

MASTEROPPGAVE

M1GLU18

Mai 2023

Læreres opplevelser av STL+ som arbeidsmetode
i den første skriveopplæringen

En kvalitativ undersøkelse

30 sp oppgave

Amalie Hensel Linna

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte). Studien fokuserer på å få en innsikt og forståelse i fire lærere sine erfaringer og opplevelser av STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen. Oppgaven belyser følgende problemstilling: Hvordan opplever lærere STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen?

Masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse som består av ulike teoretiske tilnærminger for å belyse og analysere problemstillingen. For å få en innsikt i lærernes erfaringer og opplevelser med STL+ i skriveopplæringen ble det gjennomført semistrukturerte intervjuer med lærere som jobber i tredje klasse og som nettopp har arbeidet med metoden. Det transkriberte materialet utgjør datamaterialet i studien og blir presentert i en tematisk analyse hvor lærernes viktigste synspunkter rundt bruken av STL+ i skriveopplæringen på første- og andretrinn trekkes fram. Funnene fra studien tyder på at informantene opplever at STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen bidrar til økt motivasjon, selvstendighet og muligheter for tilpasset opplæring.

Denne masteroppgaven er tilknyttet grunnskolelærerutdanningen og er rettet mot emnet digitalt støttet pedagogikk.

Nøkkelord: *digitalt støttet pedagogikk, STL+, lyd støtte, læringsbrett, motivasjon, tilpasset opplæring, selvstendighet*

Abstract

The overall theme of this master's thesis is STL+ (learning to write with audio support). The study focuses on gaining insight and understanding in four teachers' experiences and perceptions of STL+ as a method in the initial writing instruction. The thesis addresses the following research question: How do teachers perceive STL+ as a method in the initial writing instruction?

This master's thesis is a qualitative investigation that incorporates various theoretical approaches to illuminate and analyze the research question. To gain insight in teachers' experiences and perceptions of STL+ in writing instruction, semi-structured interviews were conducted with teachers working in third grade who have recently utilized the method. The transcribed material constitutes the data for the study and is presented in a thematic analysis, highlighting the teachers' key perspectives on the use of STL+ in writing instruction for first and second graders. The findings of the study indicate that the participants perceive STL+ as a teaching method in the initial writing instruction to contribute to increased motivation, independence, and opportunities for tailored instruction.

This master's thesis is affiliated with elementary school teacher education and focuses on the subject of digitally supported pedagogy.

Keywords: digitally supported pedagogy, STL+, sound support, ipad, motivation, customized training, independence

Forord

Gjennom skriveprosessen ved å skrive en masteroppgave har jeg kjent på et økende engasjement for skriveopplæringen generelt, samt ivaretagelse av min egen interesse for bruk av digitale verktøy i skolen. Det er ingen tilfeldighet at fokuset i min masteroppgave skulle være digitale verktøy, men spesifikasjonen av temaet STL+ ble til etter en praksislærers uttalelse: på denne skolen starter vi bokstavforming med blyant og papir først i andre klasse. Det har vært interessant å fordype meg i et tema som både er av dagsaktuell interesse og som samtidig engasjerer meg personlig. Det har vært både krevende og lærerikt, men jeg sitter igjen med ny kunnskap og gode erfaringer jeg kan ta med meg videre inn i lærerrollen.

Nå som arbeidet med denne mastergaven er ferdigstilt som et punktum på min femårige masterstudie på grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet, er det flere som fortjener en takk for deres bidrag.

Aller først vil jeg gjerne takke alle lærerne som stilte opp som informanter og deltok med tid, erfaringer og tanker i prosjektet mitt. Selv om ikke alt av datamateriale er tatt i bruk, har alle uttalelser gitt ny innsikt og interessante synspunkter i form av informasjon og kunnskap. Med tanke på personvern er navn anonymisert. Tusen takk for hjelpen. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

Jeg vil også takke venner og familie for støtten og forståelsen dere har gitt meg gjennom dette prosjektet og gjennom fem, fine og lærerike år på studiet. Oppmuntrende ord, råd og positiv energi har fått meg gjennom krevende og utfordrende perioder i skriveprosessen. Takk for gode innspill og korrekturlesing av oppgaven. Jeg setter virkelig stor pris på alle og enhver av dere.

Den største takken vil jeg gi min veileder som hele veien fra oppstart til innlevering har hjulpet med å gjøre masteroppgaven min til en realitet. Takk for raske, solide og konstruktive tilbakemeldinger og veiledning, samt svar på store og små spørsmål underveis. Ikke minst tusen takk for gode råd og oppmuntringer da jeg gjentakende ganger ikke klarte å se hvordan jeg skulle komme meg gjennom dette og hvordan en innlevering skulle bli mulig.

Tusen takk!

Vinterbro, mai 2023

Amalie Hensel Linna

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Tidligere forskning	2
2 Perspektiver på skriveopplæring	5
2.1 Å skrive som grunnleggende ferdighet	5
2.1.1 Skriveformelen	6
2.2 Den første skriveopplæringen	7
2.3 Rettskrivningsfokus	8
2.4 Digitale verktøy som støtte i skriveopplæringen	8
2.5 STL+	10
2.6 Motivasjon og tilpasset opplæring	11
3 Metodisk tilnærming	13
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	13
3.2 Intervju som metodevalg	14
3.3 Utvalg av informanter	15
3.3.1 Strategisk utvalg	15
3.3.2 Informanter	16
3.4 Forberedelser til intervju	18
3.4.1 Intervjuguide	18
3.4.2 Pilotintervju	19
3.4.3 Informasjonsskriv	19
3.5 Gjennomføring av intervju.....	20
3.5.1 Diktafonapp	20
3.6 Etterarbeid.....	20
3.6.1 Transkribering	20
3.6.2 Forskningsetikk	21
3.6.3 Analyse.....	22
3.7 Reliabilitet og validitet.....	23

4	Analyse og funn.....	26
4.1	Skriveopplæring før og etter innføring av STL+	27
4.2	Håndskrift og finmotorikk	28
4.3	Motivasjon	31
4.4	Rettskrivning.....	33
4.5	Selvstendighet.....	36
4.6	Ulike elevgruppers utbytte av STL+.....	38
4.7	Tilpasset opplæring.....	40
4.8	Digitale ferdigheter	41
4.9	Utfordringer	42
5	Drøfting/diskusjon.....	46
5.1	STL+, håndskrift og finmotorikk.....	46
5.2	Motivasjon og selvstendighet	48
5.3	Rettskrivning.....	50
5.4	TPO og ulike elevgruppers utbytte av STL+	52
5.5	Digitale ferdigheter	54
5.6	Ulemper	54
6	Avslutning	56
6.1	Konklusjon.....	56
6.2	Forslag til videre forskning.....	59
7	Litteraturliste	60
	Vedlegg	62
	Vedlegg 1: Tilbakemelding NSD	62
	Vedlegg 2: Intervjuguide	63
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv.....	65
	Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	67

Læreres opplevelser av STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen

Amalie Hensel Linna

«Det å skrive og lese er så nær trolldom du kommer.»

- Tor Åge Bringsværd

1 Innledning

Gjennom Kunnskapsløftet (2020c) er skriving beskrevet som en av de grunnleggende ferdighetene elevene skal tilegne seg i skolen. Å kunne skrive innebærer blant annet å kunne uttrykke seg og utvikle skriftlige uttrykksmåter, beherske skrivestrategier, rettskrivning og oppbygging av tekster. Formålet med å lære elevene å skrive er å forberede elevene på deltagelse i samfunnet og gi elevene mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende (Kunnskapsdepartementet, 2020b). I 2006 vedtok Stortinget at skriving skal være en ferdighet som tas i bruk som ressurs for læring i- og på tvers av alle fag. Å utvikle skriveferdigheter regnes med andre ord som en forutsetning for all fremtidig læring og skriveopplæringen starter allerede første dag i grunnskolen. Når 6-åringene i Norge starter rett på lese- og skriveopplæring i førsteklasse er mange av dem fortsatt veldig små. Johansen & Bjerke (2020) mener at en god start er avgjørende for at elevene skal lykkes med å lære skriftspråket og at den gode starten ikke kan preges av tilfeldigheter. Det er med andre ord viktig at elevene opplever veien inn til skriftspråket som motiverende, engasjerende, meningsfull og tilpasset hver enkelt elev.

Til tross for en felles enighet blant pedagoger og foresatte, læreplaner og folk flest om at skriveopplæringen skal være motiverende, engasjerende, meningsfull og tilpasset hver enkelt elev, er det likevel ikke entydig *hvordan* det bør gjøres. For at den gode starten som Johansen & Bjerke (2020) beskriver ikke skal være tilfeldig kan metodevalg i den første skriveopplæringen være avgjørende. Etter digitaliseringen i skolen har diskusjonen fått fornyet aktualitet. Lenge har skolens viktigste verktøy vært blyant og papir, men de siste årene har digitaliseringen ført med seg nye former for læring. I en studie gjort av Skarpaas, Ingulfsen & Gilje (2015) framkommer det at de fleste skoler i Norge i dag har innført nettbrett eller datamaskin i undervisningen. Om skriveopplæringen bør foregå med digitale verktøy eller ved tradisjonell utforming av bokstaver med blyant og papir, er derfor et aktuelt tema. Sandvik (2020) påpeker at særlig spørsmålet om hvorvidt førsteklassingene skal lære å skrive for hånd eller på tastatur har fått mye oppmerksomhet. I følge Gilje (2017, s. 5) blir blyant og læringsbrett sjeldent sett på som komplementære i offentlige debatter. Lyster (2012) belyser hvordan digitale verktøy kan støtte elevenes utvikling og kompensere for mangelfulle ferdigheter. Blant disse digitale verktøyene eksisterer en metode som er utviklet for å hjelpe elever med å tilegne seg den skrivekompetansen de trenger i fremtiden basert på lyd støtte. Metoden kalles STL+ (å skrive seg til lesing med lyd støtte). Statped (2021) viser til erfaringer

om at mange elever som har sitt første møte med skriving profitterer på STL+ metoden.

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan et utvalg lærere opplever bruken av STL+ i den første skriveopplæringen og hva de anser som de viktigste egenskapene ved metoden. Helt overordnet er det interessant å undersøke om lærernes erfaringer om STL+ i den første skriveopplæringen kan innfri beskrivelsen i Kunnskapsløftet hvor det fastslåes at elevene skal oppleve skriveopplæringen som meningsfull, engasjerende og tilpasset hver enkelt elev. Tor Åge Bringsværd sa en gang at «det å skrive og lese er så nær trolldom du kommer». Braut & Feidje (2016) mener at disse ordene på en god måte beskriver hvordan mange barn opplever magien når rare tegn forvandles til fantastiske fakta og fortellinger. Det kan være av interesse å se om lærere opplever at STL+ er en god metode for å ivareta denne følelsen, skape motivasjon og engasjement blant elevene.

Med dette som utgangspunkt belyser denne masteroppgaven følgende problemstilling:
Hvordan opplever lærere STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen?

Med forankring i tidligere forskning og teoretiske perspektiver på grunnleggende skriveopplæring, belyses spesielt temaene: motivasjon, selvstendighet og tilpasset opplæring.

1.1 Tidligere forskning

I denne delen skal jeg gjøre rede for hva forskningslitteraturen sier om digital støtte til skriveopplæring og innenfor valgt tematikk; STL+. For å finne aktuell litteratur har jeg brukt søkeord som «STL+», «skriveopplæring», «digitale verktøy i skriveopplæringen» med mer, i databasene Google Scholar, Idunn og Oria. Resultatene for litteratursøkene gjort i forbindelse med tidligere forskning av STL+ viser at det er gjort en del masteroppgaver og noen forskningsartikler rundt tematikken. Likevel konkluderer flere av forskningsartiklene med at STL+ må forskes videre på.

Braut & Feidje (2016) antyder at tidligere forskning om STL+ i stor grad er basert på kvalitative tilnærminger og at de hovedsakelig består av intervju av lærere. Noen har brukt observasjon i tillegg til intervju. Litteraturen er dermed basert på læreres meninger og opplevelser. Melby-Lervåg (2018) påpeker at det er behov for å inkludere kvantitative

undersøkelser og antyder at vi ikke vet om STL+ har positive effekter fordi det ikke finnes effektstudier som har målt om elevene faktisk lærer mer enn før. Det faktum at mesteparten av forskning innenfor STL+ likevel har brukt kvalitativ metode kan skyldes at STL+ ikke har vært i bruk lenge nok til å måle effekten av dette kontra tradisjonell skriveopplæring. Berrum, Halmrast, Helle & Lønvik (2016) mener bakgrunnen for valg av kvalitative tilnærminger kan være at STL+ ikke er nok utbredt enda og at utvalgene blir for små.

Berrum et al., (2016) undersøker i en rapport erfaringer i skoler som opplever å ha lykket med bruk av digitale verktøy og STL+ i sin grunnleggende lese- og skriveopplæring. Rapporten baserer seg på erfaringer fra lærere og skoleledere ved 32 ulike skoler. Et av funnene tilsier at informantene erfarer at elever skriver raskere og bedre etter bruk av STL+ i skriveopplæringen. Det framkommer at elever skriver mer og lengre tekster på kortere tid, og at elever blir mer bevisst på egen tegnsetting, har færre skrivefeil og er bedre i rettskrivning. Et annet funn tilsier at STL+ gir repetisjonsmuligheter ved at lyd støtten leser opp bokstavene. Informantene opplever en prøve-feile-lytte-korrigerer-tilnærming som lar elever reflektere over språket. Samtidig regnes økte ferdigheter i digital kompetanse som et funn i rapporten. Dette angis å være opplevde effekter direkte tilknyttet skriveopplæringen. Foruten det, regnes også informantenes erfaringer om økt motivasjon, skrivelyst og mestringsfølelse blant elever, samt at elever mottar bedre tilpasset opplæring som et funn. En svakhet i rapporten er likevel at STL+ og digitale verktøy før undersøkelsen kun var implementert i skolen i kort tid i forkant. Rapporten understreker at funn kan skyldes naturlig variasjon og tilfeldigheter (Berrum et al., 2016).

Genlott & Grönlund (2013) undersøker i en studie om en metode tilnærmet lik STL+, hvor håndskrift utsettes til andreklasser til fordel for skriveopplæring på tastatur med taleteknologi, kan forbedre elevers ferdigheter i lesing og skriving. To førsteklasser deltok i undersøkelsen og funnene tilsier at elever skriver lengre tekster ved hjelp av metoden. De begrunner funnene med at det er lettere for elever å skrive på digitale verktøy framfor å forme bokstavene med blyant. Det framkommer også at elever med dysleksi har godt utbytte av metoden. Genlott & Grönlund (2013) konkluderer med at teknikken som leser opp elevenes tekster gjør at elever kan delta i skriveprosessen på sine vilkår. Genlott & Grönlund (2013) melder også om funn hvor elevene i studien allerede ved utgangen av førsteklasse hadde oppnådd skriveferdigheter som kreves av nasjonale prøver i tredjeklasse. Dette ble ikke formelt testet og forblir en

vurdering basert på lærerens erfaring. Et siste funn gjort i studien av Genlott & Grönlund (2013) er økt motivasjon for tekstskaping blant elever.

Braut & Feidje (2016, s. 18) trekker fram gjentakende erfaringer om STL+ i norske skoler. Særlige erfaringer som går igjen er læreres opplevelser av tilpasset opplæring og elevers stolthet rundt betraktelig lengre tekster med flere korrekte ord, som samtidig ser fine ut. Det framkommer at dette resulterer i økt motivasjon blant elevene. Braut & Feidje (2016) antyder også at STL+ er en metode særlig gutter profiterer på, og begrunner påstanden med at elever i større grad får skrive ut fra egne erfaringer og interesser, kombinert med mindre stress rundt finmotorisk håndskrift. De fremhever at fokuset flyttes fra motorikk over til tekstskaping, og hvordan det gir tydelige resultater i elevenes produkter og skriveferdigheter. Braut & Feidje (2016, s. 14) gjengir forskning fra Caroline Lidberg gjort i perioden 2011-2014, hvor det framkommer at lyd støtten støtter opp bokstavkunnskapen- hvordan bokstavene ser ut kombinert med lyd. Lidberg antyder at elever tidlig bygger opp et ortografisk leksikon på hvordan ord skrives. Også Lidberg trekker fram at motorikk hemmer skrivingen (Braut & Feidje, 2016, s. 15). En gjengivelse av Hultin & Westman framkommer også i Braut & Feidje (2016, s. 14). Gjennom flere års studier av STL+ i Sandviken kommune, konkluderer også Hultin & Westman med at elever skriver flere og lengre tekster ved bruk av metoden. De konkluderer samtidig med at elever får fokusere på det de vil formidle når finmotorikken ikke forstyrrer. Det framkommer også at elever blir digitalt kompetente, samt at de tilegner seg god selvtillit og blir stolte produsenter. Hultin & Westman påpeker også hvordan skriverammer eller modelltekster kan være god læring for elever, men at det for de mest skrivesterke elevene kan oppleves litt begrensende (Braut & Feidje, 2016, s. 14).

Det er spesielt fire temaer som utpeker seg i den foreliggende forskningen om STL+: finmotorikk, rettskrivning, motivasjon og tilpasset opplæring. Denne forskningen er basert på publikasjoner gjort for flere år siden. Når nyhetens interesse ved STL+ og digitale verktøy i skolen har lagt seg, blir denne oppgavens bidrag til forskningen om STL+ å undersøke dybden på temaer som er løftet opp i disse studiene og utdype om det fortsatt er relevant når lærerne har lagt flere år med erfaring om STL+ bak seg. Med andre ord belyses de samme temaene, men med et nyere og nyansert bilde. Samtidig baserer denne studien seg på tredjeklasselæreres opplevelser og erfaringer. Dette fordi disse lærerne nylig har arbeidet med metoden, men nå kan uttale seg objektivt om temaet basert på et avstandsforhold.

2 Perspektiver på skriveopplæring

I dette kapittelet redegjør jeg for perspektiver og forståelser som er relevante for grunnleggende skriveopplæring og STL+ som arbeidsmetode. Dette gjør jeg ved å ta for meg relevante begreper. Til å begynne med redegjør jeg for skrijving som grunnleggende ferdighet, før jeg går nærmere inn på den første skriveopplæringen. Her bruker jeg hovedsakelig offentlige dokumenter til å illustrere hva opplæringsloven og læreplanverket sier om innholdet i opplæringen. Jeg redegjør også for tilnærminger til rettskriving i skolen som en del av skriveopplæringen. Videre fokuserer jeg på digital støtte til skriveopplæring generelt og STL+ mer spesifikt. Til sammen danner dette det teoretiske fundamentet for oppgaven og dermed rammene for analysen. Avslutningsvis utdyper jeg begrepet tilpasset opplæring og belyser hvilken rolle motivasjon og mestring kan ha i denne sammenheng.

2.1 Å skrive som grunnleggende ferdighet

Kunnskapsdepartementet (2020c) definerer fem grunnleggende ferdigheter som del av den faglige kompetansen, men også som nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. I tillegg anses disse grunnleggende ferdighetene som viktig for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, samt for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Skrijving er blant disse fem grunnleggende ferdighetene. Kunnskapsdepartementet (2017) beskriver utviklingen av denne ferdigheten som betydningsfull gjennom hele opplæringsløpet. Å utvikle skriveferdigheter er med andre ord en forutsetning for livslang læring. Graham & Hebert (2010) uttrykker det slik; hvis elevene skal lære, må de kunne skrive.

Kunnskapsdepartementet (2020b) tydeliggjør nødvendigheten av å tilegne seg skriveferdigheter som avgjørende for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og hensiktsmessig om ulike emner og for å kommunisere med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Austad (1997) skriver at det er nødvendig for samfunnet at alle lærer å bruke skriftspråket på en funksjonell måte. Salen (2003, s. 65) utdyper at skrijving er et middel for kommunikasjon, meningsformidling og refleksjon. Ettersom hensikten med å skrive er å kommunisere er det viktig å stille krav til skriftuttrykket (Salen, 2003, s. 66). Det vil si at skriveopplæring er nødvendig for at alle skal ha de samme forutsetningene for å bruke og forstå skriftspråket.

Skrivesenteret (2021) anser det som viktig at elevene opplever skriveopplæringen som meningsfull hvis de skal lære å skrive. Elevene må få vite hvorfor de skal skrive, hva de skal skrive om og hvordan de skal gjennomføre skriveoppdraget. Johansen & Bjerke (2020, s. 40) anser skriving som en ferdighet bestående av flere komponenter som alle må være til stede. Skriveformelen tydeliggjør viktigheten av disse komponentene ved skriving.

2.1.1 Skriveformelen

Hagtvet (2004) tegner skriveformelen slik:

Skriving = Budskapsformidling x Innkoding x Motivasjon

Når Johansen & Bjerke (2020, s. 42) forklarer skriveformelen beskriver de *budskapsformidling* som innholdet i det som skrives. Dette handler om at elevene skal fylle teksten sin med innhold, hva de skal skrive om og hva læreren kan gjøre for at elevene skal fylle teksten med innhold som passer formålet. *Innkoding* fremstiller Johansen & Bjerke (2020, s. 42) som den tekniske delen, der ord skrives ned med bokstaver. Hagtvet (2004) påpeker at innkoding fordrer at skriveren mestrer ganske mye. Johansen & Bjerke (2020, s. 42) påpeker at hovedregelen er at en skal lytte til lydene en bruker i ord for deretter å skrive ned den tilhørende bokstaven. Etersom talespråket vårt består av flere lyder enn skriftspråket har bokstaver, poengterer de at det fort oppstår utfordringer. Formelens siste faktor er motivasjon. Johansen & Bjerke (2020) understreker at det å skjønne hvorfor en skriver, men også kjenne på entusiasme knyttet til hvordan en skriver det og hva en skal skrive er vesentlig for motivasjon. Johansen & Bjerke (2020) oppfordrer lærere til å tydelig definere formålet med skrivingen da det kan bidra til økt motivasjon; skriver elevene for underholdning, for å overbevise eller for å holde kontakt med noen?

Johansen & Bjerke (Johansen & Bjerke, 2020) antyder at skriveformelen viser hvordan skriving ikke fungerer uten alle komponentene. De påpeker at det er budskapsformidling og motivasjon som gjerne fungerer som drivkraft i skrivingen, og at innkoding kommer i takt med utviklingen. De utdyper; dersom eleven skriver om et innhold som ikke engasjerer vil det gå utover budskapsformidlingen. Dersom en elev stiller seg likegyldig til skriving kan opplevelsen av mestring forsvinne. Derfor blir å ivareta alle aspektene ved skriving fra første sekund kanskje lærerens største utfordring (Johansen & Bjerke, 2020).

2.2 Den første skriveopplæringen

Skriveopplæringen som foregår på 1.- og 2.trinn kaller vi den første skriveopplæringen. I følge Lorentzen, Hoel, Engen, Helgevold, Frost, Bøyeseu & Håland (2005) handler den første skriveopplæringen om å oppdage; oppdage at bokstavene representerer lyder, at ordene vi sier har et visuelt uttrykk i skrift og at det er nyttig med skrift. Et av mange kompetansemål i norsk etter 2.trinn er at elevene skal kunne trekke bokstavlyder sammen til ord under skriving (Kunnskapsdepartementet, 2020d). Også Johansen & Bjerke (2020, s. 11) tydeliggjør at den første skriveopplæringen innebærer å lære seg koblingen mellom lydene i skriftspråket og bokstavene vi bruker. De utdyper at det er det muntlige språket som ligger til grunn når elevene skal lære skriftspråket. Derfor kan et velutviklet talespråk, med stort ordforråd og god begrepsforståelse, gjøre veien inn i skriftspråket enklere (Johansen & Bjerke, 2020). Lyster (2012) påpeker at skriving handler om å kode om fra et muntlig språk til et skriftlig språk.

Wiklander & Sjødin (2016, s. 9) påstår i likhet med Johansen & Bjerke (2020, s. 11) at det viktigste arbeidet i den første skriveopplæringen handler om å lære koblingen mellom bokstav og lyd, og av det danne ord og setninger. De påpeker at den beste måten å gjøre det på er ved å la blyanten ligge og at forming av bokstaver ikke skal prioriteres i den første skriveopplæringen.

Mange skoler lærer elevene bokstavene i første semester på 1.trinn. Genlott & Grönlund (2013) skriver at tradisjonell skriveopplæring med blyant krever at elevene skal mestre to utviklingsprosesser samtidig: både lære å lese (kognitiv utviklingsprosess) og bruke blyant (finmotorisk utviklingsprosess). Wiklander & Sjødin (2016) trekker fram at ikke alle elever lærer å skrive funksjonelt med håndskrift i første klasse og at dette derfor heller ikke burde prioriteres. Dette kan ha sammenheng med ulike forutsetninger hos elevene og eventuelt kvaliteten på stimuleringen de får i sitt miljø (Whitehurst & Lonigan, 1998, s. 849 gjengitt i Hagtvat, 2004, s. 236). Salen (2003, s. 67) påpeker dessuten at det ikke er uvanlig at elever på første trinn strever med finmotorikken og at bruk av digitale verktøy er naturlig å vurdere dersom en elev har motoriske vansker. Salen (Salen, 2003, s. 67) hevder at mange barn som har hatt vansker med finmotorikken har fått ny skriveglede når de har tatt i bruk digitale verktøy som data eller læringsbrett og tekstbehandling.

2.3 Rettskrivningsfokus

Kunnskapsdepartementet (2017) tydeliggjør at skriveopplæringen innebærer å utvikle rettskriving. Jansson & Traavik (2014, s. 172) utdyper at gode ferdigheter i rettskriving hører med til skrivekompetansen og at rettskriving er viktig for å kunne ta del i den nasjonale skriftkulturen, for eksempel i et skriftbasert arbeidsliv. De påpeker også at usikkerhet rundt rettskriving kan skape frustrasjon hos en voksen.

Jansson & Traavik (2014, s. 175) påpeker at rettskriving læres gjennom øyne, øre, hånd eller tastatur- hvor vi kan reflektere over det som skrives. Videre tydeliggjør de at den som skal bli en god skriver må skrive mye. Også Iversen & Otnes (2021, s. 199) trekker fram hvordan viktigheten av rettskriving i skriveopplæringen har vært diskutert i både skole- og språkhistorien. Likevel beskriver de hvordan flere skriveforskere nå stiller seg kritisk til hvordan tidlig oppmerksomhet rettet mot rettskriving kan hindre motivasjon og skriveglede hos elever (Iversen & Otnes, 2021). Jansson & Traavik (2014, s. 171) påpeker viktigheten av å arbeide på måter som ikke fører til at elever får et negativt forhold til skriving, men som motiverer til videre skrivearbeid. Målet er at elevene skal bli trygge skrivere som kan bruke skriving til flere formål (Jansson & Traavik, 2014).

Jansson & Traavik (2014) utdyper at enkelte rettskrivningsnormer kan oppleves bortkastet å øve på i de yngste trinnene fordi det fleste elevene uansett ikke forstår det så tidlig i skriveprosessen. Dessuten understreker de hvordan rettskriving i norskfaget byr på en del utfordringer, for eksempel ved at mange ord staves ulikt fra hvordan vi uttaler dem (Jansson & Traavik, 2014). Iversen & Otnes (2021, s. 206) antyder at jakten på feil kan skygge for andre kvaliteter i elevtekster og anbefaler både elever og lærere å legge bort rettepenen i enkelte faser av et skriveforløp.

2.4 Digitale verktøy som støtte i skriveopplæringen

Sandvik (2020) fremhever at teknologi og digitale verktøy har skapt endringer i skrivevanene til de fleste mennesker de siste tiårene. Kunnskapsdirektoratet (2021) tydeliggjør at digital teknologi også i skolesammenheng gir rom for nye måter å lære på. Roås & Siljan (2020) trekker fram diskusjonen knyttet til metodevalg rundt hvordan en skal sikre best mulig skriveopplæring, og hvordan den har fått fornyet aktualitet som følge av at den digitale

didaktikken har infiltrert klasserommene. Blant annet nevnes potensialet for en mer tilpasset og inkluderende opplæring. Fornes (2022) beskriver digital støtte i skrivesammenheng som visuell eller auditiv støtte, som kan gi elever som strever med skriving mulighet til å uttrykke seg på et mer avansert nivå. Også Statped (2020) belyser viktigheten av teknologien som god støtte for elever som strever. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv ser en utvikling av digital teknologi som den største endringen i skriveopplæringen siden oppfinnelsen av boktrykkerkunsten. Dette på grunn av informasjonsmengde, meningsskaping og verktøyenes potensial for læring og variasjon (Sandvik, 2020, s. 91).

Flere skoler i Norge legger bort blyanten til fordel for tastatur i første klasse. Økningen av skoler som tar i bruk digitale verktøy i den første skriveopplæringen skyldes forskning som viser til positive effekter for elevers læring og motivasjon (NRK, 2015). Aftenposten (2020) skrev i 2020 at 7 av 10 Osloelever har tilgang på en egen digital enhet som følge av at skolene har tatt i bruk en 1:1 iPad-dekning. Sandvik (2020, s. 91) påpeker at dagens elever allerede har erfaringer med digitale verktøy, digitalt innhold og digital kommunikasjon før de begynner på skolen. For dem skapes mening gjennom flere modaliteter, for eksempel; lyd, bilde og skrift. Disse erfaringene tar de med seg inn i den første skriveopplæringen. Sandvik (2020, s. 91) skriver også at mange lærere etter innføring av læringsbrett spør seg om hvilken rolle digitale verktøy skal ha i den første skriveopplæringen og om det skal erstatte skriving for hånd. Fornes (2022) skriver at tastatur og touch-funksjon ikke kan erstatte all skriving vi gjør for hånd, men at digitale verktøy for mange elever fungerer som en støtte til læring og at det et effektivt læringsmiddel i skriveopplæringen. Salen (2003, s. 72) belyser at digitale verktøy i skriving, samt retting av tekster, i ulike faser av en skriveprosess kan gjøres raskere, enklere og mer effektivt for elevene. Elevtekstene kan med digitale verktøy forbedres med mindre strev, som igjen kan oppleves mer motiverende og lystbetont for elevene (Salen, 2003). Karlsen (2020, s. 58) omtaler digitale verktøy og læringsbrett som brukervennlig for elevene fordi det er enkelt å være kreativ når en produserer innhold.

Kunnskapsdepartementet (2021) påpeker at digitaliseringen fører med seg nye krav til skolen. Giæver, Johannesen & Øgrim (2014) understreker at nettbrettet ikke medfører pedagogisk og faglig læringsmessig verdi av seg selv. Salen (2003, s. 72) utdyper at en viktig forutsetning for å ta i bruk digitale verktøy i skolearbeidet er at både lærer og elev får nødvendig opplæring. Kunnskapsdepartementet (2021) slår fast at den digitale kompetansen blant lærere behøver et løft når klassene blir avhengig av at læreren mestrer digital teknologi. Karlsen

(2020) tydeliggjør at opplæring i digitale verktøy er nødvendig for at det skal være en god ressurs, og understreker at læreren selv må være interessert hvis det skal bli læringseffekt. Fornes (2022) utdyper at verktøyene i seg selv, uten opplæring i hvordan de ulike digitale funksjonene skal brukes, ikke vil nyttiggjøre seg for elevene. Karlsen (2020, s. 61) antyder dessuten at digital støtte til skrivingen kan oppleves frustrerende i skolearbeidet dersom det oppstår tekniske problemer.

2.5 STL+

I Roås & Siljan (2020, s. 126) omtales den norske pedagogen Arne Trageton som gjennom et forskningsprosjekt fra 1999-2002 fant ut at elever som brukte digitale enheter i den første skriveopplæringen fikk bedre resultater sammenlignet med elever som fikk tradisjonell undervisning med blyant og papir. På bakgrunn av dette utviklet Trageton metoden STL (å skrive seg til lesing) der tanken blant annet var at der det tidligere var praktisert en lese-skriveopplæring, nå skulle dreie seg mer om en skrive-leseopplæring. Graham & Hebert (2010) påpeker at arbeidsformen har eksistert lenge, men at en videreutvikling gjort av den svenske pedagogen Mona Wiklander har resultert i STL+.

Braut & Feidje (2016, s. 11) skriver at akronymet STL+ står for «å skrive seg til lesing med talesyntese» og at det innebærer at elevene aktivt får høre fonemene, ordene og deretter setningene samtidig som de skriver. Braut & Feidje (2016, s. 11) påpeker at etter hvert som teknologien stadig blir bedre og digitale verktøy har infiltrert skolen, har også STL+ fått bredere fotfeste i det norske skoleverket. Graham & Hebert (2010) antyder at metoden virkelig har tredd i kraft de siste årene. Roås & Siljan (2020, s. 125) viser til at flere norske skoler har tatt i bruk STL+ i den første skriveopplæringen, men at metoden praktiseres på ulike måter på ulike skoler. Roås & Siljan (2020, s. 127) antyder at det til tross for ulike måter å praktisere og organisere arbeidet med STL+, særlig er viktigheten av lyd støtten som løftes fram som et viktig aspekt ved metoden.

Braut & Feidje (2016, s. 12) nevner noen grunnleggende prinsipper for STL+; blant annet at elevene skal jobbe eksperimenterende med staving ut fra egen kunnskap om skriftspråket og at skrivingen skal ta utgangspunkt i elevenes erfaringer. Når elevene begynner på skolen stiller de med ulikt utgangspunkt- mange elever kan allerede bokstavene, andre ikke. STL+

tar utgangspunkt i elevens nivå (Braut & Feidje, 2016, s. 11). Wiklander & Sjødin (2016, s. 19) skriver at det er lyd støtten i STL+, hvor elevene gis mulighet til å høre igjennom egne tekster for å selv kontrollere om de faktisk skriver det de tenker at de vil skrive, som muliggjør utforskning av bokstaver og nivåbasert opplæringen for elevene. Braut & Feidje (2016) omtaler talesyntesen som en viktig funksjon i STL+ fordi elevene både ser og umiddelbart hører sin egen tekst med eventuelle feil. Dette trener elevene til å korrigere egen tekst. At alle sanser er med er et viktig aspekt (Wiklander & Sjødin, 2016). Roås & Siljan (2020, s. 126) legger til at elevene i samarbeid med lærer kan gjøre de nødvendige endringene som trengs for at teksten skal bli korrekt, dersom elevene ikke finner ut av det selv. Berrum et al., (2016) påstår likevel at lyd støtten i STL+ har resultert i økt selvstendighet blant elevene. Graham & Hebert (2010) uttrykker at metoden og lyd støtten gir elevene bedre skriveforståelse.

Roås & Siljan (2020, s. 125) beskriver STL+ som skriveopplæring som foregår på læringsbrett og/eller pc ved hjelp av støtteprogram med lyd. Braut & Feidje (2016, s. 12) påpeker også at elevene skal skrive på læringsbrett istedenfor med blyant og papir det første året og at elevene skal skrive fordi de er motivert for å skrive. Bedre læring, differensiering og tidlig innsats er stikkord som trekkes fram i arbeid med STL+ (Braut & Feidje, 2016, s. 9). Braut & Feidje (2016) påpeker dessuten at metoden har et svært positivt elevsyn med tro på alle elever uansett funksjonsnivå.

2.6 Motivasjon og tilpasset opplæring

Opplæringsloven (1998, § 1-3) tydeliggjør at opplæringen skal tilpasses forutsetningen til den enkelte elev og at alle skal ha like muligheter til å utvikle seg og sine evner. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (Meld. St. 18 (2010–2011), s. 9). Karlsen (2020, s. 117) skriver om skolens ansvar i å ivareta mangfoldet av elever i klassen uansett forutsetninger og behov, men antyder at det kan være utfordrende å differensiere lærestoff og finne arbeidsmetoder som gir godt læringsutbytte for hver enkelt elev. Likevel påpeker hun at digitale verktøy i klasserommet kan støtte tilpasset opplæring, samt åpne for muligheter rundt variasjon i oppgaver og arbeidsmetoder (Karlsen, 2020, s. 59).

Dette begrunner Karlsen (2020, s. 59) med læringsbrett som inneholder grunnoppsett med gode hjelpemidler som talesyntese, taleopptak og en «read for me»-funksjon, slik at flere elever kan oppleve anerkjennelse og en lettere hverdag. Genlott & Grönlund (2013, s. 100) beskriver for eksempel hvordan STL+ kan gjøre det lettere for elever, særlig med motorisk sans, å lære seg skriveferdigheter i starten av grunnskolen på bakgrunn av at metoden først tar for seg den kognitive prosessen, deretter den finmotoriske. Braut & Feidje (2016, s. 11) påpeker at metoden er lagt opp til at alle elever uansett funksjonsnivå skal kunne formidle det de ønsker å formidle til enhver tid.

Wiklander & Sjødin (2016, s. 9) erfarer at elever utvikler seg mer når de får sitte med egne læringsbrett og hodetelefoner under arbeid. Det begrunnes med økt konsentrasjon, samt at elever selvstendigjøres ved at det er enklere og mer effektivt å bearbeide tekster digitalt enn med papir og blyant. Berrum et al., (2016) påpeker dessuten at tilbakemeldinger kan gis mer diskret til hver enkelt elev framfor å eksponeres foran klassen. Et annet synspunkt Wiklander & Sjødin (2016) belyser er at læringsbrett og STL+ bidrar til tillit innenfor egen kompetanse, behov for å yte og mestringsstro. Karlsen (2020, s. 59) utdyper at elevene støttes i opplæringen ved at de i størst mulig grad får jobbe med det de er gode i og påpeker dessuten at flere elever kan delta i klasserommet. Berrum et al., (2016) beskriver et minkende behov for å ta enkeltelever ut av klassen som følge av økte muligheter for tilpasset opplæring i klasserommet ved bruk av STL+. Også Kunnskapsdepartementet (2021) tydeliggjør potensialet for en mer tilpasset og inkluderende opplæring som følge av digitalisering i skolen. Karlsen (2020, s. 60) utdyper dette ved at læringsbrett kan være en inkluderende faktor som sørger for at flere elever kan delta i klassefellesskapet, og derfor sørger for at elever ikke mister faglige og sosiale erfaringer.

3 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsdesign og de metodiske valgene som er gjort for å undersøke hvordan tredjeklasselærere erfarer bruken av STL+. For å belyse problemstillingen har jeg gjort noen valg med tanke på hvilken metodisk tilnærming som egner seg best. Dette er i tråd med Dalland (2020, s. 53) som skriver at metoden er vårt redskap i møte med noe vi vil undersøke og at begrunnelsen for å velge én bestemt metode er at vi mener at akkurat den metoden egner seg best til å få frem ny kunnskap. Det betyr at valgene som er tatt har formet masteroppgaven og dens kvalitet. I dette kapitelet skal jeg presentere, drøfte og vurdere disse valgene jeg har tatt i henhold til masteroppgaven. Først vil jeg gjøre rede for hvorfor en kvalitativ tilnærming er egnet for min studie. Deretter intervju som metode, informantutvalg, forberedelser og gjennomføring av intervjuene. Til slutt diskuteres etiske vurderinger og kvalitet, reliabilitet og validitet.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Innenfor forskning skiller en gjerne mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Slik Dalland (2020, s. 54) beskriver kvalitativ forskningsmetode handler det om å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg måle i form av målbare enheter. Thagaard (2018) skriver at kvalitativ metode studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever livet vårt. En slik tilnærming er relevant for å undersøke tredjeklasselæreres opplevelse av STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen fordi det handler om lærernes egne opplevelser og erfaringer. Etersom denne oppgaven er ute etter faktiske opplevelser og erfaringer fra lærere som benytter seg av STL+ metoden, vil en best mulig gjengivelse av det kunne hentes gjennom en kvalitativt orientert metode. En kvalitativ tilnærming muliggjør en dypere analyse og mange opplysninger om få undersøkelsesenheter (Dalland, 2020). Christoffersen & Johannessen (2012, p. 99) beskriver dette ved at en oppnår en forståelse av verden gjennom mennesket. Derfor er dette en metode som ofte forbindes med nær kontakt mellom forsker og eventuelle informanter. Kleven & Hjordemaal (2018) beskriver denne nærheten som en inngang til kunnskap som for forskeren ellers ville vært vanskelig å få tak i. Nærheten kan bidra til spenning i forskningen, men kan også skape utfordringer. Tjora (2017) nevner eksempelvis at forskningen kan endres dersom ting ikke viser seg å bli slik man hadde tenkt i forkant. Det vil si at en som forsker i interaksjon med et annet menneske aldri kan kontrollere nøyaktig hva som blir sagt. Slik kan det både tilkomme ny og relevant

informasjon, men det kan også føre forskningen i en annen retning enn hva som var planlagt eller først antatt.

Malterud (2011) skriver at det kalles et fenomenologisk utgangspunkt når kvalitativ forskning setter søkelys på hvordan mennesker opplever sin livsverden. Hun skriver videre at fenomenologi representerer en forståelsesform der menneskers erfaringer regnes som gyldig kunnskap og at målet med å bruke et fenomenologisk forskningsperspektiv er å samle erfaringer som kan gi et grunnlag for å utvikle en generell forståelse av det vi forsker på. Denne generelle forståelsen vil aldri være helt nøyaktig. Vedeler (2000, s. 35) skriver at selv om vi kan beskrive fellestrekk ved erfaringer som fremkommer hos de ulike informantene, er det likevel viktig å huske på at vi ikke kan generalisere på samme måte som vi kan i kvantitative studier. Dette fordi kvalitative studier ikke lar seg måle i form av definerte og målbare enheter.

3.2 Intervju som metodevalg

For å best mulig svare på problemstillingen valgte jeg å bruke kvalitativt intervju som metode. Intervju er en mye brukt forskningsmetode innenfor kvalitativ tilnærming. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at årsaken til det handler om at intervjueren og informanten sammen produserer kunnskap. Bakgrunnen for at jeg selv valgte intervju som metode er mulighetene intervju kan gi for å få innsikt i lærernes personlige erfaringer, tanker og følelser. Disse aspektene ved metoden egner seg godt for problemstillingen og formålet med masteroppgaven. Til tross for disse egenskapene ved intervju som forskningsmetode, påpeker Dalland (2020, s. 68) at intervjuet ikke har som formål å fortelle oss om den enkelte. Det skal helst kunne gi oss opplysninger utover informanten. Det vil si at vi ønsker svar som kan generaliseres, det er dog et uoppnåelig mål. Med andre ord kan ikke denne oppgavens svar på problemstillingen generaliseres eller svare på hvordan lærere flest tenker om STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen. Likevel kan den si noe om hva et utvalg tredjeklasselærere tenker om det og kanskje si noe om hvilke fellestrekk ved opplevelser og erfaringer som kommer frem hos de ulike lærerne. Dette mener Dalland (2020, s. 68) kan forklares ved at det er på grunnlag av intervjuerens spørsmål, samt vedkommendes evne til å oppfatte svarene, forstå dem og tolke dem, at vi får svar.

Det finnes ulike type kvalitative intervjuer. For å få mest mulig informasjon ut av informantene ønsket jeg å utføre semistrukturerte intervjuer. Kvale & Brinkmann (2020) omtaler semistrukturert intervju som et intervju der samtalen følger en intervjuguide med bestemte temaer og forslag til spørsmål, men som likevel gir rom for oppfølgingsspørsmål. I likhet med Kvale & Brinkmann (2020) nevner også Thagaard (2018) at en av fordelene ved å bruke intervju som metode er muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål dersom det kommer opp temaer en ønsker å utdype. Dermed, med bakgrunn i at jeg ønsket å belyse spesifikke temaer i intervjusamtalen, utarbeidet jeg på forhånd en intervjuguide med spørsmål etter ulike temaer som jeg ønsket å stille informanten. Med intervjuguiden som utgangspunkt for intervjuene sikret jeg at alle relevante spørsmål ble besvart, med muligheter for oppfølgingsspørsmål, samt tanker og erfaringer informantene selv ønsket å formidle og som kunne gi aktuelle opplysninger om STL+ som i forkant ikke var planlagt.

3.3 Utvalg av informanter

3.3.1 Strategisk utvalg

Dalland (2020, s. 59) understreker at forskere ofte ved valg av kvalitative orienterte metoder henvender seg til grupper eller enkeltpersoner de på forhånd mener kan uttale seg eller bidra med noe til problemstillingen i undersøkelsen. Kvale & Brinkmann (2020) utdyper at det å velge personer med bestemte kunnskaper og erfaringer kalles å gjøre et strategisk utvalg. Dette er noe jeg selv har benyttet meg av i denne masteroppgaven da jeg ønsket å spørre tredjeklasselærere med nylig opplevde erfaringer om metoden. Hensikten med å intervjuer spesifikt tredjeklasselærere var å oppnå et mer objektivt perspektiv, ettersom de ikke lenger er forpliktet til å entydig undervise i henhold til STL+, men som likevel nettopp har brukt STL+ som arbeidsmetode og derfor kan fortelle om sine opplevelser og erfaringer. I tillegg ønsket jeg å spørre lærere ved skoler som faktisk bruker STL+ metoden og som har et forhold til det, framfor å spørre tilfeldige skoler. For å finne skoler som brukte STL+ metoden kontaktet jeg skoler jeg på forhånd visste at brukte metoden. Jeg kontaktet også skoler jeg ikke kjente til i håp om å finne flere informanter ved skoler som forhåpentligvis brukte STL+. Dette gjorde jeg ved å sende mail til rektorer på nærmere 30 ulike skoler. I mailen stilte jeg spørsmål rundt deres kjennskap til STL+. Underveis i forsøket på å finne informanter fikk jeg inntrykk av at STL+ er mindre utbredt i skolene enn først antatt. Mange skoler svarte at lærerne ved sin skole enten ikke brukte metoden eller at de ikke brukte metoden systematisk nok til å egne seg som informanter til min masteroppgave.

3.3.2 Informanter

Med tanke på tid og mulighet for gjennomførelse bestemte jeg meg for at et utvalg på tre til fire lærere var tilstrekkelig for å få en innsikt i noen læreres tanker og holdninger rundt STL+ som arbeidsmetode. Begrensninger som kan forekomme av et lite utvalg eller få informanter er at svarene gir lite nyansert data. Et fåtall lærere kan ikke snakke for alle andre lærere i Norge. Derfor kan spørsmål rundt troverdighet i en oppgave som dette forekomme. Likevel er det interessant å få et innblikk i et lite utvalg læreres tanker og refleksjoner om STL+ i den første skriveopplæringen.

Med unntak i analysen og avslutningen har jeg videre valgt å bruke begrepet *informant* om lærerne jeg har intervjuet fordi Kvale & Brinkmann (2020) beskriver betegnelsen *informant* som en person med kunnskap som gir forskeren informasjon. Jeg utarbeidet også noen kriterier for valg av informanter på bakgrunn av min problemstilling:

For det første var et av kriteriene at informantene hadde jobbet noen år i skolen. Dette for at informanten skulle ha opparbeidet seg erfaring og egne tanker rundt bruken av STL+. I det mest innbringende tilfellet skulle kanskje informantene også ha jobbet lenge nok i skolen til å erfare både skriveopplæring med blyant og papir, og skriveopplæring ved bruk av STL+. Et annet kriterium var at informantene hadde norsk som undervisningsfag fordi skriveopplæringen hovedsakelig forgår i norskfaget. Et tredje og siste kriterium var at lærerne jobbet på tredjetrinn for å bedre kunne avgi objektive, men nylig opplevde svar. Videre kan det nevnes at alder og kjønn ikke var et kriterium for deltakelse ettersom det ikke er relevant for min studie og ikke innvirker som forklarende årsak på informantenes mulige forskjellige svar.

Felles for de valgte informantene var at de alle ønsket å få tilsendt spørsmålene på forhånd slik at de kunne gjøre seg noen notater for å best kunne gi meg svarene jeg søkte. Dette kan ha ført til at de har rådført seg med andre i forkant av intervjuet. En annen mulighet ved å få tilsendt spørsmålene i forkant er at informantene har iscenesatt svar de tror jeg ønsker, framfor det de faktisk har opplevd eller mener. Senere fikk informantene velge om de ønsket å ha intervjuet med oppmøte eller over nett. Bakgrunnen for at de fikk alternativer på denne måten var for å sikre at gjennomførelsen av intervjuet ble tilrettelagt på best mulig måte for informanten selv i en travel skolehverdag. Én av informantene ønsket å ta intervjuet over nett, mens resterende ønsket intervju med oppmøte.

Som nevnt kontaktet jeg både skoler jeg på forhånd visste at brukte STL+ og skoler jeg ikke visste noe om arbeidsmetodene til. På en av de valgte skolene kontaktet jeg en lærer jeg kjenner til, som igjen spurte den aktuelle læreren for meg. Slik fikk jeg en informant gjennom bekjentskap. Kvale & Brinkmann (2020) er tydelige på at det ikke er noe i veien med denne framgangsmåten fordi informanten i den anledning får tid til å tenke seg om, og er friere til å si nei, enn om en tar direkte kontakt.

Det viste seg vanskeligere å få informanter enn først antatt. Ettersom det kvalitative intervjuet sikter mot å gå i dybden understreker Kvale & Brinkmann (2020, s. 81) at antallet informanter av den grunn ikke skal være for stort og at gode samtaler med én eller to informanter kan gi stoff nok til en oppgave. På forhånd hadde jeg som nevnt sett for meg et utvalg på tre til fire informanter. Den fjerde informanten fikk jeg sent i prosessen. Jeg fikk heller ikke oppfylt kriteriet om at alle lærerne per dags dato jobber på tredjetrinn. Utvalget består likevel av tre tredjeklasselærere og en førsteklasselærer som tidligere har vært lærer i tredjeklasse, som har erfaring med tredjeklasse og som likevel kan gi relevant informasjon.

Tabellen oppsummerer de viktigste egenskapene til informantene (lærer 1, 2, 3 og 4) samtidig som anonymiteten er ivaretatt. Dette er viktig informasjon i forhold til utgangspunkt i besvarelsen informantene har gitt. Oppsummert ser vi at alle informantene jobber i småtrinnet. Alle har uttalt seg om at de gjerne følger klassen fra 1.trinn til 3.trinn før klassen overtas av en ny lærer. Informantene har ulik utdanning, og det er verdt å legge merke til at to av informantene er tidligere førskolelærere som i ettertid har tatt GLSM; grunnleggende lese, skrive- og matematikkopplæring.

	LÆRER 1	LÆRER 2	LÆRER 3	LÆRER 4
ERFARING	Førskolelærer i 8 år 9 år i skolen Småskoletrinn	9 år i skolen Småskoletrinn	Førskolelærer i 22 år 11 år i skolen Småskoletrinn	4,5 år i skolen Småskoletrinn
UTDANNING	Førskolelærerutdanning GLSM (<i>grunnleggende lese, skrive- og matematikkopplæring</i>)	Grunnskolelærerutdanning (4-årig, adjunkt) 90p Norsk 90p Matte 60p Samfunnsfag 30p Musikk	Førskolelærerutdanning GLSM (<i>grunnleggende lese, skrive- og matematikkopplæring</i>)	Grunnskolelærerutdanning (4-årig, adjunkt) 90p Norsk 90p Matte 60p Naturfag 30p Engelsk
STILLING	Kontaktlærer 1.klasse	Kontaktlærer 3.klasse	Kontaktlærer 3.klasse	Kontaktlærer 3.klasse

Figur 1 Presentasjon av informanter

3.4 Forberedelser til intervju

3.4.1 Intervjuguide

Kvale & Brinkmann (2020) tydeliggjør viktigheten av å utarbeide en intervjuguide ved at slikt arbeid gjør at en forbereder seg både faglig og mentalt til et intervju. Samtidig påpeker de at intervjuguiden skal lede deg gjennom intervjuet og at den enten kan ha en strukturert form med detaljerte spørsmål i en bestemt rekkefølge, eller ha en mer ustrukturert form. Desto mer åpen intervjusituasjonen er, desto større er sjansen for spontane og uventede svar. Likevel valgte jeg å ha en nokså strukturert intervjuguide for å sikre at alle spørsmålene jeg ønsket svar på ble besvart. Kvale & Brinkmann (2020) sier at det ved en strukturert intervjusituasjon blir lettere å ferdigstrukturere og analysere intervjuet senere. Det var likevel rom for oppfølgingsspørsmål i min intervjuguide som gjorde at den endte opp i en semistrukturert form, noe som både var ønskelig og som gjerne blir brukt i kvalitative studier. Det betyr at jeg laget en intervjuguide som skulle være til hjelp ved å huske temaer og spesifikke spørsmål som skulle tas opp, men at det var lagt opp til at spørsmål også kunne utvikles i intervjusamtalen som følge av informantenes svar. Dette er i tråd med Kvale & Brinkmann (2020).

Intervjuguiden startet med nokså lette spørsmål for informanten å besvare; spørsmål om informanten selv. Typiske spørsmål som «hvor lenge har du jobbet i skolen?» og «hvilken fagbakgrunn har du?». Dette kan ifølge Kvale & Brinkmann (2020, s. 83) være med på å opparbeide tillit hos informanten slik at følsomme spørsmål eller spørsmål som er krevende å besvare blir lettere når det kommer til å besvare temaer som jeg anser som viktige. Etter generelle spørsmål om informanten for å bygge tillitt, som også viste seg å regnes som viktig bakgrunnskunnskap i oppgaven, tok intervjuguiden utgangspunkt i temaer som:

- Bokstavinnlæring og håndskrift
- Motivasjon
- Tekstlengde og tekstkvalitet
- Rettskrivning
- Skrivehastighet
- Mengdetrening
- Fonembevissthet
- Tilpasset opplæring
- Selvstendighet

Intervjuguiden ligger vedlagt.

3.4.2 Pilotintervju

For å kvalitetssikre intervjuguiden gjennomførte jeg et pilotintervju med en medstudent på studiet. Bakgrunnen for at jeg valgte å gjøre et pilotintervju var å undersøke om oppsettet var lagt opp naturlig og om spørsmålene var tydelige. Det viste seg at å gjøre et pilotintervju med en medstudent var en fordel. Dette fordi jeg fikk tilbakemeldinger på innholdet og temaer jeg hadde valgt for intervjuguiden. Slik fikk jeg omformulert og gjort om på spørsmål som hadde behov for justering før de faktiske intervjuene. Jeg fikk også øvd på min rolle som intervjuer og hva som kreves da, slik at jeg stilte godt forberedt.

3.4.3 Informasjonsskriv

Thagaard (2018) understreker at det kreves god forberedelse i forkant av et kvalitativt intervju. En av mange forberedelser er blant annet hvordan du skal informere informantene. Det er viktig at informanten forstår hva det innebærer å delta (Thagaard, 2018). Kvale & Brinkmann (2020) fremhever at det er viktig å være formell og at informasjonen bør gis skriftlig med opplysninger om tema for oppgaven. Med dette som utgangspunkt valgte jeg derfor å lage et informasjonsskriv som jeg senere sendte til informantene. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om hva formålet med forskningen var, og hva deltakelse innebar. De ble også orientert om samtykke, konfidensialitet og eventuelle konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. Informasjonsskrivet opplyste samtidig om informantenes rett til å når som helst trekke seg dersom de måtte ønske det. Dette er i tråd med Thagaard (2013). I tillegg lagde jeg en utskrift jeg tok med til selve intervjuet. Informasjonsskrivet ligger vedlagt.

Med tanke på at alle som deltar i en intervjuundersøkelse har krav på anonymitet var det derfor viktig for meg at jeg i informasjonsskrivet opplyste om hvordan jeg skulle ivareta anonymiteten. Slik Kvale & Brinkmann (2020, s. 82) skriver gjorde jeg informantene bevisst på at jeg har taushetsplikt og at jeg var avhengig av at personen signerte et samtykkeskjema. Hvorfor dette er viktig skriver jeg mer om i avsnittet forskningsetikk senere i oppgaven.

3.5 Gjennomføring av intervju

Ved intervjustart sikret jeg at informasjonen i informasjonsskrivet var forstått riktig av informantene. Kvale & Brinkmann (2020, s. 85) skriver at det er viktig å bruke tid på nettopp dette innledningsvis. Slik ønsket jeg å skape en felles forståelse av hensikten med intervjuet.

3.5.1 Diktafonapp

I forbindelse med gjennomføringen av intervjuene brukte jeg diktafonappen til Nettskjema for å ta opp intervjusamtalene. At jeg ønsket å ta opptak av intervjuene var klarert og godkjent av informantene på forhånd. Bakgrunnen til at jeg valgte å gjøre opptak av intervjuene var fordi jeg ønsket å konsentrere meg om og følge opp informantenes svar under selve intervjuet. På den måten ble det rom for meg til å be om utdypende svar eller diskutere egne relevante erfaringer med informanten framfor å kun notere. Jeg tror dessuten at opptak er en fordel i etterarbeidets transkribering. Diktafonappen er et godkjent verktøy for opptak og kan lastes ned på privat enhet fordi opptakene sendes direkte til Nettskjema hvor de blir kryptert av sikkerhetsmessige årsaker (UiO, 2019). Kryptering handler om ivaretaking av personvern for eksempel. Etter endt intervju og opptak kunne opptakene lyttes til i Nettskjema for transkribering. Jeg gjorde også informantene oppmerksomme på at lydklippene destrueres etter prosjektets slutt.

3.6 Etterarbeid

3.6.1 Transkribering

I etterarbeidet av intervjuene transkriberte jeg intervjuopptakene før jeg slettet det. Da jeg transkriberte overførte jeg kort sagt tale fra lyd- eller videoopptak til tekst, og erfaringer jeg gjorde meg under dette arbeidet var at det for meg var lettere å gjøre dette manuelt. Dette gjorde jeg ved å lytte til opptakene og oversette lydfilen ordrett. Kvale & Brinkmann (2020, s. 95) beskriver transkribering som et møysommelig arbeid, som samtidig gir mulighet til å gjenoppleve intervjuet. Kvale & Brinkmann (2020, s. 95) skriver også at vi i transkriberingen, hvor tale blir til tekst, mister nyansene i stemmen, mimikken i ansiktet og kroppspråket. Derfor var det til stor hjelp at jeg også hadde notert litt rundt dette. Etter transkriberingen var intervjusamtalene tilgjengelige for analyse. Transkripsjon innebærer dessuten etiske spørsmål rundt hvordan jeg som forsker oppbevarer sensitiv informasjon og beskytter personvernet. Ettersom Kvale & Brinkmann (2015, s. 213) opplyser om at det kan være best å skjule

informantenes identitet allerede på transkripsjonsstadiet, gjorde jeg nettopp det og valgte å kalle informantene lærer 1, 2, 3 og 4.

Det er også relevant å nevne at Kvale & Brinkmann (2020, s. 213). skriver at å transkribere det muntlige språket ordrett kan få enkelte informanter til å føle seg fornærmet. Derfor valgte jeg å utelate usammenhengende, tidvis forvirrede eller stammende tale der det var nødvendig. Dette er viktig fordi Kvale & Brinkmann (2020, s. 213) påpeker at det kan tolkes som indikasjon på svakt intellektuelt nivå. Dette har jeg kun gjort i tilfeller hvor informantene eventuelt snakket mye fram og tilbake før en konklusjon, og der det var hensiktsmessig for en sammenhengende gjengivelse av informantenes svar. Dermed er ingen uttalelser forkludret eller mangler relevant informasjon.

3.6.2 Forskningsetikk

Etter at personopplysningsloven (2021) ble innført, medførte dette at alle forskningsprosjekter som inneholder personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler skal meldes til NSD. Helt i oppstarten av dette prosjektet søkte jeg derfor til NSD- Norsk Senter for forskningsdata fordi jeg ønsket å bruke intervju av personer. NSD fungerer som personvernombud for alle universiteter og høyskoler og dette var jeg nødt til å gjøre for å få prosjektet godkjent i forhold til at databehandling skal tilfredsstillere kravene i personopplysningsloven. I begynnelsen av februar fikk jeg tilbakemelding om at behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven. Dette ligger vedlagt.

Også i forkant av presentasjonen av mine funn for problemstillingen har jeg tenkt gjennom etiske aspekter ved forskningen. Grunnen til at dette er viktig, er fordi jeg som forsker har utforsket informantenes privatliv og at deres beskrivelser, opplevelser og erfaringer deles i det offentlige. Dette kalles forskningsetikk. Vedeler (2000, s. 56) omtaler forskningsetikk som noe som omfatter etiske aspekter ved forskerrollen og forskerens forhold til informantene som deltar og er berørt av en undersøkelse. Dalland (2020, s. 168) forklarer forskningsetikk som et område av etikken som har å gjøre med vurdering av forskning opp mot samfunnets normer og verdier. Det forklares videre at det omhandler alt fra planleggingen og valg av problemstilling til metodebruk og hvordan resultater legges frem. Forskningsetikk handler ikke minst om å ivareta personvernet og sikre at informanter ikke blir påført skade eller unødvendige belastninger. Det betyr at forskningen og det å utvinne ny kunnskap ikke må skje på bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd (Dalland, 2020). Kvale og

Brinkmann (2015, s. 95) tydeliggjør viktigheten av moralske og etiske spørsmål når det gjelder forskning bygget på intervjusamtaler, samt spørsmål om verdien av produsert kunnskap i forskningsprosessen bidrar til samfunnet. Ettersom denne oppgavens funn baserer seg på intervjuer av menneskers interesser og forståelse er det viktig å være bevisst på å ta etiske hensyn. Tiltak som er gjort for å opprettholde dette er som nevnt informasjonsskriv, samtykkeskjema og anonymisering, samt destruering av opptak. Kvale og Brinkmann (2015, s. 96) nevner likevel at kvalitativ forskning med ønsket om å oppnå kunnskap ofte ikke samsvarer med det å ta etiske hensyn. Dette forklares videre ved at en som forsker har et gjennomgående ønske om et dypt og inntrengende intervju for å kunne hente ut mest mulig relevant informasjon, noe som innebærer en fare for at informanten kan føle seg krenket. Selv om en som forsker ønsker å være respektfull, kan en risikere et empirisk materiale som bare skraper på overflaten (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.3 Analyse

Kvale & Brinkmann (2020, s. 95) beskriver analysen som et hjelpemiddel for å finne ut hva informanten har å fortelle og at vi i tolkningen søker mening i det vi har fått vite. Analyse og tolkning av data foregår kontinuerlig gjennom forskningsprosjektet.

Ettersom denne oppgaven tar i bruk kvalitativ metode, vil det også bli brukt kvalitativ analyse. Thagaard (2018) skriver at kjernen i en kvalitativ analyse handler om å reflektere over hvordan en kan forstå dataene og hvilke begreper som er best egnet til å uttrykke meningsinnholdet. Tjora (2018, s.7) utdyper at den kvalitative analysen i korte trekk handler om å få god innsikt, refleksjon, konsept og teori med utgangspunkt i empirisk materiale- og at denne kunnskapen ofte blir frembrakt med intervjuer.

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke tematisk analyse som i følge Braun & Clarke (2006) er en mye brukt analysemetode i kvalitative studier. De understreker at tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre til viktige temaer og at metoden bør ses på som grunnleggende for analyser av kvalitative forskningsprosjekt på bakgrunn av dens fleksibilitet. Dette forklares videre ved at metoden potensielt kan gi en rik og detaljert, men likevel kompleks, gjengivelse av data. Thagaard (2018, s. 152) skriver at en temaanalytisk tilnærming utforsker temaer ved å sammenligne data om det samme temaet for alle informanter i prosjektet. Derfor valgte jeg å bruke fargekoding. Det vil si at jeg fargekodet

ulike uttalelser og informasjon på tvers av intervjuene for å sammenligne tematisk. Slik fant jeg likheter og ulikheter som jeg presenterer i analysen.

Braun & Clarke (2006) tydeliggjør viktigheten av å bli kjent med data. Intervjuer omtales som verbale data. For meg, som hadde gjort intervjuer, betød det derfor at å bli kjent med data handlet om å først transkribere intervjuene jeg hadde gjort. Dette gjorde jeg fordi Braun & Clarke (2006) skriver at verbale data må transkriberes til skriftlig form før det kan gjennomføres en tematisk analyse. Etter transkriberingen valgte jeg å lese gjennom dataene på en aktiv måte gjentatte ganger. Dette gjorde jeg for å få en tidlig oversikt over ulike temaer og sitater, samt likheter og ulikheter i de forskjellige intervjuene. Braun & Clarke (2006) påpeker at en ved å være kjent med alle aspekter av data skaper grunnfjellet for resten av analysen. Også Fangen (2010) skriver om viktigheten av å få en rik forståelse av eget datamaterialet ved å gjentatte ganger lese transkriberingen.

3.7 Reliabilitet og validitet

Vedeler (2000, s.110) tydeliggjør at reliabilitet i kvalitativ forskning knyttes til spørsmål om forskningens pålitelighet. Dalland (2020, s. 58) definerer reliabilitet som troverdighet i forskningsresultatene. Befring (2015) beskriver reliabilitet som noe som omhandler nøyaktigheten og stabiliteten av data. Det betyr med andre ord at reliabilitet handler om hvorvidt arbeidet er til å stole på og hvor pålitelig resultatene fra informantene er gjengitt. Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at det ofte stilles spørsmål om forskeres reliabilitet i intervjuforskning. Bakgrunnen for dette er at transkribering kan påvirke reliabiliteten til intervjuet ettersom skrevne ord kan uttrykke forskjellige betydninger. For eksempel basert på forskerens tegnsetting. Med andre ord har allerede en fortolkningsprosess startet og resultatene kan variere utfra mennesket som transkriberer og fortolker. Postholm & Jacobsen (2018) skriver derfor at det er viktig å reflektere over hvordan en som forsker kan påvirke resultatene knyttet til reliabiliteten.

Et valg tatt for å styrke reliabiliteten i denne studien er valget om semistrukturert intervju. Intervjuguiden inneholdt riktignok spørsmål om temaer som var ønsket belyst, men ingen av spørsmålene var ledende spørsmål som kunne påvirke informantenes svar. Det semistrukturerte intervjuet åpnet dessuten for at informantene kunne fortelle nøyaktig hva de

måtte ønske, og derfra stiltes nye spørsmål. Intervjuguiden ligger vedlagt, noe som gir mulighet til å etterprøve svarene fra studien.

Det faktum at jeg ikke kjente informantene fra før styrker også reliabiliteten i studien, men en annen påvirkningsfaktor er påliteligheten til informantene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 275) beskriver dette som sikkerhet eller sannhetsverdi i informantenes svar. I intervjuene framkommer det informantene forteller og hvordan informantene oppfatter situasjonen, det betyr ikke nødvendigvis at det er det som faktisk skjer. For eksempel kan det forekomme at informantene forteller noe de tror forskeren ønsker å høre framfor hva som faktisk er tilfelle. Det kan derfor ikke garanteres at en annen forsker får de samme resultatene. Det som kunne vært gjort for å styrke reliabiliteten i denne studien ville vært å bruke observasjon som metode i tillegg til intervjuene.

I etterkant av intervjuene er transkriberingen gjort i en ofte benyttet stil; ordrett transkribering. Med unntak av tidvis usammenhengende tale som kan fornærme informanten. Dette er et valg som er tatt for å styrke reliabiliteten. Lydopptakene er dessuten hørt igjennom flere ganger for å unngå eventuelle misoppfatninger.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) beskriver validitet i forskning som hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Med andre ord om hvorvidt spørsmålene stilt til informantene egner seg til å svare på problemstillingen. At det er tilfellet, er en umiddelbar oppfatning. Samtidig, sett i etterkant av studien, var enkelte av spørsmålene i intervjuguiden irrelevant for denne studien. Enkelte oppfølgingsspørsmål formulert etter interessante svar i intervjuene kunne antakelig fått en større plass i intervjuguiden ved eventuelle etterprøver. Selv om jeg var godt forberedt i forkant av intervjuene, kan nervøsitet ha preget datamaterialet ved at jeg tidvis ikke ba om mer utdypende svar. Dalland (2020, s. 245) påpeker viktigheten av grundig utspørring og kontinuerlig kontroll av at informantene forstår spørsmålene i et intervju. For å reflektere over hva jeg kunne gjort annerledes for å styrke validiteten i denne studien, skulle jeg ønske at jeg hadde bedre kontrollert informantenes forståelse for spørsmålene og omformulert meg for å få ordentlige svar i situasjoner der informantene misforstod. Ved å definere validitet som om dataene reflekterer det man ønsker å finne ut kan det diskuteres om disse dataene er valide (Kvale & Brinkmann, 2015). En svakhet ved studien er dessuten at det er gjennomført et fåtall intervjuer og at studien ikke kan generaliseres. Dalland (2020, s. 246) hevder at validiteten i en studie er avhengig av at de

enkelte fasene i forskningsprosessen er fornuftige og forsvarlige, og at de understøtter konklusjonene.

4 Analyse og funn

I dette kapitlet presenterer jeg og analyser de viktigste funnene for problemstillingen;

Hvordan opplever lærere STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen?

Innledningsvis sammenfatter jeg informantenes bakgrunn. Dette for å gi kontekstuell informasjon som er nyttig for å forstå den påfølgende analysen. Deretter følger en presentasjon av funn strukturert fra den tematiske analysen. Det første temaet er lærernes opplevelse av skriveopplæring før og etter innføringen av STL+, deretter håndskrift og finmotorikk, motivasjon, rettskrivning, selvstendighet, ulike elevgruppers utbytte av STL+ , og til slutt tilpasset opplæring. I tillegg kommer temaene digitale ferdigheter og utfordringer ved undervisningsmetoden. Temaene glir til dels inn i hverandre, men resultatene jeg presenterer gir alle relevante svar på problemstillingen.

Felles for alle informantene er at de alle jobber i skoler med 1:1 ipad dekning hvor STL+ blir brukt som et hjelpemiddel i skriveopplæringen. Bokstavforming med blyant på papir forekommer når elevene begynner i andreklasser. Alle informantene jobber i småtrinnet på hver sine skoler med utgangspunkt og erfaringer til å kunne svare på denne oppgavens forsknings spørsmål. Felles for informantene er at de også har norsk som undervisningsfag. Det er også slik at tre av fire informanter har jobbet lenge nok i barneskolen til at de har fått med seg integreringen av ipad i skolen, og til en viss grad derfor kan sammenligne skriveopplæring før og etter ipad med bruk av STL+. Det som skiller dem fra hverandre er blant annet at en av informantene tilsynelatende bruker ipad og STL+ metoden litt sporadisk, mens resterende av informantene er opptatt av at arbeidsmetoden hovedsakelig er det de bruker framfor noe annet. Informantene har ulik utdanning. To av informantene er tidligere førskolelærere som i etterkant har tatt GLSM (grunnleggende lese, skrive- og matematikkopplæring) for å kunne jobbe i grunnskolen. De to siste informantene har tatt fireårig grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn og tituleres adjunkter.

Begrepet læringsbrett blir, med bakgrunn i at informantene selv brukte det, brukt for ipad i skolen. Informantene omtales som lærer 1, 2, 3 og 4.

4. 1 Skriveopplæring før og etter innføring av STL+

På spørsmål om hvordan lærerne opplever skriveopplæringen før og etter innføringen av STL+ framkommer det at det var ulik praksis på de ulike skolene før, men at de arbeider forholdsvis likt etter innføringen av STL+. To av lærerne praktiserte skriveopplæring med to bokstaver i uka før STL+ kom inn i skolen. Da brukte elevene blyant og papir, og målet var å komme gjennom hele alfabetet før jul i første klasse. En annen lærer innførte én ny bokstav hver 14. dag og brukte hele første klasse på å komme igjennom alfabetet. Da skolene fikk læringsbrett og STL+ omstilte alle lærerne sin praksis for da å jobbe med alle bokstavene samtidig- noe alle lærerne uttrykker at de opplever som utelukkende positivt. Samtidig har også opplæring i tastatur, symboler og touch-funksjon blitt en del av den første skriveopplæringen. Lærerne uttrykker overgangen fra mer tradisjonell bokstavinnlæring til STL+ hvor elevene har tilgang til alle bokstavene slik:

Det var fryktelig mange barn som syntes det var kjedelig med én bokstav i uka, spesielt de som allerede før skolestart kunne skrive og lese litt... Nå har elevene plutselig et mye større repertoar mye tidligere (Lærer 1).

Det blir veldig langdrygt å holde på med en-to bokstaver i uka da mange av barna kan lese da de kommer på skolen (Lærer 2).

Som disse utdragene viser opplever ikke lærerne at introduksjonen av hele alfabetet samtidig har bydd på særlige problemer. Lærerne trekker fram sin erfaring med at elevene har kjedet seg ved en mer tradisjonell tilnærming hvor innlæringen av én og én bokstav kan tolkes som tregt og kjedelig for elever som allerede kjenner til enkelte bokstaver i alfabetet. En tredje lærer nyanserer å bearbeide en mulig overveldende mengde ny kunnskap samtidig:

Vi startet med STL+ og jobbet da med alle bokstavene samtidig. Da var det ikke én og én bokstav lenger, men alle på en gang. Det er jo nettopp det som er greia med STL+, at du skal få servert alle bokstavene samtidig... Men det er også viktig at man ikke gaper over for mye... (Lærer 3).

Lærerne opplever at elever får utforske skriving med alle bokstaver de har tilgjengelig framfor å vente på nye bokstaver og ny kunnskap. En av lærerne forklarte dette ved at undervisningen blir mer relevant og treffer elevene bedre. Hun var også opptatt av elevenes

ulike forkunnskaper og at forskjellene ofte er størst ved skolestart. Derfor er det interessant at læreren nevner at introduksjonen av hele alfabetet samtidig gjør at undervisningen foregår på samme nivå som elevene. Selv om lærerne sier at introduksjonen av alle bokstavene i alfabetet skjer forholdsvis samtidig framkommer det av intervjuene at de tidvis fokuserer på enkeltbokstaver. Dette kan være gjennom leselekser på enkeltbokstaver eller som gjennomgang i samlingsstunder. Slik sikrer lærerne at alle elevene kommer gjennom alle bokstavene i alfabetet. To av lærerne er veldig opptatt av språkleker. Slik kan de jobbe med å finne første lyd-, siste lyd- og lyd i midten av ord for å øve på bokstavlydene.

En av lærerne påpeker at enkelte elever strever med bokstavinnlæringen. Hun er av den oppfatning at de som henger bak uansett ville ha hengt bak uavhengig av STL+ metoden. Det kan handle om starten på lese- og skrivevansker, umodenhet eller andre grunner.

For å oppsummere lærernes opplevelser av skriveopplæringen før og etter innføringen av STL+ er de utelukkende positive til presentasjonen av alle bokstavene i alfabetet for elevene. Dette dreier seg hovedsakelig om potensialet i et mye større repertoar av bokstaver mye raskere enn tidligere. Dette kan tolkes som at elevene raskere får utforske og bruke bokstavene til å leke, koble fonem til grafem og lage flere ord uten at de stoppes av at enkeltbokstaver ikke har blitt presentert for dem enda. Flere av lærerne påpeker at det trolig er skrivesterke elever som får størst utbytte av dette, men at det ikke nødvendigvis påvirker elever som strever mer på noen negativ måte. Dette fordi elever som strever, uavhengig av metoden, hadde hatt behov for tettere oppfølging uansett. Ved siden av STL+ kan lærere og elever jobbe med enkeltbokstaver i form av leselekser, språkleker og i samlingsstund for å bli enda tryggere med bokstavene i alfabetet.

4.2 Håndskrift og finmotorikk

Alle lærerne praktiserer en utsettelse av håndskriften. Dette er fordi de følger STL+ metodens anbefalinger om å raskt la elevene bli kjent med alle bokstavene. Lærerne forteller at bokstavinnlæring med STL+ på læringsbrett fokuserer på at elevene skal lære seg alle bokstaver og bokstavlyder før de begynner å skrive for hånd. Det betyr at den første skrivingen foregår på læringsbrett og at det systematiske arbeidet med å utvikle elevenes håndskrift begynner i andreklasser hvor elevene lærer hvordan de skal forme bokstavene på

riktig måte. En av lærerne påpeker at enkelte foresatte kan tenke negativt rundt arbeidsmetoden, men at det da er viktig å framstå trygg og entusiastisk ovenfor valg av metode. Hun argumenterer med at bakgrunnen for utsettelsen hovedsakelig handler om finmotorikk.

Jeg opplever at motorikken hos mange elever ikke er klar før i andreklasse. Det er mange som ikke er klare motorisk for bokstavforming med blyant i førsteklasse. Hvis man begynner for tidlig kan elevene bli frustrerte og tenke at det er kjedelig (Lærer 3).

Hun påpeker også at utsettelse av håndskrift skaper entusiasme og motivasjon ettersom elevene ikke trenger å fokusere på flere ting av gangen. Dette kan tyde på at elevene opplever økt motivasjon for skriving når de har mulighet til å produsere og fokusere på tekstens innhold uten å måtte bekymre seg for kravene om finmotorisk håndskrift. Et moment som trekkes fram av to av lærerne er at elevene ser fram til å starte med håndskrift i andre klasse og at dette skaper positive forventinger. En av lærerne beskriver det slik:

Jeg opplever at de fleste elevene er relativt trygge på bokstavene innen andreklasse etter skriveopplæring med STL+. I tillegg er de ekstremt motiverte til å skrive for hånd. Noen av elevene mine elsker det! Det tror jeg faktisk ikke de hadde gjort om de hadde fått begynne før. Det å skrive og lage egen bok i andreklasse var top notch. Det ga motivasjon for å skrive (Lærer 4).

Uttalelsen kan tyde på at læreren opplever at elevene bygger opp en forventning til håndskrift i andreklasse og at sjansen for at det oppleves nytt og spennende er større ved å utsette deler av skrivingen framfor å presentere alle aspekter samtidig. En av lærerne har dessuten lagt merke til at håndskriften kommer fortere i andreklasse som følge av både bedre utviklet motorikk og skrivelyst. Dette tilsier at elevene er mer klar for håndskrift etter at de har lært seg bokstavene i STL+ og lært seg å skrive på læringsbrett. En mulig grunn er at elevene har gjort seg kjent med bokstavene i forkant av- og at utforming av bokstavene for hånd oppleves lettere når skriveopplæringen tar for seg ulike aspekter til ulik tid. Elevene får fokusere på element for element.

Et annet synspunkt er at elevene opplever mestring tidligere. En av lærerne har gode erfaringer med å utsette bokstavformingen til andreklasse og påpeker at det ikke påvirker skriveopplæringen negativt. Hun opplever at elevene synes det er gøy å skrive lange tekster. Elevene er gjerne stolte av lengden på tekstene etterpå. I utviklingssamtaler hvor elevene får velge ut tekster som skal vises fram til sine foresatte velger de alltid de lengste tekstene. Dette ville ikke vært mulig i like stor grad med blyant da bokstavforming kan være krevende og ta lang tid for mange. Men også denne læreren uttrykker at det kan forekomme spørsmål fra foreldre:

Jeg tror enkelte foreldre kan være skeptiske til avventingen av håndskrift, men da er det viktig at vi som lærere står trygge i vurderingen og viser til pedagogiske tanker rundt det... Forklare dem at vi har gode erfaringer med å vente litt nettopp fordi at de er mer klare for det motorisk litt senere (Lærer 2).

Lærerne forteller at mange foreldre bekymrer seg over avgjørelsen fordi de selv er oppvokst med håndskrift og ikke forstår hvorfor det er så lite fokus rundt det. Det har vært tatt opp på flere foreldremøter. Svaret er gode erfaringer og forskning på området. Ingen av lærerne tror elevene mister noe vesentlig i skriveopplæringen ved å utsette håndskriften. I lys av intervjuene framkommer det likevel at to av lærerne er bevisst på nyere forskning som indikerer at håndskrift er et viktig verktøy for kognitiv utvikling. En av dem utdyper:

STL+ er en god metode for innlæring av bokstaver og bokstavlyder, men jeg tror at en kombinasjon av skriving på læringsbrett og håndskrift kan aktivere en større del av hjernen. Begge deler hadde kanskje vært det beste, hvis det sitter bedre da. Det er noe med å få øvd inn bokstavene selv (Lærer 4).

En annen lærer mener at én klar fordel med håndskrift er den motoriske treningen. Selv om utsettelsen av håndskriften er et faktum, er det viktig å ikke pakke blyanten fullstendig bort. I stedet for å forme bokstaver bruker hun å gi elevene oppgaver hvor de skal følge ulike mønstre i ulike former eller fargelegge. Å tegne tellestreker i matematikktimene er enda et eksempel. Lærerne opplever at mange elever i førsteklasse strever med å holde blyanten riktig eller å føre den bortover papiret. Dette kan forstås som at det er viktig å trene på finmotorikk, men at fokuset ikke skal være bokstavutforming. Elevene blir opptatt av alt de *ikke* mestrer framfor hva de faktisk mestrer. Dette kan resultere i at elevene fort mister

skriveglede dersom tidlig bokstavutforming er et faktum. Derfor opplever flere av lærerne at STL+ og digitale verktøy er en nødvendighet i oppstarten av skriveopplæringen og at motorikken uansett kommer senere.

En oppsummering av temaet håndskrift og finmotorikk er at lærerne opplever det som at foreldrene er usikre, men at både lærere og elever opplever det som utelukkende positivt å utsette håndskrift til andreklasse. Dette knyttes først og fremst til finmotorikk og at det vanskeliggjør skrivingen for mange elever. De små bevegelsene som er nødvendig for å forme bokstaver er vanskelig og mange førsteklasinger er derfor ikke klare for å skrive håndskrift ved skolestart. Et gjentakende synspunkt blant lærerne er at skrivingen skal ta utgangspunkt i det eleven vil si, og ikke den finmotorikk det kreves for å forme bokstaver. Dette kan tolkes ved at finmotorikken oppleves som et hinder for elever som gjerne ønsker å skrive mer eller som har ønske om å uttrykke noe. Som lærer må en vurdere hva som er viktigst; å vise fram hva elevene kan i kunnskap eller å fokusere på å forme bokstavene riktig. Samtidig trekker lærerne fram at det er viktig å trene på finmotorikk på andre måter. Dette kan tolkes som en indikasjon på at trening av finmotoriske ferdigheter kan være viktig for å styrke elevenes deltakelse i lek og andre aktiviteter, samt praktiske oppgaver senere i skolen og i livet generelt. Det er også viktig for elevenes selvbilde. Finmotorikk kan fint trenes opp på andre måter enn å forme bokstaver. Eksempler på dette er å la elevene fargelegge og følge mønstre på kopiark. Også klipping, perling og lek kan være gode eksempler på opptrening av finmotorikk. Disse øvelsene er viktig i første klasse for å gjøre elevene mer forberedt til oppstarten av håndskrift.

4.3 Motivasjon

På spørsmål om elevenes motivasjon trekker lærerne fram spesielt tre aspekter som de mener kan virke motiverende; den digitale enheten, lyd støtten og utsettelse av håndskrift. En av lærerne fornemmer sjeldent klaging fra elevene rundt skriveoppgaver. Hun opplever at elevene motiveres av digitale muligheter som lyd støtten og multimodale tekster. Når lyd støtten i STL+ brukes og bokstavforming tas vekk, fører det til økt tekstproduksjon blant elevene. Med andre ord henger motivasjon og gleden ved å skrive på læringsbrett sammen. En av lærerne utdyper viktigheten av at elevtekstene umiddelbart ser pene ut som et bidrag til motivasjon:

Hvis det er noe de skal være stolt av i tillegg, bør det jo se pent ut, ikke kråkeskrift. Jeg tror bokstavforming kan oppleves umotiverende noen ganger (Lærer 2).

Flere av lærerne mener at STL+ gjør noe med motivasjonen til elevene. En av dem vektlegger muligheten for å raskt skrive ned tanker, samt at ingen trenger å streve med bokstavforming. Elevene forstår selv hva de har skrevet og kan i tillegg få teksten sin lest opp. Hun utdyper:

Noen barn mestrer det å holde en blyant og forme bokstaver, men det er ikke dermed sagt at de alltid forstår hva de selv har skrevet eller forstår sin egen skrift. Så det å bruke STL+ tror jeg absolutt gjør noe med motivasjon fordi det går raskt, det er lesbart etterpå og de får det i tillegg opplest (Lærer 1).

Lærerne beskriver STL+ som et nødvendig verktøy i den første skriveopplæringen fordi elevene til enhver tid hører og ser hva de skriver. En av lærerne er samtidig opptatt av motivasjonen det skaper, ikke bare for skrivning på læringsbrett, men også for håndskrift senere. Han uttrykker det slik:

STL+ motiverer ja! I tillegg jevner det ut nivået i klassen på en måte fordi de svake elevene får mer hjelp enn de sterke. Men også at vi klarte å snu det til at håndskrift i andreklasse ble motiverende fordi det var noe nytt og spennende. Det var fascinerende. Alle blir lei av det man gjør mye etter hvert, sånn er det bare (Lærer 4).

Generelt sett uttrykker lærerne at STL+ som digitalt verktøy på læringsbrett skaper motivasjon. De opplever at elever produserer mer innhold og at de er stolte av det. Samtidig skaper skrivning på læringsbrett positive forventninger om håndskriften som kommer i andreklasse. En av lærerne opplever også muligheten for bildestøtte, emoji'er og talefunksjon som motivasjon for elever som strever i skriveopplæringen. Slik får også disse elevene mulighet til å produsere noe. Dette kan tyde på at metoden motiverer og inkluderer hver enkelt elev.

De viktigste aspektene relatert til motivasjon som framkommer av intervjuene er betydningen av utsettelse av håndskrift, lyd støtte og læringsbrett som digital enhet. Det at utsettelsen av håndskrift trekkes fram også her, bygger på lærernes opplevelser om at STL+ som arbeidsmetode fører til økt motivasjon blant elevene, samt at følelsen av å ikke mestre noe bør

unngå å kobles til selve skrivingen da det kan tyde på at elever som tvinges til å skrive for hånd og som opplever det krevende, mister all motivasjon for skriving. Lærerne opplever dessuten at skriveopplæring på læringsbrett til fordel for bokstavutforming har resultert i at elevene skriver lengre, lesbare og pene tekster på kort tid- noe lærerne opplever som motiverende for elevene. I tillegg opplever de økt motivasjon og positive forventninger vedrørende håndskriften som kommer senere, samt at elevene fortære mestrer håndskrift etter opplæring av bokstaver i STL+. At lærerne opplever lyd støtten i STL+ som motivasjon for skriving handler trolig om elevenes mulighet til å få teksten sin lest opp. Når elevene hører eventuelle feil samtidig som de skriver, kan det tyde på at elevene fortære kobler fonem og grafem. I tillegg opplever lærerne at læringsbrettet inkluderer alle elever i undervisningen på tross av ulike evner. Det kan derfor forstås som en viktig ressurs i skriveopplæringen. Læringsbrettet som inkluderende faktor kan blant annet knyttes til umodne skoleelever, finmotorikk og eventuelle lese- og skrivevansker. Samtidig opplever lærerne at læringsbrettet som digitale enhet er motiverende i seg selv for alle elever. Oppsummert virker STL+ og læringsbrett å skape motivasjon, samtidig med positive forventninger rundt håndskrift. Skriveglede er antakelig også lettere å skape, samt opprettholde, med læringsbrett enn ved tradisjonell skriveopplæring fordi det forenkler skriving for mange elever.

4.4 Rettskrivning

På spørsmål om hvordan STL+ påvirker elevenes rettskrivning er svarene noe overaskende. Ingen av lærerne i denne studien fokuserer noe særlig på rettskrivningsaspektet ved STL+. De beskriver det som vanskelig å si noe om de opplever forbedret rettskrivingen etter bruk av metoden tidlig i skriveopplæringen. En av lærerne begrunner dette i at ulike forkunnskaper hos elevene gjør at den største forskjellen er ved skolestart og at skrivefeil er veldig individuelt. At ingen av lærerne er opptatt av rettskrivning kan tolkes som et forsøk på å ivareta elevenes skriveglede. Eksempelvis trekkes stavekontrollen, som markerer feilskrevne ord med en rød strek, fram som et gjentakende problem. Dette fører til at elevene blir mer opptatt av å rette opp feilene enn å fortsette skriveprosessen. Derfor unngår flere av lærerne å bruke stavekontrollfunksjonen. Når slike funksjoner blir slått på igjen etter en oppdatering kan dette tyde på at teknologien tidvis overstyrer lærernes overbevisning rundt hva som er bra i lese- og skriveopplæringen.

En av lærerne opplever likevel at bruk av STL+ kan gjøre at elevene framstår mer bevisste rundt tegnsetting. Dette knyttes til lyd støtten i STL+ ved at elevene hører når det bør være punktum. Men om bevisstheten rundt tegnsetting fortsatt gjelder dersom lyd støtten i STL+ blir tatt vekk til fordel for skriving på papir er usikkert. En annen lærer opplever derimot at elevene mye raskere mestrer stor bokstav, mellomrom, dobbeltkonsonant og fonembevissthet. Eksempelvis vil funksjonen for opplesning av tekst lese videre om eleven har glemt punktum. Slik opplever hun at elevene tidligere blir mer bevisst egen tegnsetting:

Veldig mange barn skriver jo lydrett det de hører, men når læringsbrettet leser opp ordene elevene har skrevet feil forstår de fort at noe er feil. De strever så klart med hvor det er feil, men de hører det og forsøker da å rette på det (Lærer 1).

Ut fra dette utdraget kan det tolkes som at mange elever hører eventuelle skrivefeil når de bruker STL+, men at mange ikke vet hvor feilen er eller hvordan de skal rette på det. En annen lærer derimot synes ikke at elevenes tegnsetting har blitt betydelig bedre med STL+, han opplever at det kun er basert på hvilke fokusområder som til ulik tid belyses:

Elevene mine er dårlig på akkurat det der. Stor bokstav og punktum for eksempel. Jeg føler ikke at STL+ har så mye med det å gjøre. De er kun gode på det i perioder hvor vi fokuserer på det, men det glipper straks vi ikke har det. Så må vi ha oppfriskning igjen og igjen (Lærer 4).

Selv om flere av lærerne betviler en betydelig redusering i antall skrivefeil etter bruk av STL+ framkommer det i intervjuene at to av lærerne opplever at elevene fortære lærer seg ordbilder. En av dem uttrykker det slik:

Jeg vet faktisk ikke om elevene har noe mindre skrivefeil etter bruk av STL+. Jeg ble satt ut da jeg rettet engelsk og tenkte at «åj, her var det mye skrivefeil», men etterpå rettet norsk og de hadde bortimot like mange skrivefeil der. De var med andre ord ikke så fryktelig mye bedre i norsk, til tross for STL+. Men jeg aner ikke... Kanskje kommer enkelte ordbilder fortære, men de slipper overhodet ikke unna skrivefeil (Lærer 4).

Læreren sammenligner to fag, et med tilgang til STL+ og et uten. Antall skrivefeil kan forstås å være omtrent det samme til tross for lyd støtten som hjelpemiddel i et av fagene. Likevel er bare et av fagene basert på majoritetsspråket- om det er sammenlignbart er derfor tvilsomt. Samtidig opplever læreren at elevene etter bruk av STL+ i første- og andreklasse har flere ordbilder på hvordan ting skrives når de kommer til tredje klasse. En av lærerne opplever dessuten at færre skrivefeil kan forekomme ettersom gjentakende feil blir tatt opp på tavla til diskusjon i klassen og at ordbilder lettere dannes. Hun uttrykker det slik:

Hvis jeg ser at det er flere som gjør samme feil, for eksempel sprettord, liker jeg å stoppe opp, ta det opp på tavla og lage en liten greie av det; husker vi sprettord? Vi jobber mye på den måten og da opplever jeg at det blir tydeligere for elevene (Lærer 3).

Læreren trekker også fram viktigheten av gode skriverammer fordi enkelte elever danner seg ordbilder gjennom å arbeide med gjentakende setninger. Dette er en av flere måter å arbeide med STL+ metoden. Læreren er likevel usikker på om elevene blir bevisste nok til å mestre tegnsetting og rettskrivning uten disse skriverammene.

En oppsummering av temaet rettskrivning er at flere av lærerne synes det er vanskelig å svare på om STL+ fører til færre skrivefeil blant elevene. Det kan bety at STL+ ikke nødvendigvis gir størst utbytte i rettskrivning og at det er andre faktorer som veier mer for disse lærerne. Til tross for dette framkommer det i intervjuene at STL+ påvirker elevenes rettskrivning i ulik grad og at flere av lærerne trekker fram ulike aspekter ved rettskrivningen som de mener kan være et resultat av metoden. Et eksempel som trekkes fram er kunnskap om stor bokstav og punktum. Et annet eksempel er hvordan elever kan tilegne seg ordbilder. Lærerne opplever også at enkelte elever lærer om dobbeltkonsonant gjennom lyd støtten. Dette kan tyde på at enkelte elever profiterer på bruk av STL+ når det kommer til rettskrivning, men generelt sett fokuserer ikke lærerne i denne studien på dette. Bakgrunnen til at rettskrivning ikke vises å være hovedfokuset blant disse lærerne er knyttet til ivaretagelse av skriveglede og skrivelyst. Lærerne ønsker ikke at stavekontroll og rettskrivningsfokus skal gjøre skrivingen umotiverende for elevene.

4.5 Selvstendighet

En faktor mange av lærerne opplever som positivt er hvordan STL+ påvirker selvstendigheten til elevene. En av lærerne er opptatt av skriverammer og henviser til Wiklander & Sjødin (2016), en STL+ håndbok som også er brukt tidligere i oppgaven. Boken inneholder konkrete arbeidsbeskrivelser og tips til hvordan man bør arbeide med STL+. Læreren trekker fram at det i boka blant annet står at skriverammer tydeliggjør for elevene hvordan den ferdige teksten skal se ut og forteller at skriverammene strukturerer innholdet i teksten ved at alle elevene starter med samme setningsstarter. Hun bruker ofte den samme modellen hver gang og opplever at elevene derfor lærer fort- de vet hva som kommer. Et eksempel er setninger som begynner med «jeg har». Når læreren opplever at elevene har skrevet en stund, endres setningsstarten til «jeg har ikke» for å gi elevene variasjon. I tillegg har øktene ulike fokusområder, for eksempel dobbeltkonsonant. Hun uttrykker det slik:

Modellen er den samme hver gang og de vet derfor hva de skal gjøre. Det er bare at det er nye oppgavetyper for å skape motivasjon. Det er en trygghet i hva de skal gjøre, men spenning i nye oppgaver. De lærer lettere mer da, synes jeg. Selvstendige blir de også fordi de har disse rammene for hvordan de skal starte, bare at jeg endrer oppgaven. Det er lett å komme i gang fordi strukturen er der (Lærer 3).

Dette viser viktigheten av tydelige skriverammer for elever i den første skriveopplæringen. Selv om det finnes flere måter å arbeide med STL+, kan det se ut til at læreren opplever dette som en svært effektiv metode for utvikling av selvstendige skoleelever som er mindre avhengig av lærerveiledning.

Det viser seg at STL+ bidrar til selvstendighet på flere måter. STL+ som verktøy og metodens mulighet til å lytte ut bokstaver og ord har gjort at flere elever ikke lenger ser seg avhengig av lærerveiledning. Behovet for å få hjelp og veiledning fra lærer underveis i skriveprosessen rundt bokstaver og bokstavlyder kan for mange elever erstattes av lyd støtten. Flere av lærerne opplever at det er skrivesterke elever som i størst grad blir mer selvstendig av dette. En mulig forklaring på dette kan være at elevene får mulighet til å finne ut av ting på egenhånd. En av lærerne opplever at elevene er flinke til å utforske og lete i STL+, hun forteller:

Mange strever og lur på hva som er feil. De skjønner at det er feil, uten at de vet helt hva det er som er feil. Men de er flinke til å teste ulike strategier for å finne det ut, for

å finne riktig bokstaver. De skjønner at det er feil og prøver mange ganger før de spør «hvordan skriver jeg det ordet?» (Lærer 1).

At elevene bruker ulike strategier for å skrive gode tekster indikerer økt selvstendighet. Det er antakelig bakgrunnen til at flere av lærerne ønsker at elevene skal bruke hodetelefoner til enhver tid når de jobber med STL+. Tilbakemeldingen av bokstavlyder og setningsopplesning kan trolig gjøre elevene mer selvstendig. Lærerne opplever at elevene tør å prøve selv, og at det også frigjør tid for lærerne til å hjelpe elever som strever litt mer og som trenger tettere oppfølging. Flere av lærerne opplever at det er lettere å oppdage hvilke elever som trenger mer støtte av lærer når elevene blir mer selvstendige og jobber selv. En av dem uttrykker det slik:

Veldig mange trenger ikke like mye veiledning av meg som lærer lenger når de bruker talestøtte, jeg vet akkurat hvem jeg må sitte med hele tiden og veilede. De andre vet jeg at får det til på egen hånd, som skriver så å si helt riktige tekster- det er helt supert! (Lærer 2).

Ut fra dette kan det tolkes som at lærerne opplever at STL+ som verktøy skaper selvstendighet blant elevene. På spørsmål om selvstendigheten til elevene vedvarer når de skriver uten STL+ svarer en av lærerne:

Vi fjernet aldri lyd støtten, men mange elever har fjernet det selv. Etter hvert føler mange at de ikke trenger det lenger- noen ganger er jeg enig, andre ganger ikke. De trygge elevene tar det bort selv og elevene som føler behov for lyd støtte bruker det videre. Det sorterer seg selv (Lærer 4).

Som dette utdraget viser fjerner elevene lyd støtten selv når de føler seg trygge på bokstaver og bokstavlyder. Læreren forteller at dette gjerne skjer på slutten av tredje klasse. Det kan tyde på at elevene etter hvert ikke har behov for å lytte ut bokstavlyder og selvskrevne tekster, men at de føler seg trygge på skriving etter skriveopplæring med STL+. Likevel trekker flere av lærerne fram at det er viktig at elevene får velge selv og at de opplever at det er elevene som strever mest som bruker lyd støtten lengst.

For å oppsummere er flere av lærerne opptatt av hvordan STL+ bidrar til økt selvstendighet blant elevene. De opplever at økt selvstendighet er et resultat av lyd støtten og gode

skriverammer i STL+. Lydstøtten har gjort at færre elever har behov for veiledning av lærer. Dette frigjør tid for lærerne til å hjelpe elever som har behov for tettere oppfølging. Det kan tolkes som at lydstøtten fungerer som veileder på samme måte som læreren, men med raske og kontinuerlige tilbakemeldinger til enhver tid på bokstavlyder og bokstaver. Et resonnement er at elevene opplever skrivingen gjennom flere sanser. De får høre fonemet, samtidig som de ser grafemet det kobles til. På denne måten får kanskje elevene mer mengdetrening og repetisjon av bokstavtegn og bokstavlyder. Et mulig resultat av dette kan være at elevene blir flinkere til å lydiere og slik blir de følgelig mer selvstendig. Gode skriverammer gjør elevene selvstendige ved at de får en indikasjon på hvordan den ferdige teksten skal se ut og kan jobbe utfra det. Lærerne opplever at elevene etter hvert føler seg trygge nok til å kaste lydstøtten som verktøy.

4.6 Ulike elevgruppers utbytte av STL+

Det har tidligere i presentasjonen av data blitt antydnet ulike elevgruppers utbytte av STL+, og at noen elevgrupper har større utbytte enn andre. Med elevs utbytte menes i denne sammenheng hvordan lærerne opplever kompetansen som elevene tilegner seg gjennom STL+. På spørsmål om dette ga lærerne interessante svar. To av lærerne opplever at en som lærer tidlig i første klasse forstår hvilke elever som senere må utredes for eventuelle lese- og skrivevansker. Lærerne understreker nytten av STL+ for disse elevene, og en av dem uttrykker det slik:

Man kan tidlig spotte en dyslektiker for eksempel før de får en utredning. Jeg tror de i aller høyeste grad har utbytte av det. Samtidig tror jeg nok at alle, når de er små, har godt av det. Men spesielt barn med ulike type vansker (Lærer 2).

En annen lærer opplever i tillegg til skrivesvake elever at også de utrygge elevene som tidvis ikke tør å spørre om hjelp har godt utbytte av metoden. Han opplever at STL+ gjør at disse elevene kan utforske bokstaver og bokstavlyder på egenhånd, og likevel tilegner seg kunnskap. Når det gjelder skrivesvake elever utdyper han:

Elevene som strever er også de som velger å bruke STL+ lengst. Noen ganger i andre- eller tredjeklasse hvor oppgaver foregår på papir og det blir for vanskelig for enkelte elever får de skrive på læringsbrett og bruke STL+ (Lærer 4).

En mulig tolkning av utdraget er at elever som tidligere har hatt utfordringer med skriving og som har strevd med å produsere tekst, nå kan delta i undervisningen med bedre forutsetninger enn tidligere. Ved å tilby elever som strever med skriving tilgang til STL+ kan det skape økt skriveglede, motivasjon og engasjement i skriveoppgaver slik at også de kan utvikle sine skriveferdigheter. En av lærerne trekker også fram at STL+ i skriveopplæringen på førsteklasse gjør at alle elever kan henge på uansett førkunnskaper og ferdigheter de har fra før. Hun opplever at metoden åpner for nye skrivemuligheter for elever som er dårlig motorisk, elever med store medfødte språkvansker og elever som ikke er skolemodne til skolestart. Hun uttrykker det slik:

Jeg tenker kanskje særlig at de som er litt lite skolemodne og de som er litt dårlig motorisk har utbytte av STL+. De har på en måte et bedre utgangspunkt ... Og de som har lese- og skrivevansker også. Noen barn uttaler jo også en del bokstaver feil og da vil jo også de oppleve at noe blir feil i talesyntesen. - Camilla.

Også flerspråklige elever kan ha stort utbytte av STL+. En av lærerne opplever at metoden kan være til hjelp for flerspråklige elever som trenger å høre bokstavlydene. Å tilegne seg kunnskap om bokstaver og bokstavlyder på flere språk samtidig er antakelig betydelig mye vanskeligere om elevene kun skriver for hånd. En annet interessant elevgruppe er stereotypisk gutter. En av lærerne opplever at gutter som stereotypisk ofte har synes skriving er kjedelig i utgangspunktet, nå betrakter skriving som mer spennende ved bruk av STL+. Dette kan skyldes digitale enheter i seg selv. Læreren opplever STL+ og generell bruk av læringsbrett som en motivasjon for gutter som nå skriver lengre tekster sammenlignet med tidligere.

Kort sagt kan det se ut til at lærerne opplever at de fleste elever får utbytte av STL+ uavhengig av forkunnskaper og evner. Ikke bare egner metoden seg godt for elever med ulike typer vansker, eksempelvis lese- og skrivevansker eller medfødte språkvansker. STL+ kan også gi godt utbytte for flerspråklige elever, mindre skolemodne elever og elever som ikke tør å spørre om hjelp. Alle lærerne opplever at STL+ kan virke positivt for skriveopplæringen for generelt alle elever. I henhold til dette kan det tolkes som at STL+ gir en generelt større

forståelse av bokstavlyder til alle elever. Når fokuset i tillegg tas vekk fra skriftformingen og det at bokstavene skal formes riktig, kan skriving med STL+ på læringsbrett skape skriveglede og gi utbytte til alle elever uavhengig av evner. Skriveglede er trolig noe av det viktigste i den første skriveopplæringen og det at STL+ og læringsbrett gir alle elever mulighet til å produsere tekst kan tolkes som at metoden er et godt verktøy for alle elever i starten av skriveopplæringen.

4.7 Tilpasset opplæring

Når det gjelder tilpasset opplæringen og muligheter for det tilknyttet STL+ uttrykker flere av lærerne at STL+ er en god arbeidsmetode. To av lærerne trekker spesielt fram lyd støtten i sammenheng med tilpasset opplæring. Lydstøtten som tilbys av STL+ kan potensielt føre til at elever med sterkere skriveferdigheter automatisk produserer lengre, mens elever som strever mer kan skrive færre setninger uten at forskjellene blir synlige for elevene. En mulig tolkning er at dette kan bidra til å redusere sosiale forskjeller i skriveprestasjoner og gi alle elever lik mulighet til å utvikle sine skriveferdigheter på tvers av nivå. En av lærerne vektlegger spesielt viktigheten av lyd støtte i første- og andreklasse. Hun forteller at hun i en typisk time med STL+ er svært opptatt av at elevene skal bruke hodetelefoner slik at de kan lytte seg fram til ord og at hun opplever det som en kjemperessurs. Elevene får øyeblikkelig bekreftet om de skriver rett eller galt. En annen lærer vektlegger mulighetene for ulik modellering som et viktig aspekt for tilpasset opplæring. Ulike muligheter for tilpasset opplæring i sammenheng med STL+ kan være ulike skriveoppgaver eller individuelle tilpasninger. Hun uttrykker:

STL+ gjør at jeg kan modellere ulikt, jeg kan gi ulike skriveoppgaver, vi kan kjøre mindre grupper... Det er mange arbeidsmåter å gjøre det på. Jeg kan også gi individuelle tilpasninger og si at «her vil jeg at du skal gjøre sånn og sånn» og «du skal øve på dette». Elevene kan fokusere og øve på ulike elementer som jeg vet at de har behov for (Lærer 1).

Læreren trekker fram at STL+ åpner for muligheter og arbeid i mindre grupper og ulik modellering tilpasset enkeltelever. Dette beskriver godt hva tilpasset opplæring handler om. Arbeid i mindre grupper kan for eksempel være nivåinndelte grupper med oppfølging og ulike

skriveoppgaver etter ulike utfordringer som elevene bør trene på. Dette kan trolig gi en positiv innvirkning på flere elevers mestringstro og motivasjon til videre arbeid fordi slike tilpasninger kan gi elevene en følelse av at de mestrer å skrive. Ulik modellering og tilpassede oppgaver tolkes derfor som en positiv innvirkning etter innføringen av STL+.

Samlet sett opplever flertallet av lærerne at det er enklere å gjennomføre tilpasset opplæring med STL+ som verktøy og hjelpemiddel. Spesielt lyd støtten og mulighetene for ulik modellering trekkes fram som aktuelle faktorer i veiledning av tekstskriving. At lyd støtten i seg selv blir framhevet som en viktig faktor for tilpasset opplæring kan skyldes en opplevelse av tilstedeværelse av veileder i læringsøyeblikket. Lyd støtten antas å fungere som en bekræftende veileder ovenfor elevene. Det er interessant at talesyntesen framstår som et supplement til læreren. I situasjoner hvor elevene hører feil, men ikke vet hvordan det kan rettes opp er det viktig at læreren kan fylle inn. Når det gjelder elevenes oppfatninger av ulike tilpasninger i klassen forklarer lærerne at de opplever aksept rundt dette. Dette kan både skyldes individuelle læringsbrett som reduserer innsyn i andre elevers arbeid og et godt oppbygd klassemiljø. Lærerne opplever dermed STL+ som positivt for tilpasset opplæring.

4.8 Digitale ferdigheter

Et aspekt ved STL+ som framkommer i intervjuene er elevenes utvikling av digitale ferdigheter. Lærerne opplever at teknologien i skriveopplæringen bidrar til læring utover selve lese- og skriveopplæringen. Flere trekker fram digitale ferdigheter. Lærerne uttrykker det slik:

Jeg opplever også en endring i digitale ferdigheter. Det er jo også et kompetansemål! Vi hadde det faktisk nylig oppe på foreldremøte, det var noen av foreldrene som sa at de var veldig glade for at barna fikk så god digital opplæring her på skolen- det var hyggelig! De får jo øvd på digitale ferdigheter gjennom mange ulike apper og type skriveopplæring. De blir kjemperusta for et liv i samfunnet (Lærer 1).

De blir tryggere på digitale verktøy rett og slett. Det er jo en viktig ting i dagens samfunn. Samtidig er det viktig å tenke at vi ikke bare skal bruke læringsbrett for læringsbrettets skyld- det er fordi det virker mest motiverende eller mest skapende for en oppgave (Lærer 3).

Utdragene trekker fram å tilegne seg og beherske digitale ferdigheter som et kompetansemål og som forutsetning for deltakelse i et liv der samfunnet stadig endres og krever nettopp dette. Uttalelsen om ikke å bruke læringsbrett for læringsbrettet skyld antas å omhandle variasjon. Det kan forstås som at bruk av læringsbrett må begrunnes i at verktøyet oppleves som nødvendig for å tilføye ulike skriveoppgavers motivasjon og engasjement for elevene i skriveopplæringen.

Alle lærerne opplever at STL+ bidrar til styrking av digitale ferdigheter. I tillegg til digitale ferdigheter opplever en av lærerne at også muntlige ferdigheter kan forbedres:

Jeg tror generelt digitale ferdigheter blir bedre. Elevene blir mer bevisst digitalt generelt. Men de blir også mye mer stolt av prosjektene sine. Det ser pent ut. Det gjør at flere har lyst til å vise det fram og, spesielt i tredjeklasse, presentere det foran klassen. Så får vi inn dette med muntlige ferdigheter også! (Lærer 2).

Det er interessant at læreren nevner hvordan STL+ kan styrke muntlige ferdigheter. Dette har trolig sammenheng med økt skriveglede, motivasjon, selvstendighet og stolthetsfølelse blant elevene. Det kan tolkes som at det er lettere for elevene å vise fram og presentere et prosjekt som ser pent ut, som de er stolte av og som de har fått veiledning i. Antakelig omhandler dette i stor grad klassemiljø i klassene. At digitale ferdigheter styrkes er trolig ikke en overraskelse, men at STL+ bidrar til å forberede elevene på et liv i dagens samfunn, samt styrke muntlige ferdigheter, er et viktig synspunkt.

4.9 utfordringer

STL+ kommer ikke helt uten utfordringer. Men på spørsmål om hva lærerne opplever som negativt med metoden er det kun utfordringer knyttet til teknologien de trekker fram. Ingen av lærerne finner noe direkte negativt ved metoden, men påpeker at teknologien i seg selv tidvis kan by på utfordringer og at det kan gå utover bruken av STL+. At teknologien kan by på utfordringer handler hovedsakelig om manglende strøm, glemte enheter og ødelagt utstyr. En av lærerne jobber på en skole som kun delvis av tiden benytter seg av STL+ som metode. Hun stiller seg kritisk til erfaringer rundt at «ting må være i orden» for at STL+ skal være en fordelaktig metode i skriveopplæringen. Hun opplever at flere elever enten mister eller

ødelegger hodetelefonene sine. Spørsmålet om hvem som er ansvarlig for å erstatte hodetelefonene dukker følgelig opp. Flere av lærerne opplever det samme. Barn er barn og ting skjer- ofte er det ikke til fordel for teknisk utstyr. En annen lærer tilføyer at hun opplever at skolehverdagen blir vanskeligere når elever har glemt læringsbrettet sitt hjemme eller om det har gått tom for strøm før undervisningen. Likevel bemerker hun at dette ofte ikke er elevenes egen skyld da de er små, men at en viktig jobb er å bevisstgjøre foresatte på hvorfor det er viktig at elevene kommer forberedt på skolen. Hun uttrykker det slik:

Akkurat som at deres PC er viktig for deres jobb, eller hva det nå enn er de bruker, er læringsbrettet verktøyet til barna (Lærer 2).

Dette er en faktor flere lærere belyser:

Vi har gjort oss avhengig av teknologien. Vi forventer at teknologien fungerer, spesielt når skolen har valgt at vi skal bruke det. Vi planlegger ikke- og lager heller ikke et dobbelt opplegg for en time for de som har glemt læringsbrett eller for de som ikke har strøm (Lærer 4).

Flere av lærerne opplever dette som et gjentakende problem. Dette er problematisk fordi det påvirker elevene negativt i form av at de oppnår et dårligere utbytte av timen sammenlignet med resten av klassen. I de fleste tilfeller vil det trolig være mulig å finne alternative løsninger til elever som har glemt utstyr eller mangler strøm, men det er verdt å merke seg at lærerne sjeldent planlegger timene både for elever med og uten læringsbrett. Samtidig er det slik at når undervisningstimene er planlagt og inkluderer bruk av læringsbrett, er det med utgangspunkt i at elevene skal oppnå bedre læringsutbytte, økt motivasjon og tilpasset opplæring. Slik lærerne opplever det er det viktig å tydeliggjøre ovenfor foresatte at læringsbrettene er elevens verktøy i skolen, slik at også de kan hjelpe elevene med å legge inn gode rutiner og vaner for både å huske læringsbrett og lade det opp i forkant av undervisningen.

Selv om lærerne forholder seg generelt positive til bruken av STL+ i den første skriveopplæringen og svarer at de ikke opplever noe direkte negativt ved metoden unntatt teknologiske vansker, framkommer det i intervjuene en rekke kritiske punkter. En av lærerne opplever utfordringer knyttet til touch-funksjonen framfor et faktisk tastatur. Dette oppleves

ikke tilstrekkelig- ei heller ergonomisk. Enkelte elever strever med å finne bokstavene og for noen kan det ta lang tid å lære seg. Samtidig er det lite fordelaktig at elevene kan være uheldig å trykke på feil knapp og at det hele teksten på kort tid kan forsvinne. Det ville ikke skjedd dersom elevene skrev for hånd. Hun understreker likevel at også det kan være et øyeblikk for læring og at elevene må lære at det ikke bare er å trykke i vei.

En annen lærer stiller seg kritisk til at skriveopplæring i liten grad lar seg overføre til håndskrift i senere tid. Han deler sin erfaring om hvordan han ved oppstart av skriveopplæringen hadde sett for seg at håndskriften i andreklasser skulle komme nokså automatisk etter bruk av STL+ i førsteklasse. Tanken var at elevene skulle bli kjent med bokstavene slik at de senere kunne utforme dem for hånd basert på sin kunnskap om og gjenkjennelse av bokstavene. Det var ikke tilfellet og arbeidet med håndskriften tok lengre tid enn han hadde beregnet. Han spekulerer i om de hadde sluppet å trene på håndskrift i like stor grad dersom de hadde begynt med håndskrift før.

Et siste kritisk blikk som trekkes fram er debatten om skjermtid. En av lærerne stiller seg kritisk til skjermtiden som forekommer av STL+. Selv er hun bevisst problemstillingen i skolehverdagen, men opplever at det er viktig å skille mellom å være produsent og det å konsumere noe. Hun uttrykker:

...det er jo en kjempediskusjon rundt i hele Norge rundt skjermtid for barn. Mange foreldre vil at det skal være mindre skjermtid i skolen, men får jeg spørsmål om det liker jeg å kaste ballen tilbake tilbake; hvor mye skjermtid har de hjemme?... Det er forskjell på å være produsent og det å konsumere noe... (Lærer 1).

Dette tyder på at lærerne anerkjenner diskusjonen om mye skjermtid, men at de opplever et skille mellom fornuftig skjermtid og mindre fornuftig skjermtid. Fornuftig skjermtid kan tolkes som den skjermtid som er i skolen og som brukes til opplæring og til å produsere noe. Mindre fornuftig skjermtid kan tolkes som skjermtiden hvor elevene sitter passive og blir matet med skjermtid av typen underholdning.

Oppsummert framkommer det flere kritiske elementer av intervjuene enn lærerne først antydte. Lærernes negative opplevelser knyttet til STL+ baserer seg hovedsakelig på tekniske problemer, men de trekker likevel fram ikke-ergonomiske arbeidsmåter, manglende

overføring av skrivekunnskaper fra læringsbrett til håndskrift og den mye omdiskuterte skjermtiden i skolen. Generelt sett kan dette antakelig tolkes som mindre betydelige ulemper sammenlignet med alle fordelene ved STL+.

5 Drøfting/diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte analyseresultatene, bestående av informantenes beskrivelser, opp mot tidligere forskning og perspektiver på lese- og skriveopplæring presentert i kapittel 4. Drøftingen av resultatene har jeg valgt å dele opp i mange av de samme underkategoriene som i analysen, men med enkelte endringer; først STL+, håndskrift og finmotorikk, deretter motivasjon og selvstendighet, etterfulgt av rettskrivning, TPO og ulike elevgruppers utbytte av STL+, digitale ferdigheter og til slutt ulemper.

5.1 STL+, håndskrift og finmotorikk

Alle informantene opplyser om at de jobber ved skoler som praktiserer en utsettelse av håndskriften til fordel for skriveopplæring med STL+, og at skriveopplæringen ikke inneholder håndskrift før elevene begynner i andreklasse. Etersom kompetansemålene fra Kunnskapsdepartementet (2020d) inneholder mål om at elevene skal kunne skrive tekster både for hånd og med tastatur, kan dette tyde på at skriving på læringsbrett anses som like relevant som håndskrift. Det at kompetansemålet er tiltenkt oppnådd ved utgangen av andreklasse pålegger ingen eventuell rekkefølge for opplæringen, og med bakgrunn i informantenes svar i analysen kan det tyde på at skriveopplæring med STL+ på læringsbrett kan være like hensiktsmessig, om ikke mer, enn skriveopplæring for hånd i den første skriveopplæringen.

Uavhengig av dette, er valget for metode likevel godt reflektert og begrunnet i flere synspunkter. Sandvik (2020) påpeker at særlig spørsmålet om hvorvidt førsteklasinger skal lære å skrive for hånd eller på tastatur har fått mye oppmerksomhet. Et argument for å utsette håndskriften som framkommer av informantenes svar i analysen er førsteklasingers evne til å mestre finmotorikk. Informantene opplever at tidlig innsats i håndskrift kan føre til frustrerte og umotiverte elever uten skriveglede. Dette sammenfaller med Salen (2003) som understreker at det ikke er uvanlig at førsteklasinger strever med finmotorikken og at det derfor er naturlig å vurdere bruk av digitale verktøy og STL+. Også Genlott & Grönlund (2013) påpeker at det er lettere for elever å skrive på digitale verktøy framfor å forme bokstavene med blyant, og trekker også fram at STL+ kan forenkle skriveopplæringen for elever med svak motorisk sans. Dette begrunner de med at STL+ først tar for seg den kognitive prosessen ved å lære seg skriveferdigheter, før den finmotoriske (Genlott &

Grönlund, 2013). I analysen framkommer det at informantene opplever at førsteklassinger ikke har de ferdigheter som kreves for å skrive håndskrift, men at de ved å bruke STL+ likevel kan uttrykke seg skriftlig. Dette kan tyde på at elevene ved å bruke STL+ og skrive på læringsbrett tidlig i skriveopplæringen produserer mer enn hva finmotorikken tillater dem å gjøre for hånd. Antakelig tilegner elever seg skriveferdigheter tidligere når finmotorikken ikke forstyrrer. Disse tankene er sammenfattende med Braut & Feidje (2016) som skriver at elever profiterer på STL+ fordi fokuset flyttes fra finmotorikk til tekstskaping, og at dette gir gode resultater i elevenes skriveferdigheter. Informantene anbefaler i likhet med Trageton (2003) en utsettelse av håndskriftopplæring til elevene er mer motorisk utviklet. I analysen framkommer viktigheten av dette ved at skriving for hånd med underutviklet finmotorikk kan føre til at elever mister motivasjon og gleden ved å skrive. Dette kan påvirke skriveferdigheter og læring. Ettersom Kunnskapsdepartementet (2017) anser utviklingen av skriving som grunnleggende ferdighet som en forutsetning for livslang læring, kan det tilsynelatende tolkes som avgjørende å gjøre skrivingen motiverende og engasjerende for elever slik at de oppfordres til å skrive mer. Dersom skriving på digitale enheter og bruk av STL+ kan bidra til å gjøre skrivingen enklere og mer tilgjengelig, er det ingen grunn til å ikke benytte seg av dette. Samtidig framkommer det i analysen at en av informantene opplever det som viktig å ikke pakke bort blyanten fullstendig, men at å trene på finmotorikk er relevant for elevenes evne til å delta i lek og aktiviteter, samt forberede dem på håndskrift senere. Dette kan trenes opp ved ulike finmotoriske oppgaver uten at det kobles til bokstavforming.

Et annet viktig aspekt informantene trekker fram i analysen når det gjelder utsettelse av håndskrift til fordel for STL+, er at opplæring med denne metoden først tar for seg at elevene skal lære koblingen mellom fonem og grafem. Johansen & Bjerke (2020) påpeker at hovedregelen er at en skal lytte seg til lydene en bruker i ord, for deretter å skrive ned den tilhørende bokstaven. Ettersom STL+ tar for seg utforskning og kunnskap om bokstaver og bokstavlyder kan metoden antakelig tolkes som svært relevant i den første skriveopplæringen. Også Wiklander & Sjødin (2016) påpeker at elever ikke bør skrive med blyant på første trinn, men utelukkende fokusere på arbeidet med skriftspråket i form av å lære seg koblingen mellom bokstav og bokstavlyd. Informantene opplever at STL+, og spesifikt lyd støtten, kan brukes til å utforske og oppdage disse bokstavene og bokstavlydene. Disse tankene er sammenfallende med både Lorentzen et al., (2005) og Trageton (2003) som skriver at den første skriveopplæringen handler om å oppdage at bokstavene representerer ulike lyder. At informantene trekker fram lyd støtten skyldes antakelig muligheten det gir for elever til både å

se og høre samtidig, og kan tyde på at STL+ som metode muliggjør utforsking av bokstaver og bokstavlyder på en måte hvor elevene umiddelbart får respons på hvilke bokstavlyder som hører til hvilken bokstav. I tillegg til resultater i analysen som støttes av relevant teorigrunnlag, skriver også Kunnskapsdepartementet (2020d) at kompetansemålene etter andretrinn innebærer at elevene skal kunne trekke bokstavlyder sammen til ord under skriving.

Et siste viktig aspekt i forhold til temaet STL+, håndskrift og finmotorikk som framkommer i analysen er metodens presentasjon av alle bokstavene i alfabetet samtidig og hvordan det gir elevene et umiddelbart større repertoar en tidligere. Informantene opplever dette hensiktsmessig ved at undervisningen gjøres mer relevant for elevene da de får jobbe ut fra eget nivå. Å jobbe fra sitt eget nivå tolkes i denne sammenheng som at elevene har tilgang på alle bokstavene slik at de kan bruke dem på en måte som passer deres evner og ferdigheter. Med andre ord kan ulike elevgrupper dra nytte av skriveopplæringen på forskjellige måter som tilpasses deres individuelle behov. Karlsen (2020) beskriver denne arbeidsmåten som verdifull for elevene. Også Braut & Feidje (2016) argumenterer for STL+ som metode ved at elevene kan jobbe eksperimenterende med staving ut fra egen kunnskap om skriftspråket og at skrivingen skal ta utgangspunkt i elevenes erfaringer. Informantene påpeker i likhet med Wiklander & Sjødin (2016) at det er lyd støtten i STL+ som muliggjør utforsking av bokstaver og nivåbasert opplæring for elevene.

5.2 Motivasjon og selvstendighet

Motivasjon er en gjennomgående faktor som trekkes fram som et viktig aspekt i alle temaer i analysen. Til å begynne med opplever informantene at elever motiveres av multimodale tekster, lyd støtte og digitale enheter i seg selv. Dette sammenfaller med Karlsen (2020) som skriver at digitale læringsressurser kan motivere og støtte tilpasset opplæring ved at elevene opplever mestring og glede ved bruk av læringsbrett. Dette kan tolkes som at digitale enheter tilfører nysgjerrighet og kreativitet i skolearbeidet samtidig som verktøyene oppfyller krav om individuelle tilpasninger for hver enkelt elev. Likevel er det ikke bare læringsbrettene i seg selv informantene opplever som motiverende for elevene, men også mulighetene som tilbys i skriveopplæringen ved bruk av STL+ som metode. Informantene erfarer at metoden frigjør elevene fra bokstavutforming for hånd, tilbyr muligheter for varierte skriveoppgaver og

inkluderer alle elever uavhengig av deres forutsetninger og forkunnskaper- noe de opplever som motiverende for elever. Dette kan bety at bruk av metoden gjør at elever som ikke opplever mestring når det gjelder bokstavforming likevel kan få økt skriveglede når de skriver med STL+ som verktøy. Dette sammenfaller med Salen (2003) som påstår at mange barn som strever med finmotorikk har fått ny skriveglede når de har tatt i bruk digitale hjelpemidler. Dermed kan økt motivasjon tolkes å ha en sammenheng med at elever ikke trenger å skrive for hånd. Et annet viktig aspekt er mulighetene STL+ gir for variasjon i skriveoppgaver. Informantene nevner variasjon som en viktig kilde til økt motivasjon blant elever. Dette er også i tråd med Karlsen (2020) som argumenterer for at digitale læringsressurser som læringsbrett kan åpne for flere muligheter rundt variasjon i oppgaver og arbeidsmetoder. Variasjon i skolearbeidet kan tolkes som viktig for å øke elevenes motivasjon og interesse for læring, samt for å unngå kjedsomhet i undervisningen.

Hittil har informantenes svar diskutert hvordan motivasjon kan skapes i den første skriveopplæringen, men ikke hvorfor motivasjon er en viktig faktor. Motivasjon trekkes fram som et viktig aspekt i skriveformelen og kan tolkes som avgjørende for at skriving skal fungere. Hagtvet (2004) anser motivasjon som en av flere nødvendige komponenter i skriveformelen. Johansen & Bjerke (2020) utdyper at motivasjon er vesentlig for at elever skal kjenne på entusiasme knyttet til hvordan og hvorfor skriving er viktig, og påpeker at dersom en elev stiller seg likegyldig til skriving kan opplevelsen av mestring forsvinne. Informantene opplever at STL+ bidrar til økt motivasjon og at det igjen fører til økt tekstproduksjon. Økt tekstproduksjon tolkes i denne sammenheng som lengre, lesbare og estetisk pene tekster produsert på kortere tid enn tidligere. Informantene opplever at dette gir elevene mestringsfølelse og motiverer elevene til videre skriving. Med andre ord kan motivasjon tolkes som en nødvendighet for at elever skal lykkes i skriveopplæringen, utvikle skriveferdigheter og oppnå bedre prestasjoner i skolen.

Samtidig framkommer det i analysen at flere av informantene opplever at STL+ og utsettelsen av håndskrift skaper motivasjon og positive forventninger blant elevene til senere å skrive for hånd. Dette kan tyde på at kjennskap og trygghet til bokstavene, samt nysgjerrighet for hva som kommer videre, motiverer til skriveopplæring for hånd også. Dette samsvarer med Jansson & Traavik (2014) sitt synspunkt om viktigheten av å arbeide på måter som fører til at elevene får et positivt forhold til skriving og samtidig motiveres til videre skrivearbeid.

Et annet tema som avdekkes i analysen, er informantenes opplevelse av at STL+ påvirker og utvikler elevenes selvstendighet. Dette samsvarer med Karlsen (2020) som skriver om elevuttalelser hvor elever opplever seg selv som mer uavhengige etter bruk av digitale verktøy. Informantene opplever den økte selvstendigheten blant elevene som et resultat av lyd støtten som finnes i STL+. De samme funnene er gjort av Berrum et al., (2016). Også der opplever lærere at elevene blir mer selvstendig av talesyntesen i STL+ metoden. Trolig skyldes dette en konstant respons på bokstavlyder og bokstaver, samt elevenes mulighet til å utforske og finne ut ting på egenhånd. At informantene gir lyd støtten mye av æren for at STL+ fungerer godt på elevenes selvstendighet kan handle om sansebruk. Antakelig gir lyd støttens kontinuerlige respons på koblinger mellom grafem og fonem muligheter for at elever kan se og høre ulike bokstaver, samt repetere mye av sin bokstavkunnskap. Et teorigrunnlag som bekrefter dette er Jansson & Traavik (2014) som skriver om hvordan skriving tillæres gjennom øyne, øre, hånd eller tastatur hvor vi kan reflektere over det vi skriver og læringen i det. I analysen er informantene derfor tydelig på at de ønsker at elevene skal bruke hodetelefoner og talesyntese til enhver tid når de skriver. Dette er i samsvar med Wiklander & Sjødin (2016) som påstår at elever utvikler seg mer når de sitter med hodetelefoner under arbeid. Informantene opplever at flere elever som følge av lyd støtten i STL+ ikke har behov for lærerveiledning i like stor grad som tidligere. Dette kan tolkes som at lyd støtten kan bidra til å selvstendiggjøre elever ved å gi dem muligheten til å lytte til, gjenta instruksjoner, motta tilbakemeldinger og gjennomføre skriveoppgaver på egenhånd uten å be om hjelp fra lærer eller medelever. Informantene opplever dessuten at elevene etter hvert anser seg så selvstendige at de ikke lenger har behov for STL+ når de skriver og dermed slutter å bruke lyd støtten. Dette tyder på at elevene ved bruk av STL+ lærer å skrive uavhengig og selvstendig. Motivasjon og selvstendighet kan på denne måten trolig ses i sammenheng med digitale verktøy fordi alle elementene påvirker hverandre.

5.3 Rettskrivning

Informantene opplever at STL+ gjør at flere elever fort mestrer å trekke bokstavlyder sammen til ord og lange tekster. Likevel framkommer det i analysen at ingen av informantene verken knytter STL+ direkte til rettskrivning eller fokuserer på rettskrivningsaspektet ved metoden. Dette er et aspekt som får mye oppmerksomhet i tidligere forskning. Informantene opplever at skrivefeil er individuelt og gir ingen konkrete svar på om STL+ fører til færre skrivefeil blant

elevene. Dette er interessant da Kunnskapsløftet tydeliggjør at skriving innebærer å utvikle rettskrivning (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Informantene ser på sterkt fokus på rettskrivning som en risiko i den første skriveopplæringen. Dette indikerer at tidlig fokus på korrekt staving kan hindre elevenes kreative skriving og deres evne til å uttrykke seg fritt, og kan trolig føre til tapt motivasjon for elever som ikke opplever mestring. Dette står i motsetning til tidligere forskning hvor Berrum et al., (2016) skriver om bedre rettskrivning, grammatikk og ordforråd blant elever etter bruk av STL+ i skriveopplæringen. Jansson & Traavik (2014) påstår at den første skriveopplæringen blant annet omhandler rettskriving. Likevel opplever ikke informantene at rettskrivning er viktig i denne fasen av skriveopplæringen. Flere av informantene omtaler blant annet korrigeringsstreken som et problem fordi elevene blir mer opptatt av eventuelle feil, framfor å fortsette skriveprosessen. Dette indikerer at rettskrivning og motivasjon er en dårlig kombinasjon i den første skriveopplæringen.

Det finnes likevel noen likheter mellom tidligere forskning og informantenes svar. Jansson & Traavik (2014) skriver at enkelte rettskrivningsnormer kan oppleves bortkastet i de yngste trinnene og påpeker hvordan norskfaget byr på utfordringer basert på at mange ord staves ulikt fra hvordan vi uttaler dem. Informantene opplever at mange elever skriver lydrett det de hører når de uttaler et ord. Dette kan gi en forklaring på hvorfor informantene ikke tror at STL+ utgjør en betydelig forskjell i rettskrivningen til elevene. Et resonnement knyttet til dette kan være at rettskrivningsnormer i slike tilfeller motarbeider opplæringen i fonem-grafem-koblingen. Antakelig er det bakgrunnen til at informantene opplever det unødvendig å vektlegge rettskrivning i den første skriveopplæringen, ettersom det kan oppleves frustrerende for de yngste elevene som ikke har forkunnskaper nok til å forstå hvorfor det oppstår avvik.

Til tross for at Berrum et al., (2016) påpeker at elever ved bruk av STL+ blir mer bevisst egen tegnsetting, framkommer det i informantenes svar at de ikke opplever det samme.

Informantene opplever at elevene kun mestrer stor bokstav og punktum i perioder hvor det belyses. Utfra denne informasjonen kan det tolkes som at STL+ ikke bidrar til bedre forståelse av rettskrivningsnormer og tegnsetting, og kan antakelig ses som en irrelevant faktor i den første skriveopplæringen. Likevel framkommer det i analysen at informantene opplever at lyd støtten kan bidra til mindre feil hva angår dobbeltkonsonant. Dette fordi elevene hører at noe er galt. Jansson & Traavik (2014) forklarer at vi lærer rettskrivning gjennom sansene våre. At elevene reflekterer over hva de hører kan kanskje bety at STL+ bidrar til noe

forståelse av rettskrivning blant elever, men ikke i den forstand at informantene opplever det som bemerkelsesverdig.

Selv om informantene i denne studien betviler STL+ evne til å forsterke elevenes rettskriving, antydes det at samtlige elever kanskje tilegner seg flere ordbilder på hvordan enkelte ord skrives etter bruk av metoden. Dersom dette er tilfellet, sammenfaller det med Lidberg som antyder at elever som skriver med STL+ tidlig bygger opp et ortografisk leksikon på hvordan ord skrives (Braut & Feidje, 2016). Også Jansson & Traavik (2014) mener at elevene bør gjenkjenne enkelte ord og skrivemåter for å oppnå kompetansemålene innen andretrinn. Informantene nevner at gjentakende skrivefeil tas opp på tavla for samtale og læring etter en STL+ økt, og at dette er en måte for lærere å arbeide med rettskrivning og elevenes gjenkjennelse av ordbilder. Slik kan STL+ tolkes å likevel bidra med å tydeliggjøre for elever hvordan enkelte ord skrives.

5.4 TPO og ulike elevgruppers utbytte av STL+

Informantene opplever at STL+ kan bidra til tilpasset opplæring ved at arbeidsmetoden tilrettelegger for varierte oppgaver og arbeidsmåter tilpasset hver enkelt elev, og hvor elevene kan jobbe med ulike fokusområder samtidig i klasserommet. Viktigheten av dette belyses i opplæringsloven (1998) som tilsier at opplæringen skal tilpasses forutsetningen til den enkelte elev og at alle elever skal ha like muligheter til å utvikle seg og sine evner. Informantene vektlegger muligheter for ulik modellering, ulike skriveoppgaver og individuelle tilpasninger. Dette kan tolkes som at færre elever behøver å tas ut av klasserommet fordi STL+ som arbeidsmetode tilrettelegger for differensiering og tilpasninger av læringsmateriell både i klasserommet og i mindre grupper. Dersom elever kan lære basert på individuelle tilpasninger og på måter som passer best for dem i klasserommet, kan det trolig sørge for at elever ikke mister faglige og sosiale erfaringer ved å tas ut av klassefelleskapet. Denne tankegangen sammenfaller med funn i rapporten skrevet av Berrum et al., (2016) som beskriver et minkende behov for å ta elever ut av klassefelleskapet som følge av økte muligheter for tilpasset opplæring i klasserommet ved bruk av STL+. Tilsvarende funn har også Sandvik (2020) i sitt kasusstudie der informantene forteller at det er enkelt å tilpasse undervisningen til flere elever.

Informantene opplever at alle elever i den første skriveopplæringen har godt utbytte av STL+. Dette sammenfaller med Statped (2021) som viser til erfaringer om at mange elever som har sitt første møte med skriving profiterer på STL+. Likevel opplever informantene at ulike elevgrupper kan ha ulik nytte av metoden. Det framkommer i analysen at spesielt elever som strever med eventuelle lese- og skrivevansker har godt utbytte av metoden. Dette er i tråd med Genlott & Grönlund (2013) som påpeker at elever med dysleksi har godt utbytte av metoden. Informantene opplever at spesielt lyd støtten i STL+ kan være en avgjørende faktor for elever med behov for å lytte ut bokstavlydene på øret. Dette samsvarer med Karlsen (2020) som skriver om et grunnoppsett med gode hjelpemidler som talesyntese, taleopptak og en «read for me»-funksjon i læringsbrettene, som tilrettelegger for en lettere hverdag og en følelse av anerkjennelse hos elever som strever i skriveopplæringen. Også Genlott & Grönlund (2013) konkluderer med at talefunksjonen gjør at elever kan delta i skriveprosessen på sine vilkår. Informantene opplever dessuten at det er elever som strever med skrivingen som velger å bruke STL+ lengst. Dette kan tolkes som at STL+ kan være et avgjørende verktøy for elever som ønsker å uttrykke seg skriftlig, men som strever med å produsere tekst. Informantene opplever STL+ som essensiell for flere elevgrupper. Elever med medfødte språkvansker og flerspråklige elever trekkes fram. Dette begrunnes i muligheter for bildestøtte, emoji og talefunksjon. Disse elementene kan trolig gi elevene flere muligheter til å uttrykke seg på. Dette sammenfaller med Fornes (2022) som beskriver digital støtte som visuell eller auditiv støtte, som kan gi elever som strever med skriving mulighet til å uttrykke seg på et mer avansert nivå. Også Lyster (2012) belyser at STL+ kan støtte elevenes utvikling og kompensere for mangelfulle ferdigheter. I tillegg opplever informantene at STL+ er en metode stereotypisk gutter profiterer på. Det samme antyder Braut & Feidje (2016).

Analysen tyder på at informantene opplever STL+ som en inkluderende arbeidsmetode som tilrettelegger for tilpasset opplæring. Det kan tolkes som at STL+ inkluderer alle elever i undervisningen på tross av ulike evner, da metoden tilbyr muligheter for å differensiere lærestoff og arbeidsmetoder. Dette gir trolig godt læringsutbytte for hver enkelt elev og kan samtidig gjennomføres i et felles klasserom- noe som støtter ivaretagelse av mangfoldet i klassen. Dette sammenfaller med Braut & Feidje (2016, s. 11) som påpeker at metoden er lagt opp til at alle elever uansett funksjonsnivå skal kunne formidle det de ønsker å formidle til enhver tid.

5.5 Digitale ferdigheter

I analysen avdekkes flere fordeler ved bruk av STL+. Informantene opplever at bruk av metoden i skriveopplæringen også styrker andre grunnleggende ferdigheter: digitale- og muntlige ferdigheter.

Det framkommer at elevene tilegner seg, utvikler og behersker digitale ferdigheter raskt gjennom bruk av teknologi i skriveopplæringen og på skolen generelt. Dette er i tråd med Berrum et al., (2016) som også regner økte ferdigheter i digital kompetanse som et funn i sin rapport. Dette er relevant da utvikling av digitale ferdigheter er oppgitt som en av fem grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet (2019). Informantene opplever at både foresatte og elever er tilfredsstillt med dette. Viktigheten av å tilegne seg digitale ferdigheter belyses av Kunnskapsdepartementet (2017) ved at elevene forberedes til deltagelse i et samfunn i stadig endring. Digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for videre læring og i et senere arbeidsliv. Dette kan tolkes som at elever som blir trygge på digitale verktøy har en større sjanse for å lykkes i framtiden. Digitale ferdigheter kan trolig anses som nødvendig for å kommunisere, samarbeide og navigere i det moderne samfunnet.

I tillegg til digitale ferdigheter opplever informantene at også muntlige ferdigheter mulig kan forbedres ved bruk av STL+. De anser dette som et resultat av at elevene får støtte i talesyntesen, blir mer selvstendige i skrivearbeidet sitt og opplever mestringsfølelse, samt en stolthetsfølelse. Følelsen av stolthet over egenproduserte elevtekster og prosjekter kan trolig føre til at flere elever ønsker å vise fram og presentere arbeidet sitt foran klassen. Dette kan antakelig bidra til å forbedre elevenes muntlige ferdigheter og selvtillit når det gjelder å snakke foran andre. Slik kan STL+ tolkes som en effektiv måte å styrke flere grunnleggende ferdigheter.

5.6 Ulemper

På spørsmål om hva informantene opplever som negativt med STL+ er det kun utfordringer med teknologien de trekker fram: uladete læringsbrett, glemte enheter og ødelagt utstyr. Det avdekkes i analysen en opplevelse av at STL+ ikke er en hensiktsmessig metode når disse utfordringene inntreffer. Dette sammenfaller med Karlsen (2020) som antyder at digital støtte til skrivingen kan oppleves frustrerende i skolearbeidet dersom det oppstår tekniske problemer. Informantene opplever at en problematikk knyttet til dette er elevers utbytte av

undervisningen. Det framkommer at skolen i dag har gjort seg avhengig av teknologi og at lærere ikke planlegger to parallelle undervisningsopplegg for elever med og uten læringsbrett. I slike tilfeller ville det trolig vært hensiktsmessig om undervisningsoppleggene på forhånd bestod av varierte arbeidsmetoder slik at elevene som har glemt læringsbrett likevel får deltatt i deler av opplegget. Men når bruk av læringsbrett og STL+ begrunnes med bedre læringsutbytte for elever, er det rimelig å planlegge for bruk av verktøyet. Dermed er det svært uheldig for elever som ikke stiller forberedt til undervisning.

Selv om informantene forholder seg generelt positive til bruken av STL+ i den første skriveopplæringen, framkommer det i analysen flere ulemper ved metoden. Blant disse er touchskjerm framfor tastatur, og hvorvidt det er ergonomisk eller ei. Enkelte av informantene opplever at det tar lang tid for elever å tilvenne seg en hensiktsmessig måte å lære seg bokstavsystemet på. Det at touchskjerm framfor tastatur oppleves som ikke ergonomisk er interessant, da det også kan argumenteres for at skriving på læringsbrett er ergonomisk på grunn av muligheten for å anvende flere sittestillinger, samt det faktum at elevene kan skrive hvor som helst. Informantene opplever også at det er lite fordelaktig med en «angre alt»-funksjon i tekstbehandlingsprogrammene hvor elevene risikerer å slette alt skrivearbeid. Det framkommer også i analysen at skriveopplæring på læringsbrett i liten grad lar seg overføre til håndskrift i senere tid. Til tross for at elevene raskere lærer seg bokstaver og bokstavlyder, og stiller mer forberedt vedrørende finmotorikk til opplæring av håndskrift i andreklasser, opplever informantene at elevene likevel bruker lang tid på å lære seg utformingen av bokstaver med blyant på papir. En siste ulempe ved bruk av STL+ i den første skriveopplæringen som avdekkes i analysen er debatten om skjermtid. Informantene opplever diskusjonen rundt skjermtid i skolen knyttet til digitale verktøy som evigvarende. Det argumenteres for fornuftig skjermtid og ikke-fornuftig skjermtid. Forskjellen beskrives av informantene ved å være produsent i skolehverdagen og det å konsumere underholdning.

Analysen avdekker flere ulemper ved STL+ i den første skriveopplæringen enn først antatt. Tidligere forskning viser sjeldent til utfordringer knyttet til STL+. Det kan bety at dette er erfaringer og opplevelser som informantene har tilegnet seg over lengre tid ved bruk av STL+. Det ser imidlertid ikke ut til at utfordringene er krevende nok til å avvike STL+ som metode i den første skriveopplæringen. Videre kan det tolkes som at informantene opplever metoden som gunstig gitt at de i hovedsak uttrykker flest positive synspunkter om metoden.

6 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å få en innsikt i hvordan et lite utvalg lærere opplever bruken av STL+ i den første skriveopplæringen. Det ble tatt sikte på å få fram hva disse lærerne anser som de viktigste egenskapene ved metoden og om resultatene fra denne studien med bakgrunn i flere års erfaring kan sammenlignes med resultater fra tidligere forskning som ble utført da metoden nylig var introdusert i skolen. Om STL+ egner seg for de løfter som blir avgitt i Kunnskapsløftet om viktige aspekter ved skriveopplæringen, er også relevant. Dette ble undersøkt med følgende problemstilling: *Hvordan opplever lærere STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen?*

Konklusjonsdelen bygges opp ved å oppsummere de viktigste funnene i denne studien. Avslutningsvis vil det bli gitt forslag til videre forskning om temaet.

6.1 Konklusjon

Etter gjennomførte intervjuer med fire lærere fra forskjellige skoler som alle benytter seg av STL+ metoden har ulike erfaringer og opplevelser om STL+ påvirket resultatene av denne studien. De viktigste erfaringene og opplevelsene danner til sammen en konklusjon om hvordan lærere opplever STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen og hva de anser som STL+ viktigste faktorer for elever i skriveopplæringen. Som nevnt i metoddelen kan ikke funnene for denne studien generaliseres da resultatene er innhentet fra et lite utvalg. Likevel gir denne studien en innsikt i hvordan STL+ kan virke som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen.

Det er interessant å merke seg at etter flere år med utprøving og erfaring med STL+, er mange av de samme aspektene fortsatt viktige og blir trukket fram av lærerne. Resultatene fra denne studien viser tydelig at alle lærerne opplever STL+ som et viktig verktøy i den første skriveopplæringen og at flere av dem anser metoden som bidragsgivende for spesielt motivasjon, selvstendighet og tilpasset opplæring. Dette framkommer også i tidligere forskning. Grunnlaget for denne konklusjonen begrunnes i informantenes svar på hvordan STL+ og lyd støtten i metoden er hensiktsmessig for alle elever i skriveopplæringen.

Et viktig funn i hvordan lærere opplever STL+ som arbeidsmetode er hvordan utsettelsen av håndskrift står imot kravet om ferdigheter i finmotorikk og hvordan lærerne opplever at dette motiverer til videre skrivelyst og skriveglede blant elevene. Informantene opplever det faktum at elever kan skrive uavhengig av finmotoriske ferdigheter som fordelaktig for alle elever da skrivingen oppleves gjennomførbar og motiverende. Dette begrunnes ved at STL+ ikke begrenser elevens produksjon av ord, setninger og hele tekster. På bakgrunn av teoretiske perspektiver om hvor viktig motivasjon er i skriveopplæringen kan resultatene i studien tyde på at lærerne opplever STL+ som en god arbeidsmetode i den første skriveopplæringen sammenlignet med de løfter som er gitt i Kunnskapsløftet. Motivasjon som resultat trekkes også fram i tidligere forskning, noe som kan bety at dette er en vedvarende faktor ved STL+ etter at lærere har bygget opp en del erfaringer med bruk av metoden.

Et annet viktig funn i forhold til hvordan lærere opplever STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen er hvordan lærerne opplever at lyd støtten i STL+ bidrar til økt selvstendighet blant elevene. Dette blir tydeliggjort i studien ved at lærerne opplever presentasjonen av alle bokstaver samtidig, samt lyd støtten som viktig faktor i arbeidet med metoden. Lærerne beskriver at lyd støtten i STL+ tar for seg koblingen mellom fonem og grafem, og tilrettelegger for utforskning og oppdagelse som viktige aspekter i den første skriveopplæringen. Trolig kan lyd støtten også bidra til repetisjon, samt veilede elevene til å bli selvstendige og gode skrivere. Lærerne opplever at den kontinuerlige tilbakemeldingen av bokstavlyder, ord og setninger fungerer som en veileder og bidrar til å selvstendiggjøre elever slik at de ikke behøver lærerveiledning i like stor grad som tidligere undervisning i skriveprosessen. Med tiden opplever også lærerne at elevene blir selvstendige nok til å selv ta beslutningen om å avslutte bruken av lyd støtten og skrive på egenhånd. Muligheter for å utforske og oppdage, i tillegg til variasjon i skriveoppgavene kan dessuten skape motivasjon til videre skrivearbeid. Igjen framkommer viktigheten av motivasjon når elever skal tilegne seg ferdigheter i skriving. Likevel er heller ikke funnet rundt selvstendighet nyoppdaget i denne studien, men blir beskrevet som et viktig aspekt ved STL+ også i tidligere forskning.

Når det gjelder rettskrivning opplever informantene i denne studien at STL+ som arbeidsmetode ikke utgjør noen betydelig forskjell i rettskrivingen til elevene, men så anser de ikke det som en prioritet i den første skriveopplæringen heller. Dette er et interessant funn da tidligere forskning anser rettskrivning som et viktig aspekt ved metoden. Dette kan tyde på at lærerne har gjort seg noen erfaringer og opplevelser i senere tid som viser at andre aspekter

ved skriving er viktigere enn rettskrivning i den første skriveopplæringen. Lærerne trekker eksempelvis fram hvordan rettskrivning i den første skriveopplæringen kan føre til tapt motivasjon blant elever som ikke mestrer rettskrivning. Det kan tolkes som at lærerne jobber med andre aspekter for å ivareta og øke motivasjon for videre skriving. En annen mulig forklaring kan være at skriveopplæring med STL+ har blitt mer tilpasset elevenes individuelle behov og forutsetninger, noe som resulterer i at elevene jobber på ulike nivå og med ulike fokusområder for å ivareta skriveglede. Antakelig behøver ikke rettskrivning å være hovedfokus i den første skriveopplæringen, men kan implementeres i senere klassetrinn.

Et siste funn i hvordan lærere opplever STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen omhandler tilpasset opplæring. Lærerne opplever at STL+ som arbeidsmetode tilrettelegger for tilpasset opplæring slik at alle elever kan jobbe utfra ulike evner, forkunnskaper og ferdigheter i den første skriveopplæringen- noe som anses som en viktig faktor da lærerne indikerer at de største forskjellene i elevkunnskap forekommer ved skolestart. Spesielt muligheter for ulik modellering og ulike skriveoppgaver basert på individuelle behov trekkes fram i hvordan lærere opplever at STL+ forenkler tilpasset opplæring. Lærerne opplever i tillegg at ulike elevgrupper har ulikt utbytte av STL+. Det antas at lyd støtten er en fellesnevner for alle elevgruppene, fordi lyd støtten styrker og tilpasser skriveprosessen for skrivesterke elever, skrivesvake elever, elever med svake motoriske ferdigheter, elever med eventuelle medfødte språkvansker, flerspråklige elever og lite skolemodne elever. Denne form for tilpasset opplæring kan bidra til å redusere sosiale forskjeller i skriveprestasjoner og gi alle elever lik mulighet til å utvikle sine skriveferdigheter på tvers av nivå.

Konklusjonen i denne studien blir derfor at lærere opplever at STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen bidrar til økt motivasjon, selvstendighet og muligheter for tilpasset opplæring. Ingen nyoppdagelse, men en bekreftelse på at tidligere forskning om STL+ fortsatt er relevant i dagens skole etter flere år med utprøving og erfaring. Resultatene viser at STL+ som arbeidsmetode også gir samsvar med hvordan skriveopplæringen beskrives i Kunnskapsløftet.

6.2 Forslag til videre forskning

STL+ og et utvalg læreres opplevelse av arbeidsmetoden i den første skriveopplæringen har vært et spennende tema å undersøke. Dette er en studie basert på en kvalitativ forskningsmetode med et lite utvalg informanter og med en tidsbegrensning. Derfor er dette et ytterst lite bidrag til forskningen på STL+, men det viser at det er behov for mer forskning og mer kunnskap på dette feltet. Det finnes få store vitenskapelige forskningsprosjekter om STL+, men mer forskning på metoden kan være viktig og avgjørende for dagens skole.

Det er interessant å se at metoden ikke er like utbredt som først antatt. Flere skoler benytter seg ikke av metoden og enkelte rektorer vet ikke hva STL+ står for engang. Det kunne vært interessant å finne ut hvor utbredt metoden er i Norge og hvorfor enkelte skoler sverger til metoden, mens andre ikke har hørt om den. Samtidig kunne det vært interessant å finne opplevelser og erfaringer om bruken av STL+ i den første skriveopplæringen til en større gruppe lærere for et mer nyansert og generaliserbart resultat. Det kunne vært gjort ved å intervju et større omfang og mangfold av lærere.

Et annet perspektiv er at tilnærmet all forskning om STL+ er kvalitative undersøkelser som bygger på opplevelser og erfaringer til lærere. Det kunne vært interessant å finne ut hvordan elever selv opplever bruken av metoden. Et STL+ orientert forskningsprosjekt med bakgrunn i et elevperspektiv kan trolig bidra til mer kunnskap om temaet og hvordan elevene selv trives med metoden.

Helt til slutt ville det vært interessant å sammenligne to forskjellige klasser der kun én av klassene har fått skriveopplæring med STL+ og den andre klassen har fått skriveopplæring på en mer tradisjonell måte med håndskrift. På den måten kunne en kanskje fått mer innsyn i hva STL+ kan tilføre skriveopplæringen og hvilken effekt STL+ da har på viktige aspekter som motivasjon, rettskrivning og tilpasset opplæring.

7 Litteraturliste

- Aftenposten. (2020, 22.11.2020). 7 av 10 Oslo-elever har egen skjerm. Denne skolen holder igjen. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/oslo/i/OQQMwE/7-av-10-oslo-elever-har-egen-skjerm-denne-skolen-holder-igjen>
- Austad, I. (Ed.). (1997). *Mening i tekst : teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (Ny og rev. utg. ed., Vol. nr 103). Cappelen akademisk forlag. Landslaget for norskundervisning.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Berrum, E., Halmrast, H. H., Helle, M., & Lønvik, K. (2016). *Erfaringer i skoler som opplever å ha lyktes med bruk av nettbrett og/eller pc i sin grunnleggende lese- og skriveopplæring* [Rapport]. R. management. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/erfaringer_i_skoler_som_opplever_a_ha_lykkes_med_bruk_av_nettbrett_og_eller_pc_i_sin_grunnleggende lese- og skriveopplæring.pdf
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braut, T., & Feidje, A. M. B. (2016). *STL+ : førsteklases start*. Info vest forl.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. ed.). Gyldendal.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. ed.). Fagbokforl.
- Fornes, S. (2022, 26. januar 2022). *Skriveopplæring : Håndskrift vs. tastatur i skolen*. Gyldendal. Retrieved 26. januar 2022 from <https://www.gyldendal.no/artikler/handskrift-vs-tastatur-i-skolen/>
- Genlott, A. A., & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers and education*, 67, 98-104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007>
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.
- Giæver, T. H., Johannesen, M., & Øgrim, L. (2014). Er det plass for nettbrett i skolen? In T. H. Giæver, M. Johannesen, & L. Øgrim (Eds.), *Digital praksis i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to Read: Evidence for How Writing Can Improve Reading. A Report from Carnegie Corporation of New York*. C. C. o. NewYork & A. f. E. Education. https://media.carnegie.org/filer_public/9d/e2/9de20604-a055-42da-bc00-77da949b29d7/ccny_report_2010_writing.pdf
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering : tale og skrift i førskolealderen* (2. utg. ed.). Cappelen akademisk forl.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive : tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring* (2. utgave. ed.). Universitetsforlaget.
- Jansson, B. K., & Traavik, H. (2014). Rettskriving og rettskrivingsutvikling. In B. K. Jansson & H. Traavik (Eds.), *Norsk boka 2- norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (pp. 171-181). Universitetsforlaget.
- Johansen, R., & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skiving : helhetlig skriveopplæring i første klasse* (1. utgave. ed.). Gyldendal.
- Karlsen, A. V. (2020). *Flere med i klassefelleskapet : digitale læringsressurser som støtte*. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. ed.). Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. udir.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Hva er grunnleggende ferdigheter?* udir.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Fagets relevans og sentrale verdier (NOR01-06)*. udir.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Grunnleggende ferdigheter (NOR01-06)*. udir.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Kunnskapsdepartementet. (2020c). *Grunnleggende ferdigheter (Overordnet del)*. udir.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>

- [ferdigheter/?lang=nob&fbclid=IwAR3n_4oG7_IGIEq8zfUSPbbJYo-4uutnA7bSe3pGbv3mqW01b0vDLQrn8](https://www.udir.no/ferdigheter/?lang=nob&fbclid=IwAR3n_4oG7_IGIEq8zfUSPbbJYo-4uutnA7bSe3pGbv3mqW01b0vDLQrn8)
- Kunnskapsdepartementet. (2020d). *Kompetansemål og vurdering- Norsk (NOR01-06)*. udir.no: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetanemaal-og-vurdering/kv116?curriculum-resources=true>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Utdanningsspeilet 2021*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/digital-tilstand/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2020). Kvalitativt intervju. In O. Dalland (Ed.), *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. ed.). Gyldendal.
- Lorentzen, R. T., Hoel, T., Engen, L., Helgevold, L., Frost, J., Bøyesen, L., . . . Nasjonalt senter for leseopplæring og, l. (2005). *Leik og læring : grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Lyster, S.-A. H. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag : forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. In (pp. 341-369). Cappelen Damm akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (Vol. 3). Universitetsforlaget.
- Melby-Lervåg, M. (2018). Digital teknologi i leseopplæringen: Har det egentlig effekt på elevenes læring? <https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/forskningsressurser/laringsbloggen2/>.
- Meld. St. 18 (2010–2011). (2010). *Læring og fellesskap : Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- NRK. (2015, 10. aug. 2015). *Norske skoler dropper håndskrift*. NRK. Retrieved 10. aug. 2015 from <https://www.nrk.no/kultur/norske-skoler-dropper-handskrift-1.12486443>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringsloven)*. (LOV-1998-07-17-61). lovdata.no Retrieved from <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61>
- Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven), (2021). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roås, S., & Siljan, H. (2020). Skrive- og leseopplæring i det digitale klasserommet. In T. A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe, & H. Siljan (Eds.), *101 digitale grep : en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (2. utgave. ed., pp. 125-146). Fagbokforlaget.
- Salen, G. B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen : kvalitetssikring av ferdigheter*. Universitetsforl.
- Sandvik, M. (2020). 1:1 iPad i den første lese- og skriveopplæringen. In K. Palm & E. Michaelsen (Eds.), *Den viktige begynneropplæringen* (2 ed., pp. 92-113). Universitetsforlaget.
- Skarpaas, K. G., Ingulfsen, L., Gilje, Ø., Universitetet i, O., Ark, & App. (2015). "In my spare time i like to-" : en casestudie i prosjektet ARK&APP, engelsk, 5. klasse. Universitetet i Oslo.
- Skrivesenteret. (2021, 13. mars 2023). *Skrivestrategiar*. NTNU - nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Retrieved 14. april 2021 from <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivestrategiar/>
- Statped. (2020, 01.12.2020). *Digital lese- og skrivestøtte*. Statped. <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/temaside-om-digital-lese-og-skrivestotte/digital-lese--og-skrivestotte/tilrettelegging/>
- Statped. (2021, 16.07.2021). *Å skrive seg til lesing (STL+) med talesyntese*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/a-skrive-seg-til-lesing-stl-med-talesyntese/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing : IKT i småskolen*. Universitetsforlaget.
- UiO. (2019, Feb. 3, 2023). *Nettskjema-diktafon*. Universitetet i Oslo. Retrieved June 27, 2019 from <https://www.uio.no/english/services/it/adm-services/nettskjema/help/nettskjema-dictaphone.html>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag : en innføring i bruk av metoder*. Gyldendal akademisk.
- Wiklander, M., & Sjødin, L. (2016). *STL+ håndbok : å skrive seg til lesing med lyd støtte - Sandvikenmodellen*. Infovest forl.

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut

 06.02.2023 ▾

Referansenummer

694121

Vurderingstype

Standard

Dato

06.02.2023

Prosjektittel

Læreres opplevelser av STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Tonje Hilde Giæver

Student

Amalie Linna

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Deltagerne/Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at du/dere gjennomfører intervjuene og datainnsamlingen på en slik måte at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler derfor at dere minner informantene om taushetsplikten før dere gjennomfører intervjuene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Intervjuguide

1. BAKGRUNN

- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Har du jobbet mest på småtrinnet eller mellomtrinnet?
- Hvilken fagbakgrunn har du?

2. BAKGRUNN SKRIVEOPPLÆRING

- Hva er din erfaring med skriveopplæring i skolen?
 - o Småskole, mellomtrinn?
 - o Tradisjonell bokstavinnlæring – to bokstaver i uken + håndskrift
- Kan du beskrive en typisk time hvor du jobber med skriveopplæring?
- Hva forventer du at elevene skal mestre på ulike trinn?
- Hvordan opplever du betydningen av bruken av STL+ i skriveopplæringen når elevene kommer til 3.klasse?

3. BOOKSTAVINNLÆRING OG HÅNSKRIFT

- Hvordan tror du utsetting av bokstavforming til andreklasse påvirker skriveopplæringen?
- Hva tror du elevene kunne hatt utnyttet av ved en eventuelt tradisjonell skriveopplæring (håndskrift og evt to bokstaver i uka)

4. MOTIVASJON

- Hvordan tror du digitale verktøy og STL+ påvirker motivasjonen til elevene?
- Kan STL+ gi mer skapende læringsprosesser? Hvorfor/hvorfor ikke?

5. TEKSTLENGDEN OG TEKSTKVALITET

- Tenker du at STL+ påvirker lengden på tekster?
- Kan tekstkvalitet kobles til bruken av STL+?
- Får elevene større ordforråd eller mer variert språk etter opplæring med digitale verktøy og STL+?

6. RETTSKRIVING

- Opplever du at elevene har mindre skrivefeil som følge av bruken av STL+?
- Er elevene mer bevisst egen tegnssetting enn tidligere pga STL??

7. SKRIVEHASTIGHET

- Opplever du endringer ift skrivehastighet etter bruk av STL+?

8. MENGDETRENING

- Får elevene mer mengdetrening i skriving pga digitale verktøy?

9. FONEMBEVISSTHET

- Hvordan opplever du fonembevissthet blant elevene etter bruk av STL+?

10. TILPASSET OPPLÆRING

- Opplever du muligheter for tettere oppfølging av elever ved bruk av STL+?
 - o Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Hva tenker du om elevgrupper, tenker du at noen elevgrupper har bedre utbytte av metoden enn andre?
 - o Hvem?
 - o Hvorfor?

11. SELVSTENDIGHET

- Hvordan påvirker STL+ elevenes selvstendighet?
- Kan det påvirke selvstendigheten i positiv eller negativ grad?
- Hva skjer når elevene blir fratatt og skal skrive uten digitale verktøy/ lyd støtte?

12. AVSLUTNING

- Hva opplever du er den største fordelen ved bruken av STL+ i skriveopplæringen?
- Hva er du mest kritisk til knyttet til STL+ i skriveopplæringen?
- Opplever du at digitale verktøy i skriveopplæringen også kan bidra til læring utover selve lese- og skriveopplæringen?
 - Hva skjer med elevenes ferdigheter i IKT ved bruk av digitale verktøy i skriveopplæringen?
 - Engelskferdigheter?
 - Muntlige ferdigheter?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i masterprosjektet «Læreres opplevelser av STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan et utvalg lærere opplever bruken STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen. På hvilke måter opplever lærerne at disse verktøyene er en ressurs i skolen? I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Problemstilling: hvordan opplever lærere STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen?

Ansvarlig for prosjektet er Amalie Hensel Linna (student ved grunnskolelærerutdanningen 1-7 på OsloMet) og Tonje Hilde Gievær (veileder og dosent ved OsloMet).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette masterprosjektet fordi du er lærer i grunnskolen og jobber på en skole som benytter seg av STL+. Forhåpentligvis kan du si noe om bruken av STL+ i den første skriveopplæringen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette prosjektet tar for seg en kvalitativ metode hvor forfatter samler inn egen empiri i form av intervjuer. Derfor vil å delta i dette prosjektet innebære at du som informant kan stille til intervju. Opplysninger registreres ved hjelp av notater. Lydopptak vil forekomme. All empiri, uttalelser og opplysninger tilknyttet informanter vil anonymiseres.

- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du som informant kan stille til intervju. Det vil ta deg ca. 30-45 min. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvordan du opplever STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen.

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. Deltakelse i dette prosjektet vil heller ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiveren din.

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. De som skal ha tilgang til opplysningene vil være student Amalie Hensel Linna og veileder Tonje Hilde Gievær. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet og dette vil bli lagret elektronisk og kryptert

slik at ingen andre har tilgang til det. Kontaktopplysninger og uttalelser vil anonymiseres og du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes ved eventuell publisering.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juli 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres og lydopptak slettes. Opplysninger som derimot ikke slettes vil være kjønn og alder, og kan i teorien gjenbrukes i forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier har Sikt-Kunnskapssektorens tjeneseleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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 som 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:

- Prosjektansvarlig: Amalie Hensel Linna, s334179@oslomet.no eller telefon 41208382.
- Veileder ved OsloMet: Tonje Hilde Gievær, tonjeh@oslomet.no eller telefon 40463898.
- Personvernombudet ved OsloMet: Ingrid S. Jacobsen, personvernombud@oslomet.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: 53211500.

Med vennlig hilsen

Amalie Hensel Linna

Tonje Hilde Gievær

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*læreres opplevelser av STL+ som arbeidsmetode i den første skriveopplæringen?*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- lydopptak av intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)