Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for lærer- og tolkeutdanning
Campus Rotvoll

Line Hollingsæter Stene

Veiledet skriving

En undersøkelse av fire elevteksters tilblivelse fra idémyldring til ferdig produkt

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Lennart Jølle
Trondheim, mai 2016

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Line Hollingsæter Stene

Veiledet skriving

En undersøkelse av fire elevteksters tilblivelse fra idémyldring til ferdig produkt

NTNU Universitetsbiblioteket
Biblioteket Rotvoll
7491 Trondheim

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Lennart Jølle
Trondheim, mai 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

NTNU Universitetsbiblioteket
Biblioteket Rotvoll
7491 Trondheim

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

NTNU
HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning
UX1601655

Forord

Det å skrive en masteravhandling har vært det største prosjektet hittil i mitt liv. Det har til tider medført frustrasjon og tårer, men også latter, engasjement og masse ny kunnskap som jeg gleder meg til å ta med meg inn i skolen. Nå når jeg er ferdig er jeg både lettet, stolt, og litt trist. Jeg kommer til å savne alle de gode stundene jeg har hatt både med teksten og lesesal-jentene. Jeg hadde ikke klart dette alene, og det er mange jeg vil takke. Mest av alt vil jeg takke veilederen min Lennart Jølle for all hjelpen du har stilt opp med. En mer engasjert veileder kunne jeg ikke drømt om. Jeg vil også takke deg for morsomme veiledningssamtaler om både Luggelamstersyngler, Japansk Slegge Mygg, og andre morsomme fantasidyr. I tillegg vil jeg takke alle andre på norskseksjonen ved NTNU FLT som har åpnet sine dører når jeg har lurt på noe eller trengt å låne bøker.

Læreren som åpnet klasserommet sitt og lot meg observere både henne og elevene sine skylder jeg også en stor takk. Uten deg ville jeg ikke kunnet gjennomføre dette prosjektet.

Gjennom denne tiden har jeg hatt behov for både venninner, kolleger og noen ekstra-mammaer. Dette har mine flotte lesesals-jenter stilt som, natt og dag. Dere er en fantastisk gjeng som jeg ikke hadde klart meg uten.

Mot slutten av prosjektet, når panikken har meldt seg, har jeg vært så heldig å kunne ringe og sende mail med min talentfulle Tante Toril. Du har stilt opp i tide og utide, og for det er jeg evig takknemlig. Som vi sier i min familie: ”i e så glad for du”. Jeg vil også takke Tante Ingjerd, min venninne Kristin og min svoger Kim som har korrekturlest oppgaven min.

Sist men ikke minst vil jeg takke mamma og pappa for uvurderlig støtte og oppbakking. Og min kjære Mads som har sørget for at jeg har fått mat i magen og kunnet ha på meg rene klær.

Rotvoll, mai 2016
Line Hollingsæter Stene

Å komme sammen
er begynnelsen.
Å holde sammen
er fremgang.
Å arbeide sammen
er suksess.

Henry Ford.

Innholdsfortegnelse

Forord ..... **II**

Figuroversikt ..... **VI**

1.0 Innledning **1**

1.1 Bakgrunn **1**

1.2 Problemstilling **2**

1.3 Veiledet skriving **4**

1.4 Oppgavens oppbygning **6**

2.0 Teoretisk forståelsesrammeverk **7**

2.1 Sosiokulturell teori som rammeverk **7**

2.2 Dialogisk perspektiv på skriving **9**

2.3 Skriving i skolen **12**

2.3.1 Å skrive i et sosialt fellesskap – tidligere forskning 12

2.3.2 Sjanger i skolen 14

2.3.3 Rammer for skrivingen 15

3 Metodekapittel **19**

3.1 Forskningsdesign **19**

3.2 Valg av informanter **19**

3.3 Valg av skriveprosjekt **20**

3.4 Skriveprosjektet: "Dyr du skulle ønske ikke fantes" **21**

3.5 Innsamling av empiri **22**

3.6 Fra empiri til datamateriale **24**

3.6.1 Etiske betraktninger 26

3.7 Analytiske grep **26**

3.8 Troverdighet, pålitelighet og forskerrefleksivitet **29**

4.0 Analyse **33**

4.1 Oppgaveformuleringen **33**

4. 2 Elevtekstene **34**

4.2.1 Kine og Luggelamstersyngler 35

4.2.2 Oliver og Japansk Slegge Mygg 37

4.2.3 Stian og Høne Varulv Mygg 41

4.2.4 Tone og Varulvs Dinosaurus Rex 43

4.4 Samtalene og tekstene **45**

4.4.1 Kine 46

4.4.2 Oliver 47
4.4.3 Stian 48
4.4.4 Tone 49
4.5 Førskrivefasene og tekstene 50
4.5.1 Kine 51
4.5.2 Oliver 52
4.5.3 Stian 53
4.5.4 Tone 54
4.6 Oppsummerende kommentarer 56
5.0 Drøfting 59
5.1 Konsekvenser av rammen for skrivingen 59
5.2 En dialogisk skriveprosess 64
6.0 Konklusjon 69
6.1 Studiens bidrag 69
6.2 Begrensninger og veien videre 71
7.0 Litteratur 73
8.0 Vedlegg 77

Figuroversikt

Figur 1: Triaden, SKRIVs modell etter Ongstad (1997; 2004) (Smidt, 2011, s. 12)…..... s. 14
Figur 2: Oversikt over empiri…….. s. 24
Figur 3: Utdrag fra revidert observasjonsnotat……s. 25
Figur 4: Utdrag fra analyseverktøy……..s. 28
Figur 5: Kines tekst om ”Luggelamstersyngler”…… s. 35
Figur 6: Olivers tekst om ”Japansk Slegge Mygg”…… s. 38
Figur 7: Stians tekst om ”Høne Varulvs Mygg”…… s. 41
Figur 8: Tones tekst om ”Varulvs Dinosaurus Rex”……... s. 43

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Gjennom praksis har jeg fått erfaring med veiledet skriving. Da jeg kom til praksisskolen min i 2014 var dette en ny skriveundervisning for meg. Veiledet skriving har etter hvert blitt en interesse, og derfor ble det naturlig å velge dette temaet da jeg bestemte meg for å skrive en masteravhandling. I praksis ble veiledet skriving brukt som en modell for skriveopplæring på 1. og 2. trinn, i sammenheng med veiledet lesing. Selv om veiledet skriving hovedsakelig ble brukt til begynneropplæring på praksisskolen jeg var på, har jeg også opplevd at lærere bruker veiledet skriving på 4. trinn. Min interesse for veiledet skriving og nysgjerrigheten ovenfor bruken av undervisningsmåten på 4. trinn har vært hovedgrunnen til valg av emne i min masteroppgave. Hvordan foregår dette på høyere trinn? Har de fortsatt nytte av all veiledningen denne undervisningsmåten medfører? Produseres det gode elevtekster i en slik undervisning også på høyere trinn? Dette var spørsmål jeg stilte meg selv da jeg oppdaget at veiledet skriving også ble brukt på 4. trinn.

I lærerutdanninga, og i faglitteraturen jeg har blitt presentert for der, er det begynneropplæring som har vært mest i fokus. Jeg har også blitt presentert for skriveopplæring på mellomtrinnet, der det har vært et fokus på ortografisk skriving og skriveopplæring i sjangre. For meg har det virket som om nivået mellom begynneropplæringa og den mer avanserte skrivingen har blitt neglisjert. Jeg fikk lite kunnskaper om hva elevene øver på og hvordan man som lærer burde gjøre det etter den første skriveopplæringa. Min mening er at skriveopplæringa etter begynneropplæringa er et emne som har vært mindre prioritert i lærerutdanningen, og jeg vil derfor gå i dybden på dette temaet selv. Veiledet skriving på andre trinn enn 1. eller 2. trinn er slik jeg forstår det ganske nytt. I følge Jon Smidt har en slik skrivepedagogikk ”med vekt på eksplisitt og konkret støtte til elevers skriving, på alle nivåer og i alle faser fra temavalg til tekstoppbygging (…) hatt vind i seilene i Norge de siste ti-femten åra” (Smidt, 2014, s. 257). Et eksempel på dette er Charlottenlund barneskole som fikk inspirasjon til å arbeide med veiledet lesing og skriving etter at noen av lærerne hadde vært på skolebesøk på New Zealand. Etter skolebesøket startet de prosjektet ”Charlottenlund barneskoles veiledet skriving med de yngste 2010-2012” i samarbeid med *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning* (Heretter Skrivesenteret) (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Prosjektet hadde som mål å overføre denne måten å gjennomføre lese- og

skriveundervisningen på til norske forhold. Etter prosjektets slutt har prosjektleder Grethe Klæboe og Dosent Dagrun Kribsgaard Sjøhelle ved tidligere Høgskolen i Sør-Trøndelag skrevet boka *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringa* der de presenterer hvordan denne undervisningen gjennomføres på Charlottenlund barneskolen (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Som det kommer fram av sitatet fra Smidt (2014) er veiledet skriving en undervisningsmåte med fokus på veiledning i hele skriveprosessen, fra idé til ferdig produkt. I begynneropplæring er den ofte gjennomført som stasjonsundervisning slik at læreren kan veilede hver enkelt elev i ei lita gruppe (Klæboe & Sjøhelle, 2013; Sivertsen, 2015). Pedagogikken bak veiledet skriving er at elevene skal lære med støtte fra en voksen og andre elever. På Charlottenlund skole har de brukt veiledet skriving som en del av begynneropplæringa, men Klæboe og Sjøhelle understreker at modellen kan brukes på alle nivåer i skolen (2013, s. 26).

Slik Klæboe og Sjøhelle framstiller det virker det ikke som om veiledet skriving er en etablert undervisningsmetode i skolen (enda): ”Veiledet skriving har ennå ikke helt funnet sin form i norske skoler, og det er lite forskning på området” (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 27). De skriver også at det er flere skoler som har begynt å innføre veiledet lesing og skriving de senere årene, men jeg finner, som Klæboe og Sjøhelle, lite forskning på dette. I en artikkel om veiledet skriving forklarer Klæboe at planen deres framover er å ta med erfaringer fra veiledet skriving på 1. og 2. trinn inn på 3., 4. og 5. trinn (Brøyn, 2012). Dette har jeg imidlertid ikke funnet noe dokumentasjon på. Av sitatet (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 27) kommer det fram at det er lite forskning på veiledet skriving i Norge. Spesielt lite forskning later det til å være på veiledet skriving på høyere trinn enn 1. og 2. trinn. Dette er noe jeg ønsker å bidra til med denne masteravhandlingen. Jeg ønsker å bidra med innsikt i hvordan en veiledet skriving-prosess utarter seg og hva slags tekster elevene skriver i en slik skriveprosess på 4. trinn.

1.2 Problemstilling

Det jeg er interessert i er hvordan prosessen i veiledet skriving virker inn på den ferdige tekstene. Hjelper den elevene i gang med skriving og hva slags tekster produserer fjerdeklassinger under veiledet skriving? Fører en slik skriveundervisning til selvstendige tekster? Veiledet skriving på det aktuelle 4. trinnet består av ulike faser som skal inspirere og gi idéer til elevene om tekstenes innhold og form. Fasene er del av skriveprosessens kontekst og vil nødvendigvis ha konsekvenser for elevenes tekster. Konteksten i skriveprosessen jeg

skal undersøke er førskrivefase med forklaring av oppgaven, lesing av eksempeltekster, idémyldring og tekstmodellering, skrivefasen der elevene får lov til å veilede hverandre og til slutt respons- og revideringsfase der elevene gir respons til hverandre. Min interesse ligger primært i elevenes tekster, følgelig er problemstillingen jeg vil arbeide mot å finne et svar på i denne studien slik:

> Hva karakteriserer tekster skapt av fire elever på 4. trinn ved bruk av veiledet skriving slik det foregår på den aktuelle skolen?

For å fokusere problemstillingen min og ha konkrete spørsmål å jobbe ut fra har jeg valgt to underordna forskningsspørsmål. De er tilpasset modellen for veiledet skriving på den aktuelle skolen, og vil være til hjelp i analysearbeidet, ved å skille tekstene fra førskrivefasen og samtalene i skriveprosessen. Deretter vil jeg drøfte dette samlet for å kunne gi et svar på problemstillingen. Følgelig er forskningsspørsmålene mine:

> Hva er gjennomgående i elevtekstene, og hva skiller seg ut?
> Hva slags spor kan jeg finne av samtalene og førskrivefasen i elevtekstene?

Forskningsspørsmålene er også med på å forklare hva jeg mener med ”karakteriseres”. I dette begrepet legger jeg både hva som er felles ved alle tekstene og hva som er spesielt ved hver enkelt tekst, men også hva som har spilt inn og gjort tekstene til det de har blitt. Hvordan veiledet skriving foregår på den aktuelle skolen vil jeg ta for meg i underkapittel 3.4 i metoden. I påfølgende delkapittel vil jeg presentere et bakgrunnsteppe der jeg gjør rede for tidligere bruk av og forskning på veiledet skriving. Med dette som bakgrunn kan jeg si noe om hvorvidt elevene lærer å skrive gode tekster ved å bruke denne undervisningsmåten på 4. trinn. Dette vil muliggjøre en diskusjon om hvordan veiledet skriving på dette trinnet fungerer i forhold til hvordan det gjøres på andre skoler. Hvordan jeg finner ”spor” i elevtekstene vil jeg gjennomgå i kapittel 3.7 der jeg forklarer de analytiske grep jeg har gjort i analysen. Enkelt sagt leter jeg etter utdrag fra førskrivefasen og samtalene som elevene på en eller annen måte har brukt i tekstene sine.

1.3 Veiledet skriving

De første sporene av veiledet skriving jeg finner i Norge er fra Charlottenlund skole som mellom 2010 og 2012 gjennomførte det allerede nevnte prosjektet ”Charlottenlund barneskoles veiledet skriving med de yngste” i samarbeid med Skrivesenteret (Brøyn, 2012). Prosjektet, som ble startet i etterkant av besøket på New Zealand, hadde som mål å overføre denne måten å gjennomføre lese- og skriveundervisningen til norske forhold. En annen skole som har hentet inspirasjon fra New Zealand og Australia, er Nylund skole. Der besøkte de skoler som drev en metodikk som heter ”Early years literacy program” (EYLP), et program som skal fremme elevers lese- og skriveferdigheter. Nylund skole kjøpte med seg ”skolepakken” som inneholdt innføringsmateriale og undervisningsmateriale til å gjennomføre EYLP, og har i senere tid begynt slik undervisning på sin skole med stor suksess (Nylund skole, 2016). I EYLP blir elevene delt inn i grupper etter lesenivå. Klasserommet organiseres i gruppebord, eller stasjoner, som er fast innredning i klasserommet. Under arbeidet med EYLP skal elevene arbeide selvstendig på de forskjellige stasjonene i 12 til 15 minutter. Læreren sitter på den lærerstyrte stasjonen og gjennomfører veiledet lesing eller annen lærerstyrt aktivitet. Elevene bytter stasjon på signal, og gjennom en arbeidsøkt skal alle ha vært innom den lærerstyrte stasjonen. Stasjonene der elevene skal arbeide selvstendig er ABC-stasjon hvor elevene arbeider med skriftlige arbeidsoppgaver, IKT-stasjon, lesestasjon, formingsstasjon eller konstruksjonsstasjon der elevene spiller, bygger med klosser eller lignende (Palm & Stokke, 2014, s. 57). Det hele skal innrammes med en samling der læreren forklarer elevene dagens oppgaver og presenterer dagens mål. Avslutningsvis er det en oppsummering der læreren og elevene i fellesskap snakker om elevene nådde målet og hvordan arbeidet gikk. (Palm & Stokke, 2014, s. 58). Veiledet lesing har opphav i EYLP, men det er litt uklart hva som er opprinnelsen til veiledet skriving. Ifølge Klæboe & Sjøhelle er det tanken om at leseopplæring og skriveopplæring påvirker hverandre gjensidig i elevenes utviklingen som ligger til grunn for at også veiledet skriving har blitt en måte å undervise på (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Nylund skole er av den oppfatning at EYLP er opphavet til veiledet lesing og senere veiledet skriving.

I sin bok presenterer Klæboe og Sjøhelle (2013) en liste som beskriver gangen i veiledet skriving i begynneropplæring på Charlottenlund barneskole. I denne listen inngår følgende punkter:

- tar utgangspunkt i felles opplevelse til inspirasjon

- snakker med kontaktgruppa om opplevelsen (kontaktgruppe brukes om enheten en tidligere kalte klasse)
    - Elevenes innspill: tankekart, idéstorm
- motiverer elevene og gjør oppgaven spennende
- lar elevene tegne fra opplevelsen
- arbeider med ei lita gruppe elever
- tar med elevene i dialog om opplevelsen
- lar elevene skrive om opplevelsen og gir dem ulik grad av støtte
    - Støtte de første gangene
    - Senere støtte
- lar elevene presentere og vurdere arbeidet

(Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 23).

Kristin H. Sivertsen (2015) har i sin masteravhandling undersøkt hva slags læringssamtaler som foregår på den lærerstyrte stasjonen i veiledet skriving i begynneropplæringa. Både på Charlottenlund og på forskningsskolen der Sivertsen innhentet materiale er veiledet skriving organisert i stasjonsarbeid. Ei lita gruppe med elever har veiledet skriving sammen med læreren, mens resten av klassen gjør selvstendig arbeid på andre stasjoner (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 73; Sivertsen, 2015, s. 13). På denne måten kommer læreren tett innpå ei lita gruppe elever. Dette gir læreren mulighet til å følge opp hver enkelt elev, og gi individuell og tilpasset veiledning. I artikkelen *Veiledet skriving; Om å eie sin egen tekst* har journalisten Tore Brøyn intervjuet prosjektetleder Grethe Klæboe, og siterer henne på følgende: ”Det er elevenes eieforhold til teksten som motiverer dem til å skrive” (Brøyn, 2012). Eieforholdet skapes ved at elevene selv får velge hvor mye hjelp de skal få. Elevene velger om de vil skrive på egenhånd, få støtte fra læreren eller bruke læreren som skrivesekretær. Selv om læreren er skrivesekretær får elevene eierforhold, fordi læreren skriver det eleven sier på en lapp, deretter skriver elevene det læreren skrev på lappen i sin egen tekst. Dermed har eleven skrevet en helt egen tekst, ifølge Klæboe (Brøyn, 2012). Artikkelen nevner også tegning som et viktig del av skrivearbeidet. Siden det er lettere for barn å uttrykke seg gjennom tegning gjør de det først, deretter kan elevene skrive ut fra tegningene (Brøyn, 2012).

Veiledet skriving minner på mange måter om prosessorientert skriving (POS), som kom inn i den norske skolen på midten av 1980-tallet. Det vesentlige i denne skrivepedagogikken var at skriveundervisningen ble gjennomført i forskjellige faser. Fasene kunne være førskrivefase, utkast, respons og revidering. Underveis i fasene skal læreren tilrettelegge og veilede, og elevene skal fungere som ressurspersoner for hverandre (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59). Denne skrivepedagogikken hadde imidlertid ikke lang levetid i skolen, ifølge Hertzberg og Dysthe (2012) som intervjuet lærere om POS. Hertzberg og Dysthe mener å se en dårlig

holdning til POS, fordi lærerne mente det var alt for arbeidskrevende. I senere tid er det gjort nye undersøkelser som viser at lærere faktisk bruker noen av fasene fra POS (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 60-61). Skriveprosessen i veiledet skriving på 4. trinn er også delt opp i forskjellige faser, som nevnt ovenfor. Et annet element som er viktig i veiledet skriving er samarbeidet og det sosiale fellesskapet som er ment å oppstå i de forskjellige fasene. Det er altså ikke mye som skiller disse skriveundervisningsmåtene, men veiledet skriving har et større fokus på det sosiale fellesskapet enn POS.

1.4 Oppgavens oppbygning

I det følgende vil jeg presentere en teoretisk forståelsesramme, metode og analyse som fører videre til en drøfting der jeg vil svare på problemstillingen. I den teoretiske forståelsesrammen vil jeg ta utgangspunkt i Lev Vygotskijs perspektiv og et sosiokulturelt perspektiv på læring. Videre vil jeg legge til grunn et dialogisk syn på skriving ved å presentere Mikhail M. Bakhtins tanker om emnet. Deretter presenterer jeg tidligere forskning på skriving, som i likhet med meg har støttet seg på et sosiokulturelt syn på læring og det dialogiske perspektivet på skriving. Jeg vil også presentere et sjangerbegrep som bygger på Sigmund Ongstads triadiske modell. Jeg avslutter den teoretiske forståelsesrammen ved å gjøre rede for rammer for skriving i skolen.

I metodekapittelet vil jeg besvare spørsmål som har med valg av informanter, skriveoppgave og innsamlingsmetode å gjøre. I dette kapittelet gir jeg en deskriptiv beskrivelse av veiledet skriving slik den foregår på den aktuelle skolen. Jeg ser også på etiske betraktninger og presenterer analytiske grep jeg har brukt for å analysere datamaterialet. Avslutningsvis tar jeg for meg studiens troverdighet og pålitelighet, og forskerrollens innvirkning på prosjektet. I analysekapittelet tar jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene når jeg skal analysere det innsamlede materialet. Her vil jeg først ta for meg oppgaveformuleringen og lærerens tilleggsopplysninger om denne. Videre tar jeg for meg det første forskningsspørsmålet og presenterer mine analyser av elevtekstene. Deretter går jeg videre til det andre forskningsspørsmålet og presenterer mine analyser av samtalens spor i elevtekstene først, deretter førskrivefasens spor i elevtekstene. Etter dette følger en drøfting av mine funn i analysen som belyses med den teoretiske forståelsesrammen. Avslutningsvis for denne studien presenteres en konklusjon hvor jeg diskuterer studiens bidrag, begrensinger og veien videre.

2.0 Teoretisk forståelsesrammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere den teoretiske forståelsesrammen for dette prosjektet. Som nevnt i innledningen vil den overordnede rammen være en sosiokulturell teori med utgangspunkt i Vygotskijs tanker. Jeg støtter meg til hans fokus på tenkning og tale, og det sosiale aspektet ved læring. Videre vil jeg, basert på Olga Dysthe, oppsummere et sosiokulturelt syn på læring og overføre dette til skriving. I samme del vil jeg presentere Bakhtins syn på ytringens dialogiske natur. Ytringer kan være både muntlige og skriftlige, altså vil dette dialogiske synet også gjelde for skriving. På grunn av at det er lite forskning på veiledet skriving, vil jeg støtte meg på tidligere forskning på skriving i sin sosiale kontekst, som jeg finner relevant. For å belyse sjangeren elevene bruker vil jeg presentere Ongstads sjangerbegrepet. Helt til slutt vil jeg se på rammer for skriving som senere i oppgaven vil være med å belyse hvordan prosessen i veiledet skriving kan ha påvirket elevtekstene.

2.1 Sosiokulturell teori som rammeverk

Bak det sosiokulturelle paradigmet står mange teoretikere som bygger på hverandre. En av dem er Lev Vygotskij. For ham står det sosiale samspillet i læring høyt. Før Vygotskijs tid var tenkning og tale studert hver for seg. Vygotskijs tanker om at tenkning og tale måtte studeres sammen var derfor banebrytende (Skodvin, 2001, s. 9). Kort sagt er grunnen til at han mente dette at talen uttrykker tanken, men samtidig oppstår tenkning gjennom språkbruk (Skodvin, 2001, s. 7). Selv skriver Vygotskij at talen og tenkningen er to deler av en helhet fordi ordets betydning er:

> ”en så nær forbindelse av tenkning og tale at det er vanskelig å si om det er et talefenomen eller et tankefenomen (…). Ordbetydning er et tankefenomen bare i den grad tenkningen legemliggjøres i tale, og et talefenomen bare i den grad talen er forbundet med tenkning og belyses av den”
>
> (Vygotskij, 2001, s. 185).

Tankene våre og språket vårt er ikke to forskjellige enheter. Det er to enheter som jobber sammen både for å kunne tenke og for å kunne tale. Ved å lytte til andre får vi nye innspill til tanken og ved å sette ord på disse tankene utvides tanken. Vygotskij sier det slik: ”Tankens forhold til ordet er ikke en ting, men en prosess, en kontinuerlig bevegelse frem og tilbake fra tanke til ord og fra ord til tanke” (Vygotskij, 2001, s. 190). Det er en dynamikk her som hele tiden er i bevegelse.

Ifølge Strandberg mente Vygotskij at læring og utvikling skjer i samspill med andre, og at alle mennesker er sosialt kompetente fra de ble født (Strandberg, 2007, s. 63). Det er ved hjelp av de vi interagerer med at tanken, og ordet, utvikler seg. I en sosial praksis kan alle hjelpe til å utvikle andre og seg selv. Vygotskij vektla altså ikke bare den sosiale aktiviteten i læringssituasjonen, han mente at individuell tenking er et resultat av sosial aktivitet, ifølge Dysthe og Igland (2001, s. 73). I den sammenhengen er Vygotskij opptatt av at barn imiterer voksne. Ved å imitere det voksne sier, og gjør, lærer barn etter hvert betydningen av begreper og handlinger, og deretter lærer de å gjøre dette, uten at det er imitasjon (Vygotskij, 1978). Ved å bruke imitasjon er barnet kapabelt til å gjøre mye mer i en kollektiv aktivitet eller med veiledning av en voksen. På denne måten mener Vygotskij at vi lærer og utvikler oss sammen med andre (Vygotskij, 1978, s. 88).

I artikkelen *Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring* framstiller Olga Dysthe seks aspekter ved et sosiokulturelt syn på læring (Dysthe, 2001, s. 42). Disse seks aspektene oppsummerer et sosiokulturelt perspektiv som jeg vil støtte meg på i denne oppgaven. Sentralt i et sosiokulturelt perspektiv er at *læring er grunnleggende sosialt*. Det er gjennom relasjoner og interaksjon med andre mennesker vi skaper mening, utvikler oss og lærer. Derfor lærer man ikke i et vakuum, men gjennom samhandling og i en kontekst. *Læring er situert*, det skjer i en situasjon, og er en del av konteksten. Den fysiske og psykiske konteksten "er ein integrert del av aktiviteten, og (…) aktiviteten er ein integrert del av den læringa som skjer" (Dysthe, 2001, s. 43). Altså påvirker ikke konteksten læringa, den er en integrert del av læringa. Dermed lærer man ved å *delta i et praksisfelleskap*. I slike praksisfellesskap er det språket som er viktigst. Siden det er språket som er det viktigste er det også et aspekt som sier at *læring er distribuert mellom personer*. Menneskene i et praksisfellesskap har ulik kunnskap om forskjellige ting. Ved å dele disse ulike kunnskapene mellom hverandre lærer man av hverandre. Vi distribuerer kunnskapen mellom oss i praksisfellesskaper. For å gjøre det må vi bruke språket eller andre hjelpemidler. Derfor er også *læring mediert*. Det vil si at kunnskapen blir formidlet på forskjellige måter og at vi bruker hjelpemidler som redskaper, andre personer, data, bøker og alt mulig annet som gir støtte i læringsprosessen. Med et sosiokulturelt perspektiv på læringsprosesser er det mest sentrale medierende artefaktet *språket* (Dysthe, 2001).

Både Vygotskijs forståelse av tenkning og tale og det sosiokulturelle synet på læring kan overføres til skriving. Ved å delta i et praksisfellesskap har man mulighet til å distribuere

kunnskap, og lære av hverandre. På denne måten kan man få nye idéer til skrivingen eller veiledning til hva som kan gjøres bedre. Da jeg i kapittel 1.3 presenterte veiledet skriving forklarte jeg at denne undervisningen foregår i faser. Førskrivefasen skal hjelpe elevene ved å gi inspirasjon og idéer til egen skriving. Skrivingen skjer i en situasjon som den ikke kan løsrives fra, altså er skriveprosessen i veiledet skriving situert, slik som Dysthe forklarer. Ved at elevene gjennom hele skriveprosessen kan veilede hverandre er også skrivingen grunnleggende sosial. Og vi kan her koble det til Vygotskijs forståelse av at tenkning og tale er en prosess. Når man skriver, prøver man ut setninger i hodet, skriver dem ned hvis man mener den er bra. Denne nedskrevne setningen får en kanskje til å tenke på en ny setning, eller man ser at den ikke var så bra likevel. I så fall må man tenke ut en bedre setning og deretter skrive en ny. Slik jobber hjernen, språket og hånda hele tiden når man skriver. Men dette kan for mange være vanskelig å gjøre på egenhånd. Slik jeg forstår Vygotskij er det derfor man ved hjelp av et praksisfellesskap kan benytte talen eller imitasjon for å føre tankene videre. Dermed arbeider både hjernen, hånda, språket og talen sammen i skriveprosessen. Slik ser jeg for meg at elevene arbeider i klasserommet med skriving i veiledet skriving.

2.2 Dialogisk perspektiv på skriving

Fra et sosiokulturelt perspektiv vil altså skriving forstås som en sosial aktivitet. Også når man sitter alene er skriving sosialt fordi det innebærer å gå i dialog med andre som har skrevet om samme emnet før, og å gå i dialog med en mottaker (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 18). Dialog kan her forståes som en forhandling mellom tidligere tekster og den som skriver, eller mellom den som skriver og mottaker av teksten. Slik sett er denne dialogen sosial, selv om det er avstand i tid mellom forhandlingspartene. Det største bidraget til å se på skriving som dialogisk kommer fra den russiske språk-, litteratur- og kulturteoretikeren Mikhail M. Bakhtin (Dysthe, 1997, s. 47). Igland og Dysthe understreker at vi ikke må se Bakhtin som en som fyller ut Vygotsijs teorier. Bakhtin står for en original og kompleks tenking som kan berike læreres praksis (Igland & Dysthe, 2001, s. 107). Bakhtin så på hele sin eksistens som dialogisk. I et mye brukt sitat skriver han ”Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, vere einig osv.” (Bakhtin, 1979, s. 318, referert i Dysthe, 1997, s. 49). I sitt essay *Spørsmålet om talegenrane* (2005) tar Bakhtin for seg sine tanker om ytringens og kommunikasjonens dialogiske natur. Før jeg kommer til det dialogiske er det noen begreper og aspekter ved ytringen og kommunikasjon som må på plass.

Ifølge Bakhtin er *ytringen* den språklige basisenheten vår, og det er i ytringen språket manifesterer seg i. Ytringene kan være skriftlige eller muntlige og er en meningsenhet som rettes mot et formål av en skriver eller taler (Bakhtin, 2005, s. 1; Igland & Dysthe, 2001, s. 111). Alle disse individuelle ytringene blir definert av den språkbrukssfæren ytringen opptrer i. Disse språkbrukssfærene er det Bakhtin kaller *talegenrer* (Heretter talesjangrer). Innenfor hver talesjanger brukes det ”relativt stabile typer av slike ytringer”, og det er slik ytringene blir definert av talesjangeren. Det finnes uendelig mange talesjangrer, både fordi det finnes uendelig mange mulige menneskelige aktiviteter og fordi det i hver aktivitetssfære finnes mange ulike talesjangre. Talesjangrene forandrer seg etter hvert som sfæren utvikles og øker i kompleksitet. Bakhtin karakteriserer dem som ”ueinsarta” (Bakhtin, 2005, s. 1). Endringene av talesjangeren forekommer når noen ytrer seg i talesjangeren, med sin forståelse av hva som er en relativt stabil type ytring innenfor en gitt talesjanger. Et annet moment som definerer ytringen er det *ekspressive*, som betyr det subjektive og emosjonelt evaluerende forholdet til det tematiske innholdet i ytringen (Bakhtin, 2005, s. 27). For å forklare dette bedre må vi ta en liten avstikker til hva Bakhtin tenker om ord og setninger. Ord er, for Bakhtin, nøytrale enheter i språket vårt. Det vil si at de har en semantisk betydning, men de evaluerer ingenting. Det gjør de først når en taler eller skriver tar dem i bruk i en ytring. Da kan de uttrykke evalueringer som er ulike, til og med helt motstridende. Ordene får sin fulle mening i en ytring, da er de ikke lengre nøytral (Bakhtin, 2005, s. 28). Vi kan altså ikke vite hva ordene eller setningene betyr før vi har sett de i sin sammenheng, altså i sin ekspressive ytring (Bakhtin, 2005, s. 28). Det ekspressive ved ytringen kan variere i styrke ut fra hvilke talesjanger den er innenfor, men vil alltid være der. Som Bakhtin sier ”ei absolutt nøytral ytring er ikkje mogleg” (2005, s. 29).

Bakhtin mener at talesjangrene er gitt oss nesten som morsmålet. Vi lærer dem fra konkrete ytringer som vi hører rundt oss i forskjellige talesjangrer og deretter reproduserer vi dem selv (Bakthin, 2005, s. 21). Dette kan til en viss grad karakteriseres som en tilegningsprosess der man tilegner seg, ikke språksystemets ord, men andres ord. (Bakhtin, 2005, s. 32). Vi skriver og taler med erfaringer fra andre skrevne tekster eller talte ytringer som bakgrunn. Det er her Bakhtin kommer inn på at ytringen er av dialogisk natur. Alle ytringer bygger på tidligere ytringer på en eller annen måte og dette kaller han for *ytringskjeder* (Bakhtin, 2005, s. 11). Vi tar altså i bruk tidligere ytringer fra samme talesjanger når vi selv skal ytre oss. De tidligere ytringene kan være nære eller fjerne, brukes i større eller mindre grad, enten vi er enige eller

uenige, og vi kan gjøre det bevisst og ubevisst (Bakhtin, 2005, s. 37). Bakhtin skriver at ”sjølv den svakaste allusjon til den andre si ytring, gjev talen ei dialogisk vending” (Bakhtin, 2005, s. 38). Vi er alltid i dialog med de tidligere ytringene.

Det er ikke bare de forhenværende ytringene vi er i dialog med når vi skriver eller snakker, vi har også en mottaker som vi prøver å innrette oss etter. Dette elementet ved ytringen kaller Bakhtin *adressivitet*, og det betyr at ytringen alltid blir rettet mot en *adressat*. Alle talere eller skrivere forventer fra første stund et svar på sin ytring. Derfor forestiller han eller hun seg sine adressater, og ytringen styres av disse forestillingene. I likhet med de tidligere ytringene, kan også de fremtidige svarene være nære eller fjerne (Bakhtin, 2005, s. 39). ”Talaren vel ut *alle* sine språklege verkemiddel under større eller mindre press frå adressaten og frå det svaret talaren ventar seg” (Bakhtin, 2005, s. 44). Vi tilpasser ytringen etter vår mottaker slik at adressaten aktivt kan forstå det taleren eller skriveren ytrer, før hun eller han svarer (Bakhtin, 2005, s. 11).

Bakhtin anvender en metafor som forklarer dette forholdet mellom tidligere ytringer, taler/skriver og adressat. ”All forståing er svanger med eit svar og føder alltid eit svar, - lyttaren vert taler” (Bakhtin, 2005, s. 11). Slik kan vi se på ytringskjedene som en spiral; Først kommer en ekspressiv ytring, som forbereder seg på et svar fra adressaten, så kommer den svarende ekspressive ytringen, da har adressaten blitt taler/skriver, også denne ytringen forbereder seg på et svar fra den tidligere taleren/skriveren som nå er adressaten, og slik fortsetter det i evigheten ifølge Bakhtin. Det er et dialogisk forhold mellom alle ytringer fordi de alltid har med seg stemmer fra de tidligere ytringene, samtidig som de tar hensyn til adressaten både ved å tilpasse ytringen slik at adressaten har muligheten til å forstå den og ved å forvente seg et svar fra adressaten. Enklere sagt er ytringen i dialog med tidligere ytringer og den er i dialog med de kommende ytringene. Det er viktig å huske på at dialogen kan være umiddelbare som når venner prater sammen eller de kan strekke seg over tid ved at en roman blir evaluert, brukt eller kritisert i ettertiden. Bakhtin oppsummerer det slik: ”ytringen er ledd i ei kjede av talekommunikasjon og kan ikkje lausrivast frå dei føregåande ledda som definerer henne både utanfrå og innanfrå, og som fyller henne med direkte svarande reaksjonar og dialogiske gjenklangar” (Bakhtin, 2005, s.38).

I mitt prosjekt blir det derfor aktuelt å se på elevtekstenes ytringskjeder. I ytringskjeden kan vi si at førskrivefasen kommer først, og at elevene er førskrivefasens adressat. Den legger til

rette for og forventer et svar fra elevene, nemlig elevtekstene. Mellom førskrivefasen og elevtekstene har vi enda en bolk med ytringer som er koblet på denne ytringskjeden. Det er samtalene elevene hadde i skriveprosessen. Disse to bolkene med ytringer, førskrivefasen og samtalene vil i større eller mindre grad påvirke elevtekstene, både fordi de skaper inspirasjon men også fordi det ligger noen forventninger til tekstene som elevene er nødt til å ta med seg. Hvis vi ser på elevtekstene som ytringer så forbereder også disse seg på et svar. Adressaten til tekstene er de andre elevene og læreren. Dette skaper forventninger til tekstene, og elevene må som ytrere prøve å tilpasse seg denne talesjangeren og følge ytringskjeden, som for dem kanskje er ny. Ved at elevene prøver seg fram i denne ytringskjeden vil de kanskje, med sine forskjellige forutsetninger, endre talesjangeren.

2.3 Skriving i skolen

2.3.1 Å skrive i et sosialt fellesskap – tidligere forskning

Mange har forsket på klasserommet med sosiokulturell og dialogisk teori som bakgrunn. Her vil jeg trekke fram noen som er interessante for mitt forskningsprosjekt. Karin Jönsson støtter seg til Vygotskij og legger vekt på den sosiale aktiviteten i læringssituasjonen i sin artikkel *Läsning och skrivning som sociala praktiker* (2009). I sin forskning finner hun at elever lærer ved å samtale med andre. Da får elevene hjelp til å tenke videre ved å få idéer av andre i fellesskapet og de får hjelp til å uttrykke tankene sine. Det er dette fellesskapet hun kaller sosial praksis (Jönsson, 2009). Hun forklarer at det å lese tekster i fellesskap vil føre til diskusjoner som igjen fører til at elevene skaper egne tekster (Jönsson, 2009, s. 98). En slik sosial praksis ser også Torlaug Løkensgard Hoel i et prosjekt der tre elever på videregående skal gi respons på hverandres tekster. Et typisk trekk ved samtalene er at en elev prøver å formidle en tanke, men ikke klarer å fullføre den. En av de andre elevene fanger opp denne tanken og fører den videre. Etter hvert må også denne eleven gi opp tanken, men da trer den tredje eleven inn og hjelper dem. Slik snakker elevene tankene sine videre (Hoel, 2001, s. 276). Vi kan si at elevene her er i en dialog med hverandre og fører ytringskjeden videre (jf. Bakhtin).

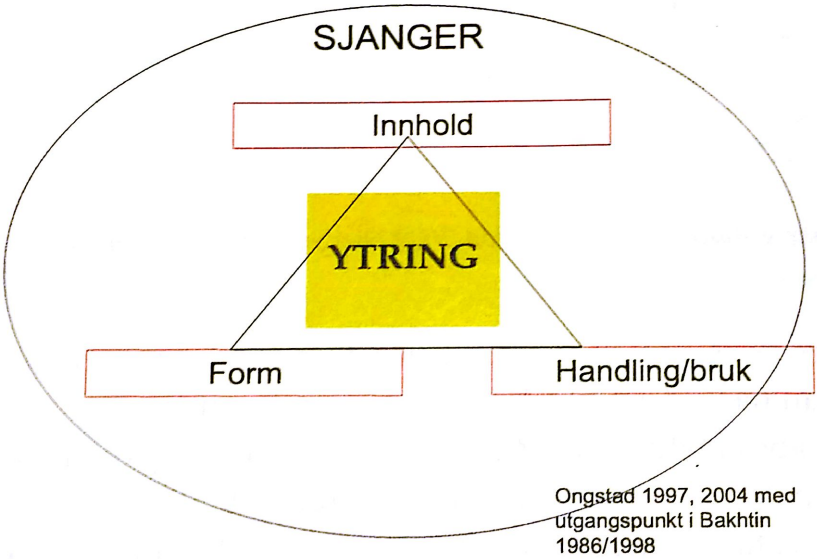
Også internasjonalt finner vi forskning som bygger på et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv på læring. Ann Haas Dyson undersøker i sin bok *Writing Superheroes* (1997) forholdet mellom å lære å skrive tekster og å lære å bli en deltager i sosiale grupper på 2. trinn. I boka presenterer hun en av sine fokuselever Sammy, en ny gutt i klassen som sliter

med å komme seg inn i det sosiale fellesskapet til guttene i klassen. Sammy er verken en sterk leser eller skriver. Den første måneden på den nye skolen nektet han å skrive noe som helst (Dyson, 1997, s. 43). Gjennom boka viser Dyson hvordan Sammy kom seg inn i det sosiale fellesskapet til guttene i klassen ved å skrive tekster på skolen. I klassen Sammy går i hadde læreren innført daglig friskrivingstid, der elevene kunne skrive om det de ville. I den forbindelse hadde klassen noe de har kalt ”Authors Theater”. Dette var en arena der elevene kunne presentere tekstene sine for klassen, og de fikk lov til å velge noen fra klassen som skulle spille ut teksten de hadde skrevet (Dyson, 1997, s. 4). De andre guttene i klassen, spesielt de med høy status blant de andre elevene, skrev ofte heltefortellinger om superheltene Ninja Turtles, et populært konsept det finnes både serier og filmer om. For Sammy ble slike fortellinger et middel for å komme inn i den sosiale kretsen han lengtet etter. Sammy brukte ikke mye tid på å skrive teksten, men det var nok til at han fikk inntre i Authors Theater. Da han for første gang skulle framføre teksten sin, med skuespillere på gulvet foran seg, begynte han å dikte videre på fortellingen slik at den ble mye lengre enn teksten han opprinnelig hadde skrevet. Han ga de ettertraktede rollene til de guttene som ble ansett som de mest populære i klassen, og den eneste jente-rollen ga han til ei som ble ansett som en av de pene jentene. Da Sammy var ferdig i Authors Teater hadde klassen en runde der elevene fortalte hva de syntes var bra og hva de syntes kunne vært bedre med Sammys tekst. Her var det mange av skuespillerne som var misfornøyde fordi de ikke hadde hatt replikker eller fikk utføre handlinger i fortellingen. Dette ble, overaskende nok, godt mottatt av Sammy. Han ble motivert til å skrive en ny fortelling med flere replikker og mer handling (Dyson, 1997). Å bruke populærkulturen, gi roller til de med høy status i klassen ble et middel for å posisjonere seg i klassen og komme seg inn i guttegjengen (Dyson, 1997).

Både Jönsson, Hoel, og Dyson har funn som jeg mener kan være relevant for min undersøkelse. Elevene i mitt prosjekt samhandler og samtaler gjennom hele skriveprosessen. Trolig vil også de ha en sosial praksis som Jönsson beskriver, der de får idéer av hverandre og hjelper hverandre til å utrykke tankene sine. Hoel finner at elevene hjelper hverandre ved å føre tanken videre. Dette vil trolig gjøre seg gjeldende både i førskrivefasen og i samtalene i skriveprosessen jeg har observert. Jeg håper jeg kan si noe om hvordan elevene har ført hverandres tanker videre og hvordan dette viser seg i elevtekstene. Jeg vil også se hvordan elevene søker veiledning på det de har skrevet. Kanskje fungerer denne veiledningen slik som den gjorde for Sammy når han fikk veiledning etter Authors Theater.

2.3.2 Sjanger i skolen

Sjangerbegrepet har opp gjennom tidene blitt definert på forskjellige måter. I denne framstillingen vil jeg ta utgangspunkt i Sigmund Ongstads (2004) sjangerbegrep for å kunne belyse sjangeren elevene benytter seg av. Ongstad har bygd videre på Bakhtins foranderlige sjangerbegrep og laget en triadisk modell som illustrerer og etablerer sammenheng mellom tre aspekter ved ytringen. De tre aspektene er *form*, *innhold* og *bruk* eller *mottaker* (Ongstad, 2004, s. 97). Disse aspektene påvirker ytringen, slik at ytringen blir posisjonert i en sjanger. Derfor kan vi si at sjangeren også blir definert av forholdet mellom de tre aspektene. Ongstad bygger på Bakhtin fordi han mener at formen viser seg som ytringens ekspressivitet. Altså at denne emosjonelle vurderingen har innvirkning eller "faktisk blir ytringens stil og form" (Ongstad, 2004, s. 99). Innholdet er det samme som ytringens semantiske betydning. I likhet med Bakhtin mener også Ongstad at formen og innholdet må ha en mottaker for å være en ytring. Når vi alltid henvender oss til en mottaker kan vi si at ytringen også må ha en adressivitet, og det er dette Ongstad legger i det siste hjørnet av trekanten, bruk eller mottaker (Ongstad, 2004, s. 99). De tre aspektene er med og påvirker alle ytringer. Ongstad sier at siden sjanger er definert av en spesiell type ytring kan man også se sjangeren som triadisk. (Ongstad, 2004, s. 101). På denne måten er sjanger et bevegelig begrep fordi innhold, form og bruk/mottaker er stadig i endring. Dette forandrer ytringen, og slik forandrer også sjangeren seg (jf. Bakhtins syn på sjanger). Grunnen til at forholdet mellom innhold, form og bruk er illustrert i en trekant er det relasjonelle ved forholdet. Alle tre er i spill samtidig og påvirker ytringen likt. Ongstad presiserer at det derfor er viktig at det er en trekant og ikke en pyramide (Ongstad, 2004, s. 101).



Figur 1: Triaden, SKRIVs modell etter Ongstad (2004) (Smidt, 2011, s. 12).

Modellen som er presentert her er lånt fra SKRIV-prosjektet. Den er ikke lik Ongstads modell, men bygger på den. SKRIV har lagt til ”ytring”, ”sjanger”, ringen rundt modellen og der Ongstad hadde aspektene langs sidene av trekanten har SKRIV plassert dem i hjørnene av trekanten. Dette mener jeg gir et bedre bilde av forholdet mellom aspektene, ytringen og sjanger. SKRIV-prosjektet har undersøkt hvordan dette triadiske forholdet foreligger i skolen. De fant at bruken eller mottaker sjelden får nok oppmerksomhet i skolen (Smidt, 2011, s. 14). I tillegg fant de at de gangene elevene ble presentert en mottaker eller et formål ble de mer fokusert på form og innhold i tekstene sine (Smidt, 2011, s. 17). Altså er dette et sjangersyn som fungerer i skolen ifølge SKRIV-prosjektet. Skrivesenteret understreker også viktigheten av å ha et formål med teksten: ”Formålet er viktig for at elevene skal kunne se for seg potensielle mottakere for teksten og tekstens bruksområder, noe som igjen vil være retningsangivende for tekstens innhold og form” (Skrivesenteret, 2013a). Fokuset på mottaker finner vi også i Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06, revidert 2013) under hovedområdet skriftlig kommunikasjon i norskfaget: ”God skriftlig kommunikasjon forutsetter (…) evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker” (Utdanningsdirektoratet, 2013). I LK06 under formålet i Norsk finner vi også spor av det triadiske synet på sjanger: ”De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier” (Utdanningsdirektoratet, 2013). I dette sitatet fra læreplanen kan vi først og fremst se Bakhtins definisjon av sjanger, nemlig at den defineres av ulike typer ytringer. Vi finner også igjen form og mottaker fra triaden. Innhold nevnes ikke eksplisitt, men jeg forstår det slik at innhold ligger implisitt i ”ulike typer tekster”. Iversen og Otnes (2016) mener det er formålstjenlig å se på sjanger i lys av triaden. De hevder at forandringene skjer raskere enn før, mye på grunn av den digitale utviklinga. Ved å forstå sjanger ut fra triaden er sjanger tett knyttet til konteksten. Sammenhengen med konteksten gjør det lettere å forstå hvordan vi kan bruke tekster innenfor en kultur (jf. Bakhtins talesjanger) (Iversen & Otnes, 2016, s. 65-66).

2.3.3 Rammer for skrivingen

Rammer for skriving er alt det som kan gi støtte til eleven i en skriveprosess. Ved hjelp av rammene skal eleven ha mulighet til å se for seg teksten han skal skrive (Skrivesenteret, 2013a). Rammer for skriving kan være alt ”fra overgripende samfunnsmessige styringer via institusjonelle normer og regler for skriving til lokale praksiser i konkrete klasserom” (Smidt, Folkvord & Aasen (red.), 2010, s. 7). I denne oppgaven vil jeg fokusere på den lokale

praksisen i et klasserom. Dette vil jeg gjøre ved å belyse erfaringer og empiri fra det klasserommet jeg observerte. I klasserommet kan rammer for skriving for eksempel være eksempeltekster, tekstmodellering, skriverammer eller samtale om skriveprosessen, tekstoppbygging og typiske kjennetegn ved tekstene (Kverndokken, 2014; Skrivesenteret, 2013a). Jeg vil kun fokusere på eksempeltekster, tekstmodellering og skriverammer siden det var dette som ble brukt i skriveprosessen jeg observerte.

Eksempeltekster er tekster elevene leser og bruker som modeller for tekstene de selv skal skrive (Skrivesenteret, 2013a). Anne Håland (2013) undersøker i sin doktoravhandling blant annet hvordan eksempeltekster setter spor i elevers tekster. Dette undersøker hun for å finne ut om eksempeltekstene fungerer som støtte for elevene i skriveprosessen (Håland, 2013, s. 4). Ett av funnene hennes er at eksempeltekstene setter spor i elevtekstene, både i form av struktur og språklige elementer (Håland, 2013, s. 265). Dette mener hun tyder på at elevene har blitt inspirerte av eksempeltekstene, og at de har gitt retning til tekstene elevene skulle skrive, både med tanke på mottaker og språkbruk. Mottakerfokuset har igjen ført til at elevene arbeidet med å tilpasse innholdet og dermed ble kvaliteten på tekstene hevet (Håland, 2013). LK06 poengterer at elever *skal* bruke eksempeltekster i sin skriving. Dette står eksplisitt under kompetansemålene i skriftlig kommunikasjon etter alle alderstrinnene. Etter 4. trinn står det at eleven skal kunne: ”bruke ulike typer notater og *eksempeltekster* som grunnlag for egen skriving” (min utheving).

Kåre Kverndokken (2014) mener at det ikke bare er tekster som kan være eksempeltekster. Han trekker inn at læreren også skal fungere som en ”eksempeltekst”. Han støtter seg til Inge Moslet (2001, referert i Kverndokken, 2014, s. 46) når han skriver at læreren må ”*være* en eksempeltekst, *anvende* eksempeltekster i meningsforhandlinger med elever og selv *produsere* eksempeltekster i de rette øyeblikk, når eleven trenger konkret skrivehjelp” (Kverndokken, 2014, s. 47). Her kan Vygotskij trekkes inn, med sine tanker om at barnet imiterer voksne (1978, s. 88). Hvis læreren kan være et forbilde for elevene, vise hvordan man skriver tekster, kan elevene imitere læreren og etter hvert lære seg å skrive forskjellige tekster selv. Når læreren skriver tekster, med hjelp fra elevene blir dette også en ramme for skrivingen. Dette kalles modellering av tekster og hjelper elevene ved å synliggjøre skriveprosessen. I dette arbeidet bør læreren peke på det typiske for slike tekster som elevene senere skal skrive (Skrivesenteret, 2013a).

Skriverammer kan også gi eleven hjelp ved å gi dem konkrete skrivestillas eller støttestruktur (Skrivesenteret, 2013a). De kan strukturere innholdet i en tekst, og dermed være et konkret hjelpemiddel i elevenes arbeid med form og innhold i teksten. Kverndokken skriver at skriverammer ofte er ”skjematiske maler og hjelpespørsmål” (Kverndokken, 2014, s. 41). I artikkelen på Skrivesenterets nettside om rammer for skriving står det at skriverammer kan være skjemaer eller startsetninger (Skrivesenteret, 2013a). Formålet med å bruke skriverammer er ifølge Skrivesenteret at: ”De hjelper elevene til å få et overblikk over tekststrukturen, i tillegg til at de bryter teksten ned i mindre og mer håndterbare deler” (Skrivesenteret, 2013a). Videre i artikkelen til Skrivesenteret står det at ”Skriverammer er støttestrukturer som synliggjør for elevene hvordan den ferdige teksten kan se ut. (…)” (Skrivesenteret, 2013b).

Kverndokken (2014, s. 42) forklarer at skriverammer muliggjør en inkluderende skriveundervisning, fordi alle kan få til noe med hjelp fra skriverammer. Om skriverammen er til god hjelp eller ikke avhenger av om skriverammene er smale og brede. De smale skriverammene er de hvor eleven i stor grad blir styrt mot et ferdig produkt. Det innebærer detaljerte oppskrifter eller oppgaveformuleringer. Brede skriverammer er de som er lite styrende, men hjelper elevene et stykke på vei. For eksempel kan det være en oppgaveformulering som antyder mottaker, sjanger og tema (Kverndokken, 2014, s. 42). Slike skriverammer, brede og smale, kan gi både positive og negative utslag i elevtekstene. Noen oppgaver kan bli for smale og dermed kvele elevens kreativitet. Dette gjelder spesielt for elever som anses å være sterke skrivere, de burde sprenge slike smale skriverammer, ifølge Kverndokken (2014, s. 42). Men for svake skrivere kan en smal skriveramme gjøre skrivingen overkommelig.

Kverndokken bruker et eksempel på en skriveoppgave med smale skriverammer for å illustrere dette (Bech, Heggem og Kverndokken, 1998, referert i Kverndokken, 2014). Her er det en oppgave med skriveramme i form av åtte spørsmål som skal besvares i sluttproduktet. En slik skriveramme viser seg å være i favør for en svak skriver. Han skriver, med hjelp av disse spørsmålene, en sammenhengende tekst, selv om hver setning starter på en ny linje. For denne eleven ble denne skriveoppgaven en personlig opptur (Kverndokken, 2014, s. 43). De sterkeste skriverne derimot skrev tekster langt under forventet nivå. Det var de som egentlig burde sprengt skriverammen, men i dette tilfelle har de ikke gjort det. De har blitt hemmet av skriverammen (Kverndokken, 2014, s. 44). For å unngå slike problemer foreslår

Skrivesenteret at læreren må veilede elevene i bruken av skriverammen. I tillegg er det viktig at læreren forklarer at det er et fleksibelt verktøy som ikke skal fungere som skjematiske utfyllingsoppgaver (Skrivesenteret, 2013a).

3 Metodekapittel

3.1 Forskningsdesign

Målet med denne oppgaven er å finne ut hva som karakteriserer elevtekster som er skrevet på 4. trinn innenfor rammene av veiledet skriving. For å studere dette måtte jeg gå i dybden på elevers tekster og deres kontekst. Dermed falt valget naturlig på en kvalitativ kasusstudie som forskningsdesign. Et kvalitativt kasusstudie kjennetegnes ved at man henter ut detaljert og omfattende informasjon om få enheter over en kort periode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110). Når man går i dybden på kasuset og forsker på det opplevde og virkelighetsnære, er forskningsdesignet kvalitativt (Kjørup, 1997, s. 44). Yin (2014, s. 50) skriver at grensen mellom kasuset og den naturlige konteksten ofte er utydelig. Derfor mener han at en må se på kasuset i sin naturlige kontekst som en helhet. Et kasus kan for eksempel være et individ, ei gruppe, en skole m.m. (Yin, 2014, s. 31). Mitt kasus i denne studien er ei gruppe med fire elever som går på 4. trinn. Den naturlige konteksten for mine kasus var skriveundervisning med veiledet skriving som modell, i klasserommet.

Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av flere innsamlingsmetoder. Slik problemstillingen min indikerer, er elevtekstene primærmaterialet. Samtidig var det viktig å dokumentere det som skjedde før og under skrivingen. Dette materialet består av lydopptak av førskrivefasen og fellessamtalene i lyttekrok og plandokumenter læreren brukte her. I tillegg består materialet av observasjonsnotater fra samtalene som pågikk i fokuselevgruppa da de skrev. Ved å samle inn dette vil jeg kunne se om konteksten rundt skriveprosessen gjenspeiler seg i elevtekstene.

3.2 Valg av informanter

På skolen jeg valgte å samle inn materiale fra står veiledet skriving sterkt som modell for skriveundervisningen. Et av fokusområdene til skolen er lese- og skriveopplæring, og i begynneropplæringsplanen står det at man skal gjennomføre veiledet skriving. Skolen har også en skriveplan som gjelder for alle trinnene. Her står det at hvert trinn skal ha seks større skriveprosjekter hvert år. Tre av de er nedskrevet i planen og er obligatoriske, de resterende tre skriveprosjektene kan ha valgfritt tema. Alle de obligatoriske skriveprosjektene er forklart i forskjellige faser. De forskjellige fasene er førskrivefase, skriving av førsteutkast, respons, revidering, publisering og evaluering. Dette er lignende faser som ofte blir brukt under

veiledet skriving. Det står ikke eksplisitt at veiledet skriving er et krav til skriveprosjektene. Men med tanke på skolens fokus på veiledet skriving, oppføringen av prosjektene og gjennomføringen av skriveprosjektet vil jeg karakterisere det som veiledet skriving.

For å samle inn det nødvendige materialet måtte jeg velge et trinn som brukte veiledet skriving som modell i disse skriveprosjektene. I tillegg måtte elevene være i stand til å skrive en lengre sammenhengende tekst, samtidig som de søkte hjelp og veiledning både fra læreren og hverandre. Tidligere har jeg erfart at elever på 4. trinn skriver til dels selvstendig, og at de søker veiledning. Dermed falt valget mitt på 4. trinnet på skolen jeg hadde valgt. Dette trinnet fulgte skriveplanen for skolen, og hadde ”skrivedag” hver annen onsdag der de hadde veiledet skriving som modell for undervisningen. Ved å observere en slik skrivedag i en klasse på dette trinnet, fikk jeg samlet inn det nødvendige materialet. Trinnet var delt i fire forskjellige klasser og den ene klassen hadde jeg kjennskap til fra et tidligere prosjekt. Siden elevene og jeg allerede hadde en relasjon til hverandre valgte jeg denne klassen. På denne måten ville jeg ikke være ukjent for elevene, og trolig ville relasjonen gjøre det trygt for elevene å ha meg i klasserommet.

Videre måtte jeg velge hvilke elever jeg skulle observere og hente inn tekster fra. Elevene satt i gruppeformasjoner, noe som ga dem mulighet til å samarbeide og veilede hverandre. Å sette elevene slik var et bevisst valg fra lærerens side. Hun mente dette førte til gode læringssamtaler for elevene (jf. sosiokulturelle læringsteorier). Fordi jeg ville observere fire elever, var det hensiktsmessig å velge en av disse gruppene. Kriteriene var at gruppa måtte samarbeide godt og hjelpe hverandre med tekstene. Valg av gruppe bygger på observasjonene fra det første besøket i klassen. Gruppa jeg valgte så ut til å ha det gøy samtidig som de arbeidet. Jeg fikk inntrykk av at samarbeidet var godt dem i mellom og at de hjalp hverandre hvis noen trengte det. De fire elevene på gruppa jeg valgte har fått navnene Stian, Tone, Kine og Oliver, som er fiktive navn.

3.3 Valg av skriveprosjekt

Før jeg samlet inn materiale observerte jeg to skrivedager og noen enkelttimer i denne klassen. Den første skrivedagen skrev elevene en skjønnlitterær tekst inspirert av bilder fra bildeboken ”Tikk takk, sier Tiden” av Gro Dahle og Svein Nyhus. Den andre dagen skrev elevene en sakprega tekst om regnskogen. Denne teksten ble skrevet i forbindelse med

innsamling til TV-aksjonen 2015, der pengene gikk til regnskogfondet. Gjennom observasjoner av de forskjellige skriveoppgavene fant jeg at dialogene elevene i mellom virket rikere da de arbeidet med den skjønnlitterære teksten. Jeg fikk også et inntrykk av at samtalene hadde større konsekvenser for tekstene da elevene skrev den skjønnlitterære teksten enn da de skrev den sakprega teksten. Siden jeg blant annet ville se på samtalens konsekvenser for elevtekstene valgte jeg, på bakgrunn av mine observasjoner, å samle inn empiri på en skrivedag da elevene skulle skrive skjønnlitterære tekster. For å finne en skrivedag å observere fikk jeg se gjennom trinnets årsplan. Ut fra denne valgte jeg en skrivedag der elevene skulle skrive tekster om fantasidyr. Denne skriveoppgaven var en av de obligatoriske skriveoppgavene i skolens skriveplan. Fantasitekstene skulle være inspirert av Jo Nesbøs ”Doktor Proktors sensasjonelle samling av D.D.S.Ø.I.F. Dyr du skulle ønske ikke fantes” (Omtales heretter som *Doktor Proktor*), både i innhold og form. Jeg så for meg at dette var en oppgave der fantasifulle samtaler ville florere.

3.4 Skriveprosjektet: ”Dyr du skulle ønske ikke fantes”

Skriveprosjektet jeg skulle samle materiale fra var et større prosjekt enn det de pleide å ha. Derfor hadde lærerne estimert at de kom til å bruke to skrivedager på dette. For at det ikke skulle gå to uker mellom første og andre skrivedag, brukte de først en halv onsdag og uken etter brukte de hele onsdagen. I det følgende vil jeg gi en deskriptiv beskrivelse av skriveprosjektet:

Først var det førskrivefase hvor læreren viste elevene oppgaveformuleringen, leste forordet og fire kapitler fra *Doktor Proktor* (Nesbø, 2010) om *Mongolsk Vannrotte*, *Nesehornfrosk*, *Norsk Lemmen Type A* og *Gul Neglelaks* (vedlegg 1-4). Etter dette hadde læreren og elevene idémyldring der elevene kom med navneforslag til forskjellige fantasidyr og hvordan disse fantasidyrene oppførte seg. Læreren skrev ned forslagene på tavla. Deretter tegnet elevene en skisse av sitt fantasidyr og skrev forslag til hva det skulle hete på norsk og latin. Neste oppgave var å beskrive sitt fantasidyr til sidemannen, i ca. 5 minutter. Dernest modellerte læreren en tekst på ei interaktiv tavle. Til denne skriveoppgaven hadde norskansvarlig på trinnet laget en ”skriveramme” som elevene skulle følge (vedlegg 5). Skriverammen hadde overskrifter som viste oppbygginga av teksten. Denne oppbygginga var identisk med den i *Doktor Proktor*. Læreren brukte skriverammen da hun modellerte teksten. Før timen var over begynte elevene å skrive på skriverammene sine.

Neste onsdag begynte de på oppgaven igjen. Før elevene fikk fortsette å skrive hadde læreren en oppfriskning av oppgaveteksten, leste tre kapitler fra *Doktor Proktor* om *Elefantsnegle*, *Nepalsk Fuglehund* og *Anakonda* (vedlegg 6-8). Før elevene startet å skrive lagde læreren kriterier for innføringen, i samarbeid med elevene. Da elevene var ferdige med skriverammene skulle elevene skrive et andreutkast i norskboka si. Andreutkastet skulle de få tilbakemelding på av læreren før de begynte med innføringen, men dette rakk ikke alle elevene. Etter matpausen denne dagen skulle elevene gå sammen med den de satt ved siden av og gi respons på hverandres tekster. Responsen skulle bestå av to stjerner og et ønske, altså to ting som var bra med teksten og en ting eleven savnet eller syns kunne vært bedre. Deretter skulle elevene fortsette å skrive. På slutten av dag to ble alle fokuselevene ferdige med skriverammene, men ikke alle rakk å skrive ferdig andreutkastet. Mot slutten av dagen sa læreren til elevene at de bare måtte begynne på innføringen selv om de ikke var ferdige med andreutkastet. Dermed hadde fokuselevene begynt på innleveringen da dagen var over. De som ikke ble ferdige med innleveringen fikk dette i lekse. Uken etter dette hentet jeg de ferdige tekstene.

3.5 Innsamling av empiri

Jeg brukte lydopptak for å dokumentere førskrivefasen og fellessamtalene i lyttekroken. Lydopptakeren plasserte jeg på lærerens avlastningsbord som var plassert mellom læreren og elevene. Dette var en ny opplevelse for klassen, men jeg hadde forberedt dem på det. Noen elever la merke til lydopptakeren underveis, men jeg fikk ikke inntrykk av at det fikk stor oppmerksomhet blant elevene.

For å lage observasjonsskjemaet ble jeg inspirert av hvordan Vibeke Lorentzen i sin masteravhandling gikk fram for å lage sitt observasjonsskjema. Hun har fokusert på de hendelsene som ikke ble plukket opp av de andre innsamlingsmetodene (Lorentzen, 2015, s. 44-46). Jeg brukte denne tankegangen da jeg skulle utforme observasjonsskjema og velge fokuset mitt, det viser jeg i forskerloggen min;

> ”Jeg må anta hva jeg finner gjennom de andre innsamlingsmetodene. Deretter må jeg finne ut hva annet jeg vil få bruk for av materiale, gjennom observasjon. Hva er det jeg må observere og skrive ned som jeg ikke får gjennom lydopptak av oppstarten og ved å kopiere tekstene?”

Som Løkken og Søbstad (2013) understreker, er virkeligheten for mangfoldig til at vi kan observere alt på en gang. Inntrykkene er så mange at en må velge ut noe som en vil være oppmerksom på når en observerer (Løkken & Søbstad, 2013, s. 40). Jeg ville prøve å fange opp temaer fokuselevene pratet om, og detaljer om dette hvis jeg rakk å skrive ned det. Det som også var viktig var å vite hvem som sa hva. Jeg prøvde ut fire observasjonsskjemaer da jeg observerte i forkant av innsamlingen. Til slutt kom jeg fram til et observasjonsskjema der jeg noterte overordnet tema for samtalen, detaljer av hva som ble sagt og hvem som sier noe (vedlegg 9).

Det kan være problematisk å bare observere, fordi du ikke rekker å skrive ned alt og du rekker heller ikke å observere absolutt alt. I dag er det gjerne vanlig å ta videoopptak eller lydopptak av det du observerer for å kunne supplere med det når du skal begynne å analysere (Løkken & Søbstad, 2013, s. 52-53). Jeg valgte å ikke ha lydopptak eller filme elevene da de satt i gruppa fordi jeg ville ha en så tilnærmet naturlig situasjon som mulig. Med lydopptak eller videokamera til stede kan elever bli reserverte og distraherte (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 71). Dette så jeg ikke på som en stor utfordring i lyttekroken, fordi da var det flere elever til stedet. Kanskje var det også betryggende for elevene at læreren var til stede. Da var heller ikke lydopptakeren godt synlig. På gruppebordet så jeg for meg at det kom til å bli annerledes fordi det bare satt fire elever rundt bordet. Da måtte jeg i så fall hatt lydopptakeren stående på bordet, for å fange opp det de snakket om. Dette så jeg for meg kom til å bli en distraksjon for elevene. Det kan også distrahere elevene når jeg som forsker sitter og observerer dem på kloss hold. Siden jeg hadde observert dem flere ganger før jeg samlet inn materialet håpet jeg de var blitt litt vant til at jeg satt der, og at de dermed ikke ble så reserverte eller distraherte av min tilstedeværelse.

Tekstene ble, som tidligere nevnt, samlet inn uken etter skrivedagen. Da hadde fokuselevene hatt i lekse å skrive ferdig og tegne ferdig fantasidyret. Tekstene var plakater i A3 format, der tegningen prydet den venstre halvdelen og teksten den høyre halvdelen. Under følger en tabell med en oversikt over alt materialet jeg har samlet inn, i rekkefølge jeg samlet det inn:

Når	Metode	Deltagere	Hvor	Hva	Lengde
Dag 1					
40 min	Lydopptak/ transkripsjon	Alle	Krok	Førskrivefase	Ca. 40 min./ 11 sider transkripsjon
15 min	Observasjon	Fokuselever	Plassene	Tegne dyret, finne på norsk og latinsk navn	3 sider observasjonsnotater
10 min	Observasjon	Fokuselever	Plassene	Beskrive fantasidyret til sidemannen	1 side observasjonsnotater
10 min	Lydopptak	Alle	Krok	Modellere tekst og forklare skriverammene	Ca. 6 min. / 3 sider transkripsjon
15 min	Observasjon	Fokuselever	Plassene	Begynne på skriverammer	2 sider observasjonsnotater
	Tekster	Fokuselever		Skriverammer og tegninger	
Dag 2:					
22 min	Lydopptak/ transkripsjon	Alle	Krok	Andre førskrivefase	Ca. 22 min. / 6 sider transkripsjon
1 time og 10 min	Observasjon	Fokuselever	Plassene	Skrive skriverammer, kladd i norskboka og innføring	4 sider observasjonsnotater
4 min	Lydopptak/ transkripsjon	Alle	Krok	Oppstart etter mat	Ca. 4 min. / 1 side transkripsjon
6 min	Lydopptak/ transkripsjon	Tone og Stian	Plassene	Responssamtaler (To stjerner og et ønske)	Ca. 6 min. (veldig uklar lyd) Ca. 1 side transkripsjon
10 min	Observasjon	Kine og Ole	Plassene	Responssamtaler (To stjerner og et ønske)	½ side observasjonsnotater
1 time	Observasjon	Fokuselever	Plassene	Skrive skriverammer, kladd i norskboka og innføring	2 sider observasjonsnotater
	Tekster	Fokuselever		skriverammer	
	Ferdige tekster	Fokuselever:			
		Tone	Hjemme	Lekser	1 side tekst, ½ side tegning
		Stian	Hjemme	Lekser	½ side tekst, 1 side tegning
		Oliver	Hjemme	Lekser	¾ side tekst, 1 side tegning
		Kine	Hjemme	Lekser	2/3 side tekst, 1 side tegning

Figur 2: Oversikt over empiri.

3.6 Fra empiri til datamateriale

For å anonymisere tekstene transkriberte jeg dem ved å skrive dem inn på datamaskin. Det var ingen sensitiv informasjon i tekstene, og derfor er ikke tekstene anonymisert på noen annen måte. I transkripsjonen har jeg beholdt linjeskiftene og skrivefeilene elevene hadde. Dette for

at tekstene skal fremstå så autentiske som mulig. Tegningene skannet jeg og la ved de transkriberte tekstene slik at de skulle være lik originalene.

Siden jeg ikke skulle gjennomføre en detaljert samtaleanalyse av lydopptaket valgte jeg å ha en mindre detaljert transkripsjon. I transkripsjonen har jeg markert det som var utydelig med ”XXX” og avbrytelser med ”/innhold/”, på denne måten:

> Lærer: Den som leser Doktor Proktor og det vet jeg at /det er flere av dere som gjør den her er/ en av Doktor Proktor sine bøker
>
> Elev1: /åh den har jeg/
> Elev2: /Jeg har eneren og toeren/

Hvis det har vært helt stille eller pauser i lydopptaket har jeg markert det med ”…”. Det læreren leste for elevene har jeg valgt å ikke transkribere. Der læreren gjør dette har jeg skrevet ”*læreren leser fra kopi av boka”* i transkripsjonen. Hvis læreren stoppet opp eller elevene sa noe mens hun leste, har jeg transkribert dette. I transkripsjonen har jeg skrevet ”Lærer” foran det hun sa, og foran det fokuselevene sa har jeg skrevet de fiktive navnene. Resten av elevene har fått navnet ”Elev” med et nummer bak, som vist i utdraget over.

Observasjonsnotatene er også transkribert. Men da dette var gjort ble dokumentet uoversiktlig. Derfor valgte jeg å plassere de overordnede temaene som var like i samme rute, da det ikke var behov for å se hvilke rekkefølge elevene snakket om forskjellige ting. På denne måten ble observasjonsnotatene mer oversiktlig, og det ble lettere å se de forskjellige temaene elevene snakket om. Under følger et utdrag fra det reviderte observasjonsnotatet for å eksemplifisere sorteringen:

Tema	detaljer	Detaljer fra spesifikk elev	hvem
Navn på fantasi-dyr	Latinske navn Mygghund L->S: kanskje du får noen ideer av de andre	Super…	S
		Varulvrev Varulvrex	T
			K
		Ompa Bompa	O
		Den flire, finn et godt navn,	L
tegning (Beskrivelse av dyret)	S->T: Er det juret O->S (Viser tegningen sin) K->L: dyret har en tuba på seg. L->S: Høne og mygg i lag. Hva med høyde. S->L: ca 110 cm L->S: cirka like høy som en 1. Klassing. Lavamonster, lava K->S: Den har åtte ører.	Den skulle ikke se sånn ut Ble ikke fint, fine fjær, tegner tuba på min og, den spiller veldig høyt	S
		Varulvrex – en blanding mellom varulv og dinosaurus rex	T
		Ser ut som et eple, skal være en lilla kanin, Skal tegne lama, åtte ører, en bæsj ser ikke sånn ut, dyret har en tuba på seg, øynene sitter ikke fast, åtte øyner, tuba sitter fast i kroppen – har spilt i korps, trippel føtter.	K
			O

	S->K: Den hører godt da.		L

Figur 3: Utdrag fra revidert observasjonsnotat

3.6.1 Etiske betraktninger

I forskningsprosjekter der det blir tatt lydopptak er det viktig at både foreldre og elever gir sitt samtykke til å delta. Selv om jeg hadde fire fokuselever som jeg fokuserte på, kunne hele klassen bli hørt på lydopptaket av førskrivefasen og fellessamtaler i lyttekroken. Derfor sendte jeg ut informert samtykke til foreldre og foresatte til alle elevene i klassen (vedlegg 10 & 11). Alle elevene så nær som én ga sitt samtykke. Eleven som reserverte seg ble det tatt hensyn til. Selv om foreldrene ga sitt samtykke var deltakelsen frivillig for elevene. Derfor ga jeg, sammen med læreren, alderstilpasset informasjon om hva jeg skulle gjøre og hvorfor jeg skulle gjøre det. På denne måten ble elevene informert om hva deltakelsen innebar, og i tillegg ble de trygg på hva min rolle i klasserommet var. Etter dette ga alle elevene muntlig samtykke i å delta.

I prosjekter der man innhenter materiale fra en skole må det tas hensyn til forskriftene til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i tillegg til taushetsplikten ved skolen. Materialet er anonymisert etter forskriftene til NSD og etter skolens taushetsplikt, både med hensyn til navn og andre personlige opplysninger som kommer fram i lydopptaket, observasjonsnotater og elevtekstene. Hvordan dette er gjort har jeg forklart i underkapittel 3.6. Mitt prosjekt er meldt inn og godkjent av NSD (vedlegg 12).

3.7 Analytiske grep

Utgangspunktet for analysen vil være forskningsspørsmålene. Dermed vil jeg først analysere elevtekstene, deretter vil jeg undersøke spor av samtalene i elevtekstene og til slutt spor av førskrivefasen i elevtekstene. I en elevtekstanalyse er det verken hensiktsmessig eller interessant å ta tak i absolutt alt (Skjelbred, 2006, s. 178). I denne studien har jeg valgt å ikke fokusere på det multimodale aspektet ved tekstene da det ville sprenge rammene for studien min. Tegningene i elevenes oppgave ble brukt som en måte for elevene å komme i gang med teksten, ellers ble de ikke vektlagt i oppgaven. Det vil heller ikke bli tematisert at Tone har flere språk i hjemmet. I analysen av elevtekstene vil jeg anvende Ongstads triade (2004) som tilnærmingsmåte og analytisk grep. Med utgangspunkt i triaden har jeg fokusert på tekstenes form, innhold og bruk/mottaker for til slutt å finne ut hvordan disse tre aspektene har posisjonert ytringene innenfor en sjanger (Ongstad, 2004, s. 101). Selv om jeg med dette har

gjort et utvalg er det likevel for mye å ta tak i fra hver av disse tre aspektene. Derfor har jeg valgt å bruke Dagrun Skjelbreds bok *Elevens tekst* som supplement for å finne gode spørsmål å stille til elevtekstene (2006, s. 179-180). Skjelbred presenterer en liste med forslag til spørsmål som skal fungere som støtte for å finne interessante innfallsvinkler til hver enkelt elevtekst. Hensikten er ikke å bruke alle spørsmålene til hver eneste tekst, men bruke dem for å kunne gi veiledning som støtter elevens skriveutvikling (Skjelbred, 2006, s. 178).

Når jeg har tilnærmet meg elevtekstene for å undersøke formen er det tekstoppbygging, setningsoppbygging og sammenhengen mellom setningene jeg har fokusert på. Fra Skjelbreds framstilling har jeg brukt følgende spørsmål: ”Har eleven brukt fullstendige setninger? Finnes bruk av ufullstendige setninger? Er det i så fall formålstjenlig ut fra sjangeren?”, ”Er setningene enkle eller komplekse?”, ”Hvilket inntrykk gir setningsstrukturen av teksten?”, ”Hvordan er rekkefølgen av ledd i setningen?”, ”Hvordan fungerer rekkefølgen av ledd?” og ”Hvordan har eleven fått til sammenheng mellom setningene?” (Skjelbred, 2006, s. 180). Jeg har ikke stilt alle spørsmålene til alle elevtekstene, som Skjelbred understreker viktigheten av. Dette har jeg vurdert ut fra hva jeg har sett på som interessant å undersøke i hver enkelt elevtekst. Når det gjelder sammenheng mellom setningene går dette delvis under form og delvis under innhold. Forskjellen her er at sammenheng på mikronivå handler om sammenheng i setninger og mellom setninger som står ved siden av hverandre, og dermed er det en del av formen (jf. Ongstad). Sammenhenger på makronivå skapes av innholdet og kan forholde seg i hele teksten. Når jeg har undersøkt innholdet har jeg tatt utgangspunkt i kun ett spørsmål fra Skjelbred (2006): ”Hvordan behandler eleven kjent og ny informasjon?”. Videre så jeg at det var interessant å se i hvor stor grad elevene utdyper fantasidyrenes egenskaper. Dette henger sammen med sammenheng på mikronivå og på makronivå. Det siste aspektet i Ongstads triade er tekstens bruk eller mottaker (2004). Fra Skjelbreds spørsmål har jeg sett på følgende ”Hvem skriver eleven for? Viser han mottakerbevissthet?” (2006, s. 179). Som det kommer fram av framstillingen av disse analytiske grepene er det vanskelig å skille alt fra hverandre. Det er mye som henger sammen i et komplekst forhold. Dette bærer også analysen min preg av. Siden det er mye som henger sammen har jeg valgt å ikke skille de tre aspektene av ytringen. Som Ongstad (2004) forklarer er det disse tre aspektene som posisjonerer en tekst innenfor en sjanger. Dette vil jeg også se på med utgangspunkt i følgende spørsmål fra Skjelbred (2006): ”Hvilke(n) sjanger/sjangrer har eleven brukt? Er sjangervalget formålstjenlig?”.

Videre skal jeg undersøke spor av samtalene og førskrivefasen i elevtekstene. Konteksten skrivingen har foregått i er også noe Skjelbred foreslår å ta med i betraktning: ”Vet vi noe om konteksten som kan kaste lys over teksten, for eksempel om skriveren, skrivesituasjonen teksten er blitt til i, mottaker av teksten, formålet med skrivingen, arbeidsprosessen osv.?” (Skjelbred, 2006, s. 179). For lettere å finne spor av samtalene og førskrivefasene har jeg laget et analyseverktøy. Analyseverktøyet er en tabell der jeg har plassert elevtekstene i kolonnen til venstre, med hver setning i hver sin rad. De tre resterende kolonnene i tabellen har overskriften ”Førskrivefase”, ”Samtaler” og ”Andres tekster”. Andre tekster kan være de andre fokuselevenes tekster eller eksempeltekstene. I radene under disse kolonnene har jeg plassert utdrag fra førskrivefasen, samtalene og andres tekster som passer til setningene i elevtekstene. Et utdrag fra dette analyseverktøyet ser slik ut:

Elevtekst	**Førskrivefase**	**Samtaler**	**Andres tekster**
Utbredelse: Den bor i Asia og i Filipinene vanlig vis.	L: tenk **skoger tenk** /regnskoger og ørken. hav/ fjell E: /kina… eller kina. kina/ E: eller Tyskland T: tenk på Asia L: (…) bruk hele verden ikke tenk skolen og klasserommet og Norge og Trondheim hele tiden men tenk hele verden	T->S: Forklarer at hun må ha ekstra norsk pga hun har bodd i Filipinene de to første årene av livet sitt. T: Jeg har Filipinske besteforeldre	
Den bor i skoger i Norge og i Oslo. Den er blitt observert uten for Oslo skog.	L: (…) bruk hele verden ikke tenk skolen og klasserommet og Norge og Trondheim hele tiden men tenk hele verden		Kine skriver at hennes dyr finnes ”mest” i Oslo, og at de også kan være i skoger.

Figur 4: Utdrag fra analyseverktøyet

Dette eksempelet er hentet fra Tones tekst under avsnittsoverskriften ”Utbredelse”. Dette analyseverktøyet har muliggjort et helhetlig bilde av det jeg har tolket som elevenes inspirasjon. Analyseverktøyet er utgangspunktet for mine tolkninger i de to delene i analysekapittelet som omhandler førskrivefasen og samtalene i skriveprosessen. Førskrivefasene som jeg tok lydopptak av og deretter transkriberte, var på over 20 sider. Dette ble et alt for omfattende materiale å lese gjennom hver gang jeg lette etter noe. Derfor har jeg kategorisert transkripsjonen, og gitt de forskjellige kategoriene fargekoder. De forskjellige kategoriene er oppgaveformuleringen, skriverammen, idémyldring, tiltak for å skape ro i lyttekroken, info om responsarbeidet, beskjeder om hva og hvordan ting skal gjøres. Denne kategoriseringen har få konsekvenser for resten av denne studien, det var kun en måte for meg å lette arbeidet med å lete etter utdrag som virket som inspirasjon til elevtekstene. Når jeg for

eksempel lette etter noe læreren sa om skriverammen kunne jeg finne fargen dette ble merket med og lese bare det i stedet for å gå gjennom den 20 sider lange transkripsjonen.

3.8 Troverdighet, pålitelighet og forskerrefleksivitet

To spørsmål som er viktige å stille en studie er: hvor relevant er det innsamlede datamaterialet, og hvor pålitelig er datamaterialet? (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23-24). Det første spørsmålet handler om studiens troverdighet. En studies troverdighet avhenger av at det innsamlede datamateriale, de analytiske tilnærming forskeren gjør og at det man finner reflekterer formålet med studien (Johannessen m.fl., 2010, s. 230; Postholm, 2010, s. 170). For å kunne gi et bilde av hva som karakteriserer elevtekstene har jeg samlet inn de ferdige elevtekstene og dokumentert prosessen i veiledet skriving, som kan ha hatt konsekvenser for elevtekstenes tilblivelse. På denne måten har jeg samlet inn datamateriale som representerer det fenomenet jeg har som mål å undersøke. Begrensninger i denne studien kan være at det finnes andre elementer som kan ha hatt konsekvenser for elevtekstene. For eksempel den videre sosiokulturelle bakgrunnen til elevene, men dette er ikke noe jeg har hatt tilgang til. Dermed er jeg av den formening at jeg har samlet inn relevant datamateriale som kan gjenspeile hva som karakteriserer disse elevtekstene.

Pålitelighet handler om å være ærlig i sin framstilling av en studie ved å vise innsamlingen, bearbeidingen og analysen av datamaterialet på en slik måte at det framstår som transparente for leseren (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). For å kunne være pålitelig i denne studien har jeg gitt inngående beskrivelser av hvordan jeg har samlet inn, behandlet og analysert datamaterialet. Og jeg har gitt et inngående bilde av hvordan veiledet skriving-prosessen har foregått på dette trinnet. I analysen viser jeg elevtekstene og eksemplifiserer med datamaterialet underveis for å gjøre mine tolkninger mer transparent.

Det som kan begrense påliteligheten i dette studiet, og som begrenser påliteligheten i alle kvalitative studier, er forskerens subjektivitet. Ifølge Vivi Nilssen (2013) er forskerens subjektivitet et uunngåelig fenomen i all kvalitativ forskning. Det som kan gjøre dette fenomenet mer pålitelig er å ha det Nilssen kaller *forskerrefleksivitet*, nemlig at forskeren utforsker, beskriver og rapporterer sin egen subjektivitet (Nilssen, 2013, s. 137-140). Når en som forsker skal inn i felten er det viktig å reflektere rundt sin egen rolle som forsker, med tanke på både forskningsdeltagerne og oppgavens troverdighet og pålitelighet.

Subjektivitet handler om at vi har forskjellig forståelsesbakgrunn og at vi ser virkeligheten forskjellig. Det jeg ser og de valgene jeg tar er det ikke sikkert andre ville sett eller valgt selv om de hadde vært i samme situasjon som meg (Løkken & Søbstad, 2013 , s. 33). Derfor vil mine subjektive oppfatninger finnes gjennom hele prosessen. Som blant annet Løkken og Søbstad sier: ”*fullstendig objektivitet er en teoretisk og praktisk umulighet*” (2013, s. 33). Andre mener at det finnes en objektiv sannhet. Dette vil jeg kort drøfte med mine metoder som eksempler. I de metodene jeg har brukt i dette forskningsprosjektet kan man si at det er en objektiv sannhet hva gjelder materialet, fordi jeg kun gjengir det som skjer og blir sagt. Idet jeg begynner å velge, tolke og analysere dette materialet kommer min subjektivitet til syne, og materialet kan ikke lengre karakteriseres som objektiv. Da jeg observerte, skrev jeg ned det elevene sa, dette er den objektive sannhet om hva som ble sagt. Men jeg rakk ikke å skrive ned alt, og måtte derfor gjøre et subjektivt utvalg. Noen utsagn ble bevisst oversett, og det var helt sikkert noe som ble oversett ubevisst. Bakhtin (2005) mener at ord og setninger ikke må sees uten sin fulle ytring fordi uten den evaluerer verken ordet eller setningen noe, altså mangler ordene og setningene i mine observasjonsnotater det Bakhtin kaller ekspressive (Bakhtin, 2005, s. 28). Da jeg tok lydopptak hadde jeg den objektive sannheten om hva som ble sagt i klasserommet. Men med en gang jeg transkriberer dette lydopptaket, forsvinner ytringenes ekspressivitet (jf. Bakhtin). I tillegg vil jeg ta for meg små deler av dette materialet i analysen, og da har jeg igjen gjort et subjektivt utvalg. Det samme gjelder tekstene. Allerede da jeg valgte skole, klasse, skrivedag og forskningsdeltakere brukte jeg min subjektivitet. Jeg valgte den klassen *jeg* mente egnet seg best til dette prosjektet. Jeg valgte det skriveprosjektet *jeg* mente kunne gi meg den empirien *jeg* ville ha. Jeg valgte de elevene *jeg* mente samarbeidet best. Altså var oppgaven min prega av mine subjektive valg allerede før jeg hentet ut disse ”objektive utsagnene”. For å gjøre mine subjektive valg så transparente som mulig vil jeg gjennom analysen vise belegg for mine tolkninger, og være åpen om mine forståelser av materialet.

Tillitt og gode relasjoner mellom forskeren og forskningsdeltakerne har stor verdi i kvalitativ forskning ifølge Nilssen (2012, s. 29-30). I fjor gjennomførte jeg et annet forskningsprosjekt i denne klassen, dermed hadde elevene og jeg allerede en relasjon. Ved å observere to skrivedager og noen enkelttimer før jeg samlet inn empiri hadde jeg muligheten til å skape bedre relasjoner til de jeg skulle observere. For å kunne studere elevene i en naturlig situasjon der de ble mindre påvirket av min tilstedeværelse, var det viktig at elevene var vant til å ha

meg i klasserommet. I tillegg til at jeg fikk prøvd ut metodene, bidro forhåpentligvis den forberedende observasjonen til at elevene ble tryggere på min tilstedeværelse og rollen min i klasserommet. I starten av min observasjonsperiode inntok jeg rollen som *observatør som deltok* (Gold, 1958, i Cohen, Manion & Morrison , 2011 s. 457). Det vil si at samtidig som jeg observerte og skrev ned mine observasjoner var jeg i dialog med elevene. Jeg hjalp dem når de trengte det og prøvde å skape en relasjon til elevene ved å vise interesse for det de holdt på med eller pratet om. Skrivedagen før jeg skulle innhente materiale byttet jeg forskerrolle til *fullstendig observatør* (Gold, 1958, i Cohen et.al., 2011 s. 457). Da jeg gikk over til rollen som fullstendig observatør ble elevene informert av læreren at jeg nå bare skulle se på, og hvis de trengte hjelp måtte de spørre henne. Et slikt rollebytte kan være problematisk for elever å forholde seg til, men elevene i mitt prosjekt henvendte seg kun til hverandre eller læreren hvis de trengte hjelp. Altså godtok de den nye rollen jeg inntok.

4.0 Analyse

Analysen er bygd opp etter forskningsspørsmålene. Før jeg kommer til disse vil jeg presisere oppgaveteksten samt lærerens tilleggsinformasjon som ble fortalt elevene før de begynte å skrive. De første analysene jeg vil presentere er analysene av elevtekstene. Her vil jeg undersøke hva som er gjennomgående i tekstene og hva som skiller seg ut. Elevtekstene fremstilles hver for seg. Videre vil jeg presentere analysene av hva slags spor jeg har funnet av samtalene og deretter førskrivefasene i elevtekstene. Til slutt oppsummerer jeg kort funnene mine, og i påfølgende kapittel framstilles drøftingen av disse funnene.

4.1 Oppgaveformuleringen

Tidligere har jeg nevnt at oppgavens tema er fantasidyr. Oppgaveteksten ble vist på ei interaktiv tavle for elevene. Denne teksten var formulert som et læringsmål: ”Du skal skrive en beskrivende tekst om et dyr du skulle ønske ikke fantes ved å bruke Jo Nesbøs bok med samme tittel” (vedlegg 13). For å vise elevene formen tekstene skulle ha og gi dem inspirasjon og idéer til fantasidyret leste læreren til sammen sju kapitler fra *Doktor Proktor* (Nesbø, 2010) fordelt over de to skrivedagene (vedlegg 1-4 & 6-8). I tillegg til målet sa læreren noe om forventningene hun hadde til tekstene, i samtalen etter høytlesingen. Disse handlet mest om forventningene til innholdet i tekstene (jf. Ongstads triade). Under følger en liste som sammenfatter disse utsagnene, for å gi en helhetlig oversikt.

- Elevene må bruke fantasien når de skriver tekstene.
- Elevene skal skrive om et fantasidyr, altså et dyr som ikke finnes på ordentlig.
- For å skrive denne teksten må elevene bruke mange adjektiv.
- For at fantasidyret skal bli et vi skulle ønske ikke fantes må det gjøre ugagn eller være skummel.
- Fantasidyret må være et dyr.
- Elevene må finne på og skrive et navn på fantasidyret.
- Elevene kan skrive om ting som ikke finnes på ordentlig.
- Elevene kan finne på og skrive et latinsk navn til fantasidyret.
- Det latinske navnet skal være et fint navn.
- Elevene kan se på eksempeltekstene for å finne ut hvordan de kan skrive og hvordan språket i tekstene skal være.
- Elevene skal bruke hele verden når de skriver tekstene, ikke bare det kjente.
- Elevene skal finne på en god grunn til at ”du” skulle ønske at fantasidyret ikke fantes.

Det er viktig å huske at elevene ikke fikk disse beskjedene som en liste slik som her, men som muntlige beskjeder på forskjellige tidspunkt. Læreren og elevene hadde samling i krok flere ganger gjennom de to skrivedagene. Det betyr at de fikk de ulike beskjedene på forskjellige

dager og til forskjellige tidspunkt på dagene. Dermed er det ikke sikkert verken elevene eller læreren anså dem som formelle krav til tekstene, men heller som tips.

Til forskjell fra de innholdsfokuserte tipsene, eller forventningene, bestemte læreren at det skulle være noen mer konkrete og formfokuserte kriterier til tekstene. Kriteriene ble laget for å spesifisere ordet ”språkvask”, som elevene skulle gjennomføre på egne tekster. For å komme fram til kriteriene tok læreren imot forslag fra elevene. Sammen kom de fram til at kriteriene skulle være ”stor bokstav og punktum”, ”dobbeltkonsonant”, ”pen skrift på innføring” og ”rettskriving - spesielt vanskelige ord”, som læreren sa.

En del av skriveoppgaven var at elevene skulle følge skriverammen (Vedlegg 5). Denne skriverammen er identisk med oppbygginga av modelltekstene i Nesbøs bok. Skriverammen og modelltekstene har samme overskrifter. Skriverammen skulle elevene fylle ut, de kunne ikke velge bort noen overskrifter eller legge til noen. Dette førte til at skriverammen la føringer for elevtekstenes form. Størrelsen på rutene, som elevene skulle skrive i, var forskjellige for hver overskrift, men likt for alle elevene. Dette har medført at det er ganske lik lengde på de forskjellige avsnittene i elevtekstene. Læreren forklarte gjennom førskrivefasen hva som skulle stå under de forskjellige overskriftene. Under ”Type dyr” skulle elevene ”fortelle hvordan type dyr det er”. Under ”Utbredelse” sa læreren at elevene skulle skrive ”hvor kommer det fra, hvor bor det hen”. Under ”Beskrivelse” forklarte læreren at elevene skulle skrive ”hvordan det ser ut. Beskriv det skikkelig godt. Da må du bruke mange gode adjektiv”. Senere sa hun at de skulle ”beskrive egenskaper”. Under overskriften ”_____ i Norge” skulle elevene for det første skrive inn navnet til fantasidyret sitt på streken, slik at det ble en ordentlig overskrift. For det andre skulle de skrive ”hvordan den lever i Norge” og ”hvor den bor når den er i Norge”. Om den siste overskriften ”Derfor skulle du ønske den ikke fantes” fikk ikke elevene en direkte beskjed om hva de skal skrive, men læreren sa at ”det å komme på den her gode grunnen (…) det er den som er artig. Bruk fantasien skikkelig”. Ved at læreren leste eksempeltekster, fikk elevene høre og se eksempler på hvordan dette kunne gjøres.

4. 2 Elevtekstene

Med tanke på føringene skriverammen ga, har elevtekstene mange likheter på makronivå. For eksempel består alle tekstene av fem avsnitt, der de fire første er korte, mens det siste er litt

lengre. Jeg skal nå se nærmere på tekstene for å se hva som er gjennomgående og hva som skiller tekstene på mikronivå. I tillegg vil jeg ha et visst komparativt blikk på tekstene. Her vil jeg presentere analysen som tar utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet om hva som er gjennomgående i tekstene og hva som skiller seg ut. Som nevnt tidligere har jeg som analytisk grep brukt Ongstads triade, som ved hjelp av de tre aspektene form, innhold og bruk kan si noe om hvordan ytringer posisjonerer seg i en sjanger (Ongstad, 2004). Analysen vil ikke være strengt strukturert etter disse tre aspektene fordi det ikke alltid er lett å skille dem.

4.2.1 Kine og Luggelamstersyngler

Kine har skrevet en tekst som strekker seg over nesten en hel A4-side, med håndskreven skrift. Uten overskriftene har hun skrevet nøyaktig 200 ord. Fantasidyret hennes heter ”Luggelamstersyngler” og teksten hennes ser slik ut:

Luggelamstersyngler

(Raktopshinglanaus)

Type dyr: En type lama i slekt med en hamster.

Utbredelse: De bor i Australia på hjemøkte doer! De kan komme ut av doene å gå i byene og ødelegge bryllup. Og de kan poppe opp på nordiske doer.

Beskrivelse: De har 8 ører, 18 føtter, to øyer, tre klyper, og en tuba inni kroppen å litt stikker ut. De kan bli opp til 85 cm høy, Og kan veie opp til 100 kg!

Luggelamstersyngler i Norge: De finnes mest i Oslo men kan vandre rundt til forskjellige byer og steder. De kan også være i skoger.

Derfor skulle du ønske den ikke fantes: Den liker ikke mennesker i det hele tatt. Når den blir sint blir den knall rosa og klyper ekstra mye, og beveger seg ekstra fort. Folk har prøvd og fange de men det er alt for Vanskelig. Hvis en Luggelamstersyngler klyper deg enner du Opp på ett sykehus. Hvis du går sakte mot den blir den blir den fortere sint enn hvis du går fort mot den. Øynene deres er veldig smertefulle, så hvis du er minst 5 meter nerme den så angriper den, Og du kan få meget vondt. Disse skapningene er veldig veldig rask. Etter vært får de småe horn Som gjør utrolig vondt hvis bare rører deg!

Figur 5: Kines tekst om ”Luggelamstersungler”

Kine starter det første avsnittet med en ufullstendig setning, slik som Nesbø gjør i sin bok. Videre i teksten, under overskriftene ”Utbredelse”, ”Beskrivelse” og ”Luggelamstersyngler i Norge”, starter hun hver setning med ”De” som subjekt etterfulgt av et verbal. Setningene begynner med ”De bor”, ”De kan”, ”De har” osv. Verken setningsoppbygging eller subjekt

varieres. Setningsoppbygginga er ikke feil, hun følger SVO-regelen, men hun gjør det konsekvent under de tre avsnittsoverskriftene. Dette gir teksten et oppramsende preg, fordi den framstår som oppramsing av forskjellige fakta om fantasidyret. En informasjonslenke følger en annen.

I det siste avsnittet ”Derfor skulle du ønske den ikke fantes” endrer setningsoppbygginga og teksten seg. Først forklarer hun at Luggelamstersyngler ikke liker mennesker og kort hva som skjer hvis den blir sint. I resten av teksten vender Kine seg direkte mot leseren ved å bruke ”du”, mest sannsynlig fordi overskriften introduserer dette pronomenet. Hun forestiller seg hva som kan skje hvis ”du” gjør forskjellige ting i nærværet av en Luggelamstersyngler. Hun skriver for eksempel ”Hvis en Luggelamstersyngler klyper deg enner du Opp på ett sykehus”. Her har hun både forestilt seg hva som kan skje, hun advarer leseren, og på en måte argumenterer hun for hvorfor du skulle ønske Luggelamstersyngler ikke fantes. I eksempelet ser vi at Kine bruker en kausal forbindelse. Slike kausale forhold har hun i hele det siste avsnittet. På denne måten får leseren mer inngående informasjon om fantasidyret. Leseren får vite hva som skjer ”hvis…” og hva som skjer ”når…”. Disse kausale forholdene i denne delen av teksten skaper sammenheng på setningsnivå, men ikke mellom setningene. Hun varierer også setningsoppstartere og setningsoppbygging i større grad enn hun gjorde i starten av teksten. Hun bruker ikke lengre SVO-oppbygginga. Dette viser at Kine har lært å flytte på ledd i setninger, og kan variere setningene. Denne variasjonen gjør teksten mer spennende å lese fordi den ikke får det oppramsende preget.

I den siste delen av teksten varierer Kine subjektene to ganger. Først bruker hun ”en Luggelamstersyngler” deretter bruker hun ”Disse skapningene”. Ved å bruke slike synonymlignende ord, spesielt den siste, viser hun at hun har et høyere ordforråd enn det så ut til tidligere i teksten. Ellers har hun byttet ut ”de” med ”den”, som gjør at hun nå snakker om en spesifikk Luggelamstersyngler. Dette kan for øvrig henge sammen med at overskriften i skriverammen inneholder determinativet ”den” som referanse til fantasidyret. Endringen som forekommer i det siste avsnittet vitner om et sjangerbytte. Den første delen av teksten er beskrivende, mens den siste er mer en forestillende tekst, som også minner om argumenterende tekst. Her prøver Kine å overbevise leseren om at fantasidyret er farlig. Setningskoplerne Kine bruker underbygger observasjonen om forskjeller i oppbygging av teksten. I starten bruker hun flest additive koplere, som regel ”og”. Dette er med på å gi denne

delen av teksten et oppramsende preg. Som de typiske ”og så, og så”-fortellingene barn ofte skriver. I den siste delen bruker hun både adversative, temporale og kausale setningsbindere.

Kine holder seg alltid til temaet, hun skriver kun om Luggelamstersyngler, hvordan den ser ut, hvor den bor og hvordan den oppfører seg. Men det er ikke sammenheng mellom setningene, dvs. at setningene kunne byttet plass uten at meningen forsvant. Dette gjelder for hele teksten, også den siste delen. Jeg finner kun to setninger som kan ha en vag sammenheng: ”Når den blir sint blir den knall rosa og klyper ekstra mye, og beveger seg ekstra fort. Folk har prøvd og fange de men det er alt for Vanskelig”. Her kan det være en sammenheng ved at det er vanskelig å fange en Luggelamstersyngler fordi den beveger seg ekstra fort når den blir sint, noe den antageligvis blir når noen prøver å fange den. I den siste delen er det sammenheng i de litt mer komplekse setningene, med de kausale forholdene, men det er ikke sammenheng mellom setningene. På makronivå har Kine svært lite sammenheng. De få sammenhengene hun har på makronivå i teksten er svak og indirekte, men jeg kan se to. Den første er at hun nevnte under overskriften ”Utbredelse” at Luggelamstersyngler kan ”poppe opp på nordiske doer”. Dette får leseren bekreftet under ”Luggelamstersyngler i Norge”, der det står at den finnes i Oslo. Den andre sammenhengen er enda mer svak. Under ”Beskrivelse” skriver Kine at fantasidyret hennes har 18 føtter. Dette kan ha en sammenheng med at hun i siste avsnitt skriver at den er veldig rask. Ut over dette har Kine mye informasjon som verken utdypes eller bygges videre på. For eksempel at den kan ødelegge bryllup, eller at den har en tuba i kroppen. Det at hun ikke bygger på det hun alt har skrevet merker leseren spesielt i siste avsnitt. Her dukker det stadig opp ny informasjon. Kine har skrevet en setning om noe Luggelamstersyngler kan gjøre, og i neste har hun skrevet noe nytt den kan gjøre.

4.2.2 Oliver og Japansk Slegge Mygg

Olivers tekst er lengre enn en A4-side med håndskreven tekst. Men den er bare på 127 ord, altså kortere enn Kines tekst. Oliver byttet fantasidyr den andre skrivedagen. Den første skrivedagen tegnet han et fantasidyr som han kalte ”Lavavompsøppelknuser”. Han skrev ned navnet og det latinsk navnet, og fylte ut skriverammen under ”Type dyr” og ”Utbredelse” om dette dyret. På dette tidspunktet, altså slutten av den første skrivedagen, hadde Oliver kommet ganske lagt i teksten sin. Likevel byttet han fantasidyr den andre skrivedagen. Det nye fantasidyret heter ”Japansk Slegge Mygg” og den ferdige teksten ser slik ut:

Japansk slegge mygg (JSM)

(rinkonario)

Type dyr
I Slekt med Sleggegong og Hønemyggvarulv.
utbredelse
Ble for førstegang sett
i Japan men har spredd seg
til en liten del av Australia.
beskrivelse
En 20 centimeter høy mygg
Som bruker sitt livsfarlige
klubbevåpen hvis den føler
seg truet og har sylskarpe
tenner og klør.
Japansk slegge mygg i norge
Ikke observert på grun
av vårt kalde klima.
Derfor skulle du ønske den
ikke fantes, Grunen til at du
Skulle ønske den ikke fantes er
ganske god for den har en super
giftigpigghale som kan drepe alle dyr og
er vedlig farlig for mennesker.
Hvis du blir stuket må du på
Sykehuset fort og alle japanere og
Australere har sakt at ingen
får lov til å spise blodsono, en
blod frukt som mange liker å
ha til dessert men nå har den
Japanskesleggemyggen begynt å legge
eggene sine i denne frukten.

Figur 6: Olivers tekst om ”Japansk Slegge Mygg”

Det første jeg legger merke til i Olivers tekst er at han stort sett utelater subjekt, og ofte er også verbalet utelatt. Dermed blir setningene ufullstendige. Leseren skjønner at det han skriver om er Japansk Slegge Mygg, men dette er implisitt i setningene. Dette finnes det flere eksempler på: ”Ble for førstegang sett i Japan men har spredd seg til en liten del av Australia”, ” Ikke observert på grun av vårt kalde klima”. I den første setningen utelater han subjekt, i den andre setningene utelater han både subjekt og verbal. Uten overskriftene og teksten for øvrig ville ikke leseren skjønt hva som først ble sett i Japan, hva som ikke er observert eller hvor det ikke er observert. Avsnittsoverskriftene bærer med seg en forventning som skriveren på en måte skal besvare. Under for eksempel ”Japansk Slegge Mygg i Norge” vil det være naturlig å svare at dyret enten bor i Norge eller ikke. Når Oliver svarer ”Ikke observert på grun av vårt kalde klima” fungerer dette som et svar på overskriften, men som nevnt vil ikke leseren kunne forstå hva som menes uten avsnittsoverskriften. Jeg vil anta at Oliver ser det som overflødig å skrive subjekt fordi avsnittsoverskriften nettopp har presentert subjektet. En årsak til at Oliver skriver ufullstendige setninger kan være eksempeltekstene fra boka *Doktor Proktor*. Nesbø har også en slik skrivestil, hvor han utelater subjekt i mange av setningene. Å bruke Nesbøs bok for å ”vite hvordan du kan skrive og hvordan språket skal

være" er et av punktene læreren nevnte som et tips eller forventning. Dette kan være noe Oliver har tenkt på for å tilfredsstille lærerens forventning.

Setningene til Oliver er veldig lange. Hele teksten består av kun seks setninger, en setning under hver av de fire første overskriftene og to under den siste overskriften. Siden han har utelatt subjekt i mange av setningene, går de på en måte rett på sak. I tillegg har han flere opplysninger i en setning. Dermed er setningene til Oliver både lange og informasjonstette. Et eksempel på dette er setningen under "Beskrivelse": "En 20 centimeter høy mygg Som bruker sitt livsfarlige klubbevåpen hvis den føler seg truet og har sylskarpe tenner og klør". Her er det mye informasjon om Japansk Slegge Mygg. Leseren får vite høyden, at den bruker klubbevåpenet sitt når den er truet, hvor farlig klubbevåpenet er, at den har tenner og klør, og hvor skarpe disse er. Selv om setningen er lang, er den fullt forståelig, men det hadde gjort seg med et komma. Enda bedre hadde det vært hvis han delte den i to, for eksempel ved å skrive at den "har sylskarpe tenner og klør" i en egen setning. Dette er et ledd som ikke henger sammen med det over. Han bruker en additiv setningskopler i stedet for punktum og ny setning. Dette har han gjort flere steder i teksten. Påfølgende utdrag er en slik setning der en additiv setningskopler erstatter punktum og ny setning:

> Hvis du blir stuket må du på Sykehuset fort ***og*** alle japanere og Australere har sakt at ingen får lov til å spise blodsono, en blod frukt som mange liker å ha til dessert men nå har den Japanskesleggemyggen begynt å legge eggene sine i denne frukten.

I utdraget har jeg uthevet og kursivert den additive setningskopleren jeg mener erstatter punktum og ny setning. For det første er setningen alt for lang. Den utgjør et halvt avsnitt og er på hele 47 ord. For det andre har de to leddene, på hver sin side av setningskopleren, tematisk sett ikke noe med hverandre å gjøre. Den første delen handler om hva du burde gjøre hvis du blir stukket, den andre delen handler om frukten "blodsono" og at Japansk Slegge Mygg har lagt egg i denne frukten. Disse lange setningene og de mange leddene viser at Oliver er på vei til å prøve ut andre setningstyper enn SVO-setninger. Selv om han ikke mestrer dette enda, viser det at Oliver er på vei til å utvikle en mer kompleks setningsoppbygging.

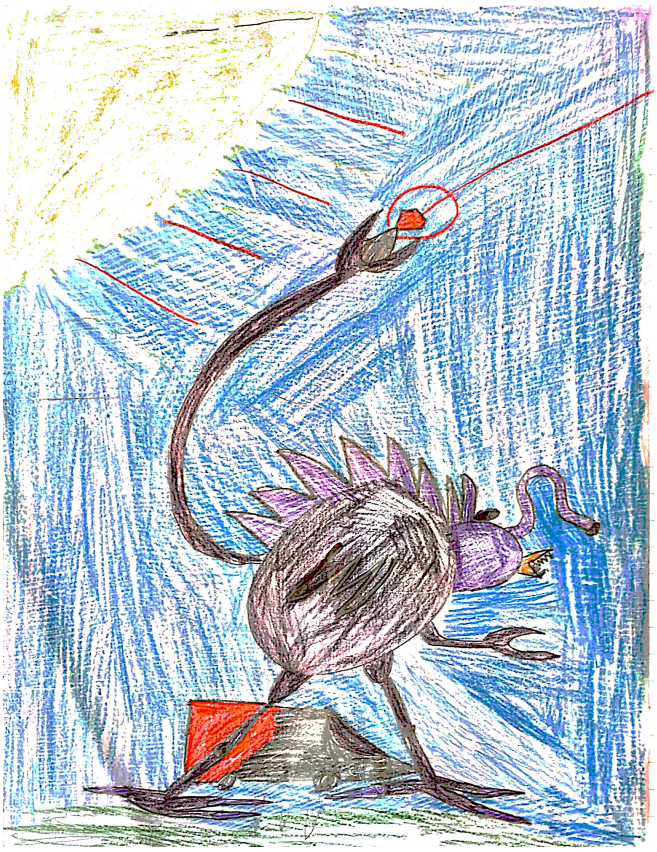
I likhet med Kines tekst er den første delen av Olivers tekst en beskrivende tekst. Her beskriver han hvordan Japansk Slegge Mygg ser ut og hvor den bor. Deretter endrer teksten seg til å bli mer forestillende under overskriften "Derfor skulle du ønske den ikke fantes". I

denne siste delen forestiller han seg hva som kan skje hvis mennesker nærmer seg en Japansk Slegge Mygg. I tillegg prøver han på et vis å argumentere for hvorfor du skulle ønske at Japansk Slegge Mygg ikke fantes. Det siste avsnittet og den øvrige teksten er to forskjellige typer tekster. Setningene er også annerledes i den første og andre delen. I den siste delen begynner Oliver å henvende seg til leseren ved å bruke ”du”, og han begynner å bruke subjektet ”den” for å referere til Japansk Slegge Mygg. Grunnen til at Oliver begynner å bruke subjekt i denne delen kan være at overskriften innfører et nytt mulig subjekt, nemlig ”du”. Dette gjør det nødvendig for Oliver å presisere når det er ”du” det er snakk om og når det er ”den” (Japansk Slegge Mygg) det er snakk om.

Oliver forklarer alle leddene i navnet Japansk Slegge Mygg. Den er japansk fordi den ble først sett i Japan. ”Slegge”-leddet har dyret fått fordi den har et ”livsfarlig klubbevåpen”. Det siste leddet ”mygg” presiserer han i beskrivelsen av dyret ”En 20 centimeter høy mygg(…)”, men dyret har ingen myggegenskaper. Oliver har på en måte redegjort for hvorfor dyret heter det det heter, og på denne måten skapt sammenheng. I tillegg virker det ikke tilfeldig at Japansk Slegge Mygg er i slekt med ”Sleggegong” og ”Høne Varulv Mygg” (Stians fantasidyr). Når det gjelder Sleggegong, har også dyret til Oliver ”slegge” i navnet. Høne Varulv Mygg og Japansk Slegge Mygg har til felles at de begge er mygg. I tillegg legger begge myggene egg. Dette er med på å skape sammenheng i teksten, og mellom elevtekstene, som jeg skal se på i kapittel 4.4. Oliver skaper også sammenheng i teksten ved å bruke opprinnelsesstedet til Japansk Slegge Mygg når han senere i teksten forklarer at det er japanere og australiere som har sagt at det ikke er lov å spise blodsono. På denne måten tar han hensyn til det han har skrevet tidligere, og det blir sammenheng på makronivå. Jeg velger også å se det han har skrevet under ”Japansk Slegge Mygg i Norge” som en del av denne sammenhengen. Det er vanlig å se på Japan og Australia som varme land, selv om det også kan være kaldt der. Jeg antar at det er en slik oppfatning Oliver har. Derfor ser jeg på informasjonen om at dyret ikke befinner seg i Norge på grunn av det kalde klimaet som en logisk forklaring. Utover dette er det sammenheng mellom setningene noen steder. For eksempel skriver han i første setningen under den siste overskriften at fantasidyret har en ”super giftigpigghale”. I neste setning skriver han ”Hvis du blir stuket må du på Sykehuset”, og leseren skjønner at det er den supergiftige pigghalen man kan bli stukket av.

4.2.3 Stian og Høne Varulv Mygg

Stian har skrevet den korteste teksten. Den er på 94 ord og ser slik ut:



Høne Varulv mygg

Type dyr:
En varulv blandet med mygg.
blod sugene glubske råvdyr som
legger egg.

utbredelse:
Den lever ikke i norge. Den
kan fly flere kilo meter
langt.

Beskrivelse:
Den er blandet med varulv og
mygg. Den har giftige fjær
så når man tar på den
Så blir man forgiftet.

Den er ikke i Norge på grunn
av det kalde klimaet.

Derfor skulle du ønske den ikke fantes
Den suger blod fra mennesker.
Den er farlig fordi den suger
blod fra mennesker og drikker brus
og spruter ut stein. Den er i slekt
med japansk sleggemygg. ADVarSel:
du bør ikke møte den du dør av skrek

Figur 7: Stians tekst om ”Høne Varulvs Mygg”

De to første setningene i det første avsnittet er, som Olivers og Kines setninger, ufullstendige. De mangler både subjekt og verbal. Gjennom resten av teksten er det en gjennomgående bruk av SVO-setninger, der han bruker ”den” som subjekt, etterfulgt av et verbal. Setningene begynner slik ”Den lever”, ”Den kan”, ”Den er” osv. Setningene er grammatisk korrekte, men dette blir ensformig for leseren. I likhet med Kines tekst blir det bare oppramsing av fakta om fantasidyret. Stians tekst skiller seg imidlertid fra Kines tekst ved at han har denne setningsoppbygginga også i det siste avsnittet. Altså er hele teksten til Stian oppramsende. De andre fokuselevene har i større eller mindre grad skrevet en forestillende og argumenterende tekst under den siste overskriften og de har rettet den mot leseren ved å bruke ”du”. Stian har ikke skrevet forestillende, men setningene hans framgår som argument på grunn av avsnittsoverskriften. ”Derfor skulle du ønske den ikke fantes” antyder at det som kommer nå er argumenter for hvorfor du skulle ønske fantasidyret ikke fantes. I tillegg bruker han et virkemiddel på slutten av teksten sin, der han har med ”du”. Virkemiddelet er en advarsel,

med delvis store og små bokstaver. Dette gjør at teksten får en skremmende avslutning, og leseren skjønner at man virkelig ikke burde møte på dette dyret.

Når det gjelder innholdet i teksten til Stian, er den ikke så god som Kine og Oliver sine tekster. Teksten er kortere enn de andre elevene sine tekster, i tillegg finnes det informasjon som blir gjentatt. Dermed blir denne teksten informasjonsfattig og får dårligere kvalitet enn de andre tekstene, etter min mening. Stian skriver flere ganger at Høne Varulv Mygg er en blanding mellom varulv og mygg, at den suger blod og at den ikke lever i Norge. Første gangen det nevnes at dette dyret suger blod er i første avsnitt. Andre gangen blir det utdypet, i siste avsnitt, ved at han forklarer hvem den suger blod fra. Rett etter dette står det for tredje gang at Høne Varulv Mygg er farlig fordi den er en blodsuger. Dette skaper redundans, og er en dårlig kvalitet ved Stians tekst. At Høne Varulv Mygg ikke bor i Norge står både under ”Utbredelse” og ”_____ i Norge”. Siden det finnes en helt egen overskrift der man skal skrive om den lever i Norge eller ikke, er det unødvendig å si dette også under overskriften ”Utbredelse”. Dette viser at Stian kanskje ikke er helt fortrolig med skriverammen, han vet ikke helt hvor han skal plassere forskjellig informasjon. I tillegg er det en dårlig kvalitet i Stians tekst at han, under avsnittsoverskriften ”Utbredelse”, skriver hvor Høne Varulv Mygg *ikke* bor. Leseren får aldri vite hvor dette fantasidyret bor.

Det er altså mye oppramsing og gjentagelse i Stians tekst. Men noen grad av sammenheng skapes ved at egenskaper som forbindes med de tre dyrene i navnet til Høne Varulv Mygg blir nevnt i teksten. Det første leddet av navnet er ”Høne”. Dette kan forbindes med at det under ”Type dyr” står at denne skapningen legger egg. Det kan også forbindes med at Høne Varulv Mygg kan fly. For selv om høner ikke kan fly, er de fugler og kan dermed forbindes med flying. Det andre leddet ”Varulv” kan forbindes med at dette dyret er et rovdyr og til dels at den suger blod. Selv om man kanskje får mer assosiasjoner med fullmåne, mennesker som forandres og lignende av varulv, er det nærliggende å tolke varulver som blodsugere. Det gjorde i alle fall fokuselevene. Det siste leddet ”mygg” kan også kobles til blodsugere, flyvende dyr og til slektningen Japansk Slegge Mygg, Olivers dyr. Dette leddet kan også kobles til at den ikke finnes i Norge på grunn av det kalde klimaet, for på vinteren kan man ikke se mygg.

Til tross for denne sammenhengen jeg nettopp har illustrert, kan det virke som om Stian ikke tenkte på helheten i teksten da han skrev setningene. Det er en del av fantasidyrets egenskaper

som ikke blir utdypet og spilt videre på, som i Kines tekst. For eksempel skriver ikke Stian mer om at Høne Varulv Mygg kan fly. Det står ikke noe om at grunnen til at man skulle ønske den ikke fantes er de giftige fjærene som han nevner under ”Beskrivelse”. Han skriver heller ikke hva steinene som fantasidyret spruter kan gjøre med mennesker. Stian har gjennom hele teksten skrevet egenskaper dyret har som han kunne utdypet i det siste avsnittet. Men i det siste avsnittet har han to gjentagelser og fire nye elementer. Dette gjør at det er lite sammenheng på makronivå.

4.2.4 Tone og Varulvs Dinosaurus Rex

Tone har den lengste teksten av fokuselevene, på 202 ord. Fantasidyret hennes heter ”Varulvs Dinosaurus Rex”, og teksten ser slik ut:

Varulvs dinnsaurus rex

(VDR) (llondre brexung)

Type dyr:

Den er halvt varulv og halt dinosaurus rex. Den er et råv dyr. Den suger blod fra andre dyr.

Utbredelse:

Den bor i Asia og i Filipinene vanlig vis. Den bor i skoger i Norge og i Oslo. Den er blitt observert uten for Oslo skog.

Beskrivelse:

36 cm nor den er voksen.
42 cm nor den står oppreist.
Grønne sppise piger på rygen dens. Har en hale som ligner på halen til en rev.
Gul på rygen.

VDR i Norge:

Varulvs dinosaurus rex er blitt observert i Oslo skog. Den er Også blitt observert i Trondheim by, i kafeer altså.

Derfor skulle du ønske den fantes:

Varulvs dinosaurus rex er
et blod tørstig dyr som ikke
bryr seg om hva den spiser.
Den drikker bodt fra andre dyr
som en elg, katt, hund, rev og
apekatter.
Den spiser folk nor den føler seg
truet. Nor den angriper så spruter
den småe, småe steiner fra munen.
Den er også i slekt med
løvene. Varulvs dinosaurus rex
hater å bli truet. De
småe småe steinene er velig
falige. Hvis du får en slik
stein dan du dø bare for
en stein. VDR har et
faligt pells for den
har en giift i pelsen.
Rører du den kan du dø
i løpet av 24 timer

Figur 8: Tones tekst om ”Varulvs Dinosaurus Rex”

I starten av teksten bruker Tone ”den” som subjekt, akkurat som Kine og Stian, i seks setninger etter hverandre. Dette endrer seg etter hvert. Hun begynner å bruke både navnet og forkortelsen til fantasidyret sitt (VDR), altså varierer hun subjektet. Hun er den eneste eleven som bruker forkortelsen til fantasidyrets navn i teksten sin. Denne variasjonen er en styrke ved Tones tekst. En annen styrke er at Tone i de to siste avsnittene skriver navnet til fantasidyret i den første setningen og deretter bruker ”den”, og dermed behandler det som kjent informasjon. Dette gjør det lett for leseren å skjønne hva Tone mener med ”den” senere i avsnittet.

Tones setningsoppbygging er variert og hun bruker alle de typene som de andre fokuselevene bruker. Under de to første avsnittsoverskriftene ”Type dyr” og ”Utbredelse” har hun SVO-setninger, og har slik som Kine og Stian begynt alle setningene med ”Den er” eller ”Den bor”. Under neste overskrift ”Beskrivelse” har Tone brukt ufullstendige setninger på samme måte som Oliver. Hun bruker bare objekt og adverb: ”36 cm nor den er voksen”. ”36 cm” er objekt, og ”nor den er voksen” er et temporalt adverb. Når man ser på dette avsnittet i sammenheng med tegningen kan det se ut som om Tone bare har skrevet notater om hvordan tegningen hennes ser ut. Under de to siste overskriftene har Tone varierende setningsoppbygging. Det er her hun i første setning skriver Varulvs Dinosaurus Rex som subjekt og i neste setning skriver ”den” som subjekt. I slutten av det siste avsnittet har Tone, som Kine og Oliver, henvendt seg til leseren ved å bruke ”du” og skrevet forestillende og til dels argumenterende. Altså har også Tone to forskjellige sjangere i sin tekst. Med tanke på varierte setningsstartere og setningsoppbygging er det dette avsnittet som utpreger seg som det beste i hennes tekst. Dette viser at hun har lært å flytte på ledd i setninger, og at hun dermed kan variere setningene på denne måten.

Innholdsmessig utdyper Tone Varulvs Dinosaurus Rex sine egenskaper i større grad enn de andre fokuselevene. For eksempel skriver også hun at dyret sitt spruter steiner. Tone utdyper det ved å skrive *når* den gjør det, ved å beskrive hvor *farlige* steinene er og hva som kan skje hvis du blir *truffet* av en:

> Nor den angriper så spruter den småe, småe steiner fra munen. *Den er også i slekt med løvene. Varulvs Dinosaurus Rex hater å bli truet.* De småe småe steinene er velig falige. Hvis du får en slik stein dan du dø bare for en stein.

Her er det god sammenheng mellom setningene, men det finnes to setninger som kunne stått et annet sted, disse har jeg kursivert i utdraget. Tone har ikke skrevet at Varulvs Dinosaurus Rex er i slekt med andre dyr, men likevel brukt en additiv forbinder her. Denne setningen burde vært plassert i en annen sammenheng. For eksempel der hun skriver at den er ”halvt varulv og halt dinosaurus rex”. Der den står nå forstyrrer den forklaringen om steinene. Den andre setningen, om at dyret ikke liker å bli truet, skulle vært flyttet foran setningen som kommer før utdraget ”Den spiser folk nor den føler seg truet”. Da hadde det blitt bedre sammenheng, og setningen hadde ikke ødelagt for stein-sammenhengen. Selv om Tone har noen slike setninger er det god sammenheng i avsnittet. Tone har ikke bare god sammenheng innenfor hvert avsnitt, hun har også sammenheng på tekstens makronivå. Et eksempel er da hun forklarer at denne skapningen kan bo i Asia og Filippinene og at den er observert i ”Oslo skog” og i Trondheim på kafeer. Dette bringer hun på et sett videre til det siste avsnittet. Der skriver hun at dette dyret drikker blod fra elg og rev, som finnes i norske skoger, og den drikker blod fra hunder og katter som finnes både i norske skoger, byen Trondheim, i Asia og på Filippinene. Hun skriver også at den drikker blod fra apekatter, som finnes i Asia og på Filippinene. Dette viser at hun har tatt med seg den kunnskapen hun har om de forskjellige plassene videre i teksten. I tillegg har det at den drikker blod sammenheng med at hun i første avsnittet skriver at denne skapningen er et rovdyr. Et annet eksempel er at navnet Varulvs Dinosaurus Rex henger sammen med dyrets egenskaper. Leddet ”Varulv” forbindes mest med fullmåne og mennesker som forvandler seg, og at den spiser dyr og mennesker. Derfor kan denne delen av navnet assosieres med at Varulvs Dinosaurus Rex ikke bryr seg om hva den spiser. Leddet ”Dinosaurus” ser vi igjen i tegningen. Men ser vi ”Dinosaurus Rex” som et ledd, kan det også forbindes med at den spiser nesten hva som helst, at den er et rovdyr, at den drikker blod fra andre dyr og spiser mennesker. Disse to eksemplene viser at det er sammenheng i hele teksten og at Tone ikke bare skriver tilfeldig informasjon om fantasidyret sitt.

4.4 Samtalene og tekstene

Så langt har jeg sett på elevtekstene. Disse er altså blitt til i et undervisningsforløp styrt av rammene til veiledet skriving. Et sentralt moment var i så måte samtalene elevene imellom i gruppa. I det følgende presenteres analysen av hvordan samtalene har påvirket elevene og deres tekster. Elevene har tydelig blitt inspirert av det de andre fokuselevene har sagt eller skrevet. Utdragene fra samtalene som blir presentert her er ikke ordrette transkripsjoner av det

de sa, men notater av det jeg observerte. Jeg vil presentere en og en elev og presentere det jeg fant i hver tekst, som kan være spor fra samtalene elevene hadde.

4.4.1 Kine

Kine er en av de som snakker mest under skriveprosessen, men samtidig er hun også en av dem som får gjort mye på teksten i løpet av timen. Gjennom hele skriveprosessen sier ofte Kine det hun har tenkt å skrive. Noen ganger reagerer de andre fokuselevene på det hun har tenkt å skrive, andre ganger ikke. Et eksempel er en liten samtale Kine og Tone hadde. Kine forteller Tone og de andre elevene at dyret hennes skal komme fra Australia. Deretter følger denne korte samtalen:

> Tone: skal gifte meg i Australia
> Kine: da vil dyret mitt ødelegge bryllupet

Etter denne korte dialogen føyer Kine til akkurat dette under ”Utbredelse”: ”De kan komme ut av doene å gå i byene ***og ødelegge bryllup***”. Dette elementet har ikke noe med de egenskapene Kine har tillagt Luggelamstersyngler tidligere. Her er et tydelig eksempel på at hun bruker samtaler med andre elever som inspirasjon til sin tekst. Et annet eksempel på at Kine søker respons før hun skal skrive er når hun forteller Tone at Luggelamstersyngler skal ha 18 føtter. Tone responderer med ”Det merkeligste jeg har hørt”, og deretter ler de sammen. Tonen og latteren de har sammen er mulig å tolke som en aksept av at dette er en god idé. I teksten har Kine skrevet at Luggelamstersyngler har 18 føtter.

I Kines tekst kan jeg også finne en del likheter med det Tone har skrevet. Dette kan de ha lest for hverandre eller det kan ha kommet fram i samtalen. Kine og Tone har begge skrevet at dyrene deres befinner seg i Oslo og i skogene utenfor Oslo. Med tanke på at både Kine og Tone ofte fortalte de andre det de skrev om, ser jeg på det som sannsynlig at en av dem har fått idéen fra den andre. Gjennom samtalene ser jeg at Kine ikke bare får inspirasjon fra den situasjonen hun befinner seg i. Da hun tegnet og beskrev at dyret hennes hadde en tuba inni seg fortalte hun også at hun har spilt i korps. Hun bruker altså trolig sin egen bakgrunn i teksten.

4.4.2 Oliver

Oliver er den på gruppa som prater minst. Han følger ofte med på samtaler, og noen ganger ler han med de andre, men han sier lite selv. Rett etter førskrivefasen den andre skrivedagen byttet, som nevnt, Oliver fantasidyr. Det som skjedde rett før han byttet dyr var at læreren leste opp ett og ett fantasidyr. Den som eide teksten kom og hentet den, og deretter satte denne eleven seg på plassen sin. Da Oliver satte seg på plassen sin observerte jeg at han visket ut navnet ”Lavavompsøppelknuser”. Etter dette skrev han et nytt navn til et nytt fantasidyr og leste det for de andre fokuselevene: ”Skyggemygg”. De reagerte med å le av navnet, og deretter byttet Oliver fantasidyr igjen. Det ser ut til at Oliver har tolket latteren som en negativ reaksjon fra de andre, og tar hensyn til dette ved å finne på et nytt navn.

Etter at Oliver bestemte seg for å bytte fantasidyr, hadde Stian et forslag til Oliver: ”myggene kan være i slekt”. Dette ble Oliver med på og han begynte å skrive om et dyr som var i slekt med Høne Varulv Mygg. Etter at de bestemte seg for å samarbeide pratet de en del sammen. Ofte spurte de hverandre hvordan det gikk og fortalte hverandre om dyret sitt. Flere ganger måtte de spørre hverandre hva fantasidyret til den andre het, for å kunne skrive det i sin egen tekst. Både Oliver og Stian kommer med forslag til hva den andre eller begge kan skrive. Det første forslaget kommer fra Stian, han sier følgende: ”Når den er i fare kan den slå med slegge. Myggen min slår på magen når den er truet (der har den en gong gong)”. Oliver godtar forslaget. Han har ”slegge” med i navnet til fantasidyret sitt, og den har et ”klubbevåpen” som den bruker hvis den føler seg truet. Oliver kommer også med et forslag da både Stian og han selv skal skrive om ”_____ i Norge”. Han sier som følger: ”Ikke i Norge på grunn av kaldt klima”. Dette bruker både Oliver og Stian i sine tekster. På et tidspunkt sier Stian: ”Rattlesnakes, rister med halen og er giftig”. Dette kan være inspirasjonen til Oliver da han skrev at pigghalen til Japansk Slegge Mygg er supergiftig. Det kan virke som at Oliver og Stian påvirket hverandres tekster i stor grad.

Oliver blir også inspirert av de andre elevene. Etter at Kine hadde bestemt seg for at sitt dyr var fra Australia pratet elevene en del om dette landet. Oliver skriver, som vi har sett, at Japansk Slegge Mygg ”har spredd seg til en liten del av Australia”. Det er sannsynlig at det er samtalen om Australia som har inspirert Oliver til å skrive dette. Som nevnt prater Kine en del om det hun har eller skal skrive i teksten sin. Siden begge elevene har skrevet at fantasidyret sitt kan sende mennesker på sykehus, er det tenkelig at Oliver har fått denne idéen av Kine da hun snakket om teksten sin. Både Oliver og Tone skriver at fantasidyret sitt angriper når den

føler seg truet. Japansk Slegge Mygg med klubbevåpenet sitt og Varulvs Dinosaurus Rex ved å spise mennesker. Om de har inspirert hverandre eller om begge er inspirert av Stians utsagn om at hans dyr slår seg på magen ”når den er truet” er ikke godt å si. Trolig er det en sammenheng mellom begge alternativene, og dette viser hvor nyttig samtalen har vært for elevtekstenes innhold.

4.4.3 Stian

Stian brukte mye tid på å prate med andre i dette skriveprosjektet. Da han ikke snakket kikket han ofte ut i lufta, på andre eller på andres tekster. Det var som regel han som satt i gang samtalene, ofte ved å lese opp det de andre hadde skrevet eller stille spørsmål til det de hadde skrevet. Det er Stian som har skrevet absolutt minst i løpet av de to skrivedagene.

Stian samarbeidet som nevnt med Oliver, og dette viser seg også i Stians tekst. Han har for eksempel spurt Oliver hva dyret hans heter for å kunne skrive at sitt eget fantasidyr er i slekt med det. Han har også brukt forslaget til Oliver om at dyret ikke finnes i Norge på grunn av det kalde klimaet. Han har derimot ikke fulgt opp sitt eget forslag. Stian sa til Oliver: ”når den er i fare kan den slå med slegge. Myggen min slår på magen når den er truet (der har den en gong gong)”. Oliver har som nevnt brukt dette, men det har ikke Stian gjort. Det kan være at Stian glemte idéen sin idet han begynte å prate med de andre igjen. Det finnes enda et eksempel på at Stian sier noe om sin tekst, som ikke blir med i den ferdige teksten. Da alle elevene snakket om sitt latinske navn sier Stian: ”latinske navnet er Lavo Lavo”. For det første har han ikke brukt det, faktisk har han ikke tatt med latinsk navn i det hele tatt. For det andre kan inspirasjonen hans da han sa dette ha vært det første fantasidyret til Oliver som het ”Lavavompsøppelknuser”.

I skriveprosessen snakker Stian, Tone og Kine om at noe ”suger blod fra noen”. Dette har Stian i aller høyeste grad brukt i teksten sin. Han nevner at fantasidyret suger blod hele tre ganger. Stian snakket mye med Oliver og spurte ham ofte hvordan det gikk. Dette kan være kilden til at Stian og Oliver har mange like elementer. For eksempel har begge et mygg-dyr, begge har giftige dyr, begge fantasidyrene legger egg og ingen av dem lever i Norge. Stian og Tone som satt ved siden av hverandre har også mange elementer som er like. For eksempel har begge et dyr som er rovdyr og halvt varulv, begge har dyr som spruter steiner og begge har blodsugende dyr. Stian har hatt god tilgang til å se på Tones tekst, i tillegg snakket Tone

ofte om hva hun skulle skrive. Derfor er det sannsynlig at Stian gjennom samtalen med Tone har fått inspirasjon til å skrive det samme som henne. Både Stian, Tone og Oliver har dyr som er giftige. Stian snakket som nevnt om ”Rattlesnakes” som var giftig med de andre elevene. Dette kan være kilden til at de skriver om giftige dyr, eller kilden til en begynnende tanke om giftige dyr.

4.4.4 Tone

Tone er en elev som er mye med i samtalen med de andre fokuselevene. Hun blir lett dratt med i samtalene, og blir ivrig hvis det er et tema der hun har noe å bidra med. Samtidig prøver hun ofte å konsentrere seg og da ber hun de andre om å være stille. På tross av dette kan hun ofte si høyt det hun skal til å skrive.

Teksten til Tone bærer preg av det hun selv forteller i samtalene og hennes bakgrunn. Samtalene inspirerer ofte Tone til å fortelle om forskjellige opplevelser fra familien hennes. For eksempel forteller Tone en anekdote om faren der han så mange basketballspillere som var tre meter høye da han var på en kafé i Spania. Dette kan ha vært hennes inspirasjon til å skrive at Varulvs Dinosaurus Rex er observert i kafeer i Trondheim. Det som er mest fremtredende av hennes bakgrunn i teksten er at fantasidyret hennes ”bor i Asia og i Filipinene”. I samtalen forteller hun til Stian at hun må ha ”ekstra norsk” fordi hun har bodd i Filipinene de to første årene i sitt liv, og at hun har filipinske besteforeldre. Et annet eksempel på dette finner jeg da Tone og Stian hadde responssamtale. Etter at Tone har lest opp det latinske navnet ”Ilondre brexung” har de følgende dialog:

> Tone: : Ilondre brexung. et filippinsk ord for Varulvs Dinosaurus Rex
> Stian: hvorfor ikke.. vi skal ha.. Ikke filippinsk
> Tone: okei okei mamma jobba med teksten i går
> Stian: det får du ikke lov til
> Tone: unnskyld jeg skal komme på noe annet okei (…)

Det viser seg at Tone har fått hjelp av moren sin med teksten. I stedet for å finne på et liksom-latinsk ord har hun brukt sitt morsmål, og brukt et filippinsk ord.

Som jeg har nevnt kan Tone, i likhet med Oliver og Stian, ha blitt inspirert av Stians utsagn om at ”rattlesnakes” er giftig. For også Tone har skrevet at fantasidyret sitt er giftig, Varulvs Dinosaurus Rex har en gift i pelsen. Dette har Tone skrevet i slutten av teksten, etter at hun

har beskrevet hvor farlig dyret er fordi det suger blod. Jeg oppfatter det slik at hovedspesialiteten til Varulvs Dinosaurus Rex er at den suger blod, og at det med giftig pels ble føyd til på slutten for å få en lengre tekst. Tone er som de andre elevene også inspirert av samtalen der hun får høre hva de andre har skrevet. Som jeg nevnte i delkapittel 4.4.3 har Tone og Stian en del til felles i tekstene sine, mest trolig fordi Stian har blitt inspirert av Tone. Blant er begge dyrene rovdyr, blodsugende, giftige, steinsprutende og halvt varulv. Tone og Oliver har til felles at begge dyrene angriper når de føler seg truet og at begge dyrene har pigger. Tones dyr har de på ryggen, mens Olivers dyr har de på halen. Trolig er det Stians uttalelse om at hans dyr angriper når den føler seg truet som har inspirert Tone og Oliver til å ha dyr som gjør det samme. Tone har også noe til felles med Kines tekst, nemlig at dyret er observert i Oslo, og i skogene rundt Oslo.

4.5 Førskrivefasene og tekstene

Hittil har jeg analysert elevtekstene, og spor av samtalen jeg finner igjen i dem. I rammen av veiledet skriving er også førskrivefasen et moment som påvirket elevtekstene. I det følgende vil jeg presentere analysen av førskrivingsfasens spor i tekstene. På de to skrivedagene var det flere førskrivefaser. Jeg har regnet alle møtene elevene og læreren hadde i lyttekroken som deler av førskrivefasen. Den første dagen samlet læreren elevene i lyttekroken for å ha den første førskrivefasen. Her presenterte hun oppgaven og leste opp fire eksempler fra *Doktor Proktor*. Etter at elevene hadde tegnet ferdig fantasidyret sitt samlet hun elevene på nytt i lyttekroken for å modellere en tekst for elevene. Læreren tok da utgangspunkt i Kines tegning og skrev, i samarbeid med Kine og de andre elevene, en tekst på den interaktive tavla (dette vil jeg straks komme tilbake til). Teksten skrev hun inn i en skriveramme slik at elevene fikk se hvordan de skulle bruke skriverammen. Teksten ble imidlertid ikke fullført på den interaktive tavla. Da de hadde kommet ca. halvveis tok læreren resten av modelleringen muntlig. Den andre skrivedagen hadde læreren på nytt en førskrivefase der læreren leste et nytt eksempel fra *Doktor Proktor*. Etter matpausen, samme dag, leste læreren to nye eksempler fra *Doktor Proktor* og gjentok noen av forventningene til tekstene. Før elevene fikk begynne å skrive skulle de gi respons på hverandres tekster. Elevene måtte gå sammen med den de satt ved siden av og si to ting som var bra med tekstene og en ting de mente manglet, eller kunne bli bedre. Elevene fikk beskjed av læreren at det var lurt å ta til seg responsen og revidere teksten slik tilbakemeldingen anmodet om. Jeg fikk inntrykk av at elevene ikke tok

dette seriøst, fordi responsen elevene ga ikke ble fulgt opp av responspartneren. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 6.2.

4.5.1 Kine

I tekstmodelleringen brukte læreren Kines tegning for å modellere en tekst for alle elevene. Denne modelleringen besto av at læreren spurte Kine hva som skulle stå under de forskjellige avsnittsoverskriftene. Siden Kine bare hadde tegnet fantasidyret sitt på dette tidspunktet, spurte læreren om mye forskjellig og på denne måten ga hun Kine, og de andre elevene, forslag til hva de kunne skrive i tekstene sine. Utdraget under er et eksempel på dette:

> Lærer: så har den pels
> Kine: nei den har pigger
> Lærer: men under piggene. Er den glatt. Og kald
> Kine: eh litt
> Lærer: Er den litt som slangen
> Kine: ja
> Lærer: XXX sånn slangeskinn /på seg/. Med pigger
> Elev1: /Slimete/
> Kine: ja

Selv om Kine hadde muligheten til å bruke det læreren sa, har hun funnet på det som står i teksten selv. Hun viser med dette selvstendighet. I den ferdige teksten har ikke Kine en gang med at Luggelamstersyngler har pigger.

I et annet eksempel der læreren kommer med forslag har Kine brukt det læreren antyder, men ikke direkte det hun sa. Samtalen i førskrivefasen går slik:

> Lærer: hvor kan det… skal vi… skal det være helt i nærheten av her eller hvis du tenker på lama hvor kommer lamaen opprinnelig ifra
> Kine: Australia
> (…)
> Lærer: Vi kan si at denne Luggelamstersynglern kommer opprinnelig fra Australia eh og har utviklet seg eller svømt over dratt med båten hvem vet hvordan han kom seg videre
> Lærer: og så. Skal du si hvor den bor hen ja om den bor i huler eller om den bor i /fjøs eller/…

Kine følger opp det læreren antydet, nemlig at hun skulle spesifisere akkurat hvor Luggelamstersyngler bor. Kine valgte ikke noe av det læreren foreslo, hun skrev at dyrene bor i hjemsøkte doer. Dermed er dette enda et eksempel på at Kine er en selvstendig skriver.

Det kan virke som om Kine har fått inspirasjon fra Norsk Lemmen Type A (vedlegg 3) og Mongolsk Vannrotte (vedlegg 1) i *Doktor Proktor*. Da læreren først presenterte Norsk Lemmen Type A var det mange, spesielt jentene, som syns dette dyret var veldig søtt. Det kom mange utrop som ”naaaw”, ”åååå” og ”så søøøt”. Gjennom samtalen om dette dyret var det mange som kalte dette dyret for en hamster i stedet for et lemmen. Dette kan ha vært inspirasjonen til at Luggelamstersyngler er ”En type lama i slekt med en ***hamster***” (Min utheving). I *Doktor Proktor* står det at en Mongolsk Vannrotte ”kan bli opptil 160 cm høy og veie 70 kg”. Dette er veldig likt det Kine har skrevet i sin tekst, nemlig at Luggelamstersyngler ”kan bli opp til 85 cm høy, Og kan veie opp til 100 kg”. Denne formuleringen har hun trolig hentet fra Nesbøs bok.

4.5.2 Oliver

I Olivers tekst finner jeg ikke mange konkrete eksempler som kan spores tilbake til førskrivefasen. Tidligere i analysen så jeg at Oliver har hentet mye inspirasjon fra de andre fokuselevenes tekster, og skapt mange idéer sammen med Stian. Han har også noen elementer i teksten som han trolig ikke har fått fra de andre elevene. For eksempel skriver Oliver at Japansk Slegge Mygg er fra Japan. Inspirasjonen til å skrive dette kan ha kommet fra førskrivefasen. Læreren poengterte flere ganger at elevene skulle bruke hele verden, og ikke bare Trondheim, skolen og klasserommet. Hun begynner å komme med eksempler, og elevene henger seg ivrig på:

> Lærer: tenk skoger tenk /regnskoger og ørken. hav/ fjell
> Elev1: /kina… eller kina. kina/
> Elev2: eller Tyskland
> Tone: tenk på Asia
> Elev1: Kina

Her er Asia og Kina nevnt. I skriveprosessen snakker også Tone en del om Asia og Filippinene. Jeg tenker at denne verdensdelen og disse landene kan ha gitt Oliver assosiasjoner til Japan. Videre skriver Oliver at Japansk Slegge Mygg har spredd seg til Australia. Som vi nettopp har sett var det Kine som i første omgang snakket om Australia i førskrivefasen, og det kan være nettopp dette som har inspirert Oliver til å skrive dette landet.

Tidligere så vi at Oliver foreslo for Stian at dyrene deres ikke skulle bo i Norge på grunn av det kalde klimaet. Jeg vil anta at Oliver har fått denne idéen fra førskrivefasen i en samtale

under lesningen av ”Nesehornfrosk”. I *Doktor Proktor* står det helt kort ”Ikke observert” under overskriften ”Nesehornfrosk i Norge”. Etter at læreren har lest dette spør hun elevene hvorfor de tror den ikke er observert i Norge. Hun får følgende svar:

> Elev1: bor da langt uti sjøen der…
> Tone: jeg tror ikke at den har lyst
> Elev2: også i Norge vi har så kalde øyer
> Lærer: kanskje det handler om at det er et kaldt land ja
> Elev3: den liker bare varme land

Her ser vi at kulden i Norge blir tatt opp som en grunn til at noen dyr ikke bor her. Oliver henter inspirasjon fra førskrivefasen og gjør det til sitt eget ved å omformulere det slik: ”Ikke i Norge på grunn av kaldt klima”. Den første skrivedagen beskrev en elev et fantasidyr som hadde en pigghale som den slo i hjel mennesker med. Det er ikke sikkert at Oliver husker dette, siden han skrev om Japansk Slegge Mygg den andre skrivedagen. Men Oliver har skrevet at fantasidyret har en supergiftig pigghale, og brukt det samme begrepet som denne eleven brukte den første skrivedagen. Dermed er det rimelig å anta at han husket dette fra første skrivedag, eller at han har snakket med eleven som sa det.

Det finnes et godt eksempel på at Oliver har blitt inspirert av Nesbøs bok. Fantasidyret som er inspirasjonen til Oliver heter ”Elefantsnegle” (vedlegg 6). Elefantsneglen legger egg i mais, og hvis man spiser en mais med slike egg i så kan man få en slim- og snørrdannelse som kommer av Elefantsneglens slim. Japansk Slegge Mygg legger også egg, men den legger eggene sine i ”blodsono”, en frukt Oliver selv har funnet på. Oliver skriver ikke hva som skjer hvis man spiser den, bare at ”alle japanere og Australere har sakt at ingen får lov til å spise” den. Stian har også skrevet at fantasidyret sitt legger egg. Kanskje er begge inspirert av Nesbøs bok, eller kanskje en av dem har fått inspirasjon fra den andre.

4.5.3 Stian

I oppstarten av timen, da elevene fikk se overskriften til Nesbøs bok på den interaktive tavla, leste Tone det høyt: ”Ting du skulle ønske ikke fantes”, og sa: Det er rotter for meg”. En annen elev følger opp og sier: ”mygg for meg”. Dette er første gangen mygg blir nevnt. Litt senere får denne eleven utdype hvorfor han ikke liker mygg. Mot slutten av den første

skrivefasen har klassen idémyldring, hvor elevene får beskrive et fantasidyr som de tenkte på. Da er det en elev som beskriver en slags mygg:

> Elev1: råmygg
> Lærer: Råmygg, hvordan ser en råmygg ut
> Elev1: det er et rådyr. Den er halvt rådyr. Det er liksom en blodetende rådyr på en måte

Det er sannsynlig at praten om mygg og Råmygg har vært inspirasjonen til Stian da han valgte å skrive om et mygg-dyr. I dette utsagnet sier også elev1 at Råmygg er et rovdyr. Etter dette utsagnet var det flere elever som fortalte om fantasidyr som var rovdyr. Det er rimelig å anta at det er dette som har inspirert Stian til å skrive at også Høne Varulv Mygg er et rovdyr. I tillegg har Mongolsk Vannrotte ”rovdyregenskaper”, dette kan ha vært inspirasjonen til elevene som snakker om rovdyr i førskrivefasen. Et annet element i dette utsagnet som Stian kan ha tatt med seg inn i sin tekst, er at råmyggen er et ”blodetende” dyr, altså at den spiser blod. Selv om Stian sitt fantasidyr *drikker* blod er det sannsynlig at dette utsagnet har satt i gang denne idéen. Høne Varulv Mygg kan også fly, dette er noe kun Stian har skrevet om blant fokuselevene. Dette kan være inspirert av Nepalsk Fuglehund i *Doktor Proktor*, som er et flyvende dyr (vedlegg 7).

4.5.4 Tone

Jeg finner mange utdrag som har elementer fra førskrivefasen i Tones tekst. Helt i starten av den første førskrivefasen, da elevene fikk se et bilde av Mongolsk Vannrotte, begynte de å snakke om hva slags dyr de trodde dette var. Også Tone engasjerer seg i denne samtalen:

> Tone: kloakkrotte tror jeg hvertfall
> Kine: nei det er ikke det
> Elev1: Nei det er ikke det
> Tone: men /jeg tror det/
> Elev2: /Det er T-rex/
> Elev3: hahaha
> Tone: jeg tror det hvertfall
> Elev2: T-rex rotta

Her blir T-rex nevnt, og senere i førskrivefasen blir andre dinosaurer nevnt. Trolig har Tone allerede her begynt å se for seg hva slags dyr hun skal skrive om. Senere i førskrivefasen, da

læreren viser oppslaget om Nesehornfrosk (vedlegg 2), sier Tone: ”Den burde heller hete noe med tiger i navnet fordi den hadde tigerbein”. Dette viser at Tone er opptatt av at det som ligger i navnet må ha en forbindelse med hvordan fantasidyret ser ut. Når vi ser på tegningen til Tone ser vi en dinosaur, dette stemmer overens med navnet. Det vi ikke kan se på tegningen, men heller ved å lese om egenskapene, er at den er ”halvt varulv og halt dinosaurus rex”. Som jeg fant i analysen av Tones tekst, er det en viss sammenheng mellom navnet og dyrets egenskaper.

Det at Tones fantasidyr ikke bryr seg om hva den spiser, kan være noe hun har fått inspirasjon til å skrive da læreren modellerte teksten til Kine. For da læreren spurte hva en Luggelamstersyngler spiser svarte Kine at ”den spiser mest egentlig hva som helst”. Dette er ikke noe Kine tok med seg i sin egen tekst, så Tone må ha fått inspirasjonen til å skrive det under modelleringen. Tone har, som Stian, skrevet at hennes fantasidyr er et rovdyr. Trolig har også Tone fått inspirasjonen til dette fra samme utdrag fra førskrivefasen som Stian. Det er også sannsynlig at hun i likhet med Stian har fått inspirasjon fra Råmyggen som er en ”blodeter” til at Varulvs Dinosaurus Rex drikker blod fra andre dyr.

Tidligere har jeg nevnt at Tone har brukt Asia og Filippinene fordi hun selv er tilknyttet denne verdensdelen og dette landet. Dette er noe hun nevner i førskrivefasen da læreren prøvde å gi idéer til hvor fantasidyrene deres kunne bo:

> Lærer: tenk skoger tenk /regnskoger og ørken. hav/ fjell
> Elev1: /kina… eller kina. kina/
> Elev2: eller Tyskland
> Tone: tenk på Asia

Det kan være Tone kom på å bruke sin bakgrunn fordi en elev nevner Kina. Videre skriver Tone at Varulvs Dinosaurus Rex også er observert i Norge, nærmere bestemt Oslo og ”Oslo skog”. ”Oslo skog” kan hun, som tidligere nevnt, ha fått fra Kine. Men det kan godt hende de har fått sin inspirasjon til å skrive det fra denne delen av førskrivefasen, fordi læreren nevner skoger. I tillegg kan Nesbøs bok være en del av inspirasjonen da flere av fantasidyrene bor i Oslo.

I teksten sin har Tone presisert at Varulvs Dinosaurus Rex er 42 cm når den står oppreist, mens den er 36 cm når den er voksen, og mest sannsynlig står på alle fire. Dette var en

diskusjon i førskrivefasen, da læreren demonstrerte at Mongolsk Vannrotte var like høy som henne selv:

> Elev1: men lærer dem står jo litt bøyd så egentlig er dem høyere enn deg når de reiser seg opp.
> Lærer: ja men jeg tror dem er målt når dem er utstrakt altså
> Elev1: Nei egentlig er dem så mye høyere enn deg (viser ca en meter med hendene)

Eleven kom til og med opp til læreren for å demonstrere dette. Det kan hende dette har påvirket Tone og at hun dermed valgte å presisere dette i sin tekst. Tone har skrevet at fantasidyret hennes har pigger på ryggen. Dette kan ha vært inspirasjon fra Nepalsk Fuglehund som har en taggete tunge.

Tone er, som nevnt, den eneste eleven som har brukt forkortelsen til fantasidyret sitt i teksten. Hun bruker det to ganger, først i avsnittsoverskriften ”VDR i Norge” og deretter i det siste avsnittet ”VDR har et faligt pells (…)”. Dette kan hun ha fått fra eksempeltekstene som også bruker forkortelsene i tekstene. De snakket også litt om dette i førskrivefasen:

> Elev1: jeg skjønner hvorfor dem sier MV for å si Mongolsk Vannrotte hver gang…
> Lærer: ja det er langt

Som de er inne på her er det kortere å skrive forkortelsen og det går raskere å skrive det enn hele navnet hver gang. Det kan være dette som har gjort Tone oppmerksom på denne muligheten og det er kanskje derfor hun bruker det i sin tekst. Det er også en ypperlig sjanse til å variere subjektet, uten å måtte skrive det lange navnet hver gang.

4.6 Oppsummerende kommentarer

Ved å analysere tekstene i lys av de rammene de har blitt til innenfor, det vil si innenfor rammene av veiledet skriving, har jeg funnet noen trekk jeg kort vil oppsummere her. Elevene har skrevet tekster med forskjellig innhold, men som ser like ut på makronivå og til en viss grad på mikronivå. Kine, Stian og til dels Tone har lik setningsoppbygging (SVO-setninger), mens Oliver skiller seg ut ved å ha lengre komplekse setninger som utelater subjekt og verbal, og dermed er ufullstendige. Det viser seg at Stian har lik setningsoppbygging i hele teksten, mens Kine, Tone og Oliver endrer setningene og vender teksten mot mottakeren i det siste

avsnittet. Her er også et sjangerbytte fordi elevtekstene går fra beskrivende til forestillende og til dels argumenterende tekst. Dette argumenterende aspektet ser jeg imidlertid også i Stians tekst, og har antatt at det er en konsekvens av den siste avsnittsoverskriften.

Elevtekstene har som sagt forskjellig innhold, alle har et individuelt fantasidyr, men det er likheter mellom tekstene. Noen av elevtekstene har likheter i innholdet, for eksempel at fantasidyrene har noen like egenskaper. Dette har jeg antatt kommer av at elevene er i samtale under skriveprosessen. Videre har samtalene ført til at elevene gir hverandre idéer, og/eller bygger videre på disse idéene. Det samme ser jeg elevene har gjort med førskrivefasen. Jeg finner elementer som ble snakket om i førskrivefasen, som elevene har brukt i sine tekster. Dette gjelder fra alle delene av førskrivefasen. Noe av det elevene har brukt er direkte fra førskrivefasen, andre idéer fra førskrivefasen har elevene bygget videre på. Disse funnene vil jeg se videre på i neste kapittel.

5.0 Drøfting

Målet med denne studien har vært å finne svar på følgende problemstilling: *Hva karakteriserer tekster skapt av fire elever på 4. trinn ved bruk av veiledet skriving slik det foregår på den aktuelle skolen?* For å undersøke dette har jeg i analysen sett etter likheter og forskjeller i elevtekstene, og jeg har lett etter spor av førskrivefasen og samtalene i skriveprosessen i de ferdige elevtekstene. I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene mine i lys av den teoretiske forståelsesrammen for å nærme meg et svar på problemstillingen. Jeg har valgt å dele drøftingen i to deler. I første delen diskuterer jeg konsekvensene rammen for skriving har hatt på elevtekstene. I den andre drøfter jeg skriveprosessen i et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv.

5.1 Konsekvenser av rammen for skrivingen

I analysen min har jeg anslått at det er flere av rammene for skrivingen som har påvirket elevenes tekster. Skriverammen elevene brukte vil jeg karakterisere som det Kverndokken (2014) kaller smale skriverammer. Slike skriverammer styrer elevene i stor grad mot et ferdig produkt (Kverndokken, 2014, s. 42). I dette tilfelle styrte skriverammen elevene mot lik tekstoppbygging, den samme som i eksempeltekstene i *Doktor Proktor*. Førsteinntrykket man får av tekstene er derfor at de ser like ut på makronivå. De har lik avsnittsinndeling og nesten lik mengde tekst i hvert avsnitt. Som Kverndokken (2014) sier kan slike rammer være til hjelp for svake skrivere, men hemme sterke skrivere. Dette vil drøftes i det følgende.

I analysen fant jeg at tekstene til Kine, Stian og til dels Tone har lik setningsoppbygging. Den gjennomgående likheten er at alle tre skriver SVO-setninger. Altså er tekstene til dels like på mikronivå også. Dette er en tradisjonell setningsoppbygging i det norske språk, og den er dominerende i elevtekster, ifølge Skjelbred (2006, s. 145). Dette gjennomgående trekket ved tekstene ser jeg på som en konsekvens av flere av rammene for skrivingen. Det viser seg at både idémyldringen, tekstmodelleringen og lærerens utsagn om hva som burde stå under de forskjellige avsnittsoverskriftene har skapt en ramme som trolig får elevene til å skrive SVO-setninger. I idémyldringen skulle noen elever beskrive hvert sitt fantasidyr. For å hjelpe elevene i gang stilte læreren dem spørsmål som ”hvordan ser en råmygg ut” og elevene svarte ofte med formuleringer som ”det er et rådyr. Den er halvt rådyr. Det er liksom en blodetende rådyr”. Tekstmodelleringen foregikk på samme måte, læreren stilte spørsmål til Kine, og hun svarte med formuleringer som ”(…) den har pigger”. Da læreren forklarte hva elevene skulle

skrive under hver av avsnittsoverskriftene sa hun for eksempel at elevene under overskriften ”Utbredelse” skulle skrive ”hvor kommer det fra, hvor bor det hen”. På slike spørsmål som læreren har stilt gjennom hele prosessen er det naturlig at elevene svarer med SVO-setninger. Det er grunn til å anta at det er lærerens spørsmål, skriverammens avsnittsoverskriftene og lærerens instruksjoner av disse som gjør at SVO-setninger er gjennomgående i tre av elevtekstene. For eksempel har Kine og Tone skrevet følgende under ”Utbredelse: ”De bor i Australia på hjemøkte doer!” (Fra Kines tekst), ”Den bor i Asia og i Filipinene vanlig vis.” (Fra Tones tekst). Dette kunne like godt vært svar på lærerens spørsmål om hvor fantasidyret bor. Gjennom hele prosessen har læreren *vært* en eksempeltekst og *produsert* eksempeltekster (jf. Moslet 2001, referert i Kverndokken, 2014, s. 46). Ved å stille elevene spørsmål har hun hjulpet elevene å forestille seg setninger de kunne bruke i tekstene deres. Men læreren har ikke vist at det går an å variere setningene i større grad enn SVO-strukturer.

Skrivesenteret (2013a) mener at modelltekster skal hjelpe elevene ved å synliggjøre skriveprosessen og peke på det som er typisk for tekster de skal skrive. Dette har læreren gjort ved å stille disse spørsmålene, og det har gitt elevene mulighet til å se for seg hva og hvordan de kunne skrive. Ved å gjøre dette har også læreren, og elevene som svarte, demonstrert typiske setninger elevene kunne skrive i sine tekster. Læreren har ved hjelp av skriverammens avsnittsoverskrifter skapt en ramme for elevenes skriving. Dette kan sees på som det Bakhtin (2005) kaller en ytringskjede. Han understreker at ytringer er svar på tidligere ytringer i samme talesjanger (Bakhtin, 2005). I denne skriveprosessen ser jeg tydelig at elevene har svart på spørsmålene som ble stilt i førskrivefasen, jamfør eksemplene ovenfor. Bakhtin sier at vi tilegner oss ord ved å bruke andres ytringer (Bakhtin, 2005, s. 32). Det er dette elevene har gjort når de har brukt samme setningsoppbygging som i førskrivefasen. De har brukt tidligere ytringer fra ytringskjeden for å lage egne ytringer, og det de har tilegnet seg av andres ord er oppbygginga av ytringen. Dette kan også sees på som imitasjon, som Vygotskij snakker om (1978, s. 88). Han mener at barn imiterer voksne for å lære, men i dette prosjektet har jeg sett at elevene også imiterer hverandre. Dette kan ha noe med at elevene har oppfattet den de har imitert som mer kunnskapsrik enn seg selv, men dette har jeg imidlertid ikke belegg for å hevde. Dyson (1997) fant i sin studie at Sammy kom inn i det sosiale fellesskapet til guttene i klassen, ved å skrive lik sjanger som de andre i klassen. Altså imiterte han de andre guttene i klassen. Dette faller sammen med at elevene i klassen jeg har observert også imiterer hverandre og brukte samme setningsoppbygging. Denne ytringskjeden og imitasjonen, viser at elevene har blitt styrt av rammen for skriving. I dette tilfellet har vi sett

at det er lærerens spørsmål og elevenes svar i idémyldringen, og tekstmodelleringen som har påvirket tekstene, og til en viss grad styrt elevene mot et ferdig produkt (jf. Kverndokken, 2014). I analysen så jeg at Kine og Tone endret setningsoppbygging i det siste avsnittet. Her viser elevene at de kan skrive mer komplekse setninger med kausale forbindelser og med flere ledd i en setning. Dette tyder på at rammen for skrivingen har hemmet Kine, og til en viss grad Tone, i starten av teksten der de kun skrev oppramsende SVO-setninger (jf. Kverndokken). I den siste delen av teksten har de to jentene vist at de har bedre setningskompetanse enn det de viser i den første delen av teksten.

Oliver skiller seg fra de andre ved at han ikke har skrevet SVO-setninger. Setningene hans er lange og har en kompleks oppbygging. Slike setninger er ikke nødvendigvis negativt. De er ofte hensiktsmessig for å kunne gi ”innholdstunge og gode beskrivelser” ifølge Iversen og Otnes (2016, s. 195). Oliver skriver imidlertid verken subjekt eller verbal i de fleste setningene sine, og har dermed ufullstendige setninger. Setningene hans er derfor ikke eksempler på innholdstunge og gode beskrivelser, men han er på god vei til å utvikle slike setninger. For å forstå hva som er subjekt og verbal i Olivers setninger må leseren se de i sammenheng med teksten forøvrig. Det er grunn til å anta at Oliver har sett sine setninger som svar på avsnittsoverskriftene. Derfor har han ikke sett det nødvendig å skrive verken subjekt eller verbal. Jeg oppfatter det slik at Oliver ser på setningene som deler av tekstens helhet, og at de ikke kan forståes løsrevet fra overskriftene i teksten. Det er dette Bakhtin mener når han skriver at vi ikke kan forstå ordet eller setningen uten den fullførte ytringen som det eller den er en del av (Bakhtin, 2005). I dette tilfellet er den fullførte ytringen hele elevteksten, med skriverammens pålagte avsnittsoverskrifter. I Olivers tilfelle må vi ta med ytringen i betraktning, med alt den innebærer, for å forstå setningene. Som artikkelen fra Skrivesenteret formidler skal skriverammene støtte elevene slik at de kan se for seg den ferdige teksten i sin helhet (Skrivesenteret, 2013a). Det virker som om dette er tilfelle for Oliver. Med skriverammens overskrifter har han kunnet sett for seg tekstens helheten og dermed kunnet skrive ufullstendige setninger, som må forståes sammen med overskriftene. Dette vitner om at det er skriverammen, og dens obligatoriske avsnittsoverskrifter som har gjort at Oliver skriver ufullstendige setninger. Her kan vi si at Oliver har blitt hemmet av skriverammen (jf. Kverndokken). Han er på vei til å skrive komplekse, innholdstunge og gode beskrivelser, men på grunn av at han svarer på skriverammens avsnittsoverskrifter skriver han ufullstendige setninger. Dermed er ikke Olivers setninger eksempler på innholdsrike og gode beskrivelser,

men eksempler på en elev som er på vei til å skrive slike setninger og som blir stoppet av skriverammen fra å gjøre det.

Kine, Oliver og Tone har, som nevnt i analysen, endret sjanger underveis i tekstene sine. De første avsnittene av tekstene er beskrivende. Det var det som var oppgaven: ”Skriv en beskrivende tekst (…)”. Dette mener jeg læreren hjalp elevene med da hun fortalte hva elevene skulle skrive under de første avsnittsoverskrift, som beskrevet ovenfor. Det siste avsnittet, med overskriften ”Derfor skulle du ønske den ikke fantes”, har elevene skrevet i en annen sjanger. Denne avsnittsoverskriften antyder at elevene skal skrive en argumenterende tekst. Elevene skal prøve å overbevise leseren om at hun eller han ikke skulle ønske dette fantasidyret fantes. Dette ble forsterket da læreren sa at ”det å komme på den her gode grunnen (…) det er den som er artig bruk fantasien skikkelig”. Her presenterer læreren det slik at elevene skal komme på grunner til at folk skal være redd for dyret. Det å ”finne gode grunner” vil jeg karakterisere som argumentasjon. Samtidig som elevene argumenterer må de forestille seg hvordan det kan være å møte fantasidyret. Jeg vil derfor si at det siste avsnittet også er en forestillende tekst. Når man har to eller flere forskjellige sjangre i en og samme tekst får vi det som ofte kalles hybridtekster (Rosengreen, 2015). Med bakgrunn i det over vil jeg si at elevene har skrevet hybridtekster. Dette er enda et eksempel på at skriverammen og læreren har styrt elevene mot et ferdig produkt (jf. Kverndokken, 2014, s. 42).

Bakhtins foranderlige sjangerbegrep er utgangspunktet for Ongstads triade som viser hvordan ytringer blir posisjonert i sjangere (Ongstad, 2004). Ifølge denne triaden er det ytringens innhold, form og bruk som definerte og posisjonerte den i en sjanger (Ongstad, 2004). Innholdet i tekstene fikk elevene tips eller forventninger til av læreren gjennom hele førskrivefasen (se delkapittel 4.1). Alle elevene skriver tekstene for å lage ei bok om fantasidyr som er felles for hele klassen, og som skal stå i klassens bokhylle. Dette er det tekstene skal brukes til, dermed kan man si at mottakerne er de andre i klassen, uten at det er presisert. Formen på tekstene er som tidligere nevnt styrt av skriverammen, i tillegg fikk elevene kriterier av læreren i førskrivefasen (se delkapittel 4.1). Tidligere har jeg anslått tekstene som til dels like, men setningsoppbygginga i tekstene til Kine, Oliver og Tone endrer seg underveis. Dermed endres også tekstens form og dermed sjanger. Det er dette som gjør at tekstene har flere sjangere i seg og kan kalles hybridtekster (Jf. Rosengreen, 2015). I denne siste delen har elevene mer komplekse setninger og annerledes setningsoppbygging med kausale forhold. Et eksempel på dette er: ”Hvis en Luggelamstersyngler klyper deg enner du

Opp på ett sykehus" (Fra Kines tekst). Dette er ikke en rent beskrivende setning slik som elevene har i starten av tekstene sine. Denne setningen beskriver hva som kan skje hvis noe annet skjer først. Det er denne oppbygginga som gjør at tekstene endrer sjanger fra beskrivende til delvis argumenterende og delvis forestillende.

Det er tre ting jeg vil kommentere ved at elevene har skrevet hybridtekster. Det første er at det ikke er elevene som har *valgt* å gjøre det slik, men rammen for skrivingen og lærerens forklaring av avsnittsoverskriftene som har styrt dem til å gjøre det. Det andre er at de siste delene i tekstene er mest interessante å lese framfor de fire første. Etter min mening er disse delene mer spennende og har bedre tekstkvalitet på grunn av den mer komplekse setningsoppbyggingen og de kausale forholdene i setningene. Det tredje er at det gir tekstene et preg av å være delt eller splittet, og senker kvaliteten på tekstene, etter min mening. De første delene av teksten synes å være et svar på oppgaven, som var å skrive en beskrivende tekst. Den siste avsnittsoverskriften oppfordrer til mer fantasifull skriving, noe elevtekstene bærer preg av. Nesbø har også under disse avsnittene skrevet beskrivende setninger, men uten SVO-oppbygging. Kanskje burde eksempelteksten, og skriverammene revurderes, med tanke på de fire første avsnittsoverskriftene.

Stian har ikke endret sjangeren i det siste avsnittet. Han holder seg til oppgaven og skriver beskrivende setninger i hele teksten. Selv om Stians SVO-setninger gir teksten et oppramsende preg, kommer budskapet fram. Når han skriver at "Den suger blod fra mennesker" får det leseren til å ønske at dette dyret ikke fantes. Derfor mener jeg at også Stian har et snev av argumentasjon. Men i dette tilfelle er det ikke kausale forhold som får oss til å ønske at Høne Varulv Mygg ikke fantes. Det er selve overskriften som får oss til å se på Stians beskrivende setninger som argumenter for at vi skulle ønske fantasidyret ikke fantes. Dette er enda et eksempel på at vi må se teksten som en helhet for å forstå de enkelte setningene (jf. Bakhtin). Alle elevene kan, med hjelp av overskriften, formidle nesten det samme med ulike sjangre og ulik setningsoppbygging, fordi overskriften får leseren til å se på det som argumenter.

Jeg vil vende tilbake til bruk eller mottaker av teksten (jf. Ongstads triaden). I analysekapittelet har jeg vist hvordan læreren presenterer og instruerer oppgaven ved å lese oppgaveformuleringen, forklare hva som forventes innholdsmessig og ved å skrive ned kriterier om form. Videre styrer skriverammen formen til tekstene. Elevene har altså fått vite

hva som kreves av innhold og form i tekstene deres. Ongstad påpeker viktigheten av at alle tre aspektene i den triadiske modellen er med på å posisjonere ytringen. Både bruk/mottaker, innhold og form må være i spill samtidig og påvirke ytringen likt (Ongstad, 2004, s. 101). SKRIV-prosjektet fant i sine undersøkelser at ved å være bevisst en mottaker til teksten ble elevene mer oppmerksom på innholdet og formen i egne tekster (Smidt, 2011, s. 17). Vi ser altså av forskningen at en tydelig mottaker kan føre til bedre tekster. I førskrivefasen fikk elevene vite hva tekstene skulle brukes til. De skulle bli ei bok, sammen med de andre elevtekstene i klassen. Utover dette hadde ikke elevene en eksplisitt mottaker til teksten. Selv om læreren ikke påpekte hvem mottakeren var, er det mulig at mottakeren var de andre elevene i klassen. En slik oppfatning kan jeg skimte i samtalene elevene hadde. I skriveprosessen sa elevene ofte hva de hadde skrevet eller hva de hadde tenkt å skrive. Det virket som om de ville at de andre elevene skulle vurdere om det var bra eller ikke. Noe lignende skjedde i klasserommet som Dyson (1997) observerte. Der så hun at Sammy prøvde ut teksten sin i Authors Theater, og responsen han fikk av sine medelever tok han ivrig med seg til neste tekst han skulle skrive (Dyson, 1997). Bakhtin legger vekt på mottakeren av en ytring, og han mener at den er avgjørende for hvordan ytringen blir. Han sier at alle ytringer er tilpasset en adressat slik at denne adressaten kan forstå ytringen (Bakhtin, 2005, s. 11). Da elevene, spesielt Oliver, fortalte om det de ville skrive eller allerede hadde skrevet, tok de svarene de fikk av de andre fokuselevene med i betraktningen når de avgjorde om de skulle ha det med i teksten eller ikke. Vi kan tenke oss at han ville sjekke om adressaten godtok dette eller ikke. Adressaten ble dermed avgjørende for hvordan elevteksten ble (jf. Bakhtin). Siden adressaten i de tilfellene var de andre elevene vil jeg anta at elevene anså medelevene som tekstens adressater. Hadde læreren gjort det klart for elevene at det var de andre i klassen som var mottakere kunne dette kanskje ført til at elevene fokuserte mer på form og innhold i tekstene sine, slik SKRIV fant i sine undersøkelser (Smidt, 2011, s. 17).

5.2 En dialogisk skriveprosess

Selv om skriverammen har ført til at tekstene har blitt relativt like utseendemessig, i setningsoppbygging og valg av sjanger, har alle elevene skrevet om hvert sitt individuelle fantasidyr. Det er likheter mellom fantasidyrene, og dermed tekstene, men ingen av dem er identiske. Som vist i analysen kommer dette av at elevene har brukt ulike deler av førskrivefasen på ulike måter. Samtalene i idémyldringen, lærerens høytlesning av eksempler fra *Doktor Proktor*, skriverammen og modelleringen av Kines tekst har hjulpet elevene å få

ulike idéer og inspirasjon til deres egne tekster. For eksempel fant jeg i analysen at både Stian og Oliver brukte elementer fra førskrivefasen når de skrev at fantasidyrene deres ikke bor i Norge på grunn av det kalde klimaet. I likhet med Håland (2013, s. 265) fant jeg at noen av elevene brukte eksempeltekstene i sin utforming av tekstene sine. For eksempel legger Olivers fantasidyr egg i noe som mennesker spiser, i likhet med ”Elefantsneglen” fra *Doktor Proktor*. Tekstmodelleringen har som nevnt vist elevene hvordan de kunne gå fra tegning til tekst (jf. Kverndokken og Skrivesenteret). Den har også gitt idéer til for eksempel Tone som skrev at fantasidyret spiser hva som helst, akkurat som Kine sa i modelleringen. Det er slik Bakhtin (2005) snakker om at alt er dialogisk. Bakhtin mener at vår erfaring med tidligere ytringer, skrevne tekster og (sam)tale, er bakgrunnen vår når vi skriver og snakker. Altså bygger alle ytringer innenfor samme talesjanger på tidligere ytringer fra samme talesjanger, og derfor mener han at ytringen er dialogisk av natur (Bakhtin, 2005). Dette ser vi i elevtekstene. Som jeg fant i analysen og som jeg har eksemplifisert rett over har elevene bygget sine ytringer på det som er sagt eller det de har sett i førskrivefasen og samtalene i skriveprosessen. De er i en ytringskjede der de bruker og bygger videre på tidligere ytringer, og derfor kan vi si at denne skriveprosessen er dialogisk.

Gjennom hele skriveprosessen samtalte elevene med hverandre. I observasjonsnotatet mitt har jeg notert at alle fokuselevene sier noe om hva de har tenkt å skrive eller det de allerede har skrevet. Dette viser seg også i elevtekstene ved at det er flere elementer som er like. For eksempel at fantasidyret til både Tone og Stian spruter stein. På denne måten har elevene inspirert hverandre og gitt hverandre idéer til innhold gjennom samtalene. Elevene låner idéer og bygger videre på hverandres tanker fordi de er i dialog. I samtalene fører de også hverandres tanker videre. Dette så vi for eksempel hos Tone da hun kom på at hun kunne bruke bakgrunnen sin da en annen elev nevnte Kina. Det er nettopp dette Vygotskij mener når han skriver at tankens forhold til ord er en prosess som er i kontinuerlig bevegelse fram og tilbake mellom tanken og talen (Vygotskij, 2001, s. 190). I mitt prosjekt viser dette seg ved at elevene hele tiden er i dialog, og denne dialogen er med å påvirke tankene til elevene. Gjennom hele prosessen har det vært en slik dynamisk bevegelse mellom tanke, samtale og skriving.

Dette fant også Jönsson (2009) i sin undersøkelse, og derfor mener hun at den sosiale praksisen er en fordel når elevene skal skrive. Da får de inspirasjon fra de andre deltakerne (Jönsson, 2009). Hoel (2001) fant også dette i sitt prosjekt der elevene skulle gi respons på

hverandres tekster. Hun viser hvordan en elev begynner å ytre en tanke, men ikke helt får det til. Denne tanken blir fanget opp av en annen elev, som fører den videre. Slik ser Hoel at samtalen hjelper elevenes tanker videre i en prosess (Hoel, 2001, s. 276). At elevene gjennom samtalen fører hverandres tanker videre, er en av aspektene som oppsummerer et sosiokulturelt perspektiv, ifølge Dysthe (2001). Hun forklarer at vi lærer ved å delta i et praksisfellesskap der kunnskap blir distribuert mellom deltagerne. Når deltagerne med forskjellig kunnskap deler dette, utfyller de hverandre (Dysthe, 2001). Hadde elevene skrevet tekstene sine alene, uten å kunne snakke med noen andre, hadde nok tekstene sett annerledes ut. Da hadde ikke elevene hatt mulighetene til å få idéer ved å snakke med andre, eller ved å delta i førskrivefasen.

I tillegg til å få inspirasjon fra dialogen virker det som om noen av elevene prøver ut idéer på hverandre i dette samspillet. Som nevnt fortalte de hverandre hva de hadde tenkt å skrive eller hva de allerede hadde skrevet. Disse ytringene fikk elevene respons på, enten ved at noen sa noe eller brukte kroppsspråk. I noen tilfeller virket det som om responsen eleven fikk på sine ytringer, påvirket om han eller hun hadde det med i teksten sin eller ikke. Som det kommer fram i analysen var det spesielt Kine, Tone og Oliver som gjorde dette. Bakhtin skriver at det i hver talesjangrer brukes ”relativt stabile typer” ytringer (Bakhtin, 2005, s. 1). Det at elevene prøver ut tankene sine før de skriver, kan tolkes som en måte å sjekke om ytringen er en slik relativt stabil type ytring som passer innenfor den gitte sjangeren. For eksempel leser Oliver opp det nye navnet på fantasidyret sitt: ”Skyggemygg”. De andre fokuselevene svarte på denne ytringen ved å le. Deretter visker Oliver ut dette navnet og finner på et nytt. Kanskje har Oliver tolket latteren som et tegn på at navnet ikke var godtatt innenfor talesjangeren. Dette minner om Sammy som Dyson hadde som fokuselev i sitt forskningsprosjekt (Dyson, 1997). Hun forklarer hvordan Sammy skrev tekster om Ninja Turtles for å posisjonere seg i klassen. Det var ikke før han skrev tekster i denne sjangeren at Sammy fikk aksept i guttegjengen (Dyson, 1997). Det kan være en slik tankegang Oliver har når han leser opp navnet til fantasidyret. Han vil posisjonere seg i klasserommet, eller i gruppa han sitter med, ved å skrive en godtatt ytring. Det kan også hende at det er dette som er formålet til Kine og Tone når de til stadighet forteller de andre om det de har skrevet, eller tenkt å skrive.

I denne studien har jeg gjennom analysen og drøftingen kommet fram til trekk som er gjennomgående i elevtekstene. Jeg har også funnet elementer i elevtekstene som kan spores til førskrivefasen og samtalene, samt at rammen som skapes av veiledet skriving karakteriserer

elevtekstene. Et gjennomgående trekk i tre av elevtekstene er de beskrivende SVO-setningene, som gjør at tekstene bærer preg av oppramsing og ensidighet. Tre av elevtekstene kan karakteriseres som hybridtekster på grunn av et sjangerskifte. En av elevene skiller seg ut ved å skrive mer komplekse setninger som ikke er bygget opp av SVO-prinsippet. En annen elev skiller seg ut ved å skrive SVO-setninger i hele teksten. Trolig er alle disse funnene en konsekvens av rammen veiledet skriving skapte for skriveprosessen. Jeg kan med dette si at elevtekstene karakteriseres av rammen veiledet skriving skaper. Elevene bruker både inspirasjon fra førskrivefasen og videreører idéer de får i denne fasen. Samtalene i skriveprosessen viser seg også i tekstene, ved at elevene har imitert det andre har skrevet og fått idéer av de andre fokuselevene. Det mest påfallende funnet er at elevene har blitt påvirket av skriverammen, men på ulike måter. Elevene har ulike forståelsesbakgrunner som viser seg i deres ulike tolkninger av skriverammen. I likhet med når elevene kommer inn i en talesjanger og har med seg sine erfaringer, vil de forstå talesjangeren forskjellig. Dette vil vise seg i ytringene de kommer med i den gitte talesjangeren (jf. Bakhtin). Slik har også elevene forstått rammene for skriving forskjellig, og det er derfor tekstene blir så ulike innholdsmessig, selv om de har lik førskrivefase, lik skriveramme, og er i den samme dialogen i skriveprosessen. Det at elevene har brukt førskrivefasen og samtalene i så stor grad som jeg har sett tyder på at denne skriveprosessen har vært en dialogisk skriveprosess. For å bruke Bakhtins ord (2005, s. 11) har skriveprosessen vært svanger med konteksten i veiledet skriving og har født et svar, nemlig elevtekstene.

6.0 Konklusjon

I denne studien har jeg satt søkelyset på hvordan veiledet skriving gjennomføres fra idé til sluttprodukt på et 4. trinn. Jeg har ønsket å bidra både ved å se hvordan veiledet skriving kan foregå på 4. trinn til forskjell fra veiledet skriving i begynneropplæring, og hva som karakteriserer elevtekster som blir til i en slik prosess. I skriveprosessen er det mye i konteksten som kan spille inn på tekstene elevene skriver. Dermed har jeg også undersøkt hvordan førskrivefasen og samtalene i skriveprosessen foregikk og hvilke konsekvenser dette har hatt for elevtekstene. Ved å søke svar på forskningsspørsmålene i materialet har jeg forskjellige funn som peker mot et svar på problemstillingen. Dette har jeg presentert i drøftingen, men vil repetere de mest interessante funnene her. Disse funnene anser jeg for å være denne studiens bidrag til både forskningsfeltet og lærere. Innledningsvis etterlyste jeg undervisning i skriveopplæring etter begynneropplæringa på lærerutdanningen. Mitt bidrag kan også være et eksempel på hvordan denne skriveopplæringa kan foregå. Helt til slutt i dette kapittelet og avslutningsvis for masteravhandlingen vil jeg se på mulige begrensninger ved denne studien, og vil med bakgrunn i det diskutere videre forskning.

6.1 Studiens bidrag

Med denne studien har jeg bidratt med en deskriptiv beskrivelse av én måte å organisere og gjennomføre veiledet skriving på i et 4. trinn. Ved å gjøre dette har jeg sett at prosessen i denne formen for veiledet skriving er annerledes enn veiledet skriving i begynneropplæring (jf. Kapittel 1.3). Den største forskjellen er at det ikke organiseres som stasjonsarbeid der læreren veileder ei lita gruppe elever (jf. Klæboe & Sjøhelle, 2013; Sivertsen, 2015). I stedet for å fordele elevene i grupper som skulle rotere sammen fra stasjon til stasjon, satt elevene på gruppebord. Elevene fikk bruke hele timen på å skrive og de kunne veilede hverandre. Dette førte til at læreren ikke kunne veilede hver enkelt elev i like stor grad som i begynneropplæringa. Dette ser jeg imidlertid ikke på som problematisk siden det ikke er nødvendig med like mye veiledning på et 4. trinn da de aller fleste er i stand til å skrive ord og setninger på egenhånd. På dette 4. trinnet har læreren vektlagt at elevene skal veilede hverandre. Læreren gikk fra gruppebord til gruppebord og veiledet enten ved behov eller for å følge opp elever som så ut til å stagnere. I denne studien har jeg sett at elevene i stor grad har veiledet hverandre, med og uten oppfordring fra hverandre. Alle elevene har på ulikt vis bidratt og dratt nytte av veiledningen og samtalene de hadde med de andre elevene i skriveprosessen. Samtidig kan dette ha vært forstyrrende for noen elever. Når det er lov til å

prate med de man sitter ved siden av, kan det for noen elever være mer fristende å prate enn å skrive. Dette ser jeg på som en utfordring ved å bruke denne formen for veiledet skriving. For å unngå dette må læreren ta ansvar, og motivere elevene til å bruke samtalene kun for å veilede hverandre. På en annen side kan det hende at samtalene jeg har oppfattet som irrelevant for skriveprosessen etter hvert har ført til inspirasjon for noen elever.

Felles for veiledet skriving i begynneropplæring og på 4. trinnet jeg observerte er at begge har en førskrivefase der elevene får inspirasjon og deler idéer med hverandre. I min studie har jeg sett at denne fasen får stor betydning for elevtekstene. Jeg har funnet mye i elevtekstene som kan spores tilbake til førskrivefasen, både av innhold og tekstoppbygging. Likevel har jeg funnet noen utfordringer ved rammene for skrivingen. De er for smale og dermed hemmer de elevene i skrivingen (jf. Kverndokken). Disse rammene får spesielt tre konsekvenser for elevtekstene som jeg har lagt merke til. For det første fører de smale rammene for skrivingen til at noen elever skriver hybridtekster, som gir tekstene et preg av å være delt eller splittet. For det andre fører det til at elevtekstene er like både på makronivå, med lik tekstoppbygging og på mikronivå, med lik oppramsende setningsoppbygging. For det tredje har rammene ført til at en elev har skrevet ufullstendige setninger. Egentlig er han på vei til å skrive innholdstunge og gode beskrivelser, men skriverammen hemmer ham ved å påvirke ham til å skrive ufullstendige setninger.

Det er grunn til å anta at det er de rigide skriverammene som gjør det problematisk for elevene med setningsoppbygging og sjanger i skriveprosessen jeg har undersøkt. Derfor vil jeg foreslå å bruke skriverammer slik Skrivesenteret oppfordrer til, for å unngå slike utfordringer. Skrivesenteret understreker at skriverammer ikke skal fungere som skjematiske utfyllingsoppgaver, men heller som fleksible verktøy som elevene kan bruke for å komme i gang med en tekst (Skrivesenteret, 2013a). I undervisningsforløpet jeg har observert har skriverammen fungert som en slik skjematisk utfyllingsoppgave, og det er antagelig det som har ført til de dårlige kvalitetene ved tekstene. Hadde elevene sprengt skriverammen, slik Kverndokken (2004) mener sterke skrivere burde gjøre, ville nok tekstene utartet seg annerledes. Dette kunne læreren hjulpet elevene med ved å demonstrere flere måter å skrive setninger, og ved å fullføre tekstmodelleringen skriftlig på den interaktive tavla. Det er også viktig å ha en skrivekultur der elevene vet at de kan utforske, prøve seg fram og at det er lov å feile. Dysons (1997) fokuselev Sammy mislyktes, ifølge de andre elevene i klassen, med sin første tekst om Ninja Turtles. Men med andre elevers tilbakemeldinger om hva de mente

manglet kunne Sammy med ny giv skrive en ny tekst målrettet (Dyson, 1997). I veiledet skriving har elevene mulighet til å prøve seg fram og få respons av de andre elevene på gruppebordet under hele skriveprosessen. I respons- og revideringsfasen i undervisningsforløpet jeg observerte derimot ble ikke disse fasene vektlagt verken av elevene eller læreren. I veiledet skriving er dette egentlig en ypperlig sjanse for elevene å få tilbakemelding på tekstene. Dette ser jeg på som en styrke ved veiledet skriving. Det er ikke nødvendig å vektlegge alle fasene i veiledet skriving hver gang. Det vil bli for omfattende både for læreren og elevene, og det kan føre til negative holdninger til veiledet skriving. Får lærere en negativ holdning til veiledet skriving kan det føre til at mange lærere velger bort denne modellen for skriveundervisning, slik lærerne gjorde med POS (jf. Hertzberg & Dysthe, 2012) Selv ser jeg på revideringsfasen som viktig i alle skriveprosjekt av denne størrelsen, og jeg ville brukt mer tid på å vektlegge og vise elevene verdien av å revidere en tekst. Å fortelle elevene at alle forfattere jobber med å revidere tekstene sine har jeg erfart er en god motivasjon for å få elevene til å revidere egne tekster.

6.2 Begrensninger og veien videre

Avslutningsvis vil jeg ta for meg studiens svakheter, hvilke innvirkning dette kan ha hatt for funnene mine og hvordan dette kan forskes videre på for å bekrefte eller avkrefte mine funn. I et kvalitativ kasusstudie kan man ikke generalisere det man finner, fordi konteksten, tiden, stedet og menneskene alltid er i forandring. Alle kvalitative undersøkelser er som Bakhtin kaller talesjangrene, ”ueinsarta”. På en annen side kan man bruke sine funn for å peke på aspekter ved feltet som kan undersøkes videre. Jeg støtter meg til Julie Ramsøy-Halle som er av den oppfatning at slike kasusstudier kan ha ”en funksjon som en første fase i utforskningen av et problemområde” (Ramsøy-Halle, 2015, s. 35). Nettopp dette mener jeg mitt bidrag er, fordi det ikke finnes mye forskning på veiledet skriving på trinn etter begynneropplæring. Funnene i denne studien viser at elevtekstene karakteriseres av prosessen i veiledet skriving. Det viser seg også at det, med smale skriverammer, kan være problematisk for elevene å skrive tekster som gjenspeiler deres skriveferdigheter. Videre ville det vært interessant å forske på en lignende situasjon uten smale skriverammer eller uten skriverammer i det hele tatt. Dette kunne bekreftet eller avkreftet mitt funn; at hypertekstene, den like tekstoppbygginga, de oppramsende setningene og de ufullstendige setningene er en konsekvens av den smale skriverammen. Et slikt studium kunne ført videre til en diskusjon

om hva slags veiledet skriving-modell som er mest formålstjenlig eller om modellen er formålstjenlig i det hele tatt, sammenlignet med andre skriveundervisningsmåter.

Denne studien er en undersøkelse av elevteksters tilblivelse i en prosess. Jeg har hatt mye fokus på elevtekstene, og ikke fullt så mye fokus på samtalene elevene hadde i skriveprosessen. Det viser seg ved at jeg har dokumentert samtalen med observasjonsnotater, ikke lydopptak eller film, som kunne gitt et fullstendig bilde av samtalene. På grunn av de sporadiske notatene mine har jeg ikke kunnet se sammenhengen mellom forskjellige emner elevene snakket om. Det jeg har sett er at elevene har mange samtaleemner som jeg ikke så på som inspirasjon til elevtekstene. Ved å studere samme fenomen med lydopptak eller film kan man kanskje peke på samtaler som i starten virker irrelevant for elevtekstene, men som etter hvert fører til samtaler som viser seg å ha stor betydning for elevtekstene. På denne måten kunne man bekreftet eller avkreftet om det er formålstjenlig at elevene veileder hverandre. Kanskje kunne man funnet at samtalene elevene har i skriveprosessen er mer til hjelp enn det jeg har antatt etter denne undersøkelsen. Kristin Sivertsen har undersøkt samtaletyper i veiledet skriving på et 1. trinn. Det hadde vært en interessant studie å sett på hva slags samtaletyper elevene har når de prater sammen i en skriveprosess, uten at læreren er til stedet i like stor grad som i stasjonsundervisningen. Har elevene gjennom fire år med veiledet skriving tilegnet seg de samtaleredskaper som kommer til nytte i skrivingen, slik som Sivertsen fant? Med fire fokuselever kan jeg ikke generalisere funnene mine. En studie med samme metode som jeg har brukt kan finne resultater som skiller seg fra mine. Selv om studien ikke kan generaliseres kan den anses for å være en inngang til forskningsfeltet om veiledet skriving etter begynneropplæringa.

7.0 Litteratur

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

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education.* Abingdon: Routledge.

Bakhtin, M.M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane.* Omsatt og med etterord av Rasmus T. Slaatelid. Oslo: Pensumtjeneste.

Brøyn, T. (2012). Veiledet skriving; Om å eie sin egen tekst. *Bedre skole,* (1), 22-23. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/Fagtidsskrift/--Bedre-Skole/Arkiv/2012/Nr-12009/

Dyson, A. H. (1997). *Writing Superheroes; Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy.* New York and Londen: Teachers College Press.

Dysthe, O. (1997). Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (45-77). Oslo: Landslaget for norskundervisning/ Cappelen Akademisk Forlag.

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teorier på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, O., & Igland, M-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (73-90). Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (red.), *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (s. 13-35). Bergen: Landslaget for norskundervisning Fagbokforlaget.

Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving – hvor står vi i dag?. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (59-71). Oslo: Universitetsforlaget.

Hoel, T. L. (2001). Ord på vandring: elevar i samtale om tekstar. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (269-288). Oslo: Abstrakt forlag.

Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet; Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar.* (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger) Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/185951

Igland, M-A. & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (107-127). Oslo: Abstrakt forlag.

Iversen, H.M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive – Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Jönsson, K. (2009). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I K. Jönsson (red.), *Bygga broar och öppna dörrar; att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund; En grundbog i videnskabsteori*. København: Gyldendal.

Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringa.* Livonia: Cappelen Damm.

Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskaping – øve eller skape selv?; - Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I K. Kverndokken (red.), *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (s. 36-55). Bergen: Landslaget for norskundervisning/ Fagbokforlaget.

Lorentzen, V. (2015). Hva gjør elevene når de skriver?; Bruk av skjermopptak for å fange elevenes skrivestrategier – en nærstudie av to elevers skriveprosesser. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Sør-Trøndelag). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/285539

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Nesbø, J. (2010). *Doktor Proktors sensasjonelle samling av D.D.S.Ø.I.F; Dyr du skulle ønske ikke fantes*. Hentet fra http://doktorproktor.no/doktor-proktors-sensasjonelle-samling-av-d-d-s-o-i-f/

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

Nylund skole. (2016, 02.05). *Nylundmodellen.* Hentet fra http://www.minskole.no/nylund/Underside/742

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk; Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs.* Bergen: Landslaget for norskundervisning/ Fagbokforlaget.

Palm, K. & Stokke, R. S. (2013) Early Years Literacy Program; - en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom?. *Norsklæraren; Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 36(4), 54-67.

Posthom, M. B. (2010). Kvalitativ metode; En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget.

Ramsøy-Halle, J. (2015). *Å se metaforer med nye øyne; Bruk av metaforer i læreboktekster og minoritetsspråklige elevers resepsjon av disse.* (Masteravhandling, Høgskolen i Sør-Trøndelag). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/285555

Rosengreen, L. (2015). Genrer. Hentet 14.04.2016, fra http://www.forfatterweb.dk/oversigt/genrer-og-tematikker/hybrid

Sivertsen, K. H. (2015). "Kordan skriv æ det?"; En studie av læringssamtalen i veiledet skriving i begynneropplæringa. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Sør-Trøndelag). K. H. Sivertsen, Trondheim.

Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst; Et utgangspunkt for skriveopplæring.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Skodvin, A. (2001). Innledning. I L. S. Vygotskij, revidert og redigert av Alex Kozulin. Oversatt av Tore-Jarl Bielenberg og Margareth Toften Rosten, *Tenkning og tale.* (s. 7-17). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Skrivesenteret. (2013a). *Rammer for skriving.* Hentet (12.04.2016) fra http://www.skrivesenteret.no/ressurser/rammer-for-skriving-1/

Skrivesenteret. (2013b). *Skriverammer.* Hentet (12.04.2016) fra http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer/

Smidt, J., Folkvord, I., & Aasen, A. J. (red.). (2010). *Rammer for skriving; Om skriveutvikling i skole og yrkesliv.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (red.). (2011). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Smidt, J. (2014). Veileda skriving på Bakke skole – utfordringer og erfaringer. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (red.), *Skriv! Les! 2; Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (257-274). Bergen: Fagbokforlaget.

Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Utdanningsdiretoratet. (2013). Læreplanen i Norsk. Hentet 22. april 2016 fra http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett_visning

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society; The development og higher psychological processes.* Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman. Cambridge and London: Harvard University Press

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Revidert og redigert av Alex Kozulin. Oversatt av Tore-Jarl Bielenberg og Margareth Toften Rosten. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods.* California: Sage.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1:

MONGOLSK VANNROTTE (MV)

(*Rattus aquarius*)

TYPE DYR: Kjøttetende gnager.
UTBREDELSE: Først og fremst i elveleiene i Amazonas, men har vist høy evne til å tilpasse seg mer urbane miljøer.
BESKRIVELSE: Kjøttetende, krumrygget og glupsk gnager som kan bli opptil 160 cm høy og veie 70 kg. På grunn av voldsom appetitt er typiske rovdyregenskaper godt utviklet, som lange skjæretenner og en sjelden god luktesans.
MONGOLSK VANNROTTE I NORGE: Frem til MV ble forbudt i Norge i 1978, ble dette ikke særlig kjæledyregnede vesenet importert av noen få dyrebutikker i Oslo-området. Det antas at de solgte eksemplarene med tiden rømte og bosatte seg i byens kloakksystem. I dag har OVA (Oslo vann- og avløpsvesen) ansatt en egen Yanomami-indianer fra Amazonasjungelen til hjelp ved vedlikeholdsarbeid i områder der det frykteS angrep fra MV. Indianeren (som for øvrig heter Milo) er spesialtrent i sporsøk og nærkamp med disse frykteinngytende dyrene.

DERFOR SKULLE DU ØNSKE DEM IKKE FANTES:
En MV er lite kresen hva gjelder byttedyr, og det rapporteres også stadig oftere om angrep på menneskeR. Jakter mest på kvelds- og nattestid. Ekstremt god til å svømme og behersker alle teknikker, herunder crawl, butterfly og rygg. I byer bor den som regel nede i kloakksystemet hvor den først og fremst lever av avfall, samt av andre og mindre rotter. I perioder med lite mat i kloakken kan den oppdages i mørke bakgater, da den er sterk nok til å klatre opp og løfte vekk kumlokk. Den er dessuten særdeles god til å liste seg på vannrottetærne sine.

Fig. 1: To sett tenner - ytre og indre tenner.

Mongolsk vannrotte observert i Cort Adelers gate, Oslo, august 2009.

MAN ANTAR VANNROTTEN UTVANDRET FRA MONGOLIA PÅ 1400-TALET, DERAV NAVNET.

Neshornfrosk i angrep, Venezuela nyttårsaften 1991. Foto: V. Proktor.

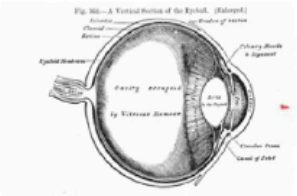


Fig 2. Øyeeplet suges rett ut av øyehulen på offeret i løpet av 0,0025 sekunder.

NESHORNFROSK (NF)

(Kermit rhinosaurus)

TYPE DYR:
Frosk i springpadde-familien.

UTBREDELSE:
Utrydningstruet, finnes i dag kun rundt Maracaibosjøen nordvest i Venezuela.

BESKRIVELSE:
Stor frosk med en voldsom spenst. Kan lett hoppe tjueto meter i stille lengde og seks meter og åtti centimeter rett opp i lufta, om den gidder. De voldsomme musklene gjør at neshornfrosk-ekstrakt er en meget ettertraktet ingrediens i styrkedrikker. Tilhører springpaddefamilien, men innslaget av afrikansk neshorn *(Rhinocerotidae)* er synlig i kraft av to horn på nesa. Sannsynligvis har arten oppstått mens Afrika og Sør-Amerika fortsatt var ett kontinent. Meget utbredt på diverse Stillehavsøyer på 1700-tallet.

NESHORNFROSK I NORGE: Ikke observert.

DERFOR SKULLE DU ØNSKE DEN IKKE FANTES:
Den voldsomme spensten, kombinert med en lynrask tunge med sugekopp, gjør neshornfrosken til et livsfarlig rovdyr. Den er likevel sær i matveien og spiser helst øyeeplet hos fienden. Angrepet skjer ved et plutselig hopp, før sugekopptunga skyter ut og snapper øyet ut av øyehulen til byttet i én, lynrask bevegelse. På 1700-tallet ble det stadig rapportert om neshornfroskangrep da sjørøvere la til land i Sør-Amerika, og mange ble gående med en lapp over øyet resten av livet.

NORSK LEMEN TYPE A (NLTA)

(Norvegicus temperamentus)

TYPE DYR: Gnager som tilhører hamsterfamilien.
UTBREDELSE: Hovedsakelig i den norske fjellheimen, men NLtA er en voksende oppdrettsnæring flere steder i verden (se under).
BESKRIVELSE: Norsk lemen type A er en langhåret utgave av arten lemen og dessuten en fjern slektning av den mongolske vannrotta (se s. 6). Den er i utgangspunktet ikke farlig for mennesker. Derimot kan dens voldsomme temperament og følsomme natur være en betydelig trussel (se under).
NORSK LEMEN TYPE A I NORGE: Særlig store bestander rundt Dovre og ved Fannaråken i Luster. Litt skummelt om vinteren, da skiturister ofte oppdager den lille pelsdotten vandrende i snøen. Ler du da, er ikke et snøskred langt unna (se under om NLtA og eksplosjonsfare).

DERFOR SKULLE DU ØNSKE DEN IKKE FANTES:

Vanlige lemen er kjent for sitt temperament. Men der andre lemen kan sprekke litt i kantene, så eksploderer norsk lemen type A i et kjempesmell som kan føre til skade på både trær, bygninger og andre levende vesener innenfor en radius på minst 30 meter. Den er en meget stolt og lettfornærmelig skapning som hater å bli gjort narr av eller avvist (se også tynnhudet gomler s. 52). Derfor er det særlig i parringstiden (september, omtrent samtidig med rypejakta) at man stadig kan høre høye smell i den norske fjellheimen når NLtA eksploderer i raseri etter å ha blitt nektet kos av partneren. På grunn av sine eksploderende egenskaper, er NLtA et ettertraktet dyr for både bygge-bransjen, demonstranter og terroristorganisasjoner over hele verden. (Satellittbilder har avslørt at motstandsbevegelsen i den tidligere sovjet-republikken Kirgisistan holder store oppdrettsfarmer med norsk lemen type A.) Det er som regel tilstrekkelig å skjære en fornærmende grimase mot en NLtA, kaste den mot målet, og så vil den eksplodere av raseri etter ca 4 sekunder.

Fig 1. NLtA, utstoppet eksemplar. Selvianget Valdres 1958

NLtA BLE BRUKT SÅ TIDLIG SOM I VIKINGTIDEN – OG AVGJORDE TROLIG SLAGET VED STAMFORD BRIDGE I 1066.

Fig 2. Vanlig lemen, kobberstikk.

Vedlegg 4:

GUL NEGLELAKS (GN)

(Salmoides suga suga)

TYPE DYR:
Tilhører sugelaksfamilien *(Salmoideide)*.

UTBREDELSE:
Over hele verden. I vanntemperaturer over 20 grader trekker den mot strandkanten.

BESKRIVELSE: Gul neglelaks er en liten sugelaks som på tross av størrelsen har enorme muskler i munnregionen. Lever av blåskjell og muslinger og suger ut innmaten selv når skjellene er lukket.

GUL NEGLELAKS I NORGE: Kan ofte sees i vannkanten på varme sommerdager, særlig på Sørlandet.

DERFOR SKULLE DU ØNSKE DEN IKKE FANTES:
Gul neglelaks har en forkjærlighet for mannlige storetær. Ved høye badetemperaturer hender det ofte at den suger seg fast i storetåa til menn over 40 år og blir sittende. Har neglelaksen først sugd seg fast, må du dyppe tåa (med fisken på) i en balje med kaldt vann for at den skal slippe. Du vil da oppleve at neglen blir gul etter en times tid. Denne gulfargen blir værende, og hos mange (ofte litt eldre) menn er det lett å se at de en gang i livet er blitt angrepet av en neglelaks.

Fig i. Frisk tånegl
Fig ii. Nylig angrepet tånegl
Fig iii. Tånegl, to døgn etter angrep

Uheldig storetå. Foto: Privat

Vedlegg 5:

( )

Type dyr
Utbredelse
Beskrivelse
_____ i Norge
Derfor skulle du ønske den ikke fantes

Vedlegg 6:

ELEFANTSNEGLE (ES)

(Slimopoda babar)

TYPE DYR: Bløtdyr og blant de største i gruppen snegler *(Gastropoda)*.
UTBREDELSE: Først og fremst i Midtvesten i USA, men finnes også i hager i resten av verden.
BESKRIVELSE: Elefantsneglen er en enorm snegle med et klissete og nærmest gjennomsiktig ytre. ES produserer store mengder slim, og når den forflytter seg, etterlater den seg en elv av gulgrønn guffe der den kryper. Er spesielt glad i mais, og det skjer stadig at millioner av elefantsnegler angriper maisåkre i Minnesota og spiser opp hvert eneste maiskorn. Dette førte i sin tid til utviklingen av den genmanipulerte Minnesota supersize spyflue (se s. 34).
ELEFANTSNEGLE I NORGE:
Kryper hekk- og hagelangs over hele landet, først og fremst siden elefantsnegle-egg stadig importeres gjennom maiskorn (se under).

DERFOR SKULLE DU ØNSKE DEN IKKE FANTES:
I tillegg til at den angriper maisåkre, viser nyere forskning at elefantsneglen ofte legger eggene sine inne i maiskorn (sprøytes inn gjennom følehornene). Spiser du mais med elefantegg inni, vil eggene føre til en voldsom slim- og snørrdannelse i kroppen din - og Folkehelseinstituttet antar dette er en av de vanligste årsakene til Beijing-influensa av tredje grad (snørret er da også så å si identisk med sliminnholdet til en elefantsnegle).

18

Elefantsnegle fotografert i skog ved Askim, Østfold.
Legg merke til slimsporet.

Vedlegg 7:

NEPALSK FUGLEHUND (NF)

(Aero canis canis)

TYPE DYR: Hund, sidegren av den meksikanske chihuahua-rasen.
UTBREDELSE: Først og fremst i Himalaya.
BESKRIVELSE: Aggressiv fuglehund. Holdt opprinnelig til i Mexico, men man antar at disse bevingete slektningene av chihuahuane rømte østover da de spanske konkvistadorene angrep aztekerne og jaktet fuglehunder på fritiden. Hovedbestanden lever i dag på ca 6000 meters høyde i området rundt Himalayafjellene i Nepal og Pakistan.
NEPALSK FUGLEHUND I NORGE: Ikke observert.
Det går likevel rykter om to eksemplarer som holder til ved Store Skagastølstind (2405 m.o.h.) i Jotunheimen.

DERFOR SKULLE DU ØNSKE DEN IKKE FANTES:

Tungen til en nepalsk fuglehund er full av små tagger. Slikker den deg i ansiktet, slikker den ansiktet ditt rett av. Derfor er den fryktet blant fjellklatrere, og mange returnerer fra Himalaya med stygge sårskader i fjeset. De små tungetennene brukes når den rasper is fra fjellveggene som den så smelter i munnen og drikker. Det sies at det blant urbefolkningen i Nepal er en kjent manndomsprøve å reise opp i fjellene for å fange og temme en NF. Disse blir så senere brukt av kvinnene som går tur med dem i bånd og bruker dem som statussymbol.

Fig 1. Pecannøtt og *Aero canis canis* – hjerne 1:1

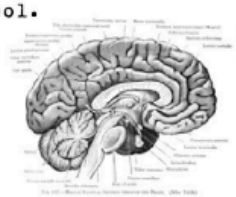
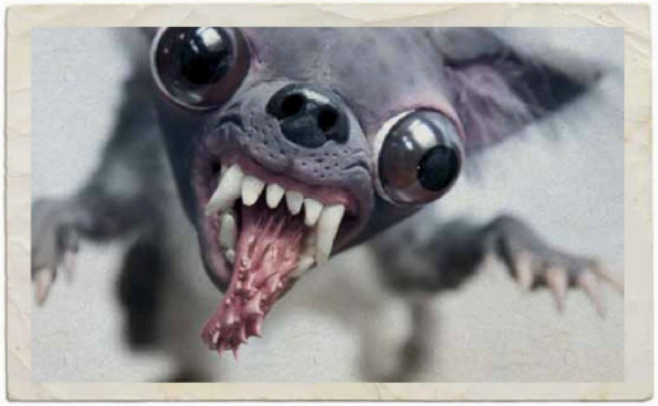


Fig 2. Liten hjerne, skarp tunge.

Fig 3. og 4. *Aero canis canis* i angrep. Observasjon fra Dehradun, India 1954.

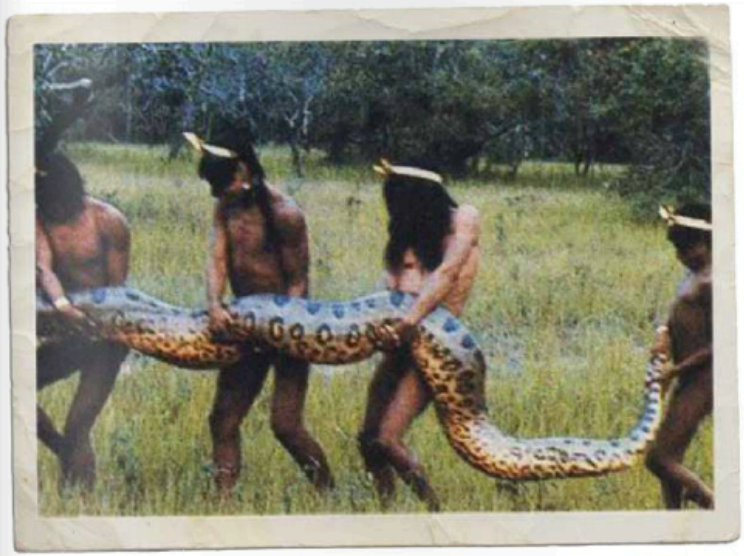


Vedlegg 8:

ANAKONDA (A)

(Eunectes murinus)

TYPE DYR:
Kvelerslange i boafamilien. (Se også rev constrictor s. 16)
UTBREDELSE:
Lever i sumpene langs Amazonaselven i Sør-Amerika.
BESKRIVELSE: Verdens største slange trives best i vann, sumper eller kloakk. Kan bli opptil 50 år, har god hukommelse og vokser hele livet. Anakondaen spiser kun annenhver måned siden den bruker lang tid på å fordøye maten. Lever av småhjort, vannrotter (se s. 6) og andre dyr i samme størrelse. Kloakk-anakondaen spiser imidlertid så å si alt den finner.
ANAKONDAER I NORGE: Omdiskutert. Men det går et stadig sterkere rykte om en 18 meter lang anakondaslange som befinner seg i Oslos kloakksystem. Den ville i så fall være verdens største.



Åtte indianere som bærer en anakonda som har spist den nionde.

DERFOR SKULLE DU ØNSKE DEN IKKE FANTES:

Anakondaen er et nådeløst dyr. Som regel drar den med seg byttet ned i vannet, holder det fast og drukner det. Men de aller største spiser byttet i én jafs, da en anakondakjeve kan være på størrelse med en middels badering. Hvor bred du er over skuldrene er derfor ofte det som avgjør om en anakonda angriper deg eller ikke. Igjen med unntak av kloakk-anakondaene, som angriper det meste.

Vedlegg 9:

Tema	detaljer	hvem
		Kine
		Oliver
		Stian
		Tone
		Lærer
		Kine
		Oliver
		Stian
		Tone
		Lærer
		Kine
		Oliver
		Stian
		Tone
		Lærer
		Kine
		Oliver
		Stian
		Tone
		Lærer

Vedlegg 10

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hei. Jeg heter Line Hollingsæter Stene og er masterstudent ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkutdanning. I mitt masterprosjekt vil jeg se nærmere på veiledet skriving, for å se hva slags tekster elevene produserer i en slik arbeidsprosess. Prosjektet søker å finne ut hva som inspirerer elevene i tekstskapingsprosessen. Jeg vil med dette be om tillatelse til å inkludere ditt/deres barn i denne studien, sammen med resten av klassen.

Hva innebærer deltakelse i studien?
Deltakelsen vil innebære å delta på veiledet skriving der oppstarten blir tatt opp på lydbånd. Det vil også innebære at elevene blir observert under selve skriveprosessen. Samt at elevtekstene blir samlet inn når de er ferdige.

Det er i all hovedsak elevenes tekster som vil bli brukt i prosjektet. Lydopptak (hovedsakelig av læreren) vil bli brukt for å følge prosessen og se på eventuelle samtaler, opplevelser, ord eller temaer som blir ført videre i tekstene til elevene.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?
Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Elevene vil få andre navn i oppgaven for å bevare anonymitet. Det samme gjelder tekstene, de vil bli anonymisert med andre navn eller nummer, og eventuelle navn og stedsnavn i teksten vil bli anonymisert. I tillegg vil tekstene bli skrevet over på datamaskin slik at håndskriften ikke kan bli identifisert. Det elevene sier på lydopptaket vil blir transkribert, og kan bli brukt i oppgaven.

Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til lydopptaket, tekstene og notater fra observasjon.

Deltakerne vil ikke bli gjenkjent i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2016. Etter endt prosjekt vil lydopptakene bli slettet, kopiene av elevtekstene og notatene fra observasjonen vil bli makulert.

Frivillig deltakelse
Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker ditt barn, vil alle opplysninger om han/henne bli slettet/makulert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student Line Hollingsæter Stene, tlf. 96237957 eller Veileder Lennart Jølle, tlf. 73 55 90 77/95945625

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 11:

Samtykkeerklæring

- ☐ Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsarket og samtykker i at mitt barn deltar i veiledet skriving vedrørende studentens prosjekt.
- ☐ Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsarket og samtykker IKKE i at mitt barn deltar i veiledet skriving vedrørende studentens prosjekt.

Elevens navn:_____

Dato:_____ Sted:_____

_____
(Signert av foresatt(e).)

På forhånd takk! ☺

Vennligst lever skjemaet til lærer, så fort som mulig.

Med vennlig hilsen

Line Hollingsæter Stene.

Vedlegg 12:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Lennart Jølle
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning Høgskolen i Sør-Trøndelag
Postboks 2320
7004 TRONDHEIM

Vår dato: 07.10.2015 Vår ref: 44541 / 3 / HIT Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44541	*Stemmer og identitetsbygging i elevtekster i veiledet skriving*
Behandlingsansvarlig	*Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Lennart Jølle*
Student	*Line Hollingsæter Stene*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://pvo.nsd.no/prosjekt.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 04.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54
Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / *District Offices:*
OSLO: NSD. Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD. SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 13:

Dyr du skulle ønske ikke fantes D. D. S. Ø. I. F

Mål: Du skal skrive en beskrivende tekst om et dyr du skulle ønske ikke fantes ved å bruke Jo Nesbø sin bok med samme tittel

Leser noen sider fra boka: