



En analyse av **metoden STL+** slik den er beskrevet i håndboka

»»» Av Iris Hansson Myran

Å skrive seg til lesing med talesyntese (STL+) er en metode som mange skoler og kommuner har valgt å satse på, og kan sees som en videreutvikling av Arne Tragetons STL-metode. En analyse viser imidlertid at ulikhetene mellom de to metodene er større enn man først kan få inntrykk av.

Formålet med denne artikkelen er å vurdere hvordan skriveopplæringen blir framstilt og hvilke språksyn som kommer til syne i boka *STL+ Håndbok. Å skrive seg til lesing med talesyntese – Sandvikenmodellen* (Wiklander & Sjödin, 2016). Jeg ønsker i tillegg å se på hvor tro STL+ er mot sin opprinnelse (STL).

Hvordan oppsto metoden å skrive seg til lesing?

For å forstå hva STL+ er, har jeg gått tilbake til metodens opprinnelse. I forordet til håndboka blir det informert om at opprinnelsen til STL+ er Arne Trageton sin metode «å skrive seg til lesing». Metoden har med andre ord sine

røtter hos Trageton. Da PC ble et mulig skriveredskap, ønsket han at elevene raskt skulle bli kjent med alle bokstavene gjennom å få leke på tastaturet (Trageton, 2003, s. 80). Datamaskinen skulle være tilgjengelig på lik linje med byggeklosser, spill og fargeblyanter. Det var minimalt med formell instruksjon. Det skulle med andre ord være læring gjennom lek. Dette var i tråd med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), som på den tiden var den rådende læreplanen. Der sto det at elevene skulle ta bokstavene i bruk i egen takt. Elevene ble oppfordret til å utforske og bruke den kunnskapen de hadde om bokstaver og lyder, og denne kunnskapen kunne de så bruke til å konstruere sin egen stavemåte (Trageton, 2003, s. 102).

For å stimulere til samarbeid, og med tanke på at vi lærer språk i samspill med andre, framhevet Trageton viktigheten av at det alltid burde være to elever på hver maskin, slik at de kunne støtte hverandre både teknisk og faglig når de utforsket skriften (Trageton, 2003, s. 90). Trageton anbefalte at den formelle håndskriftsopplæringa og opplæring i sammenhengende skrift burde utsettes, men at de store trykkbokstavene kunne brukes som supplement til PC-skriving. Det var ikke for å neglisjere håndskrifta, men det var for å ta hensyn til elever med motoriske vansker. Tanken var at opplæringa i sammenhengende skrift ville gå fortere dersom man ventet til elevene var mer motorisk utviklet (Trageton, 2003, s. 191, s. 202 og 2014, s. 183).

I Sverige innførte Mona Wiklander i 2004 «att skriva sig till läsning» ved å legge til talesyntese, som på svensk forkortes til ASL. Wiklander hadde erfaring med å bruke syntetisk tale i spesialundervisningen og ønsket nå å videreføre disse erfaringene til ordinær undervisning.

Ulike syn på skriving

Hvordan vi forstår språk, har betydning for hvordan vi gir opplæring i språk, og jeg vil i det følgende presentere ulike perspektiv på skriveopplæring. I denne artikkelen vil jeg på den ene siden vise til det jeg kaller et funksjonelt språksyn, som vektlegger formål og meningsskapning. På den andre siden vil jeg omtale det jeg karakteriserer som et formelt språksyn, hvor fokuset i skriveopplæringen er rettet mot skriftens forside.

Funksjonelt språksyn

De yngste skriverne har gjerne et tydelig formål med det de vil uttrykke. Det kan være at de har et ønske om å skrive en hilsen, en liste eller en invitasjon (Evensen, 2013). En funksjonell tilnærming til skriveopplæring vektlegger språklig samhandling i meningsfulle kontekster, og ifølge Lars

Sigfred Evensen kan skrivekompetanse defineres som det å kunne ytre seg skriftlig på en forståelig og hensiktsmessig måte, tilpasset ulike situasjoner og ulike formål (Evensen, 2010). En slik forståelse av skrivekompetanse vektlegger skrivingens formål. Allerede fra skolestart må elevene få eksperimentere med egen skriving før de formelt har lært seg alle bokstavlydene (Hagtvet mfl., 2014; Korsgaard mfl., 2011; Myran & Håland, 2018).

Mange barn skriver seg til lesing gjennom selv å få utforske skriftspråket. Når et barn skriver før det kan lese, bruker barnet sin egen lingvistiske dømmekraft og uttrykker seg ved å bruke den kunnskapen det har om skrift (Chomsky, 1979). Førsteklassinger kan skrive alle ord de har lært seg å si. Selv små barn som ikke har lært seg alfabetet, kan skrive tekster som har mening for dem, og de kan «lese» de tekstene de selv har skrevet (Elbow, 2004). Når barnet aktivt bruker skriftspråket, vil det etter hvert bygge opp sitt eget regelsystem som gradvis nærmer seg det ortografiske. Barnet er selv i stand til å se sammenhengen mellom ny og gammel kunnskap, og gjennom mange og ulike møter med skriftspråket vil barnet selv kunne oppdage forholdet mellom fonem og grafem (Chomsky, 1979).

Lærere kan få innsikt i barns skriveutvikling ved å observere barn som forteller på papiret med sitt personlige skriftbilde, og gjennom å samtale med barnet får den voksne innblikk i barnets strategier, slik at de kan støtte barnet til videre utvikling (Hagtvet mfl., 2014). Ifølge Bente Hagtvet mfl. (2014, s. 25) får barns spontane skriving mindre oppmerksomhet enn læring av bokstaver som isolerte enheter. Det gjelder i både barnehage og skole, og det kan skyldes at de ansatte er usikre på hvilken rolle den spontane og utforskende skrivingen skal ha. En forutsetning for å kunne gi barnet tilpasset støtte er at den voksne har kjennskap til hvordan skriftspråkutviklingen foregår (Hagtvet mfl. s. 29 og 30).

Samme år som Kunnskapsløftet ble innført, startet skriveforskningsmiljøet i Trondheim forskningsprosjektet «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring» (SKRIV 2006–2010). Forskerne som deltok i SKRIV-prosjektet, var opptatt av hva som kjennetegner meningsfull skriveopplæring og hva skriving i skolen blir brukt til. I SKRIV-prosjektet ble Sigmund Ongstad sin triademodell brukt som støtte i forskningsarbeidet. Denne modellen blir betegnet som skrivetrekanten, og den inneholder aspektene formål, innhold og form. Disse aspektene kan uttrykkes i tre spørsmål: *Hvem skal jeg skrive til, eller hva skal teksten brukes til? Hva må jeg skrive om for å nå dette formålet? Og hvilken form eller hvilken sjanger er mest hensiktsmessig å bruke for å nå målet?* (Smidt, 2011, s. 12). Ett av

hovedfunnene i SKRIV-studien var at formålet med skriveaktivitetene var underkommunisert og utydelig for elevene (Smidt, 2011). Dette er også i tråd med ett av funnene i en studie av hvordan norsklærere gir muntlige skriveoppgaver (Blikstad-Balas, 2018). Her var det praksiser der formålet ikke eksplisitt ble uttalt, og det var først og fremst sjanger og sjangertrekk som ble vektlagt før elevene startet å skrive. Marte Blikstad-Balas (2018) mener det kan oppleves som sjangerformalistisk, og at det kan føre til en overflatisk forståelse av skriving.

Skrivehjulet fungerer som et redskap for å definere hva skriving er, og det synliggjør hvilken funksjon skriving kan ha (Berge mfl., 2016). Skrivingsfunksjonen kan beskrives med skrivehandlingene å samhandle, å reflektere, å utforske, å overbevise og å forestille seg. Skrivehandlingen en velger, vil være avhengig av hva man ønsker å oppnå med den teksten som skal skrives. Både skrivehjulet og skrivetrekanten er med andre ord med på å understreke at formål og bruk også er viktige aspekter i skriveopplæringen (Smidt, 2011, s. 13).

For å få en mer formålsrettet skriveopplæring bør formålet synliggjøres ved hver enkelt skrivesituasjon (Berge mfl., 2016; Blikstad-Balas, 2018). Også metastudien «*Writing Next*» (Graham & Perin, 2007) har funn som viser at det å formålsrette skrivingen har god innvirkning på elevenes skriveutvikling.

Et formelt språksyn

Et eksempel på skriveopplæring med vekt på ferdighetstrening og skrivingens formside kan være trening på ulike sjangere uten at formålet er synliggjort. Det kan også være å jobbe kontekstløst med grammatikk, øveord eller rettskrivning. Utfyllingsoppgaver uten et konkret formål vil også kunne plasseres innenfor denne kategorien. Ivanič (2004) har utviklet et rammeverk som beskriver ulike skriveopplæringspraksiser, og når målet med skriveopplæringen er korrekthet og at eleven skal kunne et sett med regler, har Ivanič definert det som en *ferdighetsdiskurs*.

På starten av 1900-tallet var det høytlesning, rettskrivning og skjønnskrift som var det sentrale i lese- og skriveopplæringen, og det var på den tiden viktig å korrigere feil (Ongstad, 2004, s. 36), men på 1950- og 1960-tallet ble etter hvert innhold og kunnskap mer vektlagt. Ifølge Ongstad er det en didaktisk utfordring at fokuset på å skrive korrekt fortsatt overskygger andre sider ved språket (Ongstad, 2004, s. 37). Hvorfor er man fortsatt så opptatt av rettskrivning? Selv om dette har sine røtter i gamle tradisjoner, så har det aldri vært understøttet av empirisk forskning.

Det er for øvrig vanskelig å finne studier som støtter at «negativ» tilbakemelding eller at retting av feil fører til læring.

Skriveopplæringen slik den er framstilt i håndboka

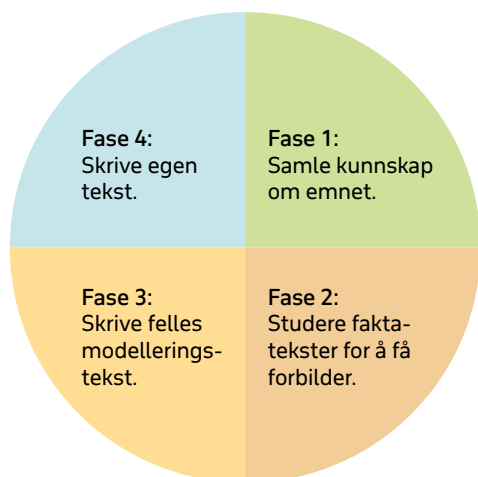
Håndboka som er forfattet av læreren Liselotte Sjödin og spesialpedagogen Mona Wiklander, er blitt oversatt til norsk. Trageton sin metode «å skrive seg til lesing» ble videreutviklet ved at Wiklander la til talesyntesen (Wiklander & Sjödin, 2016, s. 6). Talesyntesen og talende tastatur fyller derfor en viktig funksjon i STL+. Talesyntesen er en lyd-støtte hvor elevene får bokstavlyder, ord, setninger og tekster lest opp. I STL+ skal den hjelpe eleven til å korrigere sin egen tekst, og de kan høre om det de har skrevet, er rett eller feil. Det blir lagt vekt på å skrive riktig fra begynnelsen av. På den måten kan elevene gjøre en første korrigerende av sine tekster før læreren og eleven går gjennom teksten sammen (Wiklander & Sjödin, 2016, s. 9). Talesyntesen skal være på i alle fasene av en skriveprosess, og det er flere formuleringer her som viser et formelt språksyn:

- Eleven hører umiddelbart om ordet høres rett eller galt ut. ... Det er viktig at elevene lærer å stave ordene fra begynnelsen av for å lære seg ordbildene (s. 8).
- De hører, de ser og får bekreftet om de har skrevet rett eller feil (s. 9).
- Gjennom det talende tastaturet og talesyntesen får eleven bekreftet at det er rett skrevet (s. 12).
- Eleven hører om det er rett eller feil (s. 19).

Elevene skal bruke datamaskin eller nettbrett fordi skrivingen skal ta utgangspunkt i det eleven vil si, og ikke motorikken (Wiklander & Sjödin, 2016, s. 8). Først på 2. trinn innføres blyanten, og det systematiske arbeidet med å utvikle elevenes håndskrift får nå stor plass.

Ifølge STL+ skal ikke elevene skrive lekeskrift eller bokstavrekker, men de skal fra starten av få skrive hele setninger. Det anbefales å starte skriveopplæringa med modellsetninger som «Jeg kan ... Jeg vil ... Jeg har ...» (Wiklander & Sjödin, 2016, s. 14).

Det settes av mye tid til skriving. Elevene skal skrive 30–45 minutter hver dag, minst fire dager i uken. Den femte dagen kan lærer og elever sammen skrive en felles tekst. I boka er det beskrevet totalt 57 undervisningsopplegg. Hvert opplegg er delt inn i tre faser: *før skriving, underveis i skriving og etter skriving*.



Sirkelmodellen blir presentert på side 46, og den skal angivelig alltid brukes når elevene skriver faktatekster. I håndboka er verken bakgrunn eller formål med sirkelmodellen beskrevet. Hvorfor bør elevene ledes gjennom en skriveprosess? Hvordan bygger man kunnskap om et emne? Hvordan studerer man eller dekonstruerer man modelltekster? Og hvordan skriver man en felles modelltekst på en hensiktsmessig måte? Det siste spørsmålet får lærerne implisitt svar på gjennom det som tidligere i håndboka er beskrevet i forbindelse med «Felles tekstskaping» (s. 16), men uten å vise lærerne denne sammenhengen. Det er kun gitt en referanse til sirkelmodellen under artikkelhenvisning bakerst i boka, men her blir lærerne vist til en nettside som dessverre ikke eksisterer.

Sirkelmodellen eller *The teaching learning cycle* ble utviklet av Rothery & Martin på 1980-tallet (Rose & Martin, 2012). Opprinnelig ble sirkelmodellen brukt i australsk sjangerpedagogikk. Tanken var at elevene bør lære noen spesifikke sjangre, og sirkelen viser hvordan en kan drive eksplisitt og trinnvis opplæring i skrivning. Formålet var å utjevne sosiale forskjeller ved å gi barn fra ulik bakgrunn like muligheter ved å få tilgang til skolespråk og skolesjangre. I håndboka er det lagt opp til at sirkelmodellen kun skal brukes når elevene skriver faktatekster, men Rose & Martine (2012) sier at modellen også er egnet når man for eksempel skal skrive argumenterende tekster (Rose & Martin, 2012, s. 311).

Skriving som grunnleggende ferdighet og at alle lærere er skriveledere, er sentrale prinsipper i læreplanverket. I håndboka kan jeg ikke se at fagspesifikk skrivning er vektlagt, her er skrivning først og fremst sjangeropplæring. I et opplegg som omhandler matematikk, står det at matematikk og norsk knyttes sammen ved at elevene skal skrive en regnefortelling. Når elevene skal skrive intervjuer, skal

norsk og samfunnsfag integreres. En slik framstilling av skrivning er ikke i tråd med skrivning som grunnleggende ferdighet, hvor skrivning skal skje på hvert enkelt fags premisses. Å skrive en regnefortelling er med andre ord en del av matematikkfagets tekstsjangre.

Et eksempel er der hvor boka viser hvordan elevene skal skrive en tekst om standfugler. Det blir ikke gitt et konkret skriveoppdrag. Her blir det heller ikke synliggjort at dette er en skriveoppgave som er knyttet til læreplanmål i naturfag. Det er fasene i sirkelmodellen som styrer gangen i skriveprosessen, og teksten skal struktureres etter følgende kategorier: klassifisering, utseende, mat og bosted og beskrivelse.

Denne naturfaglige måten å klassifisere på blir også brukt som en mal for å strukturere en samfunnsfaglig tekst, hvor elevene skal skrive om samer (Wiklander & Sjödin, 2016, s. 124). At elevene får i oppdrag å strukturere en samfunnsfagtekst om samer ved å bruke betegnelser som en bruker i naturfag når en skal klassifisere dyr, er absolutt et etisk dilemma, og det kan dessuten tyde på at en heller ikke her har forstått hva skrivning på fagets premisses innebærer. Det er eksplisitt uttalt at samme oppskrift skal brukes på alle typer fagtekster, noe som kan føre til en snever forståelse for hva skrivning er, og hva skrivning kan brukes til.

Skrivingens formål er i håndboka underkommunisert, selv om forskning har lagt vekt på at det å rette fokus mot formålet med en skriveoppgave, er sentralt i god skriveopplæring (Graham & Perin, 2007; Evensen, 2010, Smidt, 2010; Blikstad-Balas, 2018).

Relasjonen mellom STL+ og STL

I håndboka er det vist til at STL+ sin opprinnelse er metoden «å skrive seg til lesing» (Trageton, 2003 og 2014). I følgende tabell har jeg valgt å synliggjøre områder der mitt analysearbeid viser manglende samsvar mellom STL og STL+: (tabell 1)

I STL skulle datamaskinen være et verktøy for å utforske og oppdage skriftspråket i takt med egen utvikling. De formelle sidene ved språket var med andre ord ikke så viktige. I STL var det også vektlagt at elevene skulle samskrive på data. I STL skulle den systematiske håndskriftsopplæringa utsettes, men blyanten kunne brukes som et supplement. I håndboka (STL+) er det anbefalt at elevene jobber individuelt når de skriver, og at elevene kun skal bruke blyant når de skriver tall eller tegner. Elevene skal ikke «lekeskrive». De skal lære å skrive tekster i varierte sjangre fra starten av, og her har talesyntesen som funksjon å korrigere elevenes tekster slik at de blir riktig skrevet.

Tabell 1

Å skrive seg til lesing [Trageton, 2003]	Å skrive seg til lesing med talesyntese (+) [Wiklander & Sjødin, 2015]
Minimalt med formell instruksjon. Det skal være en lek for å lære (s. 81).	Hver gang elevene skal skrive, må de benytte talesyntese og talende tastatur (s. 20).
Skriver ordbøker med et personlig vokabular basert på elevinteresser og med fokus på «sjølvoppfunnen stavemåte». Konstruerer sin egen stavemåte basert på den kunnskapen de har om bokstaver og lyder (s. 102).	Talesyntesen skal alltid være på. Elevene får bekreftet om de har skrevet rett og feil (s. 9). Talesyntesen trener eleven i å korrigere sin egen tekst (s. 19).
Spontan PC-skriving og skriving av bokstavrekker. Elevene produserer egne bokstavbøker (s. 88).	Elevene skriver ikke lekeskrift eller bokstavrekker. Skriver hele setninger fra begynnelsen av (s. 8).
Det bør alltid være to elever på hver maskin, slik at de kan støtte hverandre når de skal utforske skriften på data-maskinen (s. 90).	Elevene sitter en og en på hver sin maskin med hode-telefoner. Elevene utvikler seg mer når de sitter med egen maskin og arbeider (s. 9).
Formell håndskriftsopplæring utsettes, men trykkbokstaver kan brukes som supplement til PC (s. 190).	Elevene bør ikke skrive med blyant på første trinn (s. 9). Elevene kan skrive tall og tegne med blyant (s. 6).

Ifølge Trageton (2014, s. 99) kan «et barn aldri skrive feil», og det er fordi barnet skriver i tråd med sitt eget utviklingsnivå. Han hevder videre at det å bruke talesyntese kan sees i sammenheng med et behavioristisk syn på læring, der den syntetiske stemmen alltid har «rett», og at barnet som må korrigere, har «feil». Trageton har også stilt spørsmål ved om den moderne læreren har byttet ut «rødpennen» med talesyntesen (2014, s. 63).

Med talesyntese er det en fare for at både lærer og elever opplever at det viktigste når en skriver, er å skrive korrekt. Når elevene på denne måten retter tekstene sine allerede i en skapende fase av skrivingen, kan det føre til at elevens muligheter til selv å få oppdage språket, begrenses. Dette er ikke i tråd med den utforskningen og leken med språk som Trageton (2003) gikk inn for i STL. Det skulle da være minimalt med formell instruksjon, og datamaskinen skulle brukes for å leke seg til læring. Elevene skulle skrive tekster basert på egne interesser og «sjølvoppfunnen» stavemåte, og de skulle konstruere sin egen stavemåte basert på den kunnskapen de hadde om bokstaver (Trageton, 2003, s. 102).

Hvor tro er STL+ til sin opprinnelse?

Mange av premissene til STL+, slik de er framstilt i håndboka, er i tråd med prinsipper for god skriveopplæring (Kringstad & Kvithyld, 2013). Det er også forståelig at lærere opplever håndboka som nyttig. Mange lærere bruker nok også alle tipsene på en god og fleksibel måte, men det finnes kanskje også lærere som følger håndboka til punkt å prikke.

I 2016 fikk Rambøll Management Consulting i oppdrag fra Senter for IKT i utdanningen å innhente informasjon fra skoler som hadde opplevd å ha lyktes med å ta i bruk

digitale verktøy i begynneropplæringen. En stor del av informantene hadde brukt metoden STL+. I denne rapporten hevdes det at en i hovedsak kan skille mellom to retninger innen lese- og skriveforskning. På den ene siden tradisjonell undervisning med blyant og papir og på den andre siden «*Writing-to-read*»-tradisjonen, hvor det vektlegges at det er lettere for barn å skrive enn å lese, og at opplæringa bør skje på datamaskin, framfor for hånd (Senter for IKT i utdanningen, 2016, s. 9). Det kunne vært relevant å drøfte hvorfor de i rapporten framstiller skriveopplæringen på denne måten, men det er det dessverre ikke rom for i denne artikkelen. I rapporten er det også framhevet at «poenget med STL+ er at elevene skal få en større forståelse av hva de skriver og ikke minst om de skriver riktig eller ikke» (Senter for IKT i utdanningen, s. 8). Her er nok en gang søkelys satt på korrekthet.

Gjennom analysearbeidet finner jeg at både det formelle og det funksjonelle språksynet kommer til syne i håndboka, men ved å tilføre talesyntesen (+), så har det formelle språksynet og vektlegging av rett og galt fått en mye mer fremtredende rolle enn i den opprinnelige metoden. Et slik syn på språk er det Ivanič (2004) har definert som ferdighetsdiskursen. Når man er så opptatt av rettskrivning hos de yngste elevene, så ivaretar man ikke det barna har med seg fra barnehagen, der en utforskende og lekende tilnærming til språk er en sentral del av språkarbeidet. Det tar heller ikke hensyn til at de aller fleste barn selv er i stand til å oppdage det alfabetiske prinsipp ved å få være sin egen talesyntese (Chomsky, 1979; Elbow, 2005; Korsgaard mfl., 2011, Hagtvet mfl., 2014; Myran & Håland, 2018). Talesyntese kan være en god støtte i en slutføringsfase av en tekst,

LITTERATUR

BERGE, K.L., EVENSEN, L.S. & THYGESEN, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, s. 1–18, doi:10.1080/09585176.2015.1129980 [Taylor & Francis Online], [Web of Science], [Google Scholar]

BLIKSTAD-BALAS, M. (2018). *Skrivediskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn*. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol 4, s. 42–60. Hentet fra: <<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>>

CHOMSKY, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. I: L.B. Resnick, P.A. Weaver, (red.), *Theory and Practice in Early Reading* (VOL. 2: s. 43–65). Hillsdale NJ: Erlbaum.

ELBOW, P. (2004). Writing First! *Educational Leadership*, Volume 62, (2), s. 9–13.

EVENSEN, L.S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: J. Smidt, I. Folkvord og A.J. Aasen (red.), *Rammer for skrijving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, s. 13–31.

EVENSEN, L.S. (2013). Utvikling eller innvikling? Tidlig skrijving for barn møter skolen. I: M. Semundseth og M.H. Hopperstad (red.),

Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning. Oslo: Cappelen Damm Akademiske, s. 47–59.

GRAHAM, S. & PERIN, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*, A Report to Carnegie Corporation of New York.

HAGTVET, B.E., RYGG, R.F. & SKULSTAD, R.N. (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skrijving i barnehage og skole. *Bedre skole*, (2), 24–30.<

KORSGAARD, K., HANNIBAL S. & VITGER M. (2011). *Oppdagende skrijving – en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

KRINGSTAD, T & KVITHYLD, T. (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, (2), s. 71–79

IVANIĆ, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, Vol. 18 (3), s. 220–245.

MELBYE-LERVÅG, M. (2018). *Digital teknologi i leseopplæringa: Har det egentlig effekt på elevenes læring?* Hentet fra: <<http://laeringsbloggen.com/digital-teknologi-i-leseopplæringa-har-det-egentlig-effekt-pa-elevenes-laering/>>

MYRAN, I.H. & HÅLAND, A. (2018). Skrijving

fra første dag – hvis skolen er forberedt. *Bedre skole* (1), s. 51–55

ONGSTAD, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

ROSE, D. & MARTIN, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*: London: Equinox.

SENTER FOR IKT I UTDANNINGEN (2016). Erfaringer fra skoler som opplever å ha lykket med bruk av nettbrett og eller pc i sin grunnleggende lese- og skriveopplæring. Hentet fra: <http://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/rapporter/ramboll_rapport_iktsenteret.pdf>

SMIDT, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I: J. Smidt, R. Solheim og A.J. Aasen (red.). *På sporet av god skriveopplæring*. Trondheim: Tapir akademiske forlag, s. 43–52.

TRAGETON, A. (2003). *Å skrive seg til lesing. IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

TRAGETON, A. (2014). Att skriva sig til läsning. IKT i försteklasse och skola. Stockholm. Liber AB.

WIKLANDER, M. & SJÖDIN, L. (2015). *STL+ Håndbok. Å skrive seg til lesing med lyd støtte-Sandvikenmodellen*. InfoVest Forlag AS.

og spesielt gjelder det for litt eldre elever som i større grad skal revidere tekstene sine. Det er også et egnet verktøy i leseopplæringen. Det er nok heller ingen tvil om at elever med lese- og skrivevansker under skrijving kan ha stort utbytte av den fonologiske støtten som talesyntesen gir.

Mine analyser viser at STL+ ikke er i samsvar med sin opprinnelse. Det er gjort lite forskning på metoden. Melbye-Lervåg (2018) har også stilt spørsmål ved at så mange skoler og kommuner har valgt å satse på en metode som det i liten grad finnes forskning på. De studiene som er gjort, har først og fremst tatt utgangspunkt i læreres forforståelse og opplevde utbytte (Senter for IKT i utdanningen, 2016, s. 12). Kan framgangen lærere opplever, forklares med andre faktorer enn talesyntesen? Slik metoden er framstilt i håndboka, er den så mye mer enn bare talesyntesen. Kan den opplevde effekten skyldes tett oppfølging og veiledning, at det avsettes mye tid til skrijving, modellering, felles tekstskaping og digital skrijving og at det jobbes systematisk med håndskrift både på 2. og 3. trinn?

I begynneropplæringa bør elevene møte en formålsrettet skriveopplæring. Hvorfor skriver jeg denne teksten, og hvem skal lese den? Elevene må få medvirke, utforske og oppdage, uten at korrekthet er det sentrale. Å skrive seg til lesing uten talesyntese (STL) vil derfor være en vei å gå for å gi elevene en meningsfylt skriveopplæring allerede fra skolestart.

I den nye læreplanen er utforskning et sentralt prinsipp, og

under et av kjerneelementene i norsk står det at elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. I teksten som beskriver undervisningsvurdering for de to første skoleårene, er det framhevet at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine. Videre skal læreren legge til rette for at elevene utvikler muntlig og skriftlig språk ved å få prøve seg fram og være kreative. Fra høsten 2020 har vi en læreplan som legger vekt på medvirkning, menings-skaping, kreativitet, utprøving og lekende tilnærminger. Jeg vil avslutningsvis understreke budskapet ved å dele et sitat fra overordnet del hvor det under punkt 3.2 står:

«Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes» (LK20).



» Iris Hansson Myran er universitetslektor ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, NTNU. Hun har lang undervisningserfaring fra grunnskolen og hun har holdt en rekke kurs om skrijving og skriveopplæring. Iris Hansson Myran har også hatt en sentral rolle i arbeidet med den nasjonale strategien *Språkløyper*. For tiden er hun med på forskningsprosjektet *Funksjonell skrijving i de første skoleårene*.