

Julie Sletten Johannessen

"TV skrives aldri me U."

En etnografisk klasseromsstudie av barns samhandling underveis i skrivearbeid i en førstetrinnsklasse.

Masteroppgave i norskdidaktikk 1-7

Veileder: Marit Olave Riis- Johansen

Mai 2020

Julie Sletten Johannessen

"TV skrives aldri me U."

En etnografisk klasseromsstudie av barns samhandling underveis i skrivearbeid i en førstetrinnsklasse.

Masteroppgave i norskdidaktikk 1-7
Veileder: Marit Olave Riis-Johansen
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan elever i en førstetrinnsklasse samhandler underveis i en skriveprosess, og om man finner spor av denne samhandlingen i elevtekstene som blir produsert. For å finne ut dette har jeg gjennomført en etnografisk klasseromsstudie der jeg har gått inn i en rolle som deltakende observatør. Empirien for studien er observasjoner, feltnotater, filmopptak og innsamling av elevtekster.

Denne studien støtter seg til et sosiokulturelt perspektiv på læring, hvor blant annet samhandlingen står sentralt. I barns tidlige skriving kan det å gå inn i samhandlinger være en strategi for å mestre et skrivearbeid. Utviklingen av skriftspråk er individuelle prosesser der barn utvikler seg forskjellig gjennom de første skoleårene. Dette innebærer også at barn tilegner seg ulike strategier som de bruker som støtte under skrivearbeid. Noen barn har kommet lengre i utviklingen av å lære hvordan å gå i samhandling med kulturelle verktøy og bruker denne kunnskapen for å hjelpe medelever i deres skriving. Dette omtales i denne studien som hjelpelæring («subteaching», Tholander & Aronsson).

Hovedfunnet fra denne studien innebærer at elever som blir tildelt en rolle som hjelpelærere reproducerer strategier for å hjelpe elever i samhandlingen med deres skrivearbeid. Hjelpelærerne reproducerer strategier de selv har opplevd at læreren har brukt i for å veilede i deres skrivearbeid. Strategier som fonen-grafem forbindelse og modellering av ord og setninger blir brukt for å støtte medelever i deres skriving. Denne masteroppgaven viser et eksempel på hvorfor det er viktig å la barn gå i dialog om deres eget tekstarbeid. Gjennom å la barn samhandle underveis i en skriveprosess kan de oppleve en mestring de ellers ikke ville ha gjort om de jobbet med skrivingen alene.

Abstract

This master thesis is about how students in a first class interacts during a writing process, and if traces of these interactions are found in the student texts that are produced. To find out about this I have done an ethnographic classroom study where I have taken a role as a participant observer. The empirical evidence for the study is observations, field notes, film recordings and collections of student texts.

This study supports a sociocultural perspective on learning where, among other things, interaction is central. In children's early writing, engaging in interactions can be a strategy for mastering writing tasks. The development of written language is individual processes where children develop differently during the first school years. This also means that children acquire different strategies that they use as support during writing. Some children have progressed further in learning how to interact with cultural tools and use this knowledge to help fellow students in their writing. This is mentioned in this study as subteaching.

The main finding from this study implies that students who are assigned a role as a subteacher reproduce strategies to assist students in the interaction with their writing tasks. The subteacher reproduces strategies they themselves have experienced that the teacher has used to guide in their writing work. Strategies like phoneme-grapheme connections and modeling of words and phrases are used to support fellow students in their writing. This master thesis shows an example of why it is important to let children engage in dialogue about their own text work. By letting children interact along the way in a writing process, they can experience a mastery they would not otherwise have done if they were writing alone.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Studier som danner grunnlag for masteroppgaven	3
1.3 Presentasjon av forskningsskole.....	5
1.4 Oppgavens oppbygning.....	6
2. Teoretisk rammeverk	9
2.1.1 Sosiokulturell læringsteori.....	9
2.1.2 Imitasjon	11
2.2 Subteaching.....	12
2.3 Barns tidlige skrivning og bruk av strategier	13
2.4 Oppdagende skrivning	15
3. Metode	17
3.1 Metodevalg.....	17
3.2 Forskerrollen	19
3.3 Innsamling og valg av empirigrunnlag.....	20
3.4 Bearbeiding av datamateriale.....	22
3.5 Validitet og metodekritikk.....	24
4. Analyse	27
4.1 Situasjon 1: Tv skrives aldri med <u>	27
4.1.2 «Ka har du tegna da?»	34
4.2 Situasjon 2: Kryssordet.....	35
4.2.2 «Fæmten, men det skrives ikke sånn, så ikke skriv av mæ».....	42
4.3 Situasjon 3: 100-dagersfesten.....	43
4.3.2 «No må æ hjelp Linda for no har vi komme like langt Nora»	54
5. Drøfting	57
5.1 Fonem-grafem forbindelser	57
5.2 Modellering av ord og setninger.....	59
5.3 Benektelse av samhandling	63
5.4 Hjelpelærers rolle som kompetente andre	64
6. Avslutning og didaktiske implikasjoner	67
7. Litteraturliste	71
8. Vedlegg	73
Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	73
Vedlegg 2a. Transkripsjon fra Ove og Ivar sin samhandling.....	77
Vedlegg 2b. Ove sin tekst.....	78
Vedlegg 2c. Ivar sin tekst.....	79

<i>Vedlegg 2d. Ukeplan</i>	80
<i>Vedlegg 3a. Transkripsjon samhandling Nora og Therese</i>	81
<i>Vedlegg 3b. Kryssord Therese</i>	82
<i>Vedlegg 3c. Kryssord Nora</i>	83
<i>Vedlegg 4a. Transkripsjon samhandling Nora, Tone og Linda</i>	84
<i>Vedlegg 4b. Tekst Tone</i>	89
<i>Vedlegg 4c. Tekst Nora</i>	89
<i>Vedlegg 4d: Tekst Linda</i>	90
<i>Vedlegg 4e: Eksempel på modelltekst</i>	90

1. Innledning

Ivar: Koffor skriv du «u» når det ska vær en «v»?

Ove: Står det ikke «u» der da?

Ivar: TV skrives aldri me «u».

Dette er et lite utdrag fra en av samtalene som er brukt som empirigrunnlag i denne masteroppgaven. Ivar og Ove er to elever som går i en førstetrinnsklasse et sted i Midt-Norge. Samtalen ble observert under en skriveøkt høsten 2019. Konteksten rundt dette utdraget er at Ivar ble ferdig med sin skriveoppgave relativt kjapt, derfor motiverte læreren Ivar til å hjelpe Ove med hans oppgave. Selv om Ivars respons framsto som noe upedagogisk, førte hjelpen til at Ove ble ferdig med teksten sin og opplevde en glede over egen innsats. Observasjonen her var en av flere som fikk meg til å spørre: Hva kan skje med elevtekstene når elevene samhandler underveis i skriveprosessen?

I løpet av det siste året har jeg tilbrakt over 30 dager i en førstetrinnsklasse hvor jeg gjennom observasjoner og innsamling av elevtekster har prøvd å finne et svar på dette spørsmålet. Ideen fikk jeg i høst da jeg leste boka *Dialogar om tekstpraktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget* (Håland & Lorentzen, 2007). I innledningskapittelet diskuterer Håland og Lorentzen skriveopplæring, skriveutvikling og skrivekompetanse, og sier blant annet at dialogen om den skrevne tekst er en avgjørende faktor når elever skal utvikle skrivekompetanse (Håland & Lorentzen, 2007, s.17). I dialoger om den skrevne teksten kan elever oppdage hva de mestrer, samtidig som de får tydeliggjort hva de finner vanskelig. Gjennom å snakke om tekst kan man skape en skrivekultur der både lærer og elever kan engasjere seg i skriveprosessen.

Muntlighet er en grunnleggende ferdighet som alle fag skal bidra til, men hvor norskfaget har et særlig ansvar. Dette innebærer blant annet «(...) å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.4). Opp gjennom mitt eget skoleløp, men også i møtet med lærerutdanning som institusjon og praksiserfaringer som følger med, har muntlighet i norskfaget vært knyttet til planlagte elevfremføringer, muntlige prøver og samtaler mellom elev og lærer. Muntlig aktivitet har vært noe som er planlagt og satt av tid til å utføre i et klasserom. De u-planlagte, eller spontane samtalene har ikke vært belyst som en relevant del av muntlighet i norskfaget. Litteratursøk om temaet viser at det er

lite tidligere forskning på barns samtaler om egen tekstproduksjon, spesielt i norsk kontekst. Derimot er muntlighet som grunnleggende ferdighet hos de minste elevene er noe som er forsket mye på. Likevel fant jeg lite forskning som omhandlet spontane samtaler og samhandling hos de minste elevene. Lite av litteraturen som har vært en del av pensumet på lærerutdanningen har handlet om barns spontane samtaler og hvilken betydning dette kan ha i klasserommet. Det er mye som tyder på at dette er et tema som det ikke har blitt viet mye oppmerksomhet til i norskfaget. Av den grunn vil jeg bruke denne masteroppgaven som en mulighet for å finne mer ut av hva barns spontane samtaler kan si om deres skrivekompetanse.

1.1 Problemstilling

Samhandlingens betydning i begynneropplæring i norsk er som nevnt et relativt ukjent terreng. Da med tanke på samhandlingen mellom elever og mellom elever og elevtekster. Samhandling handler om å tilpasse seg en situasjon der man koordinerer egne handlinger mot en felles oppgave. Det handler om å bruke egne muntlige ferdigheter for å få til en felles oppgave gjennom å kommunisere hensiktsmessig (Svennevig, 2009). Fordi samhandlingens betydning i begynneropplæring i norsk er et relativt ukjent terreng, ønsker jeg å bruke denne studien på å undersøke nettopp dette nærmere. Jeg ønsker derfor å finne ut om elever på førstetrinn i det hele tatt samhandler, og hvilken type samhandling som bedrives og om samhandlingen fører til noe. Denne studien har derfor et utforskende formål.

Fordi det er mye fokus på skrive- og leseopplæring på førstetrinn har jeg valgt å fokusere på elevers samhandling underveis i en skriveprosess. Jeg vil se på hvordan elevene samhandler underveis i skriveprosessen og om man kan finne spor av samhandlingen i elevteksten. Som nevnt sier Håland og Lorentzen (2007) at dialoger om den skrevne tekst er en avgjørende faktor når elever skal utvikle skrivekompetanse. Gjennom å samhandle underveis, men også i etterkant av et skrivearbeid, kan elevene utvikle skrivekompetansen sin. På bakgrunn av dette har jeg samlet inn elevtekster for å få et bredere bilde av skrivekompetansen, enn om jeg bare hadde undersøkt samhandlingen. Av den grunn er problemstillingen min som følgende:

Hvordan samhandler elever i en førstetrinnsklasse underveis i en skriveprosess, og finner man spor av samhandlingen i elevtekstene?

1.2 Studier som danner grunnlag for masteroppgaven

I 2019 publiserte Atle Skaftun og Åse Kari. H. Wagner en studie hvor de undersøkte klasseromsaktiviteten i 24 norsktimer, i seks forskjellige førsteklasse gjennom observasjon. Skaftun og Wagner jobbet ut ifra forskningsspørsmålet «What opportunities for student talk are provided in Year One of the Norwegian L1 subject» (Skaftun & Wagner, 2019, s.3). Selv om forskningsutvalget var lite mener forskerne at deres studie gir et representativt og tydelig bilde på at norsktimene er preget av arbeidsro og gode læringsaktiviteter, men snakkingen er det nesten bare læreren som står for. I førsteklasse observerte, så de flere situasjoner der de mener det er potensial for muntlig aktiviteter, men at disse mulighetene for dialog og samtale blir lite utnyttet. Selv om muntlige ferdigheter er en grunnleggende ferdighet på lik linje med lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter opplevde forskerne at førsteklasingene ikke fikk mange muligheter til å snakke i klasserommet. Forskerne stiller derfor spørsmål til om muntlighet har blitt en glemt ferdighet.

Den muntlige aktiviteten forskerne observerte blant elevene var i stor grad lærerstyrt, noe som førte til at det var lite muligheter for å elevene å delta i det dialogiske rommet. Samtalene som forskerne observerte var preget av en IRE-struktur, som innebærer at lærer initierer, elever responderer og lærer evaluerer. Selv om læreren var varme og engasjerte, fant forskerne lite spor på noe som tydet på at lærerne jobbet bevisst med å etablere et dialogisk rom. Skaftun og Wagner understreker at det verken er lærerne eller skolen sin feil at disse tendensene finner sted. Det er mer rimelig å betrakte dette som en indikasjon på vedvarende tradisjonelle verdier og praksiser i den norske skole, der disiplin er sterk assosiert med et godt klima for læring. Selv om Norge har flere undervisningsreformer, som kunnskapsløftet, med eksplisitte fokus på dialogisk læring, gir ikke dette noen garanti for at idealet om å skape plass for elevens egen stemme blir realisert. Resultatene i denne studien indikerer at utviklingen av muntlig språk og muntlig tenkning ikke er fremtredende trekk i den kollektive og individuelle ideen om hva god skolepraksis innebærer (Skaftun & Wagner, 2019).

Artikkelen gir et grunnlag for denne masteroppgaven, fordi den viser fram et tydelig eksempel på at det jobbes for lite med muntlighet på førstetrinn. På den måten er den en oppfordring til at norsk skole skal utnytte læringspotensialet i muntlig aktivitet bedre. Tendensene i studien til Skaftun og Wagner underbygger observasjoner som jeg gjorde selv da jeg genererte data.

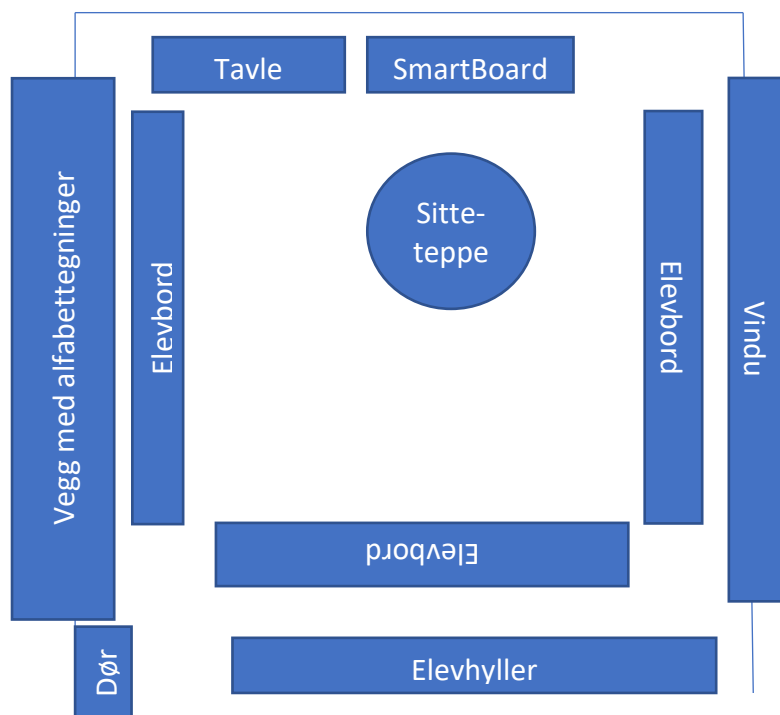
Det jeg observerte av muntlighet var i stor grad lærerstyrt, og de få gangene det oppsto spontane samhandlinger og samtaler mellom elevene var lærer ikke i umiddelbar nærhet. Av den grunn ble jeg nysgjerrig på å finne ut hvilken betydning barns samhandling kan ha for deres skrivearbeid. For hvis det er slik som Håland og Lorentzen forteller at dialoger om skrevne tekster kan være en avgjørende faktor når elever skal utvikle skrivekompetanse, må det skje en endring i norsk skoleverk (Håland & Lorentzen, 2007, s.17). Muntlig språk og muntlig tenkning burde da bli et fremtredende trekk i det kollektive og individuelle ideen om hva god skrivepraksis innebærer.

Skriveopplæring kan foregå på ulike måter, og en metode som er relevant for temaet i denne masteroppgaven, er metoden Oppdagende skriving. *Oppdagende skriving- en vei inn i lesing* (2011) bygger på et utviklingsprosjekt ved National Videncenter for Læsning i København, i regi av Klara Korsgaard, Monique Vitger og Sara Hannibal. Oppdagende skriving er en metode som i korte trekk handler om å la barn eksperimentere med skriving og selv få oppdage og utforske skriftens lydprinsipp, før de formelt har lært om lyder og bokstaver. Sammenhengen mellom oppdagende skriving og lesing står sentralt, med utgangspunkt i et grunnleggende syn på at skriving og lesing er komplementære prosesser (Matre, Myran & Solheim, 2011, s.9). I norsk kontekst går metoden oppdagende skriving godt sammen med arbeidsmåter som rår grunnen i arbeide med grunnleggende lese- og skriveopplæring (Matre et al., 2011).

Oppdagende skriving er altså en metode som løfter fram verdien av å la barn utforske og prøve ut selv. Det å la barn få eksperimentere med skrivingen selv kan føre til samhandling. Gjennom å snakke med en klassekamerat om, eksempelvis, hvilket fonem som hører til hvilket grafem kan elevene gjennom samhandling utvikle sin skrivekompetanse. Derfor mener jeg at å drive en skriveopplæring som tar inn elementer fra oppdagende skriving kan føre til flere spontane samtaler mellom elever om norskfaglige emner.

1.3 Presentasjon av forskningsskole

Denne masterstudien er en del av det pågående prosjektet *Funksjonell skriving i de første skoleårene* (herfra omtalt som FUS-prosjektet)¹. FUS-prosjektet er et forsknings- og utviklingsprosjekt der formålet er å øke kvaliteten på den tidlige skriveopplæringen. Et av fundamentene ved dette prosjektet er funksjonelt orientert skriveopplæring, noe som betyr at elevene skal bruke skrift i meningsfulles sammenhenger, og erfare hvordan de kan skrive seg til læring (NTNU, 2019). Boka *Oppdagende skriving- en vei inn i lesingen* (2011) ble sendt ut til alle skolene i prosjektet, og er en del av det teoretiske grunnlaget prosjektet bygger på. Boka har blitt oversatt av Matre, Myran og Solheim (2011) og er ment som et oppslagsverk for blant annet lærere som jobber med den første lese- og skriveopplæringa. Om forskningsskolen jeg har samlet inn data fra har latt seg direkte inspirer fra denne boka, kan jeg ikke med sikkerhet si. Men klasserommet er møblert med flere ressurser som kan hjelpe elevene i deres skriveopplæring, og gjenspeiler mye av det som boka beskriver som et miljø som legger til rette for oppdagende skriving.



¹ <https://www.ntnu.no/ilu/fus>

Slik som illustrert i tegningen her sitter de 17 elevene som går i denne klassen i en hestesko rundt tavla. Pultene er plassert inn til veggen slik at alle elevene sitter med hode vendt mot veggen. Elevene veksler mellom å sitte på gulvet når de har lytteaktiviteter og ved pultene når de jobber mer arbeidsoppgaver. Elevene har faste plasser på pultene og på lytteteppet. På dette trinnet forgår mye undervisning stasjonsvis på ulike klasserom, derfor er klassegruppen ofte delt i to. Når bare halve klassen er i klasserommet flytter ofte læreren de to pultene nærmest elevhyllene til et firerbord for å samle elevgruppen. Da får elevene ofte velge egne sitteplasser, som blir vist i situasjon 2 og 3 i analysedelen av denne oppgaven.

På den ene veggen henger det alfabettegninger av alle bokstavene i alfabetet, der hver bokstav er illustrert med en gjenstand eller dyr som begynner med den aktuelle bokstaven, både med stor og liten bokstav. På bordene er det limet og laminert bokstavstrimer som har funksjon å støtte elevene i deres skrivearbeid. Elevene får også laminerte A4 ark der alfabetet er skrevet med små bokstaver på den ene siden, og store bokstaver på andre. Når elevene har skriveoppgaver bruker læreren dette arket for å hjelpe elevene å knytte fonem til grafem. En strategi som senere vil bli vist i denne studien at elevene reproducerer. Gjennom at klasserommet er møblert slik, har elevene til enhver tid tilgang på ulike ressurser som kan hjelpe dem i deres skrivearbeid. Dette legger til rette for at elevene kan bruke sin eksisterende kunnskap om bokstaver og bokstavlyder til å danne og prøve ut hypoteser om forholdet mellom lyd og bokstav (Korsgaard et al., 2011). Klasserommet legger til rette for å drive utforskende skriveopplæring. I analysedelen vil det komme flere eksempler på hvordan elevene bruker disse ressursene i sitt skrivearbeid.

1.4 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er bygd opp av seks kapitler. Etter innledningen kommer et teorikapittel der oppgavens teoretiske rammeverk bli redegjort for. Deretter kommer metodekapittelet som introduserer forskningsstrategier, presentasjon av de tre situasjonene som er empirigrunnlag og metode for datagenerering samt bearbeiding av datamaterialet. Videre beskrives, analyseres og kommenteres oppgavens empiriske grunnlag i analyse- og drøftingskapittelet. Problemstillingen danner grunnlag for oppgavens oppbygning. I analysekapitlet blir det beskrevet og vist frem hvordan elevene på førstetrinn ved forskningsskolen samhandlet underveis i et skrivearbeid. Dette blir framstilt gjennom beskrivelser av hva elevene eksplisitt

sa, sammen med observasjoner av konteksten rundt skrivearbeidet. I drøftingskapitlet vil det bli diskutert hvordan elevene samhandlet i de tre ulike situasjonene og hvilken betydning dette har hatt for skrivearbeidet. Jeg vil avslutte oppgaven med en oppsummering av sentrale funn for å svare på problemstillingen.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil de teoretiske rammene som denne studien støtter seg til bli presentert. Først vil virkingen sosiokulturell læringsteori og Vygotskij har hatt på dette masterarbeidet bli presentert. Begreper som tenkning og tale, sone for nær utvikling, samhandling og imitering vil bli forklart her. Videre vil begrepet subteaching bli presentert og begrepets betydning for denne masteroppgaven. Deretter vil det komme en del som tar for seg barns tidlige skriveutvikling og hvilke strategier som barn benytter seg av i deres tidlige skriving. Til sist vil det bli redegjort for fenomenet oppdagende skriving, og hvilke strategier barn benytter seg når de skal erobre skriftspråket.

2.1.1 Sosiokulturell læringsteori

Denne masteroppgaven ser på hva som skjer når elever samhandler underveis i en skriveprosess, og om man kan finne spor av denne samhandlingen i elevteksten. Studien posisjonerer seg innenfor sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring. Grunnen for dette er at et sosiokulturelt syn på læring innebærer blant annet at læring skjer gjennom samspill mellom mennesker, hvor språk og kommunikasjon står sentralt i læringsprosessen (Dysthe, 2001, s.33). Sosiokulturelle perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring, der det legges et særlig fokus på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling. Interaksjon og samarbeid blir sett på som helt grunnleggende for at læring skal skje (Dysthe, 2001, s.42). Det er gjennom å lytte, etterligne, samtale og samhandle med andre at barn får ta del i kunnskap og ferdigheter fra de er små (Dysthe, 2001, s.49).

En av teoretikerne som blir mest referert til innenfor sosiokulturell teori, er Lev Vygotskij. Det er spesielt Vygotskij sin teori rundt tenkning, tale, læring og utvikling som er interessant for min studie. Et av Vygotskijs sine hovedpoenget i verket *Tenkning og tale* er at, "(...) tenkningen ikke uttrykker seg i ord, men nærmest realiserer seg i dem" (Vygotskij, 2001, s.216). Vygotskij mente at ordenes betydning er dynamisk. Det forandrer seg etter hvert som barnet utvikler seg. Betydningen forandrer seg også med de ulike måtene som tenkningen fungerer på, fordi tankens forhold til ord ikke er statisk. Tankens forhold til ord er en prosess, en bevegelse frem og tilbake fra tanke til ord og ord til tanke. Gjennom denne prosessen blir forholdet mellom tenkning og ord en forandring, som kan betraktes som en utvikling. Tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord, tenkningen blir til gjennom ord. Denne sammenhengen mellom språkbruk og tenkning er velkjent og et sentralt tema i arbeidet til

Vygotskij. Tenkningen går gjennom flere forandringer når den forvandles til tale. Tanken finner ikke bare sitt uttrykk i talen. Det er gjennom talen den finner sin virkelighet (Vygotskij, 2001, s.190-191). Dysthe (2001) mener at Vygotskijs teori om forholdet mellom tenkning og språk kan ha store følger for undervisning og læring. Om det er slik at en vesentlig del av tenkningen er knyttet til språket, gir dette større grunnlag for å legge til rette for språklig samhandling mellom elever.

Vygotskij mente at sosial samhandling utgjør utgangspunktet for læring og utvikling. Samhandling handler ikke bare om det som skjer mellom mennesker, men også mellom mennesker og kulturelle verktøy (Dysthe, 2001, s.73-76). Eksempelvis kan dette dreie seg om hvordan elever på førstetrinn bruker bokstavplakater som støtte når de arbeider med tekst. Elevene går i samhandling med bokstavplakater for å få den støtten de trenger for å produsere tekst Vygotskij ser på læring som et resultat av utvikling. Utvikling kommer før læring og er med andre ord en prosess som er uavhengig av læring, mens læring er en prosess som følger utviklingen. Eksempelvis skaper læring utvikling, og en rekke utviklingsprosesser ville vært umulig uten læring (Dysthe, 2001, s.77). For å forklare forholdet mellom læring og utvikling tok Vygotskij blant annet utgangspunkt i måling av barns mentale alder. Han mente at barns mentale alder ble best målt når man fant ut av hva barnet greier med assistanse. Avstanden fra hva et barn får til alene og til hva barnet får til ved hjelp kaller Vygotskij sonen for nær utvikling. (Dysthe, 2001, s.80).

Sosiokulturelle læringsteorier vektlegger altså samhandling som et utgangspunkt for utvikling og læring. Denne studien dreier seg nettopp om den samhandlingen som skjer mellom elever, og mellom elever og kulturelle verktøy som finnes i klasserommet, og hvordan elevene bruke dette som støtte i sine skrivearbeid. Som nevnt innledningsvis ser Jan Svennevig (2009) på samhandling som å tilpasse seg en situasjon der man koordinerer egne handlinger mot en felles oppgave. Det handler om å bruke muntlige ferdigheter for å få til en felles oppgave gjennom å kommunisere hensiktsmessig. Å produsere en ytring og å forstå en ytring er ikke to uavhengige individuelle prosesser, men deler av en kompleks felles handling. Svennevig hevder at en språkhandling krever samhandling og koordinering på flere nivåer for å være vellykket. Taleren må henvende seg til adressaten på en slik måte at adressaten oppfatter atferden som uttrykk for en kommunikativ intensjon. Som taler benytter man seg av ulike språklige og ikke-språklige tegn for å gjøre seg forstått. Man gjør samtalepartneren til en medforfatter av egne ytringer gjennom å bruke ord man regner med at samtalepartneren

kjenner til. Når man skal produsere en ytring må man tenke gjennom hva som er gjensidig kunnskap mellom seg selv og samtalepartner, der lytteren vil trekke slutninger på grunnlag av hva de tenker at taleren har intendert. Slik mener Svennevig at man tilpasser seg hverandre i en prosess i å etablere en felles forståelse av språkhandlinger, noe som gjør et grunnlag for samhandling (Svennevig, 2009, s.80). Det er denne forståelsen av samhandling denne masteroppgaven tar utgangspunkt i.

Sonen for nær utvikling bygger som sagt på Vygotskijs kulturelle utviklingsteori.

Undervisning som innebærer at elever jobber selvstendig med oppgaver som er tilpasset deres mentale nivå, gir ikke alltid elever mulighet til å optimalisere eget utviklingsnivå. For å følge Vygotskijs tankegang er et mål når man planlegger undervisning at man skaper situasjoner der elever kan samhandle med hverandre (Dysthe, 2001, s.80). Gjerne en samhandling mellom elever som har ulik kompetanse og kunnskaper, slik at elevene kan hjelpe hverandre. De optimale samhandlingene skjer mellom elever som har kommet til ulikt i den mentale utviklingen. Slik kan elevene bruke hverandres kunnskap for å utvikle sin egen kunnskap, og dermed lære. Dette mener Vygotskij er en helt nødvendig faktor for at utvikling og læring skal forekomme. Vygotskij legger dermed opp til at undervisning i skolen burde være samhandlingsorientert. Denne tenkningen gir læreren en viktig rolle for elevene sin læring, fordi lærer må skape situasjoner der elever samhandler. Samtidig blir elevene en viktig ressurs å bruke i undervisning. Sosiokulturelle teorier poengterer med andre ord at læring verken er en soloprestasjon eller en passiv prosess. Både den som underviser og den som lærer er aktive deltakere i den sosiale samhandlingen, og aktiv samhandling er en forutsetning for at læring og utvikling skal finne sted (Dysthe, 2001, s.80).

2.1.2 Imitasjon

Vygotskij forklarer imitering som et middel til å gå fra noe man kjenner til noe nytt. Alle barn kan få til mer når de får hjelp fra andre, enn når de jobber selvstendig- men bare innenfor grensen for barnets utviklingsnivå. Om evnen til å imitere ikke hadde noen grenser, kunne ethvert barn løse de vanskeligste problemene med hjelp fra en voksen. Likevel er ikke dette tilfellet. Barnet evner best å løse problemer som ligger tett opp mot problemer de kan løse på egen hånd. Jo mer krevende problemene blir, jo mindre sannsynlighet er det for at barnet evner å løse det, uansett om det får hjelp fra en voksen eller ikke. Grunnen for dette er fordi problemet ligger så langt utenfor barnets sone nær utvikling. Selv om barnet får hjelp fra

kompetente andre, vil ikke barnet evne å løse problemet fordi det har ikke kommet så langt i utviklingen (Vygotskij, 2001, s.166). Derfor kan man si at imitering er et middel til å gå fra noe man kjenner til noe nytt, så lenge dette foregår i nærheten av barnets sone for utvikling.

Anne Håland (2016) overfører Vygotskijs imitasjonsbegrep til skriveopplæring. Vygotskij ser på imitasjon som en måte å lære på og overført til skriveopplæringen kan det bety at imitasjon av skrevne tekster er på en måte å lære å skrive på, så lenge det er innenfor barnets nærmeste utviklingssone (Håland, 2016, s.56). For å knytte dette opp mot empirien som er samlet inn i denne masteroppgaven brukes dette begrepet for å forklare betydningen av elevers kopiering av hverandre sine tekster. Imitasjon vil her bli sett på som en strategi som elever bruker når de jobber med skriving.

2.2 Subteaching

I 2010 gjennomførte Michael Tholander og Karin Aronsson en studie hvor de forsket på subteaching, et fenomen som kan inntre under uformelle gruppearbeidsaktiviteter i svensk skolekontekst. Subteaching (herfra oversatt til hjelpelæring og hjelpelærer) karakteriseres ved at elever tar på seg, eller blir tildelt en rolle, som vanligvis en lærer ville gått inn i. Tholander og Aronsson presenterer en tentativ påstand om at noen av de tradisjonelle mønstrene ved lærerstyrte klasserom blir reproduisert av elever som jobber i mindre grupper, der en til to elever ofte vil ende opp i en lærerrolle. For finne ut av dette undersøkte de grupper på fire ungdomsskoler, i alderstrinnene 13- 15 år. Forskerne benyttet seg av videoopptak og filmet totalt 28 grupper med et tidsaspekt på 57 undervisningstimer der gruppearbeid foregikk. De analyserte funnene sine ut ifra tre typer praksiser instruksjoner, evaluering og disiplin. Det Tholander og Aronsson konkluderte med er at det er de pedagogiske rutinene som er karakteristiske for klasserommet som ofte blir reproduisert av elever. Elever som inngikk i roller som hjelpelærere tenderte i å falle i samme rutine som deres egen lærer. Eksempler som ble brukt i denne studien var å reprodusere samme spørsmål og oppgaver. Slik hjelpelæring innebar også instruksjoner, hjelpe medelever gjennom oppgaver, evaluere arbeid og få medelever til å fokusere på oppgaven (Tholander & Aronsson, 2010).

Hjelpelæring er en form for samhandling, fordi om en elev skal inntre i en rolle som hjelpelærer må det foreligge et behov, eller etterspørsel, for dette i de elevstyrte gruppene. Elevene i de ulike gruppene tar ulike roller, der noen elever kan være de som søker veiledning til hjelp for å løse en oppgave, mens andre kan ta på seg ansvaret for å veilede medelever slik at de evner å løse oppgaven. Dette er en form for samhandling på den måten at de ulike elevene tilpasser seg konteksten samtidig som de koordinerer egne handlinger mot en felles oppgave (Svennevig, 2009). For å konkretisere dette opp mot denne studien og begrepet hjelpelærer handler dette om at to eller tre elever godtar skriveoppgaven som blir utdelt for å så koordinere egne handlinger mot en felles oppgave. Det å koordinere egne handlinger kan innebære å godta at man trenger hjelp fra en medelev for å løse en oppgave, og dermed spørre om hjelp, men også det å si seg villig til å hjelpe en medelev som trenger støtte for å løse en oppgave. Selv om denne studien forsket på ungdom i alderstrinn 13-15 år mener jeg at den kan relateres til barn som går på småtrinnet. Hjelpelæring som et fenomen kan inntre i uformelle gruppeaktiviteter også på førtrinnet. Det at elever reproducerer både strategier og rutiner fra læreren er også noe som forekommer blant de minste elevene. Av den grunn tenker jeg at denne studien, og da spesielt begrepet hjelpelæring er noe som kan knyttes opp mot denne masteroppgaven og problemstillingen som hører med.

2.3 Barns tidlige skriving og bruk av strategier

Utviklingen av skriftspråk er en individuell prosess der barn utvikler seg forskjellig gjennom de første skoleårene. Tradisjonelt i litteraturen som ser på barns skriveutviklingen, blir utviklingen forklart ut ifra ulike stadier. Det er ikke slik at disse stadiene viser en fasit på hvordan elever utvikler skriveferdighetene sine. Denne fasemodellen er heller tenkt som et verktøy som lærer kan bruke for å kartlegge hvor elever er i sin skriveutvikling. Uansett tempo, vil de fleste barn bevege seg gjennom disse fasene. Den følgende beskrivelsen av fasemodellen bygger på Korsgaard et. al (2011).

I det første stadiet, altså i barnets tidligste skriving, kommer skriving til uttrykk gjennom ulike former for skribling. Dette er barnet sin måte å etterligne skriftspråket. Skriblingen er ofte plassert på linjer, som regel fra venstre til høyre, og i noen tilfeller delt inn i ord som symboliseres med mellomrom. I dette stadiet kan barnet bruke bokstaver det kjenner, ofte bokstaver fra eget navn og fra ord som er kjært for barnet. Det barnet skriver er som regel

ikke leselig for andre, og barnet glemmer ofte innholdet før teksten er ferdigskrevet (Korsgaard, et al., 2011, s.52).

Den neste fasen i skriftspråkutviklingen er semifonologisk skriving, også kalt bokstavutforming. I dette stadiet har barnet oppdaget skriftens lydprinsipp og begynner å utforske forholdet mellom fonem og grafem. Det er ofte de mest fremtredende lydene som blir representert fordi barnet fortsatt har vansker med å identifisere alle lydene i et ord og holde rekkefølgen på de. På dette stadiet kjenner barnet flere og flere bokstaver og kan koble flere fonem til grafem, og barnet bruker fortsatt bokstavnavn som stavestrategi. Selv om et ord skrives flere ganger, gjentar barnet prosessen med å analysere enkeltlydene i ordet samt å knytte de opp til grafem. Altså, barnet har ikke automatisert staveforsøkene sine, men eksperimenterer hele tiden med skrivemåter (Korsgaard et al., 2011, s.55).

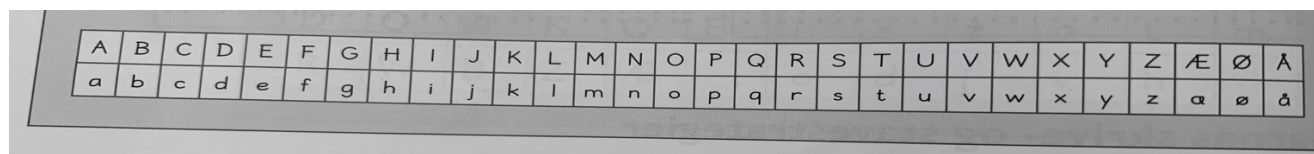
I den tredje fasen, kalt fotografisk skriving, begynner barnet å utvikle sin fonologiske bevissthet. Barnet begynner å utvikle en lydanalyse som er presis nok til at alle enkeltlyder kan representeres med konvensjonelle bokstav-lyd-relasjoner. Det oppstår fremdeles avvik fra ortografiske normer fordi barnet opptrer med et en-til-en-forhold mellom bokstav og lyd. I denne fasen sier barnet gjerne ordet høyt gjentatte ganger for å få tak i detaljer. Ofte støter barnet på problemer med å finne bokstaver for en del lyder, da mange lyder er vanskelig å lytte seg fram til, fordi den eneste måten å vite den korrekte ortografiske skrivemåten er å kjenne den konvensjonelle stavemåten av ordet. Mellomrom mellom ordene er på vei inn, men brukes ikke alltid konsekvent, ofte blir det markert med prikker eller streker (Korsgaard et al., 2011, s.57).

Den fjerde fasen i skriveutviklingen kalles overgangsskriving. I denne fasen begynner barnet å oppdage at det fins ord der man må bruke andre strategier enn å lytte seg frem til skrivemåten. Fordi språket er fylt med ikke-lydrette ord, må derfor andre stavestrategier tas i bruk. Derfor kan stavestrategier overgeneraliseres, slik at elevene bruker dobbeltkonsonanter eller stumme bokstaver i ord som ikke innehar dette. Årsaken til dette kan være at barnet begynner å danne seg hypoteser om regler for ikke-lydrette ord. Her begynner barnet også å lære seg å supplere den fonografiske strategien med en visuell strategi og bruker iaktakelser fra tekster de har lest. Det siste stadium i skriveutviklingen er ortografisk skriving. Å komme seg dit er en lang prosess som fortsetter gjennom hele skoletiden og langt inn i voksen livet (Korsgaard et al., 2011 s.60)

2.4 Oppdagende skriving.

I boka *Oppdagende skriving- en vei inn i lesningen* (2011) er en grunntanke og utgangspunkt for metoden at barn kan skrive. Dette kan enten være i form av skribleskrift som bare barnet selv kan lese, eller det kan være at barnet har lært seg noen bokstaver i forbindelse med at de har skrevet ned navnene til familiemedlemmer. Poenget er at mange barn kjenner navnet på flere bokstaver, men det er ikke ensbetydende med at de har fattet sammenhengen mellom lyd og bokstav (Korsgaard et al., 2011, s.31). Som sagt handler oppdagede skriving om å la barn eksperimentere med skriving og selv få oppdage og utforske skriftens lydprinsipp, før de formelt lærer om lyder og bokstaver. I denne prosessen benytter barn seg av ulike strategier bevisst, eller ubevisst, som gjør skriveprosessen enklere (Korsgaard et al., 2011, s.41). I det følgende vil noen av disse strategiene blir presentert, da disse er med på å forklare ulike funn som har blitt gjort i analysen.

Bokstavlyd og *bokstavnavn* er en strategi der barnet sier et ord langsomt for å lyderer ut lydene i et ord. Barnet bruker en enkel form for fonetisk analyse, og ut ifra dette finner de bokstaver de mener plasser til lyden. *Bokstavstrimler* er et viktig hjelpereidskap i prosessen med å finne den riktige bokstaven. Disse er utformet som to rekker der den øverste rekken viser bokstavene i store bokstaver, mens den nederste rekken viser småbokstaver.



A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	Æ	Ø	Å
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	æ	ø	å

(Korsgaard et al.,2011, s.42)

Ofte er disse laminerte ark som enten er limt fasten til pulten til elevene eller delt ut i forbindelse med skrivearbeid. Dette er et redskap som elevene kan bruke som støtte i skrivearbeidet sitt når de trenger hjelp til å finne grafem til fonemene de lyderer ut. Som utgangspunkt bruker barna de bokstavene som de allerede kjenne til, men når de støter på en lyd de ikke kan koble til en kjent bokstav, bruker de bokstavstrimmelen til å finne bokstaven. Barnet lytter til lyden og bestemmer seg for bokstav, ofte gjennom utprøving og samtale med medelever. En annen strategi barn i sin tidlige skriveutvikling benytter seg av er å ta utgangspunkt i egen og andres forbokstav, og da gjerne forbokstaven til mennesker som står barnet nært.

Det er heller ikke uvanlig at barn ber hverandre om hjelp underveis i skrivearbeid. Dette er en viktig strategi, der barn i samhandling kan finne frem til riktig fonem til grafem, eller at de gir hverandre svar på slike spørsmål. Det hender også at barn skriver direkte av den eleven som sitter ved siden av (Korsgaard et.al 2011, s.43). Dette er form for *kamerathjelp* og må ifølge Korsgaard et. al anses som en strategi og ikke juks.

Den siste strategien som vil bli nevnt er *kopiskrivning*. Barnet dikterer ord og setninger som en annen skriver ned, så kopiere barnet dette etterpå. Kopiskrivning som strategi kan med fordel brukes hvis et barn mister motivasjonen og ikke vil lydere seg frem til lange tekster. Gjennom kopiskrivning kan barnet oppleve å formidle et budskap. Slik kopiskrivning er en naturlig del av det å tilegne seg skriftspråket, og for noen barn kan det være sterkt motiverende ved at de overvinner den psykiske barrieren det kan være å komme i gang med å skrive og arbeide med bokstaver. Her er det viktig å etter hvert hjelpe barn som velger kopiskrivning til å komme seg videre fra dette stadiet, og få dem til å prøve å produsere tekst selv (Korsgaard et al., 2011, s.42-44).

3. Metode

I dette kapittelet vil den metodiske tilnærmingen for dette prosjektet bli presentert. Gjennom observasjoner av samhandlinger og elevtekster som materiale har jeg sett på hvordan elever samhandler underveis i et skrivearbeid, og hvilke spor man finner av samhandlingen i tekstene elevene produserte. Forskningsdesignet på denne masteroppgaven er en etnografisk klasseromsstudie, noe som vil si at den har en kvalitativ tilnærming. I det følgende vil der bli presentert hvordan datamaterialet er samlet inn og hvordan dette har blitt bearbeidet.

Kapittelet vil starte med en redegjøring for hvilket forskningsdesign denne masteroppgaven har. Deretter vil min rolle som deltagende observatør bli diskutert opp mot hvordan det kan ha innvirket både det materialet som har blitt samlet inn, hvilke valg som har blitt tatt i prosessen med å samle inn dataene og hvordan dataene har blitt bearbeidet. Så vil det bli beskrevet hvordan materialet har blitt bearbeidet og til sist studiens validitet og metodekritikk.

3.1 Metodevalg

Som nevnt innledningsvis er forskningsdesignet på denne masteroppgaven en etnografisk klasseromsstudie. Dette innebærer at forskeren nærmer seg forskningsobjektet ved å studere det i dets naturlige miljø (Alvesson & Sköldberg, 2017). For denne studien innebærer det at datagenereringen har foregått i et og samme klasserom, der jeg har fulgt den samme klassen gjennom hele studien. I følge Postholm (2010) er et kriterium for om en studie er etnografisk at forskeren opprettholder seg på forskningsstedet i så lang tid at en kan forstå handlingen som studeres fra deltakerens perspektiv. Forskeren må samle inn data på ulike måter for å beskrive situasjonen, atferd og kunnskap på grunnlag av forskningsdeltakerens perspektiv. For å få til dette må forskeren belage seg på å opprettholde seg i forskningsfeltet i perioder som kan strekke seg over flere måneder (Postholm, 2010, s.45-47). Kjelaas viser til at målsetninga til en etnografiskstudie innebærer at man som forsker må man møte feltet og forskningsdeltakerne med en åpenhet for hva forskningsdeltakerne selv viser frem som relevant, framfor å være bundet av egne forhåndsdefinerte temaer og hypoteser (Kjelaas, 2020).

Jeg har tilbragt, i gjennomsnitt, mellom to til seks timer i uka gjennom fire måneder, på å observere en klasse på førstetrinn. I løpet av denne perioden har jeg observert, tatt både lyd-

og filmopptak av mindre elevgrupper, samt samlet inn elevtekster. Dette har skapt et empirigrunnlag som gjør at jeg kan undersøke min problemstilling fra ulike perspektiver. Underveis i denne prosessen har jeg jobbet kontinuerlig med å utvikle gode forskningsspørsmål, da et mål var å møte empirigrunnlaget med et bredt fokus for observasjoner, slik Kjeelas (2020) viset til. Jeg har gjort observasjoner over en lengre periode i et og samme klasserom, der jeg har drevet med datagenerering i det som kan omtales som elevenes naturlige miljø. I og med at jeg har tilbragt mye tid i det samme klasserommet, og samlet inn et bredt empirigrunnlag for å best mulig beskrive de ulike situasjonene vil jeg kategorisere denne studien som en etnografisk klasseromsstudie.

Likevel har ikke dette vært en prosess der innsamlingen av empirien kun har vært styrt av hva som har møtt meg i klasserommet. Selv om et mål under empiriinnsamlingen var å møte elevene på en måte som gjorde at de fikk vist frem det de mente var viktig, var det ikke slik at det kun er empirien som ble styrende for observasjonsfokuset mitt. Før empiriinnsamlingen startet, men også imellom besøkene i klasserommet, leste jeg en hel del teori og tidligere forskning. Forskningsprosessen kan derfor omtales som abduktiv. Om man ser mot Alvesson og Sköldbberg (2017) sin definisjon på abduksjon er abduksjon noe som springer ut ifra empirien, men fortsatt ikke avviser teoretisk forfølgelse, «Under processens gång utvecklas dels det empiriska tillämpningsområdet successivt, dels justeras och förfinas även teorien (dvs. det föreslagna övergripande mönstret)» (s. 12). Dette er noe Kjeelaas (2020) underbygger med å si at ved en abduktiv forskningsprosess skjer det en pendling mellom å være fundert mellom empiri og teori. Det er empirien som er styrende, men det forskeren er opptatt av, eksempelvis hvordan empirien tolkes og hva som utforskers videre, er påvirket av forskerens forforståelse og teoretiske utgangspunkt. Det vil si at i løpet av forskningsprosessen utvikles forståelsen av empirien man genererer. Denne forståelsen blir både påvirket av situasjonene man møter, men den blir også justert etter hvilke teoretiske baktepper forsker har eller tilegner seg underveis i prosessen. Dette kan igjen knyttes opp mot etnografisk forskning, der det ofte er slik at problemstillingen endres i samspill med forskningsfeltet. Forskeren har en formening om hva man skal rette fokus mot, likevel blir dette fokuset spisset i løpet av forskningsprosessen (Postholm, 2010, s.45). Gjennom at jeg har hatt en abduktiv tilnærming til forskningsarbeidet mitt har jeg endret tankene om hva som er nyttig empiri. I løpet av forskningsprosessen har jeg lest mer teori, noe som har påvirket observasjonsstrategiene jeg har benyttet fordi jeg har tilegnet meg mer kunnskap, som igjen har åpnet horisonten for hva som er tjener problemstillingen min.

3.2 Forskerrollen

Gjennom hele prosessen hvor jeg har drevet med datagenerering har jeg trått inn i en rolle som deltagende observatør. Deltagende observasjon som innsamlingsmetode gir ifølge Fangen (2010) en unik mulighet til å studere menneskers samhandling og språkbruk uten at man som forsker påvirker omgivelsene rundt i for stor grad. Metoden innebærer at man i en viss tid følger forskningsdeltakerne man studerer og at man deltar sammen med dem i deres sammenhenger. Likevel betyr det ikke at man som forsker skal delta på en måte som forstyrrer de «naturlige» omgivelsene for forskningsdeltakerne. Det handler om at forskeren deltar i sosiale samhandlinger og tilpasser seg situasjoner på en måte som ikke virker forstyrrende. Målet er å kunne beskrive hva forskningsdeltakerne sier og gjør i en sammenheng som ikke er strukturert av forskeren selv (Fangen, 2010, s.9).

Det at jeg tok et valg om å inntre i en rolle som deltagende observatør var en prosess. Likevel fant jeg ut at dette var den mest hensiktsmessige rollen som observatør å inntre i, da elevene i dette klasserommet er vant med å interagere med de voksenpersonene som er i klasserommet. Jeg oppdaget fort at jeg ble en slik voksenperson, fordi elevene begynte å henvende seg til meg når de trengte hjelp eller hadde spørsmål. Av den grunn mener jeg at som forsker ville jeg ha forstyrret omgivelsene i større grad om jeg valgte å ikke gå i dialog med elevgruppen. Det å inngå i en rolle som deltagende observatør har gitt meg mulighet til å få en helt unik innsikt i skriveprosessen til de elevene som har blitt en del av datagenereringen. Som deltagende observatør har jeg fått være med gjennom hele prosessen, fra elevene har fått utdelt en skriveoppgave, til å være tett på skrivearbeidet deres og tilslutt fått samlet inn de ferdigproduserte tekstene. Dette er en mulighet jeg ikke hadde hatt om jeg kun hadde stått bakerst i klasserommet og observert elevgruppen passivt. Eksempler på dette finner vi i alle de tre situasjonene som blir fortalt om i analysen. Denne elevgruppen bruker kroppen mye når de skal hjelpe hverandre med skrivearbeid, gjennom spesielt peking. Om jeg ikke hadde vært så nære disse situasjonene hadde jeg muligens ikke fått observert disse bevegelsene og knyttet de opp mot ytringene til elevene. Disse observasjonene forteller noe om skrivekompetansen til forskningsdeltakerne gjennom strategivalg de bruker for å hjelpe medelever, noe jeg vil komme tilbake til i analyse- og drøftingsdel.

En av utfordringene ved å gå inn i en rolle som deltagende observatør er å utføre to handlinger samtidig. Som forsker skal man involverer seg i samhandlingen med forskningsdeltakerne, samtidig som man skal observere hva som faktisk skjer. Man må finne en måte å balansere to

handlingsprinsipp, da idealet når man gjennomfører deltagende observasjon ifølge Fangen er, «(...)er å opparbeide så intim kunnskap som mulig (...) om det som skal studeres, samtidig som du har en samfunnsvitenskapelig analytisk og metodisk skolering» (Fangen, 2010, s.72). Fangen beskriver denne problematikken knyttet til graden av deltakelse som en veksling mellom det å være en insider-rolle versus en outsider-rolle. En utfordring blir da å kombinere deltakelse og observasjon for å kunne forstå som en insider, samtidig som man skal beskrive studiefenomenet slik at en outsider skjønner (Fangen, 2010, s.73). For denne studien har dette vært utfordrende å generer data samtidig som jeg har vært i en rolle som deltagende observatør. Samtidig som jeg skulle skrive observasjonsnotater fra en situasjon kom det elever som var utenfor situasjonen for å eksempelvis spørre om hjelp. Det var spesielt engang da jeg hadde startet å observere tre elever som diskuterte hva som var det beste kjæledyret og som argumenterte masse for å overbevise klassekameratene om at de burde skrive om samme dyr. Mens jeg satt å skrev feltnotater fra dette kom en annen elev og søkte hjelp fra meg. Denne eleven fant denne skriveoppgaven vanskelig og ønsket bistand fra meg for å komme i gang. Av den grunnen var dette en situasjon av flere der jeg ikke fikk til å skrive de notatene jeg ønsket, da andre elever fikk oppmerksomheten min. En konsekvens av dette er at jeg har mistet empiri som kunne ha vært fruktbar for denne oppgaven. Men igjen så har dette også ført til at den empirien jeg har samlet beskriver situasjonen både ut ifra hvordan jeg observerte situasjonen, men også til en viss grad elevene sine perspektiver på situasjonen.

3.3 Innsamling og valg av empirigrunnlag

Denne studien er gjennomført i en klasse på første trinn med 17 elever, der alle deltar i ordinær norskundervisning. Som empirigrunnlag i denne studien har jeg valgt ut tre situasjoner der seks elever er involvert. I løpet av en periode fra oktober 2019 til februar har jeg brukt omlag 50 timer på observasjon, samlet inn 7 elevtekster, og transkribert to videoopptak på til sammen 43 minutter. Som nevnt innlednings har denne studien foregått innenfor rammene av FUS-prosjektet. Elevene som er inkludert i denne studien er fullt anonymisert i henhold til retningslinjene i NSD (se vedlegg 1).

Tanken før jeg begynte med datagenerering var at jeg skulle velge meg ut tre til fire fokuselever som jeg skulle følge utover høsten. I tråd med etnografisk metode startet jeg å observere før jeg hadde utformet meg en klar problemstilling. Samtidig som problemstillingen ble utformet fant jeg ut at om jeg kun fokuserte på tre til fire elever, ville

dette begrense observasjonsmulighetene mine. Ved å følge noen få elever kunne det ha resultert i at jeg hadde gått glipp av flere situasjoner som kunne ha vært relevant for problemstillingen min. Av den grunn bestemte jeg meg heller for å observere hele elevgruppen og heller nærmere meg de situasjonene som jeg opplevde relevante for min studie. Det jeg så etter var situasjoner som oppstod i forbindelse med norskundervisning der elevene jobbet med skriving, og mindre elevgrupper begynte å snakke sammen. Derfor har valg av forskningsdeltakere vært basert på hvilke elever som har vært en del av de situasjonene som jeg har valgt ut som empirigrunnlag.

Empirien for denne studien består av tre ulike situasjoner der totalt seks forskjellige elever har vært involvert. Årsaken til at det akkurat ble disse tre situasjonene som ble valgt ut som empirigrunnlaget for denne studien er fordi dette er tre ulike situasjoner som belyser problemstillingen på tre ulike måter. Da jeg skulle velge ut datamateriale var det disse tre situasjonene som viste tydeligst hvordan elevers samhandling kan påvirke deres skrivearbeid. Det situasjonene har til felles er at alle skrivesituasjonene har skjedd innenfor rammene av det samme klasserommet med den samme læreren. Uten om dette er empirien samlet inn fra tre situasjoner der elevene gjør tre ulike skriveoppgaver og det er også ulike elevgrupper i hver situasjon. I situasjon en var det læreren som oppfordret Ivar til å gå i samhandling med Ove, mens i de to andre situasjonene valgte elevene selv å gå i samhandling. Av den grunn er situasjonene forskjellige, men alle er eksempler på elever som samhandler underveis i et skrivearbeid

Den første situasjonen skjedde i slutten av november 2019. Elevene fikk utdelt en oppgave der de skulle skrive og tegne om hverdagshendelser. Jeg sto og observerte helt bak klasserommet for å skaffe meg en oversikt over elevgruppen og hvilke arbeidsmetoder de bruke for å løse oppgaven. Etter en stund observerte jeg at en gutt som har fått navnet «Ivar» i denne studien var ferdig og viste frem oppgaven sin til lærer. Ved siden av denne gutten satt «Ove» som var ferdig med å tegne til teksten sin, men som ikke hadde startet på skrivearbeidet. Lærer oppfordret derfor Ivar til å hjelpe Ove med hans skrivearbeid. Etter læreren hadde beveget seg vekk fra disse guttene spurte jeg Ove om det var greit om jeg satt meg ned ved siden av han. Slik nærmet jeg meg denne situasjonen og fikk samlet data gjennom å skrive observasjonsnotater og ta bilde av elevtekstene til slutt.

Den andre situasjonen skjedde i midten av desember 2019. Elevene var delt opp i to mindre grupper, og jeg observerte den gruppen som var igjen i klasserommet. Læreren hadde endret på bordplasseringen og dratt ut fire bord fra hesteskoen for å lage et langbord der elevene selv fikk velge plassene sine. Skriveoppgaven elevene skulle jobbe med var å løse kryssord. Da oppgaven ble utdelt plasserte jeg meg bak langbordet for å få oversikt over elevenes arbeid. Jeg observerte at de fleste elevene jobbet selvstendig med oppgaven utenom jentene «Therese» og «Nora» som snakket med hverandre. Stedet jeg hadde plassert meg i klasserommet var nære nok til at jeg fikk med meg hva jentene sa, samtidig som jeg hadde et overblikk over situasjonen. Til situasjon to ble dataen samlet gjennom observasjonsnotater og innsamling av kryssordene til Nora og Therese.

Den tredje og siste situasjonen skjedde i starten av januar 2020. Undervisningsopplegget som skulle utføres denne dagen var en skriveoppgave som FUS-prosjektet hadde sendt bestilling på. Elevene var også denne gangen delt i to grupper, og jeg befant meg sammen med den gruppen som var i klasserommet. I denne situasjonen var ikke jeg den eneste forskeren som var til stede i klasserommet. I tillegg til meg var det tre andre forskere fra FUS-prosjektet til stede, der en av disse forskerne filmet undervisningstimen. Oppgaven elevene fikk utdelt var at de skulle skrive et brev til rektoren om hva de ønsket å gjøre på 100-dagersfesten sin. 100-dagersfest er en fest førsteklassinger har når de har gått 100 dager på skolen. Elevene ble også her plassert rundt et langbord i klasserommet hvor de fikk velge egne plasser. Nesten hele elevgruppen begynte å snakke med den eleven de satt nærmest da oppgaven ble utdelt, derfor måtte jeg ta et valg for hvilken situasjon jeg skulle nærme meg. De fleste elevene satt og snakket to og to sammen, unntatt en jentegjeng på tre som satt og pratet sammen på enden av et langbord. Derfor valgte jeg å sette meg bak disse jente for å få oversikt over samhandlingen deres. Denne situasjonen ble og fanget på film. Empirigrunlaget for denne hendelsen er derfor mine observasjonsnotater, filmopptak og innsamling av jentene sin tekst. I det følgende vil det bli forklart hvorfor akkurat disse situasjonene ble valgt ut som datamateriale for denne studien og hvordan de har blitt bearbeidet.

3.4 Bearbeiding av datamateriale

Som sagt har jeg generert data gjennom observasjonsnotater, innsamling av elevtekst og en videoobservasjon. I situasjon en og to er det observasjonsnotatene mine av dialoger mellom

elevene som jeg observerte som danner dataene som presenteres i transkripsjoner. Av den grunn er det viktig å poengtere at det er sannsynlig er små feil i transkripsjonene. Likevel har dette ikke noen betydning for analysen da jeg ikke skal ha en samtaleanalyse. Jeg skal bruke samtalene for nærmere å undersøke samhandlingen og samarbeidet mellom elevene. I situasjon tre har jeg transkribert et videoopptak. Alle dataene har blitt transkribert tilnærmet fonologisk i forhold til talespråk, noe som betyr at i samtalene er dialekten synlig i stor grad. Grunnen for at jeg har valgt å transkribere samtalene slik er fordi dialekten til elevene påvirker hvordan de skriver ord. Elevene er fortsatt i et stadium der de utforsker forbindelsen mellom fonem og grafem og jobber med å lære seg de ulike normene for ortografisk skriving. Samtalene gjengis i en tabell som deler opp i verbalspråk og kroppsspråk og handlingen, som vist her:

VERBALSPRÅK	KROPPSSPRÅK OG HANDLING

Dette er for å fange opp kompleksiteten i samhandlingene til elevene. Elevene bruker kroppen nesten like mye som språket i samhandlingene de har underveis i de tre ulike skrivearbeidene. Av den grunn har jeg valgt å transkribere på denne måten for å få vist på hva elevene ytrer med verbalspråk, og hvordan de bruker kroppen for å underbygge ytringene sine.

For å skille mellom når elevene lyderer bokstavlyder (fonemer) og når de gjengir bokstavnavn (grafemer), gjengis fonemer i klammer, slik: <a> og grafemer mellom skråstreker, slik /n/.

Denne metoden er i tråd med språkvitenskapelige konvensjoner (se f.eks Hognestad, 2002).

Elevtekstene som er en del av datagrunnlaget blir brukt som konkrete eksempler for å vise frem hva elevene snakker om i samhandlingene sine. Disse vil bli brukt for å vise frem hvordan samhandlingen til elevene påvirket deres skrivearbeid. Derfor vil det ikke bli gjort en elevtekstanalyse av de ulike tekstene, da det ikke er teksten som helhet som er det mest relevante for denne studien. Jeg vil knytte ulike deler av elevtekstene opp mot samtalene elevene hadde for å vise frem helheten av samhandlingene, hva som ble sagt og hvordan det påvirket hva som ble gjort i de ulike elevtekstene. Av den grunn har ikke disse tekstene blitt bearbeidet noe mer enn at det har blitt tatt bilde av og anonymisert.

3.5 Validitet og metodekritikk

I en kvalitativ studie kan forskerens subjektivitet begrense påliteligheten til studien, likevel er denne subjektiviteten uunngåelig for forskere i en slik studie (Nilssen, 2014, s.137-140).

Nilssen (2014) bruker begrepet forskerrefleksivitet, som omhandler at forskeren skal reflektere rundt sin rolle i et forskningsarbeid. Dette innbefatter også et fokus på forskningsdeltakere og oppgavens troverdighet og pålitelighet.

Nå som jeg ser tilbake på min rolle og valg jeg tok i denne studien finner jeg både styrker og svakheter. Fordi jeg har tilbragt mye tid på å samle inn data, har jeg blitt godt kjent med denne elevgruppen, da spesielt de elevene som er den del av forskningsprosjektet. Dette mener jeg styrker dataens validitet (Cohen et al., 2011, s.179). En av intensjonene mine da jeg begynte forskningen var at datamaterialet skulle gjenspeile situasjonen i klasserommet så langt det er mulig. Derfor tok det langt tid før jeg fortalte læreren i denne klassen eksplisitt hva jeg så etter. Dette kan også knyttes opp mot at problemstillingen min vokste frem underveis i forskningsprosessen. Jeg ønsket å observere norskundervisning som ikke tok noen hensyn til min studie, men som heller kunne gi meg data av situasjoner man kan forvente i et vanlig klasserom. En svakhet med dette er at jeg fikk et mindre utvalg av data. Jeg kunne ha avtalt med læreren at hun skulle legge opp til undervisning der elevene samhandlet. På denne måten ville jeg sannsynligvis fått et større datamateriale.

En annen svakhet jeg og vil diskutere er valget jeg tok om å ikke bruke lydopptaker. En lydopptaker ville gitt meg nøyaktige gjenfortellinger av samtalene til elevene, noe som ville gitt transkripsjonene mer troverdighet. Men fordi jeg valgte å gå inn i en rolle som deltakende observatør ønsket jeg å delta på en måte som ikke forstyrret de «naturlige» omgivelsene for elevene (Fangen, 2010, s.9). Jeg hadde med lydopptaker under en observasjonsøkt og merket at elevene ble mer påvirket av mitt nærvær med den i hånden. Over tid ville elevene mest sannsynlig bli vant til lydopptakeren, men som sagt ønsket jeg å samle data av situasjoner man kan forvente i et vanlig klasserom. Grunnen for at det bare var den siste situasjonen som ble filmet kan forklares ut ifra praktiske årsaker. Tre forskerne fra FUS-prosjektet var til stede under skriveøkten, der en av disse hadde ansvar for å flytte rundt på et videokamera på stativ. Fordi elevene satt med ansiktet vendt mot veggene i klasserommet måtte jeg ha gått rundt med et kamera i hånden under hele observasjonen hvis jeg skulle filmet. Jeg ønsket heller da å

ha mulighet til å skrive egne observasjonsnotater. Dette kan også forklares ut ifra at jeg ikke ønsket å påvirke situasjonene i klasserommet med at elevene ble forstyrret av et kamera.

Forskningen min kan viser bare hvordan de seks elevene i dette klasserommet samhandler, og hvordan deres samhandling har påvirket deres skrivearbeid. Om noen gjennomførte det samme forskningen i et annet klasserom, ville nok utfallet vært annerledes. Av den grunn kan ikke dette forskningsarbeidet generaliseres.

4. Analyse

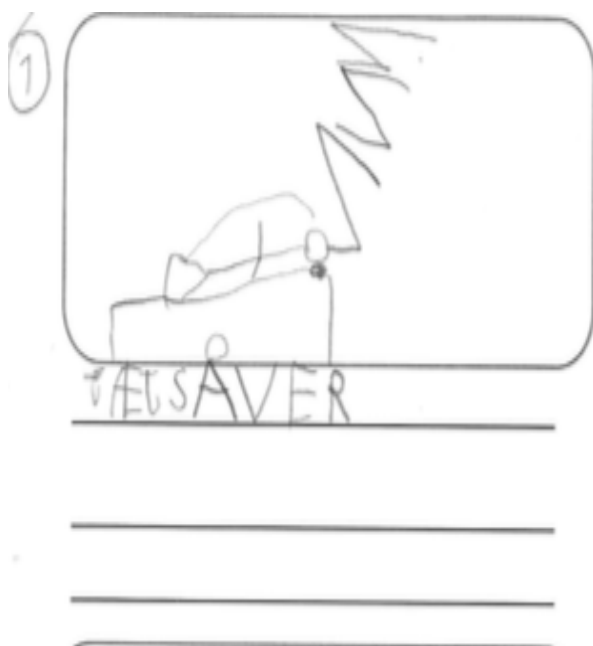
I denne analysen går jeg i dybden på tre ulike situasjoner der elever samhandler om skriving. Jeg bruker transskripsjoner av samhandlingen elevene hadde seg imellom, og knytter det til tekstene som elevene produserte. Fullstendig gjengivelse av samtaler og elevtekster ligger som vedlegg. Situasjonene vil bli presentert hver for seg i ulike underkapitler, hvor jeg vil vise frem de mest sentrale funnene for denne oppgaven. Mot slutten av hvert underkapittel vil jeg trekke frem et funn som er særegent ved samhandlingen i de tre ulike situasjonene.

Analysen vil vise frem hvordan elevene i denne studien samhandler underveis i et skrivearbeid, og sporene man finner av samhandlingen i elevtekstene.

4.1 Situasjon 1: Tv skrives aldri med <u>

Denne situasjonen skjedde i slutten av november 2019. Elevene hadde fått utdelt en skriveoppgave som handlet om at de skulle skrive om hverdagshendelser. Læreren gikk nøye gjennom hvordan elevene skulle løse oppgaven. Ved hjelp av en skriveramme med fem firkanter skulle elevene både tegne og skrive om hendelser de gjør hver dag. Læreren ga en tydelig beskjed om at elevene skulle tegne seg ferdig før de begynte å skrive. Hun forklarte videre at grunnen for at elevene skulle tegne først var fordi da kunne de bruke egne tegninger som støtte når de ble usikker på hva de skulle skrive. Ivar og Ove tok imot beskjeden fra læreren og begynte å tegne i de fem rutene. Da Ivar ble ferdig med å tegne begynte han å skrive med engang. Ove derimot, begynte å søke seg vekk fra egen arbeidsplass og virket ikke så engasjert i å skrive. Ivar ble raskt ferdig med å skrive, og tilkalte læreren for godkjenning av eget skrivearbeid. Lærer ga Ivar først ros for arbeidet hans for å deretter oppfordre han til å hjelpe Ove med hans skriveoppgave. Ivar godtok dette og begynte å hjelpe Ove. I dette utdraget tar Ivar i bruk ulike strategier for å hjelpe Ove, og jeg vil kommentere disse strategiene nærmere under.

Ivar: ka har du tegna da?	Peker på Ove sin første tegning.
Ove: at æ søv	
Ivar: da kan du skriv “jeg sover”	Peker på første linje i skriverammen



Ove sin tekst (se vedlegg 2b)

Fordi Ove allerede hadde laget en fortelling om hverdagshendelser gjennom tegningene sine, visste han hva som skulle stå i første rute. Ivar reproduserte læreren sin strategi ved å spørre Ove hva han hadde tegnet. Dette en strategi Ove både har opplevd selv, men også sett læreren bruker når for å hjelpe elever med å finne ut hva de skal skrive. Gjennom å gjøre dette viser Ivar at han har gått inn i en rolle som hjelpelærer (Tholander & Aronsson, 2010), noe jeg vil komme tilbake til i neste avsnitt.

Utdraget fortsetter med at Ove spør Ivar om hvordan han skal skrive.

Ivar: da kan du skriv "jeg sover"	Peker på første linje i skriverammen
Ove: koss skriv æ det da?	
Ivar: <J> , så treng du en <e> også en sånn her. Så skriv du såver	Lyderer bokstavnavnet til bokstavene Ove trenger for å skrive "jeg", samtidig som han peker på bokstavene på bokstavstrimmelen. Til bokstaven G, peker Ivar bare på bokstavstrimmelen uten å si verken bokstavnavn eller lyd.
Ove: det starte med en /s/?	
Ivar: ja, den ser sånn her ut. Også ka e neste bokstav?	Peker på S på bokstavstrimmelen
Ove: <å>	
Ivar: ja	Ove skriver resten av bokstavene i ordet selv, men søker en bekreftelse hos Ivar etter hver skrevne bokstav. Ivar nikker bekræftende.

Når Ove spør om hvordan han skal skrive dette, velger Ivar å løse det med å koble fonem og grafem sammen for Ove, så alt Ove trengte å gjøre var å utforme bokstavene som Ivar pekte på. Ivar tok i bruk bokstavstrimmelen til å peke på de bokstavene som Ove skulle skrive samtidig som han lyderte bokstavnavnene for han. Strategien Ivar tar i bruk her, ligner på noe læreren deres ofte gjør. Flere av elevene i denne klassen, inkludert Ove og Ivar, strever med å finne bokstaven (grafem) som hører til lyden (fonem). Ut ifra mine observasjoner er dette en strategi læreren ofte benytter seg av, og jeg har sett at hun har både hjulpet Ivar og Ove med å knytte fonem til grafem. Med andre ord har begge guttene erfart at læreren har gitt dem hjelp til å koble fonem til grafem ved bruk av bokstavstrimler og bokstavlydering. På dette tidspunktet hadde Ove inntrådt i en rolle som hjelpelærer. I følge Tholander og Aronsson (2010) karakteriseres hjelpelæring av at elever som tar på seg, eller blir tildelt en rolle, som vanligvis en lærer ville gått inn i. Forskerne fant og ut at elever som gikk inn i roller som hjelpelærere ofte reproduserte læreren sine rutiner og strategier, slik som Ivar gjør her (Tholander & Aronsson, 2010).

I dette tilfellet ble Ivar tildelt rollen som hjelpelærer av læreren sin, og det er mye som tyder på at Ove godtok dette, da Ivar ble den personen Ove konsekvent henvendte seg til for hjelp. Strategiene Ivar brukte for å hjelpe Ove, ligner på det som læreren vanligvis bruker. I det forrige eksemplet ser man at Ivar lyderer og viser fonem-grafem forbindelsen for Ove. Men da Ove skulle skriver «såver», hjalp Ivar han med å knytte fonem-grafem til den første bokstaven, for å så bare lydere bokstavlyden til neste bokstav. Resten av bokstavene skrev Ove selv, med en bekreftelse fra Ivar etter hver bokstav som kan skrev. Bekreftelsen viste Ivar i form av nikk. Dette er de første eksemplene på at Ivar inntrådte i en rolle som hjelpelærer.

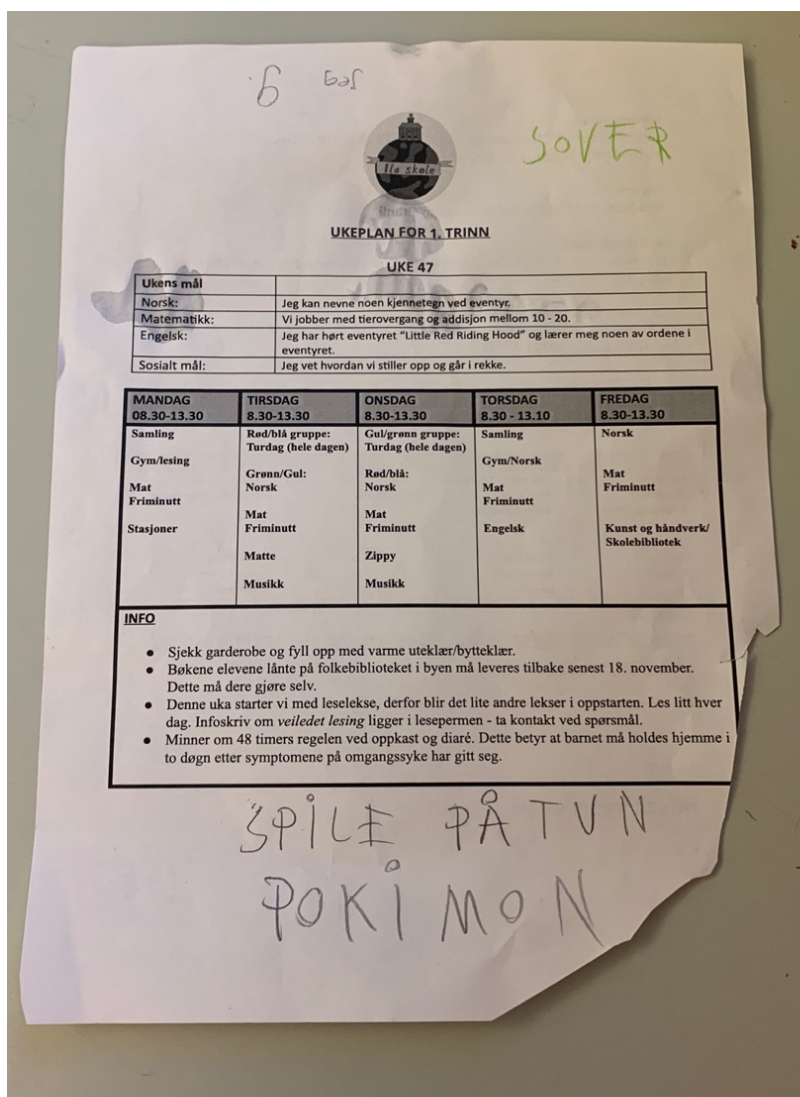


På dette tidspunktet er Ivar ferdig med å skrive om sin første tegning, og samtalen fortsetter slik.

Ove sin tekst (se vedlegg 2b)

Ivar: ka ska du skriv på neste bilde da?	
Ove: det ska stå spille på tven	uoppfordret begynner Ivar å skrive "SPILE PÅ TVN POKIMON" på ukeplanen sin (se vedlegg 2d). Ove begynner å skrive av, men blir usikker når han skal skrive ordet «TVN».

Ivar fortsatte å innta en hjelpelærerrolle ved at han stilte spørsmål til Ove om hva han ønsket å skrive til neste tegning. Ove fortalte hva han hadde tegnet og uoppfordret begynte Ivar å skrive «spile på tvn pokimon» på en ukeplan som lå imellom guttene. Ove hadde verken bedt Ivar om å skrive setningen ned for han, eller nevnt noe med Pokemon. Likevel tok Ivar dette initiativet selv. Ut fra hvordan jeg observerte denne hendelsen, virket det som om det var en selvfølge for Ivar å skrive ned ytringen på et papir. Det virket heller ikke som Ove reagerte noe særlig på dette. Han tok imot papiret og begynte å skrive av.



Ukeplan (se vedlegg 2d)

Dette er nok et eksempel på at Ivar gikk inn i en rolle som hjelpelærer, da han reproduserer enda en strategi som læreren i denne klassen ofte bruker. Ivar reproduserte strategien om å skrive ned Ove sin ytring. Klassen til guttene er vant til at læreren skriver ned ord og setninger på et eget ark som de skriver av, spesielt under økter med veiledet skriving. Veiledet skriving handler blant annet om at læreren gjennom dialog støtter elever før, under og etter

skrivningen (Myran, 2012, s.19). En form for støtte læreren har gitt denne klassen både under økter med veiledet skriving, men også generelt når klassen jobber med skriving, er at hun modellerer setningen på et eget ark, slik at den gjeldende eleven kan skrive av på sitt eget ark. Dette er også en strategi som likner det Korsgaard et al. (2011) omtaler som kopiskrivning.

Ove har på dette tidspunktet skrevet av «SPILE PÅ» i sin egen tekst

	Det virker som om Ove ikke skjønner om Ivar har skrevet en V, eller en U. Han ser opp mot Ivar, for å så se ned igjen og skriver en U, uten å spørre
Ivar: koffor har du skreve en <u>	
Ove: står det ikke <u> der da?	Peker på ukeplanen der Ivar har skrevet.
Ivar: Tv skrives aldri med «u»	
Ove: har æ skreve det riktig no?	
Ivar: mhm. No når du ska skriv så lytte du, du ska skriv spise mat.	Svarer uten å se på hvordan Ivar har skrevet ordet.

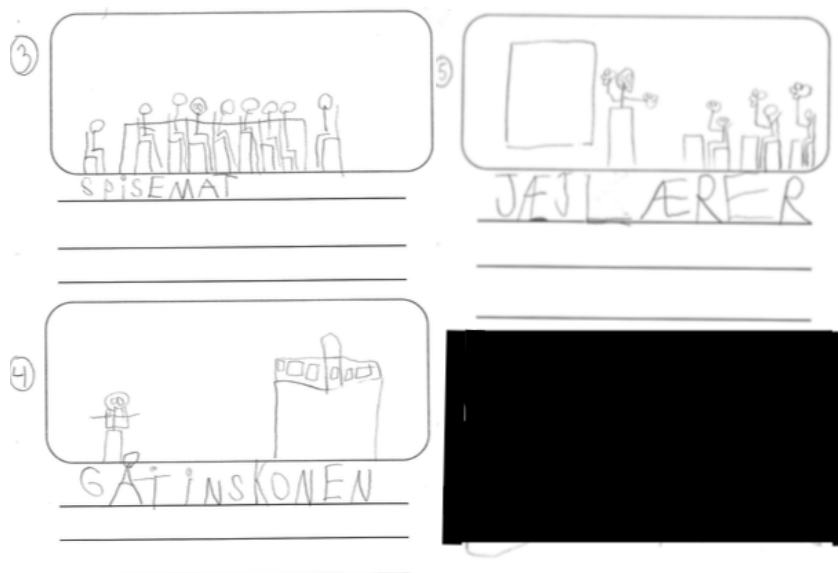


Da Ove skulle skrive av ordet «TVN» i sin egen tekst skrev han først «TUN». Dette oppdaget Ivar og stilte spørsmål til hvorfor han har skrevet ordet sånn. Ove svarte at han trodde det sto en «U» der Ivar hadde skrevet ordet på ukeplanen. Ivar forklarer Ove at ordet «TV» aldri skrives med en «u». Ove prøvde å rette opp i denne feilen, men resultatet ble at Ivar skrev «TUIV» i egen tekst. Da Ove spurte Ivar om han hadde skrevet ordet rett, responderte Ivar uten å se på teksten til Ove.

Ove sin tekst (se vedlegg 2b)

I denne sekvensen er det interessant å se på Ivar sin respons til Ove sine forsøk på å skrive «TVN». Da Ove første gang oppdaget Ivar sin skrivefeil var han rask med å stille spørsmål til måten Ivar utformet ordet på. Men da Ove for andre gang henvender seg til Ivar for å få høre om han har skrevet det rett, responderer Ivar uten å se på teksten. Her er det interessant å spørre seg hvorfor Ivar var opptatt av å rette opp i måten Ove skrev «TV» i den første situasjonen, men ikke den andre. En årsak kan være at Ivar så seg ferdig med å hjelpe Ove, så derfor var det ikke så viktig for han om Ove skrev ordet riktig eller ikke. Denne tolkningen støttes av at Ivar rett etter dette gikk bort til læreren sin og fortalte hvor mye han hadde hjulpet Ove og sa at han derfor burde få lov til å tegne i tegneboka si. Dette var læreren enig i. Her kan det diskuteres hva som var motivasjonen til Ivar for å hjelpe Ove. Var det slik at Ivar selv hadde lyst til å hjelpe klassekameraten sin, eller var det noe han tenke var forventet av han fra læreren sin side? Med utgangspunkt i funne som har blitt belyst her kan det tyde på at Ivar sin motivasjon for å hjelpe Ove sprang ut fra hva han tenkte at lærerne forventet av han. Da Ove nærmet seg slutten på oppgaven så Ivar seg ferdig i rollen som hjelpelærer.

Samhandlingen mellom guttene ble avsluttet etter Ove var ferdig med å skrive denne setningen. Om man ser på elevteksten til Ove ser man at han skrevet til tre tegninger selv, uten bistand til skrivning fra Ivar. Den eneste hjelpen Ove fikk på skrivningen til de neste tegningene var at Ivar fortalte han hva han skulle skrive til tegning nummer tre.



Ove sin tekst (se vedlegg 2b)

Det kan virke som Ove fant det vanskelig å starte på oppgaven på egenhånd, men etter å ha fått hjelp til å skrive fant han en motivasjon til å fortsette alene. Gjennom at Ivar hjalp Ove med å komme i gang med eget skrivearbeid kan det tenkes at Ove overvandt sperreren han hadde for å starte på dette skrivearbeidet alene. Korsgaard et al. (2011, s.43) sier at kopiskrivning er en nyttig strategi å bruke hvis et barn ikke har motivasjon til å lyderer seg frem til lengre tekster. På denne måten kan barnet oppleve mestring av å formidle et budskap ved å kopiere tekst som er skrevet ned etter diktering fra barnet selv. Korsgaard et al. mener kopiskrivning kan virke motiverende på den måten at barnet opplever å overvinne den psykiske barrieren det kan være å komme i gang med skriving og arbeidet med bokstaver. På bakgrunn av dette kan det tenkes at fordi Ivar modellerte en setning som Ove fikk kopiere av, førte dette til at Ove følte seg trygg nok på eget skrivearbeid at han skrev ferdig teksten selv. I mine observasjoner av denne hendelsen opplevde jeg at Ove virket stolt over sitt eget arbeid da han viste det frem til læreren. Dette var et skrivearbeid som læreren skulle samme inn når elevene var ferdig, men Ove hadde et sterkt ønske om å ta med denne teksten hjem for å vise familien sin. Av den grunn kan man si at denne samhandlingen her førte til at Ivar opplevde mestring og glede av eget skrivearbeid.

Guttene sine ferdigproduserte tekster ser ganske like ut, og det kan se ut som at guttene har kommet like langt i skriveutviklingen. Både Ove og Ivar er i en fonologisk fase av skriveutviklingen. Guttene skriver med versaler, de har ikke speilet noen bokstaver og de fleste av ordene er stavet lydrett, samt at Ove har lært seg å skrive høyfrekvente ord som «jeg» etter ortografiske normer (Korsgaard et al., 2011, s.60). Begge har skrevet korte setninger, der det er liten til ingen avgrensning mellom ordene. Ove evner i større grad å markere skiller mellom ord ved bruk av mellomrom, samt at han i rute en og to bruker punktum for å vise at setningen er slutt. Ivar bruker bare mellomrom i rute to. Rute to var den ruten hvor Ove skrev av en setning som Ivar hadde skrevet først på ukeplanen sin. Derfor kan det tenkes at fordi Ove skrev av setningen til Ivar, kopierte han også mellomrommene uten å tenke over hvilken funksjon de faktisk har. Hvis man ser på innholdet i tekstene skriver begge at de spiser, og begge starter tekstene sine med å tegne og skrive om at de sover. Guttene starter flere setninger med samme ord, Ivar starter tre av fem setninger med ordet «JEG», mens Ove starter to av fem setninger med «JÆJ». Forskjellen i innholdet er at Ivar skriver om det han gjør hjemme fra han våkner til han drar på skolen, mens Ove har et handlingsforløp som går fra han våkner til han sitter på skolebenken og lærer.

Fordi jeg observerte hele denne undervisningsøkten vet jeg at læreren i forkant modellerte hvordan elevene kunne løse denne oppgaven på tavla. Derfor kan en årsak til hvorfor disse tekstene ble ganske like innholdsmessig være begrunnet at i guttene tok inspirasjon fra lærerens sin modellering. En annen årsak kan være at Ivar inntrådte i en rolle som hjelpelærer og hjalp Ove ut ifra sine egne forutsetninger og kompetanser. Som sagt inntrådte Ivar i en rolle som hjelpelærer der han ble en mer kompetent annen for Ove. Dette var noe Ove godtok og benyttet seg av. Gjennom deres samhandling der Ivar reproduserte læreren sine strategier fikk han brukt sine egne kunnskaper for å hjelpe Ove med å skrive hans tekst.

4.1.2 «Ka har du tegna da?»

Et av funnene som skiller seg ut i denne samhandlingen i den generelle analysen er at Ivar tok utgangspunkt i tegningene til Ivar for å finne ut hva Ove ville skrive. Et av oppdragene fra læreren var alt alle elevene skulle tegne i alle rutene før de begynte å skrive. Dette forklarte læreren var fordi elevene da kunne bruke tegningene sine som støtte hvis de ble usikre på hva de skulle skrive. Ifølge Skjelbred (2006) er et kjennetegn ved barns tidlige skriving at tegninger ofte viser barnets tale. Ved hjelp av tegninger fanger barnet på papir det barnet ønsker å formidle (Skjelbred, 2006, s.19). Gjennom at Ove allerede hadde skrevet et innhold i teksten sin i form av bilder hadde han allerede bestemt seg for hva han skulle skrive til hver rute. Likevel kan det virke som han hadde litt startvansker med selve skrivingen. Om man ser til Vygotskij sine teori om tenkning og tale kan dette knyttes opp mot at Ivar hadde tanker om hva han ville skrive gjennom det han hadde tegnet. Likevel kan det tenkes at Ove fant det vanskelig å overføre innholdet han hadde produsert til tekst. Gjennom at Ove spurte Ivar hva han hadde tegnet fikk Ove realisert tenkningen sin. Noe som kan knyttes opp mot Vygotskij sin tankegang om at det er gjennom talen at tanken finner sin virkelighet (Vygotskij, 2011, s. 190-191). Dette er også noe som kan knyttes opp et sosiokulturelt syn på læring, der et grunnsyn er at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling. Interaksjon og samhandling blir sett på som nødvendig for at læring skal skje (Dysthe, 2001, s.42). Ved at Ivar inntok rollen som hjelpelærer i denne samhandlingen og tok utgangspunkt i tegningene til Ove, fikk Ove hjelpen han trengte for å starte på skriveoppgaven.

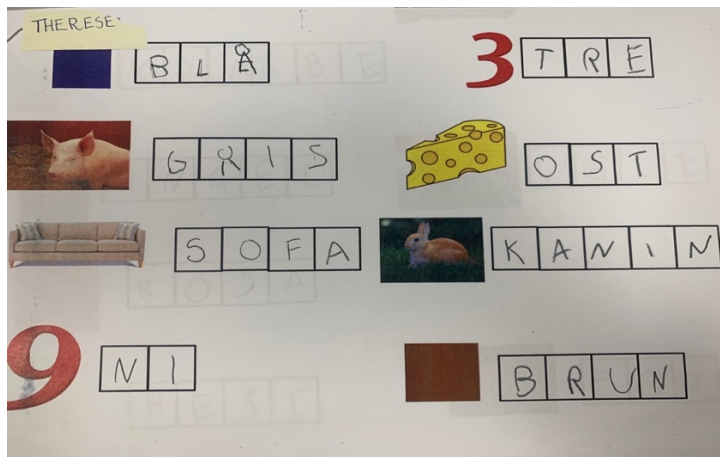
4.2 Situasjon 2: Kryssordet

Denne situasjonen ble observert i midten av desember 2019. Elevene fikk i oppgave å løse et kryssord. Slike typer oppgaver har elevene arbeidet med før, så de hadde derfor kjennskap til hvordan de skulle løse oppgaven. Elevene satt samlet rundt et langbord, der de selv fikk velge hvor de skulle sitte. Fokuset for denne observasjonen er jentene Therese og Nora. Jentene satt på hver sin side av bordet da oppgaven ble delt ut. Therese startet på kryssordoppgaven med engang den ble delt ut, mens Nora satt og så ut i lufta. Samhandlingen mellom jentene startet med at Nora henvender seg til Therese.

Nora: få se ka du gjør?	
Therese: greit	Nora ser på hvordan Therese har skrevet de to første ordene i kryssordet og skriver direkte av.
Nora: ka har du skreve der da?	

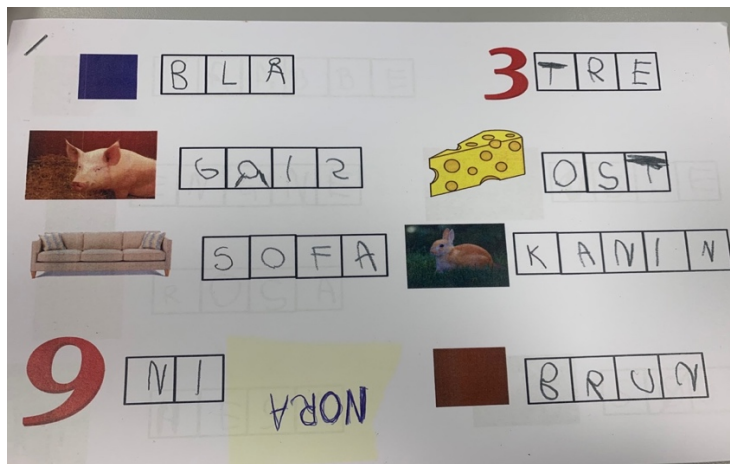
Nora spør Therese om hun kan få se på hennes oppgaven hennes, noe Therese aksepterte. Noe som ikke kommer eksplisitt frem i forespørselen til Nora er at «å se på oppgaven», innebar å kopiere direkte av arbeidet til Therese. Det kan tyde på at Therese likevel aksepterte dette, noe som vil bli vist videre i analysen.

Da Nora skulle begynne å skrive av kryssordet til Therese hadde hun ikke fått med seg hvilken prosess Therese hadde gjennomgått da hun skulle skrive ordet «gris». Det som skjedde da Therese skulle skrive dette ordet var at hun først skrev «G», så «I». Hun stoppet så opp for å nærmest lydere ordet «gris» stille for seg selv, da det var kun leppene som beveget seg, uten noen lyd. På den måten fant Therese ut at hun hadde skrevet bokstaven «i» for tidlig i ordet og endret «i» til en «r». Av den grunn ble utformingen av bokstaven «r» noe annerledes enn hvordan hun utformet bokstaven senere i kryssordoppgaven.



Kryssord Therese (se vedlegg 3b)

Fordi Nora kopierte direkte av oppgaven til Therese ser man at hun har utformet bokstaven «r» i ordet «gris» helt likt som Therese.



Kryssord Nora (se vedlegg 3c)

Noe om er interessant med dette funnet er at ellers i kryssordoppgaven utformer Nora bokstaven «r» slik hun har lært å utforme den på skolen. Dette kan indikere at Nora har skrevet av teksten til Therese ukritisk. Det kan virke som Nora skrev av teksten til Therese uten å tenke over hvilke bokstaver, eller ord hun skrev av. Dette er et eksempel på en elev som heller velger strategien kopiskrivning, framfor å prøve og skrive ord og setninger selv (Korsgaard et al., 2011, s.44). Funnet forteller om en tendens som forekommer gjennom hele samhandlingen til jentene

Videre gikk samhandlingen slik

Nora: ka har du skreve der da?	
--------------------------------	--

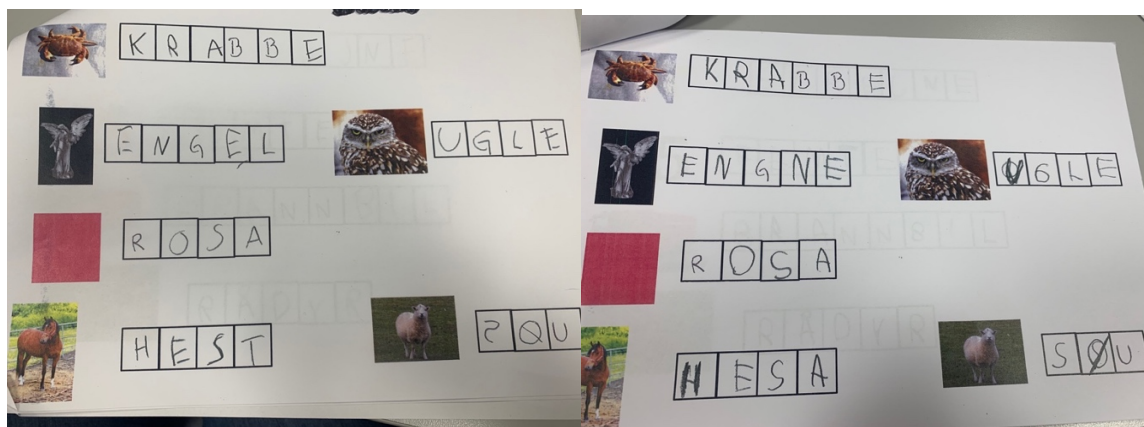
Therese: Sofa, /s/ /o/ /f/ /a/	Lyderer bokstavlyden samtidig som hun peker på bokstavene på eget ark.
Nora: kan æ ikke egentlig bare skriv av dæ da?	
Therese: joda	Nora ender opp med å skrive av flere ord uten noen form for kommunikasjon mellom jentene.

Etter Nora var ferdig med å skrive av ordet «gris», strakk hun seg over bordet og pekte på arket til Therese og spurte hva hun hadde skrevet. Therese svarte først at hun hadde skrevet «sofa», for å deretter å lydere bokstavlydene høyt samtidig som hun pekte på dem. Hun begynte å lydere bokstavene helt uoppfordret og det virket på Nora som om det var en vanlig respons på hennes spørsmål. En grunn for dette kan være at dette er en strategi læreren deres bruker når elever spør om hjelp til å lese eller skrive ord. Det kan tenkes at Therese er vant til å få slik hjelp av læreren sin. Ut ifra mine egne observasjoner skjer det ofte at lærer hjelper elevene med å finne, og skrive, ord ved å først si ordet høyt for å så lydere bokstavnavn samtidig som lærer peker på bokstavstrimler. Lærer hjelper elever med å knytte fonem til grafem. Det kan virke som at Therese reproducerer denne strategien da hun svarte Nora på hva hun hadde skrevet, noe som underbygger at Therese gikk inn i en rolle som hjelpelærer.

Videre spurte Nora om hun ikke bare kunne få skrive av Therese. Dette var greit for Therese. I flere minutter satt jentene helt stille, der Therese jobber selvstendig med sin egen oppgave, mens Nora skrev av hennes arbeid. Etter en stund stoppet Therese opp ved bilde av en engel, og ser opp mot Nora.

Therese: ka e det her?	Peker på bilde av en engel
Nora: engel vel	Jentene går så tilbake til sitt eget skrivearbeid som vi si at Therese skriver ordet bak bildene først, så skriver Nora av uten å kommunisere videre.

Therese skrev «engel» ortografisk korrekt på sitt oppgaveark, mens Nora skriver «engne» i sin oppgave.



Kryssord Therese (se vedlegg 3b).

Kryssord Nora (se vedlegg 3c).

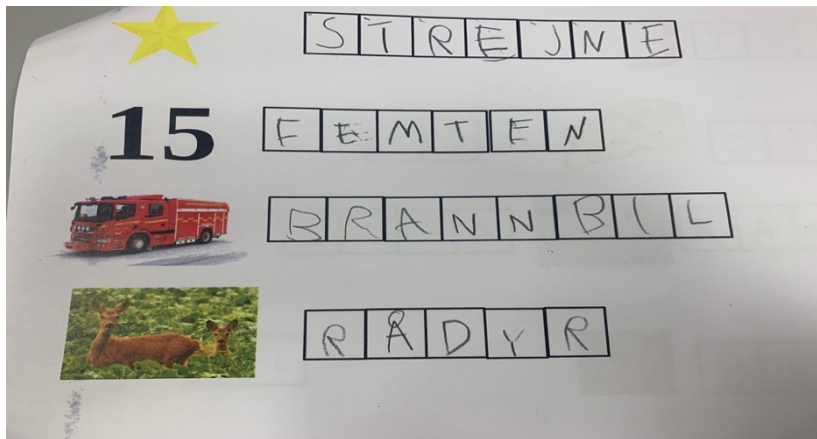
Det er vanskelig å si bestemt hvorfor Nora utformet ordet slik i og med at hun satt og jobbet stille mens hun skrev det. Ut ifra hvordan jeg observerte denne sekvensen virket det ikke som om Nora hadde noe problem med å kopiere fra teksten til Therese, likevel viser teksten til Nora noe annet. Det kan tenkes at hun har bommet på bokstavrutene da hun skulle skrive av. Fordi hun satt på andre siden av bordet for Therese, så hun alt Therese skrev opp ned. Ovenfor bilde av engelen var det et bilde av en krabbe, og det kan være at Nora har sett på bokstavrutene ovenfor, der «e» er den siste bokstaven, og kopiert dette inn i teksten sin. Nora kan bommet på hvilke bokstavruter hun kopierte fra. Hvorfor Nora har skrevet «n» som nest siste bokstav er vanskelig å si.

Lignende forbyttning av bokstaver skjer i bokstavrutene to ord lengre ned. Bak bildet av en hest skrev Therese «HEST», mens Nora har skrev «HESA». Her virker det og som om Nora har bommet på bokstavrutene da hun skulle kopiere fra Therese. Ordet ovenfor er «ROSA». Da Nora skulle kopiere de to siste bokstavene fra arket til Therese kan det virke som hun så på bokstavrutene der Therese hadde skrevet «rosa» isteden for «hest». Dette er to eksempler på at Nora sin kopiering av oppgaven til Therese har ført til at hun fikk ortografiske feil i sin egen oppgave. Disse funnene viser at Nora ikke kobler fonem og grafem, og heller ikke trekker grafemene sammen når hun jobbet med oppgaven. Dette er et funn som kan knyttes opp mot at Nora driver med ukritisk kopiering, noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

Da jentene var i midt i oppgaveløsningen merket de at læreren sto og iakttok dem. Therese spurte hva læreren gjorde, og lærer svarte med å spørre om jentene samarbeidet. Jentene ristet på hodet samtidig og vente blikket tilbake til oppgaven. Før lærer beveget seg videre i

klasserommet minnet hun jente på at dette var en oppgave alle elevene skulle jobbe med alene. Jentene responderte med å se på hverandre å smile. Noen sekunder etterpå pekte Nora mot oppgaven til Therese og spurte hva det sto, og samtalen gikk som følger

Nora: ka står det der?	Peker på bilde av tallet femten.
Therese: fæmten, men det skrives ikke sånn, så ikke skriv av mæ! Sånn, da ble det rett	Innses selv at hun har en skrivefeil, går inn i ordet og retter “æ” til en “e”.



Det som skjedde her var at Therese innså at hun hadde stavet ordet «femten» med «æ» isteden for «e». Med tanke på kroppsspråket jeg observerte Therese ha da hun oppdaget sin egen feil virket hun nærmest flau. I observasjonsnotatene mine

Kryssord Therese (se vedlegg 3b)

ble kroppsspråket til Therese beskrevet som «trakk til seg egen tekst, la venstre hånd rundt teksten og vendte seg så langt det gjorde til venstre på pultplassen sin. Så ikke opp fra arket før hun var ferdig med å rette opp i feilen». Therese prøvde å skjule sin egen tekst med å vende seg vekk fra Nora og bruke hånden som et skjold. Fordi Therese viste oppgaven sin til Nora etter hun hadde rettet opp sin egen feil kan det tenkes at hun ikke ville vise Nora noe som var galt.

Etter Nora var ferdig med å skrive av «femten» i sin egen oppgave, henvendte hun seg nok en gang til Therese for å spørre hva hun skrev bak bilde av en brannbil.

Nora: Ka står det der?	Skriver “femten”. Når Nora er ferdig med å skrive ordet henvender hun seg tilbake til Therese og peker på bilde av en brannbil.
Therese: brannbil, /b/ /r/ /a/ /n/ /n/ /b/ /i/ /l/	Lyderer bokstavlydene samtidig som hun peker på dem.

Igjen leste Therese først opp ordet for Nora for å så lyderer alle bokstavlydene samtidig som hun pekte på de aktuelle bokstavene i sin egen oppgave. Som nevnt tidligere i analysen kan dette være et eksempel på at Therese reproduserte læreren sine strategier. Hun tok i bruk

strategier hun selv har opplevd lærere bruke når hun har spurt om hjelp, for å selv hjelpe Nora.

Da Therese var ferdig med å lydere ordet brannbil, gikk hun tilbake til å skrive ferdig det siste ordet i oppgaven. Nora rakk akkurat å skrive av «rådyr» fra arket til Therese, da Therese så seg ferdig med oppgaven og markerte dette med å snu arket ned mot pulten. Therese snudde arket mot pulten fordi læreren jobber med å lære elevene at det er en god måte å symboliserer at man er ferdig med en oppgave. Nora så over sin egen oppgave og oppdaget at hun ikke hadde skrevet noe bak bilde av en stjerne. Hun oppdaget at Therese hadde snudd sitt eget ark ned mot pulten, slik at hun ikke fikk sett hva Therese hadde skrevet.

Nora: hjelp mæ æ veit ikke koss det her skrives!	Therese er ferdig med oppgaven og har snudd arket sitt. Nora går gjennom sitt eget ark og finner ut at hun ikke har skrevet til bilde av en stjerne.
Nora:	Nora strekker seg over bordet etter arket til Therese, hun snur det slik at hun ser hva Therese har skrevet.
Therese:	Henter arket tilbake, men snur det ikke. Nora skriver av arket til Therese ved å se på det opp ned fra andre siden av bordet.

Det kan virke som Nora ble stresset av dette, da hun med oppgitt stemme hevet stemme sin mot Therese og uttrykte en frustrasjon over at hun ikke skjønnte hva hun skulle skrive og at hun trengte hjelp. I og med at Therese hadde sett seg ferdig med oppgaven virket hun ikke så interessert i å hjelpe Nora, noe hun tydeliggjorde ved å ikke gi Nora noen respons. Dette førte til at Nora strakk seg over bordet for å hente og snu arket til Therese, slik at hun fikk til å skrive av. Therese responderte med å ta arket tilbake, men lot siden med oppgaven være vendt opp. Hele situasjonen endte med at Nora fikk skrevet av det siste ordet fra oppgaven til Therese. Dette er også noe som viser at det var Therese som styrte samhandlingen mellom jentene.

Bilde Nora manglet å skrive til var en stjerne. I oppgaven til Therese har hun skrevet «strejne» bak bilde av en stjerne. Her har altså Therese trolig en utføringsfeil. Utføringsfeil er feil som både utrente og mer erfarne skrivere kan gjøre, på tross av at de vet hvordan ordet, eller bokstaven skal skrives. Feilen kan skyldes at tiden er knapp, eller at konsentrasjonen ikke er på topp (Alver og Traavik, 2016, s.147). Årsaken til denne feilen kan være at Therese

begynte å nærme seg slutten av oppgaven og konsentrasjonen begynte å minke. Derfor leste ikke Therese over svarene sine på den siste siden, noe som førte til at hun ikke oppdaget sin egen skrivefeil. Nora reproduserte denne feilen i sin egen tekst da hun kopierte direkte av Therese sin oppgave. Etter Nora var ferdig med å skrive den siste bokstaven i ordet, snudde hun arket og ropte til læreren at hun var ferdig med oppgaven.

For Nora sin del førte denne samhandling til at hun i nesten gjennom hele oppgaven bedrev ukritisk kopiering. Det kan nesten virke som Nora sin kopiering gikk på automatikk, uten at hun verken tenkte over hvilke ord og bokstaver hun skrev. Likevel er finnes det unntak fra at Nora kopierte helt ukritisk fra Therese sin tekst. Da Therese skrev ordet «sau» i sin egen oppgave speilet hun bokstaven «s», noe ikke Nora gjorde. Det at Nora ikke speilet «s» da hun skrev av ordet «sau» i kan tyde på Nora har jobbet så mye med denne bokstaven slik at den har blitt automatisert i skriftspråket hennes. Nora har utviklet nok bokstavkunnskap om bokstaven «s» til at hun automatisert skriveutformingen. En annen grunn kan også være at hun gjenkjente grafemet «S» og av den grunn skrev den riktig. Dette kan indikerer at Nora er i en prosess mot å mestre automatisering av grafemer. Til tross for dette speiler Nora bokstaven «s» i ordet «gris» og bokstaven «j» «strejne» (stjerne). Fordi Nora ellers ikke speilet disse bokstavene i oppgaven er det mye som tyder på dette også var utføringsfeil, eller at hun ikke har opparbeidet nok kunnskap om grafemer til å se det.

Formålet med denne oppgaven var at elevene skulle knytte sammen ord til bilder. Grunnen til at oppgaven var i et kryssordformat er fordi antall ruter bak hvert bilde symboliserer hvor mange bokstaver ordet inneholder. Gjennom å løse slike oppgaver trener elevene på lære seg det alfabetiske prinsippet. De jobber med å oppnå en forståelse av at hver bokstav (grafem) svarer til lyder (fonemer) i det talte språk. Fordi elevene skal plassere en bokstav i hver rute, jobber med de å lydere ut alle fonemene i et ord slik at de får fylt ut alle rutene til ordet. Elevene jobber med å utvikle en-til-en korrespondanse mellom språklyd og bokstaver (Alver & Traavik, 2016, s.70). For Therese som jobbet konsentrert og selvstendig med denne oppgaven ble dette en situasjon hvor hun fikk trent på det alfabetiske prinsippet. Oppgaven hadde et formål for henne. Gjennom at hun hjalp Nora med hennes oppgave fikk Therese trent på å lydere bokstavlydene høyt samtidig som hun pekte på symbolet for de ulike lydene. Hun jobbet med å utvikle sin egen en-til-en korrespondanse mellom språklyd og bokstaver gjennom å hjelpe Nora. For Nora var ikke dette en oppgave hvor hun fikk jobbet med det

alfabetiske prinsippet. Som sagt virket det som om kopiering til Nora gikk på automatikk, uten at hun tenkte over hva hun skrev. I bestefall ble denne oppgaven en trening og repetisjon på bokstavutforming for Nora.

4.2.2 «Fæmten, men det skrives ikke sånn, så ikke skriv av mæ»

Therese inntok en rolle som hjelpelærere gjennom hele samhandlingen med Nora og lot henne skrive av arbeidet hennes, med et unntak. Da Therese oppdaget at hun hadde skrevet ordet «femten» feil ønsket hun ikke at Therese skulle skrive av ordet før hun fikk rettet opp i feilen. Det at Therese endte opp i denne rollen i samhandlingen var fordi Nora etterspurte hjelp fra henne. Fordi jeg har observert denne klassen over en lengre periode har jeg fått innsikt i både hvordan Therese og Nora er som elever. Ut ifra de tidlige observasjonene jeg har gjort av Therese bygger også dette funnet på at hun er en elev som ofte inntre i en rolle som hjelpelærer, en rolle hun tar på fult alvor. Derfor kan det tyde på at grunnen for at Therese ikke ville vise oppgaven sin for Nora da hun oppdaget feilen var for å forhindre at Nora kopierte feil. Svennevig (2009) forteller at samhandling handler om å tilpasse seg en situasjon der man koordinere egne handlinger mot en felles oppgave. I dette tilfellet handler dette om at Therese koordinerte sine egne handlinger i rollen som hjelpelærere, ved å rette opp i egne feil før hun lot Nora skrive av slik at Nora ikke reproduserte hennes feil.

I alle situasjoner der jeg har observert henne har hun alltid vært opptatt av at alle ordene hun skriver skal være ortografisk rett. Ved flere anledninger har jeg observert at Therese ikke har skrevet ord før hun har fått klargjort med læreren hvordan ordet skrives. Det kan tenkes at Therese legger en stolthet i det at Nora velger å kopiere fra henne, noe som skaper en ansvarsfølelse hos Therese om at hun må få gjort oppgaven rett. Denne ansvarsfølelsen tar Therese med seg inn i rollen som hjelpelærer (Tholander & Aronsson, 2010). Hun vet at Nora kopierer direkte fra hennes oppgave, derfor kunne hennes feil resultere i at Nora reproduserte feilen i egen tekst. Dette viser at det å inntre i en rolle som hjelpelærer innebærer mer enn å bare å la noen kopiere fra teksten sin.

4.3 Situasjon 3: 100-dagersfesten

Denne situasjonen ble observert i starten av januar. Konteksten rundt skrivesituasjonen var at elevene skulle skrive brev til rektor om hva de ønsket å gjøre på 100-dagersfesten sin. 100-dagersfesten er en fest elevene på førstetrinn har når de har gått hundre dager på skolen. Læreren gikk gjennom hvordan elevene kunne løse oppgaven ved å modellere en tekst på tavla, med innspill fra elevene. Elevene satte seg deretter rundt et langbord der de fikk velge plassene sine selv. Rundt enden av bordet satte jentene Tone, Nora og Linda seg. Tone startet med oppgaven med engang læreren utdelte ark, mens Nora og Linda satt og snakket med hverandre. Etter en liten stund bestemte Nora seg for å begynne på oppgaven

Nora: æ ska skriv “til rektor”	Skriver T selv, før hun henvender seg til Linda
Nora: kordan bokstav ska æ skriv no Linda?	
Tone: <i>, /i/	Peker på bokstaven I på bokstavstrimmelen samtidig som hun lyderer bokstavlyden
Nora: hvilken bokstav no da, Linda?	Linda ser på Nora, men forlater pulten uten å gi noe respons
Tone: sånn	Viser frem sitt eget ark hvor hun har skrevet “Til rektor” slik at Nora ser det. Nora ser på arket, men begynner ikke å skrive av.

Da Nora var ferdig med å skrive den første bokstaven henvendte hun seg til Linda for å spørre hva hun skulle skrive videre. Linda responderte ikke på spørsmålet til Nora, derimot svarte Tone både bokstavnavnet og bokstavlyden til «I». Nora skrev det ned, og henvendte seg så til Linda for å få hjelp til å skrive den neste bokstaven i ordet «til». Linda responderte med å se på Nora for å så forlate pulten. Før Nora rakk å reagere på at Linda forlot pulten viste Tone arket sitt hvor hun hadde skrevet «TIL REKTOR» til Nora. Nora rakk ikke å begynne å skrive av arket til Tone, da Tone tilkalte læreren. Det var på dette tidspunktet at samhandlingen mellom Nora og Tone startet. Nora søkte først hjelp hos Linda, men da Linda ikke svarte, begynte Tone å hjelpe Nora. På den måten ble det slik at Tone inntrådte i en rolle som hjelpelærer (Tholander & Arnosson, 2010).

Tone henvender seg til nå til læreren for hjelp.

Tone: Lærer, æ veit ikke helt ka æ ska skriv	Læreren minner Tone og Nora på det de skrev sammen på tavla. Lærer minner på at de skrev om kake, så jentene kan eksempelvis skrive om hvilken kake de ønsker å ha på 100-dagersfesten.
Nora: æ vil ha jordbærkake og sjokoladecake	
Lærer: ja, men da skriv du det	med intonasjon som tyder på engasjement
Tone: æ vil ha jordbærkake med sjokoladekrem	
Lærer: ja, skriv det ned	med intonasjon som tyder på engasjement

Nora er ferdig med å skrive «til», og skal gå videre med å skrive «rektor». Hun spør Tone om hjelp

Nora: kordan bokstav skrives som <r>?	
Tone: der	Peker på en R som hun har skrevet i sin egen tekst
Nora: den? Men ka står det da?	Peker på bokstaven R som Tone viste henne
Tone: "Til rektor"	Peker på ordene samtidig som hun leser de høyt. Her begynte Nora å skrive av teksten til Tone

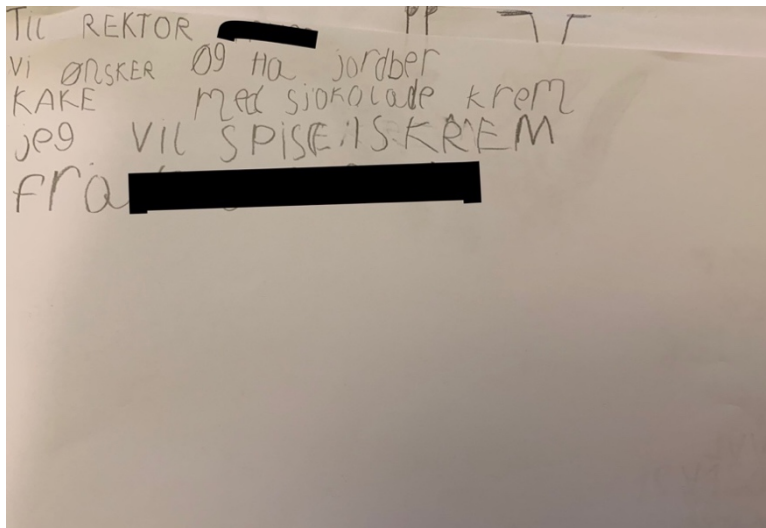
Tone pekte på bokstaven hun hadde skrevet på eget ark og svarte «der». Det virket som Nora måtte få enda en bekreftelse, da hun selv pekte på bokstaven Tone viste frem og spurte om det var den hun mente, samtidig som hun lurte på hvilket ord Tone hadde skrevet. Da pekte Tone på ordet samtidig som hun leste de høyt for Nora. Det var først her Nora begynte å skrive ordet «rektor» i sin egen tekst

Da Nora skulle begynne på oppgaven sin søkte hun først hjelp hos Linda, men hun responderte ikke på spørsmålet til Nora. Derimot begynte Tone å hjelpe Nora helt uoppfordret. Det startet med at Tone begynte å lyderer både bokstavnavn og bokstavlyden til «i». Tone hjalp Nora med å finne hvilken bokstav som kom etter «t» i ordet «til». Selv om læreren var i nærheten ble slik at Nora heller søkte hjelp hos Tone istedenfor læreren. På den måten kan man si at det var Nora sin etterspørsel om hjelp som førte til at Tone tok på seg en rolle som hjelpelærer (Tholander & Aronsson, 2010). Gjennom at Tone både lyderte og pekte på bokstavene som Nora skulle skrive, hjalp hun Nora med å knytte fonem til grafem. Dette er en strategi læreren deres bruker når hun hjelper elever med å skrive ord. Tone har både sett og opplevd selv at læreren har hjulpet elever med å lytte ut bokstaver samt knytte fonem til grafem. Denne strategien reproduserte Tone fra læreren for å hjelpe Nora.

Videre ville Tone ha innspill fra Nora om hvilket personlig pronomen hun skulle bruke i sin egen tekst. Sammen ble jentene enige om at Tone skulle skrive «vi». Underveis i denne samtalen satt Nora og så på arket til Tone samtidig som hun skrev av «TIL REKTOR». På dette tidspunktet kom Linda tilbake til pulten sin hvor hun har begynt på sin egen oppgave. Hun overhørte samtalen til Tone og Nora og spurte om de skrev oppgaven sammen.

Linda: skriv dokker sammen?	Linda har kommet tilbake til plassen sin.
Tone: nei! vi villa bare ha det samme, vi villa det bare det! Va ikke sånn at vi villa ha det samme, vi tenke bare at vi har lyst på det samme fordi vi like dem samme tingern. Linda du veit vi har en <R> der, det går fint	Tone ser på arket til Linda, der Linda er på vei til å skrive en ny R bak R-en hun allerede har skrevet.
Linda: men æ må ha et nytt ark. Kan æ få skriv det samme som dæ, Tone?	Kaster vekk arket hun har skrevet på, og begynner på et nytt et.
Tone: okei	Tone jobber samtidig med egen tekst og ble ferdig med å skrive

	setningen «vi ønsker og ha jordber kake med sjokolade krem»
--	---



Tone sin tekst (se vedlegg 4b)

Tone responderte fort med å si at de ikke skrev det samme, men at de likte de samme tingene. Et spørsmål man kan stille seg her er hvorfor det var så viktig for Tone å forklare Linda at hun og Nora ikke skrev det samme, da faktumet er at jentene så og si skrev det samme i teksten sin. Dette kan handle om at Tone forbinder det å skrive sammen.

som noe negativt og at hun ikke ønsket at Linda skulle tro at jentene kopierte hverandre. Responsen til Tone kan også knyttes opp mot at lærer eksplisitt forklarte elevene at dette var en oppgave de skulle løse selvstendig. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i drøftingsdelen.

Her oppdaget Tone at Linda var på vei til å skrive en ny «r» bak en «r» hun har skrevet fra før. Tone informerte derfor Linda om at hun ikke trengte å skrive en ny «r» da hun allerede hadde en. Dette førte til at Linda kastet vekk arket sitt, og hentet seg et nytt. Hun spurte og om hun kunne få skrive det samme som Tone, noe Tone synes var greit. Dette er nok et eksempel på at Tone inntreier i en rolle som hjelpelærer da hun godtar Linda sin forespørsel om å få skrive det samme som henne. Funnet her sier også noe om skrivekompetansen til Tone, da hun evner å se at Linda er på vei til å gjøre en feil i sin egen tekst samtidig som hun jobber med sin egen tekst.

Samtidig som Tone ble enig med Linda om at det var greit at hun og skrev av henne, jobbet Nora med å skrive av «til rektor» fra Tone sin tekst til sin egen.

Nora: ka står det her Tone?	Skyver arket sitt mot Tone.
-----------------------------	-----------------------------

Tone: “til rek” /t/ /t/, du mangle /t/. Sånn	Leser hva Nora har skrevet. Viser frem sitt eget ark for å vise hvordan “rektor” skrives
Nora: men æ vil ha store bokstava	
Tone: ja æ har store bokstava	Tone viser frem sin egen tekst og peker på hvor hun selv har skrevet «TIL REKTOR» med store bokstaver.
	Nora skriver av arket til Tone og blir ferdig med å skrive «til rektor»

Nok en gang bruker Tone sin egen tekst som modelltekst for hjelpe Nora med hennes skrivearbeid. Tone bruker sin egen tekst for å vise Nora hvor langt hun har kommet i skrivingen av ordet «rektor» og hvilke bokstaver hun mangler. Dette er en strategi som kan minne om det Korsgaard et al. (2011, s. 44) omtaler som kopiskrivning. Tone visste at Nora ønsket å skrive «til rektor», og brukte sin egen tekst for å hjelpe henne med å skrive dette.

Helt uoppfordret begynte Tone å hjelpe Nora med hva hun skulle skrive videre i teksten sin. Tone sa setningen Nora skulle skrive høyt og hjalp henne med hvilket ord hun skulle starte med

Tone: Vi ønske å ha. Vi først	
Nora: Kordan skrives det?	
Tone: /v/	Peker på v på bokstavstrimelen
Nora: kan du skriv det her?	Peker på et blankt ark og antyder at hun ønsker at Tone skal skrive ordet på arket.
Tone: det e et veldig lite ord	Skriver «vi» på arket Nora pekte på.
Nora: /v/ /i/. Sånn	Skriver av «VI» av arket Tone skrev på, samtidig som hun lyderer bokstavene.
Tone: vi, også ønsker. Æ kan skriv ønsker her æ. /ø/ /n/ /s/ /k/ /e/ /r/. sånn, vi ønsker, det må du skriv der	Lyderer bokstavene høyt samtidig som hun skriver det på samme ark hun skrev “vi”. Peker på hvor Nora skal skrive det i sin egen tekst

Nora:	Mister litt fokus da det er mye som skjer rundt omkring i klasserommet
Tone: Nora, også <N>, også <S>, /K/, <E>, og <R>. No ska du skriv "og". Sånn	Tone samler fokuset til Nora mot skriveoppgaven igjen. Peker på bokstavene samtidig som hun enten sier bokstavnnavnet, eller bokstavlyden høyt. Skriver "og" på samme arket som hun har skrevet de forrige ordene

Her brukte Tone flere ulike strategier for å hjelpe Nora med å skrive hennes tekst. En strategi, er at Tone bruker sin egen tekst som en form for modelltekst som Nora får skrive av. Det å bruke modelltekster som støtte under skrivearbeid er noe denne klassen er vant med å bruke. Til denne oppgaven hadde læreren, med innspill fra elevene skrevet en tekst på tavla som sto framme under hele skriveøkten. Tanken bak dette er at alle elevene kan støtte seg til denne teksten når de blir usikre på hva de skal skrive. Denne teksten bruker verken Nora eller Tone som støtte. Nora valgte heller å støtte seg på Tone, og det virker som at Tone skrev ned innhold etter egne tanker. Likevel kan det tyde på at Tone videreførte denne tanken da hun hjalp Nora. Tone disponerte sin tekst som modelltekst for Nora, noe som også kan knyttes opp mot Korsgaard et.al (2011) sitt begrep, kopiskrivning.

Tone hjalp også Nora med hvilket innhold hun skulle ha i teksten sin. Da Nora ble ferdig med å skrive «til rektor» fortalte Tone hva Nora skulle skrive videre. Tone fortalte Nora hvilket ord hun skulle starte med å skrive og hun hjalp Nora med å lyderer ut bokstavene.

Tone tok i bruk bokstavstrimelen som lå på bordet for å lydere knytte fonem til grafem for Nora. Likevel ønsket Nora mer bistand, og hun ba Tone om å skrive setningen på et blant ark som hun selv kunne skrive av. En mulig grunn for at Nora spurte om denne hjelpen kan være knyttet til at denne elevgruppen er vant til å ha veiledet skriving. Som nevnt tidligere i denne analysen er en strategi læreren bruker under veiledet skriving, og generelt når elevene skriver, å modellere setninger på et eget ark, slik at elevene kan skrive det av på eget ark. Tone, som har opplevd at læreren har hjulpet henne gjennom å bruke denne strategien, tok imot oppfordringen fra Nora og modellerte setningen på et eget ark, slik at Nora kunne skrive av. I dette tilfellet var det Nora som initierte at Tone skulle bruke denne strategien for å hjelpe

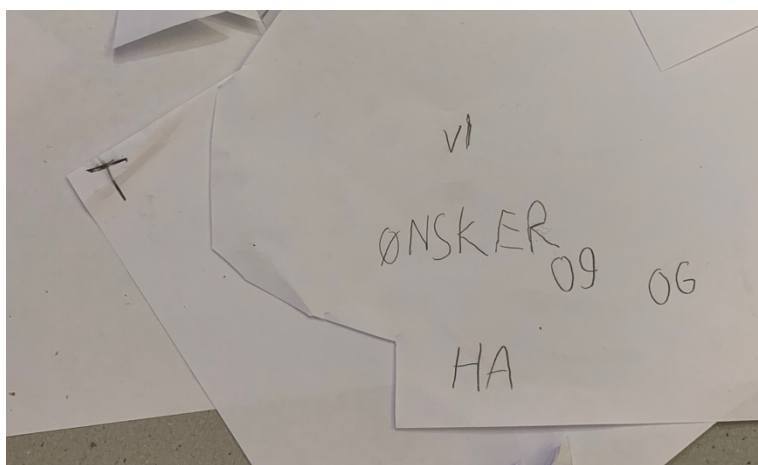
henne, av den grunn kan man si at det var Nora som reproduserte strategien. På bakgrunn av dette kan man si at Tone ikke bare trådte inn i en rolle som hjelpelærer, men hun svarte på et behov og ble tilskrevet rollen av Nora som ønsket mer bistand i sitt skrivearbeid. Av den grunn reproduserte Tone nok en gang lærerens strategier.

I dette tilfellet lyderte både Nora og Tone bokstavene samtidig som de skrev. Det kan knyttes opp mot at dette er noe læreren gjør når hun hjelper elevene med å skrive ord og setninger. Gjennom og gjentatt bli eksponert for både bokstavsymbol og bokstavlyd øver elevene på å knekke det alfabetiske prinsippet. Elevene jobber med å oppnå en forståelse av at hver bokstav (grafem) svarer til lyder (fonemer) i det talte språk (Alver & Traavik, 2016, s.70). Om dette var en bevist strategibruk fra jentene sin side er vanskelig å si noe om. Likevel er noe de har plukket opp og lært fra læreren sin, og selv om dette ikke er bevist strategibruk er det fortsatt en strategi som kan hjelpe jentene i deres skrive og leseutvikling. Et annet interessant moment her er hvordan Tone tar på seg et ansvar for at Nora sin konsentrasjon. Da Nora ble distraheret og mistet fokus for oppgaven var Tone kjapp med å hente henne inn igjen. Her kan man spørre seg hva slags motivasjon Tone hadde for å hjelpe Nora med hennes tekst. Når man ser på Tone sin oppførsel kan det tyde på at hun inntre i en form for lærerrolle. Hun bedriver hjelpelæring gjennom å reprodusere læreren sine strategier for å hjelpe Nora med å skrive oppgaven, samtidig som hun hjelper Nora med å holde fokus (Tholander & Aronsson, 2010).

Under hele denne sekvensen hadde Linda komme og gått fra arbeidsplassen sin. På dette tidspunktet satte hun seg ned på arbeidsplassen og ble sittende ut skriveøkten. Samtidig som Tone hjalp Nora med å skrive «og» stilte Linda spørsmål til hvorfor ikke Tone hjalp henne. Tone forklarte at hun skulle hjelpe henne etterpå. Linda godtok dette og ventet på sin tur. Det tyder på at Linda godtok rolleinnstillingen Nora og Tone hadde laget. Hun aksepterte både at Tone hadde blitt tildelt rollen som hjelpelærer og at hun måtte vente før Tone kunne begynne å hjelpe henne. Nora jobber fortsatt med å skrive av «OG» i sin egen tekst, ved å skrive av fra Tone

Nora: Det der ser ut som et hjerte Tone, se den der	Peker på bokstaven O som Tone har skrevet.
---	--

Tone: det e en /o/. det e som en sirkel. så skriv du en/g/, <G>, en sånn. vi ønske å ha (...) sånn.	Peker på bokstaven G på arket hun har skrevet på. Skriver "ha" på samme ark og viser dette til Nora.
	Nora skriver av.



Eksempel på modelltekst (se vedlegg 4e)

Da Nora skulle skrive av «OG» fra arket der Tone hadde modellert ordet til sin egen tekst pekte hun på «o» og fortalte at den så ut som et hjerte. Dette utsagnet kan indikere at Nora i dette tilfellet knyttet ordbildet hjerte til grafemet o, istedenfor å se på bokstaven som et grafem i ordet «og» (Traavik & Alver,

2016, s.68). I og med at dette var det eneste tilfellet der Nora eksplisitt knyttet en bokstav til et ordbilde, er det mer sannsynlig at hun synes o-bokstaven til Tone lignet på et hjerte. Likevel kan dette si noe om bokstavkunnskapen til Nora. Tone forklarte Nora at dette var «o» og hjalp henne med å skrive ferdig «og ha» ved å modellere ordene på ark og lydere bokstavlyden. Nok en gang reproduserte Tone strategier fra læreren sin for å hjelpe Nora.

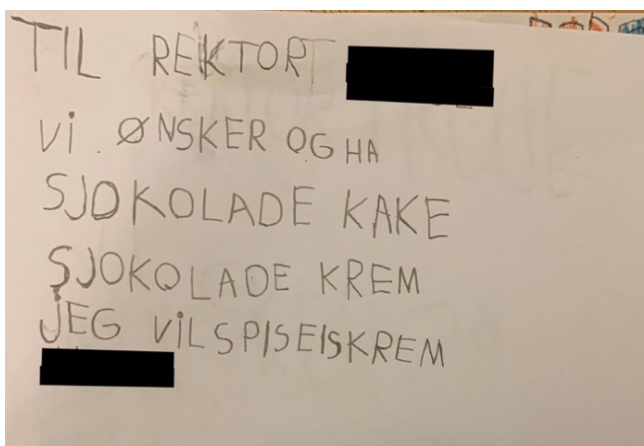
Nora blir ferdig med å skrive «OG» og Tone fortsatte å skrive ned bokstavene samtidig som hun lyderte bokstavlydene høyt på et annet ark.

Tone: sjokoladecake. /s/ /j/ /o/ /k/ /o/ /l/ /a/ /d/ /e/ /k/ /a/ /k/ /e/.	Lyderer bokstavene høyt samtidig som hun skriver de ned på et annet ark.
Nora: /s/, sånn	Skriver <S>
Tone: så /J/, samme som (medelev) sitt bokstav, så <o>, /k/ det e den der	Peker på bokstavene samtidig som hun lyderer hvilke Nora skal skrive ned.

Da Nora skrev bokstaven «s» lyderde hun samtidig og sa «sånn» for å markere at hun var ferdig. Tone pekte da på neste bokstav Nora skulle skrive for å så si at dette var bokstaven som en medelev sitt navn startet på. Det å ta utgangspunkt i en forbokstav til en klassekamerats navn er en vanlig strategi både lærer og elever benytter seg av i den tidlige skriveutviklingen. Dette omtales gjerne som en jeg-forankring til et fonem (Korsgaard et al., 2011, s.42). Tidligere har jeg observert at læreren har benyttet seg av denne strategien for å forklare hvilken bokstav elevene skal skrive, eller hvilken bokstav et ord starter på. Tone brukte denne strategien for å forklare for Nora hvilken bokstav hun skulle skrive

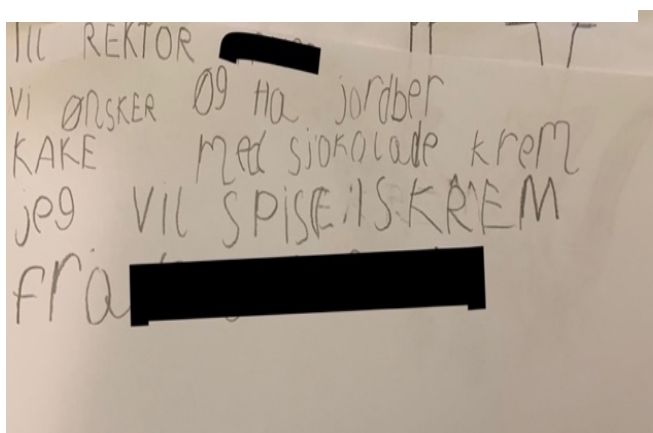
Deretter rakk Tone å lydere og peke på bokstavene «o» og «k» før Linda avbrøyt.

Linda: ka står det, Tone?	Peker og viser fram sin egen tekst.
Tone: “til rektor vi ønsker”	
Tone: så en <o> igjen. Bare følg etter bokstavan æ har skreve. Men Nora hvilken krem vil du ha på?	Henvender seg tilbake til Nora og hjelper henne med å skrive ferdig “SJOKOLADEKAKE”.
Nora: sjokoladekrem	
Tone: så skriv du sjokolade som det står her også krem etterpå.	Drar finger under order sjokolade som hun tidligere har skrevet på et annet ark og skriver «krem» under ordet «sjokolade»
	Nora skriver “SJOKOLADEKREM”
Tone: No må æ hjelp Linda for no har vi komme like langt Nora. No ska vi skriv en <o>, så en /g/	Tone flytter seg slik at hun står imellom Nora og Linda. Linda har fra før av skrevet “TIL REKTOR XXX”. Tone peker på bokstavene som hun har skrevet på et tidligere ark samtidig som hun lyderer de.



Nora sin tekst (se vedlegg 4c).

I denne sekvensen veksler Tone mellom å hjelpe Linda og Nora. Tone svarer på etterspørsler fra begge jentene. Spørsmålet Tone stilte her hjalp Nora med å produsere innholdet i teksten sin. Om man ser på hva Tone selv hadde skrevet i sin egen tekst, kan det tenktes at hun hadde hentet inspirasjonen til å stille dette spørsmålet fra sitt eget innhold.



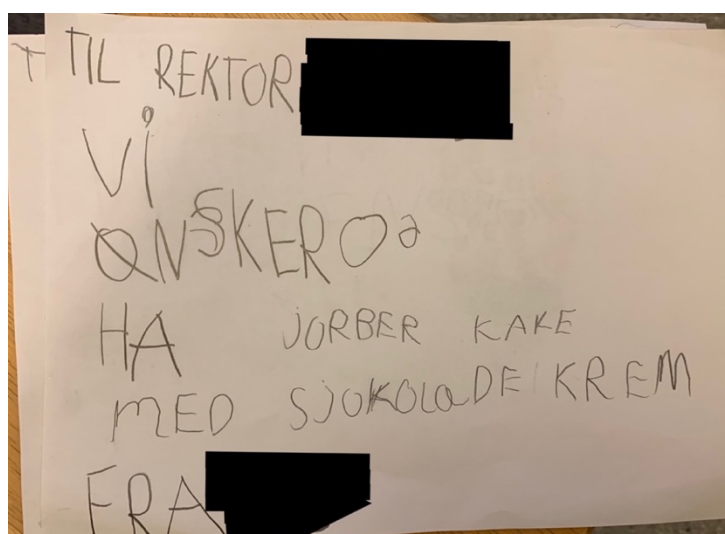
Tone sin tekst (se vedlegg 4b)

Dette var også noe jentene diskuterte med læreren sin. Kanskje Tone så seg ferdig med å bruke lyderingsstrategien og heller bare bruke kopiskrivning. Da Nora ble ferdig med å skrive sjokoladekrem erklærte Tone at hun nå var ferdig med å hjelpe henne og at hun nå kom til å hjelpe Linda. Det at Tone forteller eksplisitt at hun nå skal hjelpe Linda er et eksempel på at

hun tar rollen sin som hjelpelærer på alvor. Tone hjelper ikke bare jentene med deres skrivearbeid, men hun forklarer de også hvordan hun bevisst fordeler tiden sin mellom dem.

<p>Tone: No må æ hjelp Linda for no har vi komme like langt Nora.</p> <p>No ska vi skriv en <o>, så en /g/</p>	<p>Tone flytter seg slik at hun står imellom Nora og Linda.</p> <p>Linda har fra før av skrevet "til rektor xxx vi ønsker". Tone peker på bokstavene som hun har skrevet på et tidligere ark samtidig som hun lyderer de.</p>
<p>Linda: kan du ikke skriv dem me store bokstava da?</p>	<p>Har skrevet "og".</p>
<p>Tone: greit</p>	<p>Skriver ned ordene med store bokstaver.</p>

Linda: sånn ka ska æ skriv no?	
Tone: æ kan hjelp dæ æ. Sånn da har vi alle komme like langt.	skriver "JORBER KAKE MED SJOKOLADE KREM" i teksten til Linda.
	Tone forlater bordet for å vise lærer hva hun har skrevet



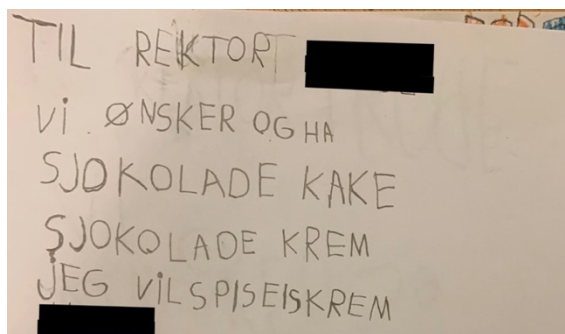
Linda sin tekst (se vedlegg 4d)

Ut ifra denne sekvensen ser man at Tone benytter seg av det personlige pronomenet «vi» isteden for «jeg». Dette kan antyde at Tone posisjonerer jentenes skrivearbeid som et felles prosjekt. Tone benyttet seg av de samme strategiene for å hjelpe Linda som da hun hjalp Nora. Hun lyderte bokstaver samtidig som hun pekte, altså hun knyttet fonem til grafem

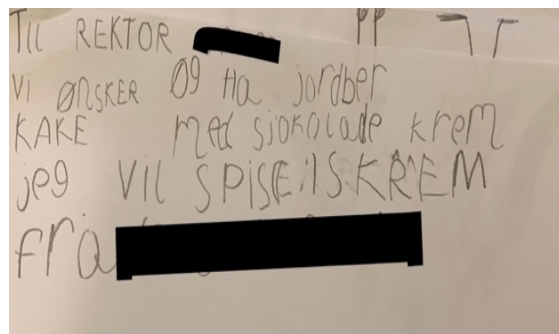
for Linda. Strategien hvor Tone modellerte setninger ble også benyttet helt frem til Tone tok over skrivearbeidet selv. Hvorfor Tone bestemte seg for å ta over skrivearbeidet til Linda er vanskelig å si noe bestemt om. I ettertid har jeg gått tilbake til observasjonsnotatene mine samt sett på filmopptaket, men i videoen ser man bare ryggen til jentene, og i observasjonsnotatene mine kommer det bare frem at Tone virket utålmodig og at hun tok blyanten fra Linda og uoppfordret begynte å skrive i teksten til Linda. En mulig grunn kan være at Tone så seg ferdig med å hjelpe jentene, da flere av de andre klassekameratene var ferdig med sine oppgaver og fikk sitte og tegne. Kanskje det fristet Tone mer og tegne enn å hjelpe Linda med hennes skrivearbeid. I så fall er strategien Tone benytter seg av interessant. Tone kunne valgt å bare fortelle Linda hva hun skulle skrive før hun forlot pulten for å vise læreren teksten sin. Likevel valgte Tone og skrive direkte i teksten til Linda og forklarte dette med «sånn da har vi alle komme like langt». Dette kan indikere mot at det viktigste for Tone i denne samhandlingen var at alle tre skulle skrive like mye i tekstene sine.

4.3.2 «No må æ hjelp Linda for no har vi komme like langt Nora»

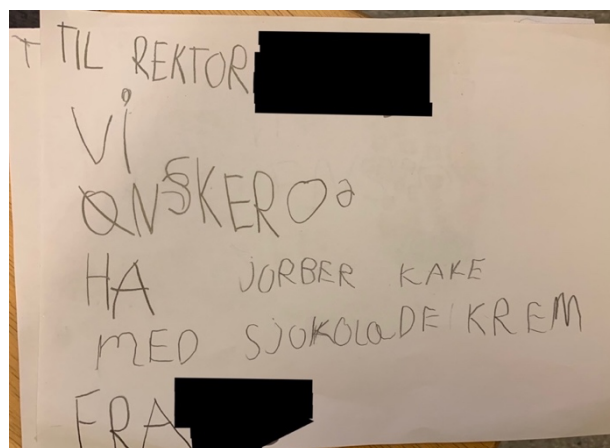
I denne analysen skiller situasjonen her seg fra de to andre på den måten Tone veksler mellom å hjelpe Nora og Linda. Dette resulterte i at jentene sine tekster ble så og si identiske.



Noras tekst (se vedlegg 4c)



Tones tekst (se vedlegg 4b)



Lindas tekst (se vedlegg 4d)

Forskjellen man finner i innholdet kan knyttes opp mot spørsmålene Tone stilte jente underveis. Alle tre jentene starter teksten sin med å skrive «til rektor». Dette kan forklares både ut ifra at det var slik Tone startet sin tekst, men også fordi det var slik læreren startet teksten klassen skrev sammen før de begynte å skrive på oppgaven individuelt. Videre skriver alle jentene at «vi ønsker», og dette kan forklares ut ifra samtalesekvensen Nora og Tone hadde her

Tone: ska vi skriv vi eller oss eller.... vi eller oss eller deg?	Tone spør Nora om hvilket personlig pronomen hun skal bruke i egen tekst.
Nora: æ veit ikke	
Tone: vi oss eller vet ikke?	
Nora: hahaha	
Tone: ka vil du?	
Nora: æ veit ikke.	fortsetter å skrive "rektor" på eget ark
Tone: kanskje vi?	
Nora: ja!	

Her ble Nora og Tone enig om at de skulle skrive «vi», noe som egentlig betydde at Tone først skrev «vi», og at Nora og Linda kopierte dette senere. Deretter skriver alle tre jentene hvilken kake de ønsker å spise på festen, og det er her man finner den eneste stedet i de tre tekstene hvor Nora og Linda skriver noe annet enn Tone. Grunnen for dette kan forklares ut ifra spørsmål Tone stilte Nora underveis i skrivearbeidet og da hun tok over skrivearbeidet til Tone. Tone spurte Nora hvilken krem hun ønsket å ha på kaka si, et spørsmål som engasjerer innholdssiden i teksten til Nora. Dette er enda et funn som viser at Tone reproducerer læreren sine strategier i sin rolle som hjelpelærer. Spesielt når denne elevgruppen har veiledet skrivearbeid kan læreren stille ledende spørsmål for å hjelpe de elevene som står fast med skrivearbeidet. Tone spurte Nora hvilken krem hun ønsket å ha på kaka, selv om Nora egentlig bare kunne skrive av det Tone allerede hadde skrevet i sin egen tekst. Et annet aspekt som er interessant med dette funnet er at da Tone skulle hjelpe Linda med akkurat samme del i teksten, tok hun over skrivearbeidet. I stedet for å modellere setninger for Linda, eller hjelpe henne med grafem-fonem forbindelser valgte heller Tone skrive direkte i teksten til hennes. Dette gjorde Tone uten å spørre om tillatelse fra Linda, men forsvarte det med å si «sånn da har vi alle komme like langt» (se vedlegg 4d).

Hvis man antar at ytringen til Tone er forklaringen for hvorfor hun tok over skrivingen til Linda indikere dette at det viktigste for Tone i denne samhandlingen var at jentene skulle

skrive like mye. Tone sitt mål som hjelpelærer var å sørge for at alle tre jentene skrev like langt, og koordinerte handlingene sine deretter (Svennevig, 2009). Likevel om man ser på tekstene til jentene ble det ikke slik at Linda skrev like mye som Tone og Nora. Både Tone og Nora skrev «jeg vil spise iskrem» som siste setning i tekstene sine (se vedlegg 4b & 4c). Grunnen til hvorfor Linda ikke fikk skrevet dette i teksten sin kan både forklares ut ifra tidsaspektet elevene hadde på skrivearbeidet, men også Tone sin motivasjon i rollen som hjelpelærer. Da Tone begynte å hjelpe Linda var det ikke lenge igjen av timen, samt at flere av medelevene var ferdig med sin oppgave og begynte å jobbe med valgfritt arbeid. Tone kan ha blitt utålmodig, men som hun uttrykte var et det poeng for henne at alle skrev det samme. Av den grunn glemte hun kanskje å skrive den ekstra setningen i teksten til Linda. Likevel kan dette forklare hvorfor Tone valgte å skrive ferdig oppgaven for Linda.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil analysen bli drøftet ut ifra problemstillingen til denne studien. Før de følgende drøftingene vil jeg gjenta problemstillingen denne masterstudien er arbeidet ut ifra:

Hvordan samhandler elever i en førstetrinnsklasse underveis i en skriveprosess, og finner man spor av samhandlingen i elevteksten?

Først i dette kapittelet vil likhetene i funnene i analysen bli presentert. Et fellestrekk i alle tre samhandlingene er at en elev inntreer i rollen som hjelpelærer. I rollen som hjelpelærer reproducerer elevene i alle tre situasjonene to like strategier. Strategiene å knytte fonem til grafen samt modellering av ord og setninger er strategier som går i igjen i alle tre situasjonene. Disse funnene vil bli diskutert opp mot relevant teori for å belyse hvordan de kan ha påvirket samhandlingen. Videre vil jeg diskutere mulige grunner for hvorfor elevene i de ulike samhandlingene benektet at de samarbeidet, og tilslutt se på hjelpelærernes rolle som kompetente andre.

I alle tre situasjonene som ble belyst i analysen var det en elev som gikk inn i rollen som hjelpelærer. I situasjonen mellom Ove og Ivar gikk Ivar inn i rollen som hjelpelærer etter forespørsel fra læreren, mens i de to andre situasjonene ble Therese og Tone tildelt rollen av medelever. Alle disse tre elevene svarte på en forespørsel om veiledning fra klassekameratene sine, og brukte ulike strategier for å hjelpe de med skrivearbeidet. Dette er noe som knyttes opp mot studien til Tholander og Aronsson (2010) som karakteriserer hjelpelærere som elever som tar på seg, eller blir tildelt en rolle som vanligvis en lærer ville gått inn i. Det Ove, Therese og Tone hadde til felles i deres rolle som hjelpelærere var at de reproduserte flere av de samme strategiene for å hjelpe klassekameratene sine. Hvorfor de reproduserte akkurat disse strategiene og hvilken betydning dette hadde både for samhandlingen, men også de pågående skriveprosessene vil bli diskutert i det følgende.

5.1 Fonem-grafem forbindelser

En strategi som går igjen i alle tre eksemplene er at Ivar, Therese og Tone hjelper klassekameratene sine med å knytte fonem til grafem. I alle tre situasjonene skjer det gjentatte ganger at disse elevene lyderer ulike bokstavlyder samtidig som de pekte på de gjeldene

bokstavene på bokstavstrimmelen. Dette er en strategi som viser at disse elevene har kommet langt i utviklingen av fonologisk bevissthet. De har forstått at talespråket er satt sammen av ulike fonemer (språklyder), og at de evner å lytte ut disse i ord og setninger (Traavik & Alver, 2016, s.53). Elevene bruker denne kunnskapen for å hjelpe klassekameratene sine med å finne riktige grafemer.

Dette er en strategi de har reprodusert fra læreren sin. Fra de begynte på skolen har læreren aktivt brukt bokstavstrimler for å vise symbolet for de ulike bokstavlydene, noe som ble forklart i analysen. Dette er en vanlig strategi læreren bruker for å trene elevene på å forstå det alfabetiske prinsipp (Korsgaard et al., 2011, s.19). En mulig grunn til hvorfor disse elevene valgte å reprodusere akkurat denne strategien kan være fordi de selv har opplevd den som nyttige og meningsfull. Gjennom at de selv har opplevd at denne strategien har gjort skrivearbeid enklere, valgte de å bruke denne strategien da de skulle hjelpe andre i deres skriveprosess.

Dette kan og forklares ut ifra hvor alle disse seks elevene befinner seg i sin skriveutvikling. Alle er på vei til å utvikle fonologisk bevissthet, men de har ikke kommet like langt i utviklingen. I teoridelen ble det redegjort for de fem ulike stadiene i skriveutviklingen, der mye handler om å oppdage skriftens lydprinsipp (Korsgaard et al., 2011, s.52). Elevene som inntre i hjelpelærerrollen viser at de har en god forståelse for forholdet mellom fonem og grafen, og bruker denne kunnskapen for å hjelpe medelevene de er i samhandling med.

Gjennom at Ivar, Therese og Tone valgte å bruke denne strategien i samhandlingene kan dette har ført til at alle elevene fikk trening i å forstå det alfabetiske prinsipp. I alle tre samhandlingene ble hjelpelærere spurt av medelever til å knytte fonem til grafem. I flere av tilfellene etterspurte medelevene hjelp til å finne bokstaver til lyder i ord hjelpelæreren selv allerede hadde skrevet. Likevel tok Ivar, Therese og Tone imot disse forespørlene og brukte bokstavstrimler for å hjelpe medelever med fonem-grafem-forbindelser. På denne måten fikk både hjelpelærerne og de andre som var med i samhandling trening på dette. Medelevene i de ulike samhandlingene fikk den støtten de trengte for å få til denne en-til-en- korrespondansen mellom språklyd og bokstaver. Hjelpelærerne fikk trent på å lydere bokstavlydene høyt samtidig som de pekte på de gjeldene grafemene. I den første skrive- og lesetilegnelsen er det å skjønne koblingen mellom lyd og bokstav et avgjørende skritt på veien til skriftspråket (Korsgaard et al., 2011, s.19). Ved at Ivar, Therese og Tone valgte å bruke denne strategien i

de ulike samhandlingene jobbet både de, men også medelevene, men å utvikle sin fonembevissthet.

5.2 Modellering av ord og setninger

Den andre strategien som går igjen i alle tre situasjonene er modellering av ord og setninger. Ivar, Therese og Tone skrev ned ord eller setninger som medelevene kunne kopiere over i sin egen oppgave. Tone lar medelevene både kopiere fra hennes oppgave og hun modellerer ord og setninger etter etterspørsel på et eget ark. Ivar modellerer en setning for Ove, mens Therese lar Nora kopierer fra hennes oppgave gjennom hele samhandlingen.

Korsgaard et.al (2011, s.43) omtaler disse strategiene som kamerathjelp og kopiskrivning, begreper som vil bli brukt videre her. Kopiskrivning er spesielt en strategi elevene selv har opplevd at lærerne har brukt, mest under økter med veiledet skriving. Det å la elever som er tidlig i sin skriveutvikling kopiere fra andre sine tekster er en naturlig del av det å tilegne seg skriftspråket. For de yngste elevene kan det å kopiere oppleves motiverende da de får oppleve å formidle et budskap, spesielt hvis eleven har lite motivasjon til å lydere seg fram til lange tekster. Det kan ligge en trygghet i å gjenskape noe andre har skrevet, og man skal ikke underkjenne at barnet på denne måten kan tilegne seg kunnskap om bokstavens lyd og grafiske form (Korsgaard et al.,2011, s.43). Dette er også noe som kan knyttes opp mot Vygotskij sitt begrep, imitasjon. Ifølge Vygotskij skjer den optimale samhandlingen mellom elever som har kommet ulikt i den mentale utviklingen, slik at elevene kan bruke hverandres kunnskap for å utvikle sin egen kunnskap, og dermed lære. Slik type samhandling kan blant annet skje gjennom imitasjon. Håland (2016) mener imitasjon kan ses på som en måte å lære på i skriveopplæringen. Det å imitere skrevne tekster er en måte å lære å skrive på, så lenge det er innenfor barnets nærmeste utviklingszone. Fordi dette er en strategi som har innvirkning på ulike måter i de tre ulike situasjonen vil de ulike funnene drøftes i det videre

Ivar benyttet seg av modelleringsstrategien da Ove fortalte at han hadde tegnet at han spilte på tv-en. Da Ove skulle skrive av denne setningen fant han det vanskelige å tyde bokstaven «v», fordi utformingen av bokstaven kunne like gjerne vise en «u». Denne seansen endte med at setningen som Ivar modellerte, «SPILE PÅ TVN POKIMON», ble til «SPILE PÅ TUIV POKIMON» i teksten til Ove (se vedlegg 2b). På en måte kan man si at samhandlingen og strategibruken ikke virket etter sin hensikt. For det første kan det virke som Ove kopierte

bokstavene og ordene uten å tenke over innholdet i hva han skrev. Selv om det var Ove som hadde skapt innholdet gjennom tegningene han hadde tegnet, virket det ikke som om han tenkte over budskapet da han skrev det ned. For det andre kan man å tenke at Ivar sitt forsøk på å bruke denne strategien ikke fungerte, da det virket som han trakk seg fra rollen som hjelpelærer da Ove spurte om han hadde rette opp riktig i teksten sin. Hvis målet med 'samhandlingen var at guttene skulle skrive en ortografisk korrekt tekst kunne man sagt at samhandlingen og strategibruken ikke virket etter sin hensikt. Dette er også kanskje et eksempel på at det kan være problematisk å modellere grafemer og ord når man ikke har kommet lengre i sine bokstavutformingsferdigheter enn det Ove.

Fordi disse guttene fortsatt er i en tidlig fase i skriveutviklingen sin er det like viktig at de opplever mestring over å ha produsert og formidlet et innhold, som at alle ordene er skrevet etter ortografiske normer. Det var Ove som kom med innholdet i setningen, og med hjelp av Ivar som modellerte, skrev Ove den lengste setningen i teksten sin. Korsgaard kaller dette for kopiskiving, en strategi som kan bidra til at elever opplever mestring med ved å formilde et budskap (Korsgaard et al., 2011, s.44). Gjennom at Ivar modellerte denne setningen for han, fikk Ove oppleve mestring med å skrive en lang setning, noe kanskje han ikke hadde opplevd om han ikke var i samhandling med Ivar. Av den grunn mener jeg at Ivar valgte en god strategi for denne samhandlingen.

I denne samhandlingen framtrer Ivar som en kompetent andre (Vygotskij, 2001, s.166) for Ove. Gjennom mine observasjoner og hva som kommer frem i elevteksten virker det som at Ivar har utviklet mer fonem-grafem-kunnskap, enn Ove, noe han bruker når han hjelper. Det å la elever imitere fra skrevne tekster burde anses som en måte å lære på, så lenge det er innenfor barnets nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 2011, Håland, 2016). På bakgrunn av at jeg har observert denne klassen over en lengre periode har jeg nok innsikt i Ove sin skrivekompetanse til å si at å skrive av denne setningen er innenfor hans utviklingszone. Selv om det ble en liten feil i utformingen av ordet «Tv», kan det like gjerne begrunnes som en utføringsfeil (Alver og Traavik, 2016, s.147).

I den andre situasjonen der Nora og Therese samhandlet om å løse kryssord kan det diskuteres om kopiering Nora bedrev var et resultat av en valgt strategibruk fra Therese sin side. Fra kryssordoppgaven ble delt ut til jentene var ferdig med den, kopierte Nora av alt Therese

skrev. Nora spurte om lov og Therese ga uttrykk for at det var greit gjennom nesten hele situasjonen. Selv om dette mest sannsynlig ikke var en bevisst strategibruk fra Therese sin side, var det nok et bevisst valg fra Nora å kopiere fra klassekameraten. Av den grunn vil jeg kategorisere dette funnet som en form for modellering av ord og setninger, da dette er et eksempel av det Korsgaard et.al (2011) omtaler som kamerathjelp. Nora har selv opplevd at læreren har brukt denne strategien i hennes skrivearbeid. Derfor kan det tenkes at da denne skriveoppgaven ble utdelt tenkte Nora at den enkleste måten å få gjort oppgaven på var å kopiere fra Therese.

Det kan tyde at denne skrivesituasjonen er et eksempel på strategibruk som fører til en samhandling med ukritisk kopiering. Om man ser til Vygotskij sitt begrep om imitasjon som et middel fra å gå fra noe man kjenner til noe nytt, kan man argumentere mot at Nora imiterte teksten til Tone (Vygotskij, 2001, s.166). Likevel om man skal se på imitasjon av skrevne tekster som en måte å lære å skrive på, må det skje innenfor barnets nærmeste utviklingszone (Håland, 2016, s.166). Slik jeg har observert Nora som elev skjedde denne imitasjonen innenfor hennes utviklingszone. Til tross for dette stiller jeg spørsmål til om denne strategibruken var en god måte å løse oppgaven på?

Som vist i analyse førte Nora sin kopiering til at hun skrev flere av ordene feil i sitt eget kryssord. Ut ifra hvordan jeg har observert Nora som elev var dette en oppgave hun kunne mestret alene. Det hun potensielt kunne ha trengt hjelp til var å knytte noen fonem til grafem, noe som bokstavstrimlene som var lagt ut på bordet kunne ha hjulpet henne med. Nora burde blitt hjulpet med hvordan gå i samhandlingen med kulturelle verktøy, slik at hun kunne lært hvordan hun kunne brukt bokstavstrimler som støtte i skrivearbeid. Likevel valgte ikke Nora å benytte seg av disse, hun valgte heller å kopiere Therese sin oppgave. Om imitasjon, eller kopiering var den mest hensiktsmessige måten å løse oppgave på, er svaret trolig nei. Likevel fikk Nora trening på å utforme bokstaver. Selv om denne oppgaven og måten Nora løste den på trolig ikke førte til læring og utvikling, fikk Nora repetert og øvet på bokstavutforming gjennom å kopiere bokstavene til Therese. Et alternativ kunne jo vært at Nora ikke hadde hatt motivasjon til å løse oppgaven og dermed ikke jobbet med den. Av den grunn kan man si at Nora sitt valg av strategi kanskje ikke førte til at hun utviklet ny kunnskap, men hun fikk jobbet med bokstavutforming. Det å lære seg å utforme alfabetets ulike bokstaver er tross alt også viktig kunnskap elevene i den tidlige skriveopplæring må lære seg.

Da Nora, Tone og Linda skulle skrive brev til rektor om hva de ville gjøre på 100-dagersfesten sin ble det slik at Tone modellerte store deler av teksten for Nora og Linda. Det startet med at Tone tok utgangspunkt i sin egen tekst for å vise Nora hvordan hun skulle skrive de ulike ordene, og utviklet seg til at hun modellerte både ord og setninger som jentene kunne skrive av på egne ark, hvor Tone til slutt skrev ferdig oppgaven til Linda. Tone begynte å skrive ned ord og setninger på et eget ark etter forespørsel fra Nora og fortsatte å bruke denne strategien ut samhandlingen. At det var Nora som ønsket at Tone skulle benytte seg av denne strategien sier noe om hva rollen som hjelpelærer innebærer. Tone tok ikke bare på seg denne rollen, men godtok å gå inn i en rolle som Nora tilskrev henne. Dette førte til at Nora og Linda kopierte nesten alt av innholdet i sin egen tekst. Bortsett fra når Tone knyttet fonem til grafem gjennom lydering og peking. Det vil si at store deler av samhandlingen mellom jentene dreiet seg rundt Tone sitt valg av strategi som innebar å modellere setninger for jentene. Gjennom at Tone gikk inn i rollen som hjelpelærer, og valgte å benytte seg av denne strategien, førte dette til at disse tre jentene skrev tre tekster med så og si samme innhold. Dette er noe som er interessant å diskutere på flere måter, men først og fremst om denne strategien var nyttig for jentenes samhandling underveis i skrivearbeidet?

Tone startet å jobbe med oppgaven med en gang den ble udelt, mens de to andre jentene ikke virket like motiverte. Nora begynte først på oppgaven da hun merket at Tone var godt i gang med sin, mens Linda vandret en god del fram og tilbake fra pulten sin før hun startet. Dette er noe som kan indikere at Nora og Linda ikke var så alt for motiverte til å løse denne skriveoppgaven. Gjennom at Tone støttet jentene gjennom så og si hele skrivearbeidet førte dette til at alle tre fikk skrevet et brev til rektor. Selv om Nora og Linda ikke fikk brukt denne skriveoppgaven til å trene på å lytte ut fonem og knytte de til grafem, fikk fortsatt jentene formidlet et budskap. Hvis man skal se mot hvordan Håland (2016) ser på imitasjonsbegrepet til Vygotskij sin betydning i skriveopplæringen, er det å kopiere skrevne tekster også en måte å lære å skrive på. Nora både fortalte hva hun ønsket å ha som innhold i teksten sin muntlig til Tone, samtidig som hun kopierte alt selv over i sin egen tekst. Dette er og noe som kan knyttes opp mot Korsgaard et al. (2011) sitt kopiskrivingsbegrep som en naturlig måte å tilegne seg skriftspråket på. Derimot, kopiere Linda fra arkene Tone hadde skrevet på for å hjelpe Nora. Linda kopierte et innhold som var skrevet av Tone og produsert av Nora og det hele endte med at Tone tok over skrivearbeidet hennes. Av den grunn er det trolig at Linda og Nora fikk ulikt utbytte av denne samhandlingen. Det som er felles for begge jentene er at de fikk produsert et brev til rektor med hjelp fra Tone.

5.3 Benektelse av samhandling

Både i situasjon to og tre blir jentene som er i samhandling spurt om de samarbeider. I begge tilfellene vil ikke jentene innrømme dette ovenfor en tredjepart. I situasjon to da Nora og Tone løste kryssord spurte læreren jentene om de samarbeidet, noe jentene avkreftet ved å riste på hode. Da Tone og Nora jobbet med brevet til rektor i situasjon tre, spurte Linda om jentene jobbet sammen, noe Tone avkreftet (se vedlegg 4a). Hvorfor jentene ikke ville innrømme at de samarbeidet er vanskelig å si noe presist om, men dette funnet kan knyttes til tendenser Skaftun og Wagner (2019) fant i sin studie. Resultatene i deres studie indikerer at utviklingen av muntlig språk og muntlig tenkning ikke er fremtredende trekk i det kollektive og individuelle ideen om hva god språkpraksis innebærer. Den muntlige aktiviteten forskerne observerte blant elevene var i stor grad lærerstyrt. I studien knytter forskerne funnene opp mot vedvarende tradisjonelle verdier og praksiser i norsk skole, der disiplin er sterk assosiert med et godt klima for læring. Dette stemmer godt overens med mine observasjoner fra klasserommet. Hvis elevene også har samme oppfatning kan funnet forklares ut ifra dette. Det er mulig at jentene sitter med denne oppfatningen da lærer ofte roser elevene når de jobber selvstendig og stille på egne arbeidsplasser. Av den grunn kan det hende at de tenker at deres samarbeid var en form for juksing og derfor ikke ville fortelle til andre at de samarbeidet.

Her er det viktig å understreke at gjennom hele min observasjonstid i dette klasserommet opplevde jeg aldri at lærer sanksjonerte negativt når elevene samarbeidet. Læreren i denne klassen er varm og raus med elevene sine og jeg har observert at opp til flere ganger at elever har blitt oppfordret til samarbeid. Slik som også vist i analysen av situasjon en. Men som også vist i studien til Skaftun og Wagner (2019) er et godt læringsklima sterkt assosiert med disiplin, en oppfatning det kan se ut til at jentene i mine data også har. Det å samhandle på denne måten burde heller betraktes som en strategibruk når elevene er så tidlig i sin skriveutvikling, enn å anses som juks. Korsgaard et al. (2001, s.34) betegner slik strategibruk som kamerathjelp. Denne strategien innebærer at elevene spør hverandre om hjelp, noe som også indikerer at de skriver av hverandre. Ifølge Korsgaard et al. er dette noe som må anses som en strategi og ikke juks.

5.4 Hjelpelærers rolle som kompetente andre

Gjennom å bruke alle disse strategiene utgjør Ivar, Therese og Tone en kompetent andre for elevene de var i samhandling med. I alle disse tre situasjonene begynte samhandlingene fordi en elev etterspurte hjelp. For Ivar og Ove var det fordi Ove trengte hjelp til å starte på teksten sin og lærer oppfordret han til å hjelpe Ivar. Mens for Nora og Therese handlet det om Nora ville se hva Therese skrev, og i den siste situasjonen handlet det om Nora ville ha hjelp fra Tone og Linda med å skrive «til rektor». Som sagt startet samhandlingen fordi en spurte om hjelp, slik at både Ove, Nora og Tone ble en kompetent andre som hjalp klassekameratene i deres sone for nær utvikling. Utviklingsteorien til Vygotskij bygger på en tanke om at samhandling mellom elever med ulik kompetanse og kunnskap kan føre til utvikling. Den optimale samhandlingen skjer mellom elever med ulik kompetanse og kunnskap slik at de kan bruke hverandres kunnskap for å utvikle sin egen kunnskap, og dermed lære (Dysthe, 2001, s.80).

Ivar, Therese og Tone ble tildelt rollen som hjelpelærer av lærer og medelevene sine. Dette betyr at alle elevene som var en del av disse tre samhandlingene godtok rollefordelingen. På den måten kan man si at alle seks elevene tilpasset seg situasjonen og brukte sine muntlige ferdigheter for å få til oppgaven gjennom å kommunisere hensiktsmessig. Hjelpelærerne, spesielt, brukte ulike språklige og ikke-språklige tegn for å bistå medelevene sine og medelevene ga en respons på om de forsto den kommunikative intensjonen (Svennevig, 2013, s.80). Det er disse handlingene som gjorde grunnlaget for samhandlingene. Denne måten å samhandle på kan knyttes opp mot et sosiokulturelt syn på læring. Her legges det et særlig fokus på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling. Gjennom å lytte, etterligne, samtale og samhandle med andre får barnet ta del i kunnskap og ferdigheter fra de små (Dysthe, 2001, s.42-49). Som nevnt i avsnittet ovenfor ble Ivar, Therese og Tone kompetente andre for medelevene gjennom å bruke strategier som hjelp i de ulike skrivearbeidene. Ved å lytte, samtale og samhandle brukte hjelpelærerne sine kunnskaper og kompetanser for å støtte medelevene i deres skriving. På bakgrunn av at jeg har observert disse elevene over en lengre periode vet jeg at elevene som er med i denne studien har kommet nok så likt i sin skriveutvikling. Derfor er det interessant å spørre seg hvorfor det ble slik at Ivar, Therese og Tone ble tildelt rollen som hjelpelærer.

Ivar, Tone og Therese har ikke kommet så mye lengre i sin egen skriveutviklingen. Det virker heller som at de har kommet lengre med å forstå hvordan de kan benytte seg av ulike

strategier underveis i skrivearbeid. Denne kunnskapen benytter de seg av i samhandlingen for å hjelpe de andre med deres skrivearbeid. Dette kan knyttes opp mot Vygotskij som hevder at samhandling både mellom mennesker, men også mellom mennesker og kulturelle verktøy utgjør utgangspunktet for læring og utvikling (Dysthe, 2001, s.73). Fordi Ivar, Therese og Tone har tilegnet seg en forståelse for hvordan de kan bruke de ulike ressursene som hjelp i klasserommet, evner de å hjelpe medelevene sine med deres skrivearbeid (Korsgaard, et al., 2011, s.52).

I alle tre situasjonene utgjør samtalen en stor del av samhandlingen. Spesielt i situasjon en og tre engasjerer hjelpelærerne seg i skriveprosessen til medelevene ved å hjelpe med å generere innhold. Både Ivar og Tone stiller spørsmål til hva medelevene ønsker å skrive om i tekstene sine. Om man ser til Vygotskijs sin teori om tenking og tale kan spørsmålene som Ivar og Tone stilte medelevene ha hjulert dem med å realisere tenkningen deres. Vygotskij hevder at tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord, tenkningen blir til gjennom ord. (Vygotskij, 2011, s.190-191). Det kan tenkes at både Ove og Nora hadde tanker om hva de ønsket å skrive, men at de hadde vansker med å overføre innholdet ned på papiret. Dette er nok en strategi som hjelpelærerne har reprodusert fra læreren sin (Tholander & Aronsson, 2010). Det å få hjelp til å generere innhold gjennom å bli stilt spørsmål er en strategi elevene vant til at læreren bruker. Hjelpelærerne kan selv ha opplevd denne strategien som nyttig og selv valgt å reprodusere den. Både Ivar og Tone diktet svarene om hva Ove og Nora ønsket å skrive på et eget ark. De brukte kopiskrivning som en strategi for å hjelpe medelevene sine (Korsgaard, et al., 2011 s.43). Gjennom at hjelpelærerne stilte disse spørsmålene og brukte kopiskrivning som strategi, fikk medelevene oppleve at de realiserte tankene sine om innhold i egen tekst og formidle et budskap skriftlig.

6. Avslutning og didaktiske implikasjoner

I denne masteroppgaven har jeg jobbet etter problemstillingen: *Hvordan samhandler elever i en førstetrinnsklasse underveis i en skriveprosess, og finner man spor av denne samhandlingen i elevtekstene?* Arbeidet med denne studien har gitt meg et innblikk i skrivekompetansen til seks elever, og hvordan disse elevene har brukt denne kompetansen i samhandling underveis i et skrivearbeid. Analysen viser at alle samhandlingene oppstår fordi en elev etterspør hjelp, og i alle samhandlingene blir en av elevene tildelt en rolle som hjelpelærer. I rollen som hjelpelærere bruker elevene ulike strategier for å hjelpe medelevene sine med deres skrivearbeid. Disse strategiene har hjelpelærerne selv sett og opplevd at læreren har brukt for å hjelpe elevene i denne klassen med ulike skrivearbeid. Hjelpelærerne kan ha opplevd lærerens strategibruk som nyttig og derfor valgt å reprodusere strategiene for å hjelpe medelever. Som diskutert i drøftingsdelen har ikke hjelpelærerne nødvendigvis kommet lengre i sin skriveutvikling enn resten av elevene de er i samhandling med. Forskjellen mellom hjelpelærerne og de andre elevene er at hjelpelærerne har kunnskaper om hvordan de kan benytte seg av ulike strategier underveis i skrivearbeid. De evner å gå i samhandling med andre mennesker og kulturelle verktøy (Dysthe, 2001, s.73). Denne kunnskapen benytter de seg av i samhandlingene for å hjelpe medelevene sine med deres skrivearbeid.

For å svare på problemstillingen samhandlet elevene i denne studien gjennom å snakke sammen både verbalt, men også gjennom kroppsspråk for å løse ulike skrivearbeid. Studien viser at i alle samhandlingene ble det valgt ut en hjelpelærer, noe som ble akseptert av alle parter. Dette betyr at i alle samhandlingene tilpasset elevene seg og koordinerte egne handlingen mot å løse en felles oppgave (Svennevig, 2009). Studien viser også at elever kan reprodusere strategier for å hjelpe hverandre selv om de har kommet like langt i skriveutviklingen. Elevene som er en del av denne studien befinner seg en plass mellom fonologiskskrivning og overgangsskrivning (Korsgaard et al., 2011, s.57-60). Likevel viser hjelpelærerne kunnskap om at strategibruk kan være like viktig som bokstavkunnskap i den tidlige skrivingen. Gjennom å reprodusere strategier som å bistå med fonem-grafem forbindelse og modellering av ord og setninger hjelper hjelpelærerne sine medelever med deres skrivearbeid.

Ved å se på både elevtekstene som er samlet inn og transkripsjonene av samhandlingene ser man at elevtekstene er påvirket av strategibruken til hjelpelærerne. En kan også se at tekstenes innhold i de samme samhandlingene er relativt like. På den måten kan man si at en finner tydelige spor av samhandlingene i alle elevtekstene. Gjennom analyse- og drøftingsdelen har det blitt diskutert hvilken betydning både hjelpelærernes strategi har hatt for medelevens tekst og mulig grunn til hvorfor innholdet er likt i tekstene. Avslutningsvis vil jeg vise tilbake til to funn som viser to ulike utfall av at barns samhandlinger underveis i et skrivearbeid.

I innledningen bruker jeg Ivar og Ove som eksempel på samhandling som førte til skriveglede. Da Ove startet på oppgaven sin var det ikke noe problem for han å tegne innholdet, men da det var tid for å begynne å skrive søkte han vekk fra pulten sin og begynte å vandre i klasserommet. Etter Ivar hjalp han med skrivearbeidet til de to første tegningene, endte situasjonen opp med at Ove skrev til de tre siste tegningene helt alene. På bakgrunn av dette kan man si at samhandlingen mellom guttene førte til at Ove opplevde mestring og glede over sin egen tekst. I samhandlingen mellom Therese og Nora førte Nora sin kopiering til at hun fikk flere ortografiske feil i sin egen oppgave. Funnet her viser at Nora ikke kobler fonem til grafem, og at hun heller ikke trekker grafemene sammen når hun jobber med oppgaven. Av den grunn kan man si at en konsekvens av samhandlingene mellom jentene er at Nora bedrev ukritisk kopiering.

Poenget med å dra frem disse to funnene er for å vise at alle samhandlingene i denne studien påvirket skrivearbeidet til elevene på godt og vondt. Likevel viser funnene i denne oppgaven hvilket potensial det kan ligge i å la elever samhandle underveis i et skrivearbeid. Studien har vist at elever kan reprodusere strategier for å hjelpe hverandre selv om de har kommet omtrent like langt i skriveutviklingen. Det er viktig å understreke at denne studien bare har sett på seks elever i ett klasserom. Om noen andre hadde gjennomført akkurat det samme studien ville utfallet mest sannsynligvis ikke vært det samme. Når det er sagt forteller denne studien om en tendens man kan se i norske klasserom.

Mine erfaringer samsvarer med tendensene Skaftun og Wagner (2019) så i sin forskning. Norske klasserom bør utnytte læringspotensialet i muntlige aktiviteter bedre. Det å jobbe med muntlig språk og muntlig tenkning burde bli et fremtredende trekk i det kollektive og individuelle ideen om hva god skriveopplæring innebærer. Som vist i denne studien kan det å la barn samhandle samtidig som de skriver, fører til at de overviner nye barrierer i sin egen

skriveutvikling. Gjennom å la de dele kunnskaper og kompetanser om skriving kan også elever hjelpe hverandre med å komme lengre i skriveutviklingen. Om jeg skulle forsket på dette teamet videre ville jeg ha sett på hvilke metoder i skrivedidaktikken som kunne skapt rom for muntlig aktivitet og samhandling. Jeg ville sett på hvordan å drive en skriveundervisning som skaper et dialogisk klasserom der elever selv får bruke sin stemme for å utvikle sin skrivekompetanse. For hvis det er slik at dialoger om den skrevne tekst er en avgjørende faktor når elever skal utvikle skrivekompetanse (Håland & Lorentzen, 2007), er muntlighet i begynneropplæring i skriving et tema vi trenger mer kunnskap om.

7. Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alver, R.V. & Traavik, H. (2016). *Skrive og lesestart. Skriftspråkutvikling i Småskolealderen* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aronsson, K. & Tholander, M. (2010). Doing subteaching in School Group Work: Positions, Resistance and Participation Frameworks. *Language and educations*, 17(3), 208-234. <https://doi.org/10.1080/09500780308666849>
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag As.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utg.). Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Hannibal, S., Korsgaard, K. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving - en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Hognestad, J.K. (2002). Midt mellom tale og skrift: Sondre (8) som fonetiker, *Norsklæreren* nr. 2, 32-36.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A. & Lorentzen, T. R. (2007). *Dialogar om tekst. Praktisk arbeid med elevtekstar i norskundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2020). *Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt*. Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk: metodeboka 2* (s.26-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Matre, S., Hansson, I. & Solheim, R. (2011). *Forord*. Hannibal, S., Korsgaard, K. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving - en vei inn i lesingen* (s.9-11). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Myran, I.H. (2012). *Oppdagende skriving - en vei inn i lesingen*. I *Bedre skole* nr.1-2012. Tidsskrift for lærere og skoleledere. Oslo.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i Kvalitative studier Den skrivende forskeren* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NTNU (2019). FUS: Funksjonell skriving i de første skoleårene. Hentet fra <https://www.ntnu.no/ilu/fus>
- Postholm, M, B. (2010). *Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.

- Skaftun, A. & Wagner, Å.H.K. (2019). Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19,1-20.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Svennevig, J. (2009). *Språk og samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Skjelbred, S. (2006). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (3.utg.). Oslo: Cappelen Akademiske.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Vygotskij, V. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademiske.

8. Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

FUS!

Funksjonell skriving i de første skoleårene

1 av 4

02.05.2019

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Funksjonell skriving i de første skoleårene»

Kjære foresatt!

Dette er et spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å styrke skriveundervisning i de første skoleårene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer.

Om prosjektet

Funksjonell skriving i de første skoleårene («FUS-prosjektet») er et forsknings- og utviklingsprosjekt ved Institutt for lærerutdanning og Skrivesenteret ved NTNU. Det overordna formålet med prosjektet er å få bedre innsikt i barns tidlige skriving og øke kvaliteten på undervisning og læring de første skoleårene. Prosjektet vil foregå som et utviklingsprogram på totalt 60 skoler i Norge. I prosjektet vil vi undersøke kortsiktige og langsiktige effekter av en tidlig start med skriveundervisning.

Skolen ditt barn går på er i samarbeid med kommunene trukket ut for å delta i prosjektet. Alle som starter på første trinn ved skolen høsten 2019 får forespørsel om å delta.

Hva innebærer det å delta?

Fra elevene som deltar, vil vi samle inn kopier av noen av tekstene eleven skriver i løpet av de første to skoleårene. Vi vil også samle inn tekster på slutten av 3. trinn. Dette foregår ved at læreren samler inn tekstene, og leverer en kopi av teksten til forskerne. Originalen kan eleven selv beholde.

I løpet av prosjektet vil også forskere besøke klasserommet 2-8 ganger for å observere hvordan lærer og elever jobber med skriveopplæring. Forskerne kommer da også til å snakke med elevene om skriveaktivitetene de deltar i og om tekstene deres.

Vi vil også henvende oss til deg/dere som foresatt med et kort spørreskjema som handler om din utdanning og erfaring med skriving.

E-post
fus@il.u.ntnu.no

Nettside
fusprosjektet.no

 **Skrivesenteret**
Institutt for lærerutdanning og skriveopplæring

 **NTNU**

Utvalg 01

Hva skal vi bruke elevtekstene til?

Vi analyserer elevtekstene for å få kunnskap om barnas samlede skrive- og tekstkompetanse i de to første skoleårene. Tekstene vil også være basis for å utvikle beskrivelser av hva barn mestrer de første skoleårene.

Bilder av og utdrag fra tekstene kan komme til brukes i vitenskapelige publikasjoner og presentasjoner fra prosjektet. Til hver tekst vil vi registrere elevens alder og kjønn. Personidentifiserende elementer, som eget eller andres navn og/eller identifiserende beskrivelser av andre personer eller sensitive hendelser, vil bli anonymisert (det vil si at vi tar bort akkurat den delen av teksten, eller at vi ikke bruker tekster der det er tvil om vi kan anonymisere tilstrekkelig).

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Elevtekstene, observasjonene fra klasserommet og informasjonen fra foresatte brukes bare til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personverneverket. Når vi presenterer resultat fra prosjektet vil det ikke være mulig å gjenkjenne enkeltelever. Det er bare forskere og studenter som er tilknyttet prosjektet som vil ha tilgang til ikke-anonymiserte versjoner av dataene. Elevtekstene vil merkes med en kode som gjør at vi kan finne ut hvilken elev som har skrevet teksten. Lista med kobling mellom kode og navn oppbevares adskilt fra øvrige data, og er bare tilgjengelig for forskerne som systematiserer dataene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis den velger å delta, kan dere når som helst trekkes samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Tekstene vi har samlet inn fra ditt barn blir da slettet og tatt ut av prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2023. Etter prosjektslutt beholder vi bare anonymisert informasjon (f.eks. elevtekster med kode), men ikke personopplysninger.

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

Rettinger

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du visse lovgitte rettigheter knyttet til personopplysninger. «Personopplysninger» betyr i denne sammenheng at vi har informasjon om barnets navn, kjønn og alder. Du har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet ditt, å få rettet personopplysninger om ditt barn, få slettet personopplysninger om ditt barn, få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger, og du kan sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

Hvor kan du finne ut mer?

Har du har spørsmål om studien, eller er du usikker på om du vil la ditt barn delta? Ta kontakt med:

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

På vegne av FUS-prosjektet

Med vennlig hilsen



Gustaf B. Skar, prosjektleder
Førsteamanuensis, NTNU

Samtykkeerklæring

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

Jeg samtykker til:

- at FUS-prosjektet samler inn kopier av tekster barnet mitt/vårt har skrevet.
- at barnet mitt/vårt deltar når forskere fra FUS-prosjektet gjennomfører observasjoner av skriveundervisning og har samtaler med elevene om skriveaktivitetene og tekstene deres.
- at FUS-prosjektet sender meg som foresatt et spørreskjema.

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

SKOLE (BLOKKBOKSTAVER):	KLASSE (BLOKKBOKSTAVER):
ELEVENS FULLE NAVN (BLOKKBOKSTAVER):	FORESATTES FULLE NAVN (BLOKKBOKSTAVER)
DATO	SIGNATUR

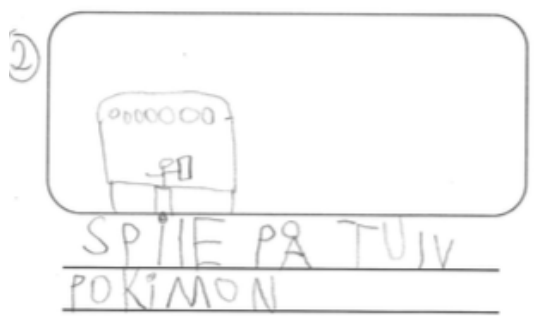
Vedlegg 2a. Transkripsjon fra Ove og Ivar sin samhandling

VERBALSPRÅK	KROPPSSPRÅK OG HANDLING
Ivar: ka har du tenga da?	Peker på Ove sin første tegning.
Ove: at æ søv	
Ivar: da kan du skriv “jeg sover”	Peker på første linje i skriverammen
Ove: koss skriv æ det da?	
Ivar: <J> , så treng du en <e> også en sånn her. Så skriv du såver	Lyderer bokstavnavnet til bokstavene Ove trenger for å skrive “jeg”, samtidig som han peker på bokstavene på bokstavstrimmelen. Til bokstaven G, peker Ivar bare på bokstavstrimmelen uten å si verken bokstavnavn eller lyd.
Ove: det starte med en /s/?	
Ivar: ja, den ser sånn her ut. Også ka e neste bokstav?	Peker på S på bokstavstrimmelen.
Ove: <å>	
Ivar: ja	Ove skriver resten av bokstavene i ordet selv, men søker en bekreftelse hos Ivar etter hver skrevne bokstav. Ivar nikker bekræftende.
Ivar: ka ska du skriv på neste bilde da?	
Ove: det ska stå spille på tven	Uoppfordret begynner Ivar å skrive “spile på tvn pokimon” på ukeplanen sin (se vedlegg 2d). Ove skriver av, men begynner å slite når han skal skrive ordet “TVN”. Ove skjønner ikke om Ivar har skrevet en V, eller U. Ove skriver U, uten å spørre Ivar.
Ivar: koffor har du skreve en <u>	
Ove: står det ikke <u> der da?	Peker på ukeplanen der Ivar har skrevet.
Ivar: Tv skrives aldri me <u>	Ove prøver å rette opp i skrivefeilen. Ser lenge på hvordan Ivar har skrevet det på ukeplanen. Skriver først en «V» bak «U» for å deretter å skrive en «I» imellom «U» og «V». Ender opp med å skrive “TUIV”
Ove: har æ skreve det riktig no?	

Ivar: mhm. No når du skal skriv så lytte du, di skal skriv spise mat.

Svarer uten å se på hvordan Ivar har skrevet ordet.

Vedlegg 2b. Ove sin tekst



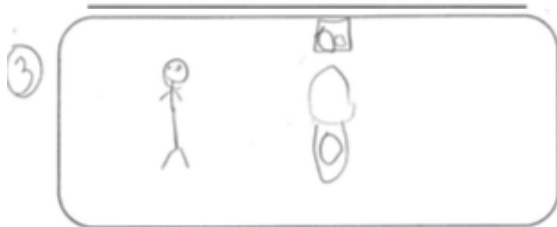
Vedlegg 2c. Ivar sin tekst



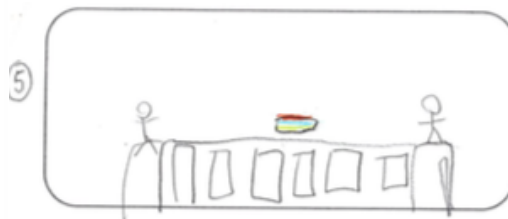
JEG SOVE
GÅT.



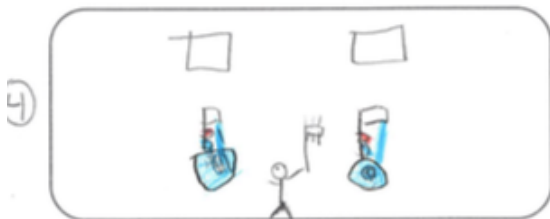
STOPP
TELEFON RINGER.



JEG BRØDDE




SPISEMAT



VESK
JEG PUSRTENENE

Vedlegg 2d. Ukeplan

6 63f



11a skole

UKEPLAN FOR 1. TRINN

UKE 47

SOVER

Ukens mål	
Norsk:	Jeg kan nevne noen kjennetegn ved eventyr.
Matematikk:	Vi jobber med tierovergang og addisjon mellom 10 - 20.
Engelsk:	Jeg har hørt eventyret "Little Red Riding Hood" og lærer meg noen av ordene i eventyret.
Sosialt mål:	Jeg vet hvordan vi stiller opp og går i rekke.

MANDAG 08.30-13.30	TIRSDAG 8.30-13.30	ONSDAG 8.30-13.30	TORSDAG 8.30 - 13.10	FREDAG 8.30-13.30
Samling	Rød/blå gruppe: Turdag (hele dagen)	Gul/grønn gruppe: Turdag (hele dagen)	Samling	Norsk
Gym/lesing	Grønn/Gul: Norsk	Rød/blå: Norsk	Gym/Norsk	Mat Friminutt
Mat Friminutt	Mat Friminutt	Mat Friminutt	Mat Friminutt	Kunst og håndverk/ Skolebibliotek
Stasjoner	Matte Musikk	Zippy Musikk	Engelsk	

INFO

- Sjekk garderobe og fyll opp med varme utelær/bytteklær.
- Bøkene elevene lånte på folkebiblioteket i byen må leveres tilbake senest 18. november. Dette må dere gjøre selv.
- Denne uka starter vi med leselekse, derfor blir det lite andre lekser i oppstarten. Les litt hver dag. Infoskriv om *veiledet lesing* ligger i lesepermen - ta kontakt ved spørsmål.
- Minner om 48 timers regelen ved oppkast og diaré. Dette betyr at barnet må holdes hjemme i to døgn etter symptomene på omgangssyke har gitt seg.


SPILE PÅ TV N
POKI MON

Vedlegg 3a. Transkripsjon samhandling Nora og Therese


VERBALSPRÅK	KROPPSSPRÅK OG HANDLING
Nora: få se ka du gjør?	
Therese: greit	Nora ser på hvordan Therese har skrevet de to første ordene i kryssordet og skriver direkte av.
Nora: ka har du skreve der da?	
Therese: Sofa, /s/ /o/ /f/ /a/	Lyderer bokstavlyden samtidig som hun peker på bokstavene på eget ark.
Nora: kan æ ikke egentlig bare skriv av dæ da?	
Therese: joda	Nora ender opp med å skrive av flere ord uten noen form for kommunikasjon mellom jentene.
Therese: ka e det her?	Peker på bilde av en engel
Nora: engel vel	Jentene går så tilbake til sitt eget skrivearbeid som vi si at Therese skriver ordene bak bildene først, så skriver Nora av uten å kommunisere videre.
Nora: ka står det der?	Peker på bilde av tallet femten.
Therese: fæmten, men det skrives ikke sånn, så ikke skriv av mæ! Sånn, da ble det rett	innser selv at hun har en skrivefeil, går inn i ordet og retter “æ” til en “e”.
Nora: Ka står det der?	Skriver “femten”. Når Nora er ferdig med å skrive ordet henvender hun seg tilbake til Therese og peker på bilde av en brannbil.
Therese: brannbil, /b/ /r/ /a/ /n/ /n/ /b/ /i/ /l/	Lyderer bokstavlydene samtidig som hun peker på dem.
Nora: hjelp mæ æ veit ikke koss det her skrives!	Therese er ferdig med oppgaven og har snudd arket sitt. Nora går gjennom sitt eget ark og finner ut at hun ikke har skrevet til bilde av en stjerne.
Nora:	Nora strekker seg over bordet etter arket til Therese, hun snur det slik at hun ser hva Therese har skrevet.
Therese:	Henter arket tilbake, men snur det ikke. Nora skriver av arket til Therese ved å se på det opp ned fra andre siden av bordet.


Vedlegg 3b. Kryssord Therese


THE RESE


 BLÅ

3 TRE


 GRIS


 OST


 SOFA


 KANIN


9 NI


 BRUN


 KRABBE


 ENGEL

 UGLE


 ROSA


 HEST

 PIGG



 STREJNE


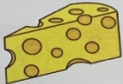
15 FEMTEN



 BRANNBIL



 RÅDYR

Vedlegg 3c. Kryssord Nora


 B L Å  T R E



 G A I R  O S T


 S O F A  K A N I N

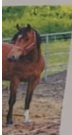

 N I  B R U N


NORA

 K R A B B E


 E N G N E  V G L E


 R O S A

 H E S A  S Ø U

 S T R E C N E

15 F Æ M T E N

 B R A N N B I L

 R Å D V R

Vedlegg 4a. Transkripsjon samhandling Nora, Tone og Linda

VERBALSPRÅK	KROPPSSPRÅK OG HANDLING
Nora: æ ska skriv “til rektor”	Skriver T selv, før hun henvender seg til Tone
Nora: kordan bokstav ska æ skriv no?	
Tone: <i>, /i/	Peker på bokstaven I på bokstavstrimmelen samtidig som hun lyderer bokstavlyden
Nora: hvilken bokstav no da, Linda?	Linda ser på Nora, men forlater pulten uten å gi noe respons
Tone: sånn	Viser frem sitt eget ark hvor hun har skrevet “TIL REKTOR” slik at Nora ser det. Nora ser på arket, men begynner ikke å skrive av.
Tone: Lærer, æ veit ikke helt ka æ ska skriv	Læreren minner Tone og Nora på det de skrev sammen på tavla. Lærer minner på at de skrev om kake, så jentene kan eksempelvis skrive om hvilken kake de ønsker å ha på 100-dagersfesten.
Nora: æ vil ha jordbærkake og sjokoladekake	
Lærer: ja, men da skriv du det	med intonasjon som tyder på engasjement
Tone: æ vil ha jordbærkake med sjokoladekrem	
Lærer: ja, skriv det ned	med intonasjon som tyder på engasjement
Nora: kordan bokstav skrives som <r>?	
Tone: der	Peker på en R som hun har skrevet i sin egen tekst
Nora: den? Men ka står det da?	Peker på bokstaven R som Tone viste henne
Tone: “til rektor”	Peker på ordene samtidig som hun leser de høyt. Her begynte Nora å skrive av teksten til Tone
Tone: ska vi skriv vi eller oss eller deg?	

Nora: hæ?	
Tone: ska vi skriv vi eller oss eller.... vi eller oss eller deg?	Tone spør Nora om hvilket personlig pronomen hun skal bruke i egen tekst.
Nora: æ veit ikke	
Tone: vi oss eller vet ikke?	
Nora: hahaha	
Tone: ka vil du?	
Nora: æ veit ikke.	fortsetter å skrive "rektor" på eget ark
Tone: kanskje vi?	
Nora: ja!	
Linda: skriv dokker sammen?	Linda har kommet tilbake til plassen sin.
Tone: nei! vi villa bare ha det samme, vi villa det bare det! Va ikke sånn at vi villa ha det samme, vi tenke bare at vi har lyst på det samme fordi vi like dem samme tingern. Linda du veit vi har en <R> der, det går fint	Tone ser på arket til Linda, der Linda er på vei til å skrive en ny R bak R-en hun allerede har skrevet.
Linda: men æ må ha et nytt ark. Kan æ få skriv det samme som dæ, Tone?	Kaster vekk arket hun har skrevet på, og begynner på et nytt et.
Tone: okei	Tone jobber samtidig med egen tekst og ble ferdig med å skrive setningen «vi ønsker og ha jordber kake med sjokolade krem»
Nora: ka står det her Tone?	Skyver arket sitt mot Tone.
Tone: "til rek" /t/ /t/, du mangle /t/. Sånn	Leser hva Nora har skrevet. Viser frem sitt eget ark for å vise hvordan "rektor" skrives
Nora: men æ vil ha store bokstava	

Tone: ja æ har store bokstava	Tone viser frem sin egen tekst og peker på hvor hun selv har skrevet «TIL REKTOR» med store bokstaver.
	Nora skriver av arket til Tone og blir ferdig med å skrive «til rektor»
Tone: Vi ønske å ha. Vi først	Her fortsetter Tone å hjelpe Nora med å skrive hennes tekst.
Nora: Kordan skrives det?	
Tone: /v/	Peker på v på bokstavstrimmelen.
Nora: kan du skriv det her?	Peker på et blankt ark og antyder at hun ønsker at Tone skal skrive ordet på arket.
Tone: det e et veldig lite ord	Skriver på arket Nora pekte på.
Nora: sånn	Skriver av «VI» av arket Tone skrev på, samtidig som hun lyderer bokstavene.
Tone: vi, også ønsker. Æ kan skriv ønsker her æ. /ø/ /n/ /s/ /k/ /e/ /r/. sånn, vi ønsker, det må du skriv der	Lyderer bokstavene høyt samtidig som hun skriver det på samme ark hun skrev “VI”. Peker på hvor Nora skal skrive det i sin egen tekst
Nora:	mister litt fokus da det er mye som skjer rundt omkring i klasserommet
Tone: Nora, også <N>, også <S>, /K/, <E>, og <R>. No ska du skriv “og”. Sånn	Tone samler fokuset til Nora mot skriveoppgaven igjen. Peker på bokstavene samtidig som hun enten sier bokstavnnavnet, eller bokstavlyden høyt. Skriver “og” på samme arket som hun har skrevet de forrige ordene
Linda: koffor hjelpe du ikke mæ?	
Tone: æ ska hjelp dæ etterpå, æ ska bare...	Blir forstyrret av en annen medelev så hun får ikke fullført setningen sin.

Nora: Det der ser ut som et hjerte Tone, se den der	Peker på bokstaven O som Tone har skrevet på et annet ark
Tone: det e en /o/. det e som en sirkel. så skriv du en/g/, <G>, en sånn. vi ønske å ha (...) sånn.	Peker på bokstaven G på arket hun har skrevet på. Skriver "ha" på samme ark og viser dette til Nora.
	Nora skriver av.
Tone: sjokoladecake. /s/ /j/ /o/ /k/ /o/ /l/ /a/ /d/ /e/ /k/ /a/ /k/ /e/.	Lyderer bokstavene høyt samtidig som hun skriver de ned på et annet ark.
Nora: /s/, sånn	Skrive <S>
Tone: så /J/, samme som (medelev) sitt bokstav, så <o>, /k/ det e den der	Peker på bokstavene samtidig som hun lyderer hvilke Nora skal skrive ned. Var på vei til å lydere neste bokstav, men Linda avbrøyt.
Linda: ka står det, Tone?	Peker og viser fram sin egen tekst.
Tone: "til rektor vi ønsker"	
Tone: så en <o> igjen. Bare følg etter bokstavan æ har skreve. Men Nora hvilken krem vil du ha på?	Henvender seg tilbake til Nora og hjelper henne med å skrive ferdig "SJOKOLADEKAKE".
Nora: sjokoladekrem	
Tone: så skriv du sjokolade som det står her også krem etterpå.	Drar finger under order sjokolade som hun tidligere har skrevet på et annet ark og skriver «KREM» under ordet «SJOKOLADE»
	Nora skriver "SJOKOLADEKREM"
Tone: No må æ hjelp Linda for no har vi komme like langt Nora. No ska vi skriv en <o>, så en /g/	Tone flytter seg slik at hun står imellom Nora og Linda. Linda har fra før av skrevet "til rektor xxx vi ønsker". Tone peker på bokstavene som hun har

	skrevet på et tidligere ark samtidig som hun lyderer de.
Linda: kan du ikke skriv dem me store bokstava da?	Har skrevet “og”, men ønsker at Tone skal skrive “ha” med store bokstaver.
Tone: greit	Skriver ned ordene med store bokstaver.
Linda: sånn ka ska æ skriv no?	
Tone: æ kan hjelp dæ æ. Sånn da har vi alle komme like langt.	skriver “JORBER KAKE mED SJOKOLADE KREM” i teksten til Linda. Tone forlater bordet for å vise lærer hva hun har skrevet

Vedlegg 4b. Tekst Tone

TIL REKTOR [REDACTED] PP 77
VI ØNSKER OG HA jordber
KAKE med sjokolade krem
JEG VIL SPISE ISKREM
FRÅ [REDACTED]

Vedlegg 4c. Tekst Nora

TIL REKTOR [REDACTED]
VI ØNSKER OG HA
SJOKOLADE KAKE
SJOKOLADE KREM
JEG VIL SPISE ISKREM
[REDACTED]

Vedlegg 4d: Tekst Linda

TIL REKTOR [REDACTED]
VI
ØNSKER
HA JORBER KAKE
MED SJOKOLODEKREM
FRA [REDACTED]

Vedlegg 4e: Eksempel på modelltekst.

T
VI
ØNSKER OG
HA

