



Norsklærerens praksis av kartlegging og skriveundervisning

Hvordan foregår kartlegging av skriveopplæringen på småtrinnet, og hvilke ferdigheter vektlegger norsklæreren i sin skriveundervisning?

Rikke Lerøen Sjumarken

Masteroppgave i GLU 1-7 med fordypning i norsk ved NLA
Høgskolen Bergen

Våren 2023

Per Sigmund Sævik Bøe

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan norsklæreren arbeider med kartlegging av skriveopplæringen, og hvilke ferdigheter de vektlegger i sin skriveundervisning. Forskning viser at kartlegging er viktig for å kunne evaluere elevenes læring og utvikling, samt planlegge videre opplæring. Knyttet til lese- og skriveopplæringen viser forskning at skrivekartlegging ofte blir nedprioritert. Elevenes skriveundervisning viser til tre ferdigheter som er svært sentrale: bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet og vokabular. Nylig forskning viser at disse ferdighetene er risikomarkører hos barn med svake skriveferdigheter, og er derfor viktig i elevens skriveundervisning. Datamaterialet til denne undersøkelsen har blitt samlet inn gjennom fire semistrukturerte intervju. Informantutvalget besto av kontaktlærere på småtrinnet, som har erfaringer med kartlegging og undervisning av skriveferdighetene.

Resultatene fra min undersøkelse viser at informantutvalget hadde ulike prioriteringer og holdninger til kartlegging av skriveopplæringen, samt ulike tilnærminger knyttet til undervisning av skriveferdigheter. Funnene tyder på at det er et manglende fokus på skrivekartlegging, og at lærere ikke prioriterer formell kartlegging generelt. Dette kan skyldes mangel på felles praksis og utilstrekkelig kvalitetssikring på skolenivå. Informantene i undersøkelsen viser til ulike preferanser knyttet til kartlegging, men det er en generell enighet om utformingen til den obligatoriske kartleggingsprøven utviklet av Utdanningsdirektoratet. Informantenes kritiske blikk avslører dens manglende relevans, og påpeker en ujevne balanse mellom lesing og skrivning, og begrensninger i å kartlegge både svake og sterke elever. Mange av informantene foretrekker uformell kartlegging og lager sitt eget kartleggingsmateriale, da der er begrenset med spesifikt materiale for skriveferdigheter. Samlet sett viser funnene at det er mangler og utfordringer knyttet til kartleggingspraksisen i skolen, både når det gjelder prioritering, bruk av formelle og uformelle verktøy, og kvaliteten på tilgjengelige verktøy.

Når det gjelder informantenes erfaringer med skriveundervisning, viser de til arbeid med de tre skriveferdighetene bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet og vokabular, og deres viktige rolle i utviklingen av lese- og skriveferdighetene. Funnene fremhever hvordan bokstavkunnskap gir grunnleggende ferdigheter i å kjenne igjen og koble bokstaver til lyder. Fonologisk bevissthet bidrar til å utvikle evnen til å lytte og manipulere lyder i språket, og til slutt hvordan vokabular gir ordforrådet som trengs for å forstå og uttrykke seg effektivt.

Abstract

The purpose of this study has been to investigate how teachers in the Norwegian classroom work with the assessment of writing instruction and which skills they emphasize in their writing teaching. Research shows that assessment is important for evaluating students' learning and development, as well as planning further instruction. In relation to reading and writing instruction, research indicates that writing assessment is often deprioritized. Students' writing instruction refers to three highly central skills: letter knowledge, phonological awareness, and vocabulary. Recent research shows that these skills are risk markers for children with weak writing skills and are therefore important in students' writing instruction. The data for this study has been collected through four semi-structured interviews. The sample of informants consisted of primary school teachers who have experience with assessing and teaching writing skills.

The results of my study show that the sample of informants had different priorities and attitude towards the assessment of writing instruction, as well as different approaches to teaching writing skills. The findings suggest a lack of focus on writing assessment, and teachers generally do not prioritize formal assessment. This may be due to a lack of shared practices and inadequate quality assurance at the school level. The informants in the study express different preferences regarding assessment, but there is a general agreement on the design of the mandatory assessment test developed by the Norwegian Directorate for Education and Training. The informants' critical gaze reveals its lack of relevance and points out an uneven balance between reading and writing, and limitations in assessing both weak and strong students. Many of the informants prefer informal assessment and create their own assessment materials due to limited availability of specific materials of writing skills. Overall, the findings indicate deficiencies and challenges associated with assessment practices in schools, both in terms of prioritization, use of formal and informal tools, and the quality of available tools.

When it comes to the informants' experiences with writing instruction, they refer to working with the three writing skills letter knowledge, phonological awareness, and vocabulary, and their important role in the development of reading and writing skills. The findings highlight how letter knowledge provides fundamental skills in recognizing and connecting letters to sounds. Phonological awareness contributes to developing the ability to listen to and manipulate sounds in language, and finally, how vocabulary provides the necessary word knowledge to understand and express oneself effectively.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem års utdanning ved NLA Høgskolen. Dette året har vært både utfordrende og givende. Det har vært krevende til tider med mye intensiv jobbing, som til slutt har gitt resultater.

Jeg vil ført og fremst takke mine informanter som tok seg tid fra sin travle hverdag, for å dele sine erfaringer og refleksjoner. Uten dere ville ikke denne masteroppgaven vært mulig. Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder Per Sigmund Sævik Bøe, som ga meg mange gode og motiverende tilbakemeldinger. Uten dine råd og din veiledning hadde jeg ikke kommet i mål med oppgaven.

Jeg vil også takke alle venner og familie som har hjulpet meg med korrekturlesing og motiverende tilbakemeldinger som har gjort dette året til tider lettere. Takk til min samboer som har gitt meg rom til å slappe av etter lange dager, og støttet meg i de vanskeligste tidene. Sist, men ikke minst, vil jeg takke gjengen på lesesalen som jeg har delt utallige timer med. Uten dere hadde det vært tungt å komme seg på skolen for å skrive, dere har holdt motivasjonen oppe.

Bergen, mai 2023

Rikke Lerøen Sjumarken

Rikkesju@gmail.com, 97491156

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Oppgavens oppbygging.....	2
Kapittel 2: Teori og forskning	4
2.1 Kartlegging.....	4
2.1.1 Hva er kartlegging	4
2.1.2 Formell og uformell kartlegging	5
2.1.3 Er det tilstrekkelig kartlegging?	5
2.1.4 Formelle kartleggingsverktøy	7
2.2 Skriveopplæringen	9
2.2.1 Hva er skriving?	9
2.3 Skriftspråkets grunnleggende prinsipper.....	10
2.3.1 Bokstavkunnskap	10
2.3.2 Fonologisk bevissthet.....	11
2.3.3 Vokabular.....	12
2.4 Skrivevansker	14
2.4.1 Dysleksi.....	14
2.5 Forskjeller mellom lesing og skriving.....	15
Kapittel 3: Metode.....	17
3.1 Bakgrunn for valg av metode	17
3.1.1 Kvalitativ undersøkelse	17
3.1.2 Semistrukturerte intervju.....	18
3.2. Planlegging og gjennomføring av datainnsamling.....	19
3.2.1 Informantutvalg.....	19
3.2.2 Intervjuguide	20

3.2.3 Pilotintervju	21
3.2.4 Intervju	22
3.3 Bearbeiding av datamateriale	23
3.3.1 Transkribering	23
3.3.2 Analyse	24
3.4 Vurdering av forskningen troverdighet	25
3.4.1 Reliabilitet	25
3.4.2 Validitet	26
3.5 Etske hensyn.....	27
Kapittel 4: Presentasjon av funn.....	28
4.1 Kartlegging.....	28
4.1.1 Prioritering av kartlegging	28
4.1.2 Forskjellen på formell og uformell kartlegging	30
4.1.3 Formell kartlegging	31
4.1.4 Uformell kartlegging	32
4.1.5 Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy.....	33
4.2 Vanlige faktorer i skriveundervisning	34
4.2.1 Bokstavkunnskap	34
4.2.2 Fonologisk bevissthet.....	36
4.2.3 Vokabular.....	37
4.2.4 Oppdage elevene som har utfordringer	38
4.3 Skille mellom lesing og skriving.....	40
4.3.1 Forskjell mellom lesing og skriving.....	40
4.3.2 Lese seg til skriving (LTS) eller skrive seg til lesing (STL)	41
4.3.3 Endringer i vektlegging mellom lese- og skriveopplæringen, gjennom årene.....	42
Kapittel 5: Drøfting	44
5.1 Hvordan kartlegging blir prioritert og hvilke verktøy som brukes	44

5.1.1 Prioritering av kartlegging	44
5.1.2 Formell eller uformell kartlegging	45
5.1.3 Formelle kartleggingsverktøy som brukes	47
5.2 Vanlige faktorer i skriveundervisning	48
5.2.1 Bokstavkunnskap	48
5.2.2 Fonologisk bevissthet	50
5.2.3 Vokabular	51
5.3 Forskjellene mellom lesing og skriving	52
5.3.1 Forskjell mellom lese- og skriveopplæringen	52
5.3.2 Er det et skille mellom lese- og skrivekartlegging?	53
Kapittel 6: Avslutning	55
6.1 Konklusjon	55
6.2 Forslag til videre forskning	56
Kapittel 7: Litteratur	57
Vedlegg	61
Vedlegg 1: Vurdering av Sikt	61
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	64
Vedlegg 3: Intervjuguide	67

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I begynneropplæringen skal alle barn lære å skrive. Å kunne skrive er en av de fem grunnleggende ferdighetene som er nødvendige redskap for læring. Ved hjelp av denne ferdigheten skal barn lære å tilegne seg kompetanse i fagene de møter på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Når barn i 5- og 6- årsalderen begynner på skolen, har de ulike forutsetninger for utvikling av skriveferdighetene. Før et barn begynner på skolen har de tilegnet seg ulike ferdigheter og forkunnskaper om skriving. Utgangspunktet barn har ved skolestart vil prege elevens videre skoleløp. Noen barn kommer fra hjem hvor de blir mye eksponert for språk og tekst, mens andre barn blir mindre eksponerte. I dag er det vanlig at mange barn kommer fra hjem hvor en eller begge foreldrene har begrenset norskferdigheter. I Bergen kommune er det flere bydeler som har opptil 35 % andel med innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (Bergen kommune, 2019). Disse barna har andre forutsetninger når de starter på skolen. Fra de samme bydelene er det opptil 31 % av barn som ikke har tilfredsstillende språk ved skolestart (Bergen kommune, 2019).

Når et barn begynner i 1. klasse skal de lære bokstavene, hvordan de uttales, hvordan de ser ut, og hvordan de skrives. Disse bokstavene skal de videre lære å sette sammen til ord. Et kompetansemål for 2. trinn er å kunne «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre i opplæringen skal de lære å skrive ordene slik at de kan knyttes sammen til en setning, som igjen skal utvikle seg til kompetanse om hvordan å konstruere en tekst. Etter 4. årstrinn skal de nemlig kunne «kombinere ulike uttrykksformer i sammensatte tekster» eller «skrive tekster med funksjonell håndskrift og med tastatur» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Skriveferdighetene skal utvikles gjennom hele skoleløpet. For å sikre en god skriveopplæring til alle uansett bakgrunn og utgangspunkt, er det nødvendig å kartlegge elevenes skriveferdigheter og tilpasse undervisningen deretter. Det er interessant å undersøke *hvordan* skriveferdighetene blir kartlagt i norskfaget.

Utgangspunktet for denne masteroppgaven kom fra interessen om lese- og skriveferdigheter, og hvordan kartlegging av disse ferdighetene gjennomføres på småtrinnet. Ønske om å spisse oppgaven inn mot skriveferdighetene kom fra et forskerhull knyttet til hvordan skriveopplæringen blir prioritert i skolen. Sammenlignet med forskning på lesing og

lesevansker, er det gjennomført mindre forskning på skriving og skrivevansker (Puranik & Lonigan, 2014). Ved videre undersøkelse av feltet oppdaget jeg studien til Arnesen et al. (2022) som undersøkte lærerens erfaringer med hvordan elevens skriveutvikling ble kartlagt på barnetrinnet. Dette vekket interessen for å selv undersøke hvilken kartleggingspraksis lærere hadde i forbindelse med skriveopplæringen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Skriveferdigheter er en viktig del av norskfaget, og er en ferdighet som elevene må mestre for å lykkes både i skoleløpet og senere i livet. For å sikre at elevene får en god skriveopplæring, er det viktig å kartlegge deres ferdigheter jevnlig. På bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke norsklærerens erfaringer, og vil i denne studien forsøke å svare på problemstillingen:

Hvordan foregår kartlegging av skriveopplæringen på småtrinnet, og hvilke ferdigheter vektlegger norsklæreren i sin skriveundervisning?

Skriveopplæringen og kartlegging som begreper inneholder mange aspekt. Jeg har derfor valgt å utforme tre forskningsspørsmål for å utdype og konkretisere problemstillingen min. Det er interessant å undersøke hvordan norsklærere og skolen prioriterer kartleggingen av skriveopplæringen, og se på hvilke kartleggingsverktøy som eventuelt blir brukt for å evaluere elevens skriveferdigheter. Videre er det interessant å se hvilke ferdigheter norsklærere på småtrinnet vektlegger i sin skriveundervisning for å utvikle elevens skriveferdigheter (jfr. Kap. 1.1). Samtidig undersøker jeg norsklærerens erfaringer med forskjellene mellom lese- og skriveopplæringen, og om det er en forskjell i hvordan de kartlegger elevens ferdigheter i disse to områdene. Ut fra dette har jeg formet disse tre forskningsspørsmålene:

- 1. Hvordan prioriterer norsklæreren og skolen kartlegging av skriveopplæringen, og hvilke kartleggingsverktøy blir eventuelt brukt?*
- 2. Hvilke ferdigheter vektlegger norsklæreren i sin skriveundervisning?*
- 3. Hvilke erfaringer har norsklæreren om forskjellene mellom lese- og skriveopplæringen, og er det et skille mellom dem i kartlegging?*

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler: innledning, relevant teori og forskning, metode, presentasjon av funn, drøfting og avslutning. I kapittel 2 vil jeg presentere relevant teori og forskning knyttet til temaet kartlegging, skriveopplæringen og forskjeller mellom lesing og skriving. I det tredje kapittelet vil jeg gjøre rede for oppgavens forskningsdesign,

begrunnelser for valg av forskningsmetode og vurdering av forskningens troverdighet. Kapittel 4 består av en presentasjon av oppgavens viktigste funn fra datamaterialet mitt. I det femte kapitlet vil jeg belyse ulike sider av problemstillingen min, ved å drøfte utvalgte funn fra datamaterialet opp mot relevant teori og tidligere forskning. Oppgavens avsluttende kapittel består av en konklusjon, samt forslag til videre forskning.

Kapittel 2: Teori og forskning

I kapittel 2 skal jeg presentere relevant teori og forskning knyttet til temaet for denne studien. Kapittelet inneholder fire delkapitler som tar for seg temaene kartlegging, skriveopplæringen, skrivevansker og forskjeller mellom lesing og skriving.

2.1 Kartlegging

Teori som er knyttet til den formelle og uformelle kartlegging av lese- og skriveopplæringen: Innenfor den formelle kartleggingen skal jeg gi en kort oversikt over de mest brukte kartleggingsverktøyene presentert i undersøkelsen til Arnesen et al. (2022), som er en studie av kartlegging av skriveutvikling og skrivevansker på barnetrinnet. Jeg kommer nærmere inn på denne studien, samt en rapport uført av NOU i 2023, som handler om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen. I presentasjon av formelle kartleggingsverktøy, vil jeg også presentere verktøyene som mine informanter trekker frem i intervjuene, tatt med. I det siste underkapittelet jeg presenterer innenfor kartlegging, diskuterer jeg Utdanningsdirektoratet sin beskrivelse og informasjon om eget kartleggingsverktøy.

2.1.1 Hva er kartlegging

Kartlegging er en metode som brukes i skolen for å evaluere elevenes læring og utvikling. Begrepet kartlegging blir brukt som et overordnet begrep om det «arbeidet som gjøres for å få kjennskap til og dokumentere ett barns eller én barnegruppes ferdigheter på ulike områder» (Gabrielsen, 2010, referert i Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 234). Formålet er å gi læreren et godt grunnlag for å fremme elevens læring. Det er ifølge Færevaa og Gabrielsen (2021, s. 234) flere hensyn som skal vurderes for å finne ut hvilke metoder og verktøy som skal brukes for å kartlegge elevene, og blant disse er «*hva* som skal kartlegges, samt barnas *alder* og *funksjonsnivå*». Når det gjelder kartlegging av lese- og skriveopplæring spesielt, vil det ifølge Lyster (2019, s. 85) gi en kvalitetssikring av lese- og skriveopplæringen og hjelpe læreren å identifisere hvor elevene befinner seg i sin utvikling, og hva som kan hindre videre fremgang. Ved at elevene blir kartlagt kan læreren planlegge videre opplæring, som kan være tilpasset opplæring eller spesialundervisning i kortere eller lengre tid (Lyster, 2019, s. 85). For at kartleggingen skal kunne gjennomføres på en faglig forsvarlig måte, er det viktig å vurdere hvilken kompetanse som er nødvendig hos læreren. Det må også i samme vurdering tas i betraktning hvem som skal ha ansvaret for kartleggingen, samt hva som er mest hensiktsmessig for hvor- og hvordan den skal foregå (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 234).

Utdanningsdirektoratet viser til at formålet med kartleggingsprøvene er å finne elevene som trenger ekstra oppfølging, slik at de kan følge forventet progresjon i begynneropplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Målet med vurdering er å forstå og formidle hvordan et barn fungerer i miljøet, gitt deres individuelle ferdigheter innenfor lese- og skriveopplæringen, og finne deres styrker og svakheter. Dette gjøres for å avgjøre hvordan utfordringen vil påvirke barnets daglige aktiviteter (Paul et al., 2018, s. 25). Ved at en elev blir kartlagt får læreren en unik innsikt i barnets styrker og behov. For å få et helhetlig bilde av barnet som skal bli kartlagt, hevder Paul et al. (2018, s. 26) at en tverrfaglig vurdering kan være hensiktsmessig, slik at den samlede informasjonen kan gi et mer helhetlig bilde av barnets ferdigheter og mangler, noe som er nødvendig for å vurdere tilpasning av opplæringen og undervisningstilbudet.

2.1.2 Formell og uformell kartlegging

Kartlegging kan være både formell og uformell: Ifølge Arnesen et al. (2022, s. 119) kan formell kartlegging bruke normerte og forhåndsdefinerte verktøy i sin tilnærming, som har «prosedyrer der resultater kan sammenlignes med resultater fra tilsvarende kartlegging av jevnaldrende». Den andre tilnærmingen, uformell kartlegging, er mer subjektiv, og blir beskrevet som enkle fortløpende vurderinger eller observasjoner av elevene som læreren utfører i daglig undervisning (Arnesen, et al., 2022, s. 119). Aas (2021, s. 39) forklarer uformell kartlegging som lærerens «magefølelse», eller på fagspråket uformell dynamisk kartlegging. Hun understreker videre at den dynamiske kartleggingen kan både være uformell og formell, hvor den uformelle er som en del av den daglige undervisningen, og formell er knyttet til perioder med systematisk kartlegging av klassen eller individuelle elever og tiltaksplanlegging etter dette (Aas, 2021, s. 39). Det er viktig å være klar over forskjellen mellom disse to tilnærmingene og velge den mest hensiktsmessige i forhold til hva som skal kartlegges.

2.1.3 Er det tilstrekkelig kartlegging?

I en studie gjennomført av Arnesen et al., i 2022, så de på lærerens erfaringer med hvordan elevers skriveutvikling og skrivevansker ble kartlagt på barnetrinnet, med tanke på tilpasset opplæring (s. 116). I studiet deltok 142 lærere på en spørreundersøkelse. I resultatene fra denne undersøkelsen fant de en signifikant sammenheng mellom skolene som hadde en overordnet plan for kartlegging og lærerne som brukte kartleggingsverktøy. 53 prosent av lærerne arbeidet ved en skole som hadde helhetlig plan for kartlegging, mens en av fire lærere som kartla, arbeidet ved en skole som ikke hadde slike planer (Arnesen et al., 2022, s. 122). Lærerne brukte både ferdiglaget og selvlaget kartleggingsverktøy, og diktat var den mest hyppige

kartleggingsformen (Arnesen et al., 2022, s. 116). Et av hovedfunnene til Arnesen et al. (2022, s. 130) var at nær en tredjedel av deltakerne oppga at de ikke kartlegger elevenes skriveferdigheter, og de så det som spesielt overraskende at en av fire kontaktlærere ikke gjorde det heller. Dette var til tross for at skriving er en av de fem grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Ut fra hovedfunnene reagerer Arnesen et al. (2022, s. 131) på at så mange elever ikke får kartlagt skriveferdighetene, noe som kan gi økt fare for at undervisningen ikke er tilstrekkelig tilpasset den enkelte elev, og at elever med skrivevansker ikke blir fanget opp og gitt den hjelpen de trenger. Siden denne studien er relativt liten, kan nok ikke funnene generaliseres til alle skoler i Norge. Men resultatene til Arnesen et al. (2022, s. 131) gir likevel en pekepinn om at det er et gap mellom praksis i norske skoler på dette området og kravene om tilpasset opplæring og tidlig innsats som formulert i opplæringsloven § 1-3 og §1-4. I opplæringsloven (1998, §1-3) står det at: «opplæringa skal tilpassast evne og føresetnadene hjå den enkelte eleven, [...]» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Og i opplæringsloven (1998, §1-4) står også følgende:

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning. (Opplæringslova, 1998, §1-4).

Dette funnet påpeker Arnesen et al. (2022, s. 131) at både lærere, skoleledelse, skoleeier og sentrale beslutningstakere bør merke seg. Diktater, som var den mest hyppige kartleggingsformen, er en konkret form for kartlegging som er enkel og rask å gjennomføre. Arnesen et al. (2022, s. 131) påpeker at diktat tallfester elevens innkodingsferdigheter, og gir midlertidig innsikt i en avgrenset del av elevens skriveferdigheter, og bruk av denne ensidige kartleggingsformen vil derfor begrense hvilke elever som får sine behov fanget opp gjennom kartlegging (Arnesen et al., 2022, s. 131 – 132). I undersøkelsen kom det videre frem at lærerne brukte selvlaget skrivekartlegging eller «typiske» lesekartleggingsverktøy (disse «typiske» kartleggingsverktøyene blir presentert i delkapittel 2.1.4). Videre oppga 27 av lærerne, som tilsvarer 20% av deltakerne, at de brukte «typiske» lesekartleggingsverktøy for å kartlegge elevenes skriveferdighet, selv om noen av disse verktøyene ikke har deltester for skriving.

I NOU-rapporten «Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen – Et kunnskapsgrunnlag» (2023) utdypes det at «nasjonale prøver, kartleggingsprøver og de internasjonale

undersøkelsene i dagens system er i stor grad knyttet til målinger av enkelte ferdigheter og noen få utvalgte fag på utvalgte trinn» (NOU 2023: 1, s. 11). Det er begrenset kunnskap om hvilke kartleggingsprøver og -verktøy som brukes i skoler og hvor utbredt bruken er. Mye tyder på at det er en stor variasjon av hva som brukes. I skoleåret 2013-2014 oppga skoleeiere at 53,4 prosent av lærerne i barneskolen ble pålagt å bruke andre kartleggingsprøver enn de obligatoriske prøvene utviklet av Utdanningsdirektoratet (NOU 2023: 1, s. 127). I kunnskapsgrunnlaget vises det til at enkelte kartleggingsprøver er mye brukt, men det er generelt begrenset kunnskap om hvilke kartleggingsverktøy og prøver lærerne tar i bruk, og hvordan disse bidrar til utviklingsarbeid. Noe utvalg legger merke til, er at forskere har dokumentert at noen av de tilgjengelige prøvene og verktøyene ikke er tilfredsstillende eller at de mangler dokumentasjon som kan si noe om kvaliteten av kartleggingsverktøyene (NOU 2023: 1, s. 12). Mangel på kvalitet av kartleggingsverktøy kom også frem i resultatene fra gjennomførte kartleggingsprøver, som viste at de ikke nødvendigvis ville være egnet til å fange opp alle elevene som har behov for ekstra oppfølging (NOU 2023: 1, s. 31).

2.1.4 Formelle kartleggingsverktøy

I artikkelen til Færevaa og Gabrielsen (2021, s. 243) presenterer de en rekke kartleggingsverktøy som kan være aktuelle for å ta i bruk av videre kartlegging av elever. Flere av verktøyene bli også presentert i studien til Arnesen et al. (2022) som presenterer hvilke kartleggingsverktøy som bli tatt i bruk av lærerne for å kartlegge skriveferdighetene. Kartleggingsverktøyene som trekkes frem av begge artiklene er *Carlsten leseprøve*, *Setningsleseprøven S 40*, og *Logos*. Færevaa og Gabrielsen (2021, s. 243 – 246) presenterte flere kartleggingsprøver¹ som ikke var blant de mest brukte i undersøkelsen til Arnesen et al. (2022). Presentert i resultatene til Arnesen et al. (2022, s. 125), var det *Carlsten leseprøve* som ble hyppigst nevnt, hvor 30 % av lærerne brukte den. Etter denne var det selvlagde tester og observasjon som ble nevnt av lærerne, hvor 21 % brukte disse, mens 20 % brukte diktat. Som nevnt i delkapittelet over var det 20 % av lærerne som brukte «rene» lesekartleggingsverktøy som blant annet *Setningsleseprøven S 40*, *God leseutvikling* og *Aski Raski*. Av øvrige kartleggingsverktøy, var det *Salto smart vurdering* (Gyldendal), *God skriveutvikling* (Lundberg), og *Logos* som ble brukt for å kartlegge skriveferdighetene. Det var også andre

¹ De andre kartleggingsprøvene som blir presentert er: *Bokstavprøven* (Bentsen & Dahle, 2019), *Skolestart* (<https://skolestart.uis.no/>), *Språk 6-16* (Ottem & Frost, 2010), *20 spørsmål om språkferdigheter* (Ottem, 2009), *STAS* (Klinkenberg & Skaar, 2003), *Lesesenterets staveprøve* (Skaathun, 2013), *Ordkjedep prøver* (Ottem & Frost, 2010), *Arbeidsprøven* (Duna mfl., 2008), *Leselos* (Engen & Helgevold, 2017) og *IL-basis* (Frost & Nielsen, 1998).

kartleggingsverktøy som ble nevnt, men disse var ikke like aktuelle², ettersom de ble nevnt få ganger av lærerne (se Arnesen et al., 2022, s. 125). Kartleggingsverktøy som ble trukket frem av mine informanter var *Carlsten leseprøve*, *God leseutvikling*, *Aski Raski* og *Ringeriksmaterialet*.

Setningsprøven (S40) er en screeningprøve som brukes til å avdekke om elever har lesevansker, som er standardisert³ for 3.-10.trinn. Den kartlegger leseforståelse og utviklingen av leseferdigheter over tid (Høien et al., 2018). *God leseutvikling* (Lundberg og Herrlin, 2008) tar for seg kartlegging over de fire første skoleårene. Boken tar for seg hvordan lærere møter barn i den første leseundervisningen, og hvordan de kan bidra til å fjerne hindringer i deres vei til å bli gode lesere. *Aski Raski* (askiraski.no/) er et nettbasert verktøy for intensiv lesetrening, som inneholder en kartlegging, og gir en rask oversikt over elevens lese- og skriveferdigheter og progresjon i utviklingen. Programmet består av fire ulike oppgavetyper, som er: hør, finn, skriv og les. *Salto smart vurdering* er et digitalt kartleggings- og vurderingsverktøy i norskfaget. Verktøyet inneholder oppstartprøve og to kartleggingsprøver per trinn, hvor prøvene gjennomføres som en kombinasjon av elevprøver på papir og digitalt registreringskjema for lærere.

God skriveutvikling (Lundberg, 2009) inneholder i likhet med *God leseutvikling*, utviklingskalaer for ulike dimensjoner ved barns tidlige skriveutvikling. *Logos* er en vitenskapelig test som er utviklet for å kartlegge leseferdigheter og utrede for mulig dysleksi. For å benytte seg av Logos kreves det sertifisering. Spesialpedagoger, pedagoger som arbeider i skolen, logoped og psykologer er kvalifisert til å sertifisere seg (Høien, 2014). *Carlsten leseprøve* (Carlsten, 2016) er utviklet slik at læreren skal enkelt få relevant informasjon om elevens leseferdighet og leseforståelse. På 1. og 2. trinn måles elevens evne til å identifisere språklyder i uttalte ord og elevens kjennskap til bokstaver. Leseprøven for 3. -7. trinn inneholder leseprøve med innskutte parenteser, bokstavdiktat, alfabetprøve og setningsdiktat. *Ringeriksmaterialet* er et materiell som blir brukt til kartlegging av språklig bevissthet hos barn i alderen 5-7 år. Det brukes som spesialpedagogisk verktøy for eldre barn også. Testen gir

² Kartleggingsverktøyene som ikke var aktuelle: *STAS* (Klinkenberg & Skaar, 2003), *IL-basis* (Frost og Nielsen, 2000), *Aston Index* (Sivertsen, 1990), *Oral Reading Fluency: ORF* (Meek-Hansen, 2014), *Tempolex* (<https://www.tempolex.no/>), *Systematisk observasjon av lesing: SOL* (Gjesdal kommune, 2011), *Leseutviklingskjema: LUS* (Oslo kommune, 2012) og *Språk 6-16* (Ottem & Frost, 2005).

³ Standardisering betyr at det er utarbeidet en manual som skal følges under gjennomføringen (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 236).

mulighet for å sammenligne barns resultater med normerte grupper⁴. Materialet inneholder 17 deltester i kopioriginaler (Lystre et al., 2002).

Udir kartleggingsprøve i lesing er en blokk-adaptiv prøve: Elevene får noen oppgaver som er felles for alle og noen som er tilpasset elevens nivå, slik at alle elevene opplever mestring. Kartleggingsprøven består av fire delprøver: For 1. trinn handler prøven om vokabular, ordlesing, setningslesing og staving. Og for 3. trinn handler prøven om: ordlesing, vokabular, lesing av tekst og staving. Disse delprøvene tester ferdighetene som er regnet som svært sentrale for leseforståelse. De er valgt ut blant andre ferdigheter, fordi de ut fra analyse viser hvilke oppgaveformater som best predikerer vansker med leseforståelse på senere års trinn (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

2.2 Skriveopplæringen

Når elevene begynner i første klasse, har de ulike forutsetninger for utviklingen av skriveferdighetene. Det er forskjeller for hvor mye et barn blir eksponert for språk og tekst i hjemmet. I Bergen kommune er det opptil 31 % av barn som ikke har tilfredsstillende språk ved skolestart. Dette gir dem andre forutsetninger for utvikling av språk og skriving (Bergen kommune, 2019). I dette delkapittelet vil jeg ta for meg hva skriving er og noen eksempler på hvilke mål elevene skal oppnå på småtrinnet.

2.2.1 Hva er skriving?

Å kunne skrive er en av de fem grunnleggende ferdighetene, som er en del av kompetansen i fag og et nødvendig redskap for læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Utdanningsdirektoratet beskriver skriving som å kunne: «ytte seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skriving er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Å utvikle skriveferdighetene starter i den første skriveopplæringen, som innebærer å utvikle rettskriving, å legge et grunnlag for en funksjonell håndskrift og tastaturbruk, samt å kunne planlegge og skrive enkle tekster for ulike formål (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Skriving er en kompleks ferdighet som skiller seg fra det muntlige språket. Ifølge Skar og Myhill (2022, s. 16) vil et muntlig språk utvikles naturlig uten spesiell innsats, mens skriving krever en bevisst og målrettet innsats. For å kunne skrive, må et barn forstå hva skriving er, og

⁴ Normerte grupper gir muligheten til «å vurdere hvorvidt et barn har en forventet utvikling eller om det strever sammenlignet med andre barn på samme alder» (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 236).

hvordan språk kan uttrykkes med skrift. Skar og Myhill (2022, s. 16) understreker også betydningen av utviklingen til barnets kognitive og metaspråklige forståelse når det gjelder å lære å skrive. Denne utviklingen av både språklig kompetanse og metalingvistisk forståelse er viktig for at barnet skal kunne sette sammen tekst på en meningsfull måte og bruke korrekt grammatikk og rettskriving, slik at de lærer seg å forstå hvordan språket fungerer som et system, samt å kunne reflektere over sitt eget språk. Barn vil videre i likhet med mer erfarne skrivere «stimuleres eller hemmes av motivasjon eller mangel på motivasjon» (Skar & Myhill, 2022, s. 16).

Hagtvet (2004, s. 273) presenterer barnet som en bestemmende aktør når de skriver. Dette skjer ved at en intensjon omformuleres til innhold og bokstaver. Skrivning består av to komponenter, den første er en idéskapende komponent, som blir omtalt som *budskapet*, og den andre er den «tekniske» komponenten, som er *innkodingen* der lyd blir til bokstav (Hagtvet, 2004, s. 276). Ifølge Hagtvet (2004, s. 276) trengs det en form for energi eller motivasjon for å drive prosessen framover, for at skrivingen skal bli selvdrevet. Med disse komponentene definerer Hagtvet (2004) skriveformelen slik: «Skriving = Budskapsformidling x Innkoding (x Motivasjon)» (s. 276). Ut ifra denne definisjonen kan skriving forklares som en kompleks prosess som omfatter kommunikasjon, teknisk mestring, (motivasjon) og følelser, og dersom én av disse komponentene mangler, kan ikke produktet bli en tekst med mening. Motivasjon er en mindre avgjørende faktor, ved at man kan skrive en setning uten å være topp motivert, og derfor er komponenten satt i parentes (Hagtvet, 2004, s. 276).

2.3 Skriftspråkets grunnleggende prinsipper

Skriftspråkets grunnleggende prinsipper tar for seg flere ferdigheter som eleven trenger for å bli en god skriver. I studien utført av Furnes og Nergård-Nilssen (2022) undersøkte de elever som viste svake skriveferdigheter på 3.trinn, også hadde utfordringer med skriftspråkrelaterte ferdigheter i barnehagealder og på 1.trinn. Funnene i studien viste at elever med svake skriveferdigheter i tidlig skolealder hadde manglende bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet, og svakt vokabular.

2.3.1 Bokstavkunnskap

Troppa et al. (2010) utførte en studie for å finne ut hvilke tidlige språkmarkører som skilte mellom barn som senere fikk dysleksi, og de som fulgte normal lese- og skriveutvikling. Målet var å identifisere eksistensen av ulike språkmarkører mellom språkutvikling og leseferdigheter

blant finske barn (Troppa et al., 2010, s. 329). De markørene som i størst grad predikerte lesenøyaktighet og flyt på 2. trinn var blant annet bokstavkunnskap da barna var fem år (Troppa et al., 2010, s. 332). For at elevene skal lære bokstavkunnskap, kreves det ifølge Foulin (2005, s. 129) at barn må bli kjent med definisjonen for hver enkelt bokstav, som vil inkludere bokstavens skriftform, både store og små bokstaver, bokstavlyden og bokstavnavnet. Bokstaven har en grunnleggende funksjon i alfabetiske skrivesystemer, som igjen vil si at hvert aspekt ved bokstavkunnskapen kan påvirke tilegnelsen av alfabetisk leseferdighet (Foulin, 2005, s. 129).

Det er vanlig at barn med lese- og skrivevansker kan forveksle bokstavnavn, som for eksempel «be», med bokstavlyden /b/, og noen tenker at det kunne vært enklere å bare fokusere på lydene som bokstavene representerer. Fordi voksne normalt bruker bokstavnavn rundt barna, vil de komme på skolen med kunnskaper om de ulike bokstavnavnene, og det er da viktig at barna lærer at en bokstav har både et navn og en lyd. Bokstavkunnskap er relatert til både bokstavens navn, den visuelle formen av bokstaven og lyden den representerer, og den samlede kunnskapen som er viktig for ordavkoding (Puranik, 2014, s. 167).

Bokstavkunnskapen elevene utvikler i lese- og skriveopplæringen, kan også være avhengig av progresjonen det legges opp til i bokstavinnlæringen. I studien til Sunde et al. (2020) undersøkte de hvordan tempoet på bokstavinnlæring påvirker utviklingen av både bokstavkunnskap, leseferdigheter og staving i første skoleåret, hvor det ble sammenlignet klasser med rask og normal bokstavprogresjon. Sunde et al. (2020, s. 142) argumenterer for at den tradisjonelle tilnærmingen med en bokstav i uken til bokstavinstruksjon, er basert på antakelsen om at et sakte tempo ikke vil etterlate noen elever. Sunde et al. (2020, s. 149) fant ut at barn i klassen med rask bokstavprogresjon presterte bedre og at det var mindre sannsynlig at disse elevene var blant de 10-20% med lav bokstavkunnskap. Resultatene støttet ifølge Sunde et al. (2020, s. 150) hypotesen om at raskere innlæring ga barna bedre muligheter for en tilstrekkelig repetisjon og øving av bokstaver. Ut fra disse funnene påstår Sunde et al. (2020, s. 150) at det er rimelig å anta at effekten av bokstavinnlæringstempoet på barnas ordlesingsnøyaktighet og effektivitet kommer av at barn i klasser med rask bokstavinnlæring har automatisert flere bokstaver, som hjelper dem å avkode ord.

2.3.2 Fonologisk bevissthet

Fonologisk bevissthet er et overordnet begrep som brukes om alle former for bevissthet om ords lydstrukturer, som for eksempel bevissthet om at ord rimer, at ord har stavelser, og bevissthet om at ord starter med samme eller forskjellig lyd (Lyster, 2019, s. 44). Lyster (2019)

trekker frem noen eksempler om begrepet fonembevissthet som er en form for fonologisk bevissthet, som brukes når det er «enkeltlyder som skal identifiseres eller manipuleres: 'Hvilken lyd hører du først i /pi:l/?', 'Hva blir igjen av ordet land når du tar bort første lyd /l/?' osv.» (s. 44). Før barn utvikler lese- og skriveferdigheter er det noen former for fonologisk bevissthet som synes å utvikle seg. Disse kan være evnen til å høre at ord rimer eller å høre at ord begynner med samme lyd (Lyster, 2021, s. 44). I studien til Lane et al. (2002, s. 101) definerer de fonologisk bevissthet som en bevisst følsomhet for språkets lydstrukturer. Barn som har en utviklet fonologisk bevissthet, har evne til å identifisere, sammenligne, kombinere, dele opp og modifisere språklyder. I tillegg til å ha god kjennskap til språklyder, gjør dette det enklere for barn å lære teknikker for å kunne dekode og lese tekst. (Lane et al., 2002, s. 101).

Ved vurdering av barns fonologiske bevissthet er det viktig å ta hensyn til de ulike nivåene som er identifisert av forskere og praktikere. Barn må kunne identifisere hvilken lyd et ord starter med før de kan forventes å kunne fjerne lyder i ord. «En anbefalt rekkefølge for fonologiske aktiviteter kan være å arbeide med rim, sammentrekking av lyder [...] og å lytte ut ords begynnelse før mer krevende aktiviteter som det å ta vekk lyder i ord [...]» (Lyster, 2019, s. 45). Å analysere enkeltlyder i taleord er oppfattet som vanskelig, ettersom lydene glir umerkelig over hverandre og uttales også til dels sammen. Men ved å bruke artikulatork analyse (å bruke taleorganene til å uttale språklyder) kan barna komme nærmere de enkelte lydene i ord (Høigård, 2019, s. 192). Når et barn har en langsom fonologisk utvikling, kan det skyldes at eleven ikke klarer å planlegge de artikulatoriske bevegelsesmønstrene presist, eller at de ikke klarer å bevege artikulasjonsapparatet på ønsket måte (Hagtvet, 2004, s. 75). En strategi for å skjerpe barns artikulasjon ovenfor ulike lyder i et ord kan være å la dem studere sin egen munn i et speil når de uttaler ord på en langsom måte. Dette bidrar til å gjøre dem mer bevisst på at ord består av forskjellige lyder (Høigård, 2019, s. 192).

I en studie utført av Erdoğan (2011, s. 1506) ble forholdet mellom fonologisk bevissthet og skriveferdigheter undersøkt det første året på barneskolen. Resultatene indikerte at høyt nivå av fonologisk bevissthet fra starten av skolesemesteret hadde en viktig rolle i elevens skriftlige prestasjoner. De elevene som hadde høy fonologisk bevissthet fra første skrivenivå, indikerte at de lettere flyttet til den formelle skriveprosessen (Erdoğan, 2011, s. 1508).

2.3.3 Vokabular

Den tredje språklige ferdigheten som er sentral innenfor skriveutvikling er vokabular. Forskning har vist at et tidlig vokabular er knyttet til senere utvikling av leseferdigheter, spesielt

når det kommer til leseforståelse (Biemiller, 2012, s. 35). Vokabular blir definert som: «Et ord består av en eller flere språklyder, det har en betydning som er noenlunde felles for alle i et språksamfunn som kjenner ordet, og det er den minste språklige enheten som har en betydning når den står alene» (Valvante & Sandvik, 2002, i Ulland & Jensen, 2020, s. 13). Effektive tiltak for språkstimulering som har ordforråd i fokus, både i barnehage og tidlig skoleår, kan bidra til å forebygge lese- og skrivevansker hos barn som har risiko for å utvikle disse vanskene (Lyster, 2019, s. 57). Lyster (2019, s. 57) påpeker at det finnes lang færre studier som ser på sammenhengene mellom ordforråd og skriveutvikling, enn studier som avdekker en sammenheng mellom barns ordforråd og leseutvikling.

Forskning viser at det er viktig å inkludere utvikling av muntlige språkferdigheter, som å øke ordforrådet, i tidlig lese- og skriveopplæring. Dette er i tillegg til å fokusere på ferdighetene som er relatert til koding, slik som fonologisk bevissthet og alfabetkunnskap. (Kim et al., 2014, s. 250). Resultater av studien viser at barn foreløpig kan dra nytte av mer fokus på å automatisere bokstavskrivning og øke ordforrådet, ikke bare for å utvikle leseforståelsen, men også for leseferdigheter på leksikalsk nivå, som ordlesing og staving. Det er viktig å huske at selv i de tidlige stadiene av leseferdighetsutvikling, leser og skriver barn for å forstå innholdet. (Kim et al., 2014, s. 151). Ifølge Kim et al. (2014, s. 151) antyder resultatene at det bør være tidlig opplæring i lese- og skriveferdigheter som tar hensyn til å utvikle ordforrådet, i tillegg til opplæringen i fonologisk bevissthet og bokstavlyd korrespondansen.

Sthal og Nagy (2006) presenterer en tredelt fremgangsmåte i form av en pyramide for å introdusere ord og begreper i klasserommet. Nivå én er nederst i pyramiden og handler om å øke bredden og dybden av ordforrådskunnskapen gjennom erfaringer med rikt skriftspråk. Vokabularlæring skjer i prosessen med å lese eller lytte, og barn plukker opp ord uten at det er ordlæring som er fokuset (Sthal & Nagy, 2006, s. 52). Nivå to vektlegger å øke kunnskapen om spesifikke ord, gjennom eksponering av rikt språk som vil hjelpe barn med å lære mange ord. Dette kan skje gjennom høytlesing der læreren kan gi en forklaring på et eller flere ord (Sthal & Nagy, 2006, s. 54). Nivå tre som er det øverste, tar sikte på å bringe elevene til fullt eierskap av ord, som å bruke dem skriftlig eller å forstå ordet raskt og automatisk når de leser tekst. Her skal eleven lære å oppnå produktiv kontroll og presisjon for å forstå mening av helt nye ord og begreper (Sthal & Nagy, 2006, s. 55).

2.4 Skrivevansker

Lyster (2019, s. 16) definerer lese- og/eller skrivevansker som manglende evne til å lese og/eller skrive på nivå med forventningene gitt barnets mentale alder og opplæring. Elever med skriftspråkvansker vil ha problemer med å uttrykke seg skriftlig på grunn av vansker på ordnivå og dårlig automatisering av skriving på ordnivå, som påvirker skriveutviklingen. Dette kan ha sammenheng med leseforståelsen, som på ordavkodning, mens skriveferdighetene hviler på staving. Scott (2012) understreker at skriving ikke er så enkelt som noen tror og at det er lite kjent om de spesifikke detaljene som knytter språk og skrift. (Scott, 2012, i Lyster 2019, s. 31).

Forskning viser en tett sammenheng mellom bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet og tidlig skriveferdigheter. Det er derfor viktig at elever som står i fare for å utvikle skrivevansker, får læring av bokstaver samtidig som de lærer å koble til de korresponderende fonemene (Herbert et al., 2018, i Furnes & Nergård-Nilssen, 2022, s. 79). Ifølge Aas (2021, s. 131) er skrivevansker mer vedvarende enn lesevansker, siden fonologien er grunnleggende for skriving og utfordringer med å lytte ut lyder i ord gjør det vanskelig å skrive dem riktig. Skrivevansker, bortsett fra stavevansker, har fått mindre oppmerksomhet enn dysleksi og leseforståelsesvansker, ettersom de synes å være mer motstandsdyktige mot undervisning (Johanson & Blalock, 1987, i Lyster, 2019, s. 31). Studier viser også at skrivevansker ofte vedvarer selv om muntlige språkferdigheter og leseferdigheter har hatt en positiv utvikling (Lyster, 2019, s. 32).

2.4.1 Dysleksi

Dysleksi er en vanlig lærevanske som påvirker 5-7% av befolkningen i varierende alvorlighetsgrad. Det er i de fleste skoleklassene minst én elev med dysleksi (Aas, 2021, s. 13). Dysleksien gjør det vanskelig for eleven å tilegne seg funksjonell lese- og skriveferdighet. Barn med dysleksi har typisk omfattende vansker med ordavkodning og staving, samt andre språkrelaterte ferdigheter. Fonologiske vansker er særlig vanlig blant personer med dysleksi, som inkluderer vansker med fonologisk prosessering, hurtig benevning og fonologisk korthetsminne (Aas, 2021, s. 14). Forskning har vist at barn i 5-årsalderen som senere fikk diagnosen dysleksi, hadde svak bokstavkunnskap, lite utviklet fonologisk bevissthet og uttrykksfulle språkferdigheter (Troppa et al., 2010, s. 311).

2.5 Forskjeller mellom lesing og skriving

Til tross for at tidligere presentert teori (Jfr. Kap. 2.3.4) indikerer en sammenheng mellom lesing og skriving, er det også forhold som er ulike innad i disse ferdighetene. Andreassen og Jansson (2021, s. 311) påpeker at kartlegging av leseforståelse som felt er bedre utviklet og omfatter et større utvalg tester sammenlignet med kartlegging av skrivekompetanse. Dette støtter forskningen til Puranik og Lonigan (2014, s. 454) som understreker at sammenlignet med den relativt store litteraturen om utvikling og betydning av fremvoksende leseferdigheter, er litteraturen om karakter og utvikling av fremvoksende skriveferdigheter mindre godt utviklet. I studien til Caravolas et al. (2001, s. 770) rapporteres det at barn ofte synes det er mer utfordrende å skrive ord riktig enn å lese dem. Forskningen indikerer at skriving kan ha en positiv innvirkning på fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap, sammenhenger mellom trykk og lyd og ordgjenkjenning. Dermed kan skriving være en viktig motor i leseferdighetsutviklingen når disse påvirkningene kombineres (Håland et al., 2018, s. 65).

I studien til Håland et al. (2018, s. 65) var hensikten å undersøke hvordan skriving kan bidra til leseferdighetsutvikling, og samtidig utvide kunnskapen om skriveinstruksjonspraksis og lærerens kognisjon i begynnelsen av første klasse. Deltakelsen strakk seg over 53 norske kommuner, med 150 skoler og 300 klasserom som deltok, der to førsteklasselærere fra hver skole besvarte en digital undersøkelse. Resultatene viste at elevene brukte relativt lite tid på skriving i høstsemesteret, hvor 19 % av lærerne ennå ikke hadde dedikert tid til skriving, mens 34 % brukte ca. 15 minutter eller mindre i ukentlig. Det var 33 % som brukte 30 eller 45 minutter, mens bare 14 % brukte mer enn 60 minutter eller mer i uken (Håland et al., 2018, s. 67). Av lærerne som ikke hadde startet med skriveopplæring, kom det frem at en av grunnene for å vente med skriving: var at de ikke hadde tid ved siden av bokstavinnlæringen og at elevene måtte kunne alle bokstavene før de begynte å skrive. Dette analyserte Håland et al. (2018, s. 69) ved å se på det overordnede utvalget og deres frekvens av innføring av bokstaver og deres tidsfordeling av skriving. Analysen indikerte at det ikke var noen signifikant sammenheng mellom lærere som hadde langsom eller rask introduksjon av bokstaver og deres tildeling av tid for elevens skriving. Dermed hadde lærerne like sannsynligheter for å ha tid til elevens skriving (Håland et al., 2018, s. 69).

I utdanningssystemet har det gjennom årene vært et økt fokus på å måle elevenes lese- og regneferdigheter, heller enn å måle elevenes kompetanse i fag generelt. Dette kan føre til at det

er et fravær av kvalitative vurderinger på individ- og gruppenivå, og at det ikke blir målt bredden i skolens oppdrag eller bredde i fag som skolen består av (NOU 2023: 1, s.11)

I 2005 ble nasjonale prøver i skriving gjennomført for elever på 4., 7. og 10. trinn, mens disse ble ikke videreført ettersom skoler ønsket informasjon om alle elvens prestasjoner, ikke bare de 20 prosent svakeste presterende elevene som kartleggingsprøvene ga informasjon om. Fra 2010 ble skriveprøver gjeninnført som utvalgsprøver med hovedformål: å utvikle grunnlaget for læringsstøttene prøver i skriving og gi informasjon om hvordan elever mestrer skriving som grunnleggende ferdighet (NOU 2023: 1, s. 82)

Utviklingen av nye utvalgsprøver ble imidlertid stanset i 2016 (2018 for Vg1) på grunn av budsjettrestriksjoner, og Utdanningsdirektoratet ville vurdere bruken og nytteverdien før de vurderte videre behov for prøver og prøvetyper utviklet av nasjonale myndigheter. Imens hadde skolen fortsatt tilgang til å gjennomføre de tidligere utviklede prøvene fram til 2019. Da ble de læringsstøttende prøvene Utdanningsdirektoratet tilbød, vurdert som å ikke lengre være gyldig og pålitelig etter innholdet i de nye læreplanene for fag, da LK20 ble innført. Dermed har ikke skolene lengre tilgang til å gjennomføre prøvene (NOU, 2023: 1, s. 124).

Kapittel 3: Metode

Dette kapitlet inneholder begrunnelse for valg av metode og design for studie. Etter å ha bestemt innholdet og målet med studien, var det neste steget å finne en metode som egnet seg best for gjennomføring av undersøkelsen. Etter tilegnelse av kunnskaper innen vitenskapsteori, har jeg verktøy som hjelper med å gjøre bevisste valg og utføre undersøkelsen på en godt begrunnet og helhetlig måte.

Jeg vil presentere og begrunne hvilken forskningsmetode jeg har valgt for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Innledningsvis forklarer jeg bakgrunnen for valget av kvalitativ, fremfor kvantitativ metode. Videre vil jeg forklare hvorfor jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju som metode for å samle inn data, og presentere fire faktorer som var viktige i planleggingen og gjennomføringen av datainnsamlingen: intervju, informantutvalg, intervjuguide og pilotintervju. Deretter vil jeg beskrive hvordan jeg bearbeidet datamaterialet ved hjelp av transkripsjon og analyse, før jeg diskuterer reliabilitet og validitet av min studie for å vurdere dens pålitelighet. Avslutningsvis vil jeg forklare de etiske hensynene jeg tok i forbindelse med undersøkelsen.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

3.1.1 Kvalitativ undersøkelse

Valget av forskningsmetode innebærer at en velger hva en skal samle inn, hvordan det organiseres, og analyserer informasjonen om temaet jeg undersøker. Det er ifølge Grønmo (2016, s. 121) med utgangspunkt i problemstillingen, vi må foreta en nærmere spesifisering og utvelging av den konkrete informasjonen som skal innhentes. For å få den informasjonen jeg ønsket, trengte jeg en metode som egnet seg til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Grønmo (2016, s. 127) skiller mellom to ulike tilnæringsmetoder til forskning: kvantitativ og kvalitativ metode. Hovedforskjellene mellom disse to metodene handler om egenskapene til datamaterialet som blir samlet inn.

Kvantitativ undersøkelse er mindre fleksibel, ved at den har begrensede muligheter til å gå i dybden på temaet, dersom den for eksempel skal innhente data i form av statistikk. Dermed vil en kvalitativ metode være med hensiktsmessig, ved at den er mer fleksibel, og jeg kan undersøke dybden i det gitte tema som undersøkes. Larsen (2017, s. 29) understreker at kvalitativ data derfor er spesielt egnet når man ønsker å innhente utdypende og detaljert

informasjon om et tema. Postholm og Jacobsen (2018, s. 113) forklarer at den kvalitative dataen kan hentes på mange ulike måter, og disse metodene er rettet inn mot å samle data i form av ord som skal beskrive og gi forståelse av menneskers handlinger, og deres meningsskaping i en naturlig kontekst. Ved å bruke denne metoden kan jeg få en forståelse for hvordan norsklærerne opplever kartlegging både i og utenfor klasserommet, og hvilke meninger de har om det.

Begge metodene, kvantitativ og kvalitativ metode, har sine muligheter og begrensninger, noe som må tas i betraktning i valg av forskningsmetode. Problemstillingen min kunne tatt i bruk begge metodetypene, og derfor var jeg nødt til å ta stilling til hva jeg ønsket å vektlegge i undersøkelsen. Jeg ønsket å utforske hvordan norsklæreren brukte og jobbet med kartlegging av skriveopplæringen, og hvilke ferdigheter de vektla i undervisningen av skriving. Ved å velge den kvalitative tilnærmingen ville jeg få muligheten til å gå i dybden på temaet, som var formålet med studiet. En videre grunn for valget av kvalitativ metode, var at det ga meg fleksibilitet til å justere noe på retningen i undersøkelsen fortløpende, ut ifra funn som ble gjort underveis i datainnsamlingen (Jfr. Kap. 3.2.3).

3.1.2 Semistrukturerte intervju

Hensikten med et forskningsintervju er å utforske og utvikle kunnskap om et bestemt tema. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) skapes denne kunnskapen gjennom intervju, i møte mellom forsker og forskningsdeltaker. Som forsker vil jeg lede samtalen under intervjuet, ved å ta utgangspunkt i studiets problemstilling og forskningsspørsmål. Et kvalitativt intervju har som formål å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I skolen underviser lærere basert på sin utdanning, erfaring og forskning som de har oppdatert seg på. Skolen er lærerens praksis, hvor de bruker utdanning og erfaring til å gjennomføre det de mener er en god undervisningspraksis. På bakgrunn av dette anså jeg derfor kvalitativt intervju som en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode. For å besvare problemstillingen anså jeg lærerens tanker og refleksjoner rundt temaet som sentrale for studie, ettersom jeg ønsket å få en bedre forståelse for hvordan norsklærere på småtrinnet arbeider med kartlegging av skriveopplæringen og hvordan de arbeidet med skriveferdigheter i undervisningen.

Å planlegge og gjennomføre intervju kan utføres på ulike måter. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) er det semistrukturerte intervjuet «verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema» men en «overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn i bestemte temaer, og som inneholder forslag til spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ved at jeg

kan ha en åpen samtale med informantene samtidig som vi følger en intervjuguide, anser jeg det semistrukturerte intervjuet for å være det mest hensiktsmessige å bruke for studien min. Det tillater en fleksibilitet for informantene til å uttale seg om kartlegging, arbeidsmetoder i undervisning, skrivevansker og skriveopplæringen, samtidig som jeg styrer samtalen til en viss grad. Ettersom at jeg ikke kan forutse svarene fra informantene, kunne jeg ved planlegging av denne metoden være åpen for ulike retninger intervjuet kunne ta. Ved slike tilfeller er intervjuguiden et godt verktøy for å komme tilbake til temaet dersom en lærer skulle komme inn på temaer som faller utenfor prosjektets fokus. Intervjuguiden lot meg styre samtalen til en viss grad med utgangspunkt i intervju spørsmålene jeg hadde formulert på forhånd (se Vedlegg 3).

3.2. Planlegging og gjennomføring av datainnsamling

3.2.1 Informantutvalg

Ifølge Neteland (2020, s. 53) sier ofte problemstillingen noe om hvilken gruppe mennesker som er aktuelle. I min problemstilling presiserer jeg at jeg ønsker å undersøke norsklærere på småtrinnet. En hovedregel for utvelgelse av informanter i kvalitative intervjustudier, er at man velger informanter som av ulike grunner kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 145). En slik utvalgsmetode kalles for et *strategisk utvalg*. Et strategisk utvalg kan være «at du velger ut noen informanter som du kjenner eller har fått tips om fra andre, fordi de er engasjerte eller dyktige akkurat innen det temaet som du er interessert i» (Neteland, 2020, s. 54). Potensielle farer ved å ha strategisk utvalg, er at du bare kan få informanter som spesielt interessert i temaet og får mindre bredde på utvalget.

Jeg fikk kontakt med mine informanter gjennom tips fra kjente og egen kjennskap til lærerne. Med tanke på at jeg skulle innhente informasjon om kartlegging og skriveundervisning, var det aktuelt å undersøke 1. og 3. trinn som har obligatorisk kartlegging (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Jeg fant det dermed mest aktuelt å intervju lærere på hele småtrinnet. Slik kunne jeg sikre meg at informantene mine hadde forutsetninger til å uttale seg om kartlegging av skriveopplæringen, og jeg kunne få ulike perspektiver på hva de vektlegger i undervisning. Det gjorde også feltet å finne informanter større, enn dersom jeg hadde valgt å spisse meg inn på ett trinn. Et kriterium jeg hadde for informantutvalget, var at de arbeidet som kontaktlærer på småtrinnet, og at de hadde norsk som hovedfag. Disse kriteriene fant jeg hensiktsmessige for å sikre at informantene uttalte seg på grunnlag av kunnskaper og erfaringer knyttet til problemstillingen. Ved at informantene hadde hovedansvaret for elevens norskopplæring, var

erfaringene aktuelle fra deres nåværende arbeidsdag og kunnskapen var derfor lett tilgjengelig i deres hukommelse. Jeg anså også kriteriet at de hadde fullført lærerutdannelse som sentralt, ettersom det sikret meg at informantene hadde utdannelse som ga dem faglige forutsetningen til å uttale seg om temaet.

Det første jeg gjorde i forbindelse med rekruttering av informanter, var å sende ut flere e-poster til ulike skoler i Bergen kommune. Epostene jeg sendte resulterte i lite respons, til tross for antallet som ble kontaktet. Videre sendte jeg melding til kollegaer jeg kjente, som jobbet i skolen eller som hadde kontakt med lærere. Jeg fikk totalt fire informanter, hvor jeg til slutt kommuniserte med alle på telefon. Det var variasjon på både alder, kjønn på informantene og hvilken bydel i Bergen de arbeidet i. Informantene var mellom alderen 39 til 49 år og hadde fra 13 til 24 års erfaring, jeg hadde tre kvinner og en mann. Dette anså jeg som en fordel, ved at jeg hadde fire forskjellige informanter som hadde ulike perspektiver på samme tema. Tre av de fire informantene hadde norsk som hovedfag, og siste læreren hadde matematikk. Begrunnelsen for at jeg valgte å ha informanten med selv om han hadde matematikk som hovedfag, var på bakgrunn av at informanten hadde mer enn 20 års erfaring som kontaktlærer. Han hadde hovedopplæringen i norsk og ansvaret for å kartlegge elevene. Ved at informantutvalget mitt består av fire informanter, er ikke det et representativt utvalg. Datamaterialet fra intervjuene lar seg derfor ikke generalisere, slik blant andre påpeker Kvale og Brinkmann (2021, s. 289). Tjora (2021, s. 129) understreker imidlertid at datamaterialet ikke dermed er uten verdi, for som påpekt tidligere kan et slikt datamateriale brukes for å forstå sammenhenger ut over informantene som individer. Dette var også hensikten med datainnsamlingen min.

3.2.2 Intervjuguide

I gjennomføring av et semistrukturert intervju er det ofte hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en intervjuguide (se Vedlegg 3). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 122) er spørsmålene i intervjuguiden utformet før intervjuet for å kunne dekke områdene som hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene for forskningen rammer inn. Når jeg skulle uforme intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene inneholder flere faglige og teoretiske begreper, og må oversettes til et dagligspråk for «å generere spontane, rikholdige beskrivelser» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). Ved å oversette et forskningsspørsmål kan svarene undersøkes gjennom mange intervju spørsmål, hvor man kan få nyansert og variert informasjon ved å gripe temaet fra flere vinkler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). Ifølge Tjora (2021, s. 159) kan et intervju formes på mange måter, men det vil i grove trekk gå gjennom

tre faser; oppvarming, refleksjon og avrundning. I min intervjuguide har jeg valgt å ta med seks oppvarmingsspørsmål, for å få kort og konkret informasjon om informantens bakgrunn. Informantene får også en rolig start på intervjuet hvor de enkelt kan svare på spørsmålene. Oppvarmingsspørsmålene kan ifølge Tjora (2021, s. 160) skape trygghet hos informanten om at han eller hun behersker situasjonen.

Hoveddelen av intervjuguiden er refleksjonsspørsmålene som danner kjernen i intervjuet. Hoveddelen delte jeg inn i tre temaer som var: prioritering av kartlegging, ferdigheter i skriveundervisning og forskjellen mellom lesing og skriving. Disse tre temaene er formet ut ifra forskningsspørsmålene, slik at jeg kunne ha oversikt på temaene informantene skulle svare på. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) bør spørsmålene være lette å forstå, kort og frie fra akademisk språk. Et forskningsspørsmål er ofte begrepsmessig godt og teoretisk, men er ikke nødvendigvis et godt intervju spørsmål. Ved utforming av spørsmålene forsøkte jeg å formulere dem slik at de åpnet for refleksjon rundt erfaringer og kompetanse, i en naturlig og åpen samtale. Ved å formulere spørsmål som for eksempel begynte med; «hvilke erfaring har du ...», «kan du si noe om ...» eller «hvordan tenker du ...», håpte jeg informantene ville snakke fritt og utfyllende om de ulike temaene. Jeg la også inn muligheten til oppfølgings spørsmål ved flere av spørsmålene dersom informantene svarte generelt, der jeg gjerne ønsket mer utdyping. Ved å formulere åpne spørsmål, var hensikten å gi informantene muligheten til å trekke frem deres egen mening, og hva de valgte å vektlegge. Før jeg avsluttet intervjuet hadde jeg tre avrundings spørsmål. Dette var for å gi informanten mulighet til å samle tankene fra intervjuet og oppsummere det de mente er viktigst knyttet til kartlegging. Jeg ville gi de muligheten til å si noe mer knyttet til temaet dersom det ikke ble tatt opp i intervjuet og en tilbakemelding til meg på hvordan de opplevde intervjuet. Under gjennomføringen av intervjuene opplevde jeg at intervjuguiden min fungerte etter hensikten.

3.2.3 Pilotintervju

Hensikten ved å gjennomføre pilotintervju er å få en «generalprøve» på intervjuet, slik at jeg kan prøve ut innsamlingsmetoden, før den «ekte» dataen samles inn. I en kvalitativ studie med intervju, vil det være en fordel å utføre pilotering med en eller flere personer med relativt lik bakgrunn som informantutvalget. Da kan man få testet opptaksutstyret, øvd på å stille spørsmålene fra intervjuguiden og man kan få tilbakemelding på både hvordan intervjuet oppleves og hva som kan forbedres (Neteland, 2020, s. 61). Jeg gjennomførte to pilotintervju i forkant av datainnsamlingen min. Det første pilotintervjuet var med en medstudent som skriver

innenfor lignende tema, og det andre var med en kollega som er kontaktlærer. Jeg ble fort kjent med opptaksutstyret og fikk god kontroll på hvor den skulle ligge for å få best mulig opptak, slik at stemmene ble tydelige. Erfaringen fra pilotintervjuene ga meg mulighet til å bli kjent med intervjuguiden, slik at jeg senere i større grad kunne frigjøre meg fra guiden. Ved å frigjøre meg fra guiden, kunne jeg i større grad lytte til intervjuobjektene og se hvordan de uttrykte seg, som gjorde det lettere å stille gode oppfølgingsspørsmål. Som et resultat ga pilotintervjuene meg sjansen til å gjøre meg bedre kjent med intervjuscenarioet og intervjuguiden, noe som igjen forbedret min evne til å gjennomføre intervjuene på en mest mulig effektiv måte.

Under og etter gjennomføringen av intervjuene fikk jeg mulighet til å få tilbakemelding på hvordan spørsmålene ble forstått av intervjuobjektene. Disse tilbakemeldingene hjalp meg å vurdere hvordan jeg kunne endre noen av spørsmålsformuleringene i intervjuguiden. Ifølge Neteland (2020, s. 61) er kvaliteten på intervjuet avgjørende for kvaliteten på datamaterialet til forskningen. Pilotintervjuet ga meg forutsetninger for å vurdere kvaliteten, samtidig som det ga meg muligheten til å øve på et muntlig intervjuscenario. Ved gjennomføring av intervju finnes det mange fallgruver på hvordan man formulerer spørsmålene. Jeg ble underveis mer bevisst på måten å stille spørsmål på slik at de i minst mulig grad ble ledene, samtidig som de ble oppmuntret til å gi utfyllende svar. I vurderingen i etterkant valgte jeg å endre noen spørsmål helt, hvor intervjuobjektene kunne falle litt utenfor temaet, eller spørsmålet ikke ble forstått. Her fikk jeg god forståelse for hvilken effekt formuleringen på oppfølgingsspørsmålene hadde, slik at intervjuobjektene kunne komme tilbake til temaet.

3.2.4 Intervju

I forbindelse med min datainnsamling, valgte jeg å utføre intervju på skolen der informanten jobber. Dette valget ble gjort på bakgrunn av at det var mest praktisk for informantene og lettere for dem å gjennomføre i en travel hverdag. Valget om å gjennomføre intervjuene med lydopptak ble meldt inn og vurdert av Sikt (se Vedlegg 1). Jeg brukte utstyr fra NLA Høgskolen, slik at personvern best kunne opprettholdes.

Å gjennomføre intervjuene på informantens skole hadde både fordeler og ulemper. Fordeler ved å ha intervjuet på arbeidsplassen til informantene, var at de fikk bestemme hvor vi skulle sitte under intervjuet, og at de var på «hjemmebane». Ved at læreren var på «hjemmebane», kunne det være lettere å henvise til utstyr eller metoder de bruke i klasserommet eller på skolen. Ettersom de gjerne nettopp var ferdig med undervisning, og hadde situasjoner ferskt i minnet. Hensikten med dette var også for at informanten ikke skulle føle at det ble mye ekstra arbeid å

delta på intervjuet. Intervjuene varte mellom 40 minutter til én time. Informantene hadde mye å dele, og viste interesse for temaet. Hvert intervju ble preget av informanten som snakket, og jeg opplevde at det var en god atmosfære i alle intervjuene. Informantene viste en synlig kompetanse om temaet på en naturlig måte.

Før jeg startet intervjuet, fortalte jeg kort muntlig om prosjektet, og hovedtemaene jeg ønsket å undersøke. Jeg minnet informantene på at dersom de ønsket å trekke seg fra prosjektet, kunne de gjøre det når som helst, også under intervjuet. Til slutt innhentet jeg skriftlig samtykke. Etter intervjuet var det interessant å se hvordan hver informant preget samtalen på hver sin måte, og formidlet temaet med ulike synspunkter. Intervjuets begrensninger og utfordringer vil jeg diskutere mer i delkapittel 3.4.

3.3 Bearbeiding av datamateriale

3.3.1 Transkribering

Ved at jeg gjennomførte intervju med lydopptak, fikk jeg datamaterialet i form av talespråk. For å kunne gjøre en skriftlig analyse av datamaterialet, måtte jeg transkribere lydopptaket. Å transkribere betyr ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) å transformere, å skifte fra en form til en annen. I denne oppgaven innebærer det å transformere datamaterialet fra talespråk til skriftspråk. Når man skal transkribere et lydopptak innebærer det en abstraksjon der man mister meningsbæring gjennom intonasjon, stemmeleie og åndedrett, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) er transkribering dermed kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler.

Ettersom skriftspråk er mer egnet for analyse enn et lydopptak, er det avgjørende å transformere det muntlige språket, selv om det innebærer en abstraksjon fra den virkelige samtalen. Gjennom transkripsjonene er det lettere å få oversikt av datamaterialet som er samlet inn. Dette understreker Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) slik: «Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen». Ved starten av datainnsamlingsperioden, ble det første intervjuet utført rett før juleferien, som ga et mellomrom til de neste intervjuene. Jeg fikk transkribert det første intervjuet og sett på hvilke data jeg fikk samlet inn, noe som ga meg god oversikt til de neste intervjuene som ble utført i januar og februar måned. Jeg transkriberte fortløpende etter hvert intervju, og fikk god oversikt over datamaterialet mitt. Dette førte til små justeringer i intervjuguiden, der det var noen tema jeg ønsket å spørre mer om, eller om det var spørsmål jeg kunne omformulere litt.

Transkribering er en utfordrende prosess som er tidskrevende. Det er en viktig prosess, hvor man som forsker bør ta seg god tid for å kunne transkribere lydopptaket så nøyaktig som mulig. Tjora (2021, s. 185) understreker at utfordringen med en objektiv oversettelse fra muntlig språk til skriftform, er at man kan ikke forutse hvilke temaer som er de viktigste, og hva som er hensiktsmessig å skrive på detaljenivå. Derfor er det lurt å skrive litt mer detaljert i transkripsjonen enn det man tenker er nødvendig (Tjora, 2021, s. 185). For å kunne transkribere så nøye som mulig, stoppet jeg ofte opp i lydopptaket for å ta god tid til å skrive ned det som ble sagt, så nøye som mulig. Det var ofte jeg hørte setninger eller større utsagn flere ganger, slik at det ble så presist som mulig. Dette gjorde arbeidet i analysen bedre, fordi jeg fikk bedre forutsetning for å tolke utsagnene riktig.

3.3.2 Analyse

For å identifisere og analysere mønstre i data kan man bruke tematisk analyse ifølge Braun og Clarke (2008, s. 79), som skal være med på å organisere og beskrive datamaterialet i studien. Analyseprosessen er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 170) en aktiv prosess hvor man «skaper mening gjennom å lage grupperinger av elementer som har noen fellestrekk», dette kan være for eksempel ulike meninger om et tema eller forskjellige likheter. Disse grupperingene kalles for kategorier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Gjennom analyse av transkriberingsdokumentene fant jeg det naturlig å lage kategoriene i samme tredeling som intervjuguiden var formet etter. Den første kategorien ble dermed *kartlegging*, hvor jeg fant flere koder som passet til kategorien fra utsagnene til informantene. Den andre kategorien var vanlige faktorer i *skriveundervisning*, som ble en felleskategori for temaene knyttet til skriveferdighetene informantene valgte å trekke frem. Den siste kategorien var *forskjeller mellom lesing og skriving*, som kunne kategorisere utsagnene knyttet til hvordan informantene uttrykte seg, om hvordan balansen mellom lese- og skriveopplæringen var i deres praksis, og hvordan de hadde erfart den gjennom sin tid som lærer.

I analyseprosessen ble det brukt en abduktiv metode, hvor jeg brukte en kombinasjon av induktiv og deduktiv analysemåte. Tjora (2021, s. 285) beskriver abduktiv metode der: «tilnærming starter fra empirien (som induksjon), men aksepterer betydningen av teorier og perspektiver i forkant og/eller i løpet av forskningsprosessen». En induktiv metode er når forskeren tar utgangspunkt i datamaterialet for å utvikle kategoriene, uten å bruke forhåndsbestemte koder. Mens den deduktive metoden er motsatt av induktiv, ved at kategorier er utviklet på grunnlag av teori og forskningslitteratur. (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Jeg tok

utgangspunkt i både teori og funn i datamaterialet. Ved å dele opp intervjuene i mindre enheter og gi dem et ord eller setning som uttrykte en avgrenset del av datamaterialet, ble kodene formet. For å organisere kodene ble de sortert i grupper (Gleiss & Sæther, 2021, s.173). Gruppene som kodene ble plassert i, var de tre kategoriene som ble utformet. Innenfor *kartlegging*, kom jeg frem til koder som for eksempel formell kartlegging, uformell kartlegging, prioritering av kartlegging og Utdanningsdirektoratet kartlegging. I kategorien *skriveferdigheter i undervisning*, laget jeg kodene fonologisk bevissthet, vokabular, bokstavinnlæring og bokstavkunnskap. Den tredje kategorien *forskjeller mellom lesing og skriving*, hadde jeg lesing eller skriving, LTS eller STL og erfaring av balanse mellom lesing og skriving gjennom årene. Koding handler ifølge Grønmo (2016, s. 266) om å bearbeide og sortere tekstdata med hensikt om å få en bedre oversikt over datamaterialet som er samlet inn.

3.4 Vurdering av forskningen troverdighet

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet har ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Grønmo (2016, s. 240) påpeker at reliabilitet refererer til datamaterialets *pålitelighet*. For at en studies reliabilitet skal være høy, trenger forskningsprosessen og datainnsamlingene en pålitelig data. For kvalitativ datainnsamling er det vanskelig å gjenta datainnsamlingen på nøyaktig samme måte, ved at forskningsdesignet er komplekse og fleksible. Men for å avklare om den kvalitative forskningen er pålitelig, kan det være nyttig å ta utgangspunkt for å diskutere reliabiliteten på andre måter (Grønmo, 2016, s. 241). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) vil reliabiliteten avhenge om hvordan forskeren reflekterer over sin påvirkning og at forskningsprosessen blir synlig slik at andre kan reflektere over den.

I den første delen for å sikre en kvalitativ undersøkelses reliabilitet, er det sentralt at man som forsker er oppmerksom på sin egen subjektivitet, og derfor forsøker å ha et metaperspektiv på egen rolle i undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I løpet av min forskning har jeg forsøkt å være oppmerksom på å erkjenne og reflektere over mine tanker, meninger og følelser knyttet til temaet i studien. Dette har vært spesielt viktig i utarbeidelsen av intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene. Som forklart i delkapittel 3.2.2, var jeg derfor bevisst på å formulere åpne spørsmål, slik at intervju spørsmålene ikke skulle oppleves som førende. Ved analysen av min data, brukte jeg en abduktiv metode, for å ha en balanse mellom å bruke kunnskaper om tidligere teori og forskning som en veiledning, samt passe på at mine

forventinger ikke skulle påvirke analysen (Jfr. Kap. 3.3.2). Da jeg presenterte og diskuterte mine funn i kapittel 4 og kapittel 5, var det viktig for meg å være oppmerksom på at min egen subjektivitet kunne påvirke mine tolkninger av dataen. Derfor tok jeg nøye gjennomtenkte valg i hvordan jeg presenterte disse to kapitlene.

I hvilken grad forskeren deler sine refleksjoner med leseren vil også spille inn på reliabiliteten til den kvalitative studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det vil være hensiktsmessig å gi en detaljert beskrivelse av de ulike trinnene i forskningsprosessen slik at leseren får muligheten til å evaluere forskningen selv. I utforming av metodekapittelet har det derfor vært viktig for meg å gi utfyllende forklaringer på hvilke valg jeg har tatt, hvilke vurderinger som er blitt gjort i forbindelse med disse valgene, og hvordan disse valgene har påvirket forskningen min.

3.4.2 Validitet

Validitet handler om datamaterialets *gyldighet* knyttet til problemstillingen som skal belyses. Dersom forskningsprosessen og datainnsamlingen resulterer i relevant data for problemstillingen er validiteten høy. Validiteten gir dermed et uttrykk for hvor godt datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med forskningsprosessen og datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 241). For å sikre min studies validitet har jeg tatt flere veloverveide valg i forbindelse med datainnsamlingen. En vurdering var at jeg rekrutterte informanter som hadde forutsetninger for å uttale seg om emnet jeg undersøkte (Jfr. Kap. 3.2.1). Vurderingen for å gjennomføre pilotintervju var også for å øke validiteten til studien (Jfr. Kap. 3.2.3). Ved å gjennomføre fikk jeg muligheten til å undersøke om spørsmålene ble oppfattet riktig, slik at jeg fikk samle inn det datamaterialet jeg ønsket. Validitet handler om hvilke konklusjoner en forsker har dekning for å trekke ut fra datamaterialet som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Jeg har derfor lagt vekt på å formulere en problemstilling som er mulig å besvare med gyldige svar, basert på dataen jeg har samlet inn.

Validiteten i studiet handler også om studiens bekreftbarhet og troverdighet. Bekreftbarhet handler om i hvilken grad man undersøker det man skal undersøke (Larsen, 2017, s. 93). For å sikre at studien har bekreftbarhet, var det viktig for meg å utarbeide en intervjuguide som kunne undersøke problemstillingen (Jfr. Kap. 3.2.2). Ved å samle inn data som er relevant for problemstillingen skaper det et grunnlag for å presentere mine funn, og støtte slutningene som trekkes. (Larsen, 2017, s. 93). For å skape troverdighet har jeg gjort rede for hvordan jeg har

innhentet datamaterialet (Jfr. Kap. 3.2), og skiller mellom hva som er innhentet data (Jfr. Kap. 4) og hvor jeg har mine egne vurderinger av den (Jfr. Kap.5).

3.5 Etiske hensyn

For å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse som intervju, er det flere etiske og juridiske hensyn som må følges. Forskningen skal organiseres og utøves forsvarlig, der forskningsetikken er et verktøy for å sikre dette (NESH, 2021). Siden min undersøkelse innebar lydopptak av informantene, måtte jeg melde prosjektet mitt inn til Sikt. Forskningsprosjektet ble deretter vurdert av Sikt, og ble godkjent med tanke på personopplysninger (se vedlegg 1). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 247) tar forskningsetikken i Norge utgangspunkt i «tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt».

Informert samtykke bygger på en viktig forutsetning om at personen som blir undersøkt skal delta frivillig i undersøkelsen, og at før deltakelse vet alt om både mulige farer og fordeler ved deltakelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). I forbindelse med intervjuet utformet jeg et samtykkeskjema (se Vedlegg 2), der informanten fikk informasjon om deres krav og rettigheter ved deltakelsen. Informantene fikk denne informasjon før vi møttes, og i forkant av intervjuet hadde jeg med skriftlig kopi som både jeg og informanten skrev under, hvor de fikk sin egen kopi med seg. Jeg gikk også gjennom rettighetene til informanten før jeg startet intervjuet.

Det andre etiske kravet som er like viktig som frivillighet, er kravet om privatliv. Dette innebærer at informantene har en frisone i livet som ikke skal undersøkes, og at det ikke skal være mulig å identifisere enkeltpersonene i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). For å unngå at mine informanter kunne bli identifisert, har jeg gjennom hele undersøkelsen anonymisert alle informantene. Fra jeg begynte å transkribere, fjernet jeg alle opplysninger som informanten hadde gitt om seg selv, som i ettertid kunne blitt ført tilbake til dem. Det siste kravet er informantens rett til å bli gjengitt korrekt, slik at informasjon som kan være til skade for deltakeren blir fjernet. Det er viktig å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng, i den grad det er mulig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Jeg brukte lydopptak under intervjuene for å få med alt informantene uttrykte. I arbeid med transkripsjonen hørte jeg ofte setninger eller sitat flere ganger for å sikre at informantene ble sitert riktig. Dette var for å kunne sikre meg at informantene ble gjengitt riktig i sammenhengen det hørte til, for å unngå tolke i feil kontekst.

Kapittel 4: Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra de semistrukturerte intervjuene, og benytte hovedkategoriene fra analysen til å presentere funnene. Presentasjon av funn er delt inn i tre delkapitler: kartlegging, vanlige faktorer i skriveundervisning og skillet mellom lesing og skriving.

Ved å bruke intervju som eneste forskningsmetode i prosjektet mitt, er det viktig å presisere at jeg kun har mulighet til å uttale meg om hva de utvalgte norsklærerne sier de vektlegger i arbeidet. Det er viktig at jeg forholder meg til det informantene sier, og legger det frem tydeligst mulig. Det er også viktig å understreke at den informasjonen jeg får i intervjuene, er den informasjonen jeg har som utgangspunkt i undersøkelsen min.

4.1 Kartlegging

I intervjuguiden hadde jeg utformet spørsmål som omhandlet prioritering av kartlegging i skolen, og de ulike formene for kartlegging: formell og uformell. Innenfor kategorien kartlegging skal jeg presentere fem koder, som kom tydelig frem i den første delen av intervjuene. I alle kategoriene er det markante likheter og forskjeller knyttet til det informantene legger vekt på innenfor temaet. Disse fem kodene er: prioritering av kartlegging, hvordan informantene skiller mellom formell og uformell kartlegging, formell kartlegging, uformell kartlegging, og til slutt Utdanningsdirektoratet sin kartlegging.

4.1.1 Prioritering av kartlegging

Når informantene blir spurt hvilken erfaring de har om at kartlegging er et prioritert område i skolen, kommer det veldig forskjellige svar frem. Emilie forklarer at de har fast kartlegging og at det er noe de prioriterer å bruke mye tid på, samt gjennomførelsen og analysen som de går igjennom etterpå. Hun forteller blant annet følgende:

Emilie: Med analysen, har vi med avdelingsleder inn i arbeidet, og da jobber vi hele trinnet, alle lærerne på trinnet. Da går vi spesifikt inn og ser, og der kan det og være overraskelser som man kan finne ut, «oi, var ikke den der du trodde», så da må man jo sjekke ut. Så det er alltid det arbeidet etterpå som kanskje tar mest tid.

Julie forklarer derimot at hun kunne tenkt seg at skolen hadde et kartleggingsverktøy som de kunne bruke fast, slik at de ikke selv må finne ut hvilke kartleggingsverktøy de skal bruke. Hun gir uttrykk for at det er mer opp til den enkelte lærer.

Julie: Der er ikke sånn at skolen sier, «her på denne skolen bruker vi dette kartleggingsverktøyet». Det kunne jeg egentlig tenkt meg, også kunne man supplert med andre selv, hvis man føler behov for det. Men ja, hvis jeg skulle ønske så skulle jeg hatt det sånn.

I likhet med Julie har ikke Daniel sin skole noen faste kartleggingsverktøy som blir brukt, ved siden av Utdanningsdirektoratet sin kartlegging. Daniel svarer mer bestemt og viser til andre prioriteringsområder.

Daniel: Ikke prioritert, fordi vi jobber veldig mye mer med det helhetlige mennesket, vil jeg si.

Videre trekker Daniel frem at de har større utfordringer med psykososiale saker, og at de må drive mer oppdragelse. Her er det rimelig å anta at informanten refererer til sosiokulturelle og bakgrunnsfaktorer. Han avslutter svaret med å understreke følgende:

Daniel: Men vi skal skape det helhetlige menneske, og da er det ikke å drille elevene på å bli god på en kartleggingsprøve, det gir dem ikke en kunnskap som de kan anvende i hverdagen. Og det er det vi må gi dem.

Ida derimot svarer på spørsmålet litt annerledes og snakker ut fra eget perspektiv. Hun forteller at hun er både litt for og litt mot kartlegging: hun trekker frem at de elevene som har utfordringer, gjerne skulle vært skånet for kartleggingen, ved at det kan ødelegge for dem. Derimot påpeker hun at de dyktige elevene som får det til, kan ha utbytte av kartlegging, og dermed kan få litt utfordring. Hun understreker til slutt med følgende:

Ida: Jeg tenker litt på Udir sin kartleggingsprøve som kommer i mars/april. Jeg vet ikke hvor mye den kan hjelpe dem. Nå er den oppdatert, men jeg vet ikke helt, jeg er ikke så veldig for den.

Ut ifra disse fire ulike svarene, kan vi se at prioriteten av kartlegging kommer forskjellig frem på de ulike skolene. Skolene er fra fire ulike bydeler i Bergen, og det kommer frem at kartlegging blir praktisert ulikt gjennom kommunen. På Emilie sin skole er det tydelig at ledelsen bevisst prioriterer kartlegging, mens det derimot er et ønske hos Julie, som gir uttrykk for at de har en ledelse som i liten grad prioriterer det. Daniel uttrykker derimot tydelig at de

har andre prioriteringsområder, og Ida understreker altså at hun både er for og mot kartlegging, men for de dyktige elevene, ikke for dem som strever.

4.1.2 Forskjellen på formell og uformell kartlegging

Informantene hadde ulike forklaringer når de skulle fortelle om sin oppfatning av hva som er forskjellen mellom formell og uformell kartlegging. Ida skiller mellom når hun kartlegger generelt eller når hun kartlegger noe spesifikt. Hun forteller:

Ida: De små kartleggingene innimellom er uformell kartlegging. Med den uformelle, tar jeg det som jeg tenker kan være utfordringen til eleven. De andre, de formelle de tar det generelle.

Emilie begynner å fortelle om den formelle kartleggingen og skiller mellom å skrive ned resultater og å ikke gjøre det:

Emilie: Nei, altså som lærer er det der at du vil på en måte ha litt «svart på hvitt» av og til, derfor tar du den formelle. Jeg tror det at lærere hele tiden uformelt kartlegger, og det er det vi bruker i daglig undervisning.

Hun understreker altså at forskjellen mellom formell og uformell kartlegging er dokumentasjonen og å ha noe «svart på hvitt» i en formell kartlegging, mens uformell kartlegging blir brukt underveis. Daniel har et lignende svar, men utdyper i større grad hva han legger i den uformelle kartleggingen:

Daniel: Den formelle er det veldig standardiserte prøver som skal svares på ut ifra teksten. Det uformelle er mer at du prøver forskjellige ting, og det muntlige, at du spør «kan du gjøre det på nytt?», «kan du gjøre sånn?» eller «nå leste du bra, men forstod du hva du leste der?».

Daniel trekker også frem at den formelle kartleggingen er der du får et resultat ut ifra spørsmålet du får. Julie gir uttrykk for at det er klare forskjeller mellom formell og uformell kartlegging.

Julie: Formell kartlegging er når jeg setter av tid til å kartlegge enten en eller flere elever for å finne ut hvor de ligger faglig, eksempelvis bokstavkunnskap, leseforståelse etc. Uformell kartlegging er for meg den kunnskapen man innhenter under arbeid og deltakelse i klasserommet.

Informantene forklarer med egne ord forskjellen mellom formell og uformell kartlegging. Både Ida og Emilie gir uttrykk for at den formelle er generell og gir et direkte svar. Daniel og Julie

sin forklaring gir en videre formulering for hva formell kartlegging innebærer. Mens alle informantene gir uttrykk for at den uformelle kartleggingen skjer i klasserommet, i den dagligdagse undervisningen.

4.1.3 Formell kartlegging

Ved utføring av kartlegging på de ulike skolene, er inntrykket at det er en av informantene som har avklart et fast kartleggingsverktøy som blir brukt, utenom Udir sin obligatoriske. På de tre andre skolene uttrykker lærerne at de selv må finne kartleggingsverktøy å bruke ved siden av. Ida forteller at på deres skole bruker de Carlsten leseprøve. Emilie og Julie trekker frem hver sine kartleggingsverktøy som de selv velger å bruke. Emilie bruker Aski Raski for underveiskartlegging:

Emilie: For Udir sin kommer ikke før i april, også når vi nærmer oss våren, pleier jeg å ha kartlegging med Aski Raski. Den pleier jeg å bruke å ta på alle elevene.

Julie trekker frem at hun brukte kartlegging fra boken *God leseutvikling*, og at flere av lærerne bruker det samme, men det er ikke et bestemt kartleggingsverktøy som alle skal bruke på skolen på småtrinnet:

Julie: Nei, jeg vil ikke si vi har et som alle bruker. [...] Men det er ett kartleggingsverktøy som flere bruker, jeg kan ikke si om alle gjør det, men det er brukt av flere på 1.trinn da.

Daniel har en annen erfaring med hvordan skolen har valgt å bruke kartleggingsverktøy og har en lengre refleksjon knyttet til om skolen har et anbefalt kartleggingsverktøy:

Daniel: Jeg vil si nei, vi har gjort veldig mye forskjellig, og brukt forskjellige ting, og det er vel egentlig det jeg sitter igjen med all erfaring som jeg har, også i andre fag: At det har ikke så mye å si hva du bruker, så lenge du har tro på det du bruker, at det blir brukt, altså at du selv tror på det du holder på med, at du følger det fordi du vil følge ikke fordi du må følge det. Alt som blir pålagt blir ikke bra, selv om opplegget er bra hvis ikke den som ønsker å bruke det, lever seg inn i det og tar det som en del av seg selv.

Han trekker senere frem at de har kartleggingsverktøy som Carlsten leseprøve, men gir uttrykk for at han selv har mest fokus på den dagligdagse, uformelle kartleggingen.

Informantene gir uttrykk for ulike praksiser på skolene, hvor Ida er den som viste til et fast kartleggingsverktøy. Både Emilie og Julie gir uttrykk for at de finner kartleggingsverktøy selv. På den andre siden viser Daniel til at han har prøvd mange forskjellige verktøy, men legger hovedvekten på den dagligdagse kartleggingen.

4.1.4 Uformell kartlegging

Informantene lager også selvlaget materiale for å kunne kartlegge elevene, men felles for alle informantene er at de ser på dette som uformell kartlegging. Ida forteller at de lager kartleggingen fra bunnen av. Begrunnelsen for å lage selvlaget materiale forklarer hun slik:

Ida: Fordi at vi syntes ikke de vi hadde fungerte optimalt for alle elevene. Så vi lagde en der vi på en måte kunne se den røde tråden fra den svake til den sterke eleven. Det var og litt for å se hva og hvor vi måtte sette inn trykket. Vi følte at vi ikke fikk vite det gjennom Carlsten. Så det var egentlig for vår egen del, så det ble ikke registrert noen steder.

Emilie forteller at hun både lager egne tester og bruker oppgaver og tester fra ringeriksmaterialet. Hun forteller at hun bruker disse som underveis kartlegging hele tiden eller dersom det er noe som skal følges opp.

Emilie: Den er en gammel kartlegging, som vi drar ut for dette med rim og stavelser, og lyder, om de finner lydene i ord. Det er mye kartlegging der og da, uten at du formelt gjør det.

Julie på den andre siden lager ikke kartlegging i form av skjema, men forteller at hun kartlegger mye der hun tenker det trengs. Dette er i samsvar med Ida sitt utsagn om uformell kartlegging i delkapittel 4.1.2. Julie forklarer at hun da kan ta ut utvalgte elever som hun ønsker å teste, uten at det er formell kartlegging:

Julie: Der jeg noterer for meg selv, kan gjerne bruke kontaktlærertimen på å ta ut en elev. Ja, sånn er det en del av.

Daniel er på samme side som Julie her og velger å ikke lage eget kartleggingsmaterialet.

Daniel: Nei, kartlegging blir det dagligdagse. Tidligere har vi jo kommunen og sånne kartleggingsprøver som vi tok, men det har ikke vært de siste årene. [...] Det er den dagligdagse. Vi leser høyt og hører hvordan de uttaler seg, hvor de legger, er det på leseforståelse, er det avkoding, er det på og så videre.

Han avslutter svaret med å understreke at han er opptatt av den dagligdagse utviklingen, og at tester ikke gir et helhetsbilde, men heller finne enkle ting, som å lese høyt og høre hvordan de uttaler seg, eller hvordan leseforståelsen og avkodingsferdighetene er.

Det er variasjon på måten informantene tilnærmer seg den uformelle kartleggingen, hvor Ida og Emilie lager eget materiale som de bruker, mens Julie og Daniel ikke lager eget verktøy. Julie bruker kontaktlærertimene sine på å ta ut elever, og Daniel bruker klassetimen.

4.1.5 Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy

Informantene har ulik relasjon til Udir sitt kartleggingsverktøy. Ettersom kartleggingsverktøyet først ble tatt i bruk i skoleåret 2021/22, var det bare Daniel som hadde prøvd ut kartleggingsverktøyet digitalt. Ettersom informantene arbeider på ulike trinn på småtrinnet, har de tre andre kun erfaring med Utdanningsdirektoratet sitt eldre kartleggingsverktøy, som ble utført på papir. Ida forteller at hun har snakket om den nye kartleggingsprøven, og uttrykker seg slik:

Ida: Jeg tenker det må være en rød tråd mellom lesing og skriving. Det er for lite fokus på skriving, med tanke på at 1. trinn er for at eleven skal lære å lese og å skrive. Også syntes jeg det er for mye av lesing, enn det er for skriving. Egentlig burde det ha vært likt. Det kunne vært litt forskjellige oppgaver, nå føler jeg det er litt sånn feil oppgaver. Fordi jeg føler at vi ikke sitter igjen med noe mer informasjon i etterkant, enn det vi hadde.

Både Julie og Ida snakket om Utdanningsdirektoratet sin kartlegging i sammenheng med å avdekke elever som strever med skriving, og hvordan den ikke forteller noe om de sterke elevene:

Julie: Udir sine kartleggingsprøver er kartlegging hvor det er noe du forventer at elevene skal ha tillært seg, så det sier ingenting om de sterke elevene som får alt rett. De er laget for å avdekke dem som strever.

Ida: De hjelper ikke de elevene som er faglig sterke, de sitter bare der og suser igjennom. Mens de som virkelig strever, de ser du strever, og det gjør noe med dem. Så jeg skulle heller ønske at det var en litt sånn jevnere balanse på kartleggingen, og at de ikke bare var ute etter å ta de faglige svake, men at de og kunne gitt noen utfordringer til de som er faglig sterke.

Emilie forteller at de hadde møte, hvor de hadde erfaringsdeling med lærerne som hadde utført kartleggingen digitalt:

Emilie: Vi har sett litt på den, for å forberede oss litt. Elevene skal få eksempeloppgaver sånn at det ikke er ukjente måter for dem å jobbe på. Det ligner ikke så mye på det de holder på med, men det er det å navigere seg inni der, å sikre seg at de ikke bare trykker neste.

Daniel hadde fått gjennomført kartleggingsprøven digitalt, ettersom skolen hadde meldt seg opp som pilotskole til utprøving av det nye verktøyet.

Daniel: Vi meldte oss opp som en prøve, og det var totalt bortkastet for vår del. Det var veldig mye av disse førkunnskapene som vi meldte tilbake, at det var et utrolig dårlig verktøy i forhold til vår elevgruppe. Den ga ingen relevant svar på hva de kan og ikke kan. Fordi de snakket om ting som var så typisk norsk, at det ikke passet inn med våre elever. De forsto ikke hva det var snakk om, de som var gode lesere. Vi var kritiske til den prøven.

Daniel trekker frem at de har andre forventninger på deres skole, enn det andre skoler har til elevene, og uttrykker at de har lavere karv til hva som er forventet av elevene i 1. klasse.

Informantene trekker frem deres oppfatning av Udir sitt kartleggingsverktøy, hvor Ida uttrykker at det er for lite vekt på skriving, og for mye på lesing. Både Ida og Julie trekker frem at kartleggingsverktøyet ikke sier noe om de sterke elevene. Emilie mener de må øve på oppgavene, fordi det er ikke slike oppgaver de ellers arbeider med. Til slutt uttrykker Daniel sin misnøye og trekker frem at det ikke var et egnet verktøy for sin elevgruppe, med at oppgavene var knyttet til elevens førkunnskaper, ikke leseferdigheter.

4.2 Vanlige faktorer i skriveundervisning

De ulike faktorene som ble trukket frem var følgende: bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet og vokabular.

4.2.1 Bokstavkunnskap

Både Ida, Emilie og Daniel forteller at de introduserer en bokstav i uken i bokstavinnlæringen. Ved å bruke én bokstav blir bokstavkunnskapen bedre, uttrykker de. Videre trekker de inn ulike eksempler på hvordan de arbeider med bokstavkunnskap:

Ida: I begynneropplæringen som jeg har hatt, har vi veldig mye fokus på bokstavene. Jeg har vært veldig fan av at vi har én bokstav i uken, fordi at du skal kunne jobbe godt med den bokstaven, alt fra hvordan du skriver den, til hvordan du kan koble den til ord, bilder og skriving. En gjeng jeg hadde var veldig nysgjerrig og opptatt av at bokstavene skulle være riktig høyde i bokstavhuset, og hvordan de kunne koble bokstavene sammen for at det skal bli ord, og sammenhengende skrift.

Emilie bruker også én bokstav i uken, men forteller at de diskuterer hvert år hva de skal gjøre. Hun forteller de bestemte at de ville ha én bokstav i uken, fordi de hadde gjennomtenkt og gjennomarbeidet leseopplæring som fungerte bra. Daniel forteller også flere eksempler på hvordan de arbeider med bokstavene i begynneropplæringen:

Emilie: Her har vi én bokstav i uken. Selv om vi har færre repetisjonskurs, så driver vi hele tiden med forskjellige leseøvelser og skriveøvelser. Nå har vi ukens bokstav «Ø», vi har fast program på mandagen. Da går vi gjennom lyden og vokal/konsonant, og øver på skriftforming, også gjennom uken har vi øving på å skrive ord med «Ø», og da må de bruke hele alfabetet.

Daniel: Vi har ukens bokstav, hvor vi på skolen jobber med forskjellige tilnærminger med å bruke kroppen til å forme, legge seg ned og være bokstaven, tegne og male den. Vi bruker taktile sanser med å tegne på ryggen, og lese felles på tavlen og skrive, og lydere når de skriver.

Julie brukte derimot to bokstaver i uken. Hun forteller at første gang hun hadde 1. klasse, brukte de én bokstav i uken. Men denne gangen når hun skulle ha 1. klasse, reflekterte de rundt om de skulle ha en eller to bokstaver:

Julie: For majoriteten opplevde jeg at det var fint med to bokstaver i uken. Vi hadde pause-uker der vi repeterte alle bokstavene, og pause-ukene ble viktigere når vi hadde to i uken. Du gjør veldig mye praktisk i første klasse, det er det veldig fokus på. Alle elevene hadde to i uken, mens for en elev hadde han lekse i en bokstav i uken. Så han hadde litt sitt eget løp.

Tre av informantene forteller at de bruker én bokstav i uken i bokstavinnlæringen, mens Julie bruker to. Informantene trekker frem flere metoder å arbeide med bokstavkunnskap på, som å øve på å forme bokstavene, gjennom å skrive, tegne og ved å bruke kroppene. Og hvordan de

kan koble bokstavene til ord, bilder og sammenhengende skrift. De viser også til hensyn de tar i opplæringen, som å bruke ulike lese- og skriveøvelser og å tilpasse lekser til elever som strever.

4.2.2 Fonologisk bevissthet

Informantene tematiserer fonologisk bevissthet, og gir eksempler på hvordan de arbeider med fonologi. Daniel bruker også fagbegrepet bevisst i sin forklaring:

Daniel: For det første prøver vi å bruke den fonologiske lyden av bokstaver og ikke bokstavnnavnet. Vi lyderer ut alle ord vi leser, når vi skriver noe, uttaler vi det når vi skriver det, lyd for lyd, vi binder sammen lydene. Så det er arbeidsmåten, at vi skal bruke det bevisst hele tiden, at vi bruker det når vi skriver, så leser vi det opp, og når vi leser, peker vi og får lydene på, slik at de skal få det inn uten å vite at de øver på det. Så følger de med mens jeg gjør ting, at det er en overføring. Når jeg gjør noe, så ser de og kopierer det, og gjør det selv.

Daniel understreker med flere eksempler på arbeid med lyder og bokstaver.

Daniel: Når du har jobbet i mange år, så er man ikke så bevisst på teori, jeg bruker mer erfaringene. Vi arbeider med at vi finner ord på en bokstav, så skal de komme med ordene, også skal de lydere ut. Vi skriver også ord, jeg bytter på rekkefølgen på bokstavene, også sitter de ser på hvilken rekkefølge det kan være. Jeg kan gi tips underveis. De må leke med ordene og leke med bokstavene, og lydere ut.

Emilie trekker frem en aktivitet som de bruker for å arbeide med lyder i ord, mens Julie uttrykker seg mer konkret for hvordan hun arbeider med lydene for elevene som strever:

Emilie: Vi har jobbet mye med å lytte ut hvor vi hører lyder i ord. Vi har jobbet med konkreter, jeg gir dem klosser, også skal elevene legge frem alle lydene de hører i ord som blir sagt. Det kan for eksempel være «hvor mange lyder hører du i ordet «mat»?». Her oppdager jeg veldig fort de som bare har to klosser. Dette jobber jeg med i hele klassen.

Julie: Det er helt sånn konkret, koble ord og bilde, lese korrekt, lydere, første og siste lyd. Jeg bruker mye å ha dem fram på tavlen, tar frem en og en, hvor de skal skrive et ord eller lydere det, eller jeg lyderer og de skriver. Finne ut om de husker lydene.

Ida legger til hvordan de arbeider med fonologi sammen med bokstavinnlæring. Og hvordan hun bruker kartleggingsverktøy for å arbeide med lydering. Ida understreker også viktigheten ved at elevene lærer seg riktig uttalelse, slik at de sier ordene riktig. Hun trekker frem «Bokstavkongen» som er et verktøy som viser hvordan bokstavene fikk lyden sin:

Ida: Vi startet alltid ukens bokstav med å gjennomgå hvordan lyden uttales. Dette gjorde jeg først, også repeterte elevene dette i fellesskap. Vi så også en del på «Bokstavkongen» som hadde fokus på hvordan munnen skulle være når vi lyderer. Dette viste jeg også da jeg lyderte først. Jeg har også brukt en del Aski Raski i arbeid med lydering og latt elevene fortelle hvordan de har munnen og tungen, når de sier en spesifikk lyd.

Daniel gjorde det samme som Ida, ved å ha beskrivelser i hjemmeleksen til elevene. Han trekker frem hjertelekse, som er et leseinnlæringsprogram som de selv har laget:

Daniel: Vi har hjertelekse, der det også er beskrevet til hjemmet hvordan lyden er laget, altså fonologisk, da må du ha tungen sånn og sånn. De lærer hvordan de utaler forskjellen på for eksempel /i/ og /y/, hvordan de skal forme munnen når de sier det, også da enkle leselekser som bygger på de bokstavene de har hatt.

Informantene viser til mange arbeidsmetoder, og aktiviteter som de utfører for å arbeide med fonologi. Informantene trekker frem hvordan de arbeider med å skille mellom bokstavlyd og bokstavnavn, å koble lyder sammen til ord, å lære seg å bruke lesefingen for å få med alle lydene i et ord, og å bruke klosser til å visualisere hvor mange lyder det er i et ord. De arbeider også med hvordan elevene skal forme munnen når de uttaler lydene.

4.2.3 Vokabular

I arbeid med vokabular kommenterer informantene hvordan de legger opp undervisningen for å utvikle ordforrådet til elevene. Emilie trekker frem hvordan hun stadig blir overrasket over mengden ord elevene ikke vet hva betyr. Her forteller hun:

Emilie: Ord som jeg tenker er dagligdagse, har ikke barn, og da må vi bare stoppe opp og forklare. Vi leser mye, og når vi leser, stopper vi og snakker om hvilke ord det er.

Daniel forteller de arbeider bevisst med å utvikle ordforrådet til elevene.

Daniel: Så vi jobber med å utvikle ordforrådet, å få bredere ordforråd er noe vi er ganske bevisst på. Vi bruker andre oppgaver òg, for eksempel å finne synonymer til ord, eller å forklare ord med et rikt språk, å bruke faguttrykk og deretter uttrykke hva det betyr.

Ida og Julie trekker frem øveord, og hva de har fokus på for å utvide ordforrådet.

Julie: Vi har ukentlige øveord, og jobber med synonymer for å utvide ordforrådet. Også har vi fokus på variasjon av ordbruk når historier skrives.

Ida: Jeg tenker at det er veldig viktig at elevene lærer tidlig de ordene som binder sammen språket. For eksempel 100 høyfrekvente ord. Det er kjedelig å øve på, men kan elevene disse, så er det utrolig mye elevene kan lære seg.

Emilie trekker frem hvordan de arbeider med dette både i lese- og skriveopplæringen. Og Daniel forklarer en bestemt metode han bruker i undervisningen.

Emilie: Vi har veiledet lesing, der vi snakker om ord og begreper. Vi leser sammen, og i samtale oppdager vi ofte at de ikke har forståelse, så da forklarer vi eller får noen av de andre elevene til å forklare, ofte er de bedre enn oss. Vi gjør forskjellige ting, noen ganger skriver vi flere ord på samme bokstav, skriver lister og brev.

Daniel: Elevene får en tekst de leser gjennom, hvor de skal sette strek under alle ord de ikke vet hva betyr. Så settes de sammen to og to, der de må prøve å forklare de ordene de har streket under, selv. Dersom ingen av dem klarer det, setter de ring rundt. Når alle er ferdig med dette, tar vi det i plenum, vi tar opp ordene med ring rundt og hører om noen i klassen klarer det, så til slutt forklarer jeg det.

Alle informantene arbeider med vokabular med å bruke lesestopp, hvor de forklarer ordene, de viser til ulike aktiviteter som å finne synonymer til ord, øve på variasjon av ordbruk i skriving, eller øve på høyfrekvente ord som blir mye brukt. Både Emilie og Daniel trekker frem hvordan de bruker undervisningen til å lese tekster, der elevene finner ord som de ikke forstår. De får elevene til å forklare ordene selv, dersom elevene kan dem, og til slutt forklare ordene selv.

4.2.4 Oppdage elevene som har utfordringer

Spørsmålet om hvordan informantene oppdaget elevene som har utfordringer med skriving, hadde informantene ulike tilnærminger. Emilie trekker frem hvordan hun ser etter elever som

utelater vokaler, eller bare har med deler av ordet eller kun har med noen lyder. Hun forklarer med et eksempel:

Emilie: Du skjønner hva de har skrevet, men de har utelatt, som for eksempel ordet «LOKOMOTIV», så har eleven bare skrevet «LKTV». Da har de ikke lært seg å lytte ut alle lydene i ordet, eller de har problemer med å trekke fra lydene, også sette dem en og en. Så det finner du fort på en kartleggingsprøve.

Julie understreker at hos noen elever ser man det med en gang, allerede på høsten når de starter. Hun trekker frem at slike elever vil hun holde et øye med videre. Hun forklarer videre hvordan kartlegging bidrar for å finne disse elevene:

Julie: Kartleggingen synes jeg er god, jeg føler den gjør arbeidet mitt lettere, da får jeg helt konkret. Enten får jeg stadfestet at det var akkurat sånn jeg hadde lagt merke til, og noen ganger er det ting du oppdager som du ikke har sett. Det er vanskelig å ha oversikt over enhver elev innenfor hvert tema. Da tenker jeg kartleggingsprøve hjelper godt på vei.

Daniel uttrykker at det er utviklingen du ser på, og hva elever faller bak på, slik at du ser hvilke utfordringer de har. Han trekker frem at dette ser han på hvor forståelig eleven skriver, om det er bokstaver som faller vekk eller de stumme lydene. Videre forklarer han med et eksempel:

Daniel: Det kan for eksempel være «kåpe», skrives som «k-p» istedenfor «k-å-p-e». At de skriver bokstavlyd istedenfor uttaler lyden. [...] Skriver de, bytter de om bokstaver, skriver de det usammenhengende, er det store og små bokstaver vekslet om, at de ikke klarer å få plass de riktige bokstavene. Det kan være motoriske problemer, eller at de har dysleksi og slike utfordringer.

Ida forteller at hun har en oppstartsamtale på høsten med foreldrene, slik at hun kan få vite mest mulig om eleven og dersom de har noen utfordringer. Hun forteller også at hun snakker med elevene:

Ida: Jeg snakker med elevene, de er veldig reflekterte, mange kan forklare at de syntes å lese eller det å skrive, eller lyder er vanskelig. Då får de et ekstra trykk der. Gjerne i form av stasjonsundervisning. Jeg tenker at det er tilpasset opplæring for elevene for en grunn, sånn at du møter dem der de er. Og da må du gjerne bli litt kjent med dem før.

Informantene viser til hvordan de har ulike tilnærminger på å oppdage de elevene som har utfordringer. Både Emilie og Daniel trekker frem eksempler, og forteller at de ser etter hva som kan mangle i ordene til eleven, om det er bokstaver eller lyder. Julie uttrykker mer om hvordan kartlegging hjelper henne med å finne ut av de elevene hun hadde mistanke om eller andre utfordringer som ikke enda er blitt sett. Ida legger mer vekt på samtalen mellom foreldre og eleven, hvor eleven lettere kan fortelle om det de syntes er vanskelig.

4.3 Skille mellom lesing og skriving

Den tredje delen av intervjuet tok for seg forskjeller mellom lesing og skriving, og om informantene hadde erfart endringer i lese- og skriveopplæringen, i sin tid som lærer. Tre av informantene kom også inn på temaet å skrive seg til lesing (STL) eller å lese seg til skriving (LTS).

4.3.1 Forskjell mellom lesing og skriving

Tre av informantene viser til ulike tilnærminger på spørsmålet om hva de tenker er forskjellen mellom lesing og skriving. Ida reflekterer rundt forskjellen på elevnivå, mens Julie snakker om klassenivå, og Emilie trekker frem skolenivå:

Ida: Jeg har hatt flere elever som jeg har sett har hatt utfordringer med lesing, men som har enda mer utfordringer med skrivingen. De har gjerne en lese- og skrivevanske i tillegg, så du ser at det er begge deler. Der det derimot ikke har vært lese- og skrivevansker som vi vet om, har det likevel vært forskjell i lesingen og skrivingen. Så da har vi tatt små kartlegginger innimellom, bare for å se hva det er, og hva vi gjør for å løfte enten lesingen eller skriving.

Julie: Vi har snakket om det flere ganger, der det har vært ulike diskusjoner på team. Det går i ulike perioder, noen perioder har vi snakket om at vi leser for lite, og med bakgrunn i at elevene får leseleksjoner hver uke, men all den tiden er det fortsatt noen som strever med leseflyt. Slik at vi må bruke mer tid i skolen, i klasserommet, fordi det er noen som ikke gjør leksene sine. Vi har også hatt diskusjoner der vi tenker at nå har vi skrevet lite, som for eksempel gode setninger, historier, så det går litt i «bølgedaler».

Emilie: De hører veldig sammen, men vi har, i hvert fall på denne skolen, så har vi veldig fokus på leseopplæringen i starten av 1. trinn, mange språkleker, presentere de nye bokstavene og å begynne å skrive. Det handler om motivasjon og, vi har

mest blyant og papir, og har litt data. Og det er sånne ting vi burde hatt parallelt, at når du har skrevet noe, så må du lese det, eller at du leser noe du skal skrive. Vi prøver alltid, når jeg snakker om et ord, så skriver jeg det ned, for å vise.

Alle de tre informantene trekker frem at det er ulikheter mellom lesing og skriving, men at det varierer hva som får mest fokus. Ida uttrykker seg mer om elevene som har utfordringer med lese- og skriveferdigheter, men at de tilpasser til den enkelte eleven. Julie forteller at de har ofte møter på team, og at det varierer mellom hva som har mest fokus av skriving og lesing. Emilie trekker frem viktigheten av at lesing og skriving hører sammen, men at de har mye fokus på leseopplæringen.

4.3.2 Lese seg til skriving (LTS) eller skrive seg til lesing (STL)

Med tre av informantene kom vi inn på samtalen om de to tilnærmingene *lese seg til skriving* og *skrive seg til lesing*. Både Emilie og Daniel ga uttrykk for at de brukte mer metoden LTS, mens Ida ga uttrykk for at det var flere faktorer som spilte inn på hvilken metode som ble brukt:

Ida: Det kommer an på alder, jeg tenker de eldre lærerne er veldig på å lese seg til skriving, mens de som gjerne er yngre er litt mer 50/50. Jeg tenker det kommer an på hvilken klasse du har, hvem du jobber med, og om det er du som har ansvaret for norsken eller ikke.

Emilie gir uttrykk for at valget også handler om hvilken retning skolen arbeider på, og hvordan hun som lærer tilpasser seg det systemet hun jobber i:

Emilie: Vi er veldig tro mot det systemet vi jobber i, og vi kan være kritiske. Jeg har tenkt mange ganger at jeg kunne tenkt meg å skrive meg til læring med elever. Men så er det bare sånn det er, og da gjør jeg det. Vi kan heller fylle på, for det handler om å variere.

Emilie snakker videre om fellesskapet på skolen, og hvordan de arbeider sammen:

Emilie: Det er på en måte: «Jeg jobber her, og da er det sånn vi gjør det». Det er litt med det at vi går i en samlet flokk, slik at det ikke er forskjeller i 1A og 1D, og det er bra. Vi kan diskutere og bli enig om å komme seg til noe annet etter hvert.

Daniel er mer bestemt i måten han uttrykker seg på:

Daniel: Mest lesing, jeg tror all lesing og leseforståelse, leseinteresse, blir du glad i å lese, så lærer du å avkode, lydere og du lærer å se for deg skriftformen. Du lærer

tingene ved å lese, så du kan også kopiere over når du skal skrive. Så jeg tenker skrivning, det er et biprodukt av lesing, egentlig.

Videre uttrykker han hvordan de tar metodene i bruk i klasserommet:

Daniel: Det handler om variasjon, for noen er det kanskje best med den ene måten eller den andre, så de skriver òg. Fantasifortellinger, de lager historier, de skrivestarter med et bilde, så skal de skrive en fortelling. Vi jobber parallelt med skrivning, like mye omtrent.

Ida uttrykker at de eldre ofte legger vekt på LTS, mens de yngre arbeider mer likt med de to formene, og at det er avhengig av hvem som har hovedansvaret i norskopplæringen. Emilie trekker frem at de vektlegger LTS, men at som lærer kan du fylle på med skrivning for å variere. Daniel er tydelig med sin forklaring og uttrykker at skrivning utvikles gjennom leseferdighetene. Samtidig som han forteller at elevene skriver parallelt med lesingen.

4.3.3 Endringer i vektlegging mellom lese- og skriveopplæringen, gjennom årene

Ida, Emilie og Daniel kom også videre inn i samtalen om hvordan balansen mellom lesing og skrivning har utviklet seg gjennom årene de har arbeidet som lærer. Ida gir uttrykk for at det er forskjeller mellom lesing og skrivning, mens Emilie trekker inn hvordan kommunen har vært med å påvirke:

Ida: Jeg husker når jeg var i praksis på begynnelsen av 2000- tallet. I 2004 til 2006 var jeg i ulike klasser, og da husker jeg at fokuset med tanke på lesing og skrivning var det samme. Men jeg syntes at det har vært mer fokus i de senere årene på lesing enn det har vært på skrivning. Så jeg tenker at det var mer likt før, nå synes jeg det er en skeiv fordeling.

Emilie: Når jeg hadde jobbet en stund, begynte Bergen kommune å fokusere på lesing med Leselos. Så det gjorde min skole òg. Jeg tror nesten alle skoler ble skolert i det. Det er noe vi ikke systematisk jobber med, men det ble jobbet så systematisk med de årene at det er i min ryggmarg. Det med avkodning og forståelse hører sammen og det at de skal bli metakognitive. Og kommunen begynte med kvalitetsoppfølging, og hadde andre systemer for å sikre at vi gjorde de samme tingene.

Daniel trekker inn regjeringen og hvordan den har vært med å endre fokusområdet i lese- og skriveopplæringen:

Daniel: Det er sånn at alle nye politiske regjeringer skal sette sitt preg på skolen, også endrer de det, og det er ikke alt som er bra. Veldig mange av de endringene er ting vi har gjort før, og så har de gitt det et nytt navn, også skal de liksom være bedre. Så jeg vil nesten si at det er en spiral, at vi kommer inn på ting vi har gjort før, at det er en gjentakende fornying.

Ida uttrykker at det har skjedd en endring fra å ha like mye vekt på både lese- og skriveopplæringen, til at det nå er en skeiv fordeling. Emilie forteller om hvordan innføringen i Leselos ble arbeidet med systematisk, slik at det i dag er naturlig å arbeide mer med leseopplæringen. Mens Daniel uttrykker at selv om regjeringen setter inn endringer, er det ikke noe nytt som kommer, og at de da fortsetter med det samme arbeidet.

Kapittel 5: Drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte de viktigste funnene i undersøkelsen. Jeg vil belyse problemstillingen: Hvordan foregår kartlegging av skriveopplæring på småtrinnet, og hvilke ferdigheter norsklæreren vektlegger i sin skriveundervisning? Ved å drøfte enkelte av funnene opp mot relevant teori og forskning, som er presentert i kapittel 2. Drøftingen blir delt inn i tre overordnede delkapitler som tar utgangspunkt og reflekterer de tre forskningsspørsmålene. I drøftingen kommer jeg til å vise til noen utvalgte informantutsagn fra gjennomgangen i kapittel 4.

5.1 Hvordan kartlegging blir prioritert og hvilke verktøy som brukes

Det første forskningsspørsmålet handler om hvordan norsklæreren og skolen prioriterer kartlegging av skriveopplæringen og hvilke kartleggingsverktøy de bruker. I drøfting av de formelle kartleggingsverktøyene, vil jeg også ta med Utdanningsdirektoratet sin obligatoriske kartleggingsprøve i lesing.

5.1.1 Prioritering av kartlegging

Paul et al., (2018, s. 25) viser at kartlegging er en viktig faktor for å forstå hvordan barn fungerer i miljøet, og ved kartlegging kan en få informasjon om hvilke styrker og svakheter elevene har. Flere forskere (Færevaa & Gabrielsen, 2021; Lyster, 2021) beskriver kartlegging som en metode for å evaluere elevens læring og utvikling, ved å dokumentere elevens ferdigheter på ulike områder. Dette er viktig for at læreren skal kunne planlegge videre opplæring, enten i form av tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Gitt hvordan kartlegging av skriving har utviklet seg som nasjonale prøver, kan det blant annet trolig vise til et manglende fokus på skrivekartlegging (dette drøftes videre i kap. 5.3). Det kan da trolig forstås at lærerne refererer til kartlegging i norsk generelt når de reflekterer spørsmålet om prioritering av skrivekartlegging i skolen.

I intervjuene kommer det fram at både Ida og Emilie viser til at skolen har en praksis hvor det de har et felles system for hvilke kartleggingsverktøy som skal brukes. På andre siden kommer det frem at Julie og Daniel ikke fokuserer på andre kartleggingsverktøy enn det obligatoriske til Utdanningsdirektoratet. Sett i lys av Arnesen et al. (2022) sin studie var det 1 av 3 lærere som ikke kartla elevene i skriving, dermed burde det ikke være overraskende å finne at lærere ikke fokuserer så mye på kartlegging. Julie gir til dels uttrykk for at kartlegging ikke er en

prioritet, ved å vise til at det ikke finnes noen fast praksis for kartleggingsverktøy ved skolen. Hun gir uttrykk for at hun vil ta i bruk kartleggingsverktøy, men at skolen ikke har lagt til rette for dette. Her viser Julie til en spenning mellom hennes ønske om å ta i bruk kartlegging, og skolens tilrettelegging for dette. NOU-rapporten (NOU 2023: 1, s. 127) påpeker at det kun var 53,4 prosent i skoleåret 2013/ 2014 av skolene som påla lærerne å ta i bruk andre kartleggingsprøver enn de obligatoriske utviklet av Utdanningsdirektoratet. Like funn blir fremhevet av Arnesen et al. (2022, s. 122), der det kom frem at det kun er 53 prosent av skoler som har en overordnet plan for kartlegging. En sentral forklaring på den manglende kartleggingen blant lærere, kan vises å være den mangelfulle kvalitetssikringen i form av overordnede kartleggingsplaner på skolenivå (Arnesen et al., 2022, s. 131).

Daniel argumenterer for at de ikke prioriterer kartlegging, på grunn av større utfordringer som må prioriteres først: Han legger vekt på at skolen ligger i et område som er under gjennomsnittet på andel elever som ikke har tilfredsstillende språk ved skolestart. Videre forteller Daniel at de jobber med å skape det han omtaler som det *helhetlige mennesket*, hvor de arbeider mer med oppdragelse enn å «drille» elevene på å bli god til en kartleggingsprøve.

5.1.2 Formell eller uformell kartlegging

Ved at lærere ikke kartlegger tilstrekkelig påstår Arnesen et al. (2022) at det er risiko for elevens tilpassede opplæring, ved at det kan være flere elever som ikke blir oppdaget. En lærer kan kartlegge elevene formelt med kartleggingsverktøy eller uformelt med observasjon eller selvlaget materiale. Forskning skiller mellom disse to formene for kartlegging, ved at formell kartlegging innebærer bruk av standardiserte prøver med forhåndsdefinerte verktøy, som blir brukt systematisk (Arnesen et al., 2022; Aas, 2021). I intervjuene uttrykker informantene seg ulikt, men viser til en lik forståelse for hva formell kartlegging er. Her forklart av Julie:

Julie: Formell kartlegging er når jeg setter av tid til å kartlegge enten en eller flere elever for å finne ut hvor de ligger faglig.

Uformell kartlegging blir i teorien beskrevet som fortløpende vurderinger eller observasjoner, som er en del av den dagligdagse undervisningen (Arnesen et al., 2022; Aas, 2021). Her uttrykker informantene seg mer likt, og viser til relativt lik forklaring, som jevnt over samsvarer med det som beskrives i forskning rundt kartlegging (Arnesen et al., 2022; Aas, 2021). Her forklarer Emilie og Julie det slik:

Emilie: Jeg tror det at læreren hele tiden uformelt kartlegger, og det er det vi bruker i daglig undervisning.

Julie: Uformell kartlegginger for meg den kunnskapen man innhenter under arbeid og deltakelse i klasserommet.

Informantene skiller altså tydelig mellom de to ulike formene for kartlegging. Hvordan kartleggingsformene blir brukt i praksis, varierer imidlertid mellom informantene: Informantene uttrykker at de i mye større grad bruker uformell kartlegging, ved at det skjer i daglig undervisning, og flere velger å lage eget kartleggingsmateriale enn å ta i bruk et formelt verktøy. I studien til Arnesen et al. (2022, s. 125) kommer det frem at det var 20% av lærerne i utvalget som valgte å lage egne kartleggingsverktøy, og 20% som brukte rene lesekartleggingsverktøy. En av grunnene til at det er så mange som bruker egne - eller rene lesekartleggingsverktøy, kan være at det finnes lite spesifikt kartleggingsmaterieell for skriveferdighet (Arnesen et al., 2022, s. 131).

I intervjuene kommer det frem at flere av informantene foretrekker å lage eget materieell eller å holde seg til uformell kartlegging: Daniel uttrykker at de har prøvd mange forskjellige kartleggingsverktøy, og trekker frem at det ikke har så mye å si hva en lærer bruker, så lenge læreren har tro på det vedkommende holder på med. Selv forteller han videre at han setter mest fokus på uformell kartlegging. Ut ifra det Daniel trekker frem om kartlegging, kan det trolig forstås slik at kartleggingsverktøyene som han har brukt tidligere, ikke er tilstrekkelig, ettersom han selv har valgt å ikke bruke dem systematisk. Daniel ikke trekker frem et formelt kartleggingsverktøy han bruker ved siden av Utdanningsdirektoratet sin obligatoriske, men heller har hovedvekten på uformell kartlegging. Ida forteller at hun selv lager kartleggingsmateriale fra bunnen av, fordi hun ikke syntes kartleggingsverktøyene de brukte, fungerte slik de ønsket. Hun trekker også frem kartleggingsverktøyet Carlsten som de bruker, men forklarer at de ikke fikk den informasjonen de ønsket fra kartleggingsverktøyet. Også disse perspektivene som Ida trekker frem, harmonerer med funn fra NOU-rapporten (NOU 2023: 1, s. 12) som trekker frem at det er manglende dokumentasjon på kvaliteten på kartleggingsverktøyene, og at tilgjengelige prøver ikke er tilfredsstillende. Det Ida trekker frem om hvor det var manglende informasjon å hente fra kartleggingen av elevene, er også tematisert i NOU-rapporten: forklaringen fra NOU-rapporten var at flere kartleggingsprøver ikke var egnet for å fange opp alle elevene som har behov for ekstra oppfølging.

5.1.3 Formelle kartleggingsverktøy som brukes

Med formelle kartleggingsverktøy trekker alle informantene frem et som de har brukt eller bruker. Både Ida og Daniel trekker frem *Carlsten leseprøve* som et kartleggingsverktøy, hvor Ida forteller at hun bruker det mens Daniel forteller han har brukt det, men ikke bruker det fast (Jfr. Kap. 5.1.2). Informantene viser også til et kartleggingsverktøy som blir presentert som et av de hyppigste nevnte i studien til Arnesen et al. (2022, s. 124), hvor 30 prosent av deltakerne brukte *Carlsten leseprøve*. Julie trekker frem at hun har brukt *God leseutvikling*, som er et rent lesekartleggingsverktøy som også er nevnt i studien til Arnesen et al. (2022), hvor det var 20 prosent av lærerne som brukte rene lesekartleggingsverktøy (Jfr. Kap. 2.1.3). Emilie foreller at hun brukte *Aski Raski* på alle elevene på våren av skolesemesteret. *Aski Raski* er et lesetreningprogram som blir nevnt av noen lærere i forskning til Arnesen et al. (2022). I observasjoner gjennom praksis har jeg erfart at *Aski Raski* er et kartleggingsverktøy som blir hyppig brukt i skolen i dag.

Ut ifra funnene kommer det frem at bare en av fire informantene her gjennomfør den siste versjonen av kartleggingsverktøyet utviklet av Utdanningsdirektoratet. Til tross for dette anser jeg svarene til de tre andre informantene som relevante, ettersom de har erfaring med den eldre versjonen. Hovedforskjellen fra den eldre til den nye versjonen er at kartleggingsverktøyet nå gjennomføres digitalt. Ellers har begge som formål å kartlegge elvens leseforståelse og leseferdigheter.

Daniel, som er den eneste som har brukt den siste versjonen av kartleggingsverktøyet, trekker frem flere punkter som de erfarte i gjennomføringen av kartleggingsprøven: Han uttrykker at den ikke var relevant for deres elevgruppe, siden oppgaven var for avansert, og krevde førkunnskaper knyttet til det han omtaler som den «typisk norske» kulturen. Han påpeker videre at selv gode lesere ikke forsto oppgavene, og at han dermed var kritisk til prøven. Det viser seg også at de andre informantene er kritiske til Utdanningsdirektoratet sitt kartleggingsverktøy, hvor blant annet Ida forteller at prøven har en ujevn balanse mellom lesing og skriving, hvor hun påpeker at lesing har for stor del i prøven, men det er for lite oppgaver knyttet til skriving. Både Ida og Julie uttrykker at prøven ikke hjelper de elevene som er faglig sterke, men kun kartlegger elevene som strever. Ida forteller videre at det burde vært oppgaver som var utfordrende for de faglige sterke elevene, slik at de også kan bli kartlagt, men samtidig trekker hun frem at oppgavene er for vanskelig for elevene som strever. I rammeverket til Utdanningsdirektoratet kommer det frem at prøvens formål er å kartlegge elevene som trenger

ekstra oppfølging. Ida viser til en spenning mellom ønske om å kartlegge alle elevene og ikke bare de som strever, og Utdanningsdirektoratet sin utforming av kartleggingsverktøyet. Ida understreker videre at hun ikke sitter igjen med ny informasjon om elevens ferdigheter, og dermed ikke ser overføringsverdien av kartleggingen. Emilie forteller at hun må øve på oppgavene med elevene, grunnet at oppgavene er ukjente og ulike det de arbeider med i undervisning. Hun understreker også at de øver på oppgavene slik at elevene ikke bare skal trykke videre uten å besvare oppgavene.

5.2 Vanlige faktorer i skriveundervisning

Dette delkapittelet skal ta for seg hvilke ferdigheter norsklæreren vektlegger i sin skriveundervisning. I intervjuene trakk informantene frem hvordan de arbeidet med bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet og vokabular i undervisningen. I samtale om hva de så etter hos elevene som hadde utfordringer med skriving, trakk de frem bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet, mens vokabular ikke ble omtalt.

I intervjuene kommer det frem at uformell kartlegging er noe som skjer i klasserommet: Informantene uttrykker at de uformelt kartlegger hele tiden i undervisning. Med denne informasjonen er det interessant å få et innblikk i hvordan læreren arbeider med det som forskning om skrivevansker trekker frem som risikomarkører (se presentasjon av disse faktorene i kap. 2.3) for skrivevansker i vanlig undervisning, for så å kunne se hva de oppdager hos elever som har utfordringer med skriving. Den uformelle kartleggingen kan ses på som en hybrid, mellom formell kartlegging og den ordinære undervisningen, siden den inneholder elementer fra begge deler: kartleggingsformålet fra den formelle kartleggingen (som skiller det fra vanlig undervisning) og det dynamiske aspektet og det at den lettere kan tilpasses hver elev, som er trekk fra klasseromsundervisningen (som jo skiller det fra formell kartlegging. De vanligste risikomarkørene for skrivevansker, slik de blir presentert i forskningen er mangelfull fonologisk bevissthet, manglende bokstavkunnskap og svakt vokabular, som også er tre faktorer informantene arbeider med i undervisning.

5.2.1 Bokstavkunnskap

Bokstavkunnskap innebærer å kjenne flere av identitetene til bokstavene (Jfr. Kap. 2.3.2), som relaterer til både den visuelle formen på bokstavene, stor eller liten skrift, og at bokstaven har et navn og en lyd (Foulin, 2005; Puranik, 2014). I intervjuene uttrykte informantene seg om hvordan de arbeidet med bokstavkunnskap i undervisningen. Daniel forteller om hvordan han

bruker ulike tilnærminger på å lære eleven om bokstavene, ved å bruke kroppen til å forme bokstaven, eller tegne og male den (Jfr. Kap. 4.2.2). Han viser til en variert og engasjerende tilnærming for å lære bokstavene, som kan appellere til ulike læringsstiler. Han forteller videre hvordan han arbeidet felles med eleven, hvor han leste og skrev på tavlen mens de lyderte ordene. Både Emilie og Ida forteller hvordan de arbeidet med å skrive bokstaver, og å koble dem til ord og bilder. Ida trekker også frem hvordan elevene hadde interesse for å forme bokstavene i bokstavhuset. Informantene viser til flere tilnærminger til bokstavkunnskap i undervisning.

Når informantene fortalte om arbeid med bokstavinnlæring, kom det frem at tre av fire bruker tilnærmingen «en bokstav i uken». Ida uttrykker at hun likte den metoden fordi hun fikk arbeide godt med bokstaven sammen med elevene. Emile trakk frem at de fikk færre repetisjonsuker, men de fikk jobbe med ulike lese- og skriveøvelser hele tiden. Daniel uttrykte at de fikk bruke ulike tilnærminger. Ved å ha en bokstav i uken, fikk elevene mye repetisjon og gjennomgang av mange ulike øvelser. Det er fordeler og ulemper med både rask og normal progresjon av bokstavinnlæring: Sett i lys av Sunde et al. (2020, s. 149) ville en rask bokstavprogresjon bedre elevenes utvikling innenfor ordlesing, ved at de ville få flere bokstaver automatisert. Julie argumenterer for at to bokstaver i uken var positivt for majoriteten av klassen, mens for elever som strever, gikk det for fort, og de fikk dermed tilpasset egen lekse ut ifra dette. Mens noen elever har fordel av en sakte men grundig innlæring, kan andre elever ha behov for en raskere bokstavinnlæring slik at de ikke mister interessen. I et klasserom kan det derfor trolig være nyttig å tilpasse tempoet og progresjonen til enkelte elevers behov og ferdigheter.

For å se om en elev hadde utfordringer med skriving, og ferdigheten bokstavkunnskap trakk både Daniel og Emilie frem flere momenter som de så etter. Daniel trekk frem at han så på måten eleven skrev på: om det var noen bokstaver som falt vekk, om de vekslet små og store bokstaver, eller generelt byttet om bokstavene, eller om eleven skrev usammenhengende, og viste til at de klarte å få på plass riktige bokstaver. Mens Emilie delte flere av disse punktene trakk hun også frem et eksempel:

Emilie: Du skjønner hva de har skrevet, men de har utelatt, som for eksempel ordet «LOKOMOTIV», så ha eleven bare skrevet «LKTV» (Jfr. Kap. 4.2.2).

Informantene viser bevisst arbeid med bokstavkunnskap og god kjennskap til svak bokstavkunnskap hos elevene. Momentene som informantene trekker frem samsvarer med det Foulin (2005, s. 129) og Puranik (2014, s. 167) presenterer som bokstavkunnskap. Ved at

elevene ikke forstår at bokstavene har hver sine former, og/eller skiller mellom bokstavnavn og bokstavlyd viser til svak bokstavkunnskap.

5.2.2 Fonologisk bevissthet

Utvikling av fonologisk bevissthet har en viktig rolle i elevens skriftlige utvikling, og handler om elevens bevissthet knyttet til ords lydstrukturer (Jfr. Kap.2.3.3). I intervjuene kommer det frem at Daniel fokuserer mer på å bruke den fonologiske lyden til bokstaver fremfor å bruke bokstavnavnet i undervisningen. Både Daniel og Julie trekker frem hvordan de arbeider med å lydere ord som leses eller skrives, samt arbeider med å finne flere ord på samme lyd, eller å lytte etter første lyden i et ord. Lane et al. (2002, s. 101) påpeker at undervisning i øvelser som å identifisere, sammenligne og kombinere språklyder vil øke elevens fonologiske bevissthet. I øvelsen om å lytte etter første og siste lyden i et ord, beskriver også Julie arbeid med fonembevissthet som er en del av den fonologiske bevisstheten (Jfr. Kap. 2.3.3). Denne øvelsen som Julie trekker frem kan også bli sett i lys av Lyster (2019, s. 45) sine fonologiske aktiviteter, som å arbeide med sammentrekning av lyder og lytte ut ords begynnelse. Emilie forteller hvordan hun arbeider med konkrete for å øve på å lytte ut lydene i ord, og dele opp ordene for å vise hvor mange lyder eleven hørte, disse øvelsene harmonerer også med teorien til Lane et al. (2002, s. 101) som påpeker at barn med en utviklet fonologisk bevissthet har evne til å sammenligne eller dele opp språklyder, forklart i kapittel 2.3.3.

I intervjuene til Daniel og Ida beskriver de hvordan de arbeider med artikulering med elevene. Ida trekker frem «bokstavkongen» som hun bruker i undervisning for å lære elevene om hvordan de skal lage lyden, mens Daniel bruker hjemmeleksen for å lære elevene hvordan de skal forme munnen og hvor de skal ha tungen for å lage de ulike lydene til bokstavene. Disse øvelsene samsvarer med teori fra Høigård (2019, s. 192) som trekker frem artikulering som en strategi for å bedre elevens artikulering og gjøre dem mer bevisst på hvilken lyder ordene består av.

Når informantene forteller om hvordan de oppdager elevene som har svak fonologisk bevissthet, forteller Ida at hun ofte snakker med elevene og får dem til å uttrykke hva de syntes er vanskelig med lesing eller skriving, eller om de syntes lydene er vanskelige. Emilie uttrykker at hun ser elevene som ikke har lært seg å lytte ut alle lydene i ord, eller har problemer med å trekke fra lydene og sette dem en og en. Daniel påpeker at han ser det i elevens skriving når eleven skriver bokstavlyden istedenfor at de uttaler den. Men at det er mest utviklingen han ser på, om elevene utvikler seg naturlig. Han understreker at det handler om å følge med, og se de

elevene som faller bak på, og se hvilke problemer de har. Det informantene forteller harmonerer med det Aas (2021, s. 131) understreker som skrivevansker knyttet til fonologisk bevissthet, som for eksempel vansker med å lytte ut lydene i ord.

5.2.3 Vokabular

Vokabular er den siste ferdigheten som informantene snakker om knyttet til elevens lese- og skriveundervisning. Kim et al. (2014, s. 151) understreker betydningen av å ha ordforrådsutvikling i tidlig lese- og skriveferdighets opplæring. I intervjuene kommer det frem flere metoder for hvordan informantene arbeider med utvikling av vokabularet. Emilie understreker først en undring over elevens dagligdagse språk. Hun forteller om hvordan hun bruker ord som hun selv tenker er dagligdagse og kjent for dem, men elevene forstår dem ikke (Jfr. Kap. 4.2.5). Videre uttrykker hun hvordan hun stopper opp og forklarer ordene som det er usikkerhet rundt. Ida trekker frem viktigheten av at elevene kan ord som binder språket sammen, og derfor har mange øveord som elevene jobber med. Her er det en likhet med Julie som forteller at hun har ukentlige øveord, samtidig som elevene skal arbeide med synonymer til ordene. Andre måter å arbeide med vokabularet på er å gjenkjenne ord med like bokstaver, her forteller Emilie hvordan de arbeider med å skrive ord på samme bokstav.

Både Emilie og Daniel forklarer ulike metoder i undervisningen som samsvarer med Sthal og Nagy (2006, s. 52) sin fremgangsmåte for å lære eleven ord og begreper. Daniel påpeker først til at han bevisst jobber med å utvikle og få bredde i ordforrådet, mens Emilie forteller at hun jobber mye med høytlesing, der de stopper og snakker om ulike ord. Disse funnene kan bli sett i lys av det første nivået i pyramiden (Jfr. Kap. 2.3.4) som handler om å øke bredden og dybden av ordforråds kunnskap gjennom erfaringer med skriftspråket. Videre uttrykker Emilie at gjennom høytlesing, stopper elevene opp og forklarer ord til hverandre, og dersom de ikke får det til, forklarer hun dem. Daniel forklarer en lignende metode som går ut på at eleven setter strek under ord de ikke forstår og deretter forklarer til hverandre etter tekstlesingen. Ordene de ikke kan forklare til læringsevnen sin, tar han høyt felles med klassen. Forklaringene til Emilie og Daniel samsvarer med det neste og andre nivået til Sthal og Nagy (2006, s.54) som fokuserer på eksponering av et rikt språk gjennom aktiviteter som høytlesing (Jfr. Kap. 2.3.4).

5.3 Forskjellene mellom lesing og skriving

I dette delkapittelet skal jeg drøfte det siste forskningsspørsmålet. Dette tar for seg hvilke erfaringer norsklæreren har knyttet til forskjellene mellom lese- og skriveopplæringen og om det er et skille mellom dem i kartlegging.

5.3.1 Forskjell mellom lese- og skriveopplæringen

Lese- og skriveferdigheter er to av de grunnleggende ferdighetene som elevene skal lære og utvikle i løpet av skolegangen. Ferdighetene blir ofte omtalt som to komponenter som henger sammen. I funnene uttrykker Emilie at ferdighetene burde arbeides med sammen, hun forteller det slik:

Emilie: Når du har skrevet noe, så må du lese det, eller at du leser noe du skal skrive. Vi prøver alltid, når jeg snakker om et ord, så skriver jeg det ned, for å vise.

Emilie uttrykker at ferdighetene henger sammen og kan brukes for å utvikle elevens forståelse for begge komponentene. Hva er forskjellene mellom ferdigheten og det norsklæreren arbeider med i undervisning, og om ferdighetene blir brukt sammen eller om de skiller mellom dem i undervisning. Ifølge Ida har elever med utfordringer i lesing, enda mer utfordringer med skriving. Utsagnet harmonerer med Caravolas (2001, s. 770) funn, hvor elever synes det er mer utfordrende å skrive enn å lese. Forskning viser videre at elever med skrivevansker ofte har mer utfordringer ved at den vedvarer selv om leseferdighetene har en positiv utvikling (Lyster, 2019, s. 32). Utsagnet til Ida harmonerer her med forskningen, og påpeker at skrivevansker ofte kan være mer utfordrende enn lesevansker. Det er interessant å se videre på hvordan disse arbeides med i undervisning. Julie trekker frem at de ofte har samtaler på team, der de diskuterer at det i perioder enten er for lite lesing eller skriving. Hun uttrykker at det går litt i «bølgedaler» hva som blir prioritert i undervisningen. I perioder det har vært lite skriving, forteller Julie og at det kan handle om at det er lite skriving av gode setninger eller historier. I studien til Håland et al. (2018, s. 67) kom det frem at det ble brukt relativt liten tid på skriving i første klasse. Ved at det var 19 % av lærerne som enda ikke hadde dedikert tid til skriving, mens det bare var 14 % som brukte mer enn en time i uken på å utvikle skriveferdighetene.

I samtale om undervisningspraksis ble det diskutert hva informantene mente om metodene «lese deg til skriving» og «skrive seg til lesing». Emilie forteller at hun følger det systemet som skolen har, hvor hun tidligere har trukket frem at de har stort fokus på leseopplæringen i 1. klasse. Ida uttrykker at det kommer an på hvilken alder læreren har, der de eldre har mer fokus

på å lese seg til skriving, mens de yngre ser på lese- og skriveferdigheten som like. Disse funnene er med på å styrke funnet til Håland et al. (2018) som konkluderer at det skrives lite i norske førsteklasserom. Emilie uttrykker fortsatt videre at hun kunne tenkt seg å bruke mer skriving med elever, og påpeker at det handler om å variere. Daniel har en annerledes forklaring enn Emile og Ida. Han trekker frem at han fokuserer mest på lesing, og påpeker at dersom en elev blir glad i å lese kommer det leseforståelse og leseinteresse, som lærer eleven å avkode og lydere. Gjennom disse ferdighetene lærer eleven å se for seg skriftformen, og skriving er her et biprodukt av lesing uttrykker Daniel. Ifølge Daniel handler det om variasjon, parallelt med skriving, slik at ferdighetene blir arbeidet like mye med. Det er interessant å få et innblikk i hvordan informantene har en ulik tilnærming til ferdighetene, samtidig som alle uttrykker viktigheten av å arbeide med dem parallelt og variere i undervisning.

5.3.2 Er det et skille mellom lese- og skrivekartlegging?

Som vist i delkapittel 5.1.3, påpeker Ida forskjellen på prioriteringen innenfor kartlegging av lesing og skriving. Hun uttrykker at det er for mange lese oppgaver og for få skriveoppgaver. Videre uttrykker Ida at det har vært mer fokus på lesing i de senere årene, enn det har vært på skriving. Dette samsvarer med NOU-rapporten som trekker frem at nasjonale prøver i skriving ble utført i 2005, men disse ble ikke videreført fra 2007 (NOU 2023: 1, s. 11). Årsaken til dette blir presentert som et ønske fra skolene, ettersom de ville ha informasjon om alle elevens prestasjoner og ikke bare de 20 prosent svakeste presenterende (Jfr. Kap. 2.5) (NOU 2023: 1, s. 82). Både skoleledelsen og lærerne som vist i kapittel 5.1.3, hvor Julie og Ida påpeker at kartleggingsprøven ikke forteller noe om de faglige sterke. Det er derfor interessant å se på hvordan skrivekartlegging utviklet seg. Skriveprøvene ble i 2010 utviklet til læringsstøttende prøver, som er langt mer formativ, fremfor summativ vurderinger av ferdigheter. Disse har sannsynlig som mål å skape mer motivasjon og stimulere til utvikling hos eleven, da formålet var å få informasjon om hvordan elevene mestret skriving som grunnleggende ferdighet (NOU 2023: 1, s. 82). Samtidig kan en spørre hvilket signal dette sender til lærere om hva de skal vektlegge, når lesing og regning blir målt, mens skriving blir støttet (Jfr. Kap. 2.5). Ikke at måling og støtting nødvendigvis er motsetninger, men tid i undervisning og til vurdering må prioriteres, og dermed kan skriving ende opp med å få lavest prioritering blant de tre faktorene. Dette kan igjen henge sammen med hvordan informantene i større grad arbeider med å lese seg til skriving enn å skrive seg til lesing.

Men hvorfor var det kartleggingen av skriveferdighetene som ble fjernet og heller utviklet til læringsstøttende prøver enn for eksempel lesing? Dagens nasjonale prøver har som formål å finne elevene som trenger ekstra oppfølging (Jfr. Kap. 2.1.1). Informantene trekker også frem hvordan kartleggingsprøvene bare ser de elevene som har utfordringer, her uttrykt av Ida:

Ida: De hjelper ikke de elevene som er faglig sterke, de sitter bare der og suser igjennom. Mens de som virkelig strever, de ser du strever (Jfr. Kap. 4.1.5).

Ifølge Ida burde kartleggingen gitt utfordringer til de faglig sterke (Jfr. Kap. 5.1.3). Hvorfor er det ikke motsatt, slik at de 80 % andre elevene blir kartlagt. Informantene trekker frem at de elevene som har utfordringer kunne helst vært skånt for kartlegging. De uttrykker at den er for vanskelig for elevene, samtidig som de trekker frem at de oftest har kunnskaper om elevene fra før.

De utviklede skriveprøvene var ikke lenger tilgjengelig etter 2019, etter en vurdering gjennomført av Utdanningsdirektoratet, som hevdet at prøvene ikke var gyldig eller pålitelig etter innholdet i den nye læreplanen LK20 (NOU 2023: 1, s. 124). Ved at denne endringen begynte i 2020, kan det være at det har gått såpass liten tid frem til min datainnsamling, at den nye praksisen ikke har fått rotfestet seg i klasserommet, og dermed vil mye av det informantene refererer til, handle om tiden før den nye læreplanen. Samtidig kan også endringene ha fått et godt fotfeste, slik at noen av utsagnene er preget av disse endringene. Ved at utviklingen til skrivekartlegging og skriveprøver har hatt et manglende fokus innenfor nasjonale prøver, kan dette være årsaken til at lærere mer eller mindre snakker om kartlegging generelt heller enn å skille mellom lesing og skriving. Skriving er en så liten del av kartlegging, og derfor er det vanskelig for informantene å snakke om det uten å nevne lesing, ettersom disse henger sammen.

Forskningen viser til at skriving kartlegges i mindre grad nå enn før. Ifølge Ida var skriving og lesing det samme på tidlig 2000- tallet, men i senere år har det vært mer fokus på lesing. Det kan derfor være aktuelt å se på både lærerens manglende fokus på skrivekartlegging, og at skrivekartlegging har vært nedprioritert i skolen fra myndighetshold. Det kan jo vise seg at dette kan ha en felles årsak. Det er ikke nødvendigvis manglende nasjonal skrivekartlegging som er årsaken til lærerens fokus på skrivekartlegging i sitt daglige virke, men at det er noe annet som gjør at skriving ikke kartlegges nok generelt og at læreren ikke vektlegger skrivekartlegging i det daglige. Dette vil jeg uttrykke mer om videre i kapittel 6.2 om videre forskning.

Kapittel 6: Avslutning

Formålet med denne studien har vært å se på hvordan kartlegging av skriveopplæringen foregår på småtrinnet og hvilke ferdigheter norsklæreren vektlegger i sin skriveundervisning. I lys av mine tre forskningsspørsmål har jeg bearbeidet og drøftet datamaterialet som er blitt samlet inn gjennom fire kvalitative semistrukturerte intervju. I dette kapitlet vil jeg sammenfatte informasjonen og anvende funnene fra drøftingskapitlet for å besvare den overordnede problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg med bakgrunn i funn fra min undersøkelse, komme med forslag til videre forskning.

6.1 Konklusjon

Hvordan foregår kartlegging av skriveopplæringen på småtrinnet, og hvilke ferdigheter vektlegger norsklæreren i sin skriveundervisning?

Informantene viser ulike tilnærminger og holdninger til kartlegging av skriveopplæringen på småtrinnet. Mens to av lærerne har et felles system for bruk av kartleggingsverktøy, har de to andre fokus på det obligatoriske kartleggingsverktøyet fra Utdanningsdirektoratet. Funnene indikerer at det er en manglende prioritering av skrivekartlegging i skolen, og at lærerne i mindre grad bruker formelle kartleggingsverktøy. Mangelen på en helhetlig tilnærming til kartlegging kan skyldes manglende overordnede kartleggingsplaner og mangel på spesifikke kartleggingsverktøy for skriveferdigheter. Lærerne i undersøkelsen viser en tendens til å bruke mer uformell kartlegging i sin praksis, hvor flere velger å lage eget kartleggingsmateriell i stedet for å bruke formelle verktøy. Dette kan skyldes en manglende tilgjengelighet og dokumentasjon av kvaliteten på eksisterende kartleggingsverktøy.

Det kommer også frem at informantene er kritiske til det obligatoriske kartleggingsverktøyet fra Utdanningsdirektoratet. Her er det blandede tilbakemeldinger fra informantene. Noen lærere opplever at prøven ikke er relevant for ulike elevgrupper og mangler balanse mellom lesing og skriving. Det blir også påpekt at prøven fokuserer kun på elever som har utfordringer og ikke gir ny informasjon om elevens ferdigheter. Enkelte lærere finner oppgavene for vanskelige eller ukjente for elevene, og det kreves øving for å gjennomføre prøven. Basert på informantenes perspektiver og funn i undersøkelsen, kommer det frem at noen lærere har en mer systematisk og formell tilnærming, mens andre foretrekker uformell kartlegging og selvlaget materiell. Det kommer også frem bekymringer knyttet til manglende spesifikke kartleggingsverktøy og kritikk av det obligatoriske kartleggingsverktøyet utviklet av Utdanningsdirektoratet.

For å sikre en mer helhetlig kartlegging av elevenes skriveferdigheter, kan det være behov for bedre tilrettelegging, mer varierte kartleggingsverktøy og en balansert tilnærming mellom lesing og skriving i kartlegging. Det er også nødvendig med en felles praksis og overordnet plan for kartlegging på skolenivå for å sikre at alle elever blir oppdaget og får tilpasset opplæring.

Informantene legger vekt på følgende ferdigheter i sin skriveundervisning: bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet og vokabular. De understreker disse ved å trekke frem ulike arbeidsmetoder. Lærerne uttrykker at de lærer elevene bokstavene gjennom ulike tilnærminger, som å bruke kroppen til å forme bokstaven, tegne og mele den, og koble bokstavene til ord og bilder. De vektlegger også viktigheten av å identifisere bokstavene både visuelt og auditivt. Lærerne fokuserer videre på å utvikle elevens bevissthet om lydstrukturer i ord. Dette inkluderer å lytte etter lyder i ord, identifisere første og siste lyd, finne flere ord med samme lyd og arbeide med artikulasjon av lyder. Til slutt legger lærerne vekt på å utvikle elevens ordforråd gjennom dagligdagse samtaler, forklaringer av ukjente ord, arbeid med synonymer og å gjenkjenne ord med like bokstaver. Lesing og diskusjon av tekst brukes også som en måte å utvide ordforrådet på. Det er verdt å merke seg at vokabular ikke blir like sterkt fremhevet som bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet i intervjuene med informantene.

6.2 Forslag til videre forskning

På bakgrunn av resultatene fra undersøkelsen min, fant jeg at informantene til dels hadde ulike opplevelser av hvordan kartlegging av skriveopplæringen foregår. På bakgrunn av informantenes erfaringer og meninger knyttet til Utdanningsdirktoratets kartleggingsverktøy, samt hvordan skrivekartlegging har utviklet seg gjennom årene, tenker jeg det hadde vært interessant å forske mer på læreres erfaringer med det obligatoriske kartleggingsverktøyet. Jeg tror det hadde vært spennende å få et større perspektiv på både lærere og skolens erfaringer knyttet til bruken og utbytte av verktøyet. Det hadde også vært interessant å få et større bilde av læreres erfaringer og meninger knyttet til skriveferdighetens rolle i lese- og skriveopplæringen og dens eventuelle prioritering i kartlegging og undervisning.

Kapittel 7: Litteratur

- Aas, Å. M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget
- Andreassen, R. & Jansson, B. K. (2021). Lese- og skrivevansker. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 291-322). Universitetsforlaget.
- Arnesen, A., Hofslundsengen, H. & Næss, K.-A. B. (2022). Kartlegging av skriveutvikling og skrivevansker på barnetrinnet. I K.-A. B. Næss & H. Hofslundsengen (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 117-163). Cappelen Damm Akademisk.
- Bergen kommune. (2019). *Folkehelseoversikt – levevilkår og helse i Bergen*. Hentet fra: <https://www.bergen.kommune.no/hvaskjer/tema/folkehelse/statistikk-og-rapporter/folkehelseoversikt-for-bergen-rapporter>
- Biemiller, A. (2012). Teaching Vocabulary in the Primary Grades: Vocabulary instruction needed. I E. J. Kameenui, & J. F. Baumann (Red.), *Vocabulary Instruction: Research to Practice* (2. utg., s. 34-50). Guilford Publications.
- Caravolas, M., Humle, C. & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45(4), 751-774. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1006/jmla.2000.2785>
- Carlsten, C. T. (2016). *Carlstenprøvene*. <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/Carlstenpr%C3%B8vene-126517>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)*. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Erdoğan, Ö. (2011). Relationship between the Phonological Awareness Skills and Writing Skills of the First Year Students at Primary School. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1506-1510. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=82236399&site=ehost-live&scope=site&authtype=ip,sso&custid=ns153459>

- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and writing*, 18(2), 129-155. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-004-5892-2>
- Furnes, B. & Nergård-Nilssen, T. (2022). Risiko for svake skriveferdigheter i tidlig skolealder. En retrospektiv studie. I H. C. Hofslundsengen & K.-A. B. Næss (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 76-95). Cappelen Damm Akademisk.
- Færevaag, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2021). Kartlegging av lese- og skriveferdighet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 231-249). Gyldendal.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gyldendal (2020). *Salto smart vurdering*. <https://www.gyldendal.no/grs/salto/3/salto-1-4-smart-vurdering/p-10027158-no/>
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Høien, T. (2014). *Håndbok til Logos: Teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Logometrica.
- Høien, T., Tønnesen, G. & Igland, G. (2018). *Setningsleseprøven (S40)*. Logometrica.
- Høigård, A. (2021). *Barnas språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A., Home, T. F. & McTigue, E. M. (2018). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in Norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47, 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Kim, Y.-S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S. & Grulich, L. (2014). The contributions of vocabulary and letter writing automaticity to word reading and spelling for kindergartners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 237-253. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9440-9>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeverk for kartleggingsprøver*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-kartleggingsprover/hva-er-utdanningsdirektoratets-kartleggingsprover/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R. & Jordan, L. (2002). Preventing Reading Failure: Phonological Awareness Assessment and Instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(3), 101-110. <https://doi.org/10.1080/10459880209603354>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Lundberg, I. (2009). *God skriveutvikling*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyster, S.-A. H., Tingleff, H. & Tingleff, Ø. (2002). *Ringeriksmaterialet*. Cappelen Damm.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vi vet? Hva gjør vi?* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk: metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- NOU 2023: 1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen - Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paul, R., Norbury, C. & Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing and communicating* (5. utg.). Elsevier Mosby.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Puranik, C. S. & Lonigan, C. J. (2014). Emergent Writing in Preschoolers: Preliminary Evidence for a Theoretical Framework. *Reading Research Quarterly*, 49(4). 453-467. <https://doi.org/10.1002/rrq.79>
- Puranik, C. S., Petscher, Y. & Lonigan, C. J. (2014). Learning to write letters: Examination of student and letter factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128. 152-170. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.07.009>
- Skar, G. B. & Myhill, D. (2022). Utforskning av perspektiver på tidlig skriveutvikling. I H. C. Hofslundsengen & K.-A. B. Næss (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 15-33). Cappelen Damm Akademisk.
- Sunde, K., Furnes, B. & Lundetræ, K. (2020). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children's Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School? *Scientific studies of reading*, 24(2), 141-158. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>
- Sthal, S. A. & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Troppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K. & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Difficulties*, 43(4), 308-321. <https://doi.org/10.1177/0022219410369069>
- Ulland, G. & Jensen, R. (2020). *Ord og begreper i klasserommet*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av Sikt

04.05.2023, 11:45

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Hva ser norsklærere etter når de kartlegger elevene i skriveopplæring](#)... / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

751948

Vurderingstype

Standard

Dato

01.12.2022

Prosjekttittel

Hva ser norsklærere etter når de kartlegger elevene i skriveopplæringen på småtrinnet, og hvilke faktorer vektlegger de for å avdekke skrivevansker?

Behandlingsansvarliginstitusjon

NLA Høgskolen As

Prosjektansvarlig

Per Sigmund Sævik Bøe

Student

Rikke Sjumarken

Prosjektperiode

14.11.2022 - 22.07.2023

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 22.07.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester 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.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

<https://meldeskjema.sikt.no/635fa5a2-d54b-46f3-b0e9-4682b132f47b/vurdering>

1/2

PERSONVERNPRINSIPPER

04.05.2023, 11:45

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

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. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Kartlegging av skriveopplæringen ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norsklærere på småtrinnet kartlegger skriveopplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å skrive en masteroppgave, der jeg skal undersøke hvordan norsklærer på småtrinnet kartlegger skriveopplæringen. Hensikten med denne oppgaven er å få et innblikk i norsklærerens perspektiv for hvordan de kartlegger skriveopplæringen. Hvilke faktorer de vektlegger i kartleggingen for å avdekke skrivevansker? Jeg ønsker å undersøke om lærere i klasserommet i dag bruker kartleggingsverktøy som er en del av skolen sin overordnet kartleggingsplan, eller om de bruker selvlaget material, eller begge deler. Kartlegging i dag har hovedvekt på lesing, og i tidligere forskning vises det at de fleste kartleggingsverktøy som brukes for skriving, hovedsakelig er kartlegging for lesing, med en svært liten skriveandel. Jeg ønsker å forstå norsklærerens perspektiv på dette, og hvordan de selv praktiserer dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen – Campus Breistein er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om deltakelse i dette prosjektet fordi du som norsklærer har kunnskaper og erfaringer som kan hjelpe meg å belyse problemstillingen min. Mitt utvalg består av norsklærere på småtrinnet i grunnskolen, som har erfaringer med skriveopplæringen og kartlegging av skriving. Det vil være tre til fire deltakere i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du skal delta i et kvalitativt intervju som omhandler dine tanker, kunnskaper og erfaringer knyttet til kartlegging av skriveopplæringen og kartlegging av skrivevansker. Intervjuet vil ha en varighet fra 40 til 120 minutter. Svarene du gir vil kunne brukes som datamateriale i min masteroppgave. Alt av datamateriale vil anonymiseres. Det vil bli tatt elektronisk lydopptak av intervjuet. Dette lydopptaket vil bli slettet etter fristen for innlevering av masteroppgaven 22.mai 2023.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare med, Rikke Lerøen Sjumarken, som skribent av masteroppgaven og veileder, Per Sigmund Sævik Bøe, som vil ha tilgang til innsamlet datamateriale.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon. All informasjon vil være anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, som er etter innlevering 22.mai 2023. Alle personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høgskolen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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 personvernombudet eller 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:

- NLA Høgskolen – campus Breistein ved Per Sigmund Sævik Bøe, på epost (Per.Boe@nla.no)
- Vårt personverombud: Inger-Johanne Gamlem Njau, på epost (Inger-Johanne.Njau@nla.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Per Sigmund Sævik Bø
Prosjektansvarlig
(veileder)

Rikke Lerøen Sjumarken
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 22. mai 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Oppvarmingsspørsmål

1. Hva er alderen din?
2. Hvilket utdanningsforløp har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
4. Hvilken stilling har du på skolen du jobber?
5. Hvilket trinn jobber du på nå?
6. Hvilke fag underviser du i?

Refleksjonsspørsmål

Prioritering av kartlegging

1. Har skolen kartleggingsverktøy som blir fremhevet eller anbefalt?
2. Hvar skolen veiledning på hvordan du kan bruke kartleggingsverktøy?
3. Må du som lærer selv finne kartleggingsverktøy som du kan bruke?
 - a. Hvilke ressurser bruker du for å finne disse?
4. Lager du selvlaget materiell for å kartlegge elevene i skriving?
 - a. Hvorfor velger du å lage egne?
 - b. Velger du metode, ut fra den ferdigheten du skal se etter?
5. Hvilke erfaring har du om at kartlegging er et prioritert område i skolen?
 - a. Hvorfor/ hvorfor ikke?
 - b. Er det et prioritert område for deg eller trinnet ditt? Hvorfor/hvorfor ikke?
6. Hvordan vil du skille mellom formell og uformell kartlegging?
7. Kan du si noe om hvordan du gjennomfører kartleggingen?
 - a. Hvordan planlegger du gjennomføringen?
 - b. Hvor mye arbeid legger dere i analysen etter kartleggingen?
8. Kan du si noe om hvilke funksjon du tenker kartlegging har i din klasse?
 - a. Hva ønsker du å finne gjennom kartleggingen?
 - b. Hvorfor syntes du dette er viktig?

Hvilke faktorer vektlegges

9. Kan du si noe om hvordan du avdekker elever som har utfordringer med skriving, gjennom kartleggingen?
 - a. På hvilket tidspunkt mener du det er mulig å oppdage at en elev strever med skriving?
10. Hvordan tenker du det hadde vært å oppdage de elevene som har utfordringer med skriving, dersom du ikke hadde gjennomført kartleggingsprøver?
11. Dersom læreren nevner noen faktorer, trekk disse tilbake i samtalen → hvordan mener du denne faktoren kan vise at eleven strever med skriving?
 - a. Hvordan vurderer du denne faktoren?(fonologisk bevissthet, bokstavinnlæring/bokstavkunnskap, vokabular, staving og håndskrift?)
12. Hvordan utfører du uformell kartlegging?
 - a. Har du noen metoder for å oppdage elevene som strever med skriving i en vanlig klassesstime?

Skille mellom lese- og skrivekartlegging

13. Tenker du det er en forskjell mellom lesekartlegging og skrivekartlegging?
 - a. Hva er forskjellen? (Hvorfor er det ikke forskjell?)
14. Skiller du mellom lese- og skrivekartlegging når du skal avdekke elever som har utfordringer med skriving?
 - a. Hvordan skiller du?
 - b. Hvorfor skiller du ikke?
15. Har du erfart endringer i skillet mellom leseopplæringen og skriveopplæringen, gjennom årene du har arbeidet som lærer?

Avrundingspørsmål

1. Hva vil du trekke fram som det viktigste å tenke på når du skal kartlegge elevene i skriving?
2. Er det noe du ønsker å utdype eller tilføye som ikke kom fram i intervjuet?
3. Har du noen tanker om andre ting intervjuet burde tatt opp med tanke på temaet om kartlegging av skriveferdigheter?