bla»	2

Figur 9

Antall ord	Antall elevtekster
Under 10	2
10-20	5
Over 20	4

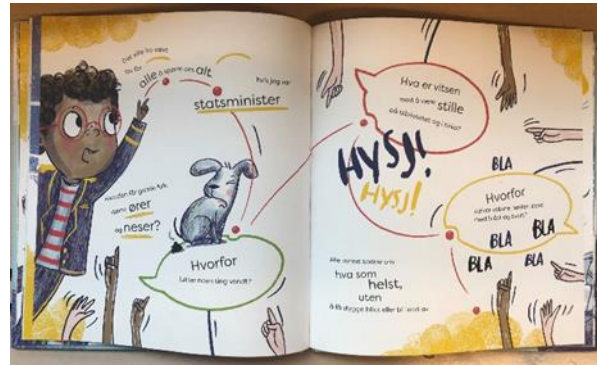
Figur 10

Når det gjelder de to elevtekstene som er utfordrende å tyde, har begge elevene skrevet ordet «bla» flere ganger. Figur 11 viser den ene elevteksten. Under observasjonen hører vi at de skriver det «fordi jeg vil det». Vi er usikre på det faktiske meningsinnholdet, men vurderer at elevene kanskje har fått ideen fra oppslaget som handler om spørsmål. Dette er nemlig illustrert med ordet «bla» flere ganger (Figur 12). I så måte har bildeboka vært noe inspirerende og støttende for alle elevene, men vi lufter likevel at skriveoppdraget kanskje

ikke hadde tydelige nok rammer til å favne alle. Bli rammene derimot for trange, kan man få «kokebok-skriving» med skriving etter oppskrift uten refleksjon, der elevtekstene kan ende opp med å bli nokså like (Håland, 2021).



Figur 11



Figur 12

Fire av elevene skriver mer enn 20 ord i teksten sin. Gjennomsnittet ligger på 14 ord pr tekst. En av de som skriver færrest ord, starter ikke med oppgaven da den blir gitt. Han vil helst tegne noe som ikke er relatert til oppgaven – en robot med laserøyne – og han vil ikke skrive. Sigrid svarer at alle skal skrive noe. Gutten nøler, og Sigrid svarer på nytt: «Prøv, så kan jeg hjelpe deg hvis det blir vanskelig. Det går bra.». Under intervjuet forteller Sigrid at hun bruker å si at alle barna skal skrive litt hver dag slik at enkelte elever ikke unngår det. Hun poengterer videre at det er viktig at barna våger å skrive selv om det ikke blir perfekt: «Og hvis det ikke blir perfekt – hva gjør det da? Tørr å prøve.», poengterer hun.

«Og hvis det ikke blir perfekt – hva gjør det da? Tørr å prøve.»

Mot slutten av undervisningsøkta har gutten begynte å skrive. Mye kan tyde på at han finner støtte og inspirasjon hos medelevene sine. Først skriver han «fly» slik som en av jentene. Etter hvert blir det også en setning, «Alle er rike», slik som en av medelevene foreslo under idemyldringen. Han lyderer selv /r/ /i/ /k/ /e/ etter oppfordring fra Sigrid. Under intervjuet kommenterer hun at noen trenger det konkrete for å kunne produsere egen tekst, og at modelltekst kan være ei bra støtte: «Fordelen med modelltekst er jo at de (elevene) vet eller får et bilde av hva de skal gjøre. Da blir det gjerne lettere å komme i gang.». Videre lufter hun at ulempen med modelltekst kan være at man styrer elevene litt for mye – at elevene tror at

læreren presenterer fasiten: «Det er viktig å si at sånn kan dere gjøre det. Noen blir jo fort litt låst, mens andre trenger det faktisk for å komme i gang.». Sigrid forteller at det varierer hvor mye hun styrer elevene i skrivinga, og at hun ikke alltid er så tydelig som i undervisningsøkta med *Hvis jeg var statsminister*. Hun idemyldrer bøkene til Eric Carle, blant andre *Lille Larven Aldrimett* og *Musa og elefanten*, og bøkene til Ragnar Aalbu: «Ungene elsker dem! Bøkene har lite tekst, men historiene fungerer likevel som modelltekst.» smiler hun og konkluderer at bildebøker er en fin innfallsvinkel til meningsfull skriving. Hun forteller samtidig at hun i tillegg gjerne bruker brev og invitasjoner som modelltekster.

«Fordelen med modelltekst er jo at de (elevene) vet eller får et bilde av hva de skal gjøre. Da blir det gjerne lettere å komme i gang.»

4.4 Skole 2

Vi besøker også skole 2 i februar 2023. Skolen ligger i Trøndelag, og førsteklasse vi observerer er på 14 elever, også her med en jevn fordeling av jenter og gutter. Klassens kontaktlærer, som vi kaller Beate, har ansvar for norskundervisningen. I tillegg til Beate er det en annen lærer til stede under observasjonen.

Bildeboka Beate har valgt å bruke i undervisningen heter *Dette er ikke min hatt*. I det påfølgende delkapittelet, 4.5, legger vi fram en presentasjon av boka. Videre presenterer vi i delkapittel 4.6 en sammenfattende drøfting og resultat av observasjon og intervju med Beate.

4.5 *Dette er ikke min hatt*

«En fisk har stjålet en hatt.

Han blir sikkert ikke tatt.

Sikkert ikke» - (Klassen, 2013).

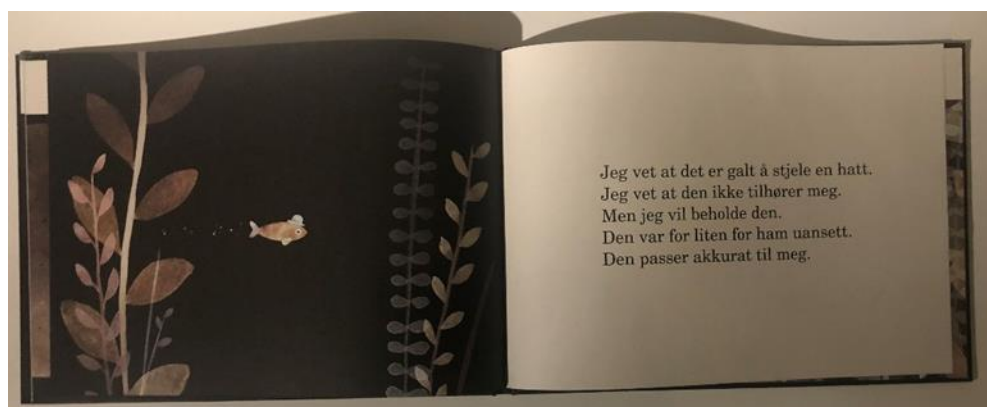
Dette er ikke min hatt er ei bildebok for barn (Figur 13), skrevet og illustrert av Jon Klassen og utgitt i 2013. Bildene tar det største fokuset i boka. Boka handler om en liten fisk som har

tatt en hatt som tilhører en større fisk. Blir han tatt eller ikke? Hva skjer inne i sjøgresset?
Boka avsluttes med at den store fisken har fått hatten sin tilbake, uten at vi vet hvordan eller hva som har skjedd med den lille fisken.



Figur 13

Karakterene i boka er en liten fisk (tyven), en stor fisk (hatte-eieren) og en krabbe («sladrehanke»). Det er ingen tvil om at den lille fisken er en tyv. Den lille fisken uttaler nemlig innledningsvis i boka at han har stjålet hatten (Figur 14). Boka inviterer til å samtale om stjeling og hva som er rett og galt. Vi opplever at boka har et slags moralsk og etisk bakteppe selv om det er ei humoristisk bok. Er det OK å stjele? Hva kan den som blir frastjålet noe gjøre? Har barna selv opplevd å miste eller bli frastjålet noe? Hva bør man gjøre da?



Figur 14

Setningene starter med enkle ord som «og», «ingen», «jeg», «så» og «men». Boka har en slags humoristisk og ironisk vri. Illustrasjonene i boka viser det motsatte av det teksten sier. Blant annet står det skrevet «Og han vil sikkert ikke våkne før på lenge» (Figur 15) på et oppslag, men illustrasjonen viser at den store fisken våkner akkurat da. På så måte utfordrer ord og bilder hverandre, og det blir ei kontrapunktisk bildebok (Ommundsen, 2018, s. 157).

En liten kritisk tanke rundt det ironiske virkemiddelet er om man kan forvente at alle barn forstår dette, og vi tenker da kanskje særlig på minoritetsspråklige elever. Det er da fordelaktig at illustrasjonene er såpass enkle og tydelige. Anne Marit Danbolt (2013, s. 191) skriver at enkle fortellinger som er støttet av illustrasjoner, byr på gode muligheter for å utvikle lytteforståelse hos minoritetsspråklige elever. Videre skriver hun at andrespråkelevers forståelse øker betydelig når høytlesingen støttes av lærerens gester, repetisjoner og spørsmål rundt elevenes forforståelse. Det å legge opp til en engasjerende og interaktiv lese måte er med andre ord fordelaktig – kanskje spesielt for de minoritetsspråklige elevene.



Figur 15

Boka er ei tydelig bildebok: Det er store bilder på hvert oppslag, og vi mener bildene er mer dominerende enn teksten. Det er i tillegg et par oppslag i boka uten noe verbaltekst, der bildene utgjør teksten. Illustrasjonene er enkle i den forstand at det er store og tydelige bilder, med relativt lite detaljer. Verbalteksten er også enkel i den forstand at den er lettlest og har stor skriftstørrelse. På noen oppslag deler illustrasjon og tekst plassen med en side hver, men stort sett går illustrasjonen over hele oppslaget og teksten er bare en remse øverst på sidene. Det er særlig når den store fisken er med i bildet at illustrasjonene dekker begge sidene på oppslaget. Vi opplever det som et grep for å bistå leserens visualisering av at det er en fisk som er veldig stor og en som er veldig liten. Dette kan også kalles verdiperspektivering: illustratøren overdriver eller underdriver størrelser for å oppnå en effekt (Ommundsen, 2018).

Det er nok heller ikke tilfeldig at den fysiske boka er avlang og kan tenkes å være på størrelsen med en fisk. Perspektivet i boka er at vi hele tiden får se det som skjer fra siden, og i såkalt normalperspektiv.

Illustrasjonene er mørke og det er brukt farger som svart, grå, brun, grønn og beige. Tekstbakgrunnen er derimot hvit. Umiddelbart kan man tenke at denne typen farger kan bli litt kjedelig å bruke i en bildebok for barn, men samtidig så er det jo en del bøker som bruker nettopp sterke farger. Kan det derfor bli ekstra spennende med en bok som er litt annerledes? Det er gjentakende i boka at sjøgresset er på nedre del av oppslagene. Sjøgresset dekker i tillegg hele oppslaget både fremst og bakerst i boka, samt på et av de siste oppslagene der toppen av spenningskurven befinner seg – hva skjer i sivet mellom de to fiskene? På de siste oppslagene i boka er det ingen tekst, kun bilder. Vi opplever dette som et grep for å invitere leserne til å selv fantasere om hva som skjer på slutten.

Vi vurderer det dit at dette kan være en spennende bildebok å bruke i undervisning, noe vi får bekreftet ved senere observasjoner i ei elevgruppe som var engasjert både under lesing og påfølgende skriving.

4.6 Resultat og drøfting skole 2

Rutiner og lese miljø

Ved skole 2 er det ikke etablert et fysisk lese miljø. Dette begrunnes i at klasserommet ikke har en møblert lese krok og det er kun noen få bøker i rommet. Samtidig får vi indikasjoner på at klassen arbeider jevnt med skjønnlitteratur: I den ene vinduskarmen står det noen få lese løve-bøker. I de andre vinduskarmene ligger det tekstbilder med en vott som motiv. Elevene kan ivrig fortelle at det er den grønne votten, og Beate supplerer at de nettopp har lest *Den grønne votten* av Alf Prøysen.

Under intervjuet forteller Beate at hun leser for elevene hver dag, og at de jobber undervisningsrettet, muntlig eller skriftlig, med skjønnlitteratur flere ganger i uka: «Hovedmålet er jo å motivere dem til å lese selv – at de skjønner at disse bøkene er spennende og at det ligger store gevinster i å bruke tid på bøker.». Beate forteller videre at hun bestiller bokkasser fra det kommunale biblioteket. Fra disse kassene kan elevene låne bøker. Videre trekker hun fram at skjønnlitteratur kan åpne for mange gode samtaler og skriveoppgaver, og at alle elevene får tilgang til de samme tekstene ved høytlesing: «Det er jo

et stort sprik på barna, også får de også tilgang på lesestoff som de ikke har kapasitet til å lese selv.» Til tross for Beate sine intensjoner er vi usikre på hvor vidt det er etablert gode rutiner for høytlesing i klassen. Dette på grunn av den umøblerte lesestolen, mye uro under høytlesingen og at elevene tidvis virker å styre lesetunden.

Når klassen skal lese *Dette er ikke min hatt* samles de i det ene hjørnet bak i klasserommet. Elevene setter seg i hesteko, på gulvet. Beate setter seg på en stol og viser fram boka. To av jentene som sitter nærmest Beate uttrykker at de ikke ser boka godt på grunn av måten Beate holder den. Da hun retter boka mer mot jentene, flytter en gutt seg etter. Han også vil se. Etter hvert faller elevene til ro. Beate forteller hvem forfatteren er, og klassen snakker om framsida. En av elevene spør om fisken har tatt hatten, og får svar fra en medelev: «Ja, for det er jo ikke han sin?» Det er tydelig at forsida skaper undring hos flere av elevene.

Beate kommenterer mye av boka underveis og stiller flere spørsmål til elevene. Samtidig har elevene flere ganger digresjoner som handler om andre ting enn boka. Det blir derfor en del korrigerings på både kroppslig og verbal uro i løpet av høytlesinga, samtidig som Beate roser ønsket adferd. På bakgrunn av dette opplever vi at rutinene for høytlesing ennå ikke er godt nok etablerte – kanskje ville lesetunden fungert bedre om klasserommet hadde en møblert samlingskrok med faste plasser? Vi vektlegger ordet *ennå* i undringen vår. Barna har bare vært elever i et halvt år og vi kjenner ikke elevgruppas forutsetninger for å lykkes med høytlesing.

Motivasjon

Vi observerer mye engasjement blant elevene under høytlesingen, og da klassen etterpå idemyldrer hva som skjer videre i fortellingen. Dette begrunnes i at alle elevene jevnt over virker å følge med da Beate leser, og de fleste av elevene deltar i den litterære samtalen. Vi observerer også engasjement i førlesingen, men ikke nødvendigvis i positiv forstand. Dette engasjementet er preget av uro og fokuset er ikke nødvendigvis rettet mot bildeboka. Når elevene skal skrive, er det motivasjonsaspektet målsetting fra lærer (Troia et al, 2012) som utpreger seg mest, samt noe egeninteresse.

Når Beate begynner å lese, er det flere av elevene som skjerper blikket. Nå får de nemlig vite at den lille fisken akkurat har stjålet hatten. På neste oppslag får klassen vite at hatten er stjålet fra en stor fisk. En av elevene rekker opp hånda: «Han kunne spurt om å få den i stedet for å stjele?». Han får støtte av elevene og Beate før Beate leser videre. Da den store fisken

våkner, blir elevene enda mer skjerpet. Historia er tydelig spennende. Øynene til fiskene uttrykker mye av fortellingen i bildeboka. På det ene oppslaget er den store fisken sitt øye smalt, og pupillen peker framover. Elevene idemyldrer:

Jente 1: Nå er den sur!

Jente 2: Kanskje den spionerer?

Gutt 1: Nei, kanskje den er litt sint?

Lærer: Hvorfor er han sint?

Gutt 2: For noen har tatt hatten hans!

Gutt 3: Det er ikke greit å ta uten lov.

Jente 3: Han kunne spurt om å få den i stedet for å stjele.

Beate og elevene er samstemte om at det ikke er greit å ta fra andre, før hun spør hva elevene tror skjer videre i fortellingen. En av jentene foreslår at den lille fisken kan få dårlig samvittighet og legge hatten tilbake, før en av de andre jentene kryper sammen: «Jeg synes det er litt skummelt nå.».

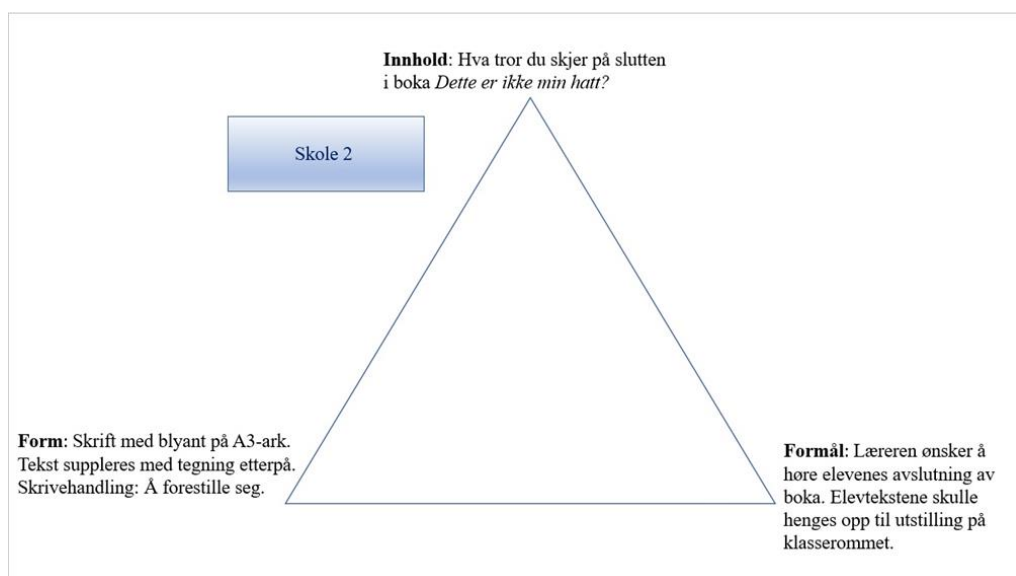
Under framvisninga på slutten av undervisningsøkta gir flere av elevene tilbakemelding på at boka var fin, kul og råkul, og en av elevene smiler: «Boka var spennende, for hva var det egentlig som skjedde?». Det er tydelig at boka engasjerer og er godt likt, og elevene vil gjerne vite mer. I så måte opplever vi at egeninteresse, i tillegg til målsetting fra lærer, blir et motivasjonsaspekt for skriveoppdraget.

Skriveoppdrag

Da Beate har lest boka en andre gang, spør hun: «Hva skjer på slutten?». Hun holder fram det siste oppslaget hvor den store fisken har hatten sin på hodet. Under idemyldringen er noen tydelige på at den store fisken har spist den lille fisken. Andre tror at den store fisken bare har tatt tilbake hatten sin, mens noen av elevene foreslår at den lille fisken gir tilbake hatten – eller kanskje mister den. Beate blar to oppslag tilbake, til et oppslag med kun sjøgress, og gir elevene skriveoppdraget: Hvordan får den store fisken hatten sin tilbake? Hun understreker at det ikke er noen fasit, og at det elevene tenker er det som er riktig for dem: «Det du tegner og skriver er riktig for deg.» Videre forteller Beate at alle skal få vise fram tekstene sine og at de

skal stilles ut på den ene veggen i klasserommet. Under intervjuet trekker hun fram hvor viktig det er at skrivningen er meningsfull – at elevene føler det er mål og mening med det de skal gjøre. Det gjør skrivningen motiverende, ifølge Beate.

Siden skriveoppdraget er et spørsmål som elevene skal svare på, mener vi at bildeboka fungerer som ei skriveramme (Håland, 2021), nærmere bestemt en skrivestarter. Om vi vurderer skriveoppdraget opp mot skrivetrekanten (jf Ongstad, 2004), presenterer Beate et skriveoppdrag med tydelig innhold, formål og form (Figur 16). Elevene skal forestille seg hva de tror skjer på slutten av boka, og elevtekstene skal vises fram for de andre i klassen. Skriveoppdraget innfrir med andre ord kriteriene for å være en meningsfull skriveaktivitet.

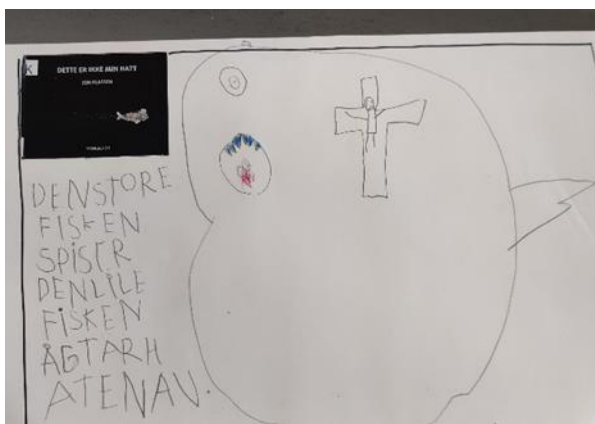


Figur 16

Under intervjuet understreker Beate hvor viktig det er med skriveglede og at alle får skrive på sitt nivå: «Med en oppgave som denne (Beate sitt skriveoppdrag til bildeboka *Dette er ikke min hatt*) blir det at du når alle, også blir det til at alle sitt produkt blir bra et vis. For det gjør jo noe med selvilliten. Alle skal kunne gå ut fra klasserommet og føle at de har gjort noe bra.» Beate trekker fram at det gjelder å gjøre slike oppgaver flere ganger, slik at elevene blir vant og trygge på arbeidsmåten.

*«Alle skal kunne gå ut fra klasserommet
og føle at de har gjort noe bra.»*

Beate legger ikke opp til samarbeid i skriveoppdraget. Likevel observerer vi at fire par støtter seg til hverandre. Et av parene sitter ikke sammen, men går hyppig og tilsynelatende tilfeldig fram og tilbake mellom pultene. Vi observerer at de visker svar-alternativ, og den ene gutten viser hvordan han tegner da den andre uttrykker at det er for vanskelig. To andre gutter, som sitter ved siden av hverandre, er tydelig enige, og både tekstinnhold og tegning blir veldig like. Verbalteksten er i all hovedsak den samme: «Den store fisken spiser den lille fisken og tar hatten av» og begge tegner den store fisken så stor at den nesten dekker hele arket. I munnen har fisken skarpe tenner og en liten fisk som blør. Begge tegner et stort kors på den store fisken (Figur 17 og 18).



Figur 17

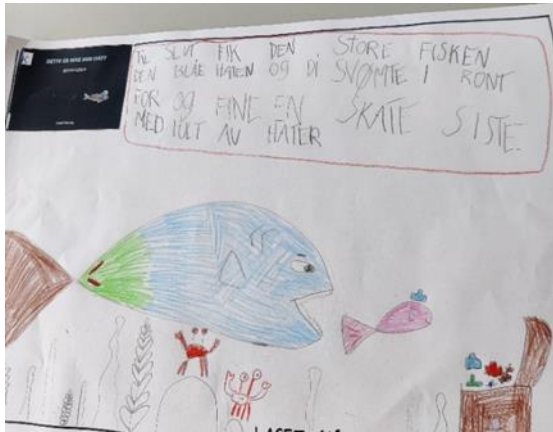


Figur 18

Det tredje paret som støtter seg til hverandres tekstskaping, sitter overfor hverandre. Ingen av jentene produserer mye verbaltekst, henholdsvis 8 og 13 ord, men begge ytrer at den store fisken fortsatt leter etter hatten. I tillegg til at verbalteksten blir noe lik, blir også tegningene like. Det er interessant å observere at tegningene er speilvendte. Når jentene sitter overfor hverandre, ser altså fiskene i samme retning.

Det fjerde paret som støtter seg til hverandre, er to jenter som også sitter overfor hverandre. De har flere likheter når det gjelder budskapet i verbaltekst og tegning, men produksjonen er likevel veldig ulik: Den ene jenta starter med en gang å skrive, før hun tegner og deretter skriver mer. Hun er den som skriver mest i klassen – 24 ord (Figur 19). Den andre jenta starter mer forsiktig og tegner ei mindre tegning før hun skriver en setning på sju ord (Figur 20). Til tross for ulikhetene, observerer vi mye støtte og inspirasjon mellom jentene. Jenta med færrest ord blir tydelig inspirert av den andre jenta sine ideer – og jenta med flest ord blir tydelig motivert av at noen samtaler med henne om arbeidet. Vi vurderer at jentene og de tre

andre parene gjør nytte av å samarbeide selv om de egentlig ikke skal samarbeide. Håland (2021) peker på hvordan skriverammer bør følges opp av andre typer stillas i tillegg, som for eksempel diskusjoner. Det er nettopp det disse elevene gjør.



Figur 19



Figur 20

Språklig fokus

Ved skole 2 er det språklige fokuset knyttet til forståelse, ikke av- og innkoding. Vi observerer lite lydering ved skole 2: Beate lyderer ikke i lesestunden, og vi observerer lite muntlig lydering blant elevene under skrivingen. Elevene opptrer altså kun som forfattere og ikke som språkforskere ved denne skolen (jf Nilssen, 2005). Vi observerer derimot at Beate samtaler om og forklarer flere av ordene under lesestunden. Dette fokuset går igjen da vi senere intervjuer henne.

Som kommentert under motivasjon, velger Beate å lese bildeboka to ganger: første gang med mange lesestopper, og andre gang uten lesestopper. Dette begrunner hun med at det ble litt mange stopper første gang: «Jeg syntes de fortjente å lese den en gang til uten stopper, og for å sikre at de fikk med seg hva som faktisk skjer i boka – slik at oppgaven (skriveoppdraget) blir enklere å løse.». Videre kommenterer hun at barn dessuten liker å høre samme historie flere ganger, og at de gjerne oppdager noe nytt hver gang.

Ved skole 2 er fire av 14 elever minoritetsspråklige. I etterkant forteller Beate at særlig to av dem har en del utfordringer når det gjelder forståelse. Hun kommenterer at hun vurderer bildeboka *Dette er ikke min hatt* som relativt grei språklig sett for de minoritetsspråklige elevene. Hun argumenterer med at fortellingen i all hovedsak består av korte, høyfrekvente

ord. Samtidig poengterer hun at fortellingen likevel kan være utfordrende å forstå siden den har et snev av ironi – verbalteksten og illustrasjonen sier flere ganger det motsatte av hverandre, som for eksempel når den lille fisken sier at den store fisken sikkert sover, men illustrasjonen i boka viser at den store fisken er våken. Beate understreker at det er ekstra viktig å sikre forståelse hos elevene om de skal ha et etterarbeid, slik at de lykkes: «Det er særlig verdifullt – viktig! – å bruke ekstra tid hvis man har minoritetsspråklige i klasserommet.». Dette samsvarer med Danbolt (2013) sin poengtering om at flerspråklige elever kan trenge et sterkere stillas i skriveopplæringa enn de som skriver på førstespråket.

*«Det er særlig verdifullt – viktig! – å bruke ekstra tid
hvis man har minoritetsspråklige i klasserommet.»*

Kreativitet og tekstproduksjon

Det varierer hvor mange ord elevene ved skole 2 skriver, fra fire til 24 ord. Elevene skriver i gjennomsnitt 10 ord hver. Med unntak av ei jente, begynner alle å skrive svaret før de tegner. Som beskrevet under motivasjon, er skriveoppdraget drevet av motivasjonsaspektene egeninteresse og målsetting (Troia et al, 2012) – de har fått et oppdrag fra læreren hvor de skal svare på et spørsmål. Om man ser på elevene sine tekster og tegninger, kjenner man igjen både den muntlige idemyldringen og illustrasjonene i bildeboka.

Det er tydelig at de aller fleste finner støtte og inspirasjon fra idemyldringen. I alt svarer elevene med seks mulige utfall. Fire av dem blir nevnt under idemyldringen, og tre av disse har størst oppslutning. De fleste – 10 av 14 – svarer på Beate sitt spørsmål «Hva skjer på slutten?» med et utfall, mens fire svarer med å kombinere to utfall. Disse elevene er blant dem som skriver flere enn 10 ord. De som er mest kreative med hva som skjer er altså blant dem med størst tekstproduksjon.

De to utfallene som ikke blir nevnt under idemyldringen er «Den store lar den lille beholde hatten» og «Fiskene finner flere hatter». Det sistnevnte utfallet skrives av det fjerde samarbeidsparet, beskrevet under skriveoppdrag, som tydelig finner støtte og inspirasjon i hverandre.

Om man ser på tegningene, er det tydelig at elevene har funnet støtte og inspirasjon i illustrasjonene i boka. 12 av 14 elever har tegnet både den store og den lille fisken. To av guttene har, som beskrevet under skriveoppdrag, tegnet den lille fisken i munnen på den store fisken. Dette ser vi ikke illustrert i boka, men det illustrer guttene sitt svar på skriveoppdraget. De mener begge at den store fisken spiser den lille fisken og tar tilbake hatten.

Hva skjer i fortellingen?	Antall elevtekster:	Nevnt under idemyldringen?
Den lille ga/la hatten tilbake	2	Ja
Den store spiste den lille fisken	5	Ja
Den store tok hatten tilbake	5	Ja
Den lille mistet hatten	3	Ja
Fiskene finner flere hatter	2	-
Den store lar den lille beholde hatten	1	-

Figur 21

Antall ord	Antall elever
Under 10	6
10-20	7
Over 20	1

Figur 22

Når elevene har skrevet svaret på spørsmålet, og tegnet til, sier de aller fleste seg ferdige og går for å leke. Noen få blir sittende og fargelegge tegningene sine. Eleven som skriver mest i klassen, 24 ord, er unntaket: Hun starter med å skrive, for så å tegne og deretter skrive enda mer. Hun sier seg heller ikke ferdig med oppgaven før Beate sier at de må være ferdige. Det blir ren synsing fra vår side, men kanskje kunne hun skrevet enda mer hvis hun hadde mer tid? På bakgrunn av dette vurderer vi at oppgaven ikke legger opp til så mye kreativitet og tekstproduksjon blant førsteklassingene som gruppe, men til enkeltelever. Like fullt er det en oppgave som får samtlige til å skrive og tegne, og alle virker å oppleve mestring. Dette er noe Beate vektlegger i intervjuet. Hun poengterer at man må opplegg som favner seksåringen med seksåringen sine behov, samtidig som man må huske at noen seksåringer kanskje er fireårsstadiet: «Vi må møte de der de er. Vi må være rause med dem og hele tiden styrke selvtilliten deres.»

4.7 Skole 3

Skole 3 var den siste skolen i Trøndelag som vi besøkte, også i februar. I elevgruppen var det fjorten elever den dagen, med jevnlig fordeling av antall gutter og jenter.

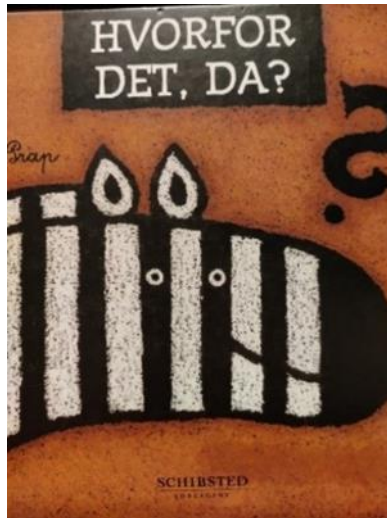
Kontaktlæreren, som vi har valgt å kalle for Berit, har hovedansvaret for norskundervisningen. Hun hadde en lærer og en assistent sammen med seg i denne timen. Læreren presenterer boktittel, forside og forfatter for elevene. Denne dagen skal de lese en bok som heter *Hvorfor det, da?*.

I delkapittel 4.8 legger vi fram en presentasjon av bildeboka Berit brukte i undervisningen. Videre presenterer vi i 4.9 en sammenfattende drøfting og resultat av observasjon og intervju med Berit.

4.8 *Hvorfor det, da?*

Hvorfor det, da? er skrevet og illustrert av Lila Prap. Boka ble gitt ut i 2004 og er definert som ei bildebok for barn fra alderen 3 år og oppover. Vi får inntrykket av at tittelen spiller på en frase som barn ofte bruker – «hvorfors det, da?». Vår erfaring tilsier at barn stiller mange spørsmål om mye forskjellig. I tillegg erfarer vi at barn ofte er opptatte av dyr. Vi aner derfor at det ikke er tilfeldig at boka handler om eksotiske dyr med spørsmål om disse dyrene – typiske spørsmål som barn kan finne på å stille.

Forsiden og baksiden av boka har brun bakgrunn som minner oss om sand. Fra venstre side stikker det fram et sebrahode. Tittelen på boka står med hvit, tydelig skrift på svart bakgrunn. Det er et spørsmålstegn i selve tittelen, men i tillegg er det også et sort spørsmålstegn på skrått over sebraen (Figur 23). På baksiden av boka er det samme bakgrunnsfarge, og vi ser bakdelen/ryggen på den samme sebraen. Forsideperm og baksideperm er lik, med brun-gul farge og illustrasjoner av alle dyrene i boka, flere spørsmålstegn, og et par «tulle dyr» som er en blanding av flere dyr, for eksempel «kamelsnok» og «apeross».



Figur 23

Bildeboka er bygd opp på den måten at hvert oppslag har et helt bilde av et dyr, og et spørsmål. Spørsmålet er ikke fast plassert og kan stå både på toppen av oppslaget, nederst, eller på skrått. Det samme gjelder «tulle-svarene». De vitenskapelige fakta-svarene er markert med stjerne og er fast plassert på høyre side i oppslaget. Når det gjelder teksten i boka, har den ulik skriftstørrelse, farge, teksttype, utheving og innramminger. Vi vurderer derfor at boka krever ganske avanserte lesere. Boka egner seg nok aller best til høytlesing for de yngste leserne. Fakta-svarene har samme skrifttype og farge, men det varierer om tekstboksene står alene eller sammen med små illustrasjoner av spørsmålstegn eller illustrasjoner knyttet til dyrene.

Dyrene som blir presentert, er hyene, sebra (Figur 24), hval, neshorn, kamel, krokodille (Figur 25), sjiraff, kenguru, flodhest, løve, slange, hvalross, ape og elefant. Det er 14 dyr som blir presentert, og boka har derfor 14 oppslag totalt. Noen av spørsmålene er typiske spørsmål som man har hørt tidligere, som for eksempel hvorfor elefanten har snabel, og hvorfor sebraen har striper, men noen av spørsmålene er nok også nye for både barn og voksne, som for eksempel hvorfor krokodiller «gråter». Det er ikke sikkert alle barn har noe referanse på en kamel med kuppel eller manken til løva.



Figur 24



Figur 25

Vi vurderer at dette er ei symmetrisk bildebok siden ord og bilder forteller det samme, men den er nok også utfyllende eller utdypende siden ord og bilder fyller ut hverandres åpninger (Ommundsen, 2018, s. 158). Fargebruken i boka er kontrastfylt, og alle siden bærer preg av enten brunt, gult eller beige. Samtidig er det også brukt en del sterke farger som turkis, grønn og blå. Illustrasjonene og rammene rundt illustrasjonene har sorte, tydelige streker. Bildeutsnittene er i normalperspektiv, og vi ser dyrene fra siden.

Motiv og tema i boka er eksotiske dyr, noe som er et takknemlig tema å arbeide med sammen med barn. De er som oftest nokså interessert i dyr, og kanskje særlig de dyrene vi ikke har tilgang til i vårt eget land. Et litt dypere tema må være dette med felles undring, «hvorfor»-begrepet og spørsmålsstilling. I en klasseromssituasjon vil man kunne bruke boka på mange måter. Når vi observerte, ble den brukt til å motivere for en gøy type skriving («tulle-svar») og for å øke skrivegledden. Vi vurderer dette som ei gøy bok som garanterer til latter og gullkorn fra elevene, og som på flere ulike måter kan brukes som inspirasjon til skriving.

Forfatteren, Prap, har valgt å legge inn en side med instruksjoner og informasjon om hvordan boka er bygd opp. Hun poengterer at det finnes mange ulike svar på alle spørsmål. Videre

skriver hun at de svarene som er merket med stjerne i boka, er svar som er gitt av vitenskapsfolk. Avslutningsvis skriver hun: «Hvis du ikke liker disse eller de andre svarene, må du finne på bedre svar selv! Du kan gjerne finne på noen nye dyr også, hvis du vil» (Prap, L. 2004). På nest bakerste side i boka er det bilde av en krokodille som gråter og uttaler at den ikke liker noen av svarene i boka. Vi mener forfatteren med dette legger noen fine føringer og oppfordringer til egen kreativ og utforskende skriving. Noe som er i tråd med kompetansemålet i norsk etter 2.trinn iht. LK20 som sier at elevene skal uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

4.9 Resultat og drøfting skole 3

Rutiner og lese miljø

Vi observerer generelt sett at elevene i denne førsteklassen både er vant til – og liker – å bli lest for. Dette begrunnes blant annet av elevenes fokus og sinnsstemning underveis i lesingen, kommentarer underveis både fra lærer og elever, og signaler på rutiner i klasserommet.

I klasserommet er det en etablert lese krok med benker foran tavla. Det virker som at elevene har faste plasser i denne kroken. Vi opplever ikke at det er et utpreget lese miljø i klasserommet, i form av utstilte bøker og lignende, men likevel virker det som elevene er godt vant til høytlesing og til å sitte i kroken. Berit forteller oss under intervjuet at hun ikke liker å ha for mye som «skjer» i klasserommet, når hun mener det kan stjele fokus.

Elevene finner raskt plassene sine. De sitter rolige i lesestunden, med unntak av noen enkeltelever som ønsker å komme fram for å peke i boka når de snakker. Berit har valgt å vise fram boka fysisk denne dagen, da bokas størrelse ikke er egnet for dokumentviseren i klasserommet. I intervjuet framgår det at Berit bruker skjønnlitteratur som modelltekst, men også som høytlesing i mattida. De har bokkasse fra biblioteket, samt tilgang på bibliotek på egen skole. Hun poengterer at ved å ha tilgang til bøker blir de så glad i bøker. «Og det er jo så mange fantastiske bøker som spiller på og får fram kreativiteten deres».

«Fordelen er at de blir så glade i bøker. Og det er jo så mange fantastiske bøker som spiller på og får fram kreativiteten deres.»

Motivasjon

Vi observerer en gjeng med både engasjerte og motiverte elever denne dagen. Alle produserer noe, og alle deltar på sin måte – enten det er muntlig, skriftlig eller ved å komme med ideer. Av motivasjonsaspektene i dette skriveoppdraget er det særlig egeninteresse og mestringstro (Troia et al, 2012) som er sidestilte viktige faktorer som vi både observerer og fanger opp under intervjuet.

Det framkommer flere funn rundt motiverende skriving. Læreren kommenterer i intervjuet blant annet at dyr engasjerer barn, og at det trolig har spilt en rolle under utvelgelsen av boka for opplegget. Hun fortsetter med å si at man må bruke noe som gruppa er engasjert i for å få de til å skrive. Ofte er elevene engasjerte i egne opplevelser, og gjerne opplevelser som er helt ferske, eksempelvis å skrive om uteskole rett etter at de har vært på tur, der foreldrene er mottaker. Dette kan vi knytte opp til Traavik et al (2013) og meningsfull skriving med budskap og mottakerbevissthet.

Berit har valgt seg ut to oppslag i boka for felles lesing, noe som skal vise seg å være veldig bevisst. Hun forklarer oss i intervjuet at dersom hun skulle lest hele boka, tror hun elevene hadde mistet fokus. Det første oppslaget er med en sebra og spørsmålet om hvorfor sebraen har striper. Neste oppslag er en krokodille med spørsmålet om hvorfor krokodiller gråter. De ler sammen om bokas forslag, som er at den gråter «fordi den er bortskjemt».

Gutt 1: Akkurat som lillesøsteren min!

Jente 1: Ingen vil leike med dem.

Gutt 2: Fordi de har så skarpe tenner.

Jente 2: Eller kanskje fordi den ikke finner mammaen og pappaen sin?

Jente 3: Fordi de er rovdyr!

Berit: Hva betyr rovdyr?

Gutt 1: At de spiser andre dyr og derfor tørr ingen leke med dem.

Berit: Hva har forfatteren tenkt på i boka?

Gutt 3: At den skal handle om ville dyr som ikke bor i Norge?

Jente 1: Artige svar!

Berit: DET tror jeg også! At forfatteren vil at vi skal le når vi leser boka!

Ser dere noen artige svar på denne siden?

Gutt 2: At krokodillen har vannskrekk!

I intervjuet med Berit snakkes det mye om motivasjon. Vi spør henne blant annet om hennes beste erfaringer rundt skriveopplæring, og hun svarer raskt at det må være å få elevene til å skrive, og å ufarliggjøre skriving. Alle kan skrive, om det så bare er «barneskrift» som hun kaller det, og trekker fram boka *Lille Lykke* som en fin bok å bruke for å anerkjenne at all skriving er skriving. «*Lille Lykke* er et must, den burde alle førsteklasinger starte med». De må også få respons på arbeidet de gjør, og deres prestasjoner må bli trukket fram. Ordet mestringstro viser seg å være et ord som går igjen gjentatte ganger i intervjuet, og som for Berit virker å være veldig viktig i skriveopplæringa.

Skriveoppdrag

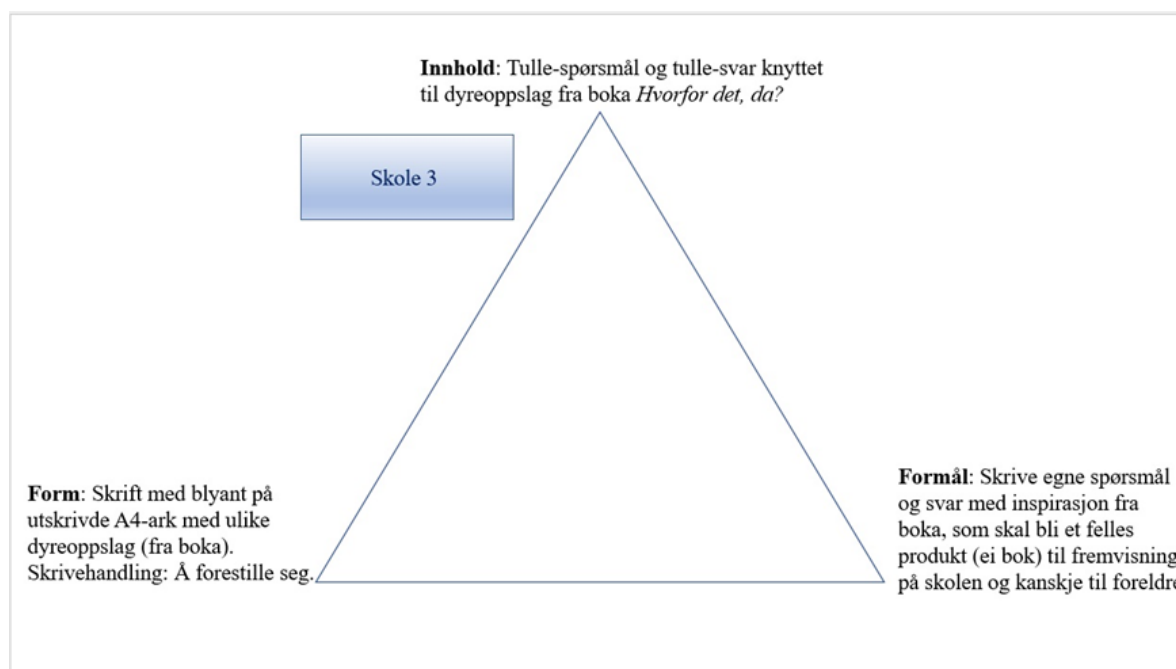
Vi observerer elever som er veldig opptatte av å følge skriveoppdraget de har fått, og at det skal bli slik som de har tenkt. Mange kommenterer at de ikke skal bruke viskelæret, og er kreative når de skriver feil bokstaver f.eks., ved å endre det til riktig bokstav i stedet for å viske. Det er lagt fokus på å være nøye, samarbeid i par og å være «tullete» i egne ideer og skriving.

Læreren bruker god tid på å idémyldre sammen med elevene før de skal skrive selv. Dette i seg selv kan virke både motiverende og gi elevene mestringstro. Hun spør om elevene kan hjelpe henne å finne på nye svar til sebra-siden (Hvorfor har sebraen striper?), og elevene kommer med mange forslag på svar, som for eksempel: «De skal synes synd på han for at han har vært i fengsel og fått masse oppmerksomhet og sånn». Læreren skriver svarene på tavlen, og lyderer mens hun skriver.

Etter friminutt, samler hun elevene på nytt i lyttekroken og gir instruks til skriving. Hun sier at elevene skal få skrive sammen to og to om et annet dyr i boka, der de får velge selv.

Resultatet skal bli ei felles bok der oppslagene skal henge til utstilling på skolen, før boka i sin helhet kanskje kan bli med hjem til foreldre/familie. Her får elevene brått et formål med skrivingen sin, og også mottaker(e).

En skrivetrekant (Ongstad, 2004) tilhørende dette skriveoppdraget kunne sett sånn ut:



Figur 26

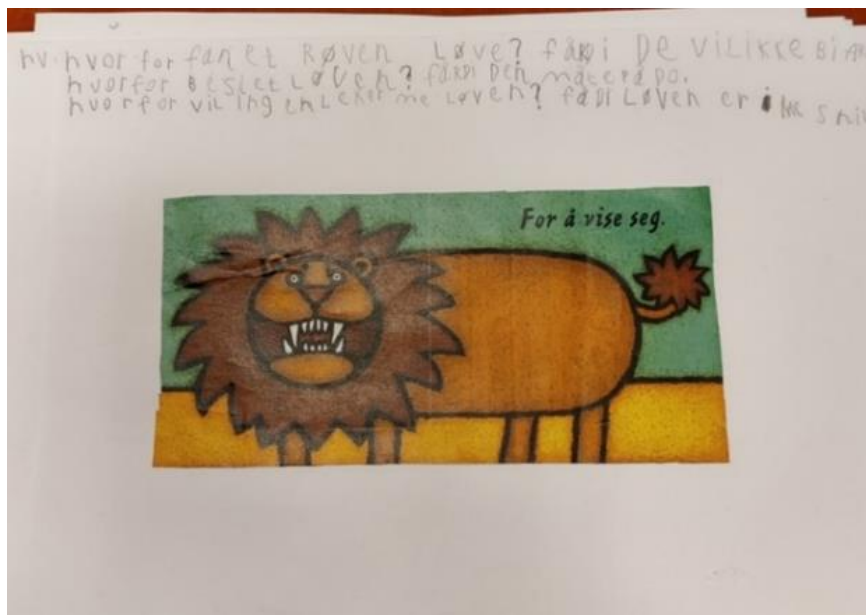
Berit presenterer et skriveoppdrag med tydelig innhold, nøye instruksjoner og et motiverende formål (Figur 26). Temaet med dyr virker som er fengende på elevene, og lærer oppfordrer til kreativ skrivehandling.

Hun oppfordrer elevene til å lage like «tulle» spørsmål og svar som forfatteren har gjort i boka. Hun ønsker at elevene skal forsøke å lytte ut ordene og forsøke å skrive dem før de spør om hjelp, og å være nøye i arbeidet sitt. Hun sier at hun ønsker at de unngår å bruke viskelær. Det aller første de må gjøre, er å bli enige om hvilket dyr (bildeoppslag fra boka) de skal skrive om. Læreren begrunner i intervjuet at hun har valgt å skrive ut bildene på forhånd for at elevene skal fokusere på skriveingen. Bildene i seg selv blir et slags stillas sier hun, fordi dersom de skulle tegnet selv hadde det blitt mindre fokus på skriveingen. Siden skriveoppdraget er å skrive spørsmål og svar til en illustrasjon, på samme måte som i bildeboka, vurderer vi at boka fungerer som en modelltekst i oppdraget i samsvar med Håland (2021) sin definisjon. Samtidig er illustrasjonen elevene velger, førende for spørsmålene som elevene skriver. Illustrasjonene fungerer som ei skriveramme (jf Håland, 2021), nærmere bestemt en setningsstarter. Bildeboka *Hvorfor det, da?* fungerer altså som både modelltekst og skriveramme i Berit sitt skriveoppdrag.

De fleste er raske i beslutningen, og kommer raskt i gang:

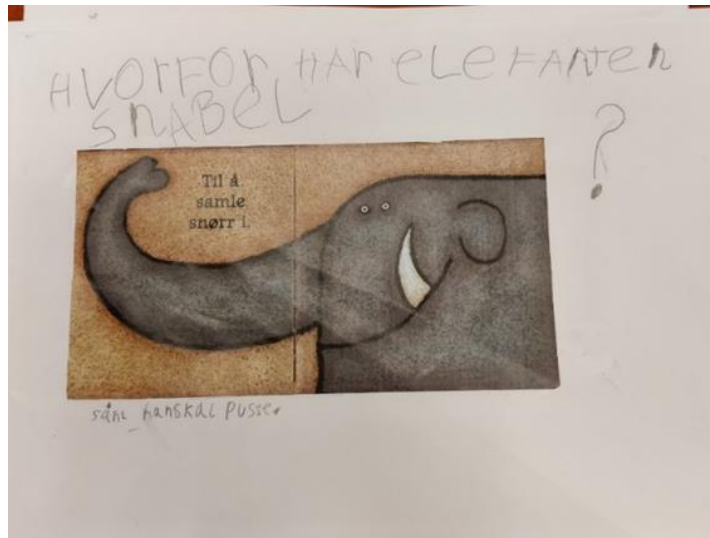
Samarbeidspar 1: Jeg vet hva vi kan skrive; hvorfor har hvalen hull på hodet?

Samarbeidspar 2: Hvorfor fanget røverne løve? (Figur 27). Vi får vite at klassen nylig har hatt tema-arbeid om Kardemomme by, og disse elevene er tydelig inspirert av det. Den som skriver, lyderer tydelig innkodingen på ordet «fanget», noe som bekrefter det læreren senere forteller oss om hennes fokus på metaspråklig bevissthet.



Figur 27

Samarbeidspar 3: Hvorfor har elefanten snabel? Jenta leser og kommenterer selv at hun glemte en H i «hvorfor». De leser /elefanten/ sammen: «Oi, den n-en ser ut som en r. Da kan vi bare gjøre slik!» sier den ene eleven og drar til en strek på r-en så den blir som en n (Figur 28).



Figur 28

Som en avslutning får elevene presentere det de har laget sammen i lyttekroken. De fleste leser opp selv mens læreren leser opp for noen. De andre elevene skal gi respons på arbeidene. Dette er ifølge læreren med på å gi elevene tro på egen mestring. I tråd med skrivetrekanten sin vektlegging av formål og mottaker (Ongstad, 2004; Håland, 2021), kan vi tydelig se at elevene er stolte av å vise fram arbeidet sitt. Mange av spørsmålene og svarene fører til mye latter blant lærer og elever (og observatører) i rommet, noe som tilsier at elevene har fulgt lærerens instruks om å være «tullete».

Språklig fokus

Vi observerer raskt at dette er en lærer med høyt fokus på lydering og metaspråklig bevissthet (Høigård, 2013), noe som har blitt en vane som har smittet over på elevene hennes. Berit synes det er viktig, prioriterer det ofte og har nærmest ordnet det til en innarbeidet rutine hos elevene både under samtale og skiving. Dette er en observasjon vi gjør oss før hun selv kommenterer og bekrefter det i påfølgende intervju.

Vi legger merke til at læreren lyderer sammen med elevene titt og ofte, både når de snakker og når hun skriver på tavla. Under observasjonene ser vi også at elevene gjør dette når de selv skal skrive selvstendig, noe som bekrefter at de er godt vant til dette med lydering. Elevene driver under dette skriveoppdraget med språkforskning samtidig som de er forfattere (Nilssen, 2005).

Berit velger å bruke god til på førlesefasen, der de arbeider med ordet «hvorfør?». Hvorfor har vært øve-ordet den uka som har vært, så det er ikke noe nytt ord for elevene. Ordet sto også presentert på tavla når elevene kom inn. De leser ordet i kor, og elevene får stille hvert sitt hvorfor-spørsmål til oss voksne. De ser på ordet grammatisk også, og hun lyder ordet. De snakker om at det ikke er lyd på bokstaven H i ordet, og at vi uttaler en /å/ i stedet for /o/ på slutten. Ordet skrives ikke helt sånn som vi sier det. I tillegg kommenteres spørsmålstegnet, for vi må jo sette det tegnet bak spørreordene.

I intervjuet går det fram at læreren anser det å bli bevisst lydene som det viktigste, før de kan starte å sette symboler på. Vi forstår det på henne som at metaspråklig bevissthet (jf Høigård, 2013) nesten er noe av det viktigste i begynneropplæringa, når hun sier: «Det er viktig å få dem til å forstå at det er lyder, og så kommer symbolene. Den språklige bevisstheten er viktig – hva er språk?». Videre forteller hun at hun driver metaspråklige samtaler med seg selv når hun skriver på tavla f.eks., der hun prater høyt og kommenterer om det hun selv skriver. Dette blir en indirekte oppfordring til elevene sier hun, noe som er lurt, fordi elevene kopierer læreren sin. De imiterer, slik som Håland (2021) skriver rundt imitasjon.

«Det er viktig å få dem til å forstå at det er lyder, og så kommer symbolene. Den språklige bevisstheten er viktig – hva er språk?»

Kreativitet og tekstproduksjon

Elevene er veldig kreative under idemyldringen i fellesskap sammen med medelever og lærer, så de bør ha et godt grunnlag til ideer når de skal fyre løs på skrivingen. Likevel synes vi ikke at det blir produsert så store mengder tekst, og vi gjør oss også noen andre tanker når det angår kreativitet og par-skriving. Det er deler av skriveoppdraget de har fått som skal vise seg å være mer utfordrende enn andre deler.

Bildeboka i dette undervisningsopplegget ble både brukt som modelltekst og som skriveramme. «Hvorfor» var setningsstarteren, og de skulle skrive ned spørsmål om de dyrene de hadde valgt seg ut. Samtidig fant elevene rikelig med inspirasjon fra oppslagene i boka de nettopp hadde lest sammen med læreren sin.

Elevene produserte til sammen åtte ark, da en av gruppene rakk å starte på ark nummer to. I og med at de var fjorten i klassen, og to og to satt i par, skulle det minimum blitt syv oppslagsark med tekst. Vi undrer oss på bakgrunnen for å gruppere elevene to og to, og får følgende tilsvar på det i intervjuet: «Jeg har brukt samskriving en del. Fordi de hjelper hverandre, og de er med på å motivere hverandre opplever jeg når de er to sammen.» Læreren argumenterer på den måten godt for valget hun har gjort med å gruppere dem to og to, og det kan virke som at det er noe hun gjør regelmessig under skriveoppdrag.

«Jeg har brukt samskriving en del. Fordi de hjelper hverandre, og de er med på å motivere hverandre opplever jeg når de er to sammen.»

Vi legger videre merke til i elevarbeidet at det er brukt lite viskelær, i tråd med instruksjonen som ble gitt. De aller fleste skriver med de små bokstavene, selv om det ikke ble gitt noen instruks angående små eller store bokstaver i skriveoppdraget. Videre forklarer hun oss at etter de startet på bokstavrunde nummer to, så oppfordrer hun dem kontinuerlig til å bruke de små bokstavene, og er også bevisst på å bruke de små bokstavene når hun selv skriver på tavla. Dette argumenterer hun med at det er disse bokstavene de møter når de skal lese selv, så hun mener det er en lur ting å gjøre.

Alle parene skriver og det er ingen ark som er tomme. Likevel mener vi at det er et poeng å nevne at ikke alle barna skriver i denne økta. Det er ikke gitt noen beskjed om at parene skal veksle på å skrive, kun at de skal samarbeide. De bestemmer med andre ord selv hvem som skal komme med ideer, hvem som skal klippe og lime, og hvem som skal skrive. Blir det for fritt for elevene å bestemme dette selv? Det er en fin øvelse i samarbeid, men vi observerer at de fleste gjorde det slik at bare en av to skrev. På en gruppe ble de litt uenige om hvem som skulle skrive, men fikk støtte av en av oss forslag på å skrive halvparten hver. Antall ord på arkene varierer fra 6 ord og helt opp til 29 ord, som utgjør et gjennomsnitt på 15 ord.

Antall spørsmål til bilde	Antall besvarelser
1	6
2	0
3	1
4	1

Figur 29

Bildeboka er utformet slik at den har et hovedspørsmål til hvert dyr (oppslag), men at det er flere svar til spørsmålet. Det var derfor interessant å se hvor mange spørsmål og svar elevene selv utformet. I instruksene til skriveoppgaven var det ikke noe fastsatt krav her.

Vi finner at elevene er engasjerte og kreative både i muntlig og skriftlig aktivitet, men at det kanskje er enda et litt større engasjement i den muntlige delen. Tilsynelatende er elevene like engasjert til både spørsmålsstilling og utforming av svar når de er i fellesskap, men når de skal arbeide selvstendig virker det enklere for elevene å finne på spørsmål framfor svar.

Antall svar til spørsmål	Antall besvarelser
0	1
1	5
2	1
3	2

Figur 30

Antall ord	Antall elevtekster
Under 10	4
10-15	1
Over 20	2

Figur 31

I lyttekroken får de nok mer bekreftelse og støtte fra Berit når de kommer med forslag til svar, og at det på den måten blir tryggere å komme med ulike «tulle» forslag.

Den besvarelsen som har minst antall ord (6) har kun rukket å skrive spørsmålet, og ikke svar til. En annen besvarelse har kun skrevet «fordi» som svar. Andre besvarelser inneholder imidlertid flere svar til samme spørsmål, og/eller flere spørsmål til bildet. De besvarelsene med flest antall ord er av de som har flere spørsmål og svar til bildet.

I en skriveoppgave der man (en av to) skal skrive spørsmål og svar, vil det muligens være begrenset i forhold til tekstskaping. De aller fleste besvarelsene inneholder et spørsmål og et svar. Men kreative har elevene i alle fall vært!

I intervjuet forteller Berit oss at hun aldri i sin fartstid har opplevd en modelltekst eller annen stillas som begrensende eller hemmende for elever på småtrinnet. Mulig det kan være mer relevant på mellomtrinnet sier hun. Opp mot vår forskning på småtrinnet er hennes uttalelser her svært relevant når det angår kritikken mot bruk av modelltekst med Håland (2021) sitt argument om at det *kan* begrense elevenes kreativitet i skrivning.

5.0 Sammenfattende drøfting

Bakgrunnen for dette prosjektet har vært å få mer kunnskap og erfaringer om de yngste skolebarnas skriveopplæring og hvorvidt den kan støttes av skjønnlitteratur. Skrivning er komplekst, og det er ikke alltid like lett å observere og forstå hva eller hvordan elevene tenker. Vi har vært nysgjerrige på om elevene finner støtte og inspirasjon i skjønnlitteratur, hvordan det påvirker tekstproduksjonen og om det vises i elevene sine tekster. I dette kapitlet svarer vi på oppgavens problemstilling gjennom tre forskningsfunn. Videre vil vi drøfte hvordan disse funnene påvirker oss som lærere. Vi avslutter kapitlet med å si noe om studiens bidrag og begrensninger.

5.1 Hovedfunn

Denne studiens problemstilling har vært: *Hva kjennetegner skriveopplæringa i tre ulike førsteklasse rom når lærerne bruker bildebøker som støtte og inspirasjon?* Formålet med studien har vært å få mer kunnskap om hvordan skrivning i begynneropplæringa kan og bør være, og i så måte utvikle skrivinga i en positiv retning. Sammen med deltakende norsklærere har vi sett på skriveopplæringa med et kritisk blikk, lyttet til erfaringer og observert faktisk praksis i tre trønderske førsteklasse rom.

Datamaterialet vårt viser i all hovedsak at bildebøker og høytlesing engasjerer. Bildebøker kan være en god innfallsvinkel til meningsfull skrivning. Dette samsvarer med Håland (2013) sin konklusjon om at modelltekster kan være et viktig bidrag til lesing og skrivning som grunnleggende ferdigheter i fag. Jevnt over er elevene inspirerte til å produsere egne tekster etter høytlesing, og elevene finner både støtte og inspirasjon i bøkene. Det ser vi tydelig i elevenes tekster. Mye tyder på at tekstproduksjonen kan påvirkes av skriveoppdraget og

bildebokas rolle. I tillegg til dette funnet, som svarer på problemstillinga vår, gjør vi to funn som handler om å gjøre nytte av bildebokas potensiale: Lesemiljø og rutiner har tydelig stor betydning for høytlesing og litterære samtaler. Siden høytlesinga er utgangspunkt for skriveoppdraget som gis, er dette funnet relevant for problemstillinga vår. Videre erfarer vi at elevene bør ha mulighet til å samarbeide under tekstproduksjonen, og at lærernes møte med tekst former elevene sine møter med tekst. Begge punkt påvirker elevenes skriving med skrive støtte og er i så måte relevant for problemstillinga vår.

Bildebokas rolle: Motivasjon og skriveoppdrag

Vi observerer mye engasjement rundt bildebøkene i alle tre førsteklasse. Det er tydelig at elevene liker å bli lest for, og det er høy deltakelse i de litterære samtale. Jevnt over er elevene motiverte for skriveoppdraget. Vi ser at motivasjonsaspekt og bildebokas rolle i skriveoppdraget har en klar sammenheng, men kan ikke trekke slutninger på hvorvidt dette påvirker tekstproduksjonen hos førsteklasingene. Når det gjelder kreativitet og tekstproduksjon er funnet tosidig: Elevene produserer mer og mer variert tekst når bildeboka brukes som modelltekst enn når den brukes som skriveramme. Samtidig sikrer skriverammer i større grad at elevene får tilstrekkelig med støtte til tekstproduksjon enn hva modelltekster gjør. Dette kjenner vi igjen fra Håland (2021) som forklarer at setningsstartere kan være en fin skrive støtte til elever som strever med skriving og må jobbe seg fram setning for setning.

De fleste elevene faller til ro når læreren begynner å lese, og det er høy deltakelse i de litterære samtale ved alle tre skolene. Mye av uroen i lesestunden ved skole 2 handler om at elevene vil sitte og se bedre, og uroen ved skole 3 er når noen elever vil fram og peke i boka. Alle disse forstyrrelsene indikerer interesse for bildebøkene og høytlesinga, selv om det skaper uro under høytlesinga.

Engasjementet for bildebøkene og høytlesinga er altså høy ved alle tre skolene – engasjementet kan sies å være likt. Elevene er også jevnt over motiverte for skriveoppdraget, men på ulike måter ved de tre skolene. Selv om alle tre lærerne vektlegger motivasjonsaspektet mestringsstro (Troia et al, 2012) i intervjuene, observerer vi egeninteresse og målsetting fra lærer (Troia et al, 2012) som de mest framtreddende motivasjonsaspektene i klasserommene: Ved skole 1 er det motivasjonsaspektet egeninteresse som utpeker seg mest, samt mestringsstro og forklaringsmodell. Ved skole 2 er det hovedsakelig målsetting fra lærer, og noe egeninteresse. Ved skole 3 observerer vi motivasjonsaspektene egeninteresse og

mestringstro som likeverdige. Basert på våre observasjoner, har motivasjon og bildebokas rolle i skriveoppdraget en klar sammenheng: Når bildeboka brukes som en modelltekst for skriveoppdraget, er egeninteresse en stor motivasjon i skrivearbeidet. Når bildeboka brukes som skriveramme – i dette tilfelle en setningsstarter i form av et spørsmål – er det mindre egeninteresse. Når elevene får et spørsmål fra læreren, er målet å svare læreren.

Skole	Bildebokas rolle	Motivasjonsaspekt
Skole 1	Modelltekst	Egeninteresse, samt noe mestringstro og forklaringsmodell
Skole 2	Skriveramme	Målsetting fra lærer, noe egeninteresse og mestringstro
Skole 3	Modelltekst og skriveramme	Egeninteresse og mestringstro

Figur 32

Vi kan ikke trekke slutninger på om dette påvirker tekstproduksjonen hos førsteklassingene. Om det skulle være ei pålitelig slutning, måtte studien favnet et større utvalg. Vi merker oss likevel at skriveoppdraget som hadde bildeboka som ren modelltekst, er det oppdraget hvor elevene har størst individuell tekstproduksjon i antall ord. Ved denne skolen, skole 1, skriver elevene i snitt 14 ord. Ved skole 2 skriver elevene i snitt 10 ord hver, og ved skole 3 skriver elevene i par – i snitt 15 ord pr par – og er i så måte vanskelig å vurdere.

Vi kan også se at det er større variasjon – et mer kreativt spenn – i elevtekstene ved skole 1. Ved denne skolen brukte læreren bildeboka *Hvis jeg var statsminister* (Skaug, 2021) som modelltekst med påfølgende skriveoppdrag: Hva ville du bestemt hvis du var statsminister? I elevtekstene er det samlet sett 17 ulike bestemmelser, hvorav de aller fleste er presentert i bildeboka. Med unntak av to elevtekster hvor det er utfordrende å tyde ønsker i både verbaltekst og tegning, har elevtekstene to til fire ønsker eller bestemmelser. I så måte har bildeboka vært noe inspirerende og støttende for alle elevene, men vi lufter likevel at skriveoppdraget kanskje ikke hadde tydelige nok rammer til å favne alle. Ved skole 2, hvor bildeboka fungerte som ei skriveramme, vurderer vi derimot at rammene var tydeligere og favnet alle. Selv om tekstproduksjonen er mindre ved skole 2, har alle elevene funnet støtte og inspirasjon i bildeboka og/eller idemyldringen til å svare på lærerens spørsmål. De fleste – 10

av 14 – svarer på læreren sitt spørsmål «Hva skjer på slutten?» med et utfall, mens fire svarer med å kombinere to utfall.

Antakelsen om at skriverammer støtter elevene mer enn modelltekster, blir bekreftet ved skole 3. Ved denne skolen fungerer bildeboka som både modelltekst og skriveramme. Under observasjonen og da vi senere studerer elevtekstene, ser vi at elevene finner støtte og inspirasjon i illustrasjonene til å skrive spørsmål. Illustrasjonene fungerer altså som skriverammer. Da elevene skal skrive svar på spørsmålene, har de derimot ikke denne støtten – verbalteksten i bildeboka fungerer som modelltekst og elevene står fritt til å finne svar selv. Resultatet er færre ord i svarene. På bakgrunn av observasjonene ved skolene kan vi konkludere med at alle elever finner støtte og inspirasjon til egen tekst når bildeboka brukes som skriveramme. Når bildeboka brukes som modelltekst finner derimot ikke alle nok støtte til å skrive egen tekst. Funnet når det gjelder kreativitet og tekstproduksjon er med andre ord tosidig, for elevene produserer mer og mer variert tekst når bildeboka brukes som modelltekst enn når den brukes som skriveramme.

Rutiner og lese miljø

I studien vår går det tydelig fram at lese miljø og rutiner har mye å si for arbeidet med skjønnlitteratur. I denne oppgaven handler lese miljø og rutiner om møblering, sitteplasser og klasseledelse. Arbeid med skjønnlitteratur handler i første omgang om høytlesing og de litterære samtalene, men også om skriving siden skriveoppdragene tar utgangspunkt i høytlesing av bildebøker. Vi erfarer at jo mer etablert lese miljø og rutiner, jo mer ro og positiv deltakelse. Møblering med faste plasser, dokumentviser og tydelig klasseledelse virker å være avgjørende for gjennomføringen.

Da vi besøkte skole 1, 2 og 3, møtte vi tre ulike lese miljø – både møbleringen og de øvrige rutinene var ulike. Ved to av skolene, skole 1 og skole 3, var det etablert lese miljø i form av møblerte samlingskroker lengst fram i klasserommet, mens ved skole 2 satt elevene på gulvet lengst bak i klasserommet. Ved både skole 1 og skole 3 hadde elevene faste plasser i den møblerte samlingskroken, og da elevene skulle gå til kroken, satte de seg på plassene sine uten at dette ble diskutert eller korrigert av de voksne. Elevene falt raskt til ro. Ved skole 2 ble det derimot uttrykt misnøye – noen syntes det var trangt, og noen mente de ikke så bra – og det tok lengre tid før elevgruppa kom til ro. Denne elevgruppa hadde også flere forstyrrelser som gjaldt sitteplassen underveis i lese stunda. Det er tydelig heldig med et fast samlingspunkt

i klasserommet i nærheten av tavla for at samlingskroken skal bli en effektiv arena (jf Bjerke & Johansen, 2020).

Ved skole 2 og 3 satt læreren på en stol i samlingskroken, med boka i fanget. Læreren leste og vendte bildeboka mot elevene slik at de fikk se bildene. Ved skole 1 brukte derimot læreren en dokumentviser – et kamera som viste kateteret på SMART board-tavla. Dette hadde tydelig virkning på roen. I denne elevgruppa var det ingen kommentarer om at det var vanskelig å se, og ingen elever reiste seg for å se bedre eller peke i boka. Elevene satt i ro og pekte mot skjermen da de forklarte hva de så. I intervjuet med læreren, Sigrid, kom det fram at klassen hadde høytlesing hver dag og at de brukte skjønnlitteratur som utgangspunkt for oppgaver en til to ganger i uka. Hun poengterte at rutinene ikke kom av seg selv: «Det (høytlesing) funker hvis du bruker tid på det, og om du viser at det er viktig og hvorfor det er viktig.».

Ved skole 3 er det noe mer uro hos elevene i form av at enkelte reiser seg for å peke i boka – og det igjen skaper noe frustrasjon hos andre – men ingen uttrykker at de ikke ser. Vi opplever at dette handler om utformingen av samlingskroken: det er god plass for elevene, og alle har god sikt til læreren som holder bildeboka. Vi vurderer at det er etablert gode rutiner for høytlesing i denne klassen. Ved skole 2 er vi, som kommentert i kapittel 4, derimot usikre på om det er etablert gode rutiner for høytlesing i klassen. Til tross for at lærer Beate virker å ha gode intensjoner, er det mye uro og tidvis styrer elevene lesestunden mer enn læreren.

Når det gjelder klasseledelse erfarer vi at dette også påvirker høytlesingen. Ved skole 2 har elevene flere digresjoner som handler om andre ting enn boka, noe som fører til en del kroppslig og verbal uro. I drøftingen kommenterer vi at vi opplever rutinene for høytlesing litt for uetablerte. Ved skole 1 erfarer vi at læreren er mer tydelig og konsekvent – elevene får si en ting hver, før neste elev får si noe. Vi vurderer dette som et heldig grep siden dette fører til at den litterære samtalen blir mer effektiv: Ingen av elevene virker å bli utålmodige, noe som igjen betyr minimalt med uro.

Da vi begynte arbeidet med masteravhandlingen vår, var vi ikke forberedt på at lese miljøet skulle variere så mye i klasserommene. Vi hadde derfor heller ikke reflektert mye over hvordan lese miljøet kan påvirke gjennomføringen av høytlesing og litterære samtaler. Dette gjenspeiler seg i intervjuguiden vår. Vi hadde ikke lagt særlig vekt på lese miljø og rutiner før intervjuet, men da vi analyserte datamaterialet fra både observasjon og intervju så vi raskt at dette var en funn-kategori. Gjennom de tre observasjonene er det tydelig at samlingskroken

bør være møblert med faste plasser, og det er heldig om læreren har en dokumentviser. I tillegg er det viktig for høytlesingen og de litterære samtaleene at læreren har en tydelig klasseledelse.

Å utnytte bildeboka sitt potensiale fullt ut

Et tredje funn handler om hvordan elever i skrivearbeidet inspireres av og støtter seg til lærer og medelever. Funnet i seg selv er ikke koplet til skjønnlitteratur og skriving, men like fullt relevant da det handler om å utnytte bildeboka sitt potensiale fullt ut i arbeidet med skriving i begynneropplæringa. Mye tyder på at skriveoppdrag som legger opp til samarbeid mellom elevene påvirker kreativitet og tekstproduksjon positivt. Vi erfarer også at lærerens metaspråklige møte med tekst påvirker elevenes skriftspråklige bevissthet.

De tre lærerne legger opp til ulikt samarbeid. Ved skole 1 legges det opp til at elevene kan samarbeide mens de skriver hver sin elevtekst. Ved skole 2 blir det ikke lagt opp til samarbeid. Ved skole 3 skal to og to elever samarbeide om en felles elevtekst. Vi observerer tydelig at flere av elevene ved alle tre skolene drar nytte av å samarbeide – inkludert noen av elevene ved skole 2. Dette begrunnes i at vi hos flere samarbeidspaar observerer felles lydering og lik tekstproduksjon.

Da vi observerte elevene ved skole 1 og skole 2 mens de skrev og tegnet, var det tydelig hvilke elever som samarbeidet: både verbalteksten og tegningene deres bar preg av støtte og inspirasjon innad på gruppa. Ved skole 1 kunne vi både se og høre at elevene idemyldret og hjalp hverandre med rettskriving. Eksempler på dette er når tre jenter lyderer ordet gulljente sammen og videre diskuterer hvordan de kan skrive at man må spise mye is, og hvordan en av guttene hjelper en annen gutt å skrive «baseng». Ved skole 2, hvor skriveoppdraget ikke la opp til samarbeid, var det fire par som likevel tydelig fant støtte og inspirasjon i hverandre. Tre av parene satt ved siden av eller overfor hverandre, mens det fjerde paret bevegde seg tilsynelatende tilfeldig omkring i klasserommet. Vi vurderer at de fire parene gjør nytte av å samarbeide, og da kanskje særlig det ene paret som består av to jenter. Den ene jenta skriver mest i klassen, og den andre jenta har vanskeligere for å komme i gang og skriver kun sju ord. Etter hvert blir hun tydelig inspirert av den andre jenta sine ideer, og jenta med flest ord blir tydelig motivert av at noen samtaler med henne om arbeidet hennes. Samtalen mellom jentene

fungerer altså som et stillas for skivinga deres i tillegg til bildebokas stillas-funksjon (Håland, 2021).

Ved skole 3 er det vanskeligere å vurdere om elevene finner støtte og inspirasjon i hverandre siden to og to elever samarbeider om en felles elevtekst. Ved denne skolen har elevtekstene i gjennomsnitt flest ord, men skriveoppdraget legger ikke føringer på om elevene skal veksle på å skrive eller ikke. Vi observerer at ikke alle skriver i denne økta. På bakgrunn av dette vurderer vi at elevene støttes i tekstproduksjonen av å være to og to, men det bør legges føringer i skriveoppdraget slik at alle elevene skriver. Når vi sammenfatter observasjonene fra skolene, konkluderer vi med at det er positivt for elevene og tekstene deres at elevene samarbeider. Om man skal utnytte bildebokas potensiale som skrivestøtte, bør det tilhørende skriveoppdraget legges opp til samarbeid.

Vi erfarer også at lærerens metaspråklige møte med tekst påvirker elevenes skriftspråklige bevissthet. Den språklige forståelsen gjenspeiles i skriveferdighetene (jf Skar og Myhill, 2020). Dette kommer til syne både ved innkodning og når elevene leser tekstene sine underveis i arbeidet. Ved skole 1 og skole 3 lyderer lærerne flere ord under høytlesingen. Når elevene selv skal skrive, observerer vi at flere av elevene ved disse to skolene lyderer ved innkodningen. Eksempler på dette er blant annet jenta ved skole 1 som utforsker hvordan ordet fly skrives. Hun tar for seg et og et fonem, leser ordet, og retter seg selv da hun har skrevet /i/ i stedet for /y/ som siste grafem i ordet. Dette observerer vi ikke ved skole 2. Ved denne skolen hører vi verken lærer eller elever lydere når de leser og skriver.

Ved skole 3 samtaler læreren om språket utover den typiske lyderingen. Hun bruker metaspråk i enda større grad enn læreren ved skole 1. I oppstarten av økta samtaler hun med elevene om at ordet hvordan skrives med stum H og at vi uttaler en /å/ i stedet for /o/ når vi leser den siste o-en i hvorfor. Da elevene skriver, bemerker en av elevene at hun har glemt h-en i hvorfor. Hun forklarer at den er stum og da er den litt lett å glemme. Dette eksemplifiserer at elevene selv snakker om språket slik læreren gjør.

På grunn av oppgavens omfang har vi ikke hatt mulighet til å gå nærmere inn på hvordan læreres metaspråklige modellering påvirker elevenes tekstproduksjon og rettskriving. Det er likevel ei interessant undring, og det er verdt å lufte at denne bevisstheten også kan påvirke skriveopplæringa i positiv retning. Våre erfaringer fra observasjon og eget arbeid tyder på det.

Om læreren skal utnytte potensialet ved bildebøker og høytlesing som skrive støtte, bør læreren kommentere og samtale om språket.

5.2 Konsekvensen av våre funn

I denne studien har vi sett på hvordan bildebøker kan være utgangspunkt for skiving i begynneropplæringa. I studien ser vi at elevene både støttes og inspireres av bildebøkene som leses før elevene selv skal skrive. Ved to av skolene erfarer vi dessuten at lærerens språklige bevissthet gjenspeiler seg i elevenes arbeid med egen tekst. Vi konkluderer med at høytlesing og bildebøker er et fantastisk utgangspunkt for skiving og språklig bevissthet. På bakgrunn av denne konklusjonen foreligger det ingen tvil om at vi som lærere kommer til å fylle klasserommene våre med høytlesing, samtaler og tilhørende skriveoppdrag.

Det er vårt ansvar som lærere å legge opp til undervisning som gjør at elevene utvikler seg som skrivere. Da kan høytlesing og bildebøker være en god innfallsvinkel. Gjennom studien erfarer vi at ulike skriveoppdrag favner elevene på ulike måter. Skriveoppdrag som bruker bildeboka som modelltekst legger gjerne opp til større tekstproduksjon og mer kreativitet, men rammene er ikke nødvendigvis tydelige nok til å sikre skiving hos alle elevene. Skriveoppdrag som bruker bildeboka som skriveramme, som for eksempel en skrivestarter, sikrer derimot i større grad at alle barna blir med, men tekstproduksjonen og kreativiteten blir ikke nødvendigvis like stor. Begge formene for skriveoppdrag har fordeler og ulemper slik Håland (2021) legger fram. Dette viser oss at det er viktig å variere hvilke skriveoppdrag som gis, hvilket er noe vi som lærere ønsker å gjøre i framtida.

Gjennom studien er vi blitt enda mer bevisst verdien av meningsfull skiving og skrivetrekanten. Både det teoretiske rammeverket og analysene våre viser hvor viktig det er at skriveoppdraget har ei tydelig framstilling av både form, formål og innhold (Håland, 2021; Ongstad, 2004; Skjelbred, 2014). Vi anser skrivetrekanten som et nyttig verktøy, og som norsklærere vil vi bruke den aktivt i framtidig planlegging av undervisning.

Studien viser dessuten hvordan elevene motiveres av ulike tema og skriveoppdrag. Motivasjonsaspektet egeninteresse (Troia et al, 2012) skaper helt klart størst engasjement, og er også noe av det lærerne vektlegger i intervjuene. Vi blir oppfordret til å følge med på hva som engasjerer elevgruppa og å gripe de personlige interessene. Videre vektlegger alle tre

lærerne mestringsstro (Troia et al, 2012) i intervjuene, og vi observerer hvordan lærerne motiverer med støttende kommentarer i skriveøkta. Beate ved skole 2 sier det utrolig fint i intervjuet: «Alle skal kunne gå ut fra klasserommet og føle at de har gjort noe bra.». Lærernes oppfordringer og kommentarer omkring egeninteresse og mestringsstro er helt klart noe vi tar med oss i læreryrket. Vi har sett at det har ei positiv virkning på elevens skrivning.

I tillegg til at vi som lærere kommer til å fylle klasserommene våre med høytlesing, samtaler og tilhørende skriveoppdrag, har vi også, gjennom studien, erfart betydningen av rutiner og lese miljø (jf Bjerke & Johansen, 2020). I det ene intervjuet poengterer lærer Sigrid at høytlesing fungerer hvis man som lærer bruker tid på det, viser at det er viktig og hvorfor det er viktig. Vi så tydelige resultat av dette i klasserommet hennes. Som lærere kommer vi definitivt til å investere tid og ressurser i å etablere rutiner og lese miljø med møblert samlingskrok, utstilte bøker og bok-orm. Bokormen er allerede tatt i bruk i et av våre klasserom.

Gjennom arbeidet med denne masteravhandlingen har vi tilegnet oss mye teoretisk kunnskap, vi har fått innblikk i tre ulike klasserom, og tre lærere har delt kunnskap og erfaringer med oss. Samlet har dette utvilsomt innvirkning på våre lærerroller. Både teorien og lærerne har vist vei for hvordan skrivning i begynneropplæringa kan og bør være, og elevarbeidene har bekreftet vår antakelse om at skjønnlitteratur kan støtte og inspirere elevene si skrivning.

5.3 Studiens bidrag og begrensninger

Det er etterlyst mer forskning på meningsfull skrivning i begynneropplæringa (Skar et al, 2020, s. 203), og vi erfarer selv at det finnes lite forskning på bildebøker som skrive støtte. Studien vår, med sine funn, viser hvordan man kan koble bildebøker og skriveoppdrag på en god måte, og den viser hvordan man bør gjennomføre høytlesing med rutiner og metaspråklig bevissthet i begynneropplæringa.

Studien vår har et stort datamateriale, men vi er innforstått med at et utvalg på tre førsteklasser og tre lærere ikke er representativt for alle klasser og lærere. Vi kan med andre ord ikke generalisere funnene våre. Likevel anser vi avhandlingen som et relevant bidrag til forskningsfeltet for bildebøker, høytlesing og skrivning i begynneropplæringa. Vi mener også at avhandlingen kan være relevant for andre årstrinn.

Avhandlingen begrenses dessverre av oppgavens omfang og det er flere områder knyttet til bildebøker og skrive støtte vi gjerne skulle sett nærmere på. Eksempler på dette er hvordan lærerens metaspråk påvirker elevens språklige bevissthet og tekstproduksjon, og hvordan hver enkelt elev tenker i skriveprosessen i større grad. I denne avhandlingen ønsket vi likevel å se på elevgruppa som helhet da dette gjenspeiler lærerhverdagen mest. Dette er en generell studie for norskfaget og begynneropplæringa, ikke en studie som favner enkeltindividets behov og læring.

I kapittel 3.9 diskuterer vi studiens reliabilitet og validitet. Vi mener triangulering av metode styrker oppgaven, der intervju og observasjon virker utfyllende på hverandre. En annen styrke er også vår egen bevissthet rundt å være objektiv i datainnsamlingen. Vi har hatt stort fokus på at prosessen skal være så transparent som mulig. Etter vår mening foreligger det en sammenheng mellom problemstilling, datamateriale og funn i studien.

Til tross for dette har nok studien også noen svakheter. Å være til dels deltagende observatører, kan by på noen utfordringer. Er man objektiv nok, eller blir man påvirket av elevenes sjarm og innsats? Man kan også risikere å gå glipp av viktige observasjoner i klasserommet. Det kunne vært interessant å bruke videoopptak i en slik type studie, men det ville medført helt andre problemstillinger knyttet til anonymitet, samtykke og etiske hensyn.

Derfor tillater vi oss å si at studien vår har en god reliabilitet og validitet, til tross for at det er en liten studie med et forholdsvis lite utvalg. Vi anser avhandlingen vår som et visst bidrag til forskningsfeltet for bildebøker, høytlesing og skriving i begynneropplæringa. Som Håland, Hoem og McTigue (2020, s. 12) skriver, er høytlesingspraksisen en allerede integrert del av lærerens daglige rutiner. Det vil ikke kreve mye innsats å utvikle praksisen og utnytte potensialet ved høytlesing.

6.0 Avslutning

I denne masteravhandlingen har vi forsket på hva som kjennetegner skriveopplæringa når lærere bruker bildebøker som støtte og inspirasjon til skriving på første trinn. Gjennom å observere tre lærere i hvert sitt klasserom har vi blitt inspirert og fascinert av effekten bildebøker har på engasjerte førsteklasinger.

Problemstillinga vår ble nøye omdiskutert og formulert, til følgende; *Hva kjennetegner skriveopplæringa i tre ulike førsteklasinger når lærerne bruker bildebøker som støtte og inspirasjon?*

Vi ønsket å ha en kvalitativ studie som fremmer potensialet som ligger i bildebøker og skrivestøtte. Vi hadde et utvalg på tre lærere i tre førsteklasserom i Trøndelag. Utvalget ga oss et stort datamateriale, som igjen ga oss mye spennende å skrive om. I starten måtte vi gjøre noen relevante begrepsavklaringer: begynneropplæring, den første lese- og skriveopplæringa, bildebok og skrivestøtte. I teoridelen vår ga vi stort rom til meningsfull skriving, skrivestøtte (særlig modelltekst og skriverammer), den sosialkonstruktivistiske læringsteorien, høytlesing og litterære samtaler. Vi har støttet oss på internasjonal og nasjonal forskning av blant andre Håland (2020; 2021), Skar og Myhill (2020), Skar, Aasen og Jølle (2020) og Troia (2012). I tillegg har vi støttet oss på litteratur av Traavik (2013), Høigård (2013), Ommundsen (2018), Bjerke og Johansen (2020) med flere.

Den ontologiske ideen bygger på at virkeligheten stadig er i forandring og konstruert av de som opplever den (Nilssen, 2012, s. 25). Gjennom oppgaven vår har vi fått et nærmere blikk inn i tre lærere sin virkelighet. Dette har vært veldig lærerikt og nyttig for oss, og vi er fornøyde med resultatet vi har fått. Samtidig er vi innforstått med at selv om oppgaven og arbeidet har vært stort og tidvis heftig for oss, utgjør dette bare en liten del i et større og foreløpig lite avdekket forskningsfelt. For å sitere Nilssen (2012, s.25): «At det eksisterer mange virkeligheter betyr også at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret». Vi har fått flere svar gjennom masterarbeidet vårt, men ikke et gjeldende fasit-svar. For det finnes ikke.

For å svare på problemstillinga *Hva kjennetegner skriveopplæringa i tre ulike førsteklasserom når lærerne bruker bildebøker som støtte og inspirasjon?* har vi på nært hold sett at førsteklassingene blir både engasjerte og motiverte for egen skriving ved å bruke bildebøker som støtte og inspirasjon. Funnene våre viser først og fremst at bruk av bildebøker og høytlesing engasjerer og fanger elevene som deltok i studien vår. Ved å bruke bildebøker og skrivetrekanter, har man et godt utgangspunkt for meningsfull skriving i tråd med kjerneelementene i norskfaget. Mye tyder på at elevenes tekstproduksjon påvirkes av bildeboka og skriveoppdraget som blir gitt. I tillegg har vi blitt mer oppmerksomme på at lese miljø og etablerte rutiner har stor betydning for høytlesing og litterære samtaler. Vi erfarer også at muligheten for å samarbeide kan påvirke elevenes tekstproduksjon, og at lærernes møte med tekst former elevenes møte med tekst. Alt dette anser vi som relevant for problemstillinga vår, da det er faktorer som påvirker elevenes skriving.

Da 11 førsteklasinger lå på gulvet og skrev hva de ønsket å bestemme om de var statsminister etter at læreren hadde lest boka *Hvis jeg var statsminister*, fikk vi se hvor godt ei bildebok kan støtte og inspirere til meningsfull skriving. Ønskene var preget av is, fyrverkeri og bading, og elevene lyderte teksten sin nøye og ivrig slik læreren hadde gjort under høytlesinga.

Hva ville DU bestemt hvis DU var statsminister?

6.1 Foreslått litteratur

Vi ønsker å inspirere til å bruke bildebøker som støtte og inspirasjon til skriving i begynneropplæringa. Derfor har vi helt avslutningsvis utformet ei liste over bildebøker som lærerne i studien vår anbefalte som skrivestøtte.

Tittel	Forfatter, utgivelsesår og forlag
<i>Lille Lykke skriver</i>	Heidi O. Syvertsen, 2014, Osa publ.
<i>Lille Larven aldrimett</i>	Eric Carle, 1999, Gyldendal.
<i>Den gretne mariehøna</i>	Eric Carle, 2008, Gyldendal.
<i>Musa og elefanten</i>	Eric Carle, 2004, Gyldendal.
<i>Den grønne votten</i>	Alf Prøysen, 2014, Gyldendal.
<i>Hvis jeg var statsminister</i>	Trygve Skaug, 2022, Cappelen Damm.
<i>Dette er ikke min hatt</i>	Jon Klassen, 2013, Mangschou.
<i>Hvorfor det, da?</i>	Lila Prap, 2004, Schibsted.
Bukkene Bruse på badeland	Bjørn F. Rørvik. 2009, Cappelen Damm.
<i>Gorm er en snill orm</i>	Camilla Kuhn, 2013, Cappelen Damm.
<i>Skinnvotten</i>	Gjendiktet av Alf Prøysen, 2021. Cappelen Damm
<i>..Lukas og spurven (bokserie Lukas)</i>	Johan Mjønes, 2018, Aschehoug.
<i>Hva gjør foreldre når du sover</i>	Endre Lund Eriksen, 2011, Aschehoug.
<i>Polityven</i>	Marianne Engedal, 2022, Turbine.
Alle bøkene til Ragnar Aalbu	
<i>De fem potetene</i>	Thorbjørn Egner (u.å).

Figur 33

Litteraturliste

Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-S. (2018). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk.

Skar, G. & Berge, K. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. NORM-prosjektet rapport 2.

http://norm.skripesenteret.no/wp-content/uploads/2015/08/Berge_og_Skar-2015-NORM-rapport2.pdf

Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2.utg.). Gyldendal.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Danbolt, V. Anne M. (2013). Begynneropplæring for elever med norsk som andrespråk, s. 187-207, i *Norskboka 1 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*, Traavik, H. & Jansson, B. (Red). Universitetsforlaget.

Fractor, J. S., Woodruff, M. C., Martinez, M. G., & Teale, W. H. (1993). *Let's not miss opportunities to promote voluntary reading: Classroom libraries in the elementary school*. *The Reading Teacher*, 46, 476-484.

Fredwall, I., Moseid, E., & Slettan S. (2022). *Elevene og litteraturen – estetisk lesing på barnetrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.

Graham, S., Bollinger, A., Olson, C.B., D'Aoust, C., MacArthur, C.A, McCuthen, D., & Ollinghouse, N. (2018). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (Issues 2012-4058). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S Department of Education.

Haugli, H. (2020). Doktoravhandling. *Støttende skriveundervisning i språklig heterogene klasser - En studie av sjangerpedagogisk undervisning på barnetrinnet*. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/83408/PhD-Haugli-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hennig, Å. (2020). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal Norsk Forlag

Hoel, T. (2010). *Bruk av skjønnlitteratur i undervisning og fritid. I: Lesing i skolebiblioteket*. Lesesenteret. <https://uis.no/sites/default/files/inline-images/xhfhUpwgWeBZc0XXT6SueTBLy6Ff6TNXZln2CRL9I50GyORJWK.pdf>

Horverak, M. O. (2020). Læringsteori, språklige koder og funksjonell grammatikk. I M. O. Horverak, A. S. Larsen, M. O. Brujordet & A. C. Torvatn (Red.), *Støttende skriveundervisning: En sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring* (s. 22-33). Cappelen Damm.

Hunter, P.C. (2005). *Raising Students Who Wants To Read*. https://teacher.scholastic.com/products/authors/pdfs/Raising_Students.pdf

Håland, A. (2013). (ph.d.). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet - Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Universitetet i Stavanger.

Høigård, A. (2013). Fra barnehage til skole, s. 15-37, i *Norskboka 1 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*, Traavik, H. & Jansson, B. (Red.). Universitetsforlaget.

Håland, A. (2021) *Skrivedidaktikk – Hvordan støtte elevene si skriving i fag?*
Universitetsforlaget.

Håland, A. & Ulland, G. (2014). Litteraturredidaktikk på barnetrinnet. I B. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget

Håland, A. & Myran, I. H. (2018, 24. januar). *Skriving fra første dag – hvis skolen er forberedt*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/skriving-fra-forste-dag--hvis-skolen-er-forberedt/>

Håland, A., Hoem, T. & McTigue E. (2018). *Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms*. Publisert 7.august 2018. Springer Nature B.V. 2018.

Håland, A., Hoem, T. & McTigue E. (2020). *The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms*. Publisert 23.mars 2020. *Early Childhood Education Journal* (2021) 49:1–14.

Johannessen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.

Klassen, J. (2013). *Dette er ikke min hatt*. Mangschou.

Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk – Om å forstå og fortolke*. Gyldendal Akademisk.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2010). *Didaktisk arbeid* (2.utg). Gyldendal akademisk

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*.
Universitetsforlaget

Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*.

Fagbokforlaget

Matre, S., Solheim, R., Otnes, H (Red.), Berge, K.L, Evensen, L.S & Thygesen, R. (2021).

Nye grep om skriveopplæringa - forskningsfunn og praksiserfaringar.

Universitetsforlaget.

Morrow, L. M. (1982). *Relationship between literature programs, library corner designs, and children's use of literature*. Journal of Educational Research, 75, 339–344.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1982.10885406>

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk diskurs*. Fagbokforlaget.

Ommundsen, Å., Haaland, G., Kümmerling-Meibauer, B. (2022). *Exploring Challenging Picturebooks in Education*. - International Perspectives on Language and Literature Learning. Routledge.

Postholm, May B. (2005). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

Prap, L. (2004). *Hvorfor det, da?* Schibsted

Skar & Johansen et al (2021). Hva sier forskning om skriveutvikling og skriveopplæring? s.

6-13, i *Skriving i begynneropplæringen - en praktisk innføring*. Skar, G. B. (Red).

GAN Aschehoug

Skar, G. & Myhill, D. (2020). *Exploring of Multiple Perspectives on Early Writing Development*.

Skar, G., Aasen, A. & Jølle, L. (2020). *Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study*. Nordic Journal of Literacy Research Vol. 6 | No. 1 | 2020 | pp. 201–216.

Skardhamar, A-K. (2011). *Litteraturundervisning – Teori og praksis* (3.utg). Universitetsforlaget

Skaug, T. (2021). *Hvis jeg var statsminister*. Cappelen Damm.

Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst – Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.

Skriuesenteret (u.å).

Solheim, R. & Falk, D. (2021). *Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa*. Jølle, L., Larsen, A.S., Otnes, H. & Aa, L.I. (red.) (2021). *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Oslo: Universitetsforlaget. (CC BY-NC-SA 4.0).
<https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11>.

Stokke, R. & Tønnessen, E.S (Red) (2018). *Barnet og litteraturen*, s. 17-31, I *Møter med barnelitteratur – introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget.

Svingen, A. (2022). *Meningsfull skriving på 1.trinn – En studie av tre førstekllassers fokus på innhold, form og formål i funksjonelle skriveoppdrag*. Master i lærerspesialist, retning begynneropplæring 1.-4.trinn. NTNU.

Traavik H., Ulland G., & Bjørkvold, T. (2013). *Arbeidsmåtar i skriftspråkopplæringa på småskolesteget*, s. 71-95, i *Norsk boka 1 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*, Traavik, H. & Jansson, B. (Red.). Universitetsforlaget

Traavik, H. & Alver, V.R. (2012). *Skrive- og lesestart*. 2. utg. 2.oppslag. Fagbokforlaget.

Troia, G., Shankland, R. & Wolbers, K. (2012). *Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations*. Publisert 2.januar 2012.

<https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 <https://www.udir.no/lk30/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Vedlegg 1: Tematisk intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon
<p><i>Utdanningsnivå, fartstid i yrket, spesielle interesser i norskfaget etc.</i></p> <p>Eksempel på spørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hva er utdanningen din?- Hvor lenge har du jobbet som lærer på småtrinnet?
Spørsmål rettet til bruk av skjønnlitteratur i undervisningen
<p><i>Bruk av skjønnlitteratur i undervisninga</i></p> <p>Eksempel på spørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">- På hvilken måte bruker du skjønnlitteratur i norskundervisningen?- Hvorfor/hvorfor ikke bruker du skjønnlitteratur?
Spørsmål rettet til bruk av modelltekst i undervisningen
<p><i>Bruk av modelltekst som tilnæringsmåte til skriveopplæringa</i></p> <p>Eksempel på spørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">- På hvilken måte bruker du modelltekst i skriveopplæringa?- Hvorfor/hvorfor ikke bruker du modelltekst?- Hva er fordelene/ulempene ved å bruke modelltekst?
Spørsmål knyttet til lærerens tanker rundt videre skriveopplæring
<p><i>«Veien videre» i elevenes skriveopplæring</i></p> <p>Eksempel på spørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">- Har du noen videre plan på skriveopplæringa til elevene?- Hva er det som fungerer aller best på din elevgruppe mtp skrivning?- Annet?

Tusen takk for at du ville være med å bidra og berike vår forskning og masteroppgave!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet

«Modelltekst: En tilnærming til skriving i begynneropplæringa ved bruk av skjønnlitteratur»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt (masteroppgave) hvor formålet er å avdekke læringspotensialet ved å bruke skjønnlitteratur og modelltekst i elevenes skriveopplæring på småtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to masterstudenter som ønsker å forske på hvorvidt skjønnlitteratur og modelltekst blir brukt i undervisning eller ikke, og eventuelt på hvilken måte. Vi ønsker å avdekke potensialet ved å bruke denne typen undervisningsmetode som en del av skriveopplæringa på småtrinnet. Opplysningene vi innhenter skal ikke benyttes til noen andre formål enn oppgaven vår.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet, som en del av masterstudiet Grunnskolelærer 1-7. Vi som studenter heter Siri Smolan og Silje Emilsen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har gjort avtale med tre ulike norsklærere på småtrinnet. Utvalget er ikke tilfeldig, da vi har spurt lærere som vi på en eller måte har vært i kontakt med tidligere (enten gjennom arbeid eller praksis).

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi har valgt å bruke metodene observasjon og intervju i vår studie. Vi ønsker å observere i klasseromssituasjonen, altså både elevene i klassen og læreren. Her er det situasjoner, kommentarer, skriftlig arbeid etc., som vil bli observert og eventuelt tatt med i oppgaven, på en anonym måte. Vi ønsker etter observasjonen i klasserommet å intervju læreren om undervisningen som vi fikk observere, med tilhørende spørsmål rundt nettopp bruk av skjønnlitteratur og modelltekst. Notater fra observasjonen vil bli makulert etter analysedelen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun undertegnede og vår veileder som vil ha tilgang til materialet vi finner, og vi kommer ikke til å gi noen andre innsyn eller tilgang til innsamlet data før alt er anonymisert og/eller publisert (anonymt) som en fullstendig masteroppgave i mai 2023.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2023. Anonymiserte opplysninger vil ikke bli slettet, men vil kunne gjenbrukes for eksempel til lesing/forskning. Det er vel i all hovedsak lærere og studenter ved Nord Universitet eller andre som skal forske på samme tema som vil ha interesse for å lese oppgaven etter publikasjon.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg hvis er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Siri Smolan (siri.smolan@student.nord.no / 92664445)

Silje Emilsen (silje.emilsen@student.nord.no / 47623887)

Nord Universitet ved vår veileder Anne Cathrine Haugdahl (anne.c.haugdahl@nord.no / 95105907)

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, tlf. 74022750. toril.i.kringen@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Siri Smolan og Silje Emilsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Modelltekst: En tilnærming til skriving i begynneropplæringa ved bruk av skjønnlitteratur*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å bli intervjuet med lydopptak

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

(Navn og dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte

Informasjon om vårt forskningsprosjekt

Hei! Vi er to masterstudenter ved lærerutdanningen på Nord Universitet med en felles interesse for begynneropplæring og norskfaget. Vi er nå inne i vårt femte studieår og skal skrive en masteroppgave. I den anledning ønsker vi å se nærmere på skiving med utgangspunkt i skjønnlitterære modelltekster: **Hva skjer med skriveopplæringen når lærerne bruker skjønnlitteratur som modelltekster i 1.klasse?**

Bruken av modelltekst, som for eksempel et dikt eller ei bildebok, bunner i et grunnsyn på læring som innebærer imitasjon og transformasjon av tekster: Man henter inspirasjon og mønster i modellteksten, men hensikten er å transformere det til sitt eget.

For å kartlegge mulighetene skjønnlitteratur kan gi skiving i begynneropplæringa, skal vi observere undervisninga i tre klasser på tre ulike skoler. Etter undervisninga skal vi intervju læreren – og vi er glade for at *ditt barns lærer* vil være en av dem. I undervisningsøkta vi skal observere kommer klassens lærer til å lese en selvvalgt skjønnlitterær tekst og ha en tilhørende skriveaktivitet med barna.

Vi følger NSD sine retningslinjer og søknadsprosess når det angår anonymitet. **Vi skal ikke behandle personopplysninger om barna og heller ikke skrive ned notater som indentifiserer dem på individnivå.**

Om dere har spørsmål til prosjektet eller ikke ønsker at barnet skal observeres, ta kontakt med prosjektansvarlige Siri Smolan (92664445 siri.smolan@student.nord.no) eller Silje Emilsen (47623887 silje.emilsen@student.nord.no) eller klassens lærer.

Vennlig hilsen Siri Smolan og Silje Emilsen.