



# Spontane **skrive-** **felleskap** blant

– kan være en  
ressurs, men  
også et hinder  
for læring

»» Av Iris Hansson Myran og Marit Riis-Johansen

**Elevers spontane samhandling under individuell skrijving gir mulighet for utforskende samtaler og utvikling av metaspråk. Samtidig er det viktig at elevene lærer at hjelp er noe man kan spørre om selv, men ikke noe man gir andre uoppfordret.**

I denne artikkelen deler vi funn fra en studie<sup>1</sup> av hvordan førsteklasse spontant samhandler når de skriver (Riis-Johansen & Myran, 2023). Studien var en del av prosjektet *Funksjonell skrijving de første skoleårene* (Skar mfl., 2020), der et sentralt formål var å prøve ut funksjonell og meningsfull skrijving med de yngste elevene. Vi gjorde

observasjoner i klasserom der elevene fikk skape skriftlige tekster allerede fra første skoledag. Noe av det som slo oss, var hvordan elevene selv tok initiativ til ulike former for samhandling mens de skrev. Vi ble nysgjerrige på hva som kjennetegner slik spontan skriveinteraksjon mellom førsteklasse. Kan det være at slik samhandling har en



# førsteklassinger

verdi for elevenes læring? I vår studie innebærer spontan samhandling altså samtaler og samskriving som oppstår uten at læreren har sagt at elevene skal samarbeide – her er det med andre ord elevene selv som tar initiativ. Data-grunnlaget består av observasjon fra totalt 26 skriveøkter i to ulike klasserom. I tillegg til observasjonsnotater og elevtekster har vi videoopptak som er analysert for å søke etter skrivesituasjoner som viser spontan samhandling. Før vi deler de samhandlingskategoriene vi kom fram til, ønsker vi å presentere noen teoretiske perspektiv knyttet til skrijving og skriveinteraksjon.

## **Skrivekompetanse og meningsfull skriveopplæring**

Å inneha skrivekompetanse vil ifølge Lars Sigfred Evensen (2010) si at skriveren er i stand til å uttrykke seg på en forståelig og hensiktsmessig måte, og at skriveren kan tilpasse

det de skriver, til ulike formål og mottakere. Purinak og Lonigan (2014) viser til at det å lære seg å skrive er knyttet til tre ulike aspekt: En må forstå hvorfor vi skriver (konseptuell kunnskap), en må forstå det alfabetiske prinsipp og bokstavenes form og kunne stave (prosedyrekunnskap), og en må kunne produsere fraser og setninger for å uttrykke ideer, tanker og meninger (generativ kunnskap). Å forstå skrijving i slik vid forstand innebærer at det ikke holder å bare se på elevenes tekster for å få øye på deres kompetanse, en må også være oppmerksom på hva elevene sier og gjør mens de skriver. Skrijving kan videre forstås som en sosial aktivitet, hvor det å skrive kan læres og utvikles innenfor gitte skrivefellesskap (Myhill & Chen, 2020; Rowe, 2010). At et klasserom kan være et slik skrivefellesskap, ser en for eksempel når elever setter i gang skrive-relaterte aktiviteter, som å tegne og skrive fra dataspill

de driver med på fritida, å lage skilt og plakater til bruk i leik, eller å skrive små lapper og beskjeder til hverandre. I dette fellesskapet er hver skriver med sin kunnskap, sine ferdigheter, sitt engasjement og sin motivasjon en mulig ressurs for de andre (Graham 2018).

Barn bruker gjerne skriving i leiken (Wessel-Powel mfl., 2018; Yoon, 2014; Zurcher & Stefanski, 2022), og sammen bruker de sitt språklige og kulturelle repertoar til å skape fantasiverdener (Dyson, 1986). Elever skriver ofte om sine interesseområder, noe som også kommer til syne i samtalene mellom dem mens de skriver (Matre mfl., 2024). I tillegg kan de være både deltakere i og publikum for hverandres tekster (Dyson, 2010; Jaeger, 2021; Portier mfl., 2019; Schultz, 1997; Zurcher & Stefanski, 2022). Dette kan gjøre skriving til en arena for vennskap. Imidlertid kan også slike skrivesituasjoner være ekskluderende, ved at skriveren tar med noen, mens andre blir utelatt (Yoon, 2014).

Om en lytter til barn mens de skriver, finner en også at snakkinga ikke alltid er sosialt retta – noen ganger er snakkinga mest en støtte for egen tenking og utprøving. Noen

**Tabell 1: Ulike interaksjonsmønstre for spontan samhandling under skriving**

Kategorier	Beskrivelser
<b>Gjensidig kommentering</b>	Elevene viser felles interesse for hverandres tekster. De deler, kommenterer og snakker om både innhold i og form på skrivinga si, og dette skjer gjerne på en lekende og utforskende måte.
<b>Hjelpelærer</b>	En elev tar på seg – eller får – rollen som hjelpelærer. Støtten hjelpelæreren gir, virker å være ønska fra medeleven.
<b>Kopiering</b>	Elevene kopierer fra andre elevers tekster.
<b>Uoppfordrede råd</b>	Medelever kommenterer feil i andre elevers tekster, uten at de er bedt om å gi råd. Disse rådene blir gjerne avvist.
<b>Ignorerte initiativer</b>	En elevs initiativ til samhandling blir neglisjert eller oversett.

barn trenger å si lydene høyt for å få til koblinga mellom fonem og grafem, og mange barn hjelper også hverandre med å stave (Herder mfl., 2018; Schultz, 1997). Barn snakker også med seg selv for å legge en plan for det de ønsker å skrive (Boomer & Laman, 2004), men også for å evaluere egen skriving (Dyson, 1983). Slik snakking kan altså være svært nyttig for den enkelte eleven – men i klasserom der elever sitter tett i tett, er det også en fare for at slik verbalisering av egen skriveprosess kan gjøre dem utsatt for andre elevers kommentarer (Bomer & Laman, 2004).

Elever søker gjerne støtte hos medelever de opplever som mer kompetente skrivere enn seg selv (Kissel mfl., 2011), og det er ikke uvanlig at elever selv tar, eller av læreren blir gitt, rollen som hjelpelærere. Ofte kopierer elevene da det de har sett læreren gjøre når læreren gir skrive støtte (Tholander & Aronson, 2003).

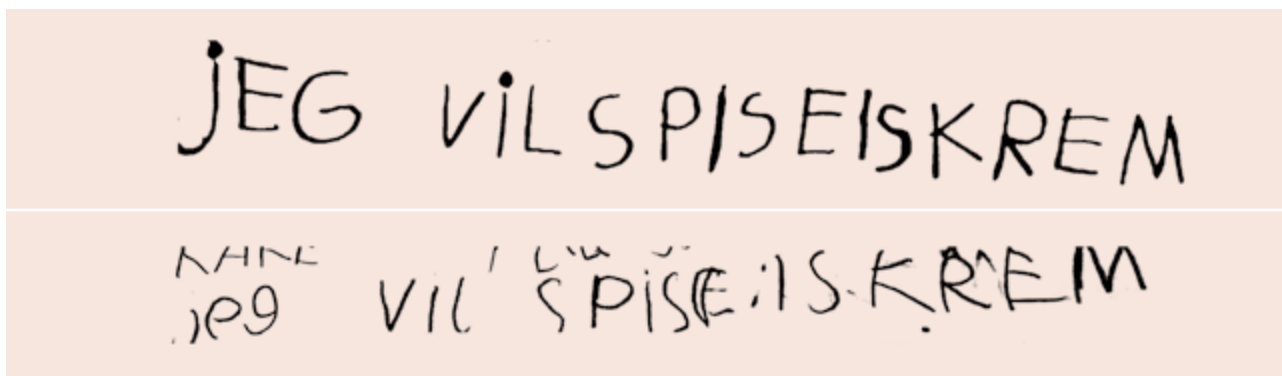
### Ulike former for spontan samhandling

I datamaterialet identifiserte vi 23 episoder hvor elevenes spontane samhandling var knyttet til skriving. Analyse av disse situasjonene viste at det som foregår der, kan beskrives ut fra følgende fem kategorier, som vises i tabell 1.

Videre vil vi utdype og gi eksempler på de ulike kategoriene, og diskutere hvordan de kan sies å bidra til eller begrense elevene i deres utvikling av skrivekompetanse.

#### Gjensidig kommentering

Mye samhandling preges av at elevene på lekende, utforskende og lattermilde måter snakker om hverandres tekster. De inviterer hverandre inn i tekstene gjennom å vise fram og lese opp det de skriver, og dette gir samtaler som kan være knyttet til både innholdet i tekstene og til å utforske lydene og ordene som brukes. De søker gjerne både oppmerksomhet og bekreftelse. Et eksempel som viser denne formen for samhandling, er når Jan og Erik skal skrive om en magisk hatt, og Erik ønsket å finne fram til bokstavene han trenger for å skrive ordet *magisk*. Foran seg har han en *bokstavlydhjelper*, et laminert ark som inneholder illustrasjoner som skal vise vei til rett lyd.<sup>2</sup> Underveis i skrivinga oppdager Jan at Erik er uskikker på hvordan han skal skrive bokstaven *g*. Han peker derfor på *g* på bokstavlydhjelperen, og sier «Her



Figur 1: To elever skriver identiske tekster

er grisen», siden en gris brukes som illustrasjon for bokstaven *g*. Begge ler, og Erik sier, «Jeg skal ikke ha en gris!», før han skriver *g* i teksten sin. Slike situasjoner er eksempler på hvordan elever gjennom å snakke om skriving, kan sies å utforske og oppdage ulike aspekt ved skriftspråket.

### Hjelpelærer

I mange situasjoner ser vi at elever spør hverandre om hjelp, eller tilbyr sin hjelp til en medelev som søker lærers hjelp. Støtten kan for eksempel omhandle å finne lydene i et ord, eller å finne riktig bokstavtegn. At elever tar rollen som hjelpelærer, gjør at medelever raskt får hjelp og kommer videre med sin skriving, og elevene som er hjelpelærer, får erfare at deres kompetanse er nyttig for andre.

I hjelpelærerrollen så vi at elevene gjerne tok i bruk de samme strategiene som læreren bruker, for eksempel med å lydere eller ved å skrive ned ord som kan kopieres. Det er derfor viktig at lærer er bevisst hvordan hen kan være en best mulig rollemodell. Det er imidlertid også en fare for at hjelpelærerrollen kan komme i veien for den enkelte elevs egen skriveutvikling, hvis hjelpelæreren bruker skriveøkta til å hjelpe andre framfor å skrive og utvikle sin egen tekst.

### Kopiering

Når elever sitter tett sammen, oppstår ofte muligheten for å se hva andre skriver, og kopiere dette. Dette kan være fordi de er usikre på hva de skal skrive om, eller at de er usikre på hvordan bokstavene skrives, og hvordan ord staves. I

figur 1 er det et poeng for jentene å skrive identiske tekster, noe som kan forstås som et ønske om å bekrefte vennskap.

Når elever kopierer, får de ikke selv vært aktive i å lytte ut lydene de trenger for å skrive ordene de ønsker å skrive. Det er med andre ord liten grad av aktiv læring når de kun skriver av. Imidlertid kan kopiering være en måte for usikre elever å komme i gang med skrivinga og slik få oppleve å være deltakere i skrivefellesskapet.

### Uppfordrede råd

Noen ganger kommer elever med råd som ingen har bedt om. I vårt materiale handler dette ofte om å korrigere feil i medelevers tekster. Uppfordrede råd kan være irrelevante og i liten grad være tilpasset stedet eleven er i sin skriveutvikling. I eksempelet nedenfor gir elevene Ina og Stig råd gjennom å hinte og vise at eleven Hans har skrevet bokstaven *Æ* feil.

**INA:** Jeg skriver bæsje sånn her. *(Hun skriver ordet øverst på arket sitt)* Hans skriver det sånn. *(Hun skriver også det øverst på arket sitt. Hans ser opp. Ina klusser over det hun har skrevet)*

**STIG:** Hvilken bokstav skal det være? *(Stig peker på en bokstav i teksten til Hans)*

**HANS:** Det er *Æ*.

**INA:** Det skal være bare en strek der, ikke tre. *(Ina lener seg over bordet og peker i Hans sin tekst)*

**STIG:** Bare en, og da er den sånn.



Figur 2

**HANS:** Hæ?

**INA:** Den skal være sånn her. (*Hun skriver Æ på arket sitt. Hans lener seg over for å se*)

**INA:** Den skal jo være sånn. (*Hun snur arket for å vise*)

**HANS:** Man kan skrive hvordan man vil. (*Avviser innspillene*)

Hans har som sagt ikke bedt om å få innspill på det han skriver, og vi ser også at han her avviser innspillene. I vår studie blir alle slike uoppfordrede råd avvist eller ignorert. Det kan derfor være hensiktsmessig at elevene blir gjort bevisste på at stavehjelp eller rettskriving kun bør gis når medelever selv ber om denne formen for støtte.

### Ignorering av initiativ til samhandling

Våre data viser også elever som ble ignorert eller avvist når de forsøkte å samhandle med andre. Dette kunne skje fordi elevene som ble kontaktet, var så opptatt av egen tekst at de ikke fanget opp medelevenes initiativ. Men det kunne også handle om vennerelasjoner, der noen tydelig avviste medelever som de ikke anså som sine venner. Her ser vi at lærer må være oppmerksom på at skriving og samhandling kan være en arena for utestenging. Spørsmålet er hvordan skriveøktene kan organiseres uten at det går på bekostning av de positive sidene ved spontan samhandling.

### Læring gjennom utforskende samtaler

Førsteklassingene i vår studie jobba med skriveoppgaver der det var stor frihet til å skrive om tema de var opptatt av, og utforme teksten slik de selv ønsket. I klasserommene ble

det ofte brukt gruppebord under skriveøktene, og det ble ikke slått ned på om elevene vandret litt rundt og snakket med hverandre. Kanskje var det både skriveoppdragene og organiseringa i rommet som gjorde at vi så mange eksempler på at elevene ville involvere hverandre i skrivinga de holdt på med.

De ulike formene for interaksjon vi har beskrevet, kan belyse hvilke muligheter og begrensninger som følger med å la førsteklassinger samhandle spontant mens de skriver. Overordna finner vi altså at elevers samhandling kan føre til utforskende samtaler der elevene tar i bruk metaspråk og sin kunnskap om skriving. Dette kan gi inspirasjon til egen skriving og hjelpe dem noen viktige hakk framover i arbeidet med teksten. Samtidig er det en fare for at hjelp fra medelever og kopiering bidrar til at elevene i for liten grad gjør jobben med å lydere og finne fram til bokstavene de trenger – medelevers støtte kan fort bli hjelp på lavt nivå som kan gi mindre grad av læring (jf. Myran & Hundal 2024).

Hvordan jobber en med å bygge gode skrivefelleskap der elevene kan være ressurser for hverandre? Funnene våre tyder på at det kan være vanskelig for elevene å vite at medelever ikke alltid ønsker råd og involvering, noe som antyder at elevene har behov for kunnskap om hvordan de best kan støtte andre. Også i en undersøkelse av undervisning på ungdomstrinn og videregående skole konkluderte forskerne med at «det er behov for eksplisitt og systematisk undervisning og støtte til elevene for å hjelpe dem med å utvikle samarbeidsferdigheter» (Furberg mfl., 2004, 2025). I vår sammenheng kan det bety at elevene har en felles forståelse for at en for eksempel ikke retter i andres tekster, men at en gjerne kan be medelever om hjelp. En annen del av svaret kan være å anerkjenne at elever som snakker, ler og tøyser mens de skriver, også samtidig utforsker, oppdager og lærer om skriving og skriftspråket.

### NOTE

- 1 Denne artikkelen bygger på en artikkel som ble publisert i Journal of Early Childhood Literacy <https://doi.org/10.1177/14687984231213475>
- 2 <https://skrivesenteret.no/ressurs/bokstavlydhjelper/>

## LITTERATUR

- BOMER, R. & LAMAN, T.** (2004). Positioning in a Primary Writing Workshop: Joint Action in the Discursive Production of Writing Subjects. *Research in the Teaching of English*, 38(4), 420–466. <http://www.jstor.org/stable/40171690>
- DYSON, A.H.** (1983). The Role of Oral Language in Early Writing Processes. *Research in the Teaching of English*, 17(1), 1–30. <http://www.jstor.org/stable/40170911>
- DYSON, A.H.** (1986). Transitions and Tensions: Interrelationships between the Drawing, Talking, and Dictating of Young Children. *Research in the Teaching of English*, 20(4), 379–409. <http://www.jstor.org/stable/40171094>
- DYSON, A.H.** (2010). Writing childhoods under construction: Re-visioning 'copying' in early childhood. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 7–31. <https://doi.org/10.1177/1468798409356990>
- EVENSEN, L.S.** (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: J. Smidt, I. Folkvord & A.J. Aasen (red.), *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Tapir
- FURBERG, A., SILSETH, K. & RØDNES, K.A.** (2025). Elevers møte med tverrfaglige tema i klasserommet. *Bedre skole* (2). 22–29
- FURBERG, A., SILSETH, K., RØDNES, K.A., ARNSETH, H. C., KVAMME, O.A., RASMUSSEN, I., SÆTHER, E., VASBØ, K.B., PETTERSEN, K., ØISTAD, J.H. & LUND, A.** (2024). *Fagformyelsen i møte med klasseromspraksiser: Elevers læring i møte med tverrfaglige tema*. Rapport nr. 7 EVA2020. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- GRAHAM, S.** (2018). A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing, *Educational Psychologist*, 53(4), 258–279, DOI: 10.1080/00461520.2018.1481406. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- HERDER, A., BERENST, J., DE GLOPPER, K. & KOOLE, T.** (2018). Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International Journal of Educational Research*, 90, 160–174. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.004>
- JAEGER, E.** (2021). Friends and authors: Spontaneous co-composing in a writing workshop. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(2), 177–207. <https://doi.org/10.1177/1468798419833096>
- KISSEL, B., HANSEN, J., TOWER, H., & LAWRENCE, J.** (2011). The influential interactions of pre-kindergarten writers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 425–452. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/1468798411416580](https://doi.org/10.1177/1468798411416580)
- MATRE, S., RIIS-JOHANSEN, M.O., SOLHEIM, R. & MYRAN, I.H.** (2024). Unge skribere bygger fortellingskompetanse. Ein studie av skriveidaktiske ressursar i bruk på andre trinn). I: L.I. Aske-Håberg, G. Kløve, S.J. Helset & E. Brunstad (red.), *I skriftekulturens grenseland – tidleg literacy i barnehage, fritid og skule. Skrifkultur 6/2024*. (s. 179–215). Cappelen Damm forskning. <https://doi.org/10.23865/noasp.229>
- MYHILL, D. & CHEN, H.** (2020). Developing writers in primary and secondary school years. I: H. Chen, D. Myhill & H. Lewis: *Developing writers across the primary and secondary school years. Growing into writing*. Routledge.
- MYRAN, I.H. & HUNDAL, A.K.** (2024). «Så lenge han skriver, tenker jeg, det er det viktigste»: Læreres støtte i begynneropplæring i skriving. *Acta Didactica Norden*, 18(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9751>
- PORTIER, C., FRIEDRICH, N. & PETERSON, S.S.** (2019). Play(ful) Pedagogical Practices for Creative Collaborative Literacy. *The Reading Teacher*, 73(1), 17–27. <https://doi.org/10.1002/trtr.1795>
- PURANIK, C. S. & LONIGAN, C. J.** (2014). Emergent Writing in Preschoolers: Preliminary Evidence for a Theoretical Framework. *Reading Research Quarterly* 49(4): 453–467. <https://doi.org/10.1002/rrq.79>
- RIIS-JOHANSEN, M.O. & MYRAN, I.H.** (2023). Patterns in naturally occurring interactions in early writing instruction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 25(3), 933–954. <https://doi.org/10.1177/14687984231213475>
- ROWE, D.W.** (2010). Directions for studying early literacy as social practice. *Language Arts* 88(2): 134–143.
- SCHULTZ, K.** (1997). «Do You Want to Be in My Story?»: Collaborative Writing in an Urban Elementary Classroom. *Journal of Literacy Research*, 29(2), 253–287. <https://doi.org/10.1080/10862969709547958>
- SKAR, G.B.U., AASEN, A.J. & JØLLE, L.** (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- THOLANDER, M. & ARONSSON, K.** (2003). Doing Subteaching in School Group Work: Positionings, Resistance and Participation Frameworks, *Language and Education*, 17(3), 208–234. <https://doi.org/10.1080/09500780308666849>
- WESSEL-POWELL, C., LU, Y.-H. & WOHLWEND, K.** (2018). Walking Dead Literacies: Zombies, Boys, and (Re)Animated Storytelling. *The Reading Teacher*, 72(3), 313–324. <https://doi.org/10.1002/trtr.1721>
- YOON, H.S.** (2014). Can I play with you? The intersection of play and writing in a kindergarten classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood* 15(2): 109–121. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.2.109>
- ZURCHER, M. & STEFANSKI, A.** (2022). Valuing and supporting the complex writing processes of emergent writers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 25(1), 185–215. <https://doi.org/10.1177/14687984221123709>



»» Iris Hansson Myran er førstelektor i skriveidaktikk ved Nasjonalt senter for skriveopplæring ved NTNU. Hennes faglige interesser handler særlig om begynneropplæring, meningsfull og inkluderende skriveopplæring, overganger i læringsløpet og skoleutvikling.



»» Marit Olave Riis-Johansen er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Hennes faglige interesser handler særlig om begynneropplæring og skriveopplæring, og om muntlighet og samtaler i norskfaget og i skolen for øvrig.