

Trine Marie Håheim

## «Det e lettere hvis du gjør det»

En casestudie av to andreklassingers bruk av tilgjengelige ressurser i ulike skrivesituasjoner

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)

Veileder: Marit Olave Riis-Johansen

Juni 2021



Trine Marie Håheim

## «Det e lettere hvis du gjør det»

En casestudie av to andreklassingers bruk av tilgjengelige ressurser i ulike skrivesituasjoner

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)  
Veileder: Marit Olave Riis-Johansen  
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne masteravhandlingen belyser problemstillingen «Hvordan nyttiggjør to elever i andreklasse seg av tilgjengelige ressurser i ulike skrivesituasjoner?». Klassen jeg har forsket i er med på FUS-prosjektet. Det er en pågående intervensjonsforskning som ønsker å øke kvaliteten i den tidlige skriveopplæringen, ved å legge fokus på funksjonell skriving i de første skoleår. Jeg har fulgt de to fokuselevne mine gjennom syv skriveoppdrag utlevert av FUS-prosjektet.

Studien har et kvalitativt forskningsdesign hvor jeg benytter meg av casestudie som forskningsmetode. I innsamlingen av empiri har jeg benyttet meg av deltakende observasjon, feltnotater og lydopptak. I tillegg har jeg vært i dialog med læreren til elevene og forskerne som har vært der i forbindelse med FUS-prosjektet.

Forskningsspørsmålene knyttet til dette prosjektet var som følger: 1) «Hvordan arter skriveforløpene seg for elevene?», og 2) «hvilke ressurser tar elevene i bruk, og på hvilke måter bruker de tilgjengelige ressurser?». Funnene fra denne studien viser at skriveforløpene til de to elevene artet seg veldig ulikt. Her var det både ulike individuelle kognitive faktorer som spilte inn, i tillegg til ulike sosiale ytre faktorer som spilte inn på skriveprosessen deres. Gjennom kodingen av datamaterialet oppstod det tre kategorier for de ressursene som ble benyttet. Disse kategoriene var *kunnskapskilder*, *materielle ressurser* og *ressurspersoner*. Analysen av hvordan elevene benyttet seg av disse ressursene viste tydelige forskjeller mellom elevene. Det som fungerte som en god ressurs for den ene eleven, fungerte ikke like godt for den andre eleven og motsatt. Her kom det frem at elevene benyttet seg av de tilgjengelige ressursene i varierende grad.

# Abstract

This thesis sheds light on the following question "How do two second grade students make use of available resources in different writing situations?". The class I have researched is part of a research project called the FUS-project. This is an ongoing intervention research that seeks to increase the quality of early writing education, by focusing on functional writing in the first school years. I have followed my two focus students through seven writing assignments handed out by the FUS-project.

The study has a qualitative research design where I use a case study as a research method. In the collection of empirical data, I have used participatory observation, field notes and sound recordings. In addition, I have been in dialogue with the teacher of the students and researchers who have been in the classroom in connection with the FUS-project.

The research questions in this project were: 1) "How do the writing processes unfold for the students?" and 2) "what available resources do the students use, and in what ways do they use the available resources?". The findings from this study show that the writing processes of the two students unfolded quite differently. Here, there were both different individual cognitive factors that came into play, in addition to various social external factors that came into play in their writing process. Through the coding of the data material, three categories emerged for the resources used. These categories were *sources of knowledge*, *material resources* and *resource persons*. The analysis of how the students used these resources showed clear differences between the students. What worked as a valuable resource for one student, did not work as well for the other student and vice versa. At this point it emerged that the students made use of the available resources to varying degrees.

# Forord

Nå er masteren i havn. I den forbindelse vil jeg takke alle som har støttet meg gjennom studieløpet, og masterskrivingen. Jeg vil vie en spesiell takk til mamma og pappa for at dere alltid stiller opp, hva enn det skulle være, og takk for at dere har hatt troen på meg hele veien. Takk til min veileder Marit Olave Riis-Johansen for dine konstruktive tilbakemeldinger og gode innspill, gjennom dette lange skriveforløpet.

Takk til lesesalgjengen for et godt faglig og sosialt miljø. Gjennom gode faglige diskusjoner, og noen runder med Ligretto eller quiz i lunsjen, kom vi oss gjennom masterløpet. Uten dere på lesesalen ville det vært betydelig tyngre å komme i mål. Koronatiden har vært tung for mange, og bydd på en del utfordringer. Jeg er takknemlig for at fast masterlesesalplass sørget for at vi kunne være fysisk til stede for hverandre. Uten dette skrivefellesskapet jeg har vært så heldig å være en del av, kan jeg ikke med sikkerhet si at denne masteren hadde latt seg gjennomføre.

Jeg er takknemlig og stolt over at jeg fikk fullført dette masterløpet. Tenk at ei med dysleksi har skrevet en master! Dette er en bragd. Jeg har lært utrolig masse gjennom utdanningsløpet, praksis og gjennom forskningen jeg har gjennomført i forbindelse med denne masteren. Her vil jeg ta med meg disse erfaringene og kunnskapene jeg har tilegnet meg, inn i rollen som lærer på grunnskolen.

Trondheim, Juni 2021

Trine Marie Håheim





# Innhold

Figurer .....	xi
Tabeller .....	xi
Elevtekster .....	xi
<b>1</b> Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn og formål .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3 Tidligere forskning .....	3
<b>2</b> Teori .....	6
2.1 Et helhetlig syn på skriving .....	6
2.1.1 Skrivefellesskapet .....	6
2.1.2 Skrivetrekanten .....	7
2.2 Læring og samhandling .....	7
2.3 Skrive- og stavestrategier .....	7
<b>3</b> Metodekapittel .....	9
3.1 Oppgavedesign .....	9
3.1.1 Metodiske overveielser rundt å benytte casestudie som forskningsmetode .	9
3.2 Deltakende observasjon og min forskerrolle .....	10
3.3 Datamateriale .....	11
3.3.1 Begrunnelse for valg av elever .....	12
3.3.2 Oversikt over datamateriale .....	12
3.3.3 Troverdighet og gyldighet .....	15
3.4 Analytisk fremgangsmåte .....	15
<b>4</b> Analyse .....	18
4.1 Elevportrett .....	18
4.1.1 Elevportrett av Axel .....	18
4.1.2 Elevportrett av Zara .....	19
4.2 Elevenes skriveforløp .....	20
4.2.1 Axel sitt skriveforløp .....	21
4.2.2 Zara sitt skriveforløp .....	26
4.3 Ressurser og strategier .....	29
4.3.1 Tavla/smartboard .....	30
4.3.2 Planleggingsskjema .....	34
4.3.3 Ressurspersoner .....	41
4.3.3.1 Axels bruk av ressurspersoner .....	41
4.3.3.2 Zaras bruk av ressurspersoner .....	45

5	Drøfting og oppsummering.....	48
5.1	«Det e lettere hvis du gjør det» .....	48
5.2	Didaktiske implikasjoner og veien videre .....	50
6	Referanser .....	52
7	Vedlegg .....	56
	Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	56
	Vedlegg 2 – Taushetserklæring.....	59
	Vedlegg 3 - Transkripsjonsnøkkel .....	60

## Figurer

Figur 1: Tidslinje over skriveforløp del 1, hendelser og brudd i Axel sin skriveprosess ...	22
Figur 2: Tidslinje over skriveforløp del 2, hendelser og brudd i Axel sin skriveprosess ...	23
Figur 3: Tidslinje over skriveforløp del 3, hendelser i Axel sin skriveprosess .....	25
Figur 4: Tidslinje over skriveforløp del 1, hendelser og brudd i Zara sin skriveprosess ...	26
Figur 5: Tidslinje over skriveforløp del 2, brudd og hendelser i Zara sin skriveprosess ...	27
Figur 6: Planleggings skjema til fortelling .....	34
Figur 7: Planleggings skjema til fagtekst om reinsdyr .....	38

## Tabeller

Tabell 1: Oversikt over datamaterialet .....	14
Tabell 2: Eksempler på argumenter for og mot bruk av utebukse i friminuttet .....	32
Tabell 3: Utdrag fra transkripsjon av skriveoppdraget «å skrive søknad til julenissen», hos Axel .....	42
Tabell 4: Del 1 av utdrag fra transkripsjon av skriveoppdraget «Friskus» hos Axel .....	43
Tabell 5: Del 2 av utdrag fra transkripsjon av skriveoppdraget «Friskus» hos Axel .....	44
Tabell 6: Del 1 av utdrag fra transkripsjon av skriveoppdraget «å skrive søknad til julenissen», hos Zara .....	45
Tabell 7: Del 2 av utdrag fra transkripsjon av skriveoppdraget «å skrive søknad til julenissen», hos Zara .....	46

## Elevtekster

Elevtekst 1: Axel sitt planleggings skjema til skriveoppdraget «å skrive en skummel fortelling» .....	24
Elevtekst 2: Zara sin søknad til julenissen .....	28
Elevtekst 3: Axel sin skumle fortelling .....	31
Elevtekst 4: Axel sitt planleggings skjema til skriveoppdraget «å skrive argumenterende tekst» .....	33
Elevtekst 5: Zara sitt planleggings skjema til skriveoppdraget «å skrive argumenterende tekst» .....	33
Elevtekst 6: Axel sitt planleggings skjema til skriveoppdraget «å skrive fortelling» .....	35
Elevtekst 7: Zara sitt planleggings skjema til skriveoppdraget «å skrive fortelling» .....	36
Elevtekst 8: Zara sitt ferdige produkt til skriveoppdraget «å skrive fortelling» .....	37
Elevtekst 9: Axel sin fagtekst om reinsdyr .....	39
Elevtekst 10: Zara sin fagtekst om reinsdyr .....	39

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formål

Norskfaget «har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive», lyder tonen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Selv om de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter hører hjemme i alle fag, ser vi at spesielt muntlige ferdigheter, lesing og skriving har et sterkt fokus i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Dette er med på å underbygge viktigheten av å legge til rette for hver enkelt elev, slik at de oppnår en naturlig progresjon gjennom utdanningsløpet.

Ifølge opplæringsloven §1-3. Tilpassa opplæring, skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene hos hver enkelt elev. For at man skal lykkes med dette er det avgjørende med tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 41). Dersom elever som strever med det ordinære utdanningsløpet ikke blir sett, øker dette risikoen for at forskjellene i læringsutbytte gradvis vokser seg større og større. For å forhindre at denne negative utviklingen skjer, ble det i 2018 tilført en ny paragraf i opplæringsloven. Den nye paragrafen er kalt § 1-4. Tidleg innsats på 1. til 4. trinn, og lyder som følger.

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

Denne bestemmelsen krever at vi tidlig skal identifisere elever som er i nedre grense. Her understrekes viktigheten av å ha et blikk på elever som på ulike vis henger etter, eller er i fare for å henge etter i lesing, skriving eller rekning. Det er nettopp for at vi skal kunne sette i verk individuelle tilpasninger hos disse elevene, slik at de oppnår forventet progresjon. Utfordringene disse elevene står ovenfor, krever en bevisst handling og innsats fra skolen sin side. Desto tidligere man fanger opp elever som har vansker med blant annet skriftspråket, desto bedre vil man kunne legge til rette for, og forebygge at disse vaskene utvikler seg videre (Lyster, 2019, s. 9). Her hviler det et stort ansvar på norsklærerens evne til å se den enkelte elev i klasserommet.

I denne studien har jeg fulgt to elever som strever med skriving, gjennom syv ulike skriveprosesser utover høsten 2020. Elevene jeg har fulgt er en jente og en gutt som går i andreklasser. Jeg har primært vært tilstede når de har jobbet med funksjonelle skriveoppgaver. Den andre uken jeg var ute i feltet, observerte jeg elevene også i andre fag og i friminuttet, for å få et mer helhetlig blikk på hvem disse elevene var. De gjennomførte skriveoppgavene er formet i forbindelse med FUS-prosjektet. Det er en pågående intervensjonsforskning som ønsker å øke kvaliteten i den tidlige skriveopplæringen, ved å legge fokus på funksjonell skriving i de første skoleår. Her ser forskerne blant annet på effekten av tidlig fokus på funksjonell skriving, elevenes utvikling som skrivere, samt elevenes evne til å bruke skriving til å kommunisere (Skar, Aasen & Jølle, 2020, s. 201).

De to elevene jeg følger har blitt identifisert av læreren som to elever som strever med skriving og lesing. Det er blitt satt inn tiltak hos begge elevene slik at de skal kunne oppnå naturlig progresjon, og ikke bli hengende langt etter. For å finne ut hvilke to elever det ville være aktuelt for meg å følge, observerte jeg elevene gjennom et skriveforløp. Ved å gjøre det fikk jeg dannet meg noen antagelser om hvilke elever det ville være aktuelt for meg å følge. For å kvalitetssikre mine antagelser snakket jeg med læreren deres, og en annen forsker som har vært i denne klassen side førsteklasse.

Gutten jeg følger har jeg valgt å gi det fiktive navnet Axel. Axel går i andreklasser. Han har norsk som morsmål. Læreren har fortalt at det er blitt satt i verk tiltak for at han skal bli bedre til å skrive høyfrekvente ord riktig, samt øke lesehastigheten. Her er det satt inn tiltak hvor han er med på språkverksted, blir hørt i lesing og jobber med dataprogrammet askiraski (Aski Raski AS, 2021). Askiraski går kort fortalt ut på at man skal høre, finne, skrive og lese enkeltord. Det sistnevnte tiltaket ble satt i verks i starten av andreklasser. Læreren har ikke sagt noe om hvor lenge han skal jobbe med dette dataprogrammet.

Jenta jeg følger har jeg valgt å gi det fiktive navnet Zara. Zara går i samme klasse som Axel. Hun har norsk som andrespråk. Zara har bodd i Norge hele livet, og har foreldre av utenlandsk opprinnelse. Hun kan snakke både norsk og førstespråket. I førsteklasse hadde hun morsmålsopplæring. Tiltak som er satt inn for henne er at hun er med på norsk 2 og språkverksted. Hun begynte også med dataprogrammet askiraski nå i november før jul (Aski Raski AS, 2021). Læreren fortalte at hun ble med på dette, for å se om det kunne hjelpe henne til å automatisere bokstaver og høyfrekvente ord bedre. Siste gang jeg var og fulgte elevene i uke 50, var det for tidlig å se om dette tiltaket hadde en effekt. I likhet med Axel, vet jeg heller ikke hvor lenge hun skal jobbe med dataprogrammet.

Denne studien er fundert i et helhetlig syn på skriving, og ulike faktorer som spiller inn i elevens skriveprosesser. Her har jeg hentet inspirasjon fra Graham (2018) som mener at man må se den enkeltes individuelle kognitive egenskaper i sammenheng med det sosiokulturelle skrivefellesskapet man er en del av. Ifølge Solheim (2020) er skriving og skriveutvikling noe som «rommar komplekse og kontinuerlige prosessar som grip inn i kvarandre, og som er forankra i individuelle, kontekstuelle, sosiale og kulturelle forhold» (s. 155). Ved å være tett på skriveprosessen til elevene jeg følger, får jeg sett både noe om deres individuelle egenskaper, og om kontekstuelle forhold. Dette vil jeg utdype nærmere i teoridelen, men foreløpig kan jeg fastslå at dette handler om elevenes individuelle egenskaper, i samspill med læringsmiljøet de er en del av. På den måten kan man se ulike faktorer som spiller inn på elevenes skriveprosess.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med det overnevnte teoretiske rammeverket som utgangspunkt, var det viktig for meg å komme tett på skriveprosessen til elevene. For å komme tett på fokuselevene benyttet jeg meg av deltakende observasjon som metode. Det førte til at jeg fikk samhandlet med elevene, i tillegg til at jeg fikk observert hvordan de gikk frem. Etter å ha observert

elevene gjennom hvert sitt skriveforløp, fant jeg det interessant at de benyttet de tilgjengelige ressursene i ulik grad, og på ulike vis. I tillegg hadde de ulike strategier for å løse skriveoppgavene. Dette var noe jeg ønsket å undersøke nærmere. Min problemstilling for denne studien lyder som følger:

*Hvordan nyttiggjør to elever i andreklasse seg av tilgjengelige ressurser i ulike skrivesituasjoner?*

Med begrepet *ressurs* mener jeg det elevene har tilgjengelig, som kan brukes til hjelp og støtte i skriveforløpet. Her ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan elevene nyttiggjør seg av tilgjengelige ressurser for å løse skriveoppgaver, og videre hvilken innsikt det kan gi oss å være tett på skriveprosessen til elevene. Målet med dette er å finne ut hva de mestrer, men også for å tilegne seg kunnskap om hvor de behøver ekstra støtte. Noe av det som slo meg som interessant da jeg observerte elevene, var at de to hadde ganske ulik bruk av tilgjengelige ressurser, underveis i skriveprosessen. Jeg har utviklet følgende forskningsspørsmål for å undersøke dette systematisk.

- «Hvordan arter skriveforløpene seg for elevene?».
- «Hvilke ressurser tar elevene i bruk, og på hvilke måter bruker de tilgjengelige ressurser?».

Her vil jeg først analysere et skriveforløp som kan sies å være ganske typisk for hver av elevene. Skriveforløpet vil presenteres ved hjelp av en tidslinje. Jeg velger å gå i dybden på et skriveforløp til hver av elevene, nettopp på grunn av at de har ulike behov for støtte og veiledning i skriveprosessen. Dermed ser skriveforløpene også ganske annerledes ut. Tidslinjen vil bidra til å tydeliggjøre hva som skjer, hvor ofte det oppstår brudd i elevens skriveforløp, samt vise frem ulike faktorer som påvirker elevenes skriveprosess.

Deretter vil jeg gå systematisk frem for å se hvilke ressurser og strategier elevene bruker for å løse skriveoppgaver, og hvordan disse ressursene benyttes. Her har jeg formet tre kategorier jeg vil benytte meg av i analysen. Kategoriene er: *kunnskapskilder*, *materielle ressurser* og *ressurspersoner*. Hva jeg legger i disse begrepene vil jeg beskrive dypere i analysekapitlet.

### 1.3 Tidligere forskning

Det finnes mange ulike måter man kan undersøke skriving på. Solheim (2020) skriver at noen har fokus på blant annet elevtekster, skriveprosessen, læreren, vurdering eller man kan gjennomføre kontekstforankrede studier (Solheim, 2020, s. 116). Min plassering innad i dette forskningsfeltet er knyttet til den kontekstforankrede studien, hvor jeg studerer skriveforløpet. Skrivekonteksten er kompleks, og det foregår mye samtidig. En studie gjennomført av Hermansson & Saar (2017), viser at skriving for elevene er en mangesidig aktivitet med et stadig skifte i hvor fokuset til eleven ligger. I denne studien undersøker de hvordan skriverne går frem i skriveprosessen. Her ser de på hvor oppmerksomheten til elevene ligger, og hvordan de pusler sammen dette til å bli noe. Denne studien kan kobles opp mot det ene forskningsspørsmålet mitt som undersøker hvordan skriveforløpet arter seg for elevene jeg følger. Her ligger fokuset på hva elevene gjør i skriveprosessen, og hvordan de går frem for å løse skriveoppgaven. Skriveforløpet til elevene følger jeg fra start til slutt.

Prosessskrivning er ifølge Håland (2016) å se på skriving som en prosess som går fra å gjøre seg klar til skriving, selve skrivingen, revidering av tekst, respons og til slutt publisering (Håland, 2016, s. 195). I forbindelse med dette har Håland (2016) foretatt en studie hvor hun har fulgt skriveprosessen til en andreklasser. Her har hun fulgt prosessen da elevene skulle skrive en fagtekst fra start til slutt. I denne studien argumenterer hun for at det skal jobbes med tekstene som skrives. En implikasjon av denne studien viser at det er viktig å bygge stillas rundt skrivingen, og å tenke på skriving som en prosess (Håland, 2016, s. 199). Selv om min studie ikke har fokuset like direkte på stegene i prosessskrivning, altså førskrivning, førsteutkast, respons, omarbeiding, publisering, skrivemappe og logg, ser jeg fremdeles på fokuselevne mine sitt skriveforløp fra start til slutt. I disse skriveforløpene forekommer det en runde med bearbeiding av tankekart/planleggingskjema. På den måten kan man se spor av prosessskrivingsdidaktikken, hvor det viktigste ligger i å bygge stillas, og se på skriving som en prosess, framfor å følge alle stegene til punkt og prikke (Håland, 2016, s. 199).

Ressurspersonene fokuselevne mine benytter seg mest av er assistent eller lærer. Svanes & Øgreid (2020) har gjennomført en studie hvor de ønsker å bidra til økt kunnskap om hvordan lærere veileder elever i skriving, gjerne før det finnes en tekst å veilede på (Svanes & Øgreid, 2020). Her har de benyttet seg av seks kategorier for å analysere lærernes strategier for stillasbygging for elevene. Disse kategoriene har de hentet fra van de Pol, Volman & Beishuizen (2010), som består av følgende: tilbakemeldinger, hint, instruksjoner, forklaringer, modellering og spørsmålsstilling. Studien til Svanes & Øgreid (2020) viser at de to lærerne de følger, bruker ulike typer av stillasbyggingsteknikkene nevnt over, og i ulik grad. Her kommer det frem at begge lærerne benytter spørsmålsstilling, men at spørsmålene de stiller får ulike funksjoner (Svanes & Øgreid, 2020, s. 1). Den ene læreren benytter seg av spørsmål som åpner opp og viser frem noen ulike valgmuligheter, mens den andre læreren stiller spørsmål som kan bidra til å snevre inn valgmulighetene (Svanes & Øgreid, 2020, s. 15). Her blir det poengtert at det ut i fra deres funn var vanskelig å si hvilke typer spørsmål som var mest effektive som stillaser. Da deres observasjoner viste at alle elevene fikk begynt å skrive, og at lærerne tok bevisste grep for hvordan de valgte å gå frem for å veilede elevene (Svanes & Øgreid, 2020, s. 15).

Det er forsket lite på hvordan elever på småtrinnet benytter ulike ressurser i skrivingen. Dette er mer fremtredende i forskning på eldre skolelever. Kjelen & Tverbakk (2020) har gjennomført en studie om hvordan 20 elever i 8.- og 10. trinn velger å benytte seg av skriverammer. I studien inkluderer de både de omtaler som lavt presterende og høytpresterende elever (Kjelen & Tverbakk, 2020, s. 347). Et funn fra denne studien viser at lavt presterende elever benytter seg av skriverammene i større grad enn de høytpresterende elevene. Dermed har denne elevgruppen et større utbytte av at skriveoppgaver har tilhørende skriverammer (Kjelen & Tverbakk, 2020, s. 357). En konsekvens av dette var at selv om disse elevene benyttet seg av skriverammene som stillas i større grad, førte dette til at elevene i mindre grad mestret å skape tekster med god struktur. Mens elevene med høyt mestringsnivå hadde i større grad vært mer selektiv da de benyttet seg av skriverammene (Kjelen & Tverbakk, 2020, s. 357-358). På den måten kan man kanskje si at skriverammen i seg selv ikke er et godt nok stillas for lavt presterende elever. Et annet funn fra denne studien tyder på at hvor trange skriverammene er, vil påvirke om det er et stort skille mellom elevtekstene som blir

produserte av de lavt- og høytpresterende elevene, eller ikke (Kjelen & Tverbakk, 2020, s. 347).

Solheim (2009) har gjennomført en studie av hvordan elever på 2. trinn og 6. trinn benytter og frigjør seg fra mønster og modeller i skriveopplæringa. Her ble det sett på forholdet mellom tekstenes struktur og innhold, hvordan tekstene utviklet seg fra tankekartet til den sammenhengende teksten, samt på skriverens rom for utvikling (Solheim, 2009, s. 61). Et sentralt funn fra denne studien viser at tankekartet i seg selv ble for noen elever sett på som et eget prosjekt og et ferdig produkt. En konsekvens av dette førte til at disse elevene fikk store utfordringer da de skulle benytte tankekartet for å skrive en sammenhengende tekst (Solheim, 2009, s. 69). Her var det flere elever som strevde med å benytte seg av tankekartene som en ressurs i den avsluttende skrivefasen. Et funn her viste at de beste tekstene ble til av de elevene som hadde et friere forhold til tankekartet de hadde skrevet. På den måten fikk elevene bearbeidet innholdet i tankekartet både før og underveis, mens de skriver om dette til sammenhengende tekst (Solheim, 2009, s. 70-71).

Tidligere forskning viser at det er forsket på mange aspekter ved skriving. Når det gjelder den kontekstforankrede skriveforskningen, finner jeg lite av det som kan knyttes til min studie. Studiene som faller innenfor området om hvordan skoleelever nyttiggjør seg av tilgjengelige ressurser er mer fremtredende i forskning på eldre skoleelever. Dermed er det aktuelt å undersøke nærmere hvordan dette gjøres i småtrinnet.



## 2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere en helhetlig forståelse av skriving, som er det teoretiske rammeverket for denne studien. For å kunne si noe om hva et helhetlig syn på skriving innebærer, har jeg tatt utgangspunkt i Graham (2018) sine to modeller for skriving. Han presenterer en sosiokulturell modell, og en kognitiv modell for skriving. Selv om han presenterer disse modellene som tar for seg ulike aspekter ved skrivingen hver for seg, betyr ikke det at de ikke har noe med hverandre å gjøre. I stedet er den grunnleggende antagelsen som ligger bak modellene, at skriving forekommer i et samspill mellom skrivefellesskapet man deltar i, og de fysiske og mentale handlingene aktørene foretar seg når de skriver (Graham, 2018, s. 271). Etter jeg har redegjort for hva det vil si å være en del av et skrivefellesskap og ulike faktorer som spiller inn på skriving, vil jeg ta for meg et sentralt begrep for analysen og drøftingen. Det begrepet er stillasbygging (Wood, Bruner & Ross, 1976). Dette er et sentralt begrep å ta med da jeg analyserer i hvor stor grad elevene benytter seg av støtte og hjelp underveis i skriveprosessen. Videre vil jeg trekke frem skrivetrekanten, hvor det innebærer å ha oppmerksomhet om både teksters innhold, form og funksjon (Skrivesenteret, 2013). Før jeg går inn på at læring foregår i samspill med andre. Til slutt vil jeg gjøre rede for sentrale skrive- og stavestrategier som vil gjøre seg gjeldende for deler av analysen.

### 2.1 Et helhetlig syn på skriving

Graham (2018) presenterer en skrivemodell sammensatt av både et kognitivt og et sosiokulturelt perspektiv. Vanligvis vil man finne separate modeller for disse to perspektivene. Ved å forme en modell som inkluderer begge perspektiv, hevder Graham at det kan lede til et potensiale for en mer omfattende forståelse av hva skriving er, innebærer og hva det kan brukes til (2018, s. 258). I stedet for å se på den sosiokulturelle- og den kognitive teorien som konkurrerende teorier, kan man se på det som to teorier som belyser ulike perspektiv på skriving. Dette vil da resultere i en dypere forståelse for ulike faktorer som spiller inn på elevens skriving. I presentasjonen av modellen Graham omtaler som «Writer(s)-Within-Community model of writing», skiller han mellom to organiserte strukturer. Den første illustrerer skrivefellesskapet, og komponenter i den sosiokulturelle konteksten som spiller inn på skrivingen. Den andre tar for seg skriveren og deres samarbeidspartnere. Her handler det om kognitive egenskaper og fysiske handlinger, som blir gjort for skrivefellesskapet (2018, s. 258-259).

#### 2.1.1 Skrivefellesskapet

Å være en del av et skrivefellesskap handler om at man er en eller flere medlemmer som bruker skriving for å oppnå et mål, og kommuniserer med en mottaker (Graham, 2018, s. 259). I denne sammenhengen kan dette knyttes til at en klasse, eller en gruppe elever enten samarbeider, eller skriver individuelt for å formidle noe til en mottaker. Her følger jeg de to fokuselevne mine hver for seg, og ser hvordan de opptrer i skrivefellesskapet de er en del av. Kognitive egenskaper som spiller inn her er blant annet individets kunnskaper og oppfatninger om skriving og språk, deres evne til å holde på oppmerksomheten, og å skifte oppmerksomheten mellom å bestemme seg for hva de vil

skrive om, hvordan de vil skrive det, og å utføre selve handlingen (Graham, 2018, s. 265-267). Sosiokulturelle teoretikere hevder at de «fysiske og sosiale kontekstene der kognisjon skjer, er ein integrert del av aktiviteten, og at aktiviteten er ein integrert del av den læringa som skjer» (Dysthe, 2001, s. 43). Dette er med på å belyse det komplekse samspillet mellom det kognitive og det sosiale, og viser at læring skjer i samspill med hverandre. Her kan dette knyttes til skriveaktiviteten elevene holder på med, og hvordan de veksler mellom individuell jobbing, og læring i skrivefellesskapet de er en del av. Her stiller elevene spørsmål og deler innspill med hverandre, og skaper på det viset mening sammen.

### 2.1.2 Skrivetrekanten

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 poengteres det at skrivning skal oppleves meningsfull for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Dermed er det viktig at læreren har tenkt grundig gjennom skriveoppgavene som gis til elevene. Her kan man bruke skrivetrekanten som et hjelpemiddel til å planlegge skriveoppgavene. Skrivetrekanten viser sammenhengen mellom skrivingens innhold, form og formål (Skrivesenteret, 2013). Et sentralt poeng her er ifølge Ongstad (2004) å forstå triadene som gjensidig avhengige av hverandre, heller enn som tre selvstendige kategorier (Ongstad, 2004, s. 101). Innholdet avhenger av formålet med teksten, og for å oppnå formålet må man benytte relevant form. Dermed kan man si at formen er med på å realisere formålet (Skrivesenteret, 2013). For at skrivingen skal være funksjonell og oppleves meningsfull for elevene, må alle disse aspektene være til stede.

## 2.2 Læring og samhandling

I sosiokulturell læringsteori ligger det til grunn at læring skjer i samhandling med andre. Gjennom samhandling med andre utvikler man språket, og evnen til selvstendig tenking og læring (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 33). Her skiller Vygotskij mellom det han kaller intramental prosess og intermental aktivitet (Mercer, 2000, s. 140). Den intramentale prosessen er individuell og forekommer når individet internaliserer kunnskap. For at denne læringsprosessen skal skje, er det essensielt at det forekommer en intermental sosial aktivitet (Mercer, 2000, s. 140). Et sentralt begrep å trekke frem her er begrepet stillasbygging. Dette begrepet ble introdusert som en metafor for læring. Denne metaforen går ut på at man må bygge stillaser som støtter elevene i læringen. Alle elevene er ulike og behøver ulik grad av støtte og veiledning. Dermed må stillasene som bygges, tilpasses den enkelte elev (Wood, Bruner & Ross, 1976). Hensikten med stillasbygging er å legge til rette for at en elev skal mestre en oppgave den ikke ville mestret alene (Mercer, 2000, s. 140). Dette begrepet knyttes ofte opp mot Vygotskij sitt begrep om den proksimale utviklingssonen. Den proksimale utviklingssonen handler om forholdet om hva en elev kan mestre alene, og hva den kan mestre med litt hjelp (Mercer, 2000, s. 141). Her handler det om å legge til rette for læring, og gi eleven nok støtte til at den senere kan mestre lignende utfordringer alene.

## 2.3 Skrive- og stavestrategier

Hva er en strategi? I det følgende vil det komme en avklaring på hvilke strategier elever i begynneropplæringen ofte benytter når de skal skrive. Den mest fremtredende strategien

hos barn og unge, er ifølge Korsgaard, Hannibal & Vitger, å lytte ut bokstavlydene (2011, s. 41). Her benyttes det en enkel fonetisk analyse hvor elevene forsøker å koble bokstavlyden sammen med den bokstaven de tror lyden hører til (Korsgaard et.al. 2011, s. 41). Når elevene skal forsøke å koble bokstavlyden til en bokstav, kan det være kjekt å ha en bokstavstrimmel/ bokstavhjelper tilgjengelig. Senere i analysen vil jeg benytte meg av begrepet bokstavhjelper. Med dette menes et hjelperedskap som elevene kan benytte seg av i skriveprosessen. Det er et ark som har alle bokstavene i alfabetet i alfabetisk rekkefølge, med både store og små bokstaver. En annen strategi elevene benytter er kamerathjelp. Dette går ut på at de spør hverandre om hjelp (Korsgaard et.al. 2011, s. 43). Denne hjelpen kan være bestående i å finne ut hvilke ord og bokstaver man skal skrive. Her kan det også hende at elevene skriver litt av hverandre, eller kopierer noe av teksten. Dette skal ikke sees på som juks, men heller en strategi (Korsgaard et.al 2011, s. 43).

## 3 Metodekapittel

### 3.1 Oppgavedesign

Den metodiske tilnærmingen jeg benytter i mitt studium, er en etnografisk undersøkelse. Dette er en kompleks metode som kjennetegnes av at man forsker på et fenomen, og sammenhengen fenomenet befinner seg i (Kjelaas, 2020, s. 29). Fenomenet jeg undersøker er elevenes bruk av ulike ressurser under skrivingen, hvilke strategier de benytter seg av når de tar i bruk ressursene de har tilgjengelige, og når de skriver. Sammenhengen dette fenomenet befinner seg i er klasseromkonteksten. Her ser jeg på hvilke faktorer som spiller inn på elevenes skriveprosess, gjennom hele skriveforløpet. Skriveoppdragene elevene gjennomfører har samme oppbygning. Dermed begynner jeg å observere når elevene sitter i lyttekroken. Her ser jeg på hvor muntlig aktive elevene er, og om de benytter seg av lyttekroken som en ressurs.

For å gjennomføre en etnografisk undersøkelse kreves det en åpenhet og fleksibilitet av meg som forsker. Ofte vil det være naturlig å benytte ulike metoder for å få en mer helhetlig og nyansert forståelse av et fenomen (Kjelaas, 2020, s. 29). Selv har jeg benyttet meg av feltnotater, deltakende observasjon og lydopptak av skriveforløpet. Før jeg dro ut i feltet hadde jeg ikke på forhånd en bestemt problemstilling, eller et fenomen jeg ville forske på. Jeg visste at jeg skulle følge to elever som strever med skriving, og se hvordan de løste funksjonelle skriveoppgaver. Dermed krever dette at jeg som forsker må være fleksibel, åpen og justere meg underveis. Jeg kunne ikke lete etter et forhåndsbestemt fenomen jeg ville forske på, men heller observere hva som skjedde gjennom de ulike skriveforløpene.

Formålet med dette kapitlet er å vise og beskrive hvordan jeg har samlet inn data, samt begrunne valg jeg har tatt underveis i forskningsprosessen. Først vil jeg diskutere hva et case studie er, og overveielser rundt å benytte denne metoden. Deretter vil jeg tydeliggjøre min rolle som forsker og beskrive hvordan jeg gikk frem for å samle inn datamateriale. Jeg vil også begrunne utvalget av elever og skrivesituasjoner, og diskutere studiens gyldighet. Til slutt vil jeg begrunne for analysemetoden jeg har valgt.

#### 3.1.1 Metodiske overveielser rundt å benytte casestudie som forskningsmetode

Denne studien er en casestudie. Fordeler med å benytte case studie som forskningsmetode, er at man har mulighet til å undersøke det sosiale fenomenets kompleksitet i dybden. Dyson og Genishi (2005) mener at casestudier kan bidra til økt innsikt i ulike faktorer og prosesser et fenomen inngår i, som igjen kan danne et grunnlag for fortolkning og meningsskapning (s. 3). Det finnes flere ulike måter å definere et casestudium på. Jeg har valgt å støtte meg hovedsakelig på Stake (1995), og Yin (2014). Stake (1995) hevder at et casestudie skal oppfatte kompleksiteten av et enkelt case, og forstå hvordan ulike aspekter er viktige for casestudiets omstendigheter (Stake, 1995, s. xi). Yin (2014) har på sin side utviklet en todelt definisjon på casestudie som forskningsmetode. Den første delen handler om omfanget til casestudien som forskningsmetode.

A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the "case") in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident (Yin, 2014, s. 16).

Her gjelder det å ta et dypdykk og studere et fenomen i dets naturlige habitat. Dette er også noe jeg selv gjør, når jeg drar ut i klasserommet og kommer tett på skriveprosessen til de to fokuselevne mine. Der får jeg både sett på de to elevene som enkelte individ, og hvordan de opptrer, samt ulike faktorer som spiller inn på deres skriveprosesser. For å kunne skille mellom fenomen og kontekst, påpeker Yin (2014) i den andre delen av sin definisjon, at det er vesentlig med flere informasjonskilder i datainnsamlingen (s. 17). Her kan det tenkes at det er nødvendig å kombinere ulike metoder for innsamling, for å kunne kvalitetssikre funn, og observasjoner man foretar seg underveis. I min datainnsamling har jeg benyttet meg av lydklipp, deltakende observasjon, feltnotater og elevtekster, i tillegg til å samtale med kontaktlæreren til elevene. Jeg har benyttet meg av lydklipp kombinert med feltnotater for å kunne gå tilbake og høre hva som ble sagt på nytt, i tillegg til å kunne skrive ned observasjoner som ikke kan høres på et lydklipp. Jeg kan for eksempel ikke vite helt sikker hvor deltakende eller muntlig aktive fokuselevne mine var i lyttekroken, om jeg kun hadde lydklipp. Siden jeg har fulgt elevene gjennom syv skriveforløp, kan jeg kjenne igjen stemmene deres på lydklippet, men jeg kan ikke vite om de for eksempel rekker opp hånda og ikke får svare. Dermed er det også her vesentlig å kombinere ulike typer innsamlingsmetoder for å kunne vite med sikkerhet hva det var som skjedde underveis skriveforløpene.

Anvendelse av denne metoden kan også by på noen utfordringer, da den krever at det er uhyre viktig å sikre at fenomenet er grundig utforsket, slik at man får avslørt essensen (Baxter & Jack, 2008, s. 545). Dette er noe jeg selv har erfart at er en krevende prosess, hvor man behøver ulike typer tilnærminger til fenomenet, for å kunne komme i dybden, rive det fra hverandre og se det i sammenheng. Samtidig er det viktig å være kritisk til funnene når man anvender en slik metode. Nettopp på grunn av hvilken påvirkningskraft jeg som forsker kan ha på forskningsobjektene, underveis i prosessen. Dette er noe jeg redegjør for i neste delkapittel som handler om deltakende observasjon og min forskerrolle (2.2).

### 3.2 Deltakende observasjon og min forskerrolle

Siden målet med studien var å finne ut hvordan to andreklassinger nyttiggjør seg av tilgjengelige ressurser i ulike skriveforløp, var det viktig at jeg kom tett på elevene i denne studien. Jeg valgte derfor å gjennomføre deltakende observasjon. Å utføre deltakende observasjon vil ifølge Fangen si at man er involvert og samhandler med andre, samtidig at man iakttar hva de andre foretar seg (Fangen, 2010, s. 13). Her gikk jeg i dialog med elevene både før, etter og underveis i skriveprosessen. Jeg valgte å gå i dialog med elevene for å finne ut mer om hva de kan, hva de tenker og hvordan de tar fatt på en skriveoppgave. Det kan være krevende å både skulle samhandle med deltakerne, samtidig som en skal observere dem. Jeg hadde alltid med notatblokk, og noterte både mens jeg satt sammen med eleven, i pauser, friminutt og etter øktene. I

tillegg til å ta notater benyttet jeg meg av diktafon da jeg gikk rundt, slik at jeg hadde lydklipp jeg kunne transkribere og spille av igjen, for å kunne undersøke hva som faktisk ble sagt. Lydopptakene gjorde at jeg ikke behøvde å notere alt som skjedde underveis, men heller kunne konsentrere meg om samhandlingen med elevene. Ved å være tett på elevene fant jeg ut mye om hvordan elevene gikk frem for å løse oppgaver, hva de kunne og hva de ville ha hjelp til. Hvordan jeg gikk frem for å bearbeide datamaterialet mitt står beskrevet i delkapitlet om analysemetode (2.4).

En mulig utfordring når en observerer i en naturlig skrivesituasjon, er at elevene gjør mange andre ting enn å følge oppgaven læreren har gitt dem. Her måtte jeg underveis regulere hvor mye jeg skulle blande meg inn da det oppsto brudd i elevenes skriveforløp. I slike situasjoner lot jeg det som oftest gå sin gang, slik at jeg kunne se hvor mye medelever og andre ytre faktorer spilte inn på elevenes skriveprosess. Ved å ta et skritt tilbake kunne jeg se hvordan elevene opptrådte i det skrivefellesskapet de er en del av, og hvilke roller de inntok. På den måten ble skrivesituasjonen mer lik slik den kanskje ville vært om jeg ikke hadde vært der.

I en observasjonsstudie bør en alltid reflektere over hvilken påvirkning observasjonen har på fenomenet en skal studere (Fangen, 2010). I begynnelsen av skriveforløpet, når elevene sitter i lyttekrok, plasserte jeg meg bak lyttekroken. På den måten var jeg ikke like involvert, og observert elevene mer på avstand. Da elevene skulle skrive lot jeg dem få hente skrivesaker, finne plassene sine og ordne seg klar til å jobbe med oppgaven, før jeg gikk bort til en av dem. Zara rekte opp hånda relativt fort for å spørre om hjelp til oppgaven, mens Axel ikke gjorde det. Tidsperioden jeg fulgte elevene tett, var når de skulle jobbe med skriveoppgaven. Det varierte hvor mye tid de hadde til skriving fra gang til gang. Til sammen var det ca. 5 minutter i den første økten og 30 minutter i den andre økten.

Ved å påta meg rollen som deltakende observatør samhandlet jeg med elevene gjennom de ulike skriveprosessene. Som analysen vil vise gikk jeg inn i ulike roller hos de to elevene. Hos Zara ble jeg til en veileder i skriveprosessen. Her ville hun ha hjelp til å finne ut hvordan ord skrives. Hos Axel gikk jeg mest inn i en rolle som motivator i skriveprosessen. De gangene han spurte om hjelp, var det for at han ville ha hjelp til å finne ut hva han skulle skrive. Hvordan jeg veiledet elevene gjennom skriveforløpet vil jeg komme tilbake til i analysen, siden bruk av ressurspersoner har endt opp i å bli et analysetema.

### 3.3 Datamateriale

Materialet i denne studien ble samlet inn i en klasse som er med på FUS-prosjektet. FUS-prosjektet har fått samtykke fra både foresatte og lærere til observasjon, lydopptak og videoopptak. Jeg har i forbindelse med dette signert et skjema om taushetserklæring (se vedlegg 1 og vedlegg 2). Her har jeg forholdt meg til sikringsetiske regler og retningslinjer, og oppbevart data trygt og anonymisert. Jeg har oppbevart datamaterialet mitt på NICE-1, som er NTNUs fillagringssted for sensitivt data, eller data som skal skjermes. Denne dataen vil i tråd med FUS-prosjektets retningslinjer bli makulert på en trygg måte umiddelbart etter innlevering av masteravhandlingen.

### 3.3.1 Begrunnelse for valg av elever

Mitt ønske var å forske på elever som strever med skriving. Her ville jeg se på hvordan disse elevene gikk frem i møte med funksjonelle skriveoppgaver. I den forbindelse fikk jeg tilgang til en skole og en andreklasser som er med på FUS-prosjektet. Den første gangen jeg besøkte klassen, gjennomførte de ett av de ti funksjonelle skriveoppdragene de får utdelt i løpet av et semester. Etter å ha sett elevene i en skrivesituasjon, kunne jeg utmerke noen elever jeg mente hadde noen relativt tydelige utfordringer med skriving. For å kvalitetssikre denne antagelsen, forhørte jeg meg med kontaktlæreren og en annen forsker fra FUS-prosjektet, som var tilstede. Denne forskeren hadde fulgt elevgruppen siden førsteklasse. Vi ble til sammen enige om hvilke to elever det ville være aktuelt for meg å følge. Etter dette ble fastsatt, begynte jeg å samle inn litt informasjon om elevene og å bli bedre kjent med dem. For å få et litt mer helhetlig blikk på hvem disse to elevene er, var jeg i starten også tilstede i andre sammenhenger. Både når det gjelder andre fag, men også i noen friminutt. Til sammen har jeg fulgt elevene gjennom syv skriveoppdrag utover høsten 2020.

I utvelgelsen av hvilke elever jeg skulle følge, måtte jeg ta stilling til hvor mange elever det ville være hensiktsmessig for meg å følge. Ved å velge å følge to elever framfor en elev fikk jeg en større bredde i datamaterialet mitt. Her fikk jeg en større innsikt i hvordan to ulike elever benytter tilgjengelige ressurser på ulike vis, og i ulik grad.

### 3.3.2 Oversikt over datamateriale

Datamaterialet mitt består av feltnotater, lydopptak, deltakende observasjon og elevtekster. Dette materialet har jeg satt opp i en tabell nedenfor. Der ser man hvilken uke materialet ble samlet inn, samt hvilket type materiale jeg har på de to elevene. Eksempelvis ser vi at skriveoppdraget i uke 37, besto av å skrive en hypotese og en forsøksrapport. I kolonnen under navnet til hver elev, har jeg skrevet hvilke tekster de har produsert, hvor lange de var, samt i hvilken sammenheng tekstene ble skrevet. I skriveforløpet i uke 37 hadde jeg ikke fått godkjenning fra prosjektet til å ta lydopptak i klassen, eller fått lånt utstyr fra NTNU enda, dermed har jeg ikke annet enn deltakende observasjon og feltnotater fra denne uken. Til neste skriveoppdrag jeg var med på i uke 40, hadde jeg fått godkjenning til å kunne samle inn datamateriale ved hjelp av diktafon. Dermed har jeg også transkripsjoner av skriveprosessen, for uke 40 og utover. Jeg har også ført inn i tabellen hvilke skrivesituasjoner jeg har lydopptak av, hos de to elevene. Eksempelvis ser man at jeg fulgte Zara tett i uke 40, og Axel i uke 42 og lignende. Hvordan jeg gikk frem for å behandle datamaterialet jeg har samlet inn, står beskrevet i delkapitlet om analysemetode (2.4).

UKE	Axel	Zara
<b>37: Forsøksrapport.</b> "Hvor blir vannet av når sokkene tørker?"  Mandag: Forsøk + hypotese Onsdag: Rapport	To elevtekster: - Hypotese, 10 ord. - Forsøksrapport, 33 ord.  Kontekst: Hypotesen ble skrevet på et grupperom, i lyttekroken.  Startet å skrive rapporten i klasserommet. Ble tatt ut til et grupperom av spesialpedagog, sammen med Zara.	To elevtekster: - Hypotese, 9 ord. - Forsøksrapport, 26 ord.  Kontekst: Hypotesen ble skrevet på et grupperom, i lyttekroken.  Startet å skrive rapporten i klasserommet. Ble tatt ut til et grupperom av spesialpedagog, sammen med Axel.
<b>40: Skrive fortelling</b>  Tirsdag	En elevtekst: - Planleggings skjema, 18 ord.  Kontekst: Teksten er skrevet på to ulike klasserom.	To elevtekster + lydopptak av skriveprosessen: - Planleggings skjema, 19 ord. - Fortellingen, 16 ord.  Kontekst: Tekstene er skrevet på to ulike klasserom.
<b>42: Skummel fortelling</b>  Tirsdag  Klassen har praksis-studenter	To elevtekster + lydopptak av skriveprosessen: - Planleggings skjema, 27 ord. - Fortellingen, 24 ord.  Kontekst: Skrevet i klasserommet. Første økt satt han sammen med en medelev. Neste time satt han seg på en egen pult.	En elev tekst: - Planleggings skjema, 27 ord  Kontekst: Skrevet i klasserommet. Hun satt på plassen sin begge øktene.
<b>43: Argumenterende tekst</b>  Tirsdag  Klassen har praksis-studenter	To elevtekster + lydopptak av skriveprosessen til tekst nr. 1 1. Skjema, argument for og mot utebukse, 29 ord 2. Brev til lærer, overbevise hvorfor/hvorfor ikke bruke utebukse, 24 ord  Kontekst: Satt på plassen sin i klasserommet	To elevtekster + lydopptak av skriveprosessen til tekst nr. 2 1. Skjema, argument for og mot utebukse, 17 ord 2. Brev til lærer, overbevise hvorfor/hvorfor ikke bruke utebukse, 15 ord  Kontekst: Satt på plassen sin i klasserommet.
<b>45: Ingen utenfor</b> "Er du modig?"	En elevtekst - Skjema, svare på tre spørsmål om det å være modig, 23 ord.	En elevtekst + lydopptak av skriveprosessen - Skjema, svare på tre spørsmål om det å være modig, 21 ord.



Tirsdag	Kontekst: satt på plassen sin i klasserommet.	Kontekst: satt på plassen sin i klasserommet.
<b>46: Friskus</b>  Fokus på sunt kosthold  Tirsdag	To elevtekster + lydopptak av tekst nr. 1. Samarbeidet med to elever på tekst nr. 1 1. Plakat med sunn drikke (skrev, og tegnet 3 drikkevarer) 2. Handleliste, 6 varer + pris  Kontekst: Satt på plassene sine i klasserommet under samarbeidet på tekst nr. 1. På tekst nr. 2 gikk de rundt i klasserommet og skrev handleliste ut fra plakatene.	Hun var borte fra skolen denne dagen.
<b>49: Fagtekst om reinsdyr</b>  Tirsdag  Fredag	To elevtekster + lydopptak av tekst nr. 1 1. Skjema: fyll inn fakta om reinsdyr, 26 ord. 2. Fagtekst om reinsdyr, ett ord.  Kontekst: tekst nr. 1 ble skrevet i lyttetekroen. Den andre ble skrevet ved pulten. Veldig opptatt av å tegne.  Skrev ferdig fagtekst om reinsdyr i gruppe m/Zara og to andre 2. Fagtekst om reinsdyr, 13 ord.	To elevtekster + lydopptak av tekst nr. 2 1. Skjema: fyll inn fakta om reinsdyr, 8 ord. 2. Fagtekst om reinsdyr, 4 ord.  Kontekst: Begge tekstene ble skrevet ved pulten. Veldig glad i å tegne, ville nesten ikke skrive på fagteksten.  Skrev ferdig fagtekst om reinsdyr i gruppe m/Axel og to andre 2. Fagtekst om reinsdyr, 17 ord.
<b>50: Søknad til julenissen</b>  Tirsdag	En elevtekst + lydopptak av tekst 1. Søknad til julenissen, 22 ord.  Kontekst: teksten ble skrevet på slutten av timen. Nye plasser. Han sitter med selvvalgt kompis.	En elevtekst + lydopptak av tekst. 1. Søknad til julenissen, 10 ord.  Kontekst: teksten ble skrevet på plassen sin. Nye plasser. Hun sitter med en selvvalgt elev.

**Tabell 1: Oversikt over datamaterialet**

Ved å sette opp datamaterialet mitt i denne tabellen, får jeg vist frem bredden i det datamaterialet jeg har samlet inn. I tillegg får jeg vist tydeligere frem når jeg fulgte de forskjellige elevene tett gjennom skriveprosessen. Dette vises ved at man ser hvor jeg har lydopptak av skriveprosessen. Ved å vise det frem i en tabell får man en kort og konkret oversikt over de ulike skrivesituasjonene, hva de innebærer, samt hva de to elevene har produsert. Jeg har valgt å skrive litt om konteksten, og hva skriveoppdragene innebærer for å lettere omtale de ulike skriveoppdragene i analysedelen.

### 3.3.3 Troverdighet og gyldighet

Felles for all kvalitativ forskning, deriblant casestudier, er at man må skape et empatisk forståelsesgrunnlag for leseren, gjennom det som kan kalles tykke beskrivelser (Stake, 1995, s. 39). Dette innebærer at man gjennom gode beskrivelser, må gi leseren en følelse av å ha vært der (Stake, 1995, s. 63). Ifølge Kjelaas (2020) innebærer dette beskrivelser som tar for seg både det enkeltstående fenomenet, men også de ulike sammenhengene fenomenet inngår i (Kjelaas, 2020, s. 44-45). Ved å gi tykke beskrivelser får man ifølge Fangen (2010), inkludert «utsagn om hva deltakerne kan ha ment med det de gjorde, hvilke fortolkninger de ga selv, og din egen fortolkning av det» (Fangen, 2010, s. 212). På den måten vil man få en mer nyansert fremstilling av fenomenet. Blommaert (2018) påpeker at denne forskningsmetoden har som mål å beskrive og analysere kompleksiteten, i motsetning til kvantitativ forskning som heller forsøker å redusere kompleksiteten, ved å benytte seg av forutbestemte kategorier som anses relevante for å beskrive aspekter ved et fenomen (Blommaert, 2018, s. 149). Selv mener jeg at det er viktig å gjøre studier som nettopp har den styrken at de er kontekstbundne. Da får man studert noe unikt og spesielt som utspiller seg i virkeligheten.

En svakhet ved å gjennomføre kvalitativ forskning, kan være at forskeren i større grad har mulighet til å påvirke informantene. Med dette i bakhodet i møte med elevene, har jeg gjennom flere skriveoppdrag regulert underveis hvor mye plass jeg skal ta. Her forekommer det en hårfin balanse mellom ønsket om en autentisk skrivehendelse, samtidig som at jeg er en deltakende observatør i datainnsamlingen. Dermed er det meget viktig for meg å beskrive tydelig hva min rolle var, og hva den bidro med i møte med elevene, når jeg kommer til analysen. Dette mener jeg er viktig å tydeliggjøre, nettopp for å kunne gjøre funnene i analysen og drøftingen mer troverdig.

Styrken med denne studien er at man får komme tett på skriveprosessen til elevene, og sett den fra start til slutt. Solheim (2020) påpeker at man som forsker kan få interessante blikk på hvordan elevene skaper mening, ved å følge elevene tett mens utvalgte situasjoner utspiller seg (Solheim, 2020, s. 124). Her kan man få innsikt i både individuelle og kontekstuelle forhold, samt ulike faktorer som spiller inn på elevenes skrivning. Selv om funnene fra denne studien ikke kan generaliseres i like stor grad, kan man fremdeles si noe generelt om elever og behovet for tilpasning.

## 3.4 Analytisk fremgangsmåte

Analysen av den innsamlede empirien bygger på feltnotater, observasjon, deltakende observasjon, lydopptak og elevtekster. Gjennom bearbeiding av datamaterialet, transkribering av lydopptak, sammenligning av feltnotatene, hvor jeg skrev hva som skjer, og transkripsjonene som viste eksakt hva som ble sagt, oppsto det en del sammenhenger på tvers av ulike skriveforløp. Etter jeg hadde samlet inn og transkribert datamaterialet, gikk jeg systematisk gjennom ett og ett skriveforløp for å notere ned hva som skjedde. Her hadde jeg primært fokus på hvilke tilgjengelige ressurser elevene benyttet seg av, og hvilke strategier de hadde for bruken av disse ressursene. I denne bearbeidingsprosessen oppsto det tre kategorier som ressursene kunne klassifiseres som. Disse tre kategoriene var: *kunnskapskilder*, *materielle ressurser* og *ressurspersoner*.

Nedenfor vil jeg forklare kort hva jeg legger i de ulike kategoriene, da dette er noe jeg går nærmere inn på i analysen (4.3).

Med *kunnskapskilder* mener jeg den kunnskapen elevene får tilgang til i blant annet lyttekroken. Hvor læreren modellerer for elevene, og gir relevant kunnskap og informasjon om oppgaven de har foran seg, og hvordan de kan gå frem for å løse den. Her prater læreren og elevene om både innhold og struktur i teksten de skal skrive. Denne dialogen læreren og elevene har i oppstarten av et skriveoppdrag, kan hjelpe elevene med å gi de relevante kunnskaper om hvordan man kan løse oppdraget man står ovenfor. Her er det interessant å se i hvilken grad elevene tar med seg det som blir sagt i oppstarten, eller om de velger å se bort fra det.

Når jeg snakker om *materielle ressurser*, mener jeg det elevene benytter seg av når de skal skrive. Dette er fysiske objekter som blir brukt som støtte for å løse oppgaven, og for å formidle budskapet. Dette kan være ulike skrivesaker, ark, bokstavhjelper, planleggingsskjema, tankekart, modelltekst på tavla eller smartboard, bilder og lignende. Hvilke materielle ressurser elevene har tilgjengelige under skriveoppdragene, vil jeg komme tilbake til i analysen hvor jeg analyserer bruken av disse ressursene (4.3).

Når jeg snakker om *ressurspersoner* mener jeg enten medelever, lærer, assistenter eller meg, som elevene kan bruke som en støtte når de skriver. Her ser jeg på hvilke ressurspersoner elevene benytter seg av gjennom skriveforløpet, og hva de bruker dem til.

I kategoriseringen av de tilgjengelige ressursene oppdaget jeg at en ressurs hadde ulike funksjoner og kunne dermed plasseres i ulike kategorier. For å løse dette problemet med faren for at analysen skulle bli for gjentakende, valgte jeg å dele inn analysen etter de tre ressursene som fremsto som mest relevante i elevenes skriveprosess. Disse tre ressursene var tavla/smartboard, planleggingsskjema og ressurspersoner. Her under vil jeg vise frem hvordan elevene nyttiggjør seg av disse ressursene. I drøftingskapitlet vil jeg drøfte dypere hvilken funksjon ressursene får i skriveprosessen, og hvorvidt elevene får til å benytte seg av dem på en hensiktsmessig måte.

Som nevnt over utpekte tavla/smartboard, planleggingsskjema og ressurspersoner seg som signifikante ressurser i elevenes skriveprosess. Jeg har valgt å analysere og diskutere disse ressursene da elevene gjennom ulike skriveforløp benyttet seg av disse i stor grad. Jeg har sett tydelige spor i bruken av disse ressursene både gjennom deltakende observasjon, men også i elevtekstene som fokuselevne produserte. For å få et mer helhetlig blikk på hvordan elevene benyttet seg av ressursene, og for å få innblikk i om det var noe systematikk i hvordan de benyttet seg av disse tre ressursene, vil jeg trekke inn eksempler fra ulike skriveforløp. Her vil jeg trekke tråder mellom skriveoppdragene, for å lettere kunne se om elevene har en bestemt fremgangsmåte i møte med et skriveoppdrag, eller om det kan virke tilfeldig hvordan de går frem.

I den andre delen av analysen har jeg valgt ut et skriveforløp til hver av elevene, som jeg analyserer i dybden. For å være sikker på at jeg valgte ut et skriveforløp som var

typisk for elevene, kartla jeg hvordan elevene gikk frem gjennom de ulike skriveforløpene, hva og hvor mye som spilte inn på skriveprosessen deres. Ved å gjøre dette fikk jeg sett trekk som gikk igjen i flere skriveforløp. Noe som gjorde at jeg kunne trekke ut et skriveforløp hvor jeg fulgte hver av elevene tett, og foreta en dybdeanalyse av dette. Jeg vil foreta en dybdeanalyse av skriveforløpene for å vise hva som skjer og hvor mangfoldig en skriveaktivitet er, eller kan være. Jeg har valgt å analysere et skriveforløp til hver av elevene på grunn av at skriveforløpene deres ser veldig ulike ut, da de benytter seg av tilgjengelige ressurser på ulike vis, og i ulik grad. Ved å gjøre dette får jeg vist frem bredden i datamaterialet, og får et helhetlig blikk på skriveprosessen. Her får jeg sett de ulike prosessene elevene går gjennom, og hva som spiller inn, annet enn deres egne individuelle forutsetninger.

## 4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg starte med å presentere et elevportrett til hver av de to fokuselevne mine. Elevene jeg følger er to andreklassinger, som jeg har valgt å gi de fiktive navnene Axel og Zara. Først kommer det et elevportrett av Axel (4.1.1), og deretter et elevportrett av Zara (4.1.2). I elevportrettene vil det komme informasjon om elevene, knyttet til faktorer som kan innvirke på elevenes skriveprosesser. Felles for elevene er at de går i samme klasse, og at de begge har utfordringer knyttet til skriving. I forbindelse med utfordringene knyttet til skriving, er det satt inn ulike tiltak hos elevene. Tiltakene som er blitt satt i gang, vil legges frem i elevportrettene.

I del to av analysen (4.2), vil jeg analysere et typisk skriveforløp til Axel og et til Zara. Denne analysen vil besvare et av mine forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålet lyder som følger: «hvordan arter skriveforløpene seg for elevene?». Her ser man hvor mye som skjer, eller kan skje, i løpet av en skriveprosess. Dette skriveforløpet vil bli illustrert ved hjelp av en tidslinje. Tidslinjen viser hvor mye tid som går med på ulike element i en skriveprosess, samt hvor mange brudd som forekommer i løpet av skriveprosessen. Disse hendelsene mener jeg er viktig å belyse, da de er faktorer som spiller inn på elevenes skriving i den konteksten de er en del av. Dette er med på å vise frem hvor mye som faktisk skjer i elevenes skriveprosess, annet enn kognitive prosesser.

Siste del av analysen (4.3), er knyttet til det det andre og siste forskningsspørsmålet mitt: «Hvilke ressurser tar elevene i bruk, og på hvilke måter bruker de tilgjengelige ressurser?». Her vil jeg presentere funn knyttet til hvilke ressurser og strategier elevene benytter seg av. Denne analysen er delt inn etter hvilke ressurser som er mest fremtredende i datamaterialet jeg har samlet inn. Analysen er delt inn i tavle/smartboard, planleggingsskjema og ressurspersoner. Herunder vil jeg belyse hvordan disse ressursene blir brukt, og hva som er mest typisk på tvers av ulike skriveforløp hos de to enkelte elevene. For å analysere hvilke funksjoner ressursene har, og hvordan de blir brukt, har jeg formet tre kategorier. Disse kategoriene er: *kunnskapskilder*, *materielle ressurser* og *ressurspersoner*. Kategorien ressurspersoner fungerer både som en egen del i analysen, og som en koding av materialet. Nettopp fordi ressursene som elevene benytter seg av kan ha ulike funksjoner, og dermed plasseres inn i ulike kategorier. Hva jeg legger i hver kategori vil klargjøres under delen kalt «4.3 ressurser og strategier».

### 4.1 Elevportrett

#### 4.1.1 Elevportrett av Axel

Fokuseleven Axel, er en gutt på 7 år og går i andreklasser. Axel har norsk som morsmål. Han har en stor sosial omkrets på skolen, og går godt overens med flere av elevene i klassen. I friminuttene har jeg observert at han er med i en stor gjeng som spiller fotball sammen. Han virker trygg i ulike sosiale settinger, og sier fort ifra hvis han er uenig med noen.

Faglig strever han både med lesing og skriving. Han sliter med å komme i gang med skrivingen, samt å skrive ortografisk korrekt. Læreren har fortalt at de har satt inn tiltak for at han skal bli bedre til å skrive høyfrekvente ord riktig, og å øke lesehastigheten. Her er det satt inn tiltak hvor han er med på språkverksted, blir hørt i lesing og jobber med dataprogrammet askiraski (Aski Raski AS, 2021). Askiraski går ut på at man skal høre, finne, skrive og lese enkeltord. I løpet av høstsemesteret har han blitt bedre til å lese og skrive høyfrekvente ord. Denne progresjonen kan man også se igjen i elevtekstene han har skrevet i løpet av høsten. Ved lengre skriveøkter hender det at han og noen andre elever blir tatt ut på gruppe av en spesialpedagog, for veiledet skriving. Tidlig i høstsemesteret benyttet han seg av bokstavhjelper da han skulle skrive. Denne ble gradvis brukt mindre og mindre utover høsten. Nærmere jul ble den ikke brukt i det hele tatt. Her er jeg ikke sikker på om dette er en bevisst strategi fra læreren, eller om det kan virke tilfeldig når han får den utdelt.

Axel har et godt muntlig språk til alderen, og han prater på trøndersk dialekt. Denne dialekten kan man se igjen i tekstene han skriver, ved at han skriver dialektnært. Et eksempel på dette var da han skulle skrive ordet «skitten», som ble til «jitat», eller «skitat» som man kanskje ville sagt på trøndersk. Et velutviklet talespråk er grunnleggende for å kunne skrive og lese (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 43). Videre er det enighet om at metaspråklig bevissthet spiller en vesentlig rolle for lese- og skriveutviklingen. Metaspråklig bevissthet kan knyttes det å ha et språk om språket, og å ha kunnskaper om uttale av ord, samt ordenes skrivemåte (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 43). For å utvikle metaspråklig bevissthet krevet dette at elevene innehar en viss fonologisk bevissthet. Det vil si at man har kunnskaper om språkets lydstrukturer, og forstår at det er en sammenheng mellom fonem og grafem (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 43-44). Når Axel skal skrive sier han ordene lavt til seg selv mens han skriver. Her lytter han ut hvilke bokstaver han skal skrive. Siden han skriver ganske nært dialekten kan dette by på noen utfordringer når han skal koble en bestemt lyd til en bokstav. Når han er usikker på hvordan et ord skrives, spør han ikke om hjelp, men prøver seg frem selv. Man kan kanskje si at Axel befinner seg på et sted mellom fonologisk- og ortografisk skriver, da han skriver noen ord slik som de «høres ut» på dialekten, mens andre ord skriver han ortografisk korrekte.

Gjennom de syv skriveoppdragene jeg har observert han i, deltar han ofte når elevene er samlet i lyttekrok. Han er muntlig aktiv og svarer på ulike spørsmål som blir stilt. Noen ganger prater han uten å ha fått ordet, og andre ganger blir han heller ikke valgt til å svare. Da jeg regnet ut gjennomsnittet for hvor mye han deltok i lyttekroken gjennom de syv skriveoppdragene jeg har observert, fant jeg ut at han deltar mellom 2-4 ganger løpet av en økt. Dermed er han relativt aktiv i lyttekroken, og følger med på hva som blir sagt. Hvorvidt han aktivt følger med eller ikke, varierer fra gang til gang, og hvor lenge de sitter i lyttekroken.

#### 4.1.2 Elevportrett av Zara

Fokuseleven Zara er ei jente på 7 år, og går i samme klasse som Axel. Zara er født og oppvokst i Norge, og har foreldre av utenlandsk opprinnelse. Hun kan snakke førstespråket og norsk. Læreren hennes har fortalt at på førstespråket kunne hun både alle bokstavene i alfabetet, og snakke flytende i språket. Når det kommer til det norske

språket, snakker Zara trøndersk dialekt blandet med bokmål. For å lykkes med skrive- og leseopplæringen er det viktig med et visst ordforråd på språket som læres (Monsen, 2017, s. 108). Dermed spiller muntlige ferdigheter en stor rolle her. Jeg mener at Zara snakker godt norsk, da hun gjør seg forstått og det virker som om at hun ikke har noen problemer med å forstå hva jeg sier til henne. En utfordring hos henne som går igjen utover de skriveforløpene jeg har observert, er koblingen mellom fonem og grafem på enkelte bokstaver. De bokstavene som går igjen mest er «n» og «m», og «i» og «y». Hos andrespråkselever er det ifølge Palm (2019), relativt vanlig at de har vansker med å lytte ut forskjellen mellom blant annet «i» og «y», slik som Zara gjør, på grunn av at disse lydene kanskje ikke eksisterer i morsmålet (Palm, 2019, s. 137). Selv om det å skille mellom «i» og «y» er en gjentakende utfordring når Zara skal skrive, har jeg observert at hun har blitt bedre til å lytte ut hvilken bokstav hun skal skrive. Hun har også blitt flinkere til å skrive hørfrekvente ord, enn det hun var i starten av andreklasse.

Tiltak som er satt i verk hos henne, er at hun er med på språkverksted og norsk 2. Hun har ofte tilgang på en assistent eller spesialpedagog i klasserommet. Ved enkelte anledninger blir hun, Axel og noen andre elever tatt ut på gruppe, for å få veiledning i skriveprosessen. Sent i høstsemesteret ble det satt inn tiltak at hun, i likhet med Axel, skulle jobbe med dataprogrammet askiraski. Dette skal hjelpe henne å bli stødigere på alfabetet og til å bli flinkere til å automatisere hørfrekvente ord. Hun blir også tatt ut og hørt i lesing.

Gjennom de syv skriveoppdragene jeg har observert henne i, bidrar hun sjelden i lyttekrok. Hun har bidratt med et innspill en gang. Da hun svarte snakket hun veldig lavt, så det var så vidt vi kunne høre hva hun sa. Ved en annen anledning rekte hun opp hånden, men tok den fort ned igjen. Det virker som at hun vil delta, men at hun ikke får det helt til. Ellers sitter hun stille og gjør ikke så mye ut av seg. Jeg har observert at hun er aktiv i friminuttene, og leker med flere klassekamerater. Læreren hennes har fortalt at når det var snakk om hvem elevene ville sitte sammen med i klasserommet, var det flere som valgte henne, så hun er godt likt. Jeg har sett at hun fungerer godt i mindre grupper, da hun deltar mer i samtalene der.

Når elevene blir satt til å skrive, er hun rask til å spørre om hjelp. Hun har et stort behov for støtte i skriveprosessen. Her benytter hun seg av tilgjengelige ressurspersoner, som på ulike vis opptrer som en veileder i skriveprosessen. Her kan det virke litt tilfeldig hvilke teknikker de har brukt for å hjelpe henne å skrive. Noen ganger sier man ordet, slik at hun lyderer hun seg frem, andre ganger lyderer vi sammen, mens i enkelte tilfeller har noen assistenter skrevet enkeltord på lapper som hun kan kopiere. Det er tydelig at hun fremdeles strever med koblingen fonem og grafem, når det gjelder enkelte bokstaver.

## 4.2 Elevenes skriveforløp

For å kunne si noe om forskningsspørsmålet «hvordan arter skriveforløp seg for elevene?», har jeg valgt ut to skriveforløp som jeg analyserer detaljert. Datamaterialet mitt består av syv ulike skriveforløp. Alle har samme overordna oppbygging: Man starter i lyttekrok med gjennomgang av oppgaven, modellering og/eller modelltekst og samtaler hvor elevene kommer med innspill. Deretter beveger elevene seg til plassene sine hvor

de enten samarbeider, eller jobber individuelt med skriveoppgaven. Til slutt samles elevene i lyttekroken igjen, hvor tekstene de har skrevet blir lest opp, og pratet om. Overordna fremstår skriveforløpene som ryddige og tydelige delaktiviteter, men når man kommer tettere på elevenes skriveprosess, ser man at det skjer mye mer. Dermed har jeg valgt ut to skriveforløp som viser frem hvor mye som faktisk skjer, gjennom et typisk skriveforløp.

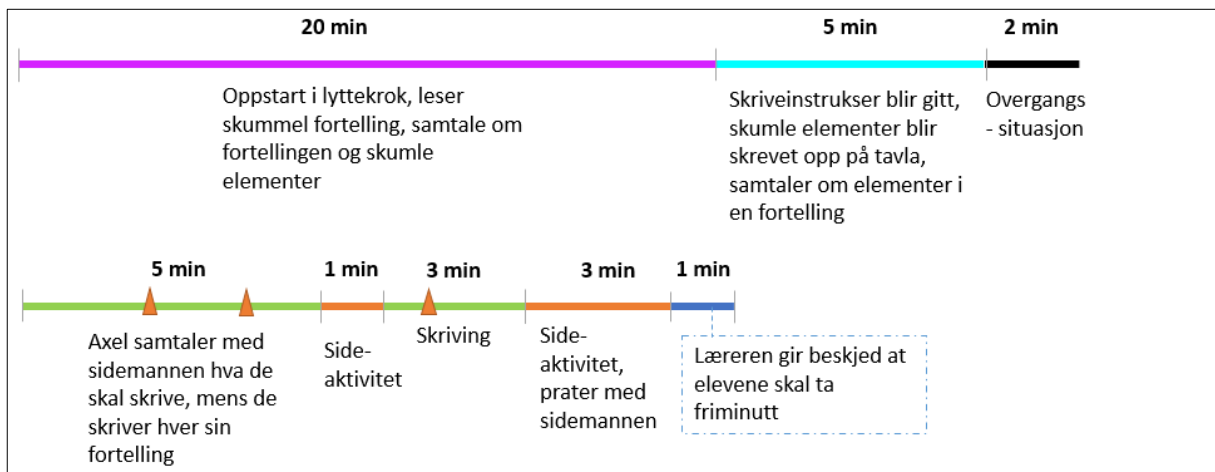
Jeg har valgt ut et skriveforløp som er ganske typisk for Axel, og et som er ganske typisk for Zara. Årsaken til at jeg vil analysere et skriveforløp til hver av elevene, er fordi selv om elevene går i samme klasse, så arter skriveforløpene seg veldig forskjellig. Dette har nok flere årsaker, blant annet kan det skyldes at elevene er forskjellige og har ulike behov i forhold til støtte underveis i skrivingen. Analysen av skriveforløpene vil vise frem hvor ofte det oppstår brudd i skriveprosessen til elevene, når de bruker ressurspersoner, samt andre faktorer som spiller inn på elevenes skriveprosess. De to skriveforløpene jeg har valgt ut er to ulike skriveforløp. Ideelt sett ville man kanskje hatt det samme skriveoppdraget for begge elevene, men siden jeg følger en elev tett gjennom et skriveforløp, har jeg ikke like mye data på hvordan Zara opptrer når jeg følger Axel, og omvendt. På tross av dette har jeg sett at skriveforløpene arter seg ganske likt for hver av elevene på tvers av ulike skriveoppdrag. Dermed mener jeg at skriveforløpene jeg har valgt ut, kan representere hvordan et ganske typisk skriveforløp arter seg for disse to elevene.

#### 4.2.1 Axel sitt skriveforløp

Jeg vil i det følgende vise frem hvordan et typisk skriveforløp for Axel arter seg, fra start til slutt. Skriveforløpene jeg har observert har som nevnt lik oppbygging, hvor de starter med gjennomgang i lyttekrok, deretter individuell skriving, for så å samles i lyttekroken igjen. Skriveforløpet jeg viser frem nedenfor er hentet fra skriveoppdraget «å skrive en skummel fortelling». Jeg har valgt akkurat dette på grunn av at det er et godt eksempel som viser frem hvor mye som skjer, og ulike faktorer som spiller inn på Axels skriving. Dette skriveforløpet viser ganske typisk hvor mange brudd som forekommer fra start til slutt.

Dette skriveforløpet starter når elevene kommer inn i lyttekroken og blir introdusert for oppgaven, til skrivingen er avsluttet. Jeg har valgt å analysere dette ved å sette det opp som en tidslinje, som viser frem hele skriveforløpet. Her viser jeg frem hvor lang tid som går med på ulike deler av skriveprosessen. For at dette skal bli mest mulig nøyaktig, har jeg hørt gjennom lydklippene fra start til slutt, og skrevet ned hva som skjer, samt tidspunkt når det skjer noe nytt. Jeg har delt tidslinjen inn i tre deler, da skriveforløpet gikk over tre økter. Øktene var på samme dag rett etter hverandre, oppdelt av matpause og friminutt. Nedenfor ser du tidslinjen over den første økta. Her ser man hvor ofte det oppstår brudd i Axels skriveprosess, både fra medelever, og fra læreren. Brudd som har varighet på under ett minutt er markert med en oransje trekant på tidslinja, mens bruddene som varer i ett minutt eller lengre er markert som egen del av tidslinjen. Disse bruddene har jeg valgt å kalle sideaktiviteter. Dette har jeg gjort nettopp fordi det oppstår hendelser eller aktiviteter som går ved siden av skrivingen.





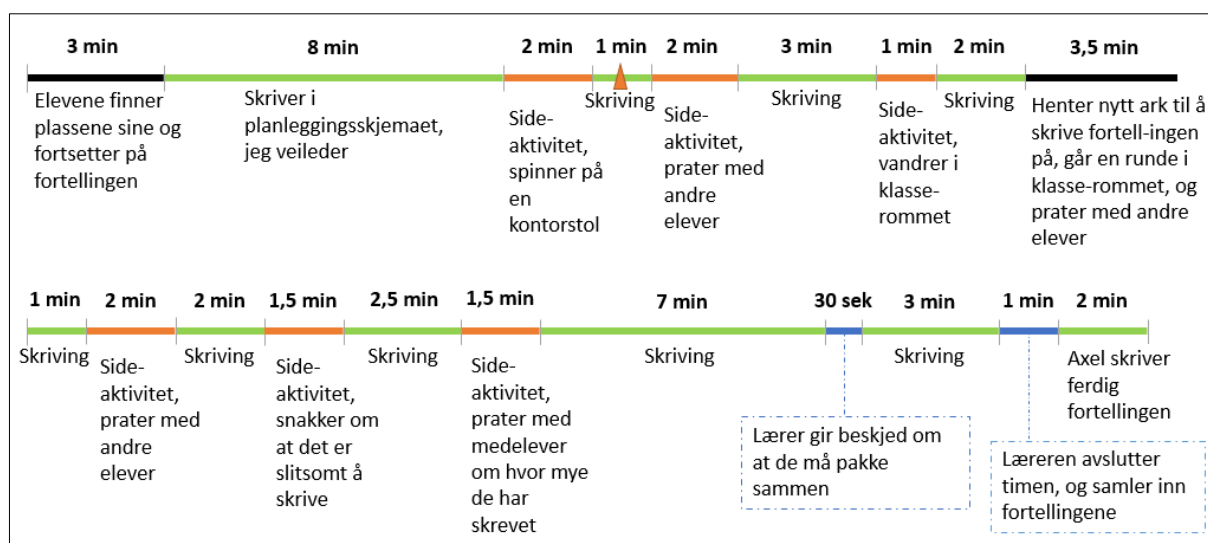
**Figur 1: Tidslinje over skriveforløp del 1, hendelser og brudd i Axel sin skriveprosess**

I den første økta bruker de til sammen 25 minutter i lyttekroken på gjennomgang av oppgaven, før de får begynne å skrive. Oppstarten foregår som en dialog mellom lærer og elev, hvor elevene svarer på spørsmål læreren stiller, i tillegg til å stille egne spørsmål. Elevene får selv velge hvem de vil samarbeide med, eller om de vil jobbe individuelt når de skal skrive. Siden elevene hadde hele klasserommet til disposisjon, fikk de sette seg hvor de ville. Dette førte til at Axel hadde flere av sine nære klassekamerater på nabopultene. Dette er noe som vil spille inn på skriveprosessen hans senere i økten. I løpet av de resterende 15 minuttene elevene hadde til individuell skriving i første økt, oppstod det fem separate brudd. Av disse fem bruddene, initierte Axel til en av dem. Tre av bruddene varte under ett minutt. Disse var bestående av kortere samtaler om skriveaktiviteten elevene holdt på med. Her spurte de hverandre hva de skrev om, og hvor langt de hadde kommet. Elevene gikk også sporadisk bort til hverandre for å se på hva de hadde skrevet. Her kom elevene med bemerkninger som «æ ska bare se ka dåkk har skreve», «oj, se kor langt han ha komme», «han ha komme my lenger enn mæ» o.l. Ved å gjøre dette viser elevene engasjement for hverandre i skriveprosessen, og kan sies å gjennomføre det Graham (2018) omtaler som actions i skrivefellesskapet. I dette begrepet legger han handlinger som foretas av medlemmene for blant annet å støtte, og motivere hverandre underveis (Graham, 2018, s. 261). Dette kan være både en bevisst og en ubevisst handling.

De to bruddene som varte i ett minutt og tre minutter, har jeg valgt å kalle sideaktiviteter. Det har jeg gjort fordi disse aktivitetene gikk ut på å prate om andre ting, eller om noe som ikke går direkte på selve skriveaktiviteten. I sideaktiviteten som varer i ca. ett minutt, sitter elevene å gir hverandre kallenavn, mens i sideaktiviteten som varer i tre minutter, sitter Axel og sidemannen og utforsker skriften. Sidemannen tegner ei bølgete linje på arket sitt og spør «ser du ka som står her? Det er hemmelig skrift». Dette fører til at Axel skriver i «hemmelig skrift» øverst på arket sitt. Her prater de om skriften, og hva som liksom står der. Deretter fortsetter de å prate om hvor rart det er at blyanten lager merker når de skriver med den. For så å fortsette samtalen med å snakke om hvilken hånd de skriver med. Mens de prater om dette, prøver de å skrive med både høyre- og venstre hånd. Her kan man si at elevene kommer med metakommentarer om egen, og hverandres skriving. Meta eller metaspråk vil si å ha et språk om språket, eller en måte å prate om språket på (Lorentzen, 2009, s. 110). Sammen utforsker de, og

prater om skriften. Dette eksemplet viser at tilsynelatende «uro», eller annen aktivitet enn det læreren har planlagt, kan være faglig utforskning.

Når det gjelder jobbing med skriveaktiviteten, gikk åtte av 15 minutter med på at Axel og medeleven han satt ved siden av, pratet sammen om hva de skulle skrive, samt selve skrivingen. De resterende seks minuttene, gikk med på å prate med medelevene i skrivefellesskapet om andre emner som ikke gikk direkte på skriveoppgaven. Etter elevene har spist frukt og tatt friminutt, kommer de tilbake til klasserommet for å fortsette skriveaktiviteten. Nedenfor ser du en tidslinje over den andre økten i skriveforløpet. Her er det betydelig mye mer brudd i skriveforløpet, og de har lengre varighet enn i første økten.



**Figur 2: Tidslinje over skriveforløp del 2, hendelser og brudd i Axel sin skriveprosess**

I den andre økten hadde elevene ca. 50 minutter til rådighet, fra de kom inn fra friminutt, til det var tid for å spise lunsj. Her satte Axel seg på en egen pult ved siden av de elevene han satt sammen med i forrige økt. I denne økten startet det med åtte minutter sammenhengende jobbing. Deretter ble det sekvenser på to minutter jobbing, to minutter pause og lignende i store deler av skriveøkten. Sideaktivitetene kan deles inn i ulike kategorier med tanke på innhold. Fire av bruddene besto av det jeg har valgt å kalle vandring. Det vil si at Axel og noen andre elever går bort til hverandre for å se hva de holder på med, og for å prate om andre emner. Det første bruddet oppstår når en elev spinner på en kontorstol fremme ved tavlen. Dette oppdager Axel, og han blir med på å spinne på kontorstolen. Etter han har gjort dette kommer han tilbake til plassen sin, og fortsetter med oppgaven. De tre andre bruddene var bestående av å gå bort til medelevene for å snakke med dem.

En annen kategori som to av bruddene faller under, er prat med medelever. Praten foregår mens elevene sitter på plassene sine, på den måten blir praten litt høylytt. I disse bruddene snakker de om Playstation, og Minecraft. Bruddene som involverte samtaler mellom tre eller flere elever, ble stoppet opp av enten en assistent eller en av studentene som var der i praksis. Her ble elevene fortalt at de måtte fortsette med skriveoppgaven.

Den tredje kategorien som bruddene kan plasseres i, er metakommentarer om egen og andres skrivning. Her oppsto det to separate brudd hvor elevene kommenterte på skriveprosessen. I det første bruddet av denne karakteren, var det en elev som ytret at han ikke orket å skrive mer. Dette hørte Axel og han snudde seg til den eleven og sa at han heller ikke orket å skrive mer. Her ble de to elevene sittende i ca. to minutter og pratet om hvor trasig det var å skrive. Dette hørte en av praksisstudentene, og hun forsøkte å motivere dem til å prøve å fortsette skrivingen. Det andre bruddet var bestående av at en elev kommenterte hvor mye en annen elev hadde skrevet. Her ville alle se hvor mye tekst denne eleven hadde produsert, og de kom med kommentarer som «oj, du har skrevet mye!», «han har skrevet mye mer enn meg» og lignende. På den måten kan medelevene fungere som motivatorer i skriveprosessen. Nedenfor ser du bilde av fortellingen Axel skrev inn i planleggingskjemaet. Øverst på arket ved siden av der det står «Fortelling», ser du hvor Axel har skrevet med «hemmelig skrift». Dette ble stående igjen på arket da han leverte det til læreren.

Fortelling <i>[scribbled name]</i>					
Tittel: De fire guttene		Forfatter: <i>[redacted]</i>			
Deltakere	Sted	Konflikt/problem	Følelse	Løsning	Slutfølelse
<i>[person icon]</i>	<i>[house icon]</i>	<i>[speech bubble icon]</i>	<i>[head with heart icon]</i>	<i>[thumbs up icon]</i>	<i>[heart with checkmark icon]</i>
og og og og	DET SKUMLE Huset PÅ HAUGEN	De møter en vannpyr	RED	SPRANG UT AV Huset	GLA

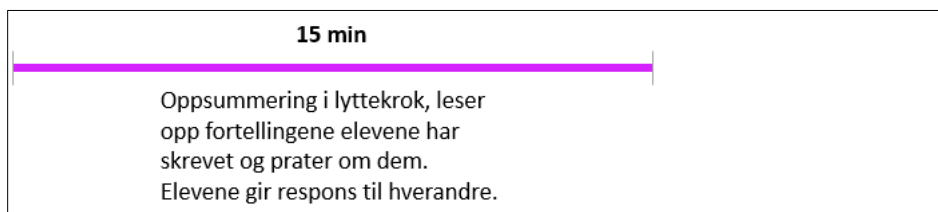
### Elevttekst 1: Axel sitt planleggingskjema til skriveoppgaven «å skrive en skummel fortelling»

Vi ser at fortellingen han har skrevet, handler om han og fire venner som gikk til det skumle huset på haugen. Da de gikk inn i huset møtte de en vannpyr. Da ble de reddet og sprang ut av huset igjen. Etter de hadde fått seg ut av huset ble de glade. Vi kan se at tittelen er «De fire guttene», men at han har skrevet navnet på fem deltakere. Det er fordi at det første han skrev da han begynte på oppgaven var tittelen «De fire guttene». Det er den samme tittelen som han hadde sist gang han skrev fortelling. Underveis i skriveprosessen pratet han med en medelev og hvem han skrev om. Medeleven ramset opp en del navn. Da han nevnte et navn som Axel ikke hadde skrevet opp, responderte Axel «Å, han vil æ å skriv om». Etter denne samtalen tilføyde han det navnet til listen. Dermed stemmer ikke tittelen med antall deltakere lengre, men Axel rettet endret ikke tittelen, selv om fortellingen nå handlet om fem gutter. Her ble Axel inspirert og påvirket av medeleven til å ta med noe over i hans egen fortelling.

Da Axel var ferdig med å fylle inn innholdsmomenter i planleggingskjemaet, og skulle gå

over til å skrive denne fortellingen på et eget ark, ville han ikke gjøre det. Han mente at han var ferdig med å skrive fortellingen, da han allerede hadde fylt den inn i planleggingsskjemaet. Etter litt frem og tilbake, gikk han med på å skrive fortellingen på det andre arket. Et problem her, var at han ikke ville skrive noe mer enn det som sto i planleggingsskjemaet. En konsekvens av dette var at Axel ikke fikk til å benytte seg av dette planleggingsskjemaet som en ressurs. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i analysen del 4.3.2, hvor jeg analyserer hvordan elevene benytter seg av planleggingsskjemaene.

De to siste bruddene i dette skriveforløpet er når læreren gir beskjed om at det er fem minutter igjen av timen, og når hun avslutter timen og begynner å samle inn elevtekstene. Da læreren fortalte at de måtte begynne å pakke sammen, var ikke Axel ferdig med fortellingen enda. Da sa han til læreren «Lærer? Lærer, æ ska bare skriv ferdig det her!». Det fikk han lov til. Ved at læreren ga rom for dette, fikk også Axel levert et ferdig produkt på slutten av timen. Etter han hadde levert den ferdig fortellingen sin, tok klassen lunsj og friminutt. I denne økten gikk til sammen 31,5 minutter av ca. 50 minutter med på jobbing med skriveoppgaven. Resten av tiden gikk med på overgangssituasjoner og sideaktiviteter. Nedenfor ser vi utdrag fra siste del av skriveforløpet til elevene.



**Figur 3: Tidslinje over skriveforløp del 3, hendelser i Axel sin skriveprosess**

Den tredje og siste delen av skriveforløpet blir brukt til å oppsummere skriveoppdraget. Her fikk Axel, og de andre elevene som ville, lest opp tekstene sine, og gitt respons til hverandres tekster. Denne oppsummeringen og avslutningen av skriveoppdraget varte i ca. 15 minutter.

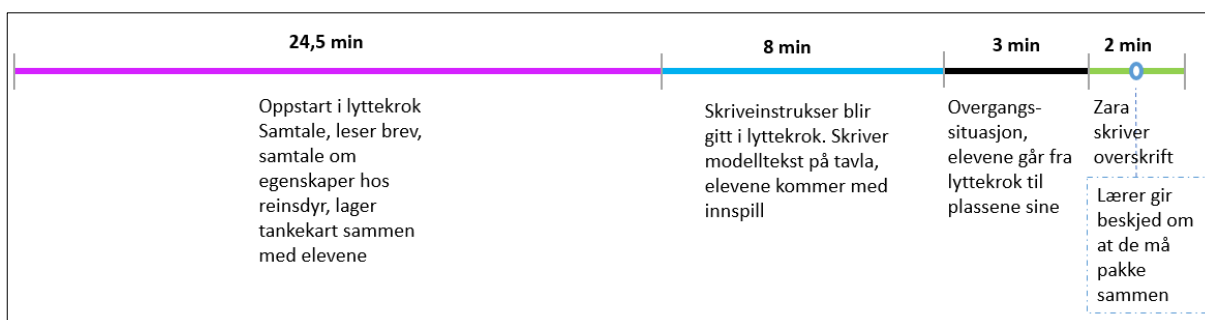
Mine observasjoner av Axel underveis i skriveprosessen, viser at han for det meste mestrer å begynne ganske snart med skriveprosessen igjen etter bruddene. Tidslinjen viste at de oppsto totalt 15 brudd gjennom dette skriveforløpet. Dette er ganske typisk for det skrivefellesskapet som Axel er en del av. Her veksler elevene som er en del av dette fellesskapet på å skrive og å prate. De prater både om skriveoppgaven, og om andre ting som ikke har med oppgaven å gjøre. Her viser elevene interesse for hverandre ved å gå bort til hverandre for å se på hva de har skrevet, og å spørre om hva de tenker å skrive om. Noen av elevene henter inspirasjon fra hverandre, og på den måten bidrar elevene i hverandres skriveprosess, og blir til en samarbeidspartner. Dette er ifølge Graham (2018) et av kjennetegnene på å være i et skrivefellesskap. Elevene i dette skrivefellesskapet og elevene i denne klassen, har muligheten til å tenke høyt med hverandre underveis i skriveprosessen. Her deler elevene ideer med hverandre, og gir respons til hverandre underveis. De stiller seg litt utenfor skriveprosessen og kommer med metakommentarer. Både om prosessen, men også om selve skriveaktiviteten. Når elevene prater om andre ting som ikke direkte har noe med oppgaven å gjøre, kan man kanskje si at de holder på med en annen aktivitet. Her kan man si at de bygger

vennskap. Dette er noe Axel går glipp av når han blir tatt ut av spesialpedagog, for å få veiledning i skriveprosessen. Når han blir tatt ut på grupperom, blir skriveforløpet hans seende mer likt ut som Zara sitt, som blir presentert nedenfor. Her dreier det seg i hovedsak om å jobbe gjennom oppgaven, slik at man kan gjøre andre ting når man er ferdig.

#### 4.2.2 Zara sitt skriveforløp

I denne delen av analysen vil jeg vise frem hvordan et typisk skriveforløp arter seg for Zara. Dette skriveforløpet er hentet fra skriveoppdraget «Å skrive søknad til julenissen». Økten starter med at elevene samles i lyttekrok, deretter er det individuell skrijving, for så å samles tilbake i lyttekroken. Skriveforløpet jeg har valgt å vise frem av Zara, er ganske typisk for hvordan hun går frem for å løse oppgaver.

I likhet med skriveforløpet til Axel, vil jeg analysere dette skriveforløpet ved å vise det frem ved hjelp av en tidslinje. Dette skriveforløpet er delt inn i to økter, som kommer rett etter hverandre, oppdelt av et friminutt. I tidslinjen ser vi hvor mye tid Zara bruker på de ulike delene av oppgaven, hvor ofte det oppstår brudd i skriveprosessen, samt hvor mye hun spør om hjelp. Nedenfor ser vi tidslinjen for den første delen av skriveforløpet.

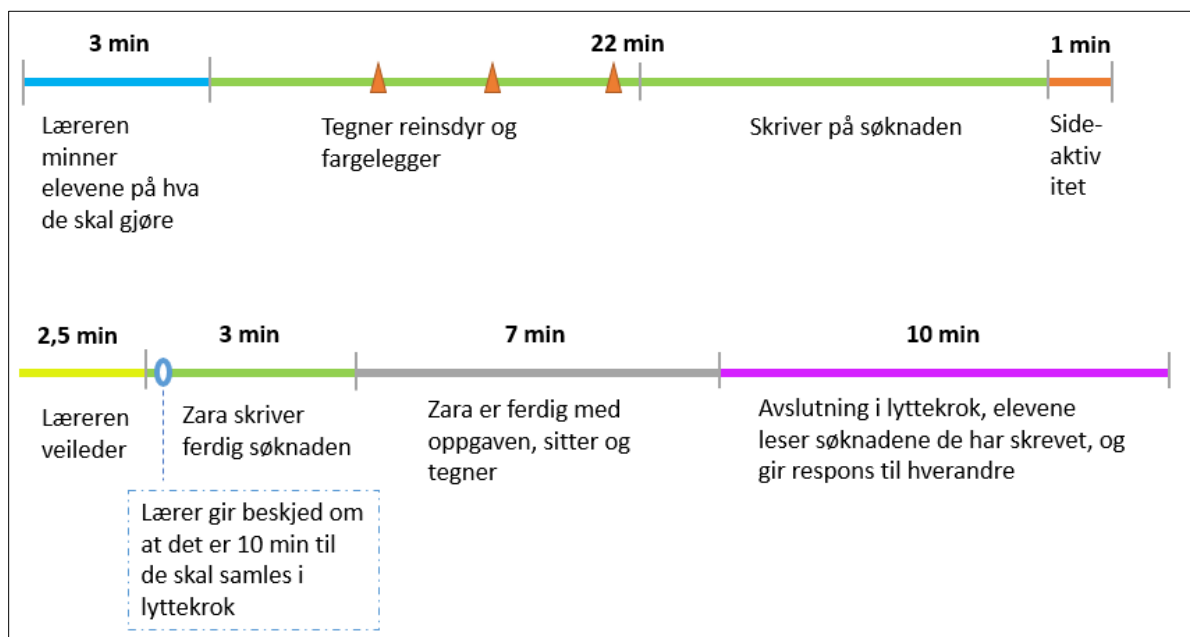


**Figur 4: Tidslinje over skriveforløp del 1, hendelser og brudd i Zara sin skriveprosess**

Den første økten blir brukt på oppstart av dagen, gjennomgang av skriveoppgaven, samt påbegynnende individuell skrijving. Læreren bruker 24,5 min i lyttekroken på å introdusere oppgaven. Hun leser opp et brev fra julenissen, der han søker etter et reinsdyr som kan hjelpe han å trekke sleden. Etterpå samtaler de om brevet, og hvilke positive egenskaper reinsdyrene har. Innspillene elevene kommer med, blir brukt til å lage et tankekart som elevene kan benytte seg av når de skal begynne å skrive etterpå. Etter tankekartet er skrevet opp på smartboard, forteller læreren elevene at de skal skrive en søknad til julenissen, om hvorfor akkurat de burde få jobben som trekkdyr for julenissen. Med innspill fra elevene skriver læreren et eksempel på hvordan en søknad kan se ut, på tavla. Denne introduksjonen bruker hun i overkant av åtte minutter på. Zara er ikke muntlig aktiv i lyttekroken. Hun rekte opp hånda en gang, men tok den fort ned igjen.

Når læreren begynner å dele ut ark til elevene, er det fem minutter igjen av timen. Det første Zara gjør når hun kommer på plassen sin og har funnet frem skrivesakene sine, er å spørre meg om hjelp. Når jeg setter meg ved siden av henne, er det to minutter igjen av timen. Disse minuttene blir brukt til å skrive. Zara spør meg om hjelp til å finne ut hva

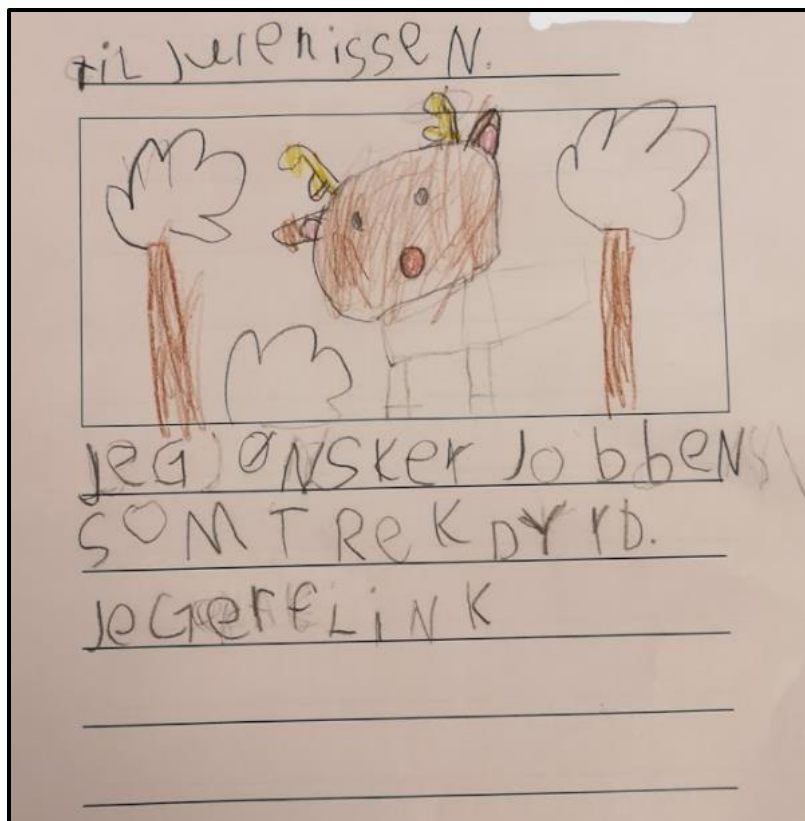
hun skal skrive, og hvordan ord skrives. Hun vil at jeg skal sitte med henne til økten er over. Etter elevene har hatt friminutt, fortsetter de på oppgaven igjen. Nedenfor ser vi en tidslinje over andre del av skriveforløpet.



**Figur 5: Tidslinje over skriveforløp del 2, brudd og hendelser i Zara sin skriveprosess**

Den andre økten var cirka 48 minutter lang. I denne økten var 35 minutter satt av til skriving. De resterende 13 minuttene gikk med på oppstart av andre økt, oppsummering og opplesning av tekster i lyttekroken. Skriveøkten starter med at læreren minner på at eleven skal lage en tegning av seg selv som reinsdyr, som om at det var et fotografi, og at de skal skrive en søknad. Etter læreren har brukt tre minutter på skriveinstrukser, begynner elevene å jobbe. Zara starter med tegningen av seg selv som reinsdyr. Denne bruker hun 12 minutter på å tegne og fargelegge. I de første tre minuttene observerer jeg henne på avstand, før jeg ser at hun søker kontakt med blikket mitt. Når jeg går bort til henne sier hun at hun ikke husker hvordan et reinsdyr ser ut. Jeg finner frem et utskrevet bilde av et reinsdyr som hun kan se på mens hun tegner. Når jeg kommer med bildet, sier hun at jeg fortsatt må være der selv om hun kan se på bildet. Jeg finner frem en stol og setter meg med henne. Hun prater om tegningen, mens hun holder på. Praten rundt tegningen går på hvilken form det er på reinsdyret, hvordan det ser ut, og hvilke farger hun skal bruke.

Når hun er ferdig med å tegne og fargelegge, spør jeg henne om hva hun vil skrive. Vi prater om «jobben» hun skal søke på, og hva hun kan skrive. Jeg veileder henne i skriveprosessen. Hun lyderer seg gjennom ordene, og spør hvis det er noen bokstaver hun er usikker på. Her benytter hun seg aktivt av bokstavhjelperen. Nedenfor ser du bilde av teksten hun har skrevet i løpet av økten.



Når Zara jobber med å skrive ordet «ønsker», sier hun til meg «nei, du må peke på hvilken æ ska skriv» [...] «Du må peke på, da e det lettere». Jeg hjelper henne med å lytte ut bokstaver i enkelte ord, men hun skriver dem selv. De bokstavene hun ofte spør om hvordan skrives er «i» og «y», «m» og «n», og «j».

Det forekommer få brudd gjennom skriveforløpet til Zara. Totalt forekommer det seks separate brudd. To av bruddene er bestående av at medeleven spør: «Kan æ låne den oransje tusjen din?», ved to enkelte

## **Elevtekst 2: Zara sin søknad til julenissen**

anledninger. To av bruddene forekommer når læreren gir en felles beskjed til klassen, mens de to siste kan klassifiseres som sideaktiviteter. Med sideaktivitet mener jeg at Zara begynner å lete i pennalet sitt og viser frem tusjene hun har med seg, og prater om dem. Den første sideaktiviteten hvor Zara viste frem tusjene sine, varte i underkant av et minutt. Det siste varte i ett minutt. Da disse sideaktivitetene oppsto, hadde Zara jobbet med oppgaven i over en lengre periode. Her gikk jeg inn i en rolle som en samtalepartner, og lot henne koble av skrivingen litt og prate om andre ting. Denne samtalen varte i ca. ett minutt, før jeg ledet samtalen tilbake til oppgaven hun holdt på med. Etter denne sideaktiviteten jobbet hun til hun var ferdig med oppgaven. Dermed går majoriteten av tiden Zara har, med på å jobbe med skriveoppdraget. Hun jobber to av fem minutter med oppgaven i den første økten, og bruker i underkant av 27 minutter av andre økt, før hun sier seg ferdig med oppgaven. Deretter bruker læreren de resterende 10 minuttene av timen til at elevene kan lese opp søknadene sine i lyttekroken, og gi respons til hverandres tekster.

Man kan si at dette er et ganske typisk skriveforløp til Zara. Det ligner de tre andre skriveforløpene jeg har observert henne i, ved at hun som oftest holder seg for seg selv. Det forekommer få brudd i løpet av skriveprosessen hennes. Hun spør relativt fort om hjelp fra en voksen. Når hun ikke skriver, har jeg sett at hun sitter og tegner i stedet. Dermed går ikke så mye av hennes tid med på å prate med andre elever i klasserommet, i like stor grad som Axel. Hun søker ofte hjelp for å finne ut hvordan ord skrives og hvilke grafemer hun skal skrive. Zara har ofte en plan om hva hun skal skrive, men vil ha hjelp til å finne ut hvordan hun skal skrive det. På den måten har hjelpen hun søker fokus på forsidene av skrivingen. I motsetning til Axel som ønsker hjelp med innholdet i teksten han skal skrive. Zara ønsker at en voksen skal sitte med henne hele tiden mens hun

skriver. Her spør hun ofte underveis i skriveprosessen etter at hun har lyttet ut en bokstav, om hvilken hun skal skrive. Jeg har observert at hun spør mindre utover høsten. Dette tyder på at hun er blitt flinkere på å identifisere bokstavene selv, noe som gjør at hun slipper å spørre så ofte.

### 4.3 Ressurser og strategier

Hvilke ressurser og strategier nyttiggjør elevene seg av gjennom ulike skriveforløp, og på hvilke måter? Dette skal belyses i denne delen av analysen. Her vil jeg dele inn analysen i tre underkapitler. Underkapitlene vil deles inn i de tre ressursene som er mest fremtredende i datamaterialet jeg har samlet inn. Disse ressursene er tavla/smartboard, planleggingsskjema og ressurspersoner. Under disse ressursene vil det trekkes frem eksempler på hvordan de blir benyttet, på tvers av de ulike skriveforløpene jeg har observert. I innledningen til analysekapitlet presenterte jeg tre kategorier jeg har benyttet for å kode datamaterialet. Kategoriene er *kunnskapskilder*, *materielle ressurser* og *ressurspersoner*. Disse vil benyttes for å si noe mer om ulike funksjoner ressursene jeg analyserer har, eller kan ha.

Kategorien jeg har valgt å kalle *kunnskapskilder*, handler om de tilgjengelige ressursene elevene har for å utvikle et innhold i teksten. Min forståelse av skrivning er fundert ut i fra et helhetlig perspektiv på skrivning, som vil si at både skrivefellesskapet og elevens individuelle kognitive egenskaper er faktorer som spiller inn på elevenes skriveprosess (Graham, 2018). Med denne forståelsen av skrivning som bakteppe, mener jeg at skriveforløpet begynner når elevene kommer til lyttekroken, og læreren begynner å introdusere og prate om oppgaven. Dermed er den første kategorien kalt *kunnskapskilder*. Denne kategorien innebærer blant annet kunnskaper elevene får tilgang til i lyttekroken. For å konkretisere dette vil jeg knytte denne kategorien til skriveforløpet som ble introdusert i kapittel 4.1. I dette skriveforløpet var målet å skrive en skummel fortelling. Dermed ble timen startet med dempet belysning, levende lys og litt nifs musikk. Deretter ble modellteksten «Det skumle huset på haugen» lest opp. Disse elementene skapte rom for diskusjon, og elevene fikk pratet om ting de mener kan være skumle. Samtalen elevene og læreren har i lyttekroken kan fungere som en kunnskapskilde, som er med på å danne grunnlaget for når eleven skal skrive egen fortelling. Derfor mener jeg det er interessant å se hva elevene faktisk har tatt med seg fra lyttekroken, og over i egen skrivning. Er denne kunnskapskilden noe elevene benytter seg av, og eventuelt i hvilken grad?

Det jeg legger i begrepet *materielle ressurser* er det elevene benytter av ark, skrivesaker, planleggingsskjema, bokstavhjelper, modelltekst på smartboard eller tavle, bilder og lignende som blir benyttet i forbindelse med elevenes skrivning. Planleggingsskjemaet kan fungere som noe mer enn bare en materiell ressurs. Dette vil jeg komme tilbake til i analysen nedenfor (4.3.2). Klasserommet elevene befinner seg i er stort, og rommer to parallellklasser. Klassene veksler på hvem som er i klasserommet samtidig. Når klassen jeg følger er i klasserommet, er parallellklassen et annet sted. Dermed har elevene et stort rom til rådighet. Klasserommet har en smartboard og to krittavler. Det er en lyttekrok i klasserommet, plassert foran smartboard, med en krittavle ved siden av. Når læreren går gjennom skriveoppdragene i lyttekroken benytter hun seg ofte av både smartboard og tavlen. Ved enkelte anledninger når parallellklassen



er i klasserommet, har klassen til fokuselevene mine oppstart på et grupperom, ved siden av klasserommet. Grupperommet er bestående av en lyttekrok og en krittavle. Her må skriveoppdragene tilpasses da man ikke har tilgang til smartboard i oppstartfasen av et skriveoppdrag. De gangene elevene har oppstart på grupperom, går de fremdeles til klasserommet når de skal begynne å skrive. Da har ofte parallellklassen gått til et annet sted, noe som vil si at læreren har hele klasserommet til rådighet.

Med *ressurspersoner* mener jeg enten medelever, lærer, assistenter eller meg, som elevene støtter seg på når de skriver. Det kan være å samtale med medelever om hva de skal skrive om, eller det kan være at de spør en voksen om hjelp. Her benytter fokuselevene ulik type, og grad av støtte i skriveprosessen. Når Axel spør om hjelp, vil han ofte ha hjelp til å finne ut hva han skal skrive. Zara spør ofte hvordan bokstaver eller ord skrives. Innimellom behøver elevene og motiveres til å begynne på, eller til å fortsette på skriveoppgaven.

Det jeg mener når jeg snakker om begrepet *strategi*, er hvordan elevene går frem for å benytte seg av de ressursene de har tilgjengelige. Hva er for eksempel det første elevene gjør når de får utdelt skriveoppgavene, og hvilke mønster for atferden gjenspeiles i ulike skriveforløp? Hva kan sies å være en typisk fremgangsmåte for hver av elevene?

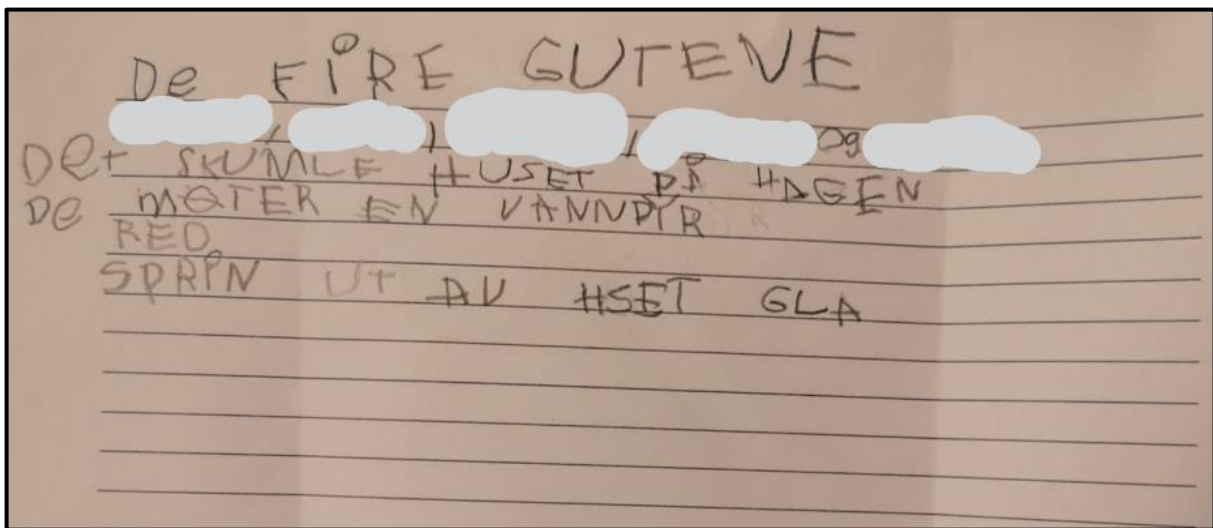
#### 4.3.1 Tavla/smartboard

Den første ressursen jeg skal analysere er tavla/smartboard. Denne ressursen kan sies å ha ulike funksjoner. I oppstarten av en skriveøkt sitter elevene samlet i lyttekroken. Her sitter de foran en smartboard og/eller en tavle. Hvis elevene sitter på klasserommet, har de en smartboard og en krittavle ved siden av. Hvis de har oppstarten i lyttekroken på grupperommet, har de en krittavle foran seg. Når elevene sitter i klasserommet bruker læreren som regel smartboard til å lage et tankekart eller lignende, sammen med elevene. Elevene kommer med innspill, og læreren skriver dem opp på smartboard. På tavla bruker læreren ofte å skrive setningsstartere, eller modellere hvordan for eksempel en søknad ser ut. Når elevene sitter på grupperommet, skriver hun opp innspillene elevene kommer med på krittavlen. Her kan disse ressursene sees på som en kunnskapskilde, hvor læreren og elevene bygger kunnskap sammen. Denne kunnskapen kan være bestående av viktige innholdsmomenter/komponenter som må være med i en tekst, eller det kan gå på hvordan man bygger opp struktur i teksten de skal skrive. Når elevene henter inspirasjon fra tavla når de skriver egen tekst, kan tavlen sees på som en materiell ressurs, i tillegg til en kunnskapskilde. Den kan ha funksjonen som kunnskapskilde ved at den består av informasjon og kunnskap, som lærer og elever har kommet frem til i fellesskap. Den kan være en materiell ressurs ved at det er noe elevene har tilgjengelige på veggen, som de kan skrive av, eller hente inspirasjon fra.

Siden tavlen og smartboard henger på veggen, vil den være tilgjengelig i ulik grad hos elevene. En faktor som spiller inn her, er hvor nærme elevene sitter tavlen. Hvis elevene vil skrive av det som står på tavla, spør de ofte om de kan sette seg i lyttekroken å skrive, slik at de ser bedre hva som står der. Dette bruker Axel å spørre om. Zara bruker ikke tavlen som ressurs i like stor grad som Axel. En strategi Axel benytter seg av mest, når han benytter tavlen som inspirasjon til egen skrivning, er avskrift. Noen ganger skriver han av alt som står der, mens andre ganger skriver han noe av det, og finner på noe

selv. Dette kan vi for eksempel se i skriveoppdraget «å skrive en argumenterende tekst». På sitt eget ark skrev han ned fem av seks, av argumentene som sto skrevet på tavla. Det siste argumentet han skrev ned, fant han på selv. Her benyttet han seg av tavla som ressurs i stor grad.

Hvor stor grad elevene benytter seg av tavlen som ressurs, avhenger av hvilken sjanger elevene skriver. Da de skrev fortelling, brukte ikke Zara noe av det som sto på tavlen, eller noe av modellteksten. Her ville hun skrive en fortelling selv. Elevene hadde to ulike skrivesituasjoner, hvor de hadde fortelling som sjanger. Den ene gangen var det å skrive en fortelling, og den andre gangen var det spesifisert at de skulle skrive en skummel fortelling. Da Zara skulle skrive en fortelling, var den tydelig inspirert av eventyret Alice i eventyrland. Det ser man både med tanke på at fortellingen handler om de samme karakterene og har lik handling, i tillegg til at hun har kalt tittelen for «Alice i eventyrlandsby». Neste uke da hun skrev den skumle fortellingen, var det ikke tydelig hvor hun hadde hentet inspirasjon fra. Det lignet ikke modellteksten læreren leste opp, det som ble skrevet opp på tavlen, eller det læreren og elevene pratet om i lyttekroken. Elevteksten hun skrev handlet om en jente som bodde med mammaen og pappaen sin. En dag hun var ute i skogen hadde hun glemt veien hjem. Da ble hun trist og redd. Etter hvert husket hun veien likevel og gikk hjem. Da ble hun glad. Denne skumle fortellingen har ikke noen overnaturlige elementer slik som Axel sin skumle fortelling har, men ligger mer virkelighetsnært. Her var det skumle elementet i fortellingen at jenta var alene i skogen og ikke husket veien hjem. Hos Axel kan vi se tydelige spor av modellteksten, og det som ble skrevet opp på tavla, i hans skumle fortelling. Nedenfor ser vi bilde av sluttproduktet til Axel.



### **Elevtekst 3: Axel sin skumle fortelling**

Her er sted og løsning er det samme som i modellteksten. Deltakerne befinner seg i det skumle huset på haugen, og løsningen er at de løper ut av huset. Problemet i fortellingen, at deltakerne møter på en vampyr, er noe det ble pratet om i lyttekroken, i tillegg til at det ble skrevet opp på tavla. I denne skumle fortellingen kan man se at tre av seks innholdsmomenter er lik, det som ble pratet om i oppstarten av økten, og skrevet opp på tavla. Innholdsmomentene som elevene måtte ha med i fortellingen var deltakere, sted, konflikt/problem, følelse, løsning og slutfølelse. Den andre fortellingen han skrev har ikke tydelige spor av modellteksten som ble lest opp, eller av innspill som ble skrevet opp på tavla. Den fortellingen handlet om fire gutter som var ut på tur i


skogen. I skogen ble guttene kalde og frøs. Da ble de lei seg. Løsningen i denne fortellingen var at guttene gikk hjem, og da ble de glade.

Når det gjelder sjangeren argumenterende tekst, brev, fagtekst og søknad, ser man tydelige spor til det som ble skrevet opp på smartboard og tavla, hos begge elevene. Mest fremtredende og likt er innholdet i tekstene de skrev, når det gjelder argumenterende tekst og fagtekst. I argumenterende tekst, har både Axel og Zara brukt flere av de samme argumentene som ble skrevet på tavla. Nedenfor har jeg gjengitt tabellen helt likt slik som den ble utformet for elevene. Argumentene som ble skrevet opp på tavla er innspill fra elevene. Merk argumentet hvor det står «ikke bli møkkete». Eleven som kom det dette argumentet sa «ikke bli skitat» i plenum. Praksisstudenten som skulle skrive argumentene på tavla gjentok «ikke bli skitten? (.) møkkete, kan jeg skrive det?», også skrev hun «ikke bli møkkete» i tabellen. Planleggings skjemaene nedenfor viser at både Axel og Zara har sett bort fra dette, og benyttet seg av ordet «skitat/skitten» da de skrev sin tekst.

MOT	FOR
Blir varm	Ikke bli bløt
Tar lang tid	Ikke bli møkkete
Slitsomt å leke med	Ikke bli kald
	Beskytter klærne under

**Tabell 2: Eksempler på argumenter for og mot bruk av utebukse i friminuttet**

Til venstre nedenfor ser vi planleggings skjemaet til Axel, og til høyre nedenfor ser vi planleggings skjemaet til Zara. Axel har skrevet opp tre argumenter for bruk av utebukse, og tre argumenter mot bruk av utebukse i friminuttene. I brevet han skulle skrive til læreren argumenterte han mot bruk av utebukse i friminuttet. Zara har skrevet opp tre argumenter for bruk av utebukse, og ett argument mot bruk av utebukse i friminuttet. Etter hun hadde skrevet opp disse fire argumentene, skrev hun brevet til læreren. Der argumenterte hun for bruk av utebukse i friminuttet.

Tema:		Tema:	
For	Mot	For	Mot
Jeg har noen argumenter <b>for</b> å bruke utebukse i friminuttet.	Jeg har noen argumenter <b>mot</b> å bruke utebukse i friminuttet.	Jeg har noen argumenter <b>for</b> å bruke utebukse i friminuttet.	Jeg har noen argumenter <b>mot</b> å bruke utebukse i friminuttet.
1. Mitt første argument er IKKE BLI BLØT	1. Mitt første argument er TAR SA LANT TA AVU	1. Mitt første argument er DET GJIKKE BLØT	1. Mitt første argument er IKKE UTEBUKSE PÅ SOMMER
2. MIT ANDRE ARGUMENTER IKKE BLI UITAT	2. BLIR SA VARM VARM	2. VI BLIR IKKE SKITTEN	2.
3. IKKE BLI KAL	3. TAR SA LÅN TID Å TA PÅ UTBOKSE	3. VI BLIR IKKE KALD	3.
			

**Elevtekst 5: Axel sitt planleggingsskjema til skriveoppgavet «å skrive argumenterende tekst»**

**Elevtekst 4: Zara sitt planleggingsskjema til skriveoppgavet «å skrive argumenterende tekst»**

I elevtekstene over ser vi at Axel og Zara har skrevet de samme argumentene for å bruke utebukse i friminuttene. Disse argumentene ble som vi så over, skrevet opp på tavla. Her har elevene benyttet seg av tavlen som ressurs med tanke på innhold i teksten. Formmessig er det ikke helt likt. Axel har hentet inspirasjon fra tavla. Da jeg satt sammen med han mens han skrev, startet han med å lese det som sto på tavla, og skrive etterpå. På den måten så han ikke på tavlen mens han skrev, og har gjort fonem grafemkoblingen selv. En strategi han benyttet her var å si ordene lavt til seg selv mens han skrev. Her prøvde han seg frem og skrev ordene slik som de hørtes ut. Dermed endte han opp med å skrive «jitat» for «skitat/møkkete», og «kal» for «kald». Zara har benyttet en blanding mellom å kopiere fra tavla, og å la seg bli inspirert. Hun har listet opp argumentene på en litt annen syntaktisk måte enn det som sto på tavla. Vi kan se at hun har skrevet «Det blir ikke bløt» for «ikke bli bløt», «Vi blir ikke skitten» for «ikke bli møkkete» og «Vi blir ikke kald» for «ikke bli kald».

I fagtekst om reinsdyr, skrev Axel og Zara av faktaene som ble skrevet i skjemaet på tavla, inn i sitt eget skjema. Her kan man si at fokuselevne har brukt smartboard og tavle som kunnskapskilde og ressurs til egen skriving. Når det gjelder sjangeren brev og søknad, kjenner man igjen strukturen på modellteksten som ble skrevet på tavla, i elevtekstene. Her har de brukt tavla til å se hvordan man skriver et brev og en søknad. Det kan man se ved at elevene har startet tekstene på lik måte, som modelltekstene på tavla.







Tavla/smartboard fremstår som en sentral ressurs for elevene når de skal skrive tekst selv. Gjennom flere skrivesituasjoner benytter begge elevene seg av det som står

skrevet der. Som jeg har beskrevet over, varierer det hvor mye elevene skriver av tavlen. Noen ganger er store deler av tekstene deres preget av det som står på tavla/smartboard, mens andre ganger har elevene benyttet den i mindre grad.

### 4.3.2 Planleggings skjema

Den andre ressursen jeg skal analysere er planleggings skjema. Her vil jeg se på hvilken funksjon planleggings skjemaene har, og hvordan elevene benytter seg av dem. For å gjøre dette vil jeg trekke frem hvordan fokuselevne mine mest typisk går frem. Planleggings skjema er den første skriveoppgaven elevene gjennomfører, når de går fra oppstart i lyttekroken til individuell skiving. Å fylle ut planleggings skjemaet fungerer først og fremst som en selvstendig skriveoppgave for elevene. Her henter de ofte inspirasjon, eller skriver av deler av det som står på tavla eller smartboard, slik som beskrevet i analysen over. I planleggings skjemaet planlegger elevene hva som skal være med i den andre teksten som de skal skrive. Her er det meningen at planleggings skjemaet skal virke som en ressurs for elevene når de skal skrive en fullstendig tekst, uavhengig av hvilken sjanger de skal skrive. Når elevene skal benytte planleggings skjemaet for å skrive den fullstendige teksten, får planleggings skjemaet en annen funksjon. Den går over fra å være en selvstendig skriveoppgave, til å bli både en materiell ressurs og en kunnskapskilde. I skjemaet har elevene skrevet ned informasjon, som de skal benytte til å skrive den siste teksten. Her kan skjemaet fungere som et hukommelsesverktøy, eller en strukturskaper.







Planleggings skjemaet til å skrive en fortelling er delt opp i seks kolonner. Disse har en naturlig leseretning, hvor informasjonen de fyller inn blir strukturert slik den vil være i fortellingen. Nedenfor ser vi bilde av hvordan planleggings skjemaet som elevene fikk utdelt, ser ut.

Fortelling					
Tittel:			Forfatter:		
Deltakere	Sted	Konflikt/problem	Følelse	Løsning	Sluttfølelse
					

Figur 6: Planleggings skjema til fortelling

Her ser vi at skjemaet er strukturert ut i fra hva som vil komme først og sist i fortellingen. Den viser tydelig hvordan elevene skal bygge opp en fortelling, og virker ganske direkte i sjangeropplæringen. Når elevene skal benytte planleggingsskjemaene, skal de fylle de ut i stikkordform. Skjemaet vil fange opp de viktigste innholdsmomentene som skal være med i fortellingen de skal skrive etterpå. Hensikten her er at elevene skal nyttiggjøre seg av stikkordene de har fylt inn i skjemaet, og skrive en sammenhengende tekst ut fra det.

Et problem Axel støtte på i bruk av dette skjemaet, var at han mente at han var ferdig med fortellingen da han hadde fylt inn stikkord i dette skjemaet. Dette problemet ble også tematisert i en studie gjennomført av Solheim (2009), hvor noen elever mente at de var ferdige med skriveoppgaven etter at de hadde fylt ut tankekartet. Dermed ble det vanskelig å skulle bearbeide dette tankekartet, og bruke det til å skrive teksten (Solheim, 2009, s. 69). Et interessant poeng å belyse her er at når Axel fyller inn innhold i planleggingsskjemaet til fortellingen, kan man lett lese stikkordene og forstå hva fortellingen handler om. Her har elevene planlagt fortellingen fra start til slutt, og dermed kan planleggingsskjemaet lett oppfattes som en ferdig oppgave. I seg selv er planleggingsskjemaene en selvstendig skriveoppgave, før det er meningen å bruke disse som en ressurs for å skrive den ferdige teksten. Her svikter denne ressursen Axel da han ikke får til å benytte seg av den, nettopp fordi han opplever dette som et ferdig produkt. Nedenfor ser vi bilde av planleggingsskjemaet til Axel etter han har fylt inn stikkord.







Fortelling					
Tittel: de FIRE GUTTENE			Forfatter: _____		
Deltakere	Sted	Konflikt/problem	Følelse	Løsning	Slutfølelse
					
OP, OP, OP	SKOBEVA	FRØIS OR KALE	LEI <sup>SE</sup> EG	GÅT HEM	GLA

#### Elevttekst 6: Axel sitt planleggingsskjema til skriveoppgaven «å skrive fortelling»

Her ser vi at Axel har fylt inn informasjon i alle kolonnene i planleggingsskjemaet. Denne teksten ble det ferdige produktet som Axel leverte til læreren på slutten av timen. Selv om Axel fikk utdelt et hvor han skulle skrive fortellingen med fullstendige setninger, ville han ikke skrive på arket. Han tegnet en strekmann på det siste arket, men etter det avsluttet han skriveoppgaven. Dette kan være med på å understreke det jeg belyste i avsnittet over, hvor dette planleggingsskjemaet kan sees på som en selvstendig

skriveoppgave. Her behøver man heller ikke å skrive fortellingen i fullstendige setninger for at man skal forstå hva den handler om. Nettopp fordi dette skjemaet er bygd opp etter samme struktur som oppbyggingen av en fortelling.

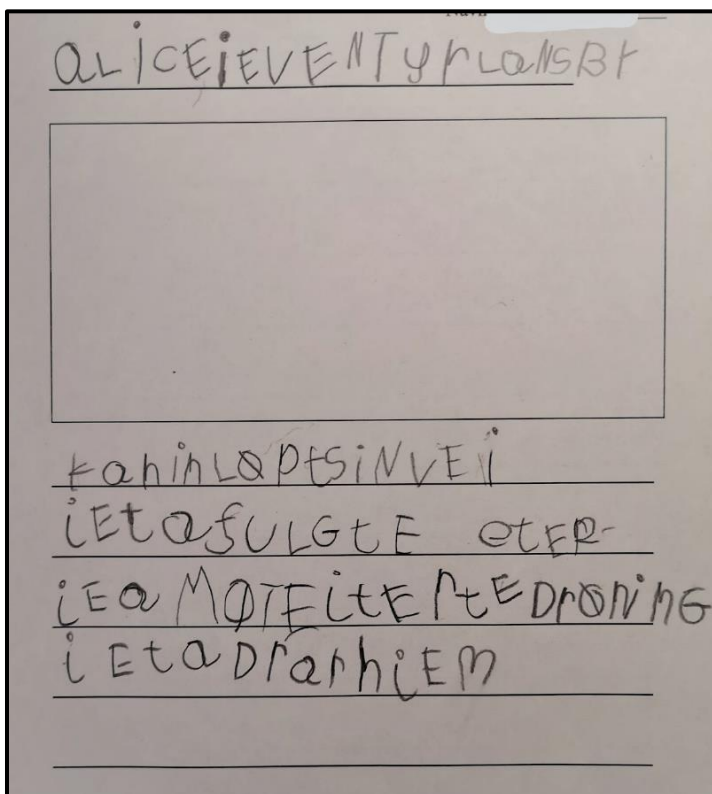
Zara hadde en annen tilnærming til dette planleggingsskjemaet. I planleggingsskjemaet fylte hun inn informasjon i alle kolonnene, om hvem som var med, hva som skjedde og lignende. Da hun skulle skrive fortellingen, skjedde det noe interessant. På det andre arket skrev hun ikke noe av det som sto i planleggingsskjemaet. Da jeg spurte henne hvorfor hun ikke ville skrive det som sto i planleggingsskjemaet svarte hun «Det står der». Hun ville dermed ikke bruke tid på å skrive det hun hadde skrevet før, men heller ville hun tilføye informasjon, og skrev om noe annet som skjedde i fortellingen. En konsekvens av dette er at det ikke er nok med ark nummer to for å forstå hva fortellingen handler om. Planleggingsskjemaet må leses sammen med det andre arket for at det skal utgjøre den fullstendige fortellingen. På den måten utfyller arkene hverandre og fortellingen. Her har heller ikke Zara brukt planleggingsskjemaet slik som det ble tenkt til på forhånd. Nedenfor ser du først bilde av det Zara skrev inn i planleggingsskjemaet, og deretter kommer det et bilde av det Zara skrev på det siste arket.

Fortelling					
Tittel: ALICE I EVENTYRLANSBY			Forfatter: [redacted]		
Deltakere	Sted	Konflikt/problem	Følelse	Løsning	Slutfølelse
					
LETO KANIN STORTE DRONNING	SKOG LITE TRÆ SLOTT	KANIN MISTER HANSKER	TRIST	LETO KANIN HANSKER	GLAD

#### Elevttekst 7: Zara sitt planleggingsskjema til skriveoppgavet «å skrive fortelling»

Ut i fra dette planleggingsskjemaet kan vi se at fortellingen heter «Alice i eventyrlansby», og handler om ei jente, en kanin og ei hjerterdronning. Handlingen foregår i en skog med lite trær og ved et slott. Problemet i fortellingen er at kaninen mister hanskene sine og blir trist. Løsningen i fortellingen er at jenta finner hanskene, og da blir kaninen glad. Dette er en grei handling som er lett å følge. Når det kommer til det andre arket er det noe som skjer. Her ville hun som nevnt ikke bruke tid på å skrive noe hun har skrevet før, men heller bruke tid på å utvide fortellingen. På en måte er det det man skal gjøre når man skriver den fullstendige fortellingen. Her er det meningen å ta stikkordene man har skrevet i planleggingsskjemaet og bearbeide disse til å lage sammenhengende tekst.

Samtidig er det også et poeng å nevne innholdskomponenter man har skrevet opp i skjemaet. Det gjør ikke Zara i tilstrekkelig grad da hun ikke nevner noe av det hun har skrevet i skjemaet. I elevteksten nedenfor ser vi at Zara har skrevet den samme overskriften. Når det gjelder innholdet kommer det frem at det handler om en kanin som løpt sin vei, og en jente som fulgte etter. Videre får vi vite at jenta møtte ei hjerterdronning, før hun dro hjem. Ved å lese kun denne elevteksten sitter leseren igjen med en del spørsmål til teksten. Elevteksten Zara skrev presenterer ikke eksplisitt deltakerne som er med. Teksten har heller ikke en tydelig sammenheng. Det kan virke som at Zara har listet opp en del opplysninger om noen hovedpunkter fra fortellingen. Vi får heller ikke vite noe om hva som skjer når jenta løper etter kaninen, eller når hun møter hjerterdronningen. Hva er konflikten eller spenningsmomentet i denne fortellingen? Det kommer ikke like tydelig frem i tekst nummer to.



#### **Elevtekst 8: Zara sitt ferdige produkt til skriveoppdraget «å skrive fortelling»**

Hvis vi ser på planleggingsskjemaet og den siste teksten i sammenheng, får vi en tydeligere struktur og handling i fortellingen. Ved å lese disse to tekstene som to tekster som utfyller hverandre blir fortellingen som følger. Denne fortellingen handler om ei jente, en kanin og ei hjerterdronning. Kaninen mistet hanskene sine og ble lei seg. Da løpt han sin vei. Jenta fant hanskene og fulgte etter. Da ble kaninen glad. Deretter møtte jenta ei hjerterdronning, før hun dro hjem igjen. Her er det fremdeles litt informasjon som mangler for at fortellingen skal bli komplett, men den viser frem mer av det som skjer i fortellingen.

Når det gjelder bruken av dette planleggingsskjemaet ser ikke Zara ut til å mestre å benytte seg av det som en ressurs. Her virker det ikke som om at hun har forstått hvordan det er meningen å benytte seg av det. Da det ikke var så nøye for henne om hun inkluderte det hun hadde skrevet i det planleggingsskjemaet, inn i den



sammenhengende teksten. Til mitt spørsmål om hvorfor hun ikke skrev om det som hun hadde planlagt at fortellingen skulle handle om, svarte hun at «det står der», og pekte på planleggingsskjemaet.

Hverken Axel eller Zara ville bruke tid på å skrive det de allerede hadde fylt inn i planleggingsskjemaet en gang til. Axel ville si seg ferdig med oppgaven da han hadde planlagt fortellingen i planleggingsskjemaet. Mens Zara ville skrive om noe annet som skjedde i fortellingen, da hun begynte på den sammenhengende teksten. På den måten kan man si at dette planleggingsskjemaet ikke fungerte som en god nok ressurs for de to elevene. Nettopp fordi de ikke fikk til å bearbeide og benytte seg av det de hadde skrevet inn. Det som fungerte med bruken av dette planleggingsskjemaet var at elevene fikk strukturert og planlagt hele fortellingen fra start til slutt, hvor de fikk med de viktigste innholdskomponentene i en fortelling. En konsekvens av dette var at blant annet Axel så på informasjonen han hadde fylt inn i planleggingsskjemaet som et godt nok svar på oppgaven.

Planleggingsskjemaet til å skrive en fagtekst om reinsdyr har derimot ikke like tydelig struktur. Dermed er det heller ikke gitt hva elevene skal skrive først og sist, når de skal skrive fagteksten. Når det gjelder bruk av planleggingsskjemaet til fagteksten, har fokuselevne løst det tilnærmet likt. Her får de til å bruke informasjonen de har skrevet i det skjemaet, og overføre det til fagteksten de skriver. Nedenfor ser du bilde av planleggingsskjemaet til å skrive fagtekst om reinsdyr.

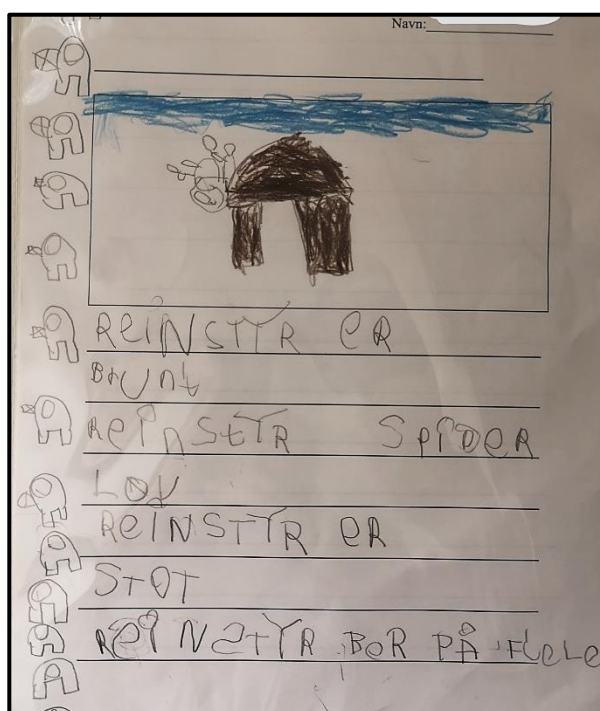
Reinsdyr		
Art og familie	Bosted	Mat
Utseende	Farer	Noe interessant om dyret

**Figur 7: Planleggingsskjema til fagtekst om reinsdyr**

I dette planleggingsskjemaet handler det om å samle inn fakta om reinsdyr, og å skrive det i riktig rute. Skjemaet er bestående av seks ruter med ulike emner om reinsdyr. Her planlegger ikke elevene fagteksten på samme måte som fortellingen, når de jobber med å skrive i dette skjemaet. Dette skjemaet får funksjonen med å være både en materiell ressurs, men også en kunnskapskilde, når elevene skal skrive fagteksten. Skjemaet har ikke nødvendigvis en naturlig leseretning. Den gir heller ikke en bestemt pekepinn på hvordan elevene skal strukturere fagteksten sin i etterkant. Når elevene fyller inn fakta i dette skjemaet, skriver de av stikkordene som står skrevet på smartboard. Etter de har

fylt ut skjemaet, vil ikke det være nok til å kunne si seg ferdig med fagteksten, på samme måte som planleggingsskjemaet til fortellingen. Her må elevene bearbeide den informasjonen de har skrevet i skjemaet, og skrive den om til en fagtekst. Dette får begge fokuselevne til å gjøre.

I fagtekstene de har skrevet, ser man at de har begynt med to ulike ruter. Axel begynte med ruten «utseende», og startet med å skrive «Reinstyr er brunt». Zara derimot har begynt med ruten «art og familie», og startet med å skrive «Reinsdyr hører til hjrtefamilien». Dette er med på å understreke at dette planleggingsskjemaet ikke har like strenge rammer i forhold til struktur om hvilken informasjon som burde komme først eller sist. Nedenfor ser vi bilde av fagteksten til Axel og Zara ved siden av hverandre.



**Elevttekst 10: Axel sin fagtekst om reinsdyr**      **Elevttekst 9: Zara sin fagtekst om reinsdyr**

I fagteksten til Axel ser vi at han har hoppet litt frem og tilbake når de gjelder hvilken rute han velger å hente informasjon fra. Han startet med å skrive om utseende til reinsdyr før han gikk over til å skrive om hvilken mat det spiser. Etter å ha gjort dette gikk han tilbake til å skrive mer om utseende, før han avsluttet fagteksten med å skrive om bosted. Her har Axel benyttet tre av seks ruter fra planleggingsskjemaet. De tre rutene han ikke skrev fra var om reinsdyrets art og familie, farer og noe interessant om dyret. Axel har fått til å bearbeide stikkordene han skrev i planleggingsskjemaet, og gjort det om til setninger. På den måten har han fått til å bruke dette planleggingsskjemaet i større grad, selv om fagteksten bærer preg av oppramsing av fakta, heller enn at det er fokus på å skrive en sammenhengende tekst. Siden alle de fire setningene han skrev begynner med at han har skrevet «reinstyr», mangler teksten en del flyt.

I fagteksten til Zara ser vi at hun har tatt for seg en og en rute da hun skulle skrive fagteksten. Først startet hun med å skrive om reinsdyrets art og familie før hun gikk over

til bosted. Deretter har hun skrevet om utseende og farer. Her har Zara benyttet fire av seks ruter fra planleggingsskjemaet. De rutene hun ikke skrev noe fra var hvilken mat reinsdyr spiser og noe interessant om dyret. Zara har i likhet med Axel fått bearbeidet stikkordene i planleggingsskjemaet og formet setninger. Alle setningene starter med det samme ordet bortsett fra den siste setningen. De tre første setningene starter med ordet «reinsdyr». Ved at det gjør det bærer fagteksten preg av opprømsing av fakta, slik som Axel sin fagtekst. Den siste setningen i fagteksten er bygd opp litt annerledes, og dermed bidrar dette med å skape mer sammenheng i teksten hennes.

Som vi har sett i denne delen av analysen, fungerer de to ulike planleggingsskjemaene på ulike vis hos de to fokuselevne mine. Hvis vi ser dette i lys av skrivetrekantens fokus på skrivingens innhold, form og formål, kan vi se at planleggingsskjemaene faller under ulike fokusområder. Planleggingsskjemaet til å skrive fortelling har et tydelig formfokus. Det viser tydelig strukturen på fortellingen, i tillegg til å ha fokus på planlegge innholdet i teksten. Planleggingsskjemaet til å skrive fagtekst om reinsdyr har ikke like tydelig formfokus som skjemaet til fortelling. Her er fokuset på innhold fremtredende, ved at det handler om å samle ulike typer fakta om reinsdyr. Disse faktaene skal man som nevnt benytte for å skrive fagteksten i etterkant. Dette planleggingsskjemaet gir ikke like tydelige instruksjoner om hvordan man burde strukturere fagteksten, men man kan fremdeles danne noen antagelser. En vanlig antagelse vill kanskje være å gå systematisk til verk og ta de tre øverste rutene først fra venstre til høyre, og deretter gjøre det samme med de tre rutene under. Zara har gjort dette til en viss grad. I fagteksten sin skrev hun først fra to av de øverste rutene, og deretter to av rutene under. Hos Axel derimot virker det mer tilfeldig hvilken rute han valgte å skrive fra først og sist. Der ser det ikke ut til å være noe systematikk til hvordan han valgte rutene, da det var både på kryss og tvers.

For å oppsummere kan man si at disse planleggingsskjemaene fungerte i ulik grad hos de to elevene. Begge elevene fikk til å benytte seg av begge planleggingsskjemaene i første runde, da de fungerte som en selvstendig skriveoppgave. Utfordringen ved bruken av planleggingsskjemaet til å skrive fortelling, kom da det var tid for å bearbeide dette til en sammenhengende tekst.

For Axel var det vanskelig å forstå poenget med å skrive fortellingen som en sammenhengende tekst etterpå. Hvorfor skulle han skrive fortellingen en gang til, da han allerede hadde planlagt den i skjemaet? Det er lett å følge denne tankegangen da planleggingsskjemaet legger opp til at elevene skal planlegge hvordan fortellingen utspiller seg, og skrive ned viktige innholdskomponenter. Skjemaet er strukturert på en måte som gjør det lett å følge gangen i fortellingen, og forstå hva som skjer. Den første gangen Axel skulle skrive fortelling sa han seg ferdig etter at han hadde fylt ut skjemaet. Her ville han ikke bearbeide det han skrev i planleggingsskjemaet, for å skrive en sammenhengende fortelling. Den andre gangen da Axel benyttet dette planleggingsskjemaet skrev han en skummel fortelling. Der kunne han gå med på å skrive på ark nummer to, men han ville ikke skrive noe annet enn det han hadde fylt inn i planleggingsskjemaet. Her brukte han kopiering som strategi, og skrev av det han hadde fylt inn i skjemaet, på et nytt ark. Jeg kom med flere forslag til hvordan han kunne lage sammenheng i teksten sin, men det ville han ikke gjøre. På den måten fikk ikke Axel til å bruke dette planleggingsskjemaet som en ressurs for videre skriving.

Zara hadde en annen strategi for bruk av dette planleggingsskjemaet. Hun benyttet dette til å planlegge fortellingen, slik som Axel. Utfordringen hun møtte på var at hun, i likhet med Axel ikke ville skrive det hun hadde skrevet inn i planleggingsskjemaet en gang til. I stedet for å skrive det samme på nytt, tilføyde hun andre opplysninger om fortellingen. Her fikk hun ikke til å bruke dette planleggingsskjemaet som en ressurs. Hun fikk til å benytte det for å planlegge fortellingen, men hun fikk ikke til å gjøre noe mer med det. Da hun skulle skrive en skummel fortelling, endte hun opp med teksten i planleggingsskjemaet som det ferdige produktet. Her begynte hun hverken med å skrive den sammenhengende fortellingen, eller benytte det andre arket for å tilføye nye opplysninger.

Når det gjelder planleggingsskjemaet til å skrive fagtekst om reinsdyr, fikk begge elevene til å benytte dette for å skrive fagteksten. Det kan tenkes at det har noe med måten planleggingsskjemaet er utformet på. Selv om disse er to planleggingsskjema med lik baktanke, altså å fungere som et tankekart som skal bearbeides, gjør de to ganske ulike jobber. Mens det første har et tydelig fokus på form og innhold, har det andre planleggingsskjemaet et fremtredende fokus på innhold. Siden det i det siste skjemaet ikke er like tydelig hvordan man skal strukturere fagteksten i etterkant, krever dette at elevene bearbeider teksten i større grad. Dermed kan man kanskje si at det siste skjemaet fungerte som en bedre ressurs for fokuselevne mine, da de begge fikk til å nyttiggjøre seg av det.

### 4.3.3 Ressurspersoner

Den tredje ressursen jeg vil analysere er ressurspersoner. Her ser jeg på hvilken type støtte elevene benytter seg av underveis i skriveprosessen. Hvordan bruker fokuselevne tilgjengelige ressurspersoner, og hvordan spør de om hjelp? For å tydeligere vise hvilken støtte de to elevene benytter, velger jeg å skille Axel og Zara med to underoverskrifter. Først vil jeg vise hvilken type støtte Axel benytter, og hvordan han spør om hjelp. Deretter vil jeg vise hvordan Zara benytter tilgjengelige ressurspersoner, og hvordan hun spør om hjelp.

#### 4.3.3.1 Axels bruk av ressurspersoner

Axel er muntlig aktiv i lyttekroken, gjennomsnittlig rundt 2-4 ganger gjennom de skriveforløpene jeg har observert. Her svarer han på spørsmål som læreren stiller, kommer med innspill til medelevene og stiller noen spørsmål selv. Som nevnt tidligere ser man ofte spor av det som blir diskutert i lyttekroken, og skrevet opp på tavla, i tekstene han skriver. På den måten kan man kanskje si at Axel benytter seg av deltakerne i lyttekroken som ressurspersoner.

Når Axel skal begynne å skrive egne tekster, rekker han sjelden opp hånda for å spørre om hjelp. Da elevene skulle skrive søknad til julenissen, fulgte jeg Zara tett gjennom skriveforløpet. Etter hun sa seg ferdig med teksten sin, og hadde levert den til læreren, gikk jeg bort til Axel, for å se hvordan det gikk med han. Jeg så at han satt og stirret litt ut i lufta, og ikke hadde kommet så langt på søknaden sin. I løpet av en skriveøkt på ca. 30 min, hadde han skrevet overskriften «Til julenissen», og tegnet. Nedenfor ser du

utdrag fra interaksjonen mellom meg og Axel, da jeg spurte han om hvordan det gikk med skrivingen.

Trine: Koss går det me dæ Axel?  
Axel: Dårlig.  
Trine: Dårlig? (1,0) koffer det da?  
Axel: Æ klar itj å gjør nåkka mer.  
Trine: Ska du itj gjør nå mer? (.) Ska vi sjå «Til julenissen» ((leser fra arket)) også har du tegna at du trekke sleden eller?  
Axel: Ja, og julenissen e bakom her.  
Trine: Mhm.  
Axel: ikke bak, men foran.  
Trine: Ja, det e viktig (2,0) ska du itj prøv å skriv at du ønske jobben da? (4,0)  
Axel: hhh Æ vet ikke ka æ ska skriv ((oppgitt toneleie)).  
Trine: Har du løst å skriv det som står på tavla eller vil du finn på nå sjøl da?  
Axel: Det e masse.  
Trine: Ja, du kan nå start med en setning, så ser vi kor langt vi kjæm (4,0) Hvis du starte med «jeg ønsker» (15,0) E det litt slitsomt å skriv?  
Axel: Egentlig har æ ikke lyst.  
Trine: Har ikke lyst?  
Axel: Æ vet ikke ka æ ska skriv. Æ vet ikke kor æ ska begynn.

**Tabell 3: Utdrag fra transkripsjon av skriveoppdraget «å skrive søknad til julenissen», hos Axel**

I dette utdraget uttrykker Axel frustrasjon rundt skrivingen. Han veksler mellom å si at han ikke klarer å skrive mer, ikke vet hva han skal skrive, og at han egentlig ikke har lyst til å skrive. Dette er ganske typiske utsagn fra Axel, som jeg har sett igjen i samtlige skriveforløp hvor jeg har fulgt han gjennom skriveprosessen. Når han kommer med disse kommentarene, prater jeg med han om hva han tenker å skrive om. Etter han har luftet noen ideer og planlagt hva han skal skrive om, spør han fortsatt «ja, men ka ska æ skriv?». Her vil han at jeg skal fortelle han hva han skal skrive. I stedet for å si hvilke ord han skal skrive, ber jeg han om å gjenfortelle hva han akkurat sa at han ville skrive om. Andre ganger stiller jeg mer konkrete spørsmål til teksten. Det kan være spørsmål som «Hvem er med i fortellingen?», «gikk de inn i det skumle huset på haugen, eller var de utenfor da det skjedde noe skummelt?» og lignende. Når han repeterer eller svarer på dette, bekrefter jeg at han kan skrive det han nettopp sa. Først da begynner, eller fortsetter han å skrive på teksten sin. Her veksler jeg mellom å stille åpne spørsmål, og å gi noen valgalternativ.

Her benytter han meg som ressursperson til å finne ut hva han skal skrive om. Jeg veileder han i skriveprosessen ved å stille spørsmål til teksten som krever at han må tenke selv. Dette kan minne om en av de seks kategoriene van de Pol et. al. (2010), har identifisert at lærerne bruker for å bygge stillas. Denne kategorien omtaler han som *questioning*, og krever at eleven må gi et aktivt språklig eller kognitivt svar (van de Pol et. al., 2010, s. 277). Ved at jeg gjør dette får Axel satt i gang tankeprosessen, og satt ord på tankene sine. Det neste steget her, er å få disse tankene ned på papiret. Dette steget er der Axel kanskje mest benytter ressurspersoner. I dette steget fungerer jeg både som en sparringspartner, og som en motivator i skriveprosessen. Hvis Axel har

vansker for å komme på noe å skrive, nevner jeg noen ideer som ble snakket om i oppstarten av timen, eller viser til ideer og stikkord som står skrevet på tavla. I tilfeller hvor han sier at han ikke får til å skrive mer, eller ikke har så lyst, prøver jeg å motivere han til å skrive. Ofte fungerer det å ta en kolonne i planleggingsskjemaene, eller en setning av gangen. Han ser ut til å streve mest med å komme i gang. Når han har fått skrevet noen ord på papiret, er det ett eller annet som gjør at det går raskere å skrive resten av teksten.

Når elevene jobber med samarbeidsoppgaver, eller når elevene får prate sammen mens de skriver, virker det som det går lettere for Axel å komme i gang med skrivingen. Jeg har observert at han prater med medelevene om skriving, mens han skriver selv. For eksempel så vi i skriveforløpet «å skrive en skummel fortelling» at Axel pratet med flere av medelevene om hva de skrev om, hvor langt de hadde kommet og lignende. Her vekslet han på å skrive selv, og å høre på hva de andre sa at de skulle skrive om. Dette er også noe som kjennetegner det å være i et skrivefellesskap. Nemlig at elevene deler tanker med hverandre, og innvirker på hverandres skriving (Graham, 2018). Flere av elevene skrev om noe av det samme. Det de skrev om kunne spores tilbake til oppstarten i lyttekroken, og opplesning av modellteksten «det skumle huset på haugen». «Det skumle huset» var stedet hvor fortellingene deres fant sted, mens innholdskomponentene og skumle elementer var byttet ut til noe elevene fant på selv. Her benyttet Axel, og medelevene seg av hverandre som ressurspersoner, ved å dele tanker og ideer med hverandre underveis i skriveprosessen. Nedenfor ser vi et utdrag fra transkripsjonen av samarbeidsoppgaven kalt «friskus». Den innebar at elevene skulle samarbeide om å lage en plakat med sunn mat og drikke. I utdraget ser vi at Axel har kommet med innspill til en medelev, og hjulpet han til å finne ut hva han kan skrive om.

Axel: Eller jo faktisk (.) E11, hvis æ skriv eplejus- Lærer: Hvordan går det med drikkeplakaten, e den ferdig? E11: Si det bare til læreren. Si det til læreren ((E11 prater oppmuntrende til Axel)). Lærer: Hva da? ((Læreren vender blikket mot Axel)). Axel: At ehm, han fant ikke på ka han skull skriv, så da sa æ at han kunna skriv appelsinjus. Lærer: Å, det var kjempesmart!
---

#### **Tabell 4: Del 1 av utdrag fra transkripsjon av skriveoppdraget «Friskus» hos Axel**

I dette utdraget ser vi at elevene forteller læreren at de har samarbeidet. Før skriveoppdraget ble satt i gang, hadde læreren fokus på hvordan elevene kan være gode læringspartnere. Klassen har over en lengre periode jobbet med hva det vil si å være en god venn, og viktigheten av å hjelpe hverandre. Her oppmuntret elev 11 Axel til å fortelle læreren at han har vært hjelpsom. Som vi ser responderer læreren positivt på dette. Ved at elevene har fokus på å være en god samarbeidspartner, kommer vi inn på det Graham (2018) omtaler som et støttende skrivefellesskap. Her gjelder det å spille på hverandre, og jobbe sammen for å oppnå et mål. Målet i dette tilfellet er å få ferdig plakaten med sunn drikke, slik at de får hengt den opp i klasserommet.

Læreren fungerer som en ressursperson for Axel. Jeg har observert at hun varierer mellom å stille åpne spørsmål, og veiledende spørsmål til hva han vil skrive om. Hvorvidt det er en systematikk om når hun velger den ene typen stillasbygging fremfor den andre

er uvisst. Nedenfor ser vi et utdrag fra den samme skrivesituasjonen som nevnt over. Her ser vi at læreren både kommer med instruksjoner til hva Axel skal skrive, og forslag til hva han kan skrive om. Til samarbeidspartnerne stiller hun spørsmål om hva de vil skrive. I løpet av dette korte utdraget ser vi at hun benytter ulike typer stillaser til de enkelte elevene.

Lærer: Alle har fått en lapp. ((vender seg mot Axel)) du har fått en lapp. Du skal skrive en ting på en lapp, også skal du tegne det, også skriver du hva den koster.
E3: Æ kan skriv ka den koste.
Lærer: Du kan tegne og skrive en annen drikke. Hvilken drikke er sunn?
E3: Aha! ((begynner å skrive «vann»)).
Lærer: Drikkeyoghurt (.) vann (.) melk. Så skriver du en her ((peker på lappen til Axel. Axel begynner å skrive «melk»)). ((Vender seg til E11)). Nå skriver han melk, han (.) hva skriver du? ((ser på E3)).
E3: Vann.
Lærer: Vann. Også skriver du en annen drikke som er sunn. Hva vil du skrive?
E11: Brokkolijus.
Lærer: brokkolijus, da skriver du det ((går videre)).

#### **Tabell 5: Del 2 av utdrag fra transkripsjon av skriveoppdraget «Friskus» hos Axel**

Her ser vi at læreren får satt i gang Axel og de to samarbeidspartnerne, før hun går videre for å hjelpe noen andre elever. Etter hun har forklart hva Axel skal gjøre, og gitt noen forslag på sunn drikke, fikk han til å starte med skriveingen. Her benytter læreren en blanding mellom to typer stillasbygging som van de Pol, Volman & Beishuizen (2010) omtaler som *instructing* og *explaining*. Her gir hun både instruksjoner og en tilstrekkelig forklaring på hvordan elevene kan løse oppgaven. På den måten ga hun nok støtte til at Axel og samarbeidspartnerne fikk til å begynne på oppgaven.

For å oppsummere er det sjelden at Axel rekker opp hånda og spør om hjelp, selv om han kanskje trenger det. Jeg kan ofte observere at han sitter på plassen sin og stirrer ut i lufta, eller prater med medelevene uten å jobbe med teksten sin. Når jeg går innom for å høre om hvordan det går, er svaret ofte det samme. Han svarer «æ vet ikke ka æ ska skriv». Hva dette utsagnet betyr, kan variere fra situasjon til situasjon. Noen ganger, som vist i utdraget over, følger han opp med å si «egentlig har æ ikke lyst». Andre ganger spør han meg ved flere anledninger, «ja, men ka ska æ skriv?». I disse tilfellene er det ofte lite tid igjen av timen, og han må snart levere inn teksten han har skrevet denne timen. Her virker det som at han har lyst til å skrive ferdig teksten før han leverer den til læreren. Axel har ved flere anledninger vist interesse for å bli ferdig med teksten han jobber med. Det har han gjort ved å sitte igjen etter medelevene har begynt å pakke sammen, og ved å si «æ ska bare skriv ferdig det her». Når Axel benytter seg av ressurspersoner som lærer, assistenter eller meg, er det som oftest for å få bekreftelse på det han tenker å skrive, eller for å få hjelp til å finne ut hva han kan skrive. Hvor mye han benytter denne ressursen varierer fra gang til gang. Noen ganger ser det ut til at han støtter seg på medelevene når han skriver. Spesielt når elevene kan samarbeide, eller har samarbeidsoppgaver, benytter han hjelp fra voksne i mindre grad, enn når elevene skal jobbe individuelt.

#### 4.3.3.2 Zaras bruk av ressurspersoner

Zara er lite muntlig aktiv i lyttekroken gjennom de skriveforløpene jeg har observert. Der har hun bidratt en gang. På den måten kan man kanskje si at hun ikke har benyttet seg av deltakerne i lyttekroken som ressurspersoner, i like stor grad som Axel.

Når Zara skal begynne å skrive egen tekst, er ofte det første hun gjør å rekke opp hånda for å spørre om hjelp. Hun spør ofte «kan du hjelpe mæ?». Når jeg setter meg ned med henne finner hun ut hva hun skal skrive ganske kjapt. Det hun vil ha hjelp til, er å finne ut hvordan ord skrives. Hun lyderer seg gjennom ordene, og skriver bokstavene etter hun har lyttet dem ut. Når hun skriver har hun en bokstavhjelper tilgjengelig. Hvis hun er usikker på en bokstav, peker hun på den bokstaven hun tror hun skal skrive, og spør «den?», mens hun ser på meg. Når jeg bekrefter at hun har lyttet ut riktig bokstav, fortsetter hun å skrive. Noen ganger hjelper jeg henne til å lytte ut bokstaver. Dette gjorde jeg i mindre grad utover høsten, da hun ble bedre til å lytte ut bokstaver selv. Etter hun har lyttet ut en bokstav, spør hun ofte «hvordan ser den ut?», men hun finner den selv rett etterpå. Dette vil jeg vise et eksempel på i et utdrag fra en transkripsjon nedenfor. Noe annet utdraget vil vise er at hun ofte sliter med å skille mellom bokstavene «i» og «y». Eksemplet nedenfor er hentet fra «å skrive søknad til julenissen». Hun jobber med å skrive overskriften «Til julenissen». Av disse bokstavene spurte hun meg om hvordan «n» ser ut, og hvilken «i» hun skulle skrive i ordet «julenissen».

Zara: «n»? (.) hvordan ser den ut? «n» (1,0) ((skriver «n»)) og? (.)  
Trine: Mhm, «i» (1,0)  
Zara: Den eller den? ((peker på bokstavene i og y)) (.) I for is, eller y for (.) y-a, ya, ya.  
Trine: I for is eller y for ya?  
Zara: Yla.  
Trine: Yla?  
Zara: Ja@  
Trine: Ka det e for nå da?  
Zara: Vet ikke, y for yla eller i for (.)?  
Trine: Det e i for is.  
Zara: Okei. I for is.

**Tabell 6: Del 1 av utdrag fra transkripsjon av skriveoppdraget «å skrive søknad til julenissen», hos Zara**

Selv om hun spør meg om hvordan bokstaven «n» ser ut, finner hun ut av det selv. Dette hender ganske ofte, at hun spør hvordan en bokstav ser ut, også kommer hun på det rett etter hun har spurt. Helt i starten av september da jeg fulgte henne, virket hun veldig usikker på bokstavene, og spurte «er det den?», «den?», «den?» på nesten alle bokstavene hun skulle skrive. Da hun skulle skrive fortelling spurte hun «den?» 36 ganger i løpet av et skriveforløp. I motsetning til det siste skriveforløpet jeg fulgte henne i desember, der spurte hun kun syv ganger. De bokstavene hun spurte om der var om hun skulle skrive «m» eller «n», «i» eller «y» og om bokstaven «j». Her har hun blitt bedre på å huske bokstavene i alfabetet, og virker mer selvsikker når hun lytter ut bokstavene. Dermed benytter hun ikke meg som ressursperson i like stor grad som tidligere i høst, men hun vil fremdeles at jeg skal sitte med henne hele tiden mens hun skriver.



Zara virker veldig opptatt av at hun skal skrive riktig bokstav, og vil hele tiden ha bekreftelse av meg når hun skriver. Her ønsker hun tilbakemeldinger, eller *feedback* som van de Pol, Volman & Beishuizen (2010) omtaler det som. Her handler det om å gi tilbakemeldinger til eleven om hennes prestasjoner. Videre skriver de om en annen type stillasbygging som har gjort seg gjeldende for Zara. Denne typen kaller de *hints* (van de Pol et. Al, 2010, s. 277). Her handler om at læreren gir noen ledetråder som gjør at eleven finner ut av hvordan den skal løse oppgaven. Dette kan knyttes til da Zara spurte om hun skulle skrive i for is eller y for ya. Her har Zara funnet noen referanseord som hun vet hvordan skrives. Ved å gi henne informasjon og hint om at bokstavlyden hun skal skrive er det samme som den første bokstaven i ordet «is», vet Zara hvilken bokstav bokstavlyden tilhører.

Nedenfor er det hentet et lite utdrag fra når Zara får veiledning fra læreren. Her ser vi hvordan læreren går frem for å veilede Zara i skriveprosessen, og hvilke typer stillas hun bygger. Utdraget er hentet fra samme skriveoppdrag som det over.

Zara: Æ ska skriv at æ e flink til ingenting.
Lærer: Flink til ingen- du e flink til mange ting Zara. Jeg er flink til (.) «Jeg ønsker jobben som» ((leser fra arket til Zara)) (2,0) «trekkdyr» er det det du skal skrive?
Zara: Ja.
Lærer: «T», «Tr» (2,0) «T-Rrr» ((Zara skriver)). Hva kommer etter der da? (4,0) Hva kommer etter «r»-en? (3,0)
Zara: «E», «e»?
Lærer: «E», ja (2,0) «Trek»
Zara: «K».
Lærer: «Dyr», «d» (1,0) «Yyy» ((holder på lyden)).
Zara: Den? ((peker på y på bokstavhjelperen)).
Lærer: «r» (.) Ja, bra (.) kjempefint (4,0) også kan du skrive punktum (7,0).

**Tabell 7: Del 2 av utdrag fra transkripsjon av skriveoppdraget «å skrive søknad til julenissen», hos Zara**

Her ser vi at læreren starter med å finne ut hvilket ord Zara skal skrive, før hun begynner å si den første bokstavlyden i det ordet. Her begynner læreren å lytte ut de to første bokstavene i ordet, og Zara skriver dem ned. Etter Zara har skrevet ned bokstavene, stiller læreren spørsmål om hvilken bokstav som kommer etterpå. Her må Zara gå over fra å skrive ned bokstavene som læreren lytter ut, til å lytte dem ut selv. Videre veksler læreren på å si ordet og å hjelpe Zara til å lytte ut bokstaver. I den nest siste linjen i dette utdraget ser vi at Zara spør læreren om hun har funnet riktig bokstav. Her ventet hun på bekreftelse før hun begynte å skrive den ned. Den veiledningen Zara fikk av læreren er ganske lik den jeg har observert at hun har fått av spesialpedagogen. Veiledningen består av å få hjelp til å finne ut hva hun kan skrive, og hvordan bokstaver og ord skrives. En strategi som går igjen over flere skriveforløp er at Zara lyder seg gjennom ordene, og peker på bokstavhjelperen for å få bekreftet at hun skriver riktig bokstav. Her veksles det på hvem som sier ordet, og hvem som lytter ut bokstavene. Noen ganger hjelper jeg, læreren eller spesialpedagogen Zara å lytte ut bokstavene, mens andre ganger stiller en av ressurspersonene, spørsmål om hvilken bokstav som er

den neste i ordet. Utover høsten har jeg observert at Zara gjør mer og mer av jobben selv.

## 5 Drøfting og oppsummering

I dette kapitlet vil jeg innlede med overskriften til denne oppgaven. Deretter vil jeg drøfte funn opp mot studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Her vil jeg forsøke å løfte blikket og diskutere hva jeg har fått ut av å gjennomføre denne studien, og hva man som lærer kan få ut av å være tett på skriveprosessen til elevene. Som en avslutning på denne oppgaven vil jeg diskutere didaktiske implikasjoner og veien videre.

### 5.1 «Det e lettere hvis du gjør det»

Tittelen på denne oppgaven er «Det e lettere hvis du gjør det». Dette er et sitat fra det ene skriveforløpet til Zara. Jeg har valgt dette sitatet på grunnlag av at det gjør seg gjeldene for både Zara og Axel. Analysen viste at begge elevene har møtt på en del utfordringer ved bruk av ulike typer ressurser. Her virker det ikke som at de har lært seg helt hvordan de skal benytte seg av blant annet planleggingskjemaet til fortelling, som en ressurs. Dette viser at det er noe man må jobbe mer med for å mestre, eller at man må tilpasse på andre vis. Gjennom analysen gikk jeg systematisk frem for å besvare forskningsspørsmålene mine. De lyder som følger:

- «Hvordan arter skriveforløpene seg for elevene?».
- «Hvilke ressurser tar elevene i bruk, og på hvilke måter bruker de tilgjengelige ressurser?».

Når det gjelder det første forskningsspørsmålet kom det frem at skriveforløpene til de to elevene artet seg veldig ulikt. Axel hadde betydelig mer brudd gjennom skriveforløpet enn det Zara hadde. Det kan skyldes at han var en del av et større skrivefellesskap i en gruppe innad i klasserommet. Denne gruppen var bestående av de klassekameratene han spilte fotball sammen med i friminuttene. Zara på den andre siden holdt seg mer for seg selv, og pratet lite med medelevene hun satt sammen med. De klassekameratene hun leker med i friminuttene går i parallelklassen. Dermed har hun ikke tilgang på dem i klasserommet, på lik måte som Axel.

Analysen av skriveforløpet viste ganske typisk hvor mye som spiller inn på skriveprosessen til de to fokuselevne. Ved å begynne analysen med å se på hvordan et skriveforløp arter seg for elevene, fikk jeg vist frem hvor mangfoldig et skriveforløp er, eller kan være. Et interessant punkt å diskutere her er hvor mye skriveforløpet til Axel, skilte seg fra skriveforløpet til Zara. En relativt vanlig antagelse kan være å tenke at skriveforløpene til elevene vil arte seg ganske likt. Det kan man anta på bakgrunn av at klassen som en helhet har et ganske tydelig oppdelt skriveforløp. Her er skriveoppdraget delt inn i tre deler. Man starter med en oppstart i lyttekroken. Etter elevene og læreren har snakket om oppgaven, og læreren har modellert, kommer vi over i del to av skriveforløpet. Der er det enten individuell skrivning, eller lagt opp til at elevene skal samarbeide om oppgaven. Når elevene er ferdige med skriveoppgaven på slutten av timen, samles læreren og elevene i lyttekroken igjen. Her prater de om hvordan skriveoppdraget har gått, og gir respons på hverandres tekster. Ved å følge utvalgte elever tett slik som jeg har gjort, ser man som analysen viste, at det skjer mye mer i løpet av et skriveforløp. I tillegg til at det er ulike faktorer som spiller inn på elevenes skrivning, og i ulik grad. Analysen viste at bruddene som forekom i skriveforløpet til Axel kunne klassifiseres som ulike typer sideaktiviteter. En type sideaktivitet som oppsto var prat med medelevene om fritidsaktiviteter. Man kan velge å se på denne aktiviteten på ulike måter. Enten kan man se på det som uro og tøys, og kanskje som unødvendig. En annen måte man kan se på denne aktiviteten som er at elevene bygger vennskap, og

forsøker å finne sin plass i gruppen. Eller så kan man se på det som en blanding av de to overnevnte. Her er det verdt å merke at det er viktig å finne en balanse mellom jobbing med oppgaven og fritid.

En annen type sideaktivitet som oppstod i løpet av skriveforløpet til Axel, var det jeg har valgt å kalle faglig utforskning av skriften. Her gikk Axel i dialog med eleven han satt sammen med. De pratet blant annet om hemmelig skrift, blyanten og om de skrev med høyre eller venstre hånd. Sammen utforsket de og pratet om hvordan skriving fungerer, og at det er litt rart at man får til å skrive noe med en blyant. Dette kan man kanskje si at var med på å utvikle elevenes metaspråk. Meta eller metaspråk vil som nevnt si å ha et språk om språket eller en måte å prate om språket på (Lorentzen, 2009, s. 110). Her kan vi se at det som på avstand kan virke som uro og annen aktivitet enn det læreren har planlagt, kan være faglig utforskning.

Det at læreren gir elevene rom for å være muntlige mens de jobber med skriveoppgaven, gjør at det er rom for å tenke sammen. Ifølge sosiokulturelle teoretikere foregår læring i samspill med andre. Ved å samhandle med andre får man utviklet både språket og evnen til selvstendig tenking (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 33). Vygotskij poengterer at for at et individ skal kunne tilegne seg kunnskap, må det forekomme en sosial aktivitet (Mercer, 2000, s. 140). Dette er med på å understreke viktigheten av å ha muligheten til å samarbeide med andre, for å hjelpe hverandre og å finne ut av problemer sammen. Her kan elevene fungere som stillaser for hverandre. Dette er en sentral del av det å være i et støttende skrivefellesskap. Her jobber deltakerne i skrivefellesskapet sammen for å oppnå et mål, og å kommunisere noe til en mottaker (Graham, 2018).

Når vi snakker om at elevene samarbeider for å oppnå et mål, kommer vi inn på det andre forskningsspørsmålet mitt, som gikk på hvilke ressurser elevene tar i bruk og på hvilke måter. Gjennom en systematisk gjennomgang av datamaterialet mitt oppsto det tre kategorier som jeg har valgt å plassere de tilgjengelige ressursene i. Disse var: kunnskapskilder, materielle ressurser og ressurspersoner. I analysen kom det frem at elevene benyttet seg av de ulike tilgjengelige ressursene på ulike vis, og i ulik grad. Fokuselevne er to elever som strever med å mestre skrivingen. Her behøver de to elevene ulike typer stillas og støtte gjennom skriveprosessen. Den overordnede problemstillingen for dette forskningsprosjektet var følgende:

*Hvordan nyttiggjør to elever i andreklasse seg av tilgjengelige ressurser i ulike skrivesituasjoner?*

Ved å følge elevene tett gjennom skriveforløpene fikk jeg rede på dette. Nå kommer spørsmålet, hva så? Hva får man ut av å gjennomføre en slik studie? Ved å være tett på prosessen til elevene får man sett hvilken kompetanse elevene besitter. Man får sett hvilke typer ressurser elevene får til å nyttiggjøre seg av. En tilgjengelig ressurs behøver ikke å fungere for alle elevene. Hvis vi spiller videre på Wood, Bruner & Ross (1976) sin metafor om stillasbygging som støtte i læringsprosessen, må stillaset alltid være tilpasset huset som skal bygges. Siden husene er ulike må man også endre på stillaset. Det samme gjelder elevene. Elevene har ulike behov, og dermed behøver de ulike former for tilpasset opplæring. Her handler det om å få innblikk i hva som fungerer, hva som ikke fungerer og hva som kan gjøres bedre.

## 5.2 Didaktiske implikasjoner og veien videre

Hva betyr dette for lærere på småtrinnet? Denne studien kan bidra til økt innsikt i hvor mangfoldig en skriveaktivitet er eller kan være. Ved å ha et helhetlig syn på skrijving, og å komme tettere på elevene mens de skriver, ser vi hvilke faktorer som spiller inn på elevenes skriveprosesser. Inn under her har vi både individuelle kognitive faktorer og ytre sosiale faktorer som er med på å påvirke skrijvingen. Å lære å skrive handler om mye mer enn bare å vise tekniske ferdigheter, eller som Bomer & Laman (2004) formulerer det: «it may be worthwhile to remember that learning to write is about learning to be in a particular kind of interaction - with other writers and with readers - and not just about a display of skill» (s. 458). Dermed kan det være nyttig å tenke på elevene som en del av et skrivefellesskap. Her gjelder det da å ha et blikk for prosessen, og ikke kun se på det elevene har gjort og produsert, men se på hva de gjør underveis.

Som nevnt i innledningen, hviler det et stort ansvar på norsklærerens evne til å se den enkelte elev i klasserommet. Dette er en forutsetning for at man skal kunne identifisere elever som er i fare for å henge etter i skrijving, lesing eller regning, jmfør Opplæringsloven § 1-4. Tidleg innsats på 1. til 4. trinn. De to fokuselevene jeg har fulgt er veldig forskjellige med tanke på hvor mye de spør om hjelp. Zara spør om hjelp nesten med en gang hun skal begynne å skrive. Axel derimot har jeg observert at kan sitte en hel skoletime å ikke produsere noe tekst. Her spør han heller ikke om hjelp, med mindre jeg eller noen andre går bort til han for å spørre hvordan det går. Da svarer han som regel at han ikke vet hva han skal gjøre, eller hva han skal skrive. Her gir han uttrykk for at han vil ta i mot veiledning. Her ser vi at det er viktig å holde et blikk for alle elevene. Både de som ofte spør om hjelp, men også de som ikke gjør det. Disse elevene kan behøve like mye hjelp som de andre, om ikke mer.

Hvor går veien videre? Nå sitter jeg og reflekterer over min tid gjennom lærerutdanningen, og alt jeg har lært. Det jeg skulle ønske at vi hadde lært mer om, er verdien av å være tett på elevene i skriveprosessen. Andreåret på lærerutdanningen skulle vi skrive en fokuselevoppgave som enten skulle knyttes til lesing eller skrijving. I denne oppgaven valgte jeg å se på skriveutviklingen til den fokuseleven jeg hadde. Her var det veldig lett å knytte dette opp mot elevtekstanalyse, og å finne ut hvilken skrivefase eleven befant seg i. Her var vel konklusjonen at fokuseleven befant seg mellom det fonologiske og det ortografiske stadiet i skrijving. Hva så? Misforstå meg rett. Det er nyttig å vite om elevenes skrivestadier, og å ha kunnskaper om hvordan man kan tilpasse opplæringen for å hjelpe eleven over til det neste skrivestadiet, men hadde jeg skulle skrevet fokuselevoppgaven på nytt, hadde jeg nok valgt å følge prosessen fremfor å analysere elevtekstene. Her hadde det vært ønskelig om verdien av å være tett på skriveprosessen hadde vært fremmet i undervisningen.

Verdien av å være tett på er etter mine erfaringer, at man får bedre innsikt i og grep om skrijving, og de ulike faktorene som spiller inn på skriveprosessen. Skrijving er ifølge Solheim (2020) noe som «rommar komplekse og kontinuerlige prosessar som grip inn i kvarandre, og som er forankra i individuelle, kontekstuelle, sosiale og kulturelle forhold» (s. 155). Dette fremmer et helhetlig perspektiv på skrijving og alle faktorene som griper inn i prosessen. Å kunne sette seg ned å prate med elevene om skrijving mens de skriver, har gitt meg en bedre forståelse av hva skrijving er og betyr for elevene. Her fikk jeg

både sett hvilken kompetanse hver av elevene hadde, hvor potensialet ligger og hva de syntes var utfordrende med skriving. På den måten vil man lettere kunne se hvordan man som lærer kan legge til rette for at elevene skal kunne kjenne på mestring. Denne kunnskapen og erfaringen jeg har tilegnet meg gjennom denne studien, er for min del veldig viktig og ikke minst nyttig, å ta med meg inn i rollen som lærer på småtrinnet.

## 6 Referanser

- Aski Raski AS. (2021). *Aski raski*. Hentet fra: <https://askiraski.no/>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. Hentet fra: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2>
- Blommaert, J. (2018). *Dialogues with Ethnography. Notes on Classics, and How I Read Them*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters
- Bomer, R. & Laman, T. (2004). Positioning in a Primary Writing Workshop: Joint Action in the Discursive Production of Writing Subjects. *Research in the Teaching of English*, 38(4), 420-466. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/40171690>
- Bruner, J. S., Ross, G. & Wood, D. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2). 89 - 100. Hentet fra: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Dyson, A. H. & Genishi, C. (2005). *On the Case: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiraktikk*. Fagbokforlaget.
- Graham, S. (2018). A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Hermansson, C. & Saar, T. (2017). Nomadic writing 1 in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3). 426-443. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/1468798417712341>
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdiraktiske masterprosjekt. I Neteland, R & Aa, L. I. (red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 26-48). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kjelen, H. A. & Tverbakk, M. L. R. (2020). Skriverammer som stillas. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104, 347-360. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-03>

- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving: En vei inn i lesningen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet (2020a). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Kunnskapsdepartementet (2020b). *Kjerneelementer*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Lorentzen, R. T (2009). Dei minste skolebarna og vegen inn i skrifta. I Smidt, J. (Red.), *Norskdiraktikk: ei grunnbok* (3. utg., s. 104-112). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Lyster S. A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm AS
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2019). Grunnleggende lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråket. I Selj, E. & Ryen, E.(Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 132-151). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skar, G. B. U., Aasen, A. J., & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 201-216. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skrivesenteret (2013). *Skrivetrekanen*. Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanen-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>
- Solheim, R. (2009). Frå tankekart til tekst: Om bruk av og frigjering frå mønster og modellar i skriveopplæringa. I Vatn, G. Å., Folkvord, I. & Smidt, J. (Red.),



- Skrijving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Solheim, R. (2020). Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar. I  
Neteland, R. & Aa, L. I. (red.). *Master i norsk: metodeboka 2*. Oslo:  
Universitetsforlaget AS
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: SAGE Publications, Inc.  
Introduction: An Intensive Study of Case Study Research Methods
- Svanes, I. K., & Øgreid, A. K. (2020). «Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om!» - Læreres  
stillasbygging i oppstarten av skrivesituasjoner på barnetrinnet. *Acta Didactica  
Norden*, 14(1), 1-21. Hentet fra: <https://doi.org/10.5617/adno.7758>
- Van de Pol, J., Volman, M & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student  
interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-  
296. Hentet fra: <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. utg.). London: Sage.



# 7 Vedlegg

## Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

# FUS!

Funksjonell skriving i de første skoleårene

1 av 3

01.09.2019

### **Forespørsel om samtykke til videoopptak i forbindelse med forskningsprosjektet «Funksjonell skriving i de første skoleårene»**

Du/dere har allerede samtykket til at barnet ditt/deres kan delta i forskningsprosjektet Funksjonell skriving i de første skoleårene («FUS-prosjektet»), som gjennomføres av forskere ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Nå ber vi i tillegg om **samtykke til å gjøre videoopptak** i klasserommet der ditt barn vil befinne seg.

Ditt barns klasse er en av klassene som er tilfeldig trukket ut for å bli tettere fulgt opp av forskerne i prosjektet.

#### **Begrunnelse for å gjøre videoopptak**

FUS-prosjektet har som delmål å forstå hvordan de yngste elevene utvikler sin skrivekompetanse i de første skoleårene. For å undersøke dette har vi behov for å gjøre videoopptak som dokumenterer skriveaktiviteter og elevenes arbeid med tekster i løpet av de to første skoleårene. Videoopptak gjør det mulig for oss studere detaljert hvordan undervisning og skriveaktiviteter foregår.

#### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Forskere fra prosjektet vil besøke klasserommet 2-4 ganger per semester i første og andre klasse. Vi vil ved noen anledninger sette opp kamera i klasserommet slik at vi kan dokumentere aktiviteter i klasserommet og samtaler mellom lærer og elev, mellom elever, og mellom forsker og elever. Observasjon og filming avtales på forhånd med læreren, og undervisningen vil ellers foregå som normalt.

#### **Hvordan blir videoopptakene brukt**

Videoopptakene skal bare brukes til forskning, og det er bare forskere og eventuelt studenter som er knyttet til FUS-prosjektet som kan se opptakene. Opptakene blir transkribert (vi skriver ned hva som foregår og hva som sies), og da vil alle navn og annen personidentifiserende informasjon bli tatt bort. Når vi presenterer resultat fra prosjektet, vil det ikke være mulig å gjenkjenne enkeltelever eller skole.

Navnet og kontaktopplysningene til barnet ditt vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2023. Videoopptakene vil da bli slettet. Anonymiserte data, som for eksempel beskrivelser og transkripsjoner av aktivitetene i klasserommet, vil bli beholdt til videre forsknings- og utviklingsarbeid.

**E-post**  
fus@ilu.ntnu.no

**Nettside**  
fusprosjektet.no

 **Skrivesenteret**  
Nasjonalt senter for skriveopplæring og beredning

 **NTNU**

**Det er frivillig å delta**

Vi kan bare gjøre disse opptakene om du/dere samtykker til det. Det er frivillig å delta. Hvis du/dere velger å delta, kan du/dere likevel seinere trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om eleven vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere. Å takke nei vil ikke påvirke ditt eller ditt barns forhold til skolen eller læreren.

*På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.*

**Rettigheter**

*Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du visse lovgitte rettigheter knytta til personopplysninger. Du har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet ditt, å få rettet personopplysninger om ditt barn, få slettet personopplysninger om ditt barn, få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger, og du kan sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.*

**Hvor kan du finne ut mer?**

Har du spørsmål om observasjoner og videofilmingen i klasserommet? Ta kontakt med:

- Forsker Marit Olave Riis-Johansen: [marit.riis-johansen@ntnu.no](mailto:marit.riis-johansen@ntnu.no)

Har du andre spørsmål om prosjektet? Ta kontakt med:

- Prosjektleder Gustaf B. Skar ved Institutt for lærerutdanning, NTNU: tlf. 73412771, e-post: [gustaf.b.skar@ntnu.no](mailto:gustaf.b.skar@ntnu.no)).
- NTNUs personvernombud Thomas Helgesen: (tlf. 930 79 038, e-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS: tlf 55 58 21 17, e-post ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)).

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Funksjonell skriving i de første skoleårene*, og har fått mulighet til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at FUS-prosjektet gjør videoopptak av undervisningsaktiviteter der barnet mitt deltar.

**FYLL UT GULE FELT** – LEVER SKJEMAET TIL SKOLEN. Informasjonsdelen (ark 1) beholder du selv.

<b>SKOLE</b> (BLOKKBOKSTAVER):	<b>KLASSE</b> (BLOKKBOKSTAVER):
<b>ELEVENS FULLE NAVN</b> (BLOKKBOKSTAVER):	<b>FORESATTES FULLE NAVN</b> (BLOKKBOKSTAVER)
<b>DATO</b>	<b>SIGNATUR</b>

## Vedlegg 2 – Taushetserklæring

### Taushetserklæring

I arbeid med mitt masterprosjekt samler jeg inn data og har tilgang til materiell fra prosjektet *Funksjonell skriving i de første skoleårene*. Ved å signere dette dokumentet forsikrer jeg at:

- datainnsamling skjer i tråd med det FUS-prosjektet har samtykke fra elever, foreldre og lærere til.
- alt materiell oppbevares med høy sikkerhet og behandles med forsiktighet, i samsvar med GDPR.
- å på en sikker måte makulere alle personsensitive data, umiddelbart etter at masteravhandling er innlevert.
- jeg ikke deler materiell med personopplysninger til andre.
- jeg varsler dersom jeg oppdager en datahåndteringsfeil.

NAVN – BLOKKBOKSTAVER

DATO OG SIGNATUR

TRINE MARIE HÅHEIM

15/09-20 Trine Marie Håheim

## Vedlegg 3 - Transkripsjonsnøkkel

@	Latter
((ord))	Kommentar
[ord]	Taler blir avbrutt/overlapping av en annen deltaker
Ord-	Taler blir avbrutt.
O-r-d-e-t	Lydering av bokstavnavnet
Ssssool	Lydering av bokstavlyden
«T»	Sier bokstavlyden
(.)	Pause på under et sekund.
(2,0)	Pause på to sekunder

