



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Lektorutdanning for trinn 8–13 Master i lesevitenskap	Vårsemesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Marit Stangeland Hårr (signatur forfatter)
Veileder: Marte Blikstad-Balas	
Tittel på masteroppgaven: Rammer for kreativitet: En studie av hvordan elever i en klasse på Vg3 opplever rammer for kreativ skriving Engelsk tittel: Scaffolding Creativity: A study on a group of Vg3 students' experience with scaffolded creative writing	
Emneord: kreativitet, kreativ skriving, kreativ tekst, skriveidaktikk, Vygotsky, Bakhtin, rammer, modelltekst, samskriving, stillasbygging, scaffolding, den australske sjangerskolen, norskdidaktikk	Antall sider: 80 + vedlegg/annet: 164 Stavanger, 11. mai 2020

Rammer for kreativitet

En studie av hvordan elever i en klasse på Vg3 opplever rammer for kreativ skriveing.

En studie av hvordan elever i en klasse på Vg3 opplever rammer for kreativ skriveing.

En studie av hvordan elever i en klasse på Vg3 opplever rammer for kreativ skriveing.

En studie av hvordan elever i en klasse på Vg3 opplever rammer for kreativ skriveing.

En studie av hvordan elever i en klasse på Vg3 opplever rammer for kreativ skriveing.

SAMMENDRAG

Å utvikle elevenes kreative ferdigheter er sentralt i fremtidens skole. Denne masteroppgaven retter fokus mot elevenes kreative skriving i norskfaget. Den overordnede problemstillingen er: *Hvordan opplever elever i en klasse på Vg3 rammer for kreativ skriving?* Jeg undersøker to ulike former for rammer: modelltekstarbeid som skriveforberedelse og samskriving av kreative tekster. Elevenes forståelse av begrepene «kreativitet» og «kreativ tekst» blir også undersøkt. Formålet med studien er å bidra med nye perspektiver på hvordan kreative skriveprosesser kan fremmes i norskfaget.

Forskning på skriveprosesser og kreativ skriving danner et viktig bakteppe for studien. Ulike teoretiske perspektiver på kreativitet er også sentrale for å forstå forskningsprosjektet. Det sosiokulturelle synet på læring og skriving ligger til grunn for oppgaven, sammen med teorier om stillasbygging, intertekstualitet og samskriving.

Prosjektet er designet som en kvalitativ singelcase-studie. For å ha relevante data som kunne belyse problemstillingen, gjennomførte jeg et undervisningsopplegg over fire uker der elevene i en Vg3-klasse ble gitt rammer før de skulle skrive kreativt. Ved slutten av opplegget intervjuet jeg 12 elever i par. Datamaterialet i denne studien består av svar på en kartleggingsundersøkelse, elevenes refleksjonslogger etter den ene undervisningsøkten og dybdeintervjuene.

Resultatene viser at elevene i denne studien vektlegger ulike aspekter ved kreativitet, men at flertallet forstår kreativitet som både en egenskap ved personer og noe det er mulig å lære. Elevene opplever den kreative teksten som ukjent og utfordrende, og ingen av dem ville med sikkerhet valgt teksttypen på eksamen. Når det gjelder arbeidet med modelltekstene, opplever elevene at disse bidro til å skape en bedre forståelse av hvordan kreative tekster kan se ut, og hvor ulike de kan være. Elevene benytter seg av modelltekstene på ulike måter. Mens noen forteller at modelltekstene 'var i bakhodet' i skriveprosessen, røper andre å ha søkt aktiv støtte i disse underveis i skriveprosessen. Muligheten for at teksten kunne blitt mer kreativ uten forarbeid med modelltekster, blir også trukket frem av noen av elevene. Når det gjelder samskriving som ramme for kreativ skriving, presiserer alle elevene som deltok i intervju at samskrivingen bidro som støtte i idéutviklingsfasen av skriveprosessen. Elevene opplever også muligheten for å få tilbakemeldinger av en medelev underveis som viktig for å få en bedre tekst. Flere av elevene påpeker at samskrivingen også var utfordrende, ettersom de var nødt til å planlegge nøye og samarbeide kontinuerlig underveis. To elever understrekte muligheten for at samarbeidet bidro til å gjøre teksten mer kreativ.

FORORD

Det er mange som fortjener en stor takk for at jeg har fått denne masteroppgaven i mål. Den som fortjener den aller største takken, er veilederen min Marte Blikstad-Balas. Takk for at du engasjerte deg i oppgaven min fra starten av, og for at du har motivert og støttet meg underveis. Jeg setter enormt stor pris på alle de gode, konkrete tipsene og tilbakemeldingene du har gitt meg. Jeg er utrolig takknemlig for at jeg fikk akkurat deg som veileder i dette masterprosjektet.

En stor takk går også til den engasjerte og dyktige læreren som lot meg «låne» klassen fire uker. Tusen takk for at du stilte klasserommet ditt til disposisjon og for at du har latt meg ta del i ditt store engasjement for kreativ skriving. Prosjektet mitt ville ikke latt seg gjennomføre uten din støtte.

Videre ønsker jeg å takke elevene som deltok i forskningsprosjektet og stilte opp til intervjuer. Uten dere ville jeg ikke hatt noe å skrive om.

Tusen takk til Zena for at du har tatt deg tid til å lage en egen forside til masteroppgaven min.

Til slutt vil jeg takke venner og familie. Tusen takk for at dere har oppmuntret og støttet meg gjennom denne prosessen. Takk til dere som har tatt dere tid til å lese korrektur på oppgaven min.

Stavanger, mai 2020

Marit Stangeland Hårr

INNHold

1. INNLEDNING	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.2 Formålet med oppgaven.....	6
1.3 Masteroppgavens oppbygning	6
2. BAKGRUNN	7
2.1 Tidligere forskning.....	7
2.1.1 Forskning på skriving	7
2.1.2 Forskning på kreative skriveprosesser	9
2.1.3 Relevans for denne masteroppgaven	10
2.2 Kreativ skriving i norskfaget.....	10
2.2.1 Kreativ tekst.....	12
2.2.2 Kreativ skriving i fagfornyelsen	14
3. TEORI	16
3.1 Kreativitetsbegrepet	16
3.1.1 Ulike tilnæringer til kreativitet.....	16
3.1.2 Romantiske forestillinger om kreativitet.....	18
3.1.3 Kreativitet i fremtidens skole	19
3.1.4 Kreativitetsbegrepet i denne oppgaven	20
3.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring og skriving.....	21
3.2.1 Stillasbygging.....	22
3.3 Skrivedidaktiske skoler	23
3.3.1 Prosesorientert skrivepedagogikk	23
3.3.2 Den australske sjangerskolen	25
3.4 Modelltekstdidaktikk	28
3.5 Samskriving	29
4. METODE	31
4.1 Kvalitativ metode og singelcase-studie	31
4.2 Utvalg.....	31
4.2.1 Valg av informanter.....	31
4.2.2 Valg av modelltekster.....	32
4.3 Planleggingen av forskningsprosjektet.....	33
4.3.1 Deskriptiv gjennomgang av undervisningsopplegget	34
4.4 Gjennomføringen av datainnsamlingen.....	37
4.4.1 Kartleggingsundersøkelsen.....	37
4.4.2 Elevlogg.....	37
4.4.3 Forskningsintervju	38
4.4.4 Lydopptak og transkripsjon	39
4.4.5 Analyse	40
4.5 Personvern.....	41
4.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	42

4.6.1 Reliabilitet	42
4.6.2 Validitet	43
4.6.3 Overførbarhet	43
5. ANALYSE.....	45
5.1 Hvordan forstår elevene begrepene «kreativitet» og «kreativ tekst»?	45
5.1.1 Erfaringer med kreativ skrijving og kreativ tekst	45
5.1.2 Kreativitetsforståelse	50
5.1.3 Kan kreativitet læres?	52
5.2 Hvordan opplever elevene arbeid med modelltekster som skrive-forberedelse før de skal skrive kreativt?	53
5.2.1 Modelltekster som skrivestillas	53
5.2.2 Imitasjon og transformasjon av modelltekster	58
5.2.3 Modelltekster som kreativ begrensning	62
5.3 Opplever elevene samskriving som en støttende strategi for kreativ skrijving?	64
5.3.1 Samskriving som støttende skrivestrategi	65
5.3.2 Utfordrende aspekter ved samskriving av kreative tekster	68
5.3.3 Fra samskriving til individuell skrijving	71
5.4 Oppsummering av de mest sentrale funnene	72
6. DISKUSJON AV FUNN	74
6.1 Den ukjente, utfordrende og risikable kreative teksten	74
6.2 Modelltekster som ramme for kreativ skrijving	75
6.2.1 Fungerer modelltekstene som skrivestillaser eller tvangstrøyer?	75
6.2.2 Hvordan ivareta elevenes kreativitet i arbeid med modelltekster?	79
6.3 Samskriving som ramme for kreativ skrijving	81
6.3.1 Idéutvikling i samskrivingsprosesser	81
6.3.2 Planlegging og revisjon i samskrivingsprosessen	83
7. KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	85
7.1 Oppsummering og konklusjon	85
7.2 Avsluttende refleksjoner om kreativ skrijving i fagfornyelsen	87
7.3 Veien videre	87
LITTERATURLISTE.....	90
VEDLEGG	98

1. INNLEDNING

Kreativitet er en viktig kompetanse i fremtidens skole – også i norskfaget. De nye læreplanene for fagfornyelsen er ferdig utarbeidet og klare for å tre i kraft fra høsten 2020. Arbeidet med læreplanene bygger på Ludvigsen-utvalgets to utredninger (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). I NOU 2015: 8, *Fremtidens skole*, blir det «å kunne utforske og skape» trukket frem som ett av fire hovedkompetanseområder som skal være sentrale i fremtidens skolefag. Behovet for skapende mennesker knyttes til dagens samfunnsutvikling og samfunnsutfordringer. Det moderne samfunnet er kjennetegnet ved økende grad av kompleksitet, større mangfold og hurtige, omfattende og globale utfordringer (NOU 2014: 7, s. 7–8). For å møte disse utfordringene, bør elevene få erfaring med å håndtere problemer der det ikke er åpenbart hvordan de skal gå frem for å finne en løsning (NOU 2015: 8, s. 34). I den nye overordnede delen av læreplanverket blir det presisert at skolen skal «la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaringer med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Samfunnet trenger innovative og kreative samfunnsborgere, og det skal skolen bidra til.

Til tross for at kreativitet tilsynelatende settes høyt i skolen, har det blitt argumentert for at dagens skolesystem dreper elevenes kreativitet. I et av TED-konferansens¹ mest sette videoforedrag, argumenterte Sir Ken Robinson for at: «we don't grow into creativity, we grow out of it. Or rather we get educated out of it» (Robinson, 2006). Dersom dagens skolesystem virkelig ødelegger elevenes kreativitet, har vi en viktig oppgave foran oss. I denne masteroppgaven retter jeg fokus mot hvordan kreative evner kan fremmes i norskfaget, nærmere bestemt gjennom kreativ skriving. Den kreative skrivingen har dype røtter i norskfaget, men jeg har likevel inntrykk av at det hersker svært ulike oppfatninger om hva kreativitet og kreativ skriving innebærer. Mange av de mest utbredte forestillingene om kreativitet har sitt opphav i romantikken (Bakken, 2016, s. 36; Green, 2004, s. 38). Kreative mennesker blir gjerne forstått som en nærmest egen art av kunstneriske genier, som i inspirerte øyeblikk lar seg rive med og skaper noe nytt som verden aldri før har sett. Mange tenker seg dessuten at den totale friheten er en forutsetning for å kunne skape noe nytt, eller at alle former for ytre påvirkning virker forstyrrende for den kreative prosessen (Skogen, 2015, s. 70). Ofte

¹ TED (Technology, Entertainment, Design) er en amerikansk, årlig konferanse som arbeider for å spre nye ideer og forskning gjennom korte foredrag med tydelige budskap.

verdsetter lærere kreativitet i elevtekster, selv om de kanskje bare har en vag forestilling om hva kreativitet faktisk er (Fjørtoft, 2014, s. 153).

Det stadig mer skriftliggjorte samfunnet har ført til at betydningen av å mestre skriftlig kommunikasjon og samhandling øker (NOU 2015: 8, s. 29). Derfor er det viktig å ha kunnskaper om hvordan elevenes skriftlige ferdigheter kan fremmes. Ifølge den internasjonale metastudien *Writing Next*, er undervisning i skrivestrategier den mest effektive teknikken for å utvikle bedre skrivere (Graham & Perin, 2007, s. 15). Skrivestrategier defineres som eksplisitt og systematisk støtte gjennom hele skriveprosessen, og kan innebære for eksempel arbeid med modelltekster eller skriverammer. Metastudien trekker også frem samskriving som en svært effektiv skriveteknikk (Graham & Perin, 2007, s. 16). Eksplisitt skrivestøtte har likevel ofte blitt vurdert som hemmende for elevenes kreativitet (Elbow, 1998; Warwick, Stephenson, Webster, & Bourne, 2003). Sett fra dette perspektivet, fører denne typen støttestrukturer til en innskrenking av den kreative skriverens frihet. Samarbeid om skriveprosesser står i motsetning til den romantiske ideen om kreativt arbeid som en ensom prosess. Flere studier viser likevel til positive effekter av samskriving (Dale, 1997; Eritsland, 2008; Graham & Perin, 2007; Montero, 2005).

Jonas Bakken (2016) argumenterte i artikkelen *Retorikk og muntlig kreativitet* for hvordan retorikken kan spille en viktig rolle i elevenes utvikling av muntlige kreative evner. Han diskuterte hvordan retorikken gjerne blir forstått som en motsetning til kreativitet på grunn av dens standardiserte uttrykksformer, men hevdet at dette motsetningsforholdet kun oppstår hvis man legger et romantisk kreativitetssyn til grunn. Videre stilte han seg kritisk til de romantiske ideene om kreativitet, og argumenterte for en mer anvendelig forståelse av kreativitet for bruk i klasserommet (Bakken, 2016, s. 37). Bakken hevdet at kreativitet i skolen må forstås som noe alle kan lære seg, og at kreativt arbeid må kunne gjennomføres på systematisk og til en viss grad planlagt måte. Jeg har latt meg inspirere av Bakkens syn på kreativitet i skolen, og bestemte meg for at dette var noe jeg ville studere nærmere. Til forskjell fra Bakken, som interesserte seg for elevenes utvikling av muntlig kreativitet, retter jeg fokus mot elevenes kreative skriveferdigheter. Hvilke erfaringer har elevene med kreativ skriving? Hva assosierer elevene med det å være kreativ? Hva opplever elevene som støttende eller hemmende for de kreative skriveprosessene? Dette var spørsmål som engasjerte meg i oppstartsfasen av dette masterprosjektet.

I likhet med Jonas Bakken (2016), tror jeg ikke at de romantiske forståelsene av kreativitet danner et godt grunnlag å bygge den kreative undervisningen på. I klasserommet trenger vi en mer praktisk gjennomførbar forståelse av kreativitet. Når det gjelder skriving, har som nevnt

ulike studier fremmet nytten av eksplisitt skrivestøtte i skriveprosessen. Dette prinsippet har tilsynelatende ikke vært gjeldende for kreativ skriving, muligens fordi kreativ skriving ofte har blitt forstått som en friskrivingsprosess (Elbow, 1998, s. 15) eller som et redskap for å uttrykke sin indre stemme (Mehlum, 1982, s. 15). Jeg tror imidlertid at eksplisitt støtte er like nødvendig for de kreative skriveprosessene som for andre skriveprosesser. Elever som skriver kreative tekster må ta bevisste valg knyttet til tekstens form, stil, språk eller sjanger for å tilpasse den til en bestemt mottaker eller for å oppfylle et bestemt formål. Denne prosessen er naturlig utprøvende og undersøkende, og åpner opp for en form for kreativ bevegelse mellom disse komponentene (Jørgensen & Askeland, 2019, s. 17). Utgangspunktet for denne masteroppgaven er en hypotese om at eksplisitt skrivestøtte *kan* fremme elevenes kreative skriving. Jeg må imidlertid være åpen for at denne hypotesen kan være fullstendig feil. Det kan for eksempel være at elevene opplever denne støtten som kvelende for kreativiteten, eller kanskje som helt unødvendig. Å få innsikt i elevenes opplevelse av denne formen for skrivestøtte, kan på mange måter sies å være målet med denne masteroppgaven.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen i masteroppgaven er følgende:

Hvordan opplever elever i en klasse på Vg3 rammer for kreativ skriving?

For å finne relevante data som kan belyse denne problemstillingen, vil jeg gjennomføre et undervisningsopplegg i en Vg3-klasse over en periode på fire uker hvor elevene får rammer før de skriver kreative tekster. Begrepet *rammer* blir brukt med litt ulike betydninger innenfor fagfeltet, og krever derfor avklaring. I noen sammenhenger blir begrepet brukt om ulike former for avgrensning av skriveoppgaver. Det kan være konkrete tidsrammer, bestemte fremgangsmåter eller krav til struktur eller språk i skriveprosessen. Når jeg benytter begrepet videre i oppgaven, er det imidlertid ikke denne typen rammer jeg refererer til. Å gi elever rammer for skrivingen, blir her forstått som en form for eksplisitt skrivestøtte som har til hensikt å støtte elevene gjennom skriveprosessen. Begrepet kan forstås mer eller mindre synonymt med stillasbegrepet til Wood, Bruner og Ross (1976) (se delkapittel 3.2.1). Å bygge stillaser rundt elevenes skriving, bygger på Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingssonen. Rammene skal fungere som støttestrukturer som lar elevene løse oppgaver de ikke hadde klart på egenhånd. Mange elever opplever skriveprosessen som vanskelig fordi de ikke klarer å se for seg hvordan den ferdige teksten kan se ut. Rammene kan bidra til å hjelpe elevene med å

erobre de avanserte tekstkulturene og bryte skriveprosessen ned i mindre og mer håndterbare størrelser (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 77).

For å undersøke den overordnede problemstillingen nærmere, har jeg formulert tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet er:

1. Hvordan forstår elevene begrepene «kreativitet» og «kreativ tekst»?

Dette forskningsspørsmålet har som hensikt å gi innsikt i elevenes forståelse av kreativitet, kreativ skriving og kreativ tekst. Å få innblikk i elevenes forståelse av disse begrepene er sentralt fordi det kan ha noe å si for hvordan elevene opplever rammer for kreativt arbeid. Det vil for eksempel være interessant å se om elevene har romantiske assosiasjoner til kreativitet, eller om de har helt andre refleksjoner rundt begrepet. Tror elevene at kreativitet er noe alle kan lære, eller en egenskap noen mennesker bare har? Hvilke erfaringer har de med kreativ skriving?

Videre er jeg interessert i å få innblikk i elevperspektivet knyttet til kreativ tekst. Begrepet *kreativ tekst* ble introdusert i det reviderte Kunnskapsløftet i 2013, og skapte hodebry for mange norsklærere (Blikstad-Balas, 2015; Smidt, 2015). Sensorene opplevde den kreative teksten som vanskelig å vurdere (Bach, 2015, s. 40–43) og teksttypen viste seg å ha størst sprik i vurdering ved eksamen (Krogh, 2016, s. 124). I de nye læreplanene finner vi ikke lenger begrepet kreativ tekst. Dette betyr likevel på ingen måte at det kreative er ute av norskfaget. I de nye læreplanene i norsk blir det nå presisert at norskfaget skal gi elevene mulighet til å «uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg blir det lagt vekt på at elevene skal «kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» og «eksperimentere med sjangre på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sjangrene som ofte assosieres med kreativ skriving blir også vektlagt i fagfornyelsen. Selv om begrepet «kreative tekst» er ute fra læreplanen, synes jeg det er spennende å få innblikk i elevenes opplevelse av den kreative teksten. Hva tenker elevene er typiske kjennetegn ved den kreative teksten? Ville de valgt å skrive en kreativ tekst på eksamen, og hvordan begrunner de dette valget? Dette er spørsmål som dette forskningsspørsmålet forsøker å kaste lys over.

Det andre forskningsspørsmålet er:

2. Hvordan opplever elevene arbeid med modelltekster som skriveforberedelse før de skal skrive kreativt?

Modelltekstarbeid er en form for ramme for skriveprosessen. Å arbeide med modelltekster kan være med på å bygge broer mellom elevenes primær- og sekundærdiskurs, og gi elevene tilgang

til de spesifikke måtene å bruke språket på (Håland, 2018a, s. 3). En av grunnideene er dessuten at elevene skal imitere tekstmønstre fra modelltekstene og transformerer disse i egen tekst. Prinsippet om imitasjon er imidlertid ikke uproblematisk når det gjelder kreativ skriving, og mange vil nok hevde at imitasjon og kreativitet nærmest er motsetninger av hverandre. Dersom elevene i stor grad imiterer tekstmønstre ukritisk i tekstene sine, vil det være relevant å vurdere hvor kreative de egentlig er.

For mange elever kan det være vanskelig å skrive kreative tekster fordi de ikke har en klar idé om hva en kreativ tekst kan være. Arbeid med modelltekster kan derfor være en støtte for elevene i skriveprosessen, slik at det blir tydeligere for dem hvordan en kreativ tekst *kan* se ut. Formålet med dette forskningsspørsmålet er å få innblikk i elevenes opplevelse av arbeid med modelltekster som forberedelse før de skulle skrive kreative tekster selv. Opplever elevene modelltekstene som en støttende skriveforberedelse, eller som en rigid norm for hvordan den kreative teksten må se ut? Det vil være interessant å finne ut hvordan elevene arbeider med modelltekstene og om de henter inspirasjon fra ulike elementer ved disse. Dersom elevene imiterer tekstmønstre fra modelltekstene, vil det videre være interessant å få innblikk i hvordan de anvender og transformerer disse mønstrene i egne tekster.

Det tredje forskningsspørsmålet er:

3. Opplever elevene samskriving som en støttende strategi for kreativ skriving?

Samskrivingsbegrepet må avklares, ettersom det norske begrepet rommer to internasjonale begreper. Det første begrepet er «joint construction», og innebærer at læreren forfatter en tekst i samarbeid med elevene. Det andre begrepet er «collaborative writing», som innebærer at elever skriver tekster sammen i par eller grupper. I denne oppgaven er det «collaborative writing» som ligger til grunn for samskrivingsbegrepet.

Samskriving er en form for ramme for skriveprosessen. Definisjonen av kreativitet som ligger til grunn for de nye læreplanene, fremhever det samarbeidende aspektet (NOU 2015: 8, s. 31). Her blir samarbeid forstått som noe som kan være en forutsetning for kreativitet. I den nye overordnede læreplanen finner vi lignende perspektiver: «Samarbeid inspirerer til nytenking og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samarbeid om tekstsaking forutsetter at elevene diskuterer og gir hverandre respons i skriveprosessen, og kan potensielt føre til utvikling av nye ideer. Å oppfordre elevene til å skrive sammen blir gjort med en forventning om at dette *kan* virke støttende i skriveprosessen. Også her er det elevperspektivet som blir studert. Hvordan opplever elevene at samarbeidet påvirker kreativiteten? Hvordan går elevene fram i skriveprosessen?

Hva opplever elevene som vanskelig med å skrive sammen? Formålet med dette forskningsspørsmålet er å få innsikter i elevenes opplevelse av samskriving i den kreative skriveprosessen.

1.2 Formålet med oppgaven

Fremtidens skole ønsker seg kreative, utforskende og skapende elever. Å skrive er utforskende og kreativt i sin natur. Hensikten med denne masteroppgaven er å bidra med nye perspektiver på hvordan kreative ferdigheter kan fremmes i norskfaget gjennom kreativ skriving. Jeg har valgt å studere dette gjennom et elevperspektiv, og retter fokuset mot elevenes *opplevelse* av rammer for kreativ skriving. Lærerperspektiver blir ikke inkludert i denne studien.

1.3 Masteroppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i syv kapitler. I **første kapittel** har jeg introdusert oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål og plassert disse innenfor fagfeltet. Jeg har diskutert kreativitetens rolle i fremtidens skole og innledet problematikken oppgaven forsøker å kaste lys over. I **kapittel 2** vil jeg aktualisere problemstillingen ved å vise til tidligere forskning. Her presenteres forskning på skriving generelt og kreative skriveprosesser spesielt. Videre tar jeg opp den kreative skrivingens rolle i norskfaget i et historisk perspektiv, og ser nærmere på det omdiskuterte begrepet «kreativ tekst». **Kapittel 3** presenterer de teoretiske perspektivene som danner bakteppe for forskningsprosjektet. Jeg ser nærmere på ulike tilnærminger til kreativitetsbegrepet og avklarerer hvilken kreativitetsdefinisjon som denne masteroppgaven bygger på. Deretter presenterer jeg de læringsteoretiske og skrivepedagogiske perspektivene som prosjektet må forstås i lys av. **Kapittel 4** drøfter den metodiske tilnærmingen til prosjektet. Jeg diskuterer prosjektets forskningsdesign og utvalg av informanter. Deretter gjør jeg rede for planleggingen av forskningsprosjektet, gjennomføringen av datainnsamlingen og behandlingen av materialet. Avslutningsvis i kapitlet diskuterer jeg forskningsmessige og etiske overveielser. I **kapittel 5** presenterer jeg analysene av datamaterialet. Analysen er strukturert med utgangspunkt i oppgavens tre forskningsspørsmål. I **kapittel 6** diskuterer jeg studiens hovedfunn i lys av tidligere forskning og de teoretiske perspektivene fra i kapittel 3. I **kapittel 7** blir oppgavens konklusjon presentert. Deretter avrundes oppgaven med noen avsluttende refleksjoner og forslag til videre forskning.

2. BAKGRUNN

2.1 Tidligere forskning

Forskningsprosjektet mitt bygger på tidligere forskning både når det gjelder skriving generelt, og når det gjelder kreative skriveprosesser spesielt. I denne delen vil jeg trekke frem et utvalg tidligere studier som er særlig relevante for denne masteroppgaven.

2.1.1 Forskning på skriving

Writing next (2007)

Den internasjonale metastudien *Writing Next* la frem elleve konkrete teknikker for skriveundervisning som har vist seg å være effektive for at elevene skal lære seg å skrive bedre, og som fremmer skriving som redskap for læring (Graham & Perin, 2007, s. 4). Blant disse teknikkene var skrivestrategier og samskriving. Undervisning i skrivestrategier ble vurdert som den mest effektive teknikken for utvikling av skrivekompetanse. Skrivestrategier defineres i rapporten som ulike former for eksplisitt skrivestøtte i planleggingen, revideringen og/eller redigering av teksten. Tanken bak er å støtte og veilede elevene gjennom hele prosessen. Eksempler på skrivestrategier kan være arbeid med skriverammer eller modelltekster. Erfarne og kompetente skrivere bruker bevisst eller ubevisst ulike typer strategier i skrivingen, mens uerfarne skrivere ikke har utviklet disse skrivestrategiene. Derfor må disse strategiene synliggjøres for elevene slik at de etter hvert kan beherske disse selv.

Samskriving ble også trukket frem som en av de mest effektive skriveteknikkene (Graham & Perin, 2007, s. 16). Elever skriver nesten alltid tekster alene. Samskriving har vist seg å ha positiv effekt på motivasjon og knyttet til utvikling av bevissthet rundt hva som skal gjøres i de ulike fasene av skriveprosessen (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 76). Når elevene skriver sammen, må de bli enige om hvilke valg de skal gjøre i teksten, og kan støtte hverandre i tekstskapingen. Samskriving kan på den måten være med på å gjøre elevene til mer strategiske skrivere, også når de skal skrive individuelt.

SKRIV-prosjektet (2006–2010)

Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble skriving en grunnleggende ferdighet som skulle fremmes i alle fag. Forskningsprosjektet «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring» (SKRIV) ble gjennomført i perioden 2006 til 2010 (Smidt, 2010). Et viktig formål med prosjektet var å «bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos

nåværende og framtidige lærere i skriving i flere fag» (Smidt, 2011, s. 12). Et av de viktigste funnene i SKRIV-prosjektet var at skriveoppgavenes formål ofte ble underkommunisert til elevene. Autentiske skrivesituasjoner har alltid et formål; noe man vil oppnå med skrivingen. Elevene må derfor få en tydeligere forståelse av hvorfor de skal skrive, hva teksten skal brukes til og hvem de skriver for (Smidt, 2010, s. 30). Overgangen fra sjanger til teksttype i læreplanrevisjonen i 2013 kan forstås på bakgrunn av SKRIV-prosjektet.

SKRIV-prosjektet utviklet ti teser om skriveopplæring i alle fag (Smidt, 2010, s. 28–29). Særlig den fjerde og sjette tesen er relevante for denne masteroppgaven. Den fjerde tesen fremmer viktigheten av å «ta opp møtet mellom andres tekster og egen tekst». I Bakhtinsk ånd (se delkapittel 3.4) blir skriving forstått som noe som aldri foregår i et vakuum. Alle skrivere må forholde seg til andre tekster, og i dette inngår et element av imitasjon, både når det gjelder innhold og form (Smidt, 2011, s. 24). Arbeid med modelltekster kan være med på å imøtekomme denne tesen. Den sjette tesen handler om å «gi konkret hjelp og støtte under planlegging og underveis i skriveprosessen», og fremmer prosesspedagogikkens (se delkapittel 3.3.1) grunnidé om å støtte elevene gjennom hele skriveprosessen. Det blir presisert at strategier for å «ordne kunnskap og organisere tekst» kan være nyttig, men at disse strategiene (eller stillasene) alltid må tilpasses situasjonen og formålet (Smidt, 2011, s. 30–31).

Forskning på eksplisitt skriveopplæring: Håland (2013) og Øgreid (2017)

Å gi elever rammer for skriving er en form for eksplisitt skrivestøtte. Det har blitt gjort flere studier av eksplisitt skriveopplæring. I det følgende vil jeg trekke frem doktorgradsarbeidene til Anne Håland (2013) og Anne Kristine Øgreid (2017).

Håland (2013) undersøkte bruk av modelltekster i sakpreget skriving på mellomtrinnet. Formålet var å finne ut om modelltekster kan fungere som støtte for elevene når de skulle skrive saktekster, på hvilken måte lærerens undervisning satte spor i elevtekstene og hvordan elevene posisjonerte seg som skrivere. Kasusstudien tok utgangspunkt i to klasser på 5. trinn med totalt 44 elever. Studien viste at elevene brukte mønstre fra modelltekstene de hadde møtt i undervisningen både når det gjaldt struktur, språklige elementer og lærerens og elevenes egne transformasjoner av modelltekstene (Håland, 2013, s. 265). Videre fant Håland at bruk av modelltekster kunne være med på å synliggjøre skrivekursen for elevene, og på den måten hjelpe dem til å posisjonere seg som skrivere. Arbeid med modelltekster kunne altså fungere som støtte for elevene når de skulle skrive saktekster.

Øgreid (2017) gjennomførte i sin doktorgrad en studie av argumenterende skriving i samfunnsfag og RLE i grunnskolen. Formålet med studien var å undersøke betydningen av lærerens bruk av eksplisitt formstøtte gjennom skriveprosessen for elevenes ferdige tekstprodukt (Øgreid, 2017, s. 62). Doktorgradsarbeidet undersøkte skrivestøtte gjennom tre delstudier med ulike skrivesituasjoner, og videre gjennom analyse av elevtekstene og observasjon av skriveprosessene. Hovedkonklusjonen var at støtte i form av «rigide tekststrukturer» (f.eks. skriverammer) bør være fagspesifikke verktøy for læreren i tilretteleggingen av skrivearbeidet, og ikke et mønster for elevenes tekstprodukt (Øgreid, 2017, s. 64). Ettersom hver enkelt skrivesituasjon er forskjellig, hevdet Øgreid at debatten knyttet til eksplisitt eller implisitt skrivestøtte må forstås i lys av den aktuelle tekstskapingssituasjonen. Ulike situasjoner og fagkontekster krever ulike rammer, poengterte hun.

2.1.2 Forskning på kreative skriveprosesser

Linda J. Carey og Linda Flower gjennomførte i 1989 en studie av kreative skriveprosesser. Med utgangspunkt i tidligere forskning på kognisjon, skriveprosesser og revisjonsprosesser, forsøkte Carey og Flower å finne trekk som kunne karakterisere prosessene som ledet til de mest kreative tekstene. I studien ble fem erfarne lærere og sju studenter bedt om å skrive en kort artikkel der de skulle beskrive jobben deres for et ungdomsmagasin. Forskerne studerte skriveprosessen med utgangspunkt i følgende kategorier (egen oversettelse): **1) Overordnet formål eller tema, 2) Mottaker, 3) Struktur, 4) Andre retoriske mål.** Studien pekte ut tre tendenser som skilte de mest kreative tekstene fra de andre. For det første fant forskerne at skriverne som produserte de mest suksessfulle og innovative tekstene, var de som hadde utviklet planer i alle disse fire kategoriene før de begynte å skrive. For det andre gjorde de mest kreative skriverne bevisste valg i skriveprosessen både når det gjaldt innhold og struktur, og tilpasset dette til mottakeren ved hjelp av en bestemt retorisk tilnærming. Den tredje tendensen ved disse skriverne, var dessuten at de ofte utviklet et eget sett med regler for hvordan de kunne gjøre oppgaven til deres egen, særlig hvis instruksjonene var «loosely defined» (Carey & Flower, 1989). På et mer overordnet nivå, fant Carey og Flower ut at de mest kreative skriveprosessene var kjennetegnet ved revisjoner både av detaljer og på et overordnet plan. Revisjonene førte videre med seg nye ideer som gjerne førte til endringer andre steder i teksten. De kreative ideene var med andre ord ikke resultatet av inspirerte øyeblikk, men av bevisst bearbeiding og revisjon i skriveprosessen. Funnene i forskningen til Carey og Flower utfordrer på mange måter de utbredte oppfatningene av hva kreativ skriving innebærer (se delkapittel 3.1.2).

2.1.3 Relevans for denne masteroppgaven

Denne masteroppgaven bygger videre på den tidligere forskningen på skriving og kreative skriveprosesser. Metastudien *Writing Next* fremmer effekten av eksplisitt undervisning i skrivestrategier og samskriving. I denne oppgaven undersøker jeg hvordan elevene opplever arbeid med modelltekster før de skal skrive kreative tekster selv, og hvorvidt samskriving kan oppleves som støtte i den kreative skriveprosessen. *SKRIV-prosjektet* er bakgrunnen for flere sentrale endringer i læreplanen i norsk, blant annet innføringen av teksttypebegrepet i revisjonen i 2013. Den kreative teksten var på mange måter et resultat av dette. Dessuten fremmer SKRIV-prosjektet viktigheten av å forstå skriving som en sosialt situert praksis som foregår i relasjon med andre tekster. Dette er et bærende perspektiv videre i oppgaven, og blir gjort rede for i delkapittel 3.2. Den overordnede problemstillingen min handler om hvordan elever opplever rammer for kreativ skriving. Å gi elever rammer er en form for eksplisitt skrivestøtte, og derfor er forskningen til Håland (2013) og Øgreid (2017) svært relevant. Forskningen på kreative skriveprosesser (Carey & Flower, 1989) bidrar med viktige perspektiver på hvordan kreative skriveprosesser kan tilrettelegges.

Denne masteroppgaven skiller seg fra den tidligere forskningen på visse områder. En av de viktigste forskjellene er at jeg retter fokus mot eksplisitt skriveopplæring i kreativ skriving. Studiene til Håland (2013) og Øgreid (2017) fokuserte på sakpreget og argumenterende skriving. Så vidt meg bekjent har det ikke blitt gjennomført studier av eksplisitt skrivestøtte knyttet til kreativ skriving tidligere. Eksplisitt skrivestøtte har gjerne blitt vurdert som hemmende for de kreative skriveprosessene. Som illustrert ovenfor, har nytten av eksplisitt skriveopplæring blitt fremmet i flere studier, og blir av mange forstått som selve grunnlaget for å utvikle dyktige skrivere. Hvorfor skulle så ikke dette prinsippet gjelde også for den kreative skrivingen? Til forskjell fra studien til Carey & Flower (1989), skal jeg ikke undersøke selve skriveprosessen hos elevene, men rette fokus mot elevenes *opplevelse* av eksplisitt skrivestøtte (rammer) for kreativ skriving.

2.2 Kreativ skriving i norskfaget

For å få en bedre forståelse av kreativ skriving i dagens norskfag, er det nødvendig å se nærmere på hva kreativ skriving har vært. I det følgende skal jeg derfor presentere en kort, historisk oversikt over den kreative skrivingen i norsk skole. Deretter vil jeg se nærmere på det omdiskuterte begrepet kreativ tekst.

I 1982 introduserte Anders Mehlum den kreative skrivingen for alvor for norsk skole med boken *Skapende ord: Kreativ skriving i grunnskolen*. Mehlum argumenterte for at kreativ skriving handlet om å oppmuntre barn til å uttrykke ideer, tanker, følelser eller fantasier gjennom skriving (Mehlum, 1982, s. 15). Videre skilte han kreativ skriving fra praktisk skriving. Praktisk skriving kunne være skriving av rapporter, brev, bruksanvisninger eller artikler (Mehlum, 1982, s. 14). Den praktiske skrivingen hadde strenge krav til ortografi og tegnsetting, og skulle være hensiktsmessig og formelt utformet. Den kreative skrivingen kunne derfor på mange måter virke som et slags opprør mot de rigide rødpennpraksisene som dominerte mange norske klasserom på denne tiden (Smidt, 2015, s. 20). Kreativ skriving skulle åpne for at elevene skulle skrive mer fritt og uten innblanding fra læreren.

Laila Aase kritiserte Mehlums syn på kreativ skriving for å legge for sterkt fokus på elevenes personlige utvikling og egne stemme (Aase, 1988, s. 28). Hun hevdet at dette var en alt for snever forståelse av kreativitet (Aase, 1988, s. 36). Videre stilte hun spørsmålsteget ved skillet mellom «kreativ» og «ikke-kreativ» skriving, ettersom også artikler, reklametekster eller bruksanvisninger krever kreativitet. Aase hevdet at det var feil å påstå at dikt og noveller er mer kreative enn tekster der man resonnerer, argumenterer eller analyserer. Hun ønsket derfor å utfordre troen på den «frie» skrivingen, ettersom all skriving er en del av en større sammenheng: «Vi kan like lite skrive i et vakuum som vi kan fungere uavhengig av det kulturelle fellesskapet vi er en del av» (Aase, 1988, s. 40). De sosiale aspektene måtte inkluderes for å få en mer helhetlig forståelse av skriveprosessen, hevdet Aase.

Den kreative skrivingen utviklet seg fra å dreie seg om friskriving og om å uttrykke sin indre stemme, til å knytte seg til bestemte sjangre. De «kreative sjangrene» novelle, dikt, collage og personlig formet essay ble introdusert i *Læreplan for den videregående skole* i 1976, og i *Mønsterplanen* fra 1987 ble for første gang «skapende skriving» og sjangrer tydelig lagt vekt på (Smidt, 2015, s. 21). Det var ikke lenger nok at elevene skulle skrive «skolestil», ettersom denne nå var å forstå som «en ren anakronisme som stenger for reell forståelse og kritikk av overvintret forståelse [...]» (Michelsen, 1993, s. 18). Nå ble skolens viktigste oppgave å skape kritisk tenkende mennesker, og dette skulle sjangerskrivingen bidra til (Michelsen, 1993, s. 18). Deler av dette tankegodset som har blitt videreført både i Kunnskapsløftet og fagfornyelsen.

2.2.1 Kreativ tekst

Den kreative skrivingen har lang tradisjon i norskfaget, men begrepet «kreativ tekst» ble for første gang introdusert i læreplanrevisjonen i 2013. Begrepet «kreativ tekst» var et resultat av at de tradisjonelle sjangrene ble fjernet fra læreplanen og byttet ut med «teksttyper». Nå skulle elevene skrive argumenterende, resonnerende, reflekterende, informerende eller kreative tekster. Bakgrunnen for endringen fra sjanger til teksttype er forankret i skriveforskning som fremmer et sterkere fokus på skrivingens formål og funksjon. Elevene måtte vite hvorfor de skulle skrive, hva teksten skulle brukes til og hvem som var mottaker (Smidt, 2010, s. 30). Tanken var at formålet skulle være styrende for skrivingen, og dette skulle videre ville kunne åpne opp for ulike sjangervalg. Dette kunne altså forstås som et grep for å forhindre sjangerformalisme.

Den nye kreative teksttypen skapte umiddelbart diskusjoner blant norsklærere og i de norskdidaktiske fagmiljøene. Kritikken var blant annet rettet mot læreplanens manglende avklaring og av hva begrepet teksttype faktisk innebar, og mot de tvetydige presiseringene i de etterfølgende eksamensveiledningene (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015; Breivega & Johansen, 2016; Smidt, 2015). I eksamensveiledningen for hovedmål i 2014, begrunnet Utdanningsdirektoratet overgangen fra sjanger til teksttype på følgende måte: «Fordi sjangrer endrer seg over tid og kan variere mye, har læreplanen mer overordnede begreper for ulike type tekster» (Udir, 2014 i Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48)². Denne presiseringen skapte imidlertid mer forvirring, særlig knyttet til den kreative teksten (Breivega & Johansen, 2016, s. 53). I eksamensveiledningen for Vg3 ble det videre presisert at den kreative teksten ikke var en teksttype, men «et samlebegrep som omfatter fortellende, reflekterende og underholdende tekster» (Udir, 2014 i Smidt, 2015, s. 20). Den kreative teksten skulle altså ikke forstås som en teksttype på linje med for eksempel argumenterende tekster. Denne inkonsekvensen knyttet til hva begrepet faktisk rommer har skapt mye forvirring rundt den kreative teksten. Marte Blikstad-Balas kalte den for «en gåtefull hybrid» og uttrykte skepsis knyttet til det å skille den kreative teksten fra andre teksttyper (Blikstad-Balas, 2015, s. 30). Kreativitet er et grunnleggende premiss for all skriving, poengterte hun.

I 2015 gjennomførte Cecilie Bach en studie av sensorrapporter fra eksamen i norsk skriftlig fra våren 2014. Studien viste at eksamensoppgaven som bad om kreativ tekst var utfordrende for både sensorer og elever (Bach, 2015, s. 43). Én sensor hevdet at det var

² Utdanningsdirektoratet har fjernet eksamensveiledninger fra før 2014 fra nettsidene sine. Derfor refererer jeg til denne eksamensveiledningen via Blikstad-Balas & Hertzberg (2015) og Smidt (2015).

befriende å slippe sjangertvangstrøyen, men flertallet av sensorene uttrykte usikkerhet knyttet til hvordan de skulle tolke oppgaveinstruksen og til hvordan de skulle vurdere tekstene (Udir, 2014 i Bach, 2015, s. 40). Flere av sensorene opplevde oppgaveformuleringen som uklar, og synes den gav for få retningslinjer for elevene. Dette førte til at den kreative teksten var vanskeligst å vurdere, ettersom det ikke var tydelige føringer for hva som kunne regnes for ulik grad av måloppnåelse (Bach, 2015, s. 40). En av sensorene uttrykte det slik: «Hva er en kreativ tekst? Kan eleven skrive en artikkel? Det er det mange som har gjort. Hva med dikt? Har sensorene kompetanse til å vurdere et dikt?» (Udir, 2014 i Bach, 2015, s. 40). En annen sensor hevdet likevel at det var viktig å ha med den kreative oppgaven, og presiserte at: «Her kom det mange mindre gode besvarelser, men også noen av de beste!». Bach konkluderte med at fraværet av den tydelige sjangerinstruksen førte til at den kreative teksten havnet i et slags sjangervakuum som gjorde både skriveingen og vurderingen av den utfordrende og risikabelt (2015, s. 41).

I en kvantitativ undersøkelse av eksamen i hovedmål i 2015, fant Liv Cathrine Krogh at den kreative teksten var den teksttypen med størst sprik i vurdering og lavest konsistens. Krogh presiserte at den kreative teksten skilte seg fra de andre teksttypene gjennom sin åpenhet i innhold og struktur, og stilte spørsmål ved om oppgaven burde være fullt så åpen (Krogh, 2016, s. 2). Hun hevdet at grunnen til spriket i vurdering var motstridende vurderingsnormer og ambivalens i normfellesskapet knyttet til kreativ og reflekterende skriveing (Krogh, 2016, s. 124).

Tor Thorvaldsen skrev i 2017 masteroppgave om å invitere elever til kreativ skriveing. Bakgrunnen for prosjektet var blant annet studiene til Bach (2015) og Krogh (2016) som konkluderte med at den kreative teksttypen var uklar og sprikvurdert. Dessuten hadde flere tatt til orde for å fjerne den kreative teksten (Kinn, 2017; Aasbrenn i Longva, 2016, s. 12). Thorvaldsen ønsket derfor å skape en avklart forståelse av kreativ tekst i sakprosaetning, og forsøkte på å skape en ny definisjon av kreativ tekst. I denne definisjonen opererte han ikke med enkelte sjangre som mer kreative enn andre, men presiserte at bevisst sjangerblanding og anvendelse av norskfaglige begreper var sentralt for den kreative teksten (Thorvaldsen, 2017, s. 68–69). Han argumenterte for at den kreative teksten kunne fungere som en fellesarena for mange temaer i norskfaget, og at kreativ skriveing kunne være dybdelæringsfremmende (Thorvaldsen, 2017, s. 6–9). Fordi kreativ (sakprosa)skriveing krever at elevene er bevisste når det gjelder form og innhold, og behersker å løsrive seg fra de faste mønstrene, argumenterte han for at kreativ skriveing fremmer kreativ literacy (Thorvaldsen, 2017, s. 74). Thorvaldsen

ønsket med andre ord å fokusere på de mange mulighetene den kreative teksten åpner opp for, heller enn utfordringene ved den.

2.2.2 Kreativ skriving i fagfornyelsen

I de nye læreplanene er den kreative teksten fjernet og sjangerbetegnelse er tilbake igjen. Denne endringen kan forstås i lys av kritikken som er skissert ovenfor. At begrepet kreativ tekst har blitt tatt ut, betyr på ingen måte at den kreative skrivingen er ute av læreplanen. Fagfornyelsen har bevart – kanskje til og med styrket – fokuset på utforskning og kreativitet i norskfaget. Under «Fagets relevans og sentrale verdier» står det nå at: «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg blir det presisert at læreren skal «legge til rette for at elevene lærer gjennom å få prøve seg fram og bruke kreativitet og fantasi i arbeidet med å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

En av de viktigste endringene ved fagfornyelsen er innføringen av kjerneelementene. Utdanningsdirektoratet definerer begrepet slik: «Kjerneelementene består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kreative kommer til uttrykk i kjerneelementene, gjennom de grunnleggende ferdighetene og i kompetansemålene. Under *Språket som system og mulighet*, står det at elevene skal «kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter». Denne formuleringen har flere fellestrekk med den kreative teksten. Utforskning, eksperimentering og språklig kreativitet var sentrale elementer ved den kreative teksten. Under kompetansemålene etter 10. trinn står det at eleven skal kunne: «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter», og under kompetansemål etter Vg2 står det at eleven skal kunne «kombinere virkemidler og uttrykksformer kreativt i egen tekstskaping». Kreativitet blir også knyttet til de digitale ferdighetene, hvor det nå forventes at elevene skal kunne: «bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster og utvikle kritisk og etisk bevissthet [...]». Det er altså ingen tvil om at den kreative skrivingen består i fagfornyelsen, selv om «den gåtefulle hybrid» kreativ tekst har avgått med døden.

Ettersom sjangrene er tilbake enda mer eksplisitt i fagfornyelsen, kan det jo diskuteres om faren for sjangerformalisme øker igjen. Jonas Bakken (2019, s. 35) har imidlertid argumentert for at fagfornyelsen sender tydelige signaler om at språk- og sjangerformalismen ikke skal tilbake i norskfaget. De nye læreplanene ber elevene eksplisitt om å eksperimentere med sjangre på kreative måter. Det er altså ikke bare tillatt å overskride sjangernormene – det er også forventet (Bakken, 2019, s. 35). Videre argumenterte Bakken for at dette sier noe om

hvilket kreativitetssyn de nye læreplanene bygger på: «Kreativitet er ikke utfoldelse i det tomme intet, men en bevisst eksperimentering og brudd med det konvensjonelle. Og for å kunne gjøre dette må elevene vite hvilke konvensjoner de bryter med» (Bakken, 2019, s. 35). Vi får derfor krysse fingrene for at det som gjerne var intensjonen bak den kreative teksten, å åpne opp for eksperimentering på tvers av sjangergrensene, blir videreført av norsklærerne i fagfornyelsen.

3. TEORI

I dette kapittelet presenterer jeg de teoretiske perspektivene som danner bakteppe for studien. I første del vil jeg studere ulike tilnærminger til kreativitetsbegrepet, diskutere romantiske forestillinger om kreativitet og se nærmere på kreativitet i skolekontekster. Deretter avklarer jeg hvilken definisjon av kreativitet jeg anvender videre i oppgaven. Videre presenterer jeg de læringsteoretiske og skrivepedagogiske perspektivene som er relevante for å forstå forskningsprosjektet.

3.1 Kreativitetsbegrepet

Kreativitet er et komplekst og mangfoldig begrep. Det har gjennom tidene blitt gjort mange forsøk på å definere begrepet, men det finnes fremdeles ingen universelt anerkjent definisjon (Treffinger, Young, Selby, & Shepardson, 2002, s. 5). Geir Kaufmann (2003, s. 235) beskrev kreativitetsfeltet som et vitenskapelig katastrofeområde, og argumenterte for at begrepet fremdeles var for løst definert.

3.1.1 Ulike tilnærminger til kreativitet

Forskere som har studert kreativitet, har hatt ulike tilnærminger til begrepet. Noen har studert kreativitet gjennom å forsøke å identifisere spesifikke trekk eller karakteristikk ved individer som lar dem skape kreative produkter (Guilford, 1950; Runco, 2004). Andre har bidratt med studier av den kreative prosessen, eller av sammenhengen mellom kreativ prosess og kreativt produkt (Carey & Flower, 1989; Groenendijk, Janssen, Rijlaarsdam, & Van den Bergh, 2008). Det har også blitt gjort studier av sammenhengen mellom miljø og kreativitet (Fleith, 2000). Kreativitet er dessuten et begrep som blir hyppig brukt i dagligtalen og innenfor ulike disipliner. Hva som vurderes som kreativt, avhenger av konteksten og disiplinen det blir brukt innenfor (Julmi & Scherm, 2015).

Kognitive teorier om kreativitet retter fokus mot de kognitive prosessene som resulterer i kreative produkter (Cropley, 2011, s. 346). Innenfor denne tradisjonen har forskerne blant annet undersøkt sammenhengen mellom intelligens og kreativitet, hvilke personlighetstrekk som assosieres med kreativitet, og hvordan motivasjon kan påvirke den kreative prosessen (Cropley, 2011, s. 364–365). Joy Paul Guilford blir ofte kreditert for å være den første som argumenterte for at kreativitet kan studeres vitenskapelig (Runco, 2004, s. 659). Guilford hevdet at kreativitet er en egenskap som karakteriserer kreative mennesker, og pekte på ulike kognitive mønstre som kjennetegner disse menneskene. Blant disse egenskapene var evne til

nyskapende idéutvikling, til å analysere, til å håndtere flere komplekse og sammensatte ideer samtidig, og et fleksibelt sinn (Guilford, 1950, s. 451–454). Likevel presiserte han at alle mennesker har evnen til å utføre kreative handlinger, selv om kreative mennesker har mer av disse evnene (Guilford, 1950, s. 446). I den tidlige forskningen på kreativitet ble ofte de kognitive aspektene ved kreativitet lagt mest vekt på. Disse perspektivene er sentrale for å forstå tankeprosessene som lar mennesker skape kreative produkter.

Kreativitet er imidlertid ikke bare noe som skjer inne i hodet til enkelte mennesker. Kreativt arbeid foregår alltid i interaksjon mellom personens tanker og den sosiokulturelle konteksten (Csikszentmihalyi, 1996, s. 23). I nyere tid har interessen økt for å studere kreativitet som sosialt situert fenomen, og hvordan sosiale faktorer kan påvirke kreativiteten (Amabile & Pillemer, 2012, s. 18–19). Det er bred enighet om at kreativitet handler om å skape noe nytt eller annerledes, eller om å gjøre noe på en ny måte. Hva som regnes for å være noe nytt, avhenger av samfunnet det er en del av (Cropley, 2011, s. 363). Ulike samfunn har forskjellige sosiale strukturer eller normer som avgjør hva som regnes som sosialt akseptabelt. Å skape noe kreativt, handler til en viss grad om å bryte disse reglene. Kreativitet handler med andre ord ikke bare om individets evne til å skape noe nytt, men også om hvordan den kreative prosessen påvirkes av den sosiale konteksten den er en del av. For at et produkt skal anerkjennes som kreativt, er det ikke nok at det er nyskapende. Det må også kommuniseres til samfunnet og bli akseptert eller tolerert av det (Cropley, 2011, s. 363).

Å studere de kognitive aspektene ved kreativitet er ikke nok, ettersom også de sosiale omgivelsene påvirker den kreative prosessen. Kreativitet er et sosialt situert fenomen som både drar fordeler av og er avhengig av innputt fra andre (Spencer, Lucas, & Claxton, 2012, s. 36). De sosiokulturelle tilnærmingene til kreativitet vektlegger det samarbeidende og sosiale aspektet ved den kreative prosessen. Kreativt arbeid er nesten alltid et resultat av komplekse samarbeidsprosesser (Lucas, Claxton, & Spencer, 2012, s. 9), og nyskapende ideer oppstår ofte i diskusjon med andre. Fisher (2004, s. 15–16) argumenterte for at samarbeid er selve nøkkelen til kreativitet, ettersom vi er mer kreative når vi kan støtte oss på andre. Kreativt samarbeid gir rom for å dele, diskutere, prøve ut og utvikle ideer. Kritikere av det sosiokulturelle perspektivet vil gjerne hevde at kunstnere har skapt kreative produkter i isolasjon fra omverdenen. Et kreativt produkt vil imidlertid alltid være en del av en større kontekst. Det kreative produktet påvirker og blir påvirket av den sosiale konteksten det er en del av.

3.1.2 Romantiske forestillinger om kreativitet

Mange av forestillingene vi har om kreativitet har røtter i romantikken (Bakken, 2016, s. 36). Ideen om den kreative, plagede kunstneren er en utbredt stereotypi. Å være kreativ blir av mange forstått som synonymt med å være kunstnerisk. Green (2004, s. 38) skildrer stereotypien om den kreative kunstneren på følgende måte: «They exist only in the towers of the imagination, in a rarefied world of letters; they stalk the streets of Paris or Prague or London in dreamworlds of creation, or live out lives of frugal and romantic isolation in garrets for the sake of their art.» En kreativ person blir med andre ord forstått som et slags kunstnerisk geni som gjennom pinefullt og ensomt arbeid lar seg rive med i et glimt av inspirasjon, og skaper noe helt nytt som verden aldri før har sett. Den resterende massen av ikke-kunstneriske mennesker mangler den kreative kunstnerens særegne, dype kontakt med det åndelige som lar henne skape noe kreativt. Det er kanskje på grunn av disse mytene og stereotypiene at det hersker oppfatninger om at det å være kreativ er en egenskap som et heldig fåtall mennesker er så heldige å besitte.

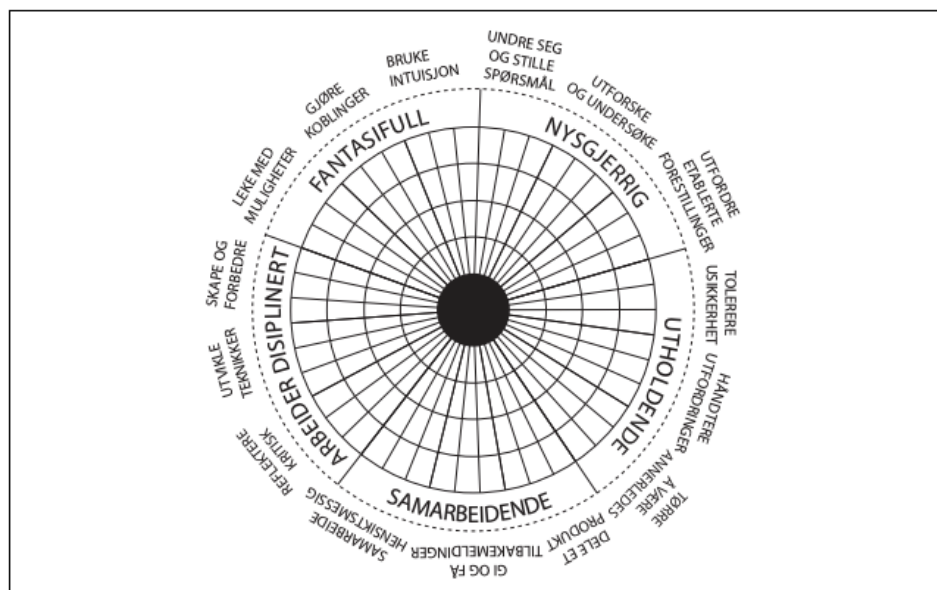
En utbredt oppfatning er at kreativitet er individuelt, ensomt arbeid (Skogen, 2015, s. 70). Denne oppfatningen står i kontrast til den samarbeidende forståelsen av kreativitet. Ofte blir total frihet satt som premiss for kreativt arbeid. Vi tenker oss gjerne at det å ha alle muligheter åpne er en forutsetning for å skape noe kreativt. Sett fra dette perspektivet, er påvirkning utenfra forstyrrende for den kreative prosessen. Tanken om å bli grepet av inspirasjon kan også sies å være romantisk. Når vi får en god idé, kan det gjerne virke som om den kom fra tomme luften. Den kreative skapelsesprosessen blir gjerne assosiert med glimt av inspirerte øyeblikk, og ikke med rasjonelt, strukturert og tidkrevende arbeid (Burwick, 1996, s. 21). Disse forestillingene blir forsterket gjennom «inspirasjonsfortellinger» om kunstnere som plutselig ble slått av en genial idé (Bakken, 2016, s. 37). For eksempel så hevdet Mozart at han aldri reviderte arbeidet sitt, selv om det i senere tid har blitt funnet tidligere, korrigerende versjoner av musikken hans (Cropley, 2011, s. 361). Inspirasjonsfortellinger som dette kan bygge opp under forestillingen om at kreativitet handler om glimt av inspirasjon, og ikke om hardt og utholdende arbeid.

Det er sentralt å diskutere de romantiske forestillingene om kreativitet, ettersom jeg tror at disse kan være utbredt i skolen. Jeg vil derfor undersøke hvorvidt denne tankegangen er gjeldende hos elevene i dag. Dette er dessuten ideer som har blitt kritisert fra ulike hold. Jonas Bakken (2016) har kritisert de romantiske forestillingene om kreativitet for å være lite egnet for klasserommet. Dersom kreativitet forstås som en egenskap som noen få heldige elever har,

har det jo ikke noen hensikt å jobbe med kreativitet i skolen i det hele tatt. Når elevene skal skape noe kreativt eller originalt, kan vi heller ikke forvente at de skal skape noe som er helt nytt for verden (Bakken, 2016, s. 37). I en læringskontekst må det kunne regnes som kreativt når elevene skaper noe som er nytt for dem selv. Læreren har en sentral rolle som igangsetter av de kreative skriveprosessene. Kritikerne av de romantiske kreativitetsforestillingerne fremmer betydningen av kreativt arbeid som en tidkrevende og strukturert arbeidsprosess, heller enn inspirerte øyeblikk.

3.1.3 Kreativitet i fremtidens skole

Hvordan skal så kreativitet forstås i skolesammenheng? I 2011 gjennomførte *Centre for Real-World Learning* (CRL) ved Universitetet i Winchester en studie der de undersøkte et rammeverk for vurdering av unge menneskers kreativitet i skolen (Lucas et al., 2012, s. 1). CRL vurderte den eksisterende litteraturen på området, gjennomførte feltarbeid og intervjuer, og utformet modellen «The Five Creative Dispositions Model». Modellen er ment som et verktøy for å vurdere kreativitet på tvers av fag, selv om forskerne fremhever at den kan anvendes på ulike måter innenfor ulike fagfelt (Lucas et al., 2012, s. 14). Se figur 1.



Figur 1: *The Five Creative Dispositions Model* (Lucas et al. 2012). Oversatt til norsk i NOU 2015: 8, s. 33

Modellen vektlegger særlig fem aspekter ved kreativitet: nysgjerrighet, utholdenhet, fantasi, evne til samarbeid og til å arbeide disiplinert. Disse utdypes på følgende måte:

- *Nysgjerrig*: å ha evne til undring og å stille spørsmål, evne til å utforske og undersøke og å stille spørsmål ved etablerte sannheter.
- *Utholdende*: å ikke gi opp i møte med utfordringer, å tørre å være annerledes og tolerere usikkerhet.
- *Fantasifull*: å utvikle fantasifulle løsninger og muligheter, å leke med ulike muligheter, å gjøre koblinger og å bruke intuisjon.
- *Samarbeidende*: å dele et produkt, gi og motta tilbakemeldinger og samarbeide på en hensiktsmessig måte.
- *Å arbeide disiplinert*: å utvikle teknikker, å kunne reflektere kritisk og å skape og forbedre.

(norsk oversettelse, hentet fra NOU 2015: 8, s. 31)

Kreativitet er et sentralt begrep i de politiske styringsdokumentene som de nye læreplanene bygger på. I NOU 2015: 8, *Fremtidens skole*, har utvalget tatt utgangspunkt i modellen til Lucas, Claxton og Spencer (2012, s. 13–15). I rapporten blir kreative evner forstått som fagspesifikke i denne rapporten, og som noe det går an å lære. Evne til utforskning og kritisk tenkning blir også trukket frem som sentralt for den kreative kompetansen (NOU 2015: 8, s. 31). Det er særlig tre aspekter ved denne definisjonen av kreativitet som jeg synes er særlig interessante: kreativitet som evne til utholdenhet, til å kunne samarbeide og til å arbeide disiplinert. Denne måten å forstå kreativitet på, skiller seg drastisk fra de romantiske oppfatningene om kreativitet. Den er dessuten langt mer anvendelig til å bruke i klasserommet. I denne definisjonen blir ikke kreativt arbeid forstått som en ensom prosess kjennetegnet ved total frihet og minst mulig påvirkning fra andre. I mange situasjoner kan samarbeid være en forutsetning for kreativitet. Rapporten fremmer en forståelse av kreativitet som disiplinert, utholdende arbeid som handler om å utvikle teknikker og å reflektere kritisk.

3.1.4 Kreativitetsbegrepet i denne oppgaven

Som vist ovenfor, finnes det mange forskjellige tilnærminger til kreativitet som samtlige vektlegger ulike sider ved begrepet. Etersom jeg undersøker elever i en skolekontekst, er jeg avhengig av en kreativitetsdefinisjon som egner seg for klasserommet. Andre kontekster kan ha nytte av helt andre tilnærminger til kreativitet, så dette er på ingen måte ment å være en universell måte å forstå begrepet på. Det er likevel den tilnærmingen jeg vurderer som mest hensiktsmessig for mitt forskningsprosjekt.

I denne masteroppgaven legger jeg vekt på de sosiale aspektene ved kreativitet. Kreativiteten blir påvirket av og påvirker de sosiale omgivelsene, og kan ikke forstås isolert fra disse (Spencer et al., 2012, s. 36). Jeg er kritisk til å forstå kreativitet som noe som er

kjennetegnet ved spesielle personlighetstrekk eller kognitive evner. Selv om jeg på ingen måte benekter at det finnes mennesker med større skapende evner enn andre, tror jeg at kreativitet er noe alle kan lære. Å forstå kreativitet som kan læres, er etter min mening helt essensielt i skolen. Kreativitet blir forstått som utholdende, disiplinert og utfordrende arbeid, og evne til å reflektere kritisk (Lucas et al., 2012; NOU 2015: 8, 2015). Forskningsprosjektet mitt bygger på en idé om at kreativt arbeid er noe som kan planlegges og struktureres, og som elevene kan samarbeide om.

3.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring og skriving

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan elever opplever rammer for kreativ skriving. Rammer er en form for eksplisitt skrivestøtte som har til formål å støtte elevene gjennom skriveprosessen, og må forstås i lys av et sosiokulturelt perspektiv på læring. En av de grunnleggende ideene innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring, er at menneskelig utvikling først skjer i et fellesskap mellom mennesker og deretter i det enkelte menneske (Skodvin, 2001, s. 14). Læring og skriving blir forstått som sosialt situerte praksiser. Denne forståelsen av læring og skriving gjennomsyrrer denne masteroppgaven. Læring blir forstått som en interaksjonell prosess mellom lærer, elever og medierende redskaper. Begrepet «medierende redskaper» bygger på en antagelse om at verden er mediert og blir fortolket gjennom ulike typer redskaper (fysiske, tekniske, språklige eller mentale) som er knyttet til ulike sosiale praksiser (Wertsch, 1998, s. 17). De medierende redskapene er de bestemte modellene eller mønstrene som blir gjort tilgjengelige for elevene. Modelltekstene som elevene ble tilbudt i dette prosjektet er eksempler på dette (se delkapittel 4.2.2).

Vygotsky hevdet at læring skjer innenfor den nærmeste utviklingssonen (zone of proximal development, Vygotsky, 1978, s. 86). Med dette mente han at læring skjer i sonen mellom det faktiske og det potensielle utviklingsnivået (Vygotsky, 1978, s. 86). Det faktiske utviklingsnivået representerer det barnet klarer å mestre på egenhånd, mens det potensielle utviklingsnivået representerer det barnet behersker under veiledning fra voksne eller i samarbeid med dyktige jevnaldrende (Skodvin, 2001, s. 15). Videre argumenterte han for at imitasjon er en nødvendig del av læringsprosessen. Imitasjon har ofte blitt assosiert med en passiv, mekanisk prosess. Vygotsky hevdet imidlertid at imitasjon krever at man behersker å overføre noe man kjenner til, til en ny situasjon (Vygotskij, 2001, s. 166). Imitasjon må derfor forstås som en aktiv prosess, og i sammenheng med den nærmeste utviklingssonen. Gjennom imitasjon klarer elevene å tilegne seg kunnskaper som de ikke ville klart alene (Vygotskij, 2001,

s. 166). Videre legger Vygotsky vekt på transformasjon i læringsprosessen, og argumenterer for at tankene blir transformert og mediert gjennom språket (Vygotskij, 2001, s. 190–191). Arbeid med modelltekster innebærer både elementer av imitasjon og transformasjon. Elevene imiterer tekstmønstrene fra modelltekstene og transformerer disse i teksten de skriver selv.

3.2.1 Stillasbygging

Wood, Bruner og Ross (1976) koblet Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen til metaforen «scaffolding». En utbredt oversettelse av dette begrepet er «stillasbygging», og det er denne jeg bruker videre. Begrepet rommer den aktive støtten som læreren gir et barn i møte med en oppgave, der målet er at barnet skal klare å løse oppgaven på egenhånd senere. Stillasbygginger med andre ord ikke bare hjelp fra læreren, men støtte for å fullføre en oppgave man ikke hadde klart alene (Maybin, Mercer, & Stierer, 1992). Wood, Bruner og Ross (1976, s. 98–99) presiserer at læreren har seks viktige funksjoner i læringsprosessen:

1. Vekke interesse og skape motivasjon for oppgaven slik at elevene klarer å fylle opp oppgavens krav
2. Forenkle oppgaven gjennom å redusere elevens valg i oppgaveløsningen
3. Sikre at elevene holder seg orientert mot målene
4. Fremheve hva som er sentralt ved oppgaven
5. Begrense frustrasjonen rundt oppgaven
6. Modellere løsninger på oppgaven slik at det blir lettere for elevene å løse lignende oppgaver

For at et redskap skal være stillasbyggende etter Wood et al. (1976) sin forståelse, må alle de seks punktene være oppfylt. I forskningsprosjektet mitt blir elevene tilbudt to ulike typer stillaser: modelltekster og samskriving. Jeg tror imidlertid at disse stillasene kan støtte elevene på litt ulike punkter, og at ingen av dem nødvendigvis oppfyller alle punktene. I analysen av andre forskningsspørsmål anvender jeg modellen til Wood et al. (1976) for å se nærmere på hvilke aspekter ved modelltekstarbeidet som kan vurderes som stillasbyggende.

Den amerikanske skriveidaktikeren Sylvia Read (2010) har utviklet en modell for stillasbygging i elevers skriveprosesser. Read argumenterte for at elever alt for ofte blir satt til å skrive om temaer de ikke har kunnskaper om, og i et format de ikke kjenner til (Read, 2010, s. 47). Derfor utviklet hun IMSCI-modellen, som angir hvordan lærere kan planlegge skrivesituasjoner som bygger stillaser for elevenes skrivning. IMSCI er et akronym som står for

inquiry, modeling, shared writing, collaborative writing og *independent writing*. Jeg har valgt å benytte Anne Hålands oversettelser av disse begrepene: *emnehjelp, modellering, utprøving, samskriving* og *individuell skriving* (Håland, 2013, s. 38).

I første fase, emnehjelp, er målet at elevene skal bygge kunnskaper om emnet de skal skrive om, og om den aktuelle sjangeren eller teksttypen. Read (2010, s. 48) presiserte at stegene for modellering og utprøving gjerne kunne kombineres. I fasen for modellering er målet at læreren skal modellere hvordan elevene kan skrive i den angitte sjangeren. Dette kan gjøres gjennom at læreren eksplisitt viser elevene hvordan hun har gått frem når hun har skrevet en gitt tekst. Modellering kan også innebære arbeid med skriverammer eller modelltekster. Utprøvningsfasen kan innebære samtaler om tekst eller felles skriving av tekst på «live-skjerm» sammen med elevene. I samskrivingsfasen skriver elevene tekster sammen, og i siste fase skriver elevene individuelt. Read (2010, s. 51) presiserte imidlertid at fasene ikke måtte forstås som separate ledd, og at det ikke alltid er nødvendig med alle disse stillasene i enhver skrivesituasjon. Det er opp til læreren å vurdere hvilke som er aktuelle i en gitt skrivekontekst. I forskningsprosjektet mitt har jeg tatt utgangspunkt i IMSCI-modellen i planleggingen av forskningsopplegget. I delkapittel 4.3.1 konkretiserer og utdyper jeg de ulike stegene i stillasbyggingen i dette prosjektet, med utgangspunkt i denne modellen.

3.3 Skrivedidaktiske skoler

De ulike skrivetradisjonene har bidratt med ulike perspektiver på den kreative skrivingen gjennom tidene. Vi snakker gjerne om to ulike skrivedidaktiske skoler: den prosessorienterte skrivepedagogikken og den australske sjangerskolen. I det følgende skal jeg diskutere hvilke syn på læring og skriving som ligger til grunn for disse skrivedidaktiske skolene. I dag er det helt vanlig å kombinere disse to, og det er ikke uvanlig å hente elementer fra begge tradisjoner. Disse bidrar imidlertid med ulike perspektiver på hvordan skriveprosesser skal tilrettelegges og hvordan kreativ skriving skal fremmes, og danner derfor et viktig bakteppe for prosjektet mitt.

3.3.1 Prossessorientert skrivepedagogikk

Den prosessorienterte skrivepedagogikken har sitt opphav i USA, og kan deles inn i flere ulike retninger (Hoel, 1990, s. 16). Hver av disse retningene har ulike og delvis motstridende syn på skriving. Blant disse er den ekspressive prosessorienterte retningen, den kognitive retningen, den sosiale retningen og den nyretoriske retningen (Hoel, 1990, s. 21–34). På 1960- og 1970-tallet var en av de mest utbredte retningene den ekspressive prosessorienterte skrivingen. Denne

retningen var sterkt individorientert, og fremmet en romantisk forståelse av skriving som en måte å uttrykke sin indre, autentiske stemme på (Fjørtoft, 2014, s. 152). Et svært innflytelsesrikt verk innenfor den ekspressive prosesskrivingen er Peter Elbows *Writing without teachers*, der han presenterte friskriving som en praktisk-metodisk fremgangsmåte for spontanitet (Hoel, 1990, s. 23). Ekspressivistene la altså vekt på det originale og spontane, og forstod skriving som en erkjennelsesprosess og ikke en kommunikativ handling. Det viktige var selve tekstskapelsen, og ikke en eventuell lesers forståelse av teksten (Fjørtoft, 2014, s. 153). Friskriving var fremgangsmåten for å oppnå personlig vekst, erkjennelse og selvoppdagelse (Hoel, 1990, s. 22–23). Den ekspressive retningen har likevel blitt kritisert på flere punkter, blant annet for å fremme en forståelse av skriving som noe som bare kan erfares, og ikke undervises i eller forskes på (Fjørtoft, 2014, s. 153).

Stiltradisjonen hadde dominert skriveopplæringen i norske klasserom i lang tid før den prosessorienterte skrivepedagogikken ble introdusert på midten av 1980-tallet (Eritsland, 2004, s. 53). Introduksjonen av denne pedagogikken markerte et tydelig skifte med tanke på hva lærerens rolle skulle være. Grunntanken ved prosesspedagogikken var å gi elevene støtte og veiledning gjennom hele skriveprosessen (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). Læreren skulle fungere som tilrettelegger og veileder underveis i skriveprosessen, og ikke bare rette den ferdige teksten. Heller enn å fokusere på strenge form- stil- og sjangerkrav, rettet prosesspedagogikken fokus mot forberedelsen av skrivingen, selve tekstproduksjonsfasen og mot hvordan denne knyttes til formålet og mottakeren (Hoel, 1990, s. 17). Med dette førte den prosessorienterte skrivepedagogikken til en mer helhetlig skriveopplæring.

Arven fra den ekspressive skrivepedagogikken finnes fremdeles i skolekulturen. Ofte verdsetter lærere originalitet og kreativitet i elevenes tekster, selv om de bare har en vag idé om hva kreativitet egentlig er (Fjørtoft, 2014, s. 153). I Anders Mehlums *Skapende ord. Kreativ skriving i grunnskolen* fra 1982, er det flere likhetstrekk mellom den kreative skrivingen og ideene fra den ekspressive prosesskrivingen (se delkapittel 3.3.1). Interessen for skriverens motivasjon, personlige erfaringer og følelser er viktige bidrag fra den ekspressive skriveteorien. Det er imidlertid viktig å påpeke av prosesskrivingen ikke ble så ensidig ekspressiv i Norge. Lærerne oppfordret ikke bare elevene til å uttrykke sin indre stemme, men var også opptatt av å hjelpe elevene med ulike typer sjangre (Smidt, 2015, s. 21). Da prosesspedagogikken skjøt fart på slutten av 1900-tallet, dannet det seg et internasjonalt skille mellom den amerikanske prosesspedagogikken og den australske sjangerskolen. I Norge unngikk vi denne polariseringen, ettersom det tidlig ble et mål å finne en balanse mellom «styring og frihet» (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 16; Mehlum, 1994); altså en balanse mellom

frihetspedagogikken fra USA og den australske lærerstyringen. Elevene skulle både oppmuntres til å eksperimentere kreativt, samtidig som de skulle få rammer og retningslinjer (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 16).

3.3.2 Den australske sjangerskolen

Den prosessorienterte skrivepedagogikken ble utsatt for kritikk fra den australske sjangerskolen, også kalt «sydney-skolen» eller «australiaskolen». Den australske sjangerskolen er ikke en betegnelse på én bestemt modell, men flere perspektiver på skriveopplæring som har blitt utviklet av australske skriveforskere fra midten av 1980-tallet (Fjørtoft, 2014, s. 167). Tilhengerne av sjangerskolen kritiserte prosesspedagogikken for å neglisjere elevene fra mindre privilegerte hjem. Barna fra slike hjem har gjerne ikke tilgang på bøker eller jevnlig lesing, så det ville være urimelig å forvente at disse elevene skulle mestre sjangre de aldri før har møtt (Cope & Kalantzis, 2012a, s. 8). Dette betyr likevel ikke at australiaskolen var uenig i prosesspedagogikkens fokus på skriveprosessen, men de mente at læreren hadde en sentral rolle gjennom hele prosessen (Helstad & Hertzberg, 2013, s. 230)

Sjangerskolen hadde et tydelig demokratisk formål og sosiopolitisk prosjekt (Håland, 2016, s. 56). De ønsket å sikre at alle elevene fikk mulighet til å lykkes i skolen. Elevene som begynner på skolen har med seg primære diskurser fra hjemmet, og møter skolens sekundære diskurser. James Paul Gee (2008, s. 145) hevdet at skolen representerer et annet semiotisk domene³ enn elevenes hjemmekultur, og at skolens sekundærdiskurser krever helt andre uttryksmåter enn elevenes primærdiskurs. Skolefagene krever kjennskap til fagspråk, fagbegreper og fagspesifikke måter å bruke språk på (Shanahan & Shanahan, 2014, s. 636–637). Sjangerskolens formål var derfor å bygge en bro mellom elevenes primær- og sekundærdiskurser, slik at alle skulle få en reell mulighet til å mestre i skolen (Maagerø, 2015, s. 36)

Videre skulle sjangerskolen sikre at alle elevene fikk tilgang på språket i skolen. Den britiske sosiologen Basil Bernstein forsket på språkets rolle i sosialiseringprosessen, og er blant annet kjent for sine teorier om språkkoder. Bernstein (2003, s. 58–63) diskuterte hvordan barns sosiokulturelle og økonomiske bakgrunn virker inn på tilgangen deres til ulike typer språkkoder, og skilte mellom snevre (restricted) og utvidede (elaborated) språkkoder. Han hevdet at barn som vokser opp i familier med bred tilgang til ulike tekster og sjangre, får en

³ Gee (2008) beskriver semiotisk domene på følgende måte: «A semiotic domain recruits one or more modalities (e.g., oral and written language, images, equations, symbols, sounds, gestures, graphs, artefacts, and so forth) to communicate distinctive types of messages. »

langt bedre tilgang til språkkoder (elaborated code) enn barn som vokser opp i familier uten tilgang på disse tekstene og sjangrene (restricted code) (Bernstein, 2003, s. 58–59).

En av grunnideene i den australske sjangerskolen var å undervise eksplisitt i lesing, skriving og literacy på måter som fremmet mestring av skolens krav (Fjørtoft, 2014, s. 167). Eksplisitt skriveopplæring handler om å synliggjøre fagdiskursene for elevene, slik at de videre kan produsere tekster i samsvar med disse diskursene (Øgreid, 2017, s. 27). Begrepet eksplisitt skriveopplæring blir ofte knyttet direkte til stillasbygging (jf. delkapittel 3.2.1). Tanken bak er altså støtte elevene i arbeidet med en konkret oppgave, slik at de tilegner seg strategier for å mestre lignende oppgaver alene i fremtiden. Eksplisitt skriveopplæring handler om å gi elevene rammer for skrivingen og om å bryte skriveprosessen ned i mindre og mer håndterbare størrelser (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 77). Eksempler på rammer kan være skriverammer, modelltekster eller mulighet for samarbeid med andre⁴.

Et kritisk blikk på sjangerskolen: Hemmer rammer kreativitet?

Sjangerpedagogikken er ikke ukontroversiell, og har blitt kritisert på flere punkter. For det første har den blitt kritisert for å redusere sjangerens kompleksitet (Freedman, 1993, s. 235; Håland & Lorentzen, 2007, s. 83). Aviva Freedman (1993, s. 226) hevdet at «explicit teaching is unnecessary; for the most part, not even possible; and where possible, not useful. [...] Further, whenever explicit teaching does take place, there is risk of overlearning or misapplication». Freedman (1993) argumenterte for at eksplisitt undervisning verken er nødvendig og i mange tilfeller ikke en gang mulig, og at denne typen undervisning kan føre til farlige overforenklinger av sjangrene. Tilhengerne av prosesspedagogikken har hevdet at det er umulig å lage sjangerregler fordi sjangeren er bygget opp av «underforståtte sosiale, kulturelle og retoriske trekk» (Torvatn, 2009, s. 318). Sett fra dette perspektivet, skal skrivekompetanse først og fremst tilegnes gjennom lystbetont lesing der leseren implisitt blir sosialisert inn i sjangrene hun møter gjennom ulike tekster (Håland & Lorentzen, 2007, s. 83). Videre innebærer den eksplisitte sjangerundervisningen en fare for sjangerformalisme (Helstad & Hertzberg, 2013, s. 229). Sjangerformalisme innebærer at elevene fokuserer på å treffe sjangeren og fylle opp sjangertrekkene i stedet for å fokusere på hvordan teksten kan tilpasses et konkret formål og mottaker. Kritikerne av sjangerskolen har hevdet at eksplisitt opplæring fører til at elevene

⁴ Sjangerskolen har utviklet en modell for eksplisitt skriveopplæring, kalt «Teaching Learning Cycle». Jeg har imidlertid valgt å ikke gå nærmere inn på denne modellen her, ettersom jeg tok utgangspunkt i Sylvia Reads (2010) modell i mitt forskningsprosjekt.

imiterer tekstmønstre eller oppskrifter på instrumentell måte, heller enn å arbeide kreativt i skriveprosessen.

Kritikken om at eksplisitt skriveopplæring hemmer elevenes kreativitet, er sentral for dette masterprosjektet. Argumentet har vært at sjangerskolens sterke vektlegging av formkrav, frarøver elevene muligheten til å utvikle sin egen stemme og til å uttrykke seg fritt (Elbow, 1998, s. 15; Hertzberg, 2001, s. 102). Den eksplisitte skriveopplæringen har blitt kritisert for å legge opp til en type undervisning som vektlegger drilling i sjangerkrav og reproduksjon av tekstmønstre. Denne kritikken har i all hovedsak vært representert ved den ekspressive prosesspedagogikken. Innenfor dette perspektivet blir skriving forstått som et verktøy for å uttrykke sin indre stemme, og formkrav blir derfor sett på som en hindring for dette. Å tilby elevene rammer i form av for eksempel modelltekster eller skriverammer, blir altså forstått som en innskrenking av den kreative friheten til skriveren. Det har dessuten blitt stilt spørsmål ved om denne typen rammer fungerer som støttende stillas, eller om det snarere kan karakteriseres som en tvangstrøye (Warwick et al., 2003, s. 183–184).

På sin side har tilhengerne av sjangerpedagogikken kritisert den prosessorienterte skriveopplæringen for å overlate tilegnelsen av skrivekompetanse til elevenes implisitte sjangerkompetanse (Cope & Kalantzis, 2012a, s. 18). Dette er særlig problematisk for elevene fra hjem uten bred tilgang på bøker eller jevnlig lesing, ettersom primærdiskursen deres er svært forskjellig fra skolens sekundære diskurs (Cope & Kalantzis, 2012a, s. 8). Disse elevene trenger gjerne en systematisk og styrt sosialiseringssprosess for å få tilgang på disse diskursene. Når det gjelder argumentet om at rammer hemmer kreativitet, har sjangerskolen inntatt motsatt perspektiv og argumentert for at det er rammene som fremmer kreativitet (Cope & Kalantzis, 2012a, s. 89). Å skrive en tekst krever at eleven tar visse valg. Elevene må ha bestemte rammer å forholde seg til og kunnskaper om hvilke tekstnormer som gjelder for den aktuelle skrivesituasjonen. Eksplisitt sjangerundervisning kan være med på å tydeliggjøre for elevene hvilke sjangerkonvensjoner som finnes, noe som er et nødvendig grunnlag for at elevene skal kunne utfordre disse konvensjonene på kreative måter. Marte Blikstad-Balas og Frøydis Hertzberg argumenterte for dette i *Norsklæraren*: «På samme måte som sjanger kan være hemmende for kreativitet og skriveglede dersom en blir for instrumentell i tilnærmingen, kan fullstendig fravær av rammer gjøre det vanskelig å skrive» (2015, s. 49). Sett fra dette perspektivet, kan altså rammer være med på å gi elevene en tydeligere retning, virke motiverende og støttende for skriveprosessen.

Striden mellom prosesskriving og sjangerundervisning er langt på vei historie, og i dag er eksplisitt undervisning en viktig del av prosesspedagogikken (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 50; Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 16). Det er ingenting i veien for å kombinere det beste fra prosesspedagogikken med det beste fra sjangeropplæringen. Dette viser også forskning at mange lærere også gjør. I en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn, var et viktig funn at norsklærerne både jobber systematisk med å planlegge og diskutere skrivingen underveis, og kombinerer dette med eksplisitte krav til sjanger (Blikstad-Balas, 2018, s. 57). Studier fra Sverige viser også at lærere kombinerer sjanger- og prosessdiskurser i undervisningen (Sturk & Lindgren, 2019, s. 519). Debatten rundt eksplisitt eller implisitt skriveopplæring blusser likevel opp med jevne mellomrom, og det er fremdeles uenighet knyttet til hvordan god skriveopplæring skal fremmes.

3.4 Modelltekstdidaktikk

Bruk av modelltekster har tradisjoner helt tilbake til antikken (Kverndokken, 2014, s. 38), men fikk fornyet interesse i den australske sjangerskolen. Grunntanken var at elevene lettere kunne tilegne seg ferdigheter hvis de fikk eksempler på konkrete oppskrifter på fremgangsmåter (Bakken, 2014, s. 111). Som tidligere diskutert, er et av sjangerskolens viktigste prinsipper å bygge bro mellom elevenes primær- og sekundærdiskurs. Arbeid med modelltekster kan forstås som en måte å bygge disse broene på (Håland, 2018a, s. 4).

I *Spørsmålet om talegenrane* hevdet Mikhail Bakhtin (1998) at språket er grunnleggende for all menneskelig virksomhet. Videre presiserte han at: «Alle ytringar er fulle av gjenklanger og gjenlydar av andre ytringar som dei er knytte saman med i det fellesskapet som den aktuelle sfæren for talekommunikasjon utgjør» (Bakhtin, 1998, s. 35). Dette innebærer at alle ytringer må plasseres i et større sosialt fellesskap, og forstås i lys av tidligere ytringer. Denne forståelsen kan også knyttes til begrepet intertekstualitet. Julia Kristeva (1986, s. 37) hevdet at alle tekster er «constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another», og knyttet begrepet til lån av tekstlige mønstre fra andres tekster inn i egen tekst. En tekst er med andre ord alltid i kommunikasjon med andre tekster og uløselig knyttet til disse. Dette kan overføres til skriveidaktikken. Når elevene skriver tekster, skriver de seg inn i et større fellesskap av tekster. Måten elevene skriver på er et resultat av de ulike tekstene som de har møtt tidligere. Arbeid med modelltekster åpner opp for at elevene går i dialog med modelltekstene som de møter i undervisningen, gjenkjenner og imiterer viktige trekk fra disse, som de siden kan overføre til egne tekster.

Med støtte i teoriene til Vygotsky, bygger modelltekstdidaktikken på en idé om imitasjon og transformasjon som nødvendige komponenter for læring. Imitasjon blir her forstått som en måte å tilegne seg kunnskaper man ikke ville greid å tilegne seg på egen hånd (jf. den nærmeste utviklingssonen). Kreativitet og imitasjon er ikke to ord som går hånd i hånd. Enkelte vil kanskje mene at modelltekster legger for sterke føringer på hvordan elevene skal skrive, og derfor virker ødeleggende på skapergleden (Bakken, 2014, s. 112). Imitasjon blir av mange forstått som rake motsetningen til kreativitet, ettersom kreativitet handler om å skape noe nytt. Derfor er det ikke uproblematisk å bruke modelltekster som ramme for kreativ skriving. Et av hovedargumentene mot den eksplisitte skriveopplæringen, har jo nettopp vært at det frarøver elevenes kreativitet gjennom vektleggingen av rigide formkrav (jf. Elbow, 1998; Warwick et al., 2003). Å imitere kan ikke i seg selv kalles kreativt. Derfor var det viktig å legge til rette for at elevene også måtte transformere tekstmønstrene fra modelltekstene i sine egne tekster (Håland, 2013, s. 46). Dette gjorde jeg ved å sørge for at modelltekstene handlet om noe annet enn teksten som elevene skulle skrive og ved å tilby to ulike modelltekster.

3.5 Samskriving

I denne masteroppgaven undersøker jeg elevenes opplevelse av samskriving som ramme for kreativ skriving. Ettersom det sosiokulturelle synet på læring ligger til grunn for oppgaven, blir skriving forstått som en sosial handling. Videre er en sentral idé at samskriving kan være en form for stillas der elevene støtter hverandre i den kreative skriveprosessen. Dette innebærer med andre ord en idé om at samskriving kan gjøre det lettere for elevene å skrive kreative tekster individuelt ved en senere anledning. Som diskutert i delkapittel 3.1.2, blir kreativt arbeid ofte forstått som en ensom prosess. I denne oppgaven legger jeg imidlertid vekt på de sosiale og samarbeidende aspektene ved kreativt arbeid. Denne forståelsen av kreativitet samsvarer med kreativitetsbegrepet slik det er presentert i styringsdokumentene som ligger til grunn for de nye læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015: 8). I denne definisjonen blir kreativitet forstått som en kompleks interaksjon mellom flere faktorer, og som et resultat av samarbeidsprosesser. Diskusjoner med og tilbakemeldinger fra andre kan føre til nyskapende ideer. Med dette som utgangspunkt, blir samarbeid i tekstsapingen (samskriving), forstått som noe som kan støtte den kreative skriveprosessen.

Forskning viser til flere positive effekter ved samskriving. Som diskutert i delkapittel 2.1.1, ble samskriving trukket frem som en svært effektiv skrivestrategi i den internasjonale metastudien *Writing Next*. Samskriving har vist seg å ha positive effekter på motivasjon og

bevissthet på hva man gjør i skriveprosessen (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 76; Montero, 2005, s. 37). En studie av samskriving på niende trinn viste dessuten at samskriving tvinger elevene til å planlegge og avklare teksten i større grad før de skal skrive selv (Dale, 1997, s. 9). Elevene i studien avklarte blant annet valg av sjanger, hovedtrekk i handlingen og miljø før de skulle skrive selv. Samskrivingen lot elevene observere skrivepartnerens alternative kognitive prosesser og strategier mens de arbeidet med et felles tema (Dale, 1997, s. 4). Studien viste at samarbeidet bidro til å flytte elevenes fokus fra «å ha nok å skrive om» til mer konstruktive metoder for planlegging og revidering av teksten – på måter som i større grad ligner på måten ‘eksperter’ skriver på (Dale, 1997, s. 9). Alf Gunnar Eritsland (2008) studerte samskriving gjennom et prosjekt på en ungdomsskole. Denne studien viste at samskriving førte til at elevene snakket om skriveprosessen, og at samtalen gav en ramme for utforskning av språk og tekst (Eritsland, 2008, s. 84–85). Elevene i studien viste metaspråklig bevissthet om tekstbinding, og utforsket ord og uttrykk semantisk (Eritsland, 2008, s. 126).

4. METODE

Den overordnede problemstillingen i dette forskningsprosjektet er: *Hvordan opplever elever i en klasse på Vg3 rammer for kreativ skriving?* For å svare på denne, var jeg avhengig av rike og nyanserte beskrivelser av elevenes opplevelser. Derfor valgte jeg en kvalitativ tilnærming i denne studien. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for studiens design. Videre diskuterer jeg den metodiske tilnærmingen til materialet, planleggingen og gjennomføringen av forskningsprosjektet og utvalget av informanter. Til slutt tar jeg opp begrensninger ved metoden min og gjør rede for noen sentrale forskningsetiske overveielser.

4.1 Kvalitativ metode og singelcase-studie

Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at forskeren studerer fenomener eller prosesser som ikke kan måles i kvantitet (Thagaard, 2013, s. 17). Jacobsen (2000, s. 117) understreker at kvalitativ metode er en egnet tilnærming når man ønsker seg nyanserte beskrivelser av temaet. Et viktig formål med kvalitative forskningsopplegg er å undersøke hvordan mennesker forstår, fortolker eller opplever en bestemt situasjon (Jacobsen, 2000, s. 117). Etersom denne studien tar sikte på å undersøke elevenes *opplevelser*, var det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til problemstillingen. Videre er dette prosjektet en singelcase-studie. Casestudier er særlig godt egnet for å undersøke forskningsspørsmål med spørreordene *hvordan* eller *hvorfor* (Yin, 2018, s. 10), og for studier som er bundet av tid og sted (Yin, 2018, s. 2). Jeg valgte å gjennomføre forskningsprosjektet over fire uker i en Vg3-klasse. I prosjektet fikk elevene rammer før de skulle skrive kreativ tekst selv. Etterpå gjennomførte jeg seks parintervjuer, der elevene svarte på hvordan de opplevde dette. Casestudier gir detaljerte beskrivelser av det som studeres innenfor den bestemte konteksten (Postholm, 2010, s. 50). Gjennom tykke, detaljerte beskrivelser, forsøker jeg å gi en mest mulig helhetlig beskrivelse av studieobjektet.

4.2 Utvalg

4.2.1 Valg av informanter

For å ha relevante data som kunne belyse problemstillingen min, trengte jeg å komme i kontakt med en lærer som skulle undervise i kreativ skriving dette semesteret. Derfor kontaktet jeg en lektor jeg kjenner som underviser i norsk på en videregående skole i Stavanger. Jeg fortalte om prosjektet mitt og hva det ville innebære, og han svarte ja til å delta dersom nok elever i klassen sa ja til å være informanter. Denne fremgangsmåten for rekruttering av informanter, kan

betegnes som et bekvemmelighetsutvalg. Dette er en seleksjonsmetode der forskeren velger informanter ut fra tilgjengelige personer som er villige til å delta i undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 61). På denne måten fungerte han som en portvakt (gatekeeper) mellom meg og elevinformantene. Dette førte til noen utfordringer som jeg måtte reflektere over (se delkapittel 4.6). Dette hadde likevel også noen fordeler, ettersom jeg fikk en samarbeidspartner å diskutere tanker og problemstillinger med.

Elevinformantene i denne masteroppgaven er elever som går Vg3 studiespesialisering ved en videregående skole i Stavanger, rekruttert fra en av klassene til læreren beskrevet over. Det er tretti elever i klassen, og nøyaktig like mange gutter som jenter. 25 av disse elevene takket ja til å delta i prosjektet med de skriftlige arbeidene sine og refleksjonslogger. Ved slutten av forskningsopplegget, spurte jeg seks par elever (åtte jenter og fire gutter) om å delta i et forskningsintervju. Kriteriene for dette utvalget var at elevene hadde svart på kartleggingsundersøkelsen og var til stede i timen om modelltekster. Elevene har blitt anonymisert ved hjelp av pseudonymer.

Studenter som går lektorprogrammet ved Universitetet i Stavanger har en obligatorisk praksisperiode det første semesteret i femte studieår. Denne praksisperioden åpner opp for at studentene selv søker om praksisplass. Dette var en utmerket mulighet for meg til å gjennomføre datainnsamlingen til masteroppgaven. Jeg søkte derfor om å få innvilget forskningsprosjektet som prosjektpraksis, og det ble godkjent i oktober 2019. Læreren som takket ja til å være med i prosjektet mitt ble også praksisveilederen min, og var til stede i alle undervisningstimene. Videre måtte jeg be den aktuelle klassen om tillatelse til å være med på forskningsprosjektet. Ettersom dette også skulle være en del av min praksis, måtte jeg selv gjennomføre forskningsopplegget, og kunne ikke observere en annen lærers undervisning. Dette innebar at jeg havnet i en dobbeltrolle som både forsker og lærer. Å forske på et opplegg man selv gjennomfører har visse utfordringer, ettersom det kan være vanskelig å ha fullstendig oversikt når man både leder undervisningen og samler inn datamateriale. Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 4.6.2.

4.2.2 Valg av modelltekster

Å bruke modelltekster som ramme for kreativ skriving er ikke helt uproblematisk. Som diskutert i delkapittel 3.4 bygger modelltekstdidaktikken på en idé om imitasjon og transformasjon. Dersom elevene i høy grad imiterer modelltekstene i sine egne tekster, er det legitimt å stille spørsmål ved hvor kreative tekstene er. For å forhindre at elevene skulle imitere modelltekstene, forsøkte jeg å skape en viss avstand mellom modelltekstene og teksten elevene

skulle skrive selv. Derfor var det viktig at modelltekstene handlet om noe annet enn det elevene selv skulle skrive om.

I den kreative teksten som elevene skulle skrive, skulle de ta utgangspunkt i to tekstvedlegg og utforske tematikken i disse. Tekstvedleggene var «Vi er de skamløse arabiske jentene, og vår tid begynner nå» av Nancy Herz og «Kunsten å være tom» av Rupī Kaur. Oppgaven elevene skulle skrive, avgjorde hvilke modelltekster jeg valgte å bruke. Modelltekstene jeg valgte var svar på en tidligere gitt eksamensoppgave fra 2017 (Vedlegg 4). Det var mange likheter mellom oppgaveformuleringene i oppgaven som elevene skulle skrive og oppgaven som modelltekstene var svar på. Det var likevel viktige forskjeller mellom disse to oppgavene, spesielt i tematikken i tekstvedleggene. Modelltekst-oppgaven hadde tekstvedleggene «Kvart menneske er ei øy» av Tarjei Vesaas og «Intet menneske er en øy» av John Donne.

Jeg valgte å bruke to forskjellige modelltekster. Den første modellteksten, «Livet er et samleband», er en tidligere elevbesvarelse fra eksamen i 2016. Denne hentet jeg fra nettsidene til Skrivesenteret. Den andre modellteksten, «Bybrua», er en selvskrevet novelle. Jeg valgte å skrive denne modellteksten selv, ettersom det var et viktig mål for meg at den ene modellteksten skulle være skjønnlitterær og den andre mer sakpreget. Begge modelltekstene er vedlagt i sin helhet, se vedlegg 5 og 6. Videre var det viktig at begge modelltekstene skulle være svar på samme oppgave. Det var to grunner til dette. For det første ville jeg vise elevene at kreative tekster kan realiseres på ulike måter og gjennom ulike sjangre. Dersom modelltekstene hadde vært svar på ulike oppgaver, kunne dette gitt inntrykk av at disse i større grad var eneste mulige måte å løse den aktuelle oppgaven på. Det var dessuten mer praktisk å la modelltekstene være svar på samme oppgave. Dette gav mer tid til arbeid med selve modelltekstene, ettersom jeg ikke trengte å introdusere og gjennomgå en ny oppgave.

4.3 Planleggingen av forskningsprosjektet

Casestudier har blitt kritisert for manglende systematikk i planleggings- og gjennomføringsfasen (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 88). Det var derfor svært viktig å planlegge prosjektet grundig før jeg gikk i gang med datainnsamlingen. For å bidra til å strukturere datainnsamlingen, valgte jeg å ta utgangspunkt i den amerikanske skriveidaktikeren Sylvia Reads (2010) modell for stillasbygging i planleggingsfasen. Den følgende gjennomgangen av undervisningsopplegget er strukturert med utgangspunkt i denne modellen.

4.3.1 Deskriptiv gjennomgang av undervisningsopplegget

Forskningsopplegget ble gjennomført over en periode på fire uker og totalt ni dobbelttimer, hvor tre av disse gikk til skriveøkt. Dagen etter at elevene hadde levert den kreative teksten, startet jeg med intervjuer. Planen var at undervisningsopplegget skulle gjennomføres i løpet av tre uker. Jeg måtte likevel utvide prosjektet litt, ettersom to dobbelttimer gikk bort den andre uken på grunn av fagdag. I den første undervisningstimen startet jeg med å presentere meg selv, og fortalte litt generelt om forskningsprosjektet mitt. Elevene fikk vite at jeg skriver masteroppgave om kreativ skriving, men ikke hvilke forskningsspørsmål jeg undersøker. Jeg brukte også litt tid på å bli kjent med elevene. Ettersom jeg skulle være læreren deres i alle norsktimene over fire uker, synes jeg dette var viktig.

Emnehjelp

Deretter gikk jeg i gang med første fase i Reads modell, emnehjelp. I denne delen startet jeg med å diskutere ulike myter om kreativitet, hvilke sjangre som kan regnes som kreative, hva som menes med kreativt språk og kreative innfallsvinkler. Dette ble gjort gjennom gruppediskusjon, tankekart på tavla og ordsky på nettstedet www.menti.com (Vedlegg 1). Deretter fikk elevene noen korte, kreative oppvarmingsoppgaver der de blant annet skulle pressskrive til et bestemt tema. Elevene stemte frem emnet «mandag», og fikk fem minutter til å skrive en kreativ tekst på maksimalt 140 tegn. Målet med denne var å gi elevene en uformell, utforskende skriveoppgave med så begrenset tidsrom at det ville sette deres indre kritiker ut av spill, og på den måten gi rom for utvikling av nye tanker. Noen av elevene hadde lyst å dele tekstene sine med klassen etterpå, så vi brukte også litt tid på å diskutere elevenes tekster og trekke frem positive elementer ved disse. Elevene fikk også prøve seg på å skrive en Twitter-novelle. Målet med disse korte skriveoppgavene var å engasjere elevene.

I neste undervisningsøkt introduserte jeg den kreative skriveoppgaven (Vedlegg 4). Denne oppgaven lagde jeg med utgangspunkt i tidligere eksamensoppgaver. Tekstvedleggene valgte jeg ut i samarbeid med praksisveileder. I gjennomgangen av oppgaveteksten la jeg vekt på å diskutere hva det vil si å utforske en tematikk, og presisere hva denne typen oppgave krever. Vi diskuterte hvordan denne oppgaven ligner på oppgaver i kreativ tekst som blir gitt til eksamen, og hvordan elevene kan vise kreativitet i valg av innfallsvinkler til temaet og gjennom kreativt språk. Deretter gikk vi i gang med å arbeide med tekstvedleggene. I denne delen av opplegget hentet jeg inspirasjon fra Skrivesenterets video: «Kreativ tekst på norskeksamen» (Skrivesenteret, 2017). Jeg leste det første tekstvedlegget høyt, og bad elevene om å markere elementer i teksten de synes var interessante, urovekkende eller vanskelige å

forstå. Elevene skulle dessuten skrive ned minst to spørsmål til teksten. Etterpå delte klassen tankene og spørsmålene sine i et felles dokument på Google dokumenter, som vi kalte for «idébanken». Elevene diskuterte deretter hva som kunne være tema i tekstvedlegget. Med utgangspunkt i et av temaene de hadde kommet frem til, fikk elevene tre minutter til å preskribe. Klassen delte også disse tekstene i det felles dokumentet. Til slutt fikk elevene i oppgave å finne informasjon om temaet fra andre kilder. I neste undervisningsøkt gjennomførte vi samme prosess med det andre tekstvedlegget.

Modellering

Det neste steget i modellen til Read (2010) er modellering. Ettersom begge modelltekstene var svar på samme oppgave, gikk jeg grundig gjennom oppgaveteksten i starten av timen. Deretter leste jeg tekstvedleggene høyt, og elevene diskuterte tematikken i disse i grupper. Etterpå leste jeg den første modellteksten, «Livet er et samleband», høyt for klassen. Elevene ble satt sammen i grupper som skulle diskutere tekstens innhold. Grunnen til at vi brukte tid på å snakke om innholdet i tekstene, er at mange elever synes det er vanskelig å holde fokus på flere ulike sider ved teksten på en gang (Håland, 2018b). Deretter studerte vi tekstens struktur, sjanger og språk.

I planleggingen av arbeidet med modelltekstene, måtte jeg bestemme meg for hvilke sider ved modelltekstene jeg ønsket å rette fokuset mot i dekonstruksjonen. Modelltekstene kunne modellere mye forskjellig, men jeg valgte i denne timen å fokusere på aktiv og kreativ bruk av tekstvedlegg, og kreativ språkbruk. I dekonstruksjonen av modelltekstene, hadde vi teksten på skjermen. Jeg brukte programmet «Forhåndsvisning» og markeringsverktøyet som lar deg markere tekst i ulike farger. I dialog med elevene, markerte jeg referanser til tekstvedleggene med blå farge, og eksempler på kreativt språk med gul farge (Figur 2). Først lot jeg elevene komme med innspill, men dersom noe jeg synes var svært viktig ikke ble nevnt, trakk jeg frem disse eksemplene selv. I noen tilfeller stilte jeg overføringsspørsmål av typen: «Hvordan kunne dere gjort dette spesifikke grepet i den kreative teksten som dere skal skrive senere?» eller «Hvordan kunne vi gjort akkurat dette, men endret på tematikken?»

Bybrua

Det finest **hundelag mange slags bruer**. Bruene kryr **øyene og fastlandet** saman. Saman dannar dei ein heilskap. Eg stod ved starten av brua og kikta inn mot byen. **Bygningene på den andre sida kasta lys som vart reflektert og brevde seg som lange, smaltgrå blymer i vinden**. Det var nesten som om dei finklede lysa var ein invitasjon til å komme på besøk. På same tid representerte dei noko eg kanskje aldri kom til å bli ein del av. Været var eitt det alltid er i Stavanger i november. Sju grader og vind av det slaget som snik seg opp langs ryggraden under jakka og likeom blir verande der. **Mina spegla seg i vaasdammen langs fortankanten**. Spegelbiletet blei stundom avbrutt av **regnspør som speidde seg i ringar frå treffpunktet**. Eit andlet like kvitt som månen glodde tilbake på meg frå vaasdammen. Det var berre oss på brua i natt. Utan å seie eit ord, venta vi.

Kvart menneske er ei øy, har eg høvert. Men øyene høyrer jo saman med fastlandet, gjer dei ikkje? Er ikkje øyene og ein del av heilskapen? Eg var ikkje sikker på at det var slik. Spølv om bruer **koplar saman øyer og fastland**, er avstanden mellom dei framleis den same. Frå der eg stod var avstanden inn til byen heile menneskeaktige meter. Eg andra meg over kor mange menneskesteg det kunne vere. Eg tok eit prøvande steg inn på brua. Hendene i jakkelommene kjendes klamme og fuktige, og hjartet kasta seg mot ribbeina. Eg nøt. Kva var det og driv meg? Eg smadde meg mot øya. Der var ikkje lys. Bkje eingang gatveiene var tent. Kanskje og høyrer til på øya, tenkte eg. **Kanskje eg er ei øy!**

Blått skinta og ei rønde frå den andre sida av brua. Nokon, eller kanskje snarare noko, kom glansde mot meg. Lange skuggar fylgde venestet medan det passerte den eine lyktestolpen etter den andre. Då det passerte den neste lyktestolpen, såg eg at det var ein katt. **Han var ein ganske flott katt, tenkte eg. Pelsen var lang, frodig og oransje, og halen låns ein flakoberte**. Eg var ikkje sikker på korleis og visste at han var ein hankatt, men eg visste det. Det var som om eg alltid hadde kjent han. Eg stod urørlig og venta på at han skulle sjå meg. Han sparkulerte vidare over brua. No måtte han snart gå meg, tenkte eg. Kvifor såg han meg ikkje? Katten var ikkje meir enn to meter borte nå. Eg sette meg på bak fot for å komme nærare han. Kvar augneblikk no, tenkte eg.

Med eitt sette han augne sine i meg. **Auga hans var store og gråe, nesten som frontlyktene til ein bil**. Han stira på meg. Eg stira tilbake. Han hadde stivna med den hegre framporten lefte

LANGSVAR

Livet er et samleband

Er livet bare et samleband, der vi ikke har kontroll over vår egen oppgave? Er livet bare tilfeldig og uten noen mening? I en industrialisert verden med rutiner og forventninger kan **følelsen av å være en av mange** slå rot i mennesket. I en butikk er alle på leting etter det de skal ha, nedover Karl Johan har alle en destinasjon de skal til. Vi har familie, kollegaer og vi har venner, men ingen skal samme veg som deg. Det er du som tenker dine tanker, det er du som står for dine handlinger. Vi blir fortalt hva som er forventet av oss, men likevel skal vi ta egne valg. Vi er alene i oss selv, men vi er også en del av noe større. **Er hvert menneske en øy, eller er vi alle en del av fastlandet?**

En uavbrutt tradisjon i filosofihistorien er knyttet til tanker omkring eksistens og mening. I løpet av vårt korte livslap ønsker mennesket så gjerne at det skal ligge noe mening bak det. **Vi blir kastet inn i denne virkeligheten**, vi blir kastet inn i en verden hvor vi er en av mange. Mennesket er bevisst over sin egen eksistens, og vi vet at vi er grunnleggende frie. Mennesket kan forkaste, damme, godta, det kan velge selv. Vi erkjenner at vi er ansvarlige for våre egne handlinger, noe som kan skape både angst og glede ved tilværelsen. **Ved enhver valg situasjon står mennesket alene, er derfor hvert menneske en øy?**

Kvart menneske er ei øy blei skrevet av Tarjei Vesaas i 1964. Vesaas sier at det er kjent at **hvert menneske står for seg selv, at hvert menneske er en øy**. Det vi kan gjøre, er å bygge bruer mellom disse øyene. Vi foretrekker kanskje ord for å knytte oss til andre, men også **berøringar og blikk kan fungere som «bruer av gull»**. **Det finest finare bruer ein ord over til andre, men berre i den rette, sjønlne stunde**. Når en minnt ventet det, eller når en minnt trenger det det, kan en berøring få det ensomme mennesket til å **se over til en annen øy**.

I etterkrigstiden stod følelsen av fremmedgjøring sterkt. I diktet «Som i en kinoall», skrevet av Paal Brekke, kommer det upersonlige forholdet mellom mennesker fram.

Figur 2: Modelltekster med markeringer

Utprøving

Utprøvsingsfasen kan innebære tekstsamtaler, for eksempel knyttet til tekstens mottaker, formål, hvordan teksten er skrevet eller hvorfor den er skrevet på denne måten (Håland, 2016, s. 32). I dekonstruksjonen av den andre modellteksten, brukte vi tid på dette. Etersom jeg var forfatteren av denne, kunne jeg inkludere elevene i bestemte valg jeg gjorde i utformingen av teksten. Elevene stilte spørsmål til ulike elementer ved teksten, og på denne måten kunne jeg gå nærmere inn på konkrete valg jeg gjorde knyttet til for eksempel språk, struktur eller innhold. Tekstsamtaler som dette åpner opp for metarefleksjoner rundt skriveprosessene, og kan virke bevisstgjørende for elevene som skrivere (Read, 2010, s. 48).

Samskriving

Den fjerde fasen i modellen er samskriving. Jeg valgte å avslutte undervisningsopplegget med at elevene skrev kreative tekster sammen, heller enn å la dem skrive individuelt. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å finne ut hvordan elevene opplevde å samskrive kreative tekster (jf. forskningsspørsmål 3). Jeg ønsket å finne ut hvordan elevene opplevde samarbeidet i skriveprosessen, hvordan de gikk frem, og om det var noe de synes var utfordrende ved dette. Elevene fikk velge selv hvem de skulle skrive kreativ tekst sammen med, og fikk tre dobbelttimer til å skrive teksten på. Innleveringen satte jeg likevel til kvelden samme dag, ettersom noen elever ønsket å fullføre teksten etter skoletid.

Tabell 1: Tidslinje over forskningsopplegg

Uke 1	Uke 2	Uke 3	Uke 4
Emnehjelp 1. Introduksjon av tema 2. Kreativitetsdiskusjon, ordsky, kreative oppvarmingsoppgaver 3. Introduksjon av skriveoppgave 4. Felles arbeid med tekstvedlegg og idébank	Modellering 1. Introduksjon av modelltekster 2. Dekonstruksjon av modelltekstene 3. Overføringsspørsmål	Samskriving og intervjuer 1. Elevene skriver kreative tekster i par 2. Gjennomføring av intervju med seks utvalgte elevpar	Intervjuer 1. Fortsettelse av intervjuer med utvalgte elever

4.4 Gjennomføringen av datainnsamlingen

I det følgende delkapitlet gjør jeg rede for de mest sentrale kildene for datainnsamling i forskningsprosjektet. Dette var svar på kartleggingsundersøkelse, elevlogger og intervju.

4.4.1 Kartleggingsundersøkelsen

Jeg startet forskningsopplegget med en kartleggingsundersøkelse på it's learning. Denne hadde fire spørsmål:

1. Hva forbinder du med ordet kreativitet?
2. Er kreativitet en egenskap enkelte personer har, eller noe alle kan lære?
3. Hva er typiske kjennetegn ved den kreative teksten?
4. Tror du at du ville valgt å skrive kreativ tekst på eksamen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Kartleggingsundersøkelsen hadde to formål. For det første ville svarene fra denne kunne gi verdifullt datamateriale til det første forskningsspørsmålet mitt: «Hvordan forstår elevene begrepene 'kreativitet' og 'kreativ tekst'?» For det andre trengte jeg innsikt i elevenes forkunnskaper. Ved hjelp av denne undersøkelsen kunne jeg se etter tendenser og fellesnevner blant elevene, og på den måten få innblikk i elevenes forhold til kreativitet, kreativ skriving og kreativ tekst.

4.4.2 Elevlogg

Etter undervisningsøkten om modelltekster, valgte jeg å la elevene skrive refleksjonslogg. Refleksjonslogger kan bidra med nyttig informasjon om elevenes opplevelse av undervisningen

og egen læring (Postholm & Moen, 2018, s. 61). For å finne svar på det som var mest sentralt for forskningsspørsmålene mine, stilte jeg to spørsmål som elevene skulle svare på i loggen sin. Det første spørsmålet var: «Hvordan synes du det var å arbeide med tekstene «Livet er et samleband» og «Bybrua»?» og det andre var: «Var det nyttig? Hvorfor eller hvorfor ikke?» Elevene skrev loggene på egne datamaskiner og leverte på it's learning i slutten av timen. Alle elevene som var til stede i denne timen, leverte loggen sin. Formålet med å la elevene skrive logg etter denne undervisningsøkten, var dessuten å bevare mest mulig av elevenes tanker og refleksjoner knyttet til arbeid med modelltekst.

4.4.3 Forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet egner seg godt til å skaffe fylldig og detaljert informasjon om personers tanker, følelser og erfaringer (Thagaard, 2013, s. 95). Ettersom jeg ønsket å finne ut hvordan elever opplever rammer for kreativ skriving, var det naturlig å gjennomføre et forskningsintervju. Jeg innledet intervjuene med å spørre om tillatelse til å ta lydopptak, og fortelle om hvordan jeg ville behandle dataene i etterkant for å ivareta personvernet deres. Jeg presiserte jeg at jeg ikke var ute etter å vurdere dem, men kun ønsket meg innblikk i hvordan de hadde opplevd disse ukene med kreativ skriving. Deretter takket jeg for at de ville stille til intervju, og spurte om de hadde noen spørsmål før vi skulle gå i gang. Med dette ønsket jeg å gjøre elevene komfortable og trygge i intervjusituasjonen.

Forskningsintervjuet kan utformes med varierende grad av struktur (Jacobsen, 2000, s. 132). Jeg valgte å utforme en delvis strukturert intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet (Vedlegg 8). Intervjuguiden min var strukturert i tre deler med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Formålet med denne var å sikre at intervjupersonene skulle snakke om de mest sentrale temaene knyttet til problemstillingen. For å opprettholde en større grad av åpenhet i intervjusituasjonen, stilte jeg oppfølgingsspørsmål. På denne måten fikk jeg mer utfyllende svar på de aspektene jeg synes var særlig interessante, i tillegg til at samtalen ble mer naturlig. Noen av spørsmålene var åpne og gav rom for at intervjupersonene kunne gi utfyllende svar, mens andre var mer lukkede og gav gjerne svar som ja eller nei. Jeg forsøkte dessuten å lage spørsmål som ikke skulle legge for sterke føringer for elevenes svar.

Intervjuene ble gjennomført på et grupperom i skoletiden. Tre av intervjuene ble gjennomført dagen etter at forskningsopplegget var fullført, og de resterende tre ble gjennomført den påfølgende uken. Elevene hadde med seg de kreative tekstene de hadde skrevet til intervjuet. Jeg valgte å gjennomføre parintervjuer med elevene som hadde skrevet kreativ tekst sammen. Før jeg startet med intervjuene, fikk elevene fem minutter til å se på intervjuguiden og diskutere

denne sammen. Å intervjuere elever i par kan være en fordel fordi det åpner opp for at elevene utveksler og sammenligner tanker, oppfatninger og erfaringer. Dersom den ene eleven ytrer et synspunkt, kan dette sette i gang tankeprosessen hos den andre eleven, noe som videre kan føre til nye perspektiver (Dalland, 2007, s. 164). Når én av elevene fortalte om sine opplevelser, kunne den andre bygge videre på dette ved å si seg enig eller argumentere for det motsatte perspektivet. På denne måten kunne jeg få en enda bedre forståelse av elevenes opplevelser.

Å gjennomføre intervjuer i par, stiller imidlertid krav til den som intervjuer. Det var for eksempel viktig å passe på at begge intervjupersonene fikk muligheten komme til orde, ettersom én av dem gjerne inntar en mer dominerende posisjon i intervjuet. I tillegg var det viktig å sikre at intervjupersonene ikke snakket i munnen på hverandre, eller sporet av fra de interessante temaene. Å intervjuere elevene i par var heller ikke uproblematisk, ettersom elevene skulle svare på spørsmål om hvordan de opplevde å skrive kreative tekster sammen. Dette kan ha gjort det vanskelig for dem å snakke om hva som eventuelt var vanskelig i samskrivingsprosessen. Erfaringen min var imidlertid at elevene var åpne om utfordringene knyttet til dette, og supplerte hverandres innspill. Dette er likevel en faktor som må tas med i betraktningen i analysen av datamaterialet.

Det er viktig å presisere at relasjonen mellom forsker og intervjuperson er asymmetrisk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52–53). Det er ikke en fullstendig åpen og hverdagslig samtale mellom to likestilte parter. Forskeren er den som planlegger intervjuet, har kontroll over selve intervjusituasjonen og styrer samtalen (Thagaard, 2013, s. 96). I starten av intervjuene presiserte jeg for intervjupersonene at jeg ikke var ute etter å bedømme eller vurdere dem, men å forstå tankene og opplevelsene deres knyttet til kreativ skrive. Det var dessuten viktig å tydeliggjøre at jeg ikke ville være med på å vurdere de kreative tekstene de hadde skrevet. Selv om jeg forsøkte å være tydelig på dette, kan det ikke utelukkes at elevene kan ha følt seg vurdert i intervjusituasjonen. Ettersom elevene var klar over at jeg utformet og gjennomførte undervisningsopplegget, kan det ha vært vanskelig for dem å kritisere dette til meg direkte. Intervjuene ble gjennomført etter at elevene hadde skrevet og levert inn de kreative tekstene sine, men før de hadde fått tilbake vurderingen av disse. Dette kan ha påvirket intervjuene. Til tross for at jeg presiserte det motsatte, kan elevene ha vært bekymret for at negative tilbakemeldinger eller kritikk av opplegget ville kunne påvirke vurderingen av teksten deres.

4.4.4 Lydopptak og transkripsjon

Forskningsintervjuene ble gjennomført med samtykke, og jeg tok i bruk lydopptak. Dette lot meg holde fullt fokus på selve intervjusituasjonen og intervjupersonenes reaksjoner, ettersom

det å ta omfattende notater kan virke distraherende for flyten i samtalen. Lydopptaket registrerer ordbruk, pauser og tonefall (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). For å sikre minst mulig støy og forstyrrelser i lydopptakene, valgte jeg å reservere grupperom til intervjuene. Et lydopptak vil imidlertid aldri kunne gi det fullstendige bildet av samtalen, ettersom mimikk, kroppsspråk, gester, øyekontakt og selve atmosfæren under intervjuet vil gå tapt (Kruuse, 2003, s. 155–156).

Kort tid etter at intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg disse. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Overgangen fra tale til skrift er en fortolkningsprosess som kan innebære flere praktiske problemer. Det finnes ingen universell metode for å transkribere forskningsintervjuer, og forskeren på alltid gjøre bestemte valg knyttet til dette (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). I transkripsjonen av intervjuene, valgte jeg å transkribere ord for ord slik det var på opptaket. Jeg markerte pauser, og inkluderte muntlige tilleggsord som «liksom», «sånn», «hm» og «ehm» i transkripsjonen. Den transkriberte teksten danner grunnlaget for det videre analysearbeidet.

4.4.5 Analyse

Datamaterialet i denne studien består av svar på kartleggingsundersøkelse, refleksjonslogg og seks parintervjuer med et utvalg elever. Etter å ha transkribert intervjuene, satt jeg igjen med store mengder data. Jeg valgte en temaanalytisk tilnærming, noe som innebærer at jeg retter fokus mot de temaene som blir representert i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 181). Gjennom å sammenligne svarene fra de ulike informantene, kunne jeg se etter tendenser og tilegne meg en dypere forståelse av de ulike temaene. Dette gjorde jeg ved å gå gjennom materialet på systematisk vis og fargekode elevenes svar med kodeord som reflekterte de aktuelle temaene. Deretter sammenlignet jeg elevenes svar på de ulike områdene. Kodingen bidro til å få et bedre overblikk over materialet og innblikk i tendenser. På samme tid er det viktig å være klar over at kodingen har bidratt til å redusere fokuset overfor de delene av datamaterialet som faller utenfor de utvalgte kodene og kategoriene. Derfor var det viktig å holde fokus på studiens formål og problemstilling i utvelgelsen. Analysen blir presentert i kapittel 5, og er strukturert med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene og de sentrale temaområdene. Tabell 2 illustrerer hvilke deler datamateriale som har til hensikt å belyse de ulike forskningsspørsmålene.

Tabell 2: Oversikt over problemstilling, forskningsspørsmål, temaområder og datamateriale

Problemstilling	Forskningsspørsmål	Temaområde	Datamateriale
Hvordan opplever elever i en klasse på Vg3 rammer for kreativ skrijving?	Hvordan forstår elevene begrepene «kreativitet» og «kreativ tekst»?	1. Erfaringer med kreativ skrijving og kreativ tekst 2. Kreativitetsforståelse	Kartleggingsundersøkelse Intervju
	Hvordan opplever elevene arbeid med modelltekster som skriveforberedelse før de skal skrive kreativt?	1. Modelltekst som skrivestillas 2. Imitasjon og transformasjon 3. Modelltekst som kreativ begrensning	Intervju Refleksjonslogg
	Opplever elevene samskriving som en støttende strategi for kreativ skrijving?	1. Samskriving som støttende skrivestrategi 2. Utfordrende aspekter ved samskriving av kreative tekster 3. Fra samskriving til individuell skrijving	Intervju

4.5 Personvern

For å ivareta informantenes personvern, ble forskningsprosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) høsten 2019 og alle retningslinjer derfra ble fulgt. Prosjektet ble registrert 4.11.2019 (Vedlegg 10). Ettersom jeg skulle gjennomføre intervjuer med lydopptak som senere skulle oppbevares på datamaskin, var dette nødvendig. Datamaterialet ble lagret på privat datamaskin med passordbeskyttelse i samsvar med retningslinjene til NSD. Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene, ble disse transkribert og lydopptakene slettet. Svarene fra intervjuene ble anonymisert. I oppstartsfasen av prosjektet fikk elevene et informasjonsskriv (Vedlegg 9) der jeg spurte om samtykke til å delta i prosjektet mitt. Alle elevene i klassen var over 18 år. Dette skrevet opplyste om formålet med prosjektet, hva det ville innebære å delta og hvordan personvernet ville bli ivaretatt. Det opplyste dessuten om retten til å kunne trekke seg fra prosjektet.

4.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

4.6.1 Reliabilitet

Innenfor kvalitativ forskning blir begrepet reliabilitet brukt om hvorvidt en undersøkelse er gjennomført på pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 202). Dette handler om hva slags data forskeren har brukt, hvordan dataene er samlet inn og bearbeidet. Dersom en annen forsker hadde gjennomført samme metode, ville hun kommet frem til samme resultater (Thagaard, 2013, s. 202). Innenfor kvantitativ forskning er reliabilitet knyttet til repliserbarhet, men dette kan være vanskelig innenfor den kvalitative tradisjonen (Thagaard, 2013, s. 202). Det er ikke mulig å gjennomføre forskningsopplegget mitt igjen innenfor samme kontekst, så et viktig mål er derfor å vise frem grunnlaget for tolkningen jeg har gjort. Kravet om repliserbarhet kan sies å være byttet ut med et krav om transparens (Leseth & Tellmann, 2014, s. 191). Dette innebærer at forskeren argumenterer for forskningens reliabilitet gjennom å gjøre forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig. For å styrke denne studiens reliabilitet, har jeg forsøkt å gi så grundige og detaljerte beskrivelser av hele forskningsprosessen som mulig, slik at leseren selv kan vurdere forskningen steg for steg. Jeg har jeg dessuten forsøkt å skille primærdata fra egne fortolkninger i analysen.

Bruk av intervjuer har som mål å få innblikk i intervjupersonenes personlige synspunkter knyttet til bestemte forhold eller fenomener (Jacobsen, 2000, s. 154). Intervjuet kan imidlertid skape ulike undersøkelseeffekter. En av de mest sentrale er intervjueffekten, som går ut på at intervjuerens tilstedeværelse kan føre til spesielle resultater (Jacobsen, 2000, s. 154). En samtale formes alltid av partene som tar del i den, både i stil og i innhold. Ettersom jeg gjennom dette forskningsopplegget ble ganske godt kjent med elevene, kan dette ha påvirket intervjusituasjonen. Elevene kan ha opplevd det som vanskeligere å kritisere opplegget når det var jeg som gjennomførte det. I tillegg var de jo klare over at jeg kjenner læreren deres godt, og kanskje kunne påvirke vurderingen av tekstene. Forholdet mellom meg og intervjupersonene kan også ha påvirket svarene de avga. Jeg kan ubevisst ha stilt ledende oppfølgingsspørsmål som har påvirket svarene som intervjupersonene har gitt. Dette er en potensiell trussel mot troverdigheten i de aller fleste studier med intervjuer.

Konteksten kan dessuten påvirke datamaterialet fra en intervjusituasjon, og denne effekten kalles konteksteffekten. Dersom konteksten er kunstig eller foregår i sammenhenger som er uvanlige for intervjupersonene, kan svarene påvirkes av dette (Jacobsen, 2000, s. 218). Derfor valgte jeg å gjennomføre intervjuene i grupperom på skolen, som er kjente og trygge omgivelser for elevene. Det er imidlertid umulig å gi et entydig svar på hvordan ulike kontekster

påvirker resultatene. Til det er samspillet mellom intervjuer, intervjuperson og kontekst for komplekst (Jacobsen, 2000, s. 219).

4.6.2 Validitet

Validitet dreier seg om studiens troverdighet, forstått som sammenhengen mellom forskningsresultatene og fortolkningen av disse (Thagaard, 2013, s. 204). Forskningens validitet kan styrkes gjennom gjennomsiktighet (Thagaard, 2013, s. 205). Dette innebærer at utgangspunktet for fortolkningene av datamaterialet i studien, blir lagt frem på transparent vis. Dette er også et viktig argument for at jeg har valgt å ha et nokså omfattende metodekapittel. Det var viktig å gi detaljerte beskrivelser av forskningsopplegget, slik at andre får en reell mulighet til å vurdere valgene jeg har gjort. Derfor har jeg også valgt å gjengi intervjupassasjer i analysekapitlet.

Casestudier krever at forskeren er bevisst egne oppfatninger og hypoteser, og samtidig stiller seg åpen for oppfatninger som er kontrære i forhold til sine egne (Yin, 2014, s. 72). Etersom jeg i denne studien undersøker et miljø jeg allerede har stor kjennskap til, måtte jeg reflektere over hvordan dette kunne påvirke studiens troverdighet. Kjennskapen min til skolemiljøet gir meg et bedre grunnlag for å forstå fenomenene jeg studerer. Denne kjennskapen kan likevel være problematisk, ettersom det kan føre til at jeg overser nyanser som ikke samsvarer med mine egne oppfatninger. Her er det derfor viktig å nevne at jeg ikke kjente elevene i denne klassen før jeg startet prosjektet, men i løpet av denne perioden ble jeg kjent med dem. En annen potensiell validitetstrussel var dessuten at læreren som lot meg låne klassen sin, havnet i en dobbel rolle som både veileder og samarbeidspartner. Denne problematikken forsøkte jeg å løse ved å sikre at det var elevene som delte sine erfaringer, og ikke mine eller denne lærerens vurderinger som ble lagt til grunn.

4.6.3 Overførbarhet

Et viktig mål med denne studien er å kaste empirisk lys over teorien som er presentert i kapittel 3. Yin (2018, s. 38) presiserer at et annet viktig formål med casestudier er å analytisk generalisere funnene til andre konkrete situasjoner. Det betyr at denne studien ikke tar sikte på å generalisere fra utvalget (elevinformantene) til andre kontekster, som for eksempel alle andre elever på Vg3 i norsk skole. Funnene fra studien kan likevel anvendes i nye studier, eller danne utgangspunkt for hypoteser i andre studier av lignende situasjoner (cases). Det teoretiske grunnlaget i denne studiens design, slik det blir forsterket i denne singelcasestudien, danner et

utgangspunkt for analytisk generalisering (Yin, 2018, s. 38). På denne måten kan studien bidra til en bedre forståelse av hvordan elever opplever rammer i arbeid med kreativ skriving.

5. ANALYSE

I dette kapittelet presenterer jeg analysene av datamaterialet. Datamaterialet består av svar på kartleggingsundersøkelse, refleksjonslogger og seks dybdeintervjuer med et utvalg elever. Med dette som utgangspunkt, foretar jeg en tematisk innholdsanalyse med utgangspunkt i seks temaområder. Analysen er strukturert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. For å belyse de ulike temaene på best mulig måte, henviser jeg til flere av datakildene og veksler mellom hva elevene sier i kartleggingsundersøkelsen, refleksjonsloggene og intervjuene. Dette er også for å illustrere sammenhenger mellom elevenes svar i de ulike datatypene. Ved referanser til intervju angis nummeret på det aktuelle utsagnet, slik at det er enkelt å finne fram til dette i vedlegget ved behov. Elevene som skrev kreativ tekst sammen, ble intervjuet i par. Formålet med analysen er belyse den overordnede problemstillingen: *Hvordan opplever elever i en klasse på Vg3 rammer for kreativ skriving?* Avslutningsvis oppsummerer jeg de viktigste funnene.

5.1 Hvordan forstår elevene begrepene «kreativitet» og «kreativ tekst»?

For å undersøke dette forskningsspørsmålet, har jeg tatt utgangspunkt i hva elevene forteller om egne erfaringer med kreativ tekst og kreativitetsforståelsen de gir uttrykk for. Datamaterialet til dette forskningsspørsmålet er hentet fra kartleggingsundersøkelsen og intervjuene.

5.1.1 Erfaringer med kreativ skriving og kreativ tekst

For å få innblikk i elevenes forståelse av den kreative teksten, er det relevant å se nærmere på hvilke erfaringer elevene har med kreativ skriving. Datamaterialet i denne studien viste at elevene har ulike erfaringer med kreativ skriving, men visse tendenser har utkrystallisert seg. I den følgende analysen skal jeg trekke frem de tydeligste tendensene.

Det er utbredt enighet i elevgruppen om at den kreative skrivingen fremstår som ukjent og utfordrende. Elevene uttrykker usikkerhet knyttet til hva kreativ skriving egentlig er og hvilke krav som stilles til den kreative teksten. I kartleggingsundersøkelsen (Vedlegg 2) skulle elevene svare på om de ville valgt å skrive en kreativ tekst på eksamen. Av alle de 24 elevene som svarte på denne undersøkelsen, var det ingen som svarte at de med sikkerhet ville valgt denne oppgavetypen. Flertallet svarte at de enten var usikre på om de ville valgt den kreative oppgaven (tolv elever), eller at de med sikkerhet ikke ville valgt den (syv elever). Tre elever svarte at det kom an på oppgaven, eventuelt de andre oppgavene. En gjennomgående tendens var dermed at elevene var usikre på om de ville valgt den kreative teksten på eksamen fordi de manglet en tydelig forståelse av hva en kreativ tekst er, noe som kommer tydelig frem i

kartleggingsundersøkelsen. Der skrev elevene følgende på spørsmål om de ville valgt kreativ tekst på eksamen:

«Usikker, fordi jeg ikke er helt sikker på hva det innebærer» (Petter)

«Nei, det tror jeg absolutt ikke at jeg hadde valgt fordi jeg ikke føler meg trygg nok på slik type skriving. Jeg føler også at det er større krav til en kreativ tekst med tanke på at den bør være unik, gjerne morsom, fantasifull og så videre.» (Caroline)

«Jeg ville aldri skrevet en kreativ tekst fordi den har ikke noen rød linje gjennom seg. det er ingen oppskrift og jeg hadde ikke klart å velge hvilken retning jeg skulle tatt teksten i.» (Henrik)

«Det kan være jeg hadde valgt det om jeg visste bedre hva det var, men hadde eksamen vært i dag hadde jeg nok ikke gjort det fordi jeg ikke vet skikkelig hva det er.» (Bente)

«Jeg vet ikke hva en kreativ tekst konkret er, men dersom jeg finner ut at det er kjekt og interessant, samt føler det er noe jeg mestrer, vil jeg selvsagt gjøre det.» (Grete)

«Nei fordi føler meg ikke så trygg på kreative tekster.» (Silje)

Det er tilsynelatende utryggheten rundt teksttypen som er det viktigste argumentet for at de fleste elevene ikke ville valgt å skrive kreativ tekst på eksamen. Bare én elev svarer at han *kanskje* kunne valgt den kreative teksten på eksamen. Kristoffer svarer følgende i kartleggingsundersøkelsen: «Kanskje, fordi det er gøy og dermed mer motiverende». Grete og Hanna beskriver den kreative teksten som ukjent, og utdyper under intervjuet hvorfor de ikke ville valgt å skrive kreativ tekst på eksamen:

Intervjuer: Hva er det som er skummelt ved det?

Grete: For å være ærlig så har jeg litt fordommer mot sensor og mot de som skal rette det fordi plutselig så er det en norsklærer som er 60 år gammel, og som tenker: Hva er dette her? Sant, forstår du? Så egentlig er det bare den... Den frykten for å bli misforstått, hvis jeg skal være ærlig. Føler ikke det blir sett på som en formell sjanger, egentlig.

Hanna: Og spesielt når vi ikke er vant til å skrive det, så er det sånn.. Du vet på en måte ikke om du er god på det.

(Grete og Hanna, 2019, 10–12)

Grete uttrykker usikkerhet knyttet til sjansen for å bli misforstått av sensor, og forstår ikke den kreative teksten som en formell sjanger⁵. Hanna er først og fremst usikker fordi hun mangler erfaring med kreativ skriving, og derfor ikke vet om dette er noe hun mestrer. Hanne og Grete er ikke alene om denne usikkerheten. Flere av elevene uttrykker at de opplever den kreative teksten som risikabel, kanskje spesielt knyttet til eksamen og sensorenes vurdering. Tre elever

⁵ Jeg har valgt å se bort fra at Grete uttrykker lav bevissthet rundt begrepene sjanger og teksttype, og tolker utsagnet som at hun ikke opplever den kreative skrivingen som formell.

skriver dette i kartleggingsundersøkelsen, og tre elever tar opp problematikken i intervjuet. Karen er blant elevene som opplever det slik, og svarte på kartleggingsundersøkelsen at: «[...] En kreativ tekst er som en bok. Enten liker man den, eller så liker man den ikke. Derfor er det risky på grunn av sensor». Dina understreker også at hun opplever risikoen som stor, og forteller i intervjuet at hun grudde seg for å ha om kreativ skrijving. Dette begrunner hun på følgende måte: «Jeg vet ikke, jeg føler bare at det er et sykt vanskelig tema, sykt vanskelig å få god karakter i det. [...] Fordi du kan bomme helt eller treffe liksom» (Dina, 2019: 13–15). June deler Dinas forståelse av den kreative skrijvingen, og legger til at hun synes det er dumt at lærere tilsynelatende ikke har god nok kompetanse i å rette kreative oppgaver:

Hvis du hadde valgt det på eksamen, da. Så er det enten hit or miss, og da er det jo faktisk et sjansespill. Og jeg tror det er mer det, egentlig. At folk vil jo ha god karakter, og det suger jo da at lærere da, ikke er kompetente nok til å liksom... Rette begge oppgavene. Da er det jo ikke vits at de har med kreative oppgaver.

(June, 2019: 12)

I kartleggingsundersøkelsen trekker June frem tre årsaker til at hun ikke ville valgt å skrive kreativ tekst på eksamen. For det første presiserer hun at hun «alltid har blitt frarådet det» av lærerne sine. For det andre opplever hun at risikoen er stor, og anser dette som en «sjanger man enten scorer høyt eller bommer på». For det tredje har hun ikke skrevet kreativt siden ungdomsskolen. June legger med andre ord både lærerens råd, opplevd risiko og manglende erfaring med kreativ skrijving til grunn for valget sitt om å ikke velge kreativ tekst på eksamen.

En annen gjennomgående tendens er at elevene mangler erfaring med kreativ skrijving. Tre elever skriver dette i kartleggingsundersøkelsen, og under intervju forteller seks av elevene at de ikke har skrevet kreative tekster på videregående. Caroline og Dina uttaler at fokuset på videregående er på argumenterende skrijving og analyser:

Dina: Ja, jeg har ikke skrevet en kreativ tekst på videregående, liksom.

Caroline: Nei, ikke jeg heller. Jeg har bare skrevet argumenterende hele veien. Eller sånn...

Dina: Retorisk analyse

Caroline: Ja.

(Caroline og Dina, 2019: 109–112)

Grete og Hanna presiserer også at manglende erfaring med kreativ skrijving er en viktig grunn til at den kreative teksten oppleves som utfordrende:

Grete: Det var jo veldig utfordrende i starten, fordi vi har jo ikke hatt om det før. Og derfor så visste vi ikke helt hva vi skulle forvente, og hvordan det ville være, og det er egentlig vanskelig å forholde seg til det i og med at du skal få en karakter, sant.

Hanna: Mhm. Og at vi ikke har ikke har skrevet på en måte kreativ tekst før.

(Grete og Hanna, 2019: 2–3)

Under intervju påpeker dessuten fire av elevene at de har blitt frarådet å velge kreative tekster av norsklærerne sine. Én elev skriver også dette i kartleggingsundersøkelsen. I de fleste tilfellene knytter elevene lærerens råd til opplevelsen av den kreative tekstens potensielle risiko. Caroline røper under intervjuet at: «Vi har jo liksom hørt av lærere som har sagt sånn... Frarådet oss fra å velge kreativ tekst, siden at de mener at det er lett å bomme på det og at det er lettere med en vanlig, argumenterende tekst istedenfor» (Caroline, 2019: 16). Dina trekker også frem dette som en grunn til at hun opplever kreativ skrijving som vanskelig: «[...] vi har jo skrevet sånn... Femparagraftekster i tre år nå liksom. Så det var liksom bare sånn.. Å, noe nytt. Det blir vanskelig.» (Dina, 2019: 18–20). Mathias og Lasse understreker også at de har blitt frarådet fra å velge den kreative teksten:

Mathias: [...] Og læreren min på [redacted], eller på ungdomsskolen i åttende klasse, så sa hun: «Dere kommer til å få valg om å skrive enten kreativ eller sånn...» Og da sa hun at ni av ti ganger så bør du velge det. Og da har jeg egentlig bare lagt det til meg. Og så har jeg bare skrevet fagtekster.

Lasse: Læreren min sa akkurat det samme.

Intervjuer: Du har også fått høre dette tidligere?

Lasse: Ja, det er det vi har fått opplæring om fra niende-tiende til nå. Og ja, vi har hatt kreativ skrijving noen uker, og liksom... Vi har skrevet mye mer faglig enn vi har skrevet kreativt. Så det er på en måte lettere. Så hvis vi kanskje hadde hatt mer kreativ skrijving, så hadde det kanskje vært en annen sak.

(Lasse og Mathias, 2019: 171–176)

Mathias og Lasse argumenterer for at lærerens råd og mindre erfaring med kreativ skrijving er viktige grunner til at de ikke ville valgt å skrive kreativ tekst.

Caroline knytter usikkerheten rundt den kreative teksten til det å skille den kreative teksten fra argumenterende tekster: «Vi synes jo egentlig at det var litt vanskelig å skille en kreativ tekst med en argumenterende tekst, egentlig. For sånn, spesielt den der... Personlig essay... Da var det sånn... Hva er det som gjør denne kreativ?» (Caroline, 2019: 99). Under tre av seks intervjuer uttrykker elevene usikkerhet rundt akkurat dette, og det var dessuten et spørsmål som kom opp i undervisningen. I gjennomgangen av hva kreative tekster kan være, stilte Henrik spørsmål ved hva som skiller kreativ skrijving fra argumenterende skrijving. June og Karen refererte til denne problematikken under intervjuet:

June: Ja, fordi da... Jeg føler at da hadde vi tenkt mye mer på hvor liksom skillet går...

Karen: Mhm.

June: Fra den kreative teksten og hvor liksom den... Fakta, liksom... Sakprosa-teksten.

Karen: Og det var derfor vi ikke helt forstod... Vi hadde jo deg en time, og han Henrik spurte det spørsmålet om [hva som skiller kreativ skrivning fra argumenterende skrivning]. For jeg tenkte også tenkte mye på det samme! Jeg tenkte sånn... Hva er forskjellen, da? Hvis vi uansett skal diskutere det og sånn... Ehm.. Så jeg føler at det er mye klarere å se at en novelle er en skikkelig kreativ tekst.

(June og Karen, 2019: 112–115)

June og Karen opplever skillet mellom kreative tekster og argumenterende tekster som vanskelig, og presiserer at de valgte å skrive novelle i stedet for essay fordi de opplevde dette som en mer «skikkelig kreativ tekst». At June skiller den kreative teksten fra «sakprosa-teksten», vitner dessuten om en forståelse av kreativ tekst som noe først og fremst skjønnlitterært. Caroline (2019: 99) stilte spørsmål ved hva som gjorde det personlige essayet kreativt. For henne var det lettere å se for seg hvordan en novelle kunne være kreativ. På spørsmål om de opplevde essayet som vanskeligere å skrive enn novellen, svarte Caroline og Dina:

Caroline: Ja, fordi det er igjen det med den grensen mellom kreativ tekst og... Ja, jeg vet ikke. Jeg synes det var litt vanskelig, akkurat det.

Dina: Ja, jeg også.

Intervjuer: Var dere litt redde for at det ikke skulle bli kreativt nok?

Caroline og Dina: Ja.

Dina: Det var egentlig det det stod på. Sånn, ja.. Jeg tror at jeg hadde slitt med å få inn de kreative virkemidlene inn i et essay.

(Caroline og Dina, 2019: 116–122)

I likhet med June og Karen, valgte Caroline og Dina å skrive den kreative teksten sin som en novelle fordi de opplevde dette som en mer kreativ sjanger enn for eksempel essayet. Problematikken knyttet til det å skille kreativ skrivning fra «annen skrivning» er verdt å dvele litt ved. Henrik opplevde forskjellen mellom argumenterende tekster og kreative tekster som vanskelig, og hevdet at disse kriteriene like godt kunne gjelde for andre typer tekster. Dette er en sentral innvending, ettersom han på mange måter har helt rett i denne påstanden. Kreativitet er en vesentlig del av alle skriveprosesser (Blikstad-Balas, 2015, s. 30). Derfor er det kanskje litt rart at den kreative teksten skilles ut som en egen teksttype, og dette har den jo også blitt kritisert for (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 50). Denne problematikken blir nøyere diskutert i diskusjonskapitlet.

5.1.2 Kreativitetsforståelse

Med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene på kreativitet som er presentert i kapittel 3, vil jeg undersøke hvilke aspekter ved kreativitetsbegrepet elevene legger vekt på. Blant disse perspektivene er de kognitive og sosiale tilnærmingene til kreativitet, romantiske kreativitetsforestillinger og kreativitetsbegrepet som ligger til grunn for de nye læreplanene. Etersom jeg studerer elever i en skolekontekst, er det dessuten sentralt å undersøke hvorvidt elevene forstår kreativitet som noe det går an å lære.

I den første undervisningsøkten brukte jeg et ordskyverktøy for å la elevene dele assosiasjonene sine knyttet til kreativitet. Elevene la inn tre ord de forbandt med kreativitet, og da alle hadde gjort dette, ble ordskyen generert (se Figur 3). Det ordet som flest elever skrev at de forbandt med kreativitet, var «fantasi». I dagligtalen blir fantasibegrepet gjerne knyttet til virkelighetsfjern virksomhet, som for eksempel drømmer eller indre sjeleliv. Dette har mye til felles med de romantiske forståelsene av kreativitet. Å være fantasifull er imidlertid også en av fem komponenter i NOU-ens kreativitetsdefinisjon, og utdypes på følgende måte: å utvikle fantasifulle løsninger og muligheter, å leke med ulike muligheter, å gjøre koblinger og å bruke intuisjon (NOU 2015: 8, s. 31). Her kobles fantasi til problemløsning og innovasjon; det å kunne omsette ideene til handling (NOU 2015: 8, s. 32–33). Dette er med andre ord ikke en spesielt romantisk tilnærming til fantasibegrepet.

I kartleggingsundersøkelsen bruker 7 av de 24 elevene «fantasi» for å beskrive kreativitet. Flere benytter imidlertid begrepet på en annen måte enn den klassiske romantiske forestillingen om kreativitet, ved å trekke frem aspekter ved begrepet som er i samsvar med NOU-rapportens definisjon. Tre elever knytter begrepet til nytenkning og innovasjon. Bente svarer i kartleggingsundersøkelsen at: «Jeg forbinder ordet kreativitet med fantasi, noe nytt, tenke utenfor boksen». Emil knytter kreativitet til det «å være original» og «tenke selv». Henrik vektlegger nye perspektiver på problemstillinger i sin beskrivelse: «Dikte opp noe nytt. Eller se en ny vinkel på en problemstilling.» Videre er «oppfinnsomhet» og «oppfinnelser» stikkord som går igjen i flere av elevenes beskrivelser. Både Erik, June og Mathias nevner disse i beskrivelsene sine av hva de forbinder med kreativitet. Problemløsningsaspektet ved kreativitet ser også ut til å stå sterkt blant elevene. Karen presiserer at kreativitet handler om «Å finne på noe nytt, finne alternative løsninger, tenke oppfinnsomt». Hanna vektlegger også dette aspektet ved kreativitet: «Å være kreativ, og finne på nye løsninger». Disse utsagnene indikerer at flere av elevene legger vekt på de innovative, problemløsende og praktiske aspektene ved kreativitet, og tilsynelatende ikke har gjennomgående romantiske forestillinger rundt begrepet.



Figur 3: Ordsky fra første undervisningsøkt

De romantiske tilnærmingene til kreativitet er imidlertid ikke helt fraværende i elevgruppen, selv om de ikke er så fremtredende som jeg kanskje forventet. Det er særlig én av elevene som skiller seg ut med romantiske forståelser av kreativitetsbegrepet. Grete trekker frem flere elementer ved kreativitet som kan karakteriseres som romantiske. I kartleggingsundersøkelsen skriver hun: «Kreativitet for meg er farger, kunst, ideer, følelser og evnen til å utfordre og formidle seg selv ved å bruke sine tanker til å fysisk forme noe». Under intervju utdyper hun dette synet: «For kreativitet handler jo om det å gjøre noe unikt og individualiteten» (Grete, 2019: 86). Dette kan på mange måter karakteriseres som en romantisk forståelse av kreativitet. Denne forståelsen av kreativitet som noe individuelt og unikt blir også trukket frem som en viktig bakgrunn for at hun senere uttrykker skepsis knyttet til bruk av modelltekster for kreativ skriving. Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 5.2.3.

Tanken om «å gripes av inspirasjon» kan sies å et uttrykk for en romantisk forståelse av kreativitet. Zena trekker frem betydningen av inspirasjon for kreativt arbeid. På spørsmålet om kreativitet er en egenskap eller noe som kan læres, svarer hun at kreativitet er: «noe personer har selv, men kan også bli inspirert til å være kreative. Det kan ikke tvinges frem». Dette utsagnet gir inntrykk av at Zena forstår kreativitet som noe som kun kan fremmes gjennom inspirasjon. Videre legger hun vekt på individualitet i kreativ skriving. På spørsmålet om hva som er typiske kjennetegn ved den kreative teksten, svarer hun at «[kreativ tekst] skiller seg fra andre tekster med at fortelleren bruker sin egen kreative måte til å uttrykke teksten på». Dette indikerer at kreativitet for Zena handler om det særegne ved enkeltpersoner, og om hvordan dette kommer til uttrykk i teksten.

5.1.3 Kan kreativitet læres?

I kartleggingsundersøkelsen skulle elevene svare på spørsmålet: «Tror du at kreativitet er en egenskap noen personer har, eller noe alle kan lære?» Her viste den generelle tendensen seg å være at elevene forstår kreativitet både som en egenskap og som noe det går an å lære seg. Hele 17 av 24 elever svarte dette. Det var imidlertid visse nyanseforskjeller i svarene som jeg vil kaste lys over.

Selv om de fleste elevene uttrykker enighet knyttet til at kreativitet kan læres, kan det virke som at flere opplever de personlige egenskapene som viktigst for kreativiteten. Henrik hevder at man kan lære seg å bli kreativ, men at «noen har det og enkelte kan bli, men om man kan bli kreativ handler om hvilken personlighet du har». Det å vektlegge personlighet vitner om en kognitiv forståelse av kreativitetsbegrepet. Innenfor denne tradisjonen blir kreativitet først og fremst forstått som en egenskap som karakteriserer visse mennesker, og forskerne har rettet fokus mot hvilke kognitive prosesser og mønstre som lar mennesker skape kreative produkter (Cropley, 2011, s. 365; Guilford, 1950, s. 451). Karen sammenligner kreativitet med talenter: «Jeg tror kreativitet er som et talent. Man blir født med grunnleggende egenskaper, og noen er født med et bedre grunnlag til en høy grad kreativitet». Det vitner også om en kognitiv kreativitetsforståelse. Anette argumenterer for at «kreativitet er en egenskap som ikke er så lett å lære, men noen er mer kreative enn andre». Dette sitatet indikerer at Anette forstår kreativitet som noe som *kan læres*, selv om dette kan være vanskelig å lære seg. Videre presiserer hun at noen mennesker simpelthen *er* mer kreative enn andre. Erik er den eneste eleven som svarer at kreativitet er noe som «noen har», uten å nevne læringsaspektet i det hele tatt.

Fire elever hevder at kreativitet først og fremst er noe det går an å lære, og ikke hovedsakelig personlige egenskaper. Mathias presiserer kort og konkret at kreativitet er noe som: «Alle har og alle kan lære». Kristian beskriver kreativitet på følgende måte: «Man kan lære å låse opp ens kreativitet, alle er kreative til en viss grad». Dette tyder på at Kristian forstår kreativitet som noe alle har mulighet til å lære. I NOU-rapportens kreativitetsdefinisjon er «disiplinert arbeid» en av fem hovedkomponenter. Disiplinert arbeid defineres som det «å utvikle teknikker, å kunne reflektere kritisk og skape og forbedre» (NOU 2015: 8, s. 31). Bare én elev trekker frem det arbeidende aspektet ved kreativitet. Aleksander svarte i kartleggingsundersøkelsen at kreativitet er noe «Alle kan lære med arbeid». Dette vitner om en mer praktisk forståelse av kreativitet som en kompetanse som utvikles gjennom hardt arbeid.

To av elevene skiller seg ut med kreativitetsforståelser som fremstår noe motsetningsfylte. På spørsmålet knyttet til kreativitet som egenskap eller noe det går an å lære, svarer Sara: «Tror det både er en egenskap noen har, men også at man kan lære oss å bruke mer

av det». Dette svaret tyder på en kreativitetsforståelse som både rommer egenskaper og læringsaspektet. Svaret står imidlertid i kontrast til besvarelsen hennes på spørsmålet knyttet til om hun ville valgt å skrive kreativ tekst på eksamen. Her skriver hun: «Nei, fordi jeg *har* ikke så mye fantasi og kreativitet, eller tror hvertfall ikke det er godt nok for at en sensor skal like det [...]» (min kursivering). Selv om Sara presiserer at kreativitet er lærbart, påpeker hun at hun ikke har så mye fantasi og kreativitet. Dette indikerer at hun i større grad forstår kreativitet som en egenskap, og at dette er en egenskap hun til en viss grad mangler. En lignende tendens viser seg hos Amir. Amir svarer at «kreativitet er en egenskap man kan lære seg», men ville heller ikke valgt å skrive kreativ tekst på eksamen fordi «jeg ikke *er* så særlig kreativ» (min kursivering). Dette kan naturligvis tolkes som at Amir ikke opplever at han har lært seg å være kreativ, men utsagnet kan likevel vitne om en kreativitetsforståelse som vektlegger egenskaper over læring.

5.2 Hvordan opplever elevene arbeid med modelltekster som skriveforberedelse før de skal skrive kreativt?

Å tilby elever modelltekster kan fungere som stillas (rammer) som gir eleven den støtten som er nødvendig for å mestre en skriveoppgave (Maybin et al., 1992; Wood et al., 1976). For at et redskap skal kunne karakteriseres som stillasbyggende etter Wood, Bruner og Ross (1976) sin definisjon, må det vekke interesse og skape motivasjon, sikre at elevene holder seg orientert mot målene, begrense frustrasjonen rundt oppgaven, fremheve hva som er sentralt og modellere mulige løsninger på oppgaven. I den følgende analysen vil jeg derfor se nærmere på hvorvidt elevene opplever modelltekstene som støttende på disse ulike områdene. Videre er en av grunnideene i modelltekstdidaktikken at elevene skal tilegne seg skrivekompetanse gjennom å imitere tekstmønstre og transformere disse i egne tekster (Vygotskij, 2001, s. 166). Bruken av modelltekster har imidlertid blitt kritisert for å fungere som en tvangstrøye i stedet for stillas (Warwick et al., 2003, s. 183–184). Jeg vil derfor også trekke frem noen sentrale innvendinger fra noen elever som opplever modelltekstene som begrensende for kreativiteten. Datamaterialet som har til hensikt å belyse dette forskningsspørsmålet er hentet fra elevloggene og intervjuene.

5.2.1 Modelltekster som skrivestillas

Elevene ble bedt om å skrive refleksjonslogg etter at undervisningsøkten med modelltekstene var gjennomført (Vedlegg 7). 23 elever var til stede denne økten. I loggen skulle elevene svare

på to spørsmål: **1)** Hvordan synes du det var å arbeide med tekstene «Livet er et samleband» og «Bybrua»? og **2)** Var det nyttig? Hvorfor eller hvorfor ikke?

13 av 23 elever bruker ordene «kjekt», «spennende», «gøy» eller «interessant» for å beskrive hvordan de synes det var å arbeide med modelltekstene. Dette er et utvalg av svarene:

«Syntes det var kjekt å arbeide med de ulike tekstene. Ettersom det var to ganske forskjellige tekster var det gøy å sammenligne.» (Silje)

«Jeg synes det var interresant og spennende å jobbe med de [...]» (Anna)

«Jeg synes det var kjekt fordi jeg fikk et bedre innblikk av hvordan du kan formulere en kreativ tekst.» (Bente)

«Det var kjekt. Vi fikk muntlige samtaler og ulike synspunkter» (Emil)

Disse elevene gir uttrykk for interesse og motivasjon knyttet til arbeidet med modelltekstene og den videre skriveprosessen. At elevene beskriver arbeidet med modelltekstene som gøy, spennende og interessant, gjør det mulig å anta at det første kravet i stillasdefinisjonen til Wood et al. (1976) er oppfylt.

Det neste steget i stillasprosessen går ut på å forenkle oppgaven gjennom å redusere elevenes valg i oppgaveløsningen (Wood et al., 1976, s. 98). Når det gjelder modelltekster, handler dette steget om å tilby elevene bestemte eksempler på tekststrukturer. Petter, Hanna og Kristian skriver i refleksjonsloggene at modelltekstene har bidro som inspirasjon for oppbygning og strukturering av teksten. Petter skrev i loggen at: «Det var kjekt, pluss at det ga et mer konkret eksempel på hvordan vi selv er forventet og skrive imorgen. Ga et mye bedre bildet ihvertfall for meg på hvordan det skal struktureres». Kristian presiserte også at: «Det var nyttig for eksempler på struktur». Hanna opplevde at arbeidet med modelltekstene «gjorde at vi fikk et reelt innblikk i hvordan vi kan bygge opp en kreativ tekst». Under intervju argumenterte Erik for at modelltekstene var nyttig fordi det bidro med innsikt i «hvordan man kan forme oppgaven og hva vi ville ta med og eventuelt ekskludere fra oppgaven» (Erik, 2019: 60).

Disse utsagnene vitner om at elevenes valg i skriveprosessen ble redusert og oppgaven tydeliggjort. Gjennom å få eksempler på hvordan kreative tekster kan se ut, fikk elevene noen konkrete tekststrukturer å forholde seg til. Å redusere elevenes valg i skriveprosessen er imidlertid det punktet i stillasmodellen som gjerne kritiseres for å virke hemmende for elevenes kreativitet. At et av kriteriene for stillasbygging er «reduction in degrees of freedom», kan

tolkes som en innskrenking av den frie, kreative utfoldelsen til elevene. Dette er en sentral innvending, og blir grundigere diskutert i diskusjonskapitlet.

Tredje og fjerde steg i stillasmodellen handler om å sikre at elevene holder seg orientert mot målene og om å fremheve hva som er sentralt ved oppgaven (Wood et al., 1976, s. 98). Det er på disse områdene elevene i størst grad fremhever nytten av modelltekstene. Analysen av første forskningsspørsmål avdekket en tendens til at elevene hadde lite erfaring med kreativ skriving, og derfor manglet en tydelig forståelse av hva en kreativ tekst er. Etter å ha arbeidet med modelltekstene, skrev 9 av 23 elever i refleksjonsloggene at dette bidro til å tydeliggjøre hvordan en kreativ tekst kan se ut. Dette er et utvalg av svarene:

«Jeg synes at det har vært veldig givende å arbeide med modelltekstene. Det var lærerikt å lese dem først, for så å kommentere og delvis analysere dem. Ettersom jeg aldri har skrevet en kreativ tekst, så var det interessant å se hvordan dette kan gjøres. Jeg har nå fått et inntrykk av hvordan en kreativ tekst kan skrives:» (Caroline)

«Personlig syntes jeg det var nyttig. Denne økten viste at det er mange muligheter å skrive en tekst på, uansett hva oppgave det er. Kanskje er det lettere å skrive en kreativ tekst når man forstår hva det faktisk er.» (Anette)

«Ja det var nyttig. Følte jeg fikk mer forståelse av hvordan en kreativ tekst kan se ut og besvares» (Dina)

«Eg syns det va ganske bra siden eg fekk en mye bedre ide av koss en kreativ tekst kan se ut og eksempler på bruk av vedleggene osv» (Sara)

«Det var nyttig for meg fordi jeg fikk et bedre bilde om hvordan en kreativ tekst er» (Emil)

Anna fortalte under intervjuet at hun tidligere hadde vært usikker på hva det ville si å skrive en kreativ tekst, og at arbeidet med modelltekstene var med på å gjøre oppgaven klarere:

Intervjuer: Hvordan synes dere det var å arbeide med de kreative modelltekstene «Livet er et samleband» og «Bybrua»?

Anna: Jeg synes alt ble mye klarere så fort vi leste dem.

Bente: Mhm.

Anna: Jeg var enda litt forvirret, sånn jeg visste hva det var, men ikke hva det ville si å skrive en kreativ tekst. Mens når vi så dem foran oss, var det sånn... Åja selvfølgelig, det går jo an, og det går jo an. [...]

(Anna og Bente, 2019: 35–38)

Disse elevene opplevde arbeidet med modelltekstene som oppklarende for hvordan en kreativ tekst kan se ut, hvordan tekstvedleggene kan brukes i teksten og hvordan en oppgave i kreativ tekst kan besvares. Dette indikerer at arbeidet med modelltekstene oppfyller også det tredje og fjerde steget i stillasmodellen (Wood et al., 1976).

Å gi elever stillaser i skriveprosessen, handler i bunn og grunn om å gi elevene den støtten de trenger i en fase hvor vi ikke kan forvente at de klarer å løse oppgaven helt på egen hånd (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 78). Å bli fullstendig overlatt til seg selv kan oppleves som svært frustrerende for mange elever. Dette kan på mange måter sies å være grunnideen i det femte steget i stillasmodellen til Wood et al. (1976). Dette steget handler om å begrense frustrasjonen rundt en oppgave. Anna og Bente diskuterer frustrasjonen knyttet til det å komme i gang med skriveprosessen under intervjuet, og argumenterte for at modelltekstene bidro til å hjelpe dem i gang i denne fasen (min kursivering):

Bente: Fordi alle gangene vi har sittet på halvdag eller lignende, sitter du der sånn.. Ja. *Men hvordan skal jeg starte da?* Hvordan skal du gjøre ting og sånn? Men når du har en modelltekst foran deg, så vet du at hennes tekst begynner sånn, kanskje vi skal finne en begynnelse sånn, og så finner vi en midte sånn... Og så en avslutning, sant. Så *mye klarere, og du kommer forttere i gang.*

Anna: Jeg vil også si at det hjalp veldig. Spesielt når det kommer til kreativ skrive, fordi det er noe jeg føler at det ikke blir lagt så mye vekt på egentlig. Så har det hjulpet veldig mye å jobbe med de fordi *det blir tydeligere hva du skal gjøre* egentlig. Hvis ikke hadde det blitt helt sånn fjernt, og bare sånn hæ. [ler]

Bente: Og kanskje blandet mye også! [...]

(Anna og Bente, 2019: 80–82)

Det sjette og siste steget i stillasmodellen handler om å demonstrere eller modellere ulike løsninger på oppgaven slik at det blir lettere for elevene å løse lignende oppgaver. Fem av elevene skriver i refleksjonsloggen at arbeidet med modelltekstene var med på å demonstrere ulike måter å skrive kreative tekster på:

«Det var nyttig. Vi fikk se ulike måter å skrive en kreativ tekst på, både sakprosa og novelle. Dette vil være nyttig for når vi skal skrive en kreativ tekst selv.» (June)

«Fikk lære mer om ulike måter å skrive kreative tekster, så tror dette vil bli nyttig i fremtiden» (Erik)

«Det var interessant og annerledes. Var også gøy å se hvordan en kreativ tekst kan ha så forskjellig betydning for forskjellige personer. Personlig syntes jeg det var nyttig. Denne økten viste at det er mange muligheter å skrive en tekst på, uansett hva oppgave det er. [...]» (Anette)

«synes det var interessant og se hvordan tekst vedleggene kunne brukes på forskjellige måter.» (Lasse)

«Jeg synes det var kjekt fordi jeg fikk et bedre innblikk av hvordan du kan formulere en kreativ tekst. Det at det var to forskjellige sjangre gjorde også at jeg fikk et annet innblikk i kreativ tekst og hvor forskjellige de kan være.» (Bente)

Disse utsagnene gjør det rimelig å anta at også det sjette steget i stillasbyggingen er oppfylt. Modelltekstdidaktikken blir ofte kritisert for å fremme rigide formkrav som tvinger bestemte tekstmønstre på elevene (Elbow, 1998, s. 15; Hertzberg, 2001, s. 102). Det er derfor verdt å merke seg at disse elevene argumenterer for det motsatte. Elevene understreker at arbeidet med modelltekstene har vært med på å vise hvor forskjellige kreative tekster kan være, hvordan kreative virkemidler kan brukes på ulike måter og hvordan en kreativ tekst kan ha ulik betydning for ulike mennesker. Dette er imidlertid et funn som trolig må forstås i sammenheng med at modelltekstene elevene fikk presentert, var svært ulike tekster. Dersom modelltekstene i større grad hadde lignet hverandre, for eksempel gjennom i form, struktur og språkføring, kan det tenkes at elevene hadde opplevd kreative tekster som noe mer homogent.

Det er variasjoner i elevgruppen når det gjelder hvordan de benyttet seg av modelltekstene i skrivingen. Under intervju påpeker enkelte elever at de aktivt søkte støtte i modelltekstene (seks elever), mens andre argumenterer for at disse var mer «i bakhodet» under skriveprosessen (seks elever). Erik og Fredrik påpeker under intervjuet at de ikke brukte modelltekstene aktivt når de skulle skrive selv, men at det likevel var nyttig å arbeide med dem (min kursivering):

Intervjuer: Synes dere det var nyttig å jobbe med modelltekstene den timen før dere skrev?

Fredrik: Ja, absolutt. Selv om vi ikke tok utnytte av dem⁶, så kunne vi tatt utnytte av dem. Så det er litt greit å ha det, på en måte.

Intervjuer: Mhm.

Fredrik: I tilfelle... Nå kom vi på en måte på denne... Vår egen ting, da. Men hvis vi ikke hadde gjort det, så er det greit å ha... *Er det lov å kalle det et slags sikkerhetsnett?*

Intervjuer: Mhm.

Erik: Jeg vil egentlig si ganske mye det samme, for å være helt ærlig. Vi tok det ikke i bruk nå, men det var litt sånn.. Vi visste ikke hvordan vi skulle skrive et kreativt essay. Så det kunne jo også vært et alternativ, for eksempel.

(Erik og Fredrik, 2019: 73–78)

Fredrik og Erik uttaler at de hadde sin egen idé om hvordan den kreative teksten skulle se ut, og brukte derfor ikke modelltekstene noe særlig underveis i skriveprosessen. Likevel argumenterer Fredrik for at modelltekstene kunne sammenlignes med «sikkerhetsnett» som kunne vært til hjelp dersom de stod fast i prosessen. Senere under intervjuet utdyper han dette videre: «Det er litt tryggere, fordi da vet du at sånn... Okey, jeg kan svare sånn som dette. Du er ikke helt sånn.. Helt uvitende om hvordan du kan svare på oppgaven» (Fredrik, 2019: 92). At elevene sammenligner modelltekstene med sikkerhetsnett, underbygger påstanden om at modelltekster kan fungere som skrivestillas.

⁶ Her er det litt uklart hva Fredrik mener med «tok utnytte av». Jeg tolket det som «å dra nytte av».

5.2.2 Imitasjon og transformasjon av modelltekster

Til grunn for modelltekstdidaktikken er ideene om at alle tekster er i dialog med hverandre, og at alle tekster er absorpsjoner og transformasjoner av hverandre (Bakhtin, 1998, s. 35; Kristeva, 1986, s. 37). Å bruke modelltekster hviler på sosiokulturelle læringsteorier som fremmer betydningen av imitasjon og transformasjon som nødvendige komponenter i læringsprosessen (se delkapittel 3.4). Begrepet imitasjon kan forstås i sammenheng med elevens nærmeste utviklingszone. Elevene imiterer for å tilegne seg kunnskaper de ikke ville klart å tilegne seg alene (Vygotskij, 2001, s. 166). Prinsippet om imitasjon kan fremstå nokså problematisk knyttet til kreativitet og kreativ skriving, ettersom imitasjon i seg selv ikke kan karakteriseres som kreativt. I denne delen av analysen vil jeg rette fokus mot hvilke aspekter ved modelltekstene elevene uttaler at de henter inspirasjon fra eller imiterer, og hvordan dette eventuelt transformeres i deres egne tekster. Dette gjorde jeg ved å spørre elevene om hvilke aspekter ved modelltekstene de eventuelt hentet inspirasjon fra.

Ni av tolv elever som deltok i intervju, svarte at de hentet inspirasjon fra modelltekstene på ulike områder. I dekonstruksjonen av modelltekstene la jeg vekt på blant annet vekt på kreativ bruk av tekstvedlegg (se delkapittel 4.3.1). Halvparten av elevene som deltok i intervju, forteller at de hentet inspirasjon fra modelltekstenes bruk av tekstvedlegg. Dina presiserte at hun tidligere ikke visste hvordan man kunne bruke tekstvedleggene i en novelle, men at dette ble tydeligere etter å ha arbeidet med modelltekstene:

Intervjuer: Var det noe spesielt dere følte at dere lærte fra det [arbeidet med modelltekstene]?

Dina: Det var jo sånn... Hvordan du bruker virkemidler, sånn i teksten. Og hvert fall hvordan du bruker de vedleggene i selve teksten.

Intervjuer: Mhm.

Dina: Jeg tenkte sånn... Novelle.. Hvordan får du med vedleggene med i en novelle? Men da kan du jo bare bruke hele setninger fra selve vedlegget inn i novellen. Og det visste jeg ikke... At var en ting..

(Dina, 2019: 149–152)

I modellteksten «Bybrua» ble hele setninger fra tekstvedleggene inkludert som deler av handlingen. Dette var et grep som ble diskutert i dekonstruksjonen av modellteksten, og virker tilsynelatende å være bakgrunnen for at Dina og Caroline valgte å gjøre dette grepet i sin tekst. Videre fortalte at hun hentet enda mer konkret inspirasjon fra bruk av tekstvedlegg i modellteksten: «Sånn, den første setningen. Vi har den i den siste også. Jeg tenkte å ha den med når jeg så at du hadde liksom tittelen på selve tekstvedleggene dine i teksten» (Dina, 2019: 175). I modellteksten ble titlene på tekstvedleggene inkludert i handlingen, noe som inspirerte

Caroline til å gjøre det samme. June og Karen (2019: 89) benyttet seg også av denne strategien, og presiserte at de lot seg inspirere av at: «[...] du brukte de vedleggene i teksten. Og istedenfor å sitere dem, brukte du dem i handling».

Anna og Bente fortalte at de brukte modellteksten «Bybrua» som modell og inspirasjon for hvordan man kan bruke det litterære grepet «å utvide en hendelse» i novellen de skrev sammen:

Bente: [...] Vi brukte jo den «Bybrua», fordi den var på en måte samme [sjanger] som den vi hadde skrevet da. Vi brukte den som en modell på en måte på hvordan vi kunne, ja..

Anna: Og som inspirasjon til sånn.. Åja, det må vi prøve å få til fordi det var jo bra i den teksten. For eksempel det å dra ut en hendelse og beskrive liksom.

(Anna og Bente, 2019: 39–40)

Senere under intervjuet konkretiserer Bente (2019: 58) hvilke beskrivelser det var snakk om: «Ja, av ting som skjedde rundt. Det var i alle fall det jeg tenkte mest på». Dette gir en indikasjon på at Anna og Bente hentet inspirasjon fra miljøbeskrivelsene i modellteksten. Videre fastslår Anna (2019: 59) at dette var svært viktig for novellen deres: «Jeg føler at hvis vi ikke hadde hatt denne [modellteksten] i bakhodet så hadde vi gjerne glemt det litt. Den [kreative teksten] hadde blitt en side bare fordi vi ikke dro ut hendelsene så mye som vi klarte å gjøre da». Det Anna og Bente sier her, antyder at de opplevde modellteksten som en viktig bakgrunn for at de klarte å skrive en mer utfyllende kreativ tekst.

På spørsmål om hvilke aspekter ved modellteksten de eventuelt hentet inspirasjon fra, svarer Caroline, Dina, June og Karen at de lot seg inspirere av modelltekstens skrivemåte og indirekte skildringer. Caroline (2019: 161) argumenterer at modellteksten bidro til å tydeliggjøre hvordan man kan gjøre teksten åpen for tolkning: «Du trenger ikke mate leseren med alt. Sånn, du kan liksom la ting være litt åpne sånn at de kan tolke litt ting selv. At det trenger ikke å stå sånn: Hun døde. Liksom. Det kan være litt sånn åpent». June (2019: 87) la også vekt på at modellteksten bidro med innsikter i selve skrivemåten: «Vi så jo mye på... Hvordan den var skrevet. Vi skrev ikke i jeg-person. Vi skrev sånn han eller hun. [...] Du beskriver litt indirekte. Sånn at leseren må tenke litt selv». Det elevene beskriver her, illustrerer at de har bevissthet knyttet til leseren av teksten. Elevene lar seg inspirere av *måten* modellteksten er skrevet på, og forstår at det er en sammenheng mellom skrivemåten og leserens tolkning av teksten.

Mens noen av elevene forteller at de brukte modelltekstene aktivt i skriveprosessen, understreker andre at de ikke brukte dem i det hele tatt. Lasse og Mathias var blant elevene som ikke benyttet seg av modelltekstene når de skrev selv:

Intervjuer: [...] Når dere skrev teksten deres selv, hentet dere inspirasjon fra noen av modelltekstene?

Lasse: Kanskje ikke sånn konkret... Men kanskje bare på måten du førte inn virkemidler og sånn på, kanskje. Mer på en måte... Kanskje ikke direkte fra teksten, men fra det vi har lært gjennom modelltekstene. Kanskje. Ja.

(Lasse, 2019: 78–79)

Lasse presiserer at det han lærte gjennom arbeidet med modelltekstene har vært en slags inspirasjon. Videre i intervjuet utdyper Mathias dette:

Mathias: [...] Jeg tenkte ikke på de tekstene når jeg skrev, tror jeg. Altså jeg hadde på en måte lært litt og sånn, men kanskje bare i underbevisstheten min. Hvis noe. Men jeg kjente... Det som hjalp meg mest med teksten var kanskje det at... Når jeg skrev så hadde jeg en følelse av at... Jeg vet jo på en måte hva en sånn tekst kan være. Så jeg holder ikke på å skrive bare tull. Jeg er liksom inne på noe, fordi jeg skriver jo ikke... Det er jo på en måte... En følelse av at jeg holder på med noe som er rett, da.

(Mathias, 2019, 82–84)

Selv om Mathias ikke tenkte på modelltekstene i skriveprosessen, påpeker han at de bidro til å skape en forståelse av hva en kreativ tekst kan være, og en følelse av at det han holdt på med var rett. I likhet med Lasse og Mathias, presiserer Grete og Hanna at de ikke brukte modelltekstene aktivt når de skulle skrive. Likevel uttrykker de en viss bekymring for at andre elever kan ha gjort det:

Hanna: Altså jeg synes jo at det var viktig å få et innblikk i hvordan det kan være. Men jeg skjønner jo at noen har tenkt... Når de skriver tekst... Åja, det må være sånn. Og kanskje til og med har lest tekstene når de skriver den kreative teksten selv, da. Og det kan jo være negativt. Men for oss så synes jeg bare... For vi tok jo bare litt inspirasjon i at vi ville skrive essay, sant? Men vi ble ikke liksom opptatt av hva teksten handlet om. Så for oss så synes jeg det funket veldig bra.

(Hanna og Grete, 2019: 90)

Hanna slår fast at hun og Grete utelukkende brukte modellteksten «Livet er et samleband» som et eksempel på hvordan man kan skrive et essay, og ikke hentet inspirasjon fra noe av innholdet i denne teksten. Likevel uttrykker hun forståelse for at andre elever kan ha opplevd modellteksten som en slags fasit på kreativ tekst, og kanskje til og med lest modellteksten underveis i skriveprosessen. Dette oppfatter hun som noe negativt. Grete deler Hannes bekymring. På spørsmål om hvorvidt de opplevde at teksten deres måtte ligne modellteksten, svarte hun: «Ikke helt, men jeg forstår hvis folk gjør det. Det gjør jeg» (Grete, 2019: 112).

Bekymringen som Hanne og Grete uttrykker er ikke grunnløs. To av elevene røper å ha hatt modelltekstene foran seg underveis i skrivingen. Disse to elevene skiller seg ut med svært

spesifikke imitasjoner av modelltekstene. På spørsmål om hvilke elementer ved modelltekstene de eventuelt hentet inspirasjon fra, svarte June og Karen:

June: Vi så liksom på det å liksom skjule budskapet litt. For eksempel i den «Bybrua» som du skrev, så var det jo liksom det at... At han eller hun møtte den katten og så var det liksom håp, og så forsvant den, og så kom bilen, og så ja... Og vi brukte egentlig det også litt. At det ikke skulle være direkte hva som skjedde, men litt indirekte og at slutten skulle være litt åpen og at leseren måtte tenke selv.

Intervjuer: Mhm...

Karen: Jeg er veldig fornøyd med at vi har fått til det også at det ble en åpen slutt. For jeg synes at det er noe som er ganske krevende å gjøre, da.

June: Ja.

(June og Karen, 2019: 74–77)

I dette utsagnet refererer June til en diskusjon som oppstod i dekonstruksjonen av modellteksten «Bybrua»⁷. June og Karen forteller at de benyttet samme strategi som modellteksten for å skjule budskapet og åpne opp for at leseren må tenke selv. Elevene brukte dessuten modellteksten som inspirasjon for det å skape en åpen slutt. Så langt virker det som om det i hovedsak er selve skrivemåten og bruken av virkemidler som elevene har hentet inspirasjon fra. Det viser seg imidlertid å være snakk om enda mer konkrete imitasjoner:

Intervjuer: [...] Hvordan gjorde dere for å få til en åpen slutt i teksten deres?

June: Da så vi jo veldig mye på din tekst. Og... Liksom gjorde... Vi tok med det der med svevende lys. Det skulle liksom være en bil, da. Men det er på en måte egentlig ikke en ekte bil. [...]

(June, 2019: 78–81)

Dette utsagnet gav inntrykk av at elevene hentet den konkrete metaforikken fra modellteksten inn i sin egen tekst. Jeg bestemte meg derfor for å se nærmere på teksten disse to elevene hadde skrevet, og fant to eksempler på setninger som var tette imitasjoner av modellteksten. Tabell 3 illustrerer dette.

⁷ Under dekonstruksjonen av modellteksten «Bybrua», ble symbolikken knyttet til katten og bilen diskutert. Flere av elevene mente at katten og bilen kunne symbolisere håp for hovedpersonen i novellen.

Tabell 3: Imitasjoner fra modellteksten «Bybrua» i den kreative teksten til June og Karen

Modellteksten «Bybrua»	Den kreative teksten til June og Karen
Plutselig dukka det opp to nye, svevande lys i det fjerne	Plutselig dukket det opp svevende lys i det fjerne
No kunne eg kjenne straumen av luft, støv og eksos kaste seg kring meg og slå meg i andletet.	Hun kunne kjenne strømmen av luft, støv og eksos kaste seg omkring henne.

Elevteksten inneholder tydelige spor av innholdet i modellteksten. Disse to setningene kan nok best beskrives som plagiat. Selv om jeg sørget for at modelltekstene handlet om andre tema enn teksten som elevene skulle skrive, var det mulig for elevene å imitere innhold uten å transformere i egen tekst. På spørsmål om de opplevde at teksten deres måtte ligne på modellteksten, svarte Karen likevel (2019: 95): «Jeg følte ikke at den måtte ligne. Men jeg synes at det var veldig greit at vi hadde hatt dem, siden... Litt sånn oppfriskning, da. På hvordan vi faktisk skulle gjøre det. Og vi valgte jo å skrive ganske likt som den ene modellteksten fordi vi synes den var bra». Dette utsagnet vitner om at elevene så på dette som et mer bevisst valg om å la den kreative teksten ligne modellteksten. Det er uklart om elevene har reflektert rundt hvor nære imitasjoner de har inkludert i teksten sin. Dette funnet blir grundigere diskutert i diskusjonskapitlet.

5.2.3 Modelltekster som kreativ begrensning

Under intervjuet diskuterer Grete og Hanna muligheten for at modelltekstene kan ha virket hemmende på kreativiteten:

Intervjuer: [...] Så før dere skrev kreativ tekst, så hadde vi jo noen timer der vi jobbet litt med de tekstvedleggene, så lagde vi denne her idébanken og så hadde vi en time der vi jobbet med noen modelltekster. Hva synes dere var mest nyttig av disse tingene vi gjorde før dere skrev selv?

Hanna: Jeg synes personlig de modelltekstene, fordi... Siden vi ikke visste hva en kreativ tekst var, så fikk vi på en måte innblikk i hvordan vi kunne bygge en sånn type tekst opp på.

Grete: Men samtidig så er det sånn... Det er nesten litt dumt også fordi kreativitet handler jo om individualitet, sant. Så det er ganske interessant å liksom. Dette er det du skal gjøre, forstår du? [...]

(Grete og Hanna, 2019: 16–18)

Hanna uttrykker at modelltekstene var den mest nyttige skriveforberedelsen før hun skulle skrive kreativ tekst. Grete uttrykker skepsis knyttet til dette, og hevder at kreativitet handler om

individualitet⁸. Videre stiller hun spørsmål ved om det er bra for kreativiteten å få en tekst som forteller deg at «dette er det du skal gjøre». Dette perspektivet utdyper hun senere i intervjuet:

Grete: Og så sånn.. Vi vet jo at det å skrive en kreativ tekst... Det vi hører og sånn.. Det vi typisk assosierer med det er okey... Adjektiver og metaforer og bare sånn... Liksom... Bilder i hodet når du leser det. Men sånn... Javel, men er det så veldig kreativt da? Når det på en måte er det som skal være det? For kreativitet handler jo om det å gjøre noe unikt og individualiteten. [...]

(Grete, 2019: 86)

Dersom kreativitet handler om å gjøre noe unikt og individuelt, er det jo problematisk å få tilbudt en slags oppskrift på hvordan noe skal gjøres. Videre i intervjuet spurte jeg elevene om hvordan det er å skrive en kreativ tekst etter at du har fått en modelltekst, sammenlignet med hvordan det er å skrive uten å ha fått en modelltekst (min kursivering):

Hanna: Det kan jo være mer krevende hvis du på en måte ikke vet hvordan du kan bygge en tekst opp på.

Grete: *Jeg tror egentlig det ville vært mer kreativt hvis du ikke hadde fått en modelltekst, skal jeg være ærlig.*

Intervjuer: Mhm.

Hanna: Men også motsatt... Sånn... Det kan være mer kreativt, jeg er enig med det, men samtidig... Hvis du ikke vet så mye om den type skriving, så kan det være veldig vanskelig å begynne teksten... Og vite på en måte... Hvordan du skal bygge den opp.

(Grete og Hanna, 2019: 116–120)

Grete argumenterer for at teksten ville blitt mer kreativ dersom de ikke hadde fått modelltekst. Hanna sier seg til en viss grad enig i dette, men presiserer at det da ville vært mye vanskeligere å vite hvordan man skal bygge opp teksten og komme i gang med skriveprosessen. En lignende diskusjon oppstod under intervjuet med Lasse og Mathias:

Intervjuer: Hvordan synes dere det var å skrive en kreativ tekst når dere har jobbet med modelltekst først, sammenlignet med hvordan det er å skrive en tekst uten å ha jobbet med modelltekst først?

Lasse: Mye lettere. Hvis jeg for eksempel skulle skrevet før vi har begynt med kreativ skriving da... Som sagt, så har jeg ikke skrevet siden ungdomsskolen. Så det var greit å få noe innblikk i det. Så det var mye lettere. Så bedre grunnlag for å skrive det nå enn tidligere.

Intervjuer: Ja. Hva tenker du? [pause] Eller har du erfaringer med å skrive tekst...

Mathias: Du skjønner det, at jeg liker å tro at jeg kan skrive ganske kreative tekster.

Intervjuer: Ja?

Mathias: Så jeg følte at hvis jeg ikke hadde lest dem, så hadde jeg kanskje ikke peiling på om det jeg gjorde var rett, men hadde kanskje skrevet hakket mer kreativt, da.

(Lasse og Mathias, 2019: 91–96)

⁸ Dette kreativitetssynet ble diskutert i delkapittel 5.1.2.

Mens Lasse hevder at arbeidet med modelltekstene var med på å gjøre skriveprosessen lettere, stiller Mathias seg kritisk til dette. Han uttaler at dersom man ikke bruker modelltekster, kan man kanskje få et enda mer kreativt resultat. Likevel uttrykker han litt usikkerhet rundt dette:

Mathias: Men spørsmålet er jo om det er bra. At jeg skriver noe kreativt. Fordi da kan det jo bare bli tull.

Intervjuer: Hvordan tenker du da?

Mathias: Nei, altså. Hvis jeg bare skriver rent kreativt... Du skulle sett den ene teksten [ler]. Fy søren. Det var ikke mye som hang på greip der [ler].

Intervjuer: [ler]. Men hvordan mener du da? Mener du at du skriver det som faller deg inn, eller?

Mathias: Ja, kanskje det. Så... På en måte så er det jo mer kreativt, sånn sett. Men... Og det kan jo være bra! Fordi da blir det kanskje litt mer eksentrisk. Litt mer meg.

(Lasse og Mathias, 2019: 98–102)

Dette utsagnet gir en indikasjon på at Mathias også legger vekt på de individuelle aspektene ved kreativitet. Selv om han presiserer at det ikke var «mye som hang på greip» i den ene teksten, virker det som om han synes at dette var en enda mer kreativ, eksentrisk tekst. Det kan dessuten virke som om han forstår kreativ skriving som et slags redskap for å uttrykke seg selv (jf. Mehlum, 1982, s. 15), ettersom han presiserer at denne typen skriving er «litt mer meg».

De kritiske refleksjonene til Grete og Mathias er både interessante og aktuelle, ettersom det er nettopp disse aspektene som modelltekstdidaktikken gjerne kritiseres for. Å tilby elever modelltekster er på mange måter en reduksjon av elevenes frihet i skriveprosessen. Dette kan være problematisk, ettersom kreativ skriving ofte blir forstått som en individuell aktivitet kjennetegnet ved størst mulig grad av frihet. Jeg tror imidlertid at disse innvendingene kanskje bygger på romantiske forestillinger om kreativitet. Både Grete og Mathias betrakter individualitet og frihet som viktige premisser for kreativitet. Dersom disse aspektene blir vektlagt, og kreativ skriving blir forstått som en friskrivingsprosess, følger det logisk at rammer kan virke kreativitetsbegrensende.

5.3 Opplever elevene samskriving som en støttende strategi for kreativ skriving?

Samskriving er en form for ramme rundt elevenes skriveprosess. Tidligere studier har vist at samskriving kan ha positiv effekt på elevenes motivasjon og bevissthet rundt skriveprosessen (Graham & Perin, 2007, s. 16). Andre studier fremmer betydningen av samskriving knyttet til at elevene i større grad blir nødt til å planlegge og avklare teksten (Dale, 1997, s. 14) og som metode for å utvikle metaspråklig bevissthet (Eritsland, 2008, s. 126). Samskriving kan

dessuten forstås som en form for stillas, ettersom elevene kan støtte seg på hverandre i skriveprosessen (Read, 2010, s. 48). Som diskutert i delkapittel 3.1.2, er en utbredt oppfatning at kreativitet utvikles best i ensomhet (Skogen, 2015, s. 70). Sett fra dette perspektivet, vil samskriving ha negativ effekt på elevenes kreativitet. Kritikere av denne kreativitetsforståelsen har imidlertid hevdet at kreativitet ofte er resultatet av komplekse samarbeidssituasjoner, og at det først og fremst er samarbeid og diskusjon som fører til nyskapende ideer (Fisher, 2004, s. 15–16; Lucas et al., 2012, s. 9). I den følgende analysen vil jeg derfor se nærmere på hvordan elevene opplever det å samarbeide om den kreative skriveprosessen. Datamaterialet som har til hensikt å belyse dette forskningsspørsmålet er hentet fra de seks elevintervjuene.

5.3.1 Samskriving som støttende skrivestrategi

Samtlige av de seks elevparene som deltok i intervju, presiserer at samarbeidet bidro til å utvikle nye ideer til den kreative teksten. På spørsmål om hvordan de opplevde samskrivingen, svarer Anna og Bente:

Anna: [...] Og jeg føler at jeg og Bente jobber veldig bra sammen. For vi har ganske like tankeganger, men likevel forskjellige. Så vi klarer på en måte å inspirere hverandre til nye tanker. Hvis hun sier noe så kan jeg... Åja, det også var jo bra, sant.

Bente: Vi utvikler hverandre, ja. For oss tror jeg bare det er positivt å skrive sammen.

[...]

Bente: Jeg føler at jeg får en bedre tekst når jeg får andres synspunkter og får blande litt. Så tar du på en måte det beste ut fra det begge sier.

Anna: Ja, det synes jeg også.

(Anna og Bente, 2019: 84–91)

Anna påpeker at samarbeidet med Bente bidro til å inspirere til nye tanker. Bente uttrykker enighet knyttet til dette, og presiserer at dette kan bidra til at teksten blir bedre enn den ville vært om de skrev individuelt. I likhet med Anna og Bente, argumenterer Dina for at samskrivingen bidro til å utvikle ideer:

Intervjuer: [...] Hvordan dere synes det var å skrive kreativ tekst sammen?

Dina: Jeg synes det var bra. Det var sånn.. Utfyllende. At hun hadde ideer, og jeg hadde ideer. Og vi fikk sammenskvisjet dem på en måte. Og liksom, hvis jeg ikke kom på noe å skrive så kunne hun komme med noe...

Caroline: Jeg synes det... Hvis vi hadde skrevet kreativ tekst alene, så tror jeg ikke den hadde blitt like god.

Dina: Nei. Helt enig. Jeg hadde ikke kommet på alt dette alene.

(Caroline og Dina, 2019: 224–227)

Caroline og Dina gir også uttrykk for at muligheten for idéutveksling sannsynligvis har ført til at teksten ble bedre. Karen (2019: 171) uttrykker også dette under intervjuet, og sammenligner

samskrivingen med idébanken: «Jeg synes det er utrolig greit å skrive to og to jeg også. Da har du liksom en... Akkurat som den idébanken. Du har liksom en annen idébank rett ved siden av deg, da». At elevene opplever at samskrivingen bidrar til idéutvikling, er en forståelse som samsvarer med kreativitetsdefinisjonen som ligger til grunn for de nye læreplanene (NOU 2015: 8, s. 31). Denne presiserer at samarbeid gir rom for å prøve ut og utvikle ideer, og kan derfor virke støttende for den kreative prosessen (NOU 2015: 8, s. 31).

Videre er «samarbeid» og «disiplinert arbeid» viktige komponenter i læreplanens kreativitetsdefinisjon. Det samarbeidende aspektet ved kreativitet defineres på følgende måte: «å dele et produkt, gi og motta tilbakemeldinger og samarbeide på hensiktsmessig måte» (NOU 2015: 8, s. 31). Disiplinert arbeid handler om «å utvikle teknikker, å kunne reflektere kritisk og å skape og forbedre» (NOU 2015: 8, s. 31). Mathias og Lasse trekker frem noen av disse aspektene som sentrale for samskrivingen:

Mathias: Som sagt så... Tror jeg at... Så kan jeg finne på ganske mye rart av og til. Hvis jeg bare skal skrive, sant. Så jeg tror at hvis jeg hadde skrevet helt alene, så hadde det kanskje blitt uten input fra Lasse, så hadde det kanskje blitt litt... Kanskje litt irrelevante ting og litt sånn... Ikke like gjennomtenkt, kanskje. Tror jeg.

(Mathias, 2019: 106)

Mathias argumenterer for at samarbeidet med Lasse bidro til at den kreative teksten ble mer gjennomtenkt. Det kan virke som at tilbakemeldingene lot Mathias reflektere mer kritisk rundt de ulike valgene han hadde gjort i teksten. Lasse uttrykker enighet knyttet til dette:

Intervjuer: Hvis dere skulle sagt noe konkret som var nyttig med å skrive sammen, hva kunne det vært?

Lasse: Feedback mest, tror jeg.

Mathias: Mhm.

Intervjuer: Ja.

Lasse: Bare justering av... Ja... Spørsmål om teksten som får deg til å lure... Ja, var det egentlig like lurt å skrive dette her? Kunne vi gjort det på en annen måte?

(Lasse og Mathias, 2019, 133–137)

Lasse betrakter muligheten for å få tilbakemeldinger som det mest nyttige ved å samskrive kreativ tekst, og presiserer videre at Mathias bidro med et slags kritisk blikk på teksten som fikk han til å reflektere rundt de ulike valgene han hadde gjort. Deretter kunne han foreta justeringer som førte til at den kreative teksten sannsynligvis ble bedre. Det bør imidlertid nevnes at spørsmålet var av en nokså ledende art, noe som kan ha påvirket svaret. Spørsmålet åpnet ikke opp for at elevene kunne være kritiske til samskrivingen, men dette fikk elevene mulighet til å svare på senere under intervjuet (se delkapittel 5.3.2).

Anna og Bente opplever samskrivingen som både støttende og litt krevende, og uttaler at muligheten for å diskutere var viktig for skriveprosessen:

Bente: Det var på en måte lettere å skrive sammen..

Anna: Mhm.

Bente: Men på en annen måte kan det være litt krevende også, for du må på en måte bli enig. Nå er jo jeg og Anna mest enige, men..

Anna: Ja, vi diskuterte litt også.

Bente: Men du diskuterer jo også. Og liksom.. «Nei, jeg vil ha det sånn.» Er du alene kan du skrive det du føler for. Og ja. Ikke tenke på hva den andre sier, da.

Anna: Jeg føler at det kan være bra å ha de diskusjonene også, for da kan vi være kritiske til hverandres ideer. Og så kommer vi gjerne på at det ikke var smart å skrive slik likevel. Og det hadde vi igjen ikke kompt på hvis vi hadde vært alene, så ja.

Bente: Så positivt og negativt med begge deler, tenker jeg.

(Anna og Bente, 2019: 127–133)

Anna og Bente slår fast at det kanskje ville vært enklere å skrive en kreativ tekst alene, ettersom du står mer fritt til å skrive det du selv ønsker. På samme tid uttrykker de enighet knyttet til at diskusjonene var viktige for utviklingen av teksten, ettersom dette bidro til at de kunne reflektere kritisk rundt hverandres ideer. Caroline og Dina gir uttrykk for lignende oppfatninger:

Dina: [...] Bare det å snakke med noen og få ut ideene og sånn. Det hjalp sykt! Sånn at liksom... Når alt er inni her [peker på hodet], så blir det veldig mye rot. Så jeg tror det blir litt vanskelig. Mentalt. For meg, i alle fall!

Caroline: Jeg tenker også det. Men sånn, jeg synes egentlig at det er enklere å skrive tekst alene, fordi da kan jeg liksom... Da bestemmer jeg alt. Men så synes jeg jo at det har vært veldig kjekt med kreativ tekst også. Spesielt på kreativ tekst så trenger du flere ideer, så derfor har det hjulpet å være to på akkurat en sånn type tekst.

(Caroline og Dina, 2019, 81–82)

Dina argumenterer for at det ville vært vanskeligere å skrive kreativ tekst alene, og oppfatter muligheten for å snakke med noen som støttende for skriveprosessen. Caroline betrakter individuell skriving som enklere, men presiserer at det var nyttig fordi kreative tekster krever større grad av idéutvikling. Dette utdyper hun senere under intervjuet: «Kreativ tekst er jo ganske nytt for oss. Så liksom, du kan jo ikke alt. Så det å være to kan kanskje gjøre at teksten blir bedre da (Caroline, 2019: 87)».

Karen forteller at det var støttende å skrive sammen med June, men at det kunne vært svært krevende å skrive kreativ tekst sammen med en person man ikke er trygg på:

Karen: Ja... Jeg tror det er veldig personlig. Altså, hvis jeg bare hadde blitt plassert på en gruppe med hvem som helst annen, tror jeg det hadde vært krevende å skrive. I alle fall når det kommer til kreativ tekst.

Intervjuer: Mhm.

Karen: For jeg har jo lyst til å være trygg på den personen. Forstår du hva jeg mener?

June: Ja.

Karen: Jeg tror ikke at jeg hadde turt...

June: Ja, det var mange ganger hun sa sånn... «Okey, ja... Jeg har en idé. Og så var det sånn... Nei, nei, jeg kan ikke si den liksom. Det går ikke.»

Karen: Ja.

June: Og så når hun sa den, så var det sånn... «Ja, dritkult liksom. Vi skriver det!»

Karen: Men det hadde jeg ikke turt å si til hvem som helst. For jeg hadde jo vært litt mer... Tilbaketrukket på det.

(June og Karen, 2019, 185–193)

Karen opplever den kreative skrivingen som veldig personlig, og derfor er det viktig for henne å være trygg på den personen hun skriver sammen med. Det imidlertid virke som at June fungerte som en oppmuntrende skrivepartner for Karen:

Karen: Og det som var greit med å skrive med June, var at når jeg kom med ideer, så fikk jeg på en måte en bekreftelse på at det gikk an å skrive. Mens jeg tidligere hadde kanskje tenkt at... Nei, det var en dum idé. Jeg kan ikke skrive det. Så det var en bekreftelse på at... Det var kjempebra det, egentlig.

June: Og så... Synes jeg også at det var sykt lærerikt. Sånn... Når du sitter alene der og liksom skal skrive en helt ny tekst som du aldri har skrevet før, så hadde jeg jo sittet fast og tenkt sånn: «Hva gjør jeg nå?» Men når vi er to om det, så føler jeg at vi liksom bare... Gir ideer til hverandre.

Karen: Og det er litt spennende også, fordi jeg føler på en måte at jeg får komme litt inn i hodet på June, da.

June: Ja.

Karen: Og så får hun komme litt inn i hodet mitt også.

(June og Karen, 2019: 133–137)

Tidligere studier av samskriving har vist at samskriving kan la elevene observere hverandres kognitive prosesser og strategier i skriveprosessen (Dale, 1997, s. 4). Det kan virke som om Karen og June opplever det slik. Karen påpeker at tilbakemeldingene fra June gav henne bekreftelse på at ideene hennes var gode, og at dette hjalp henne videre i prosessen. June legger til at samarbeidet bidro til idéutvikling, og på den måten kunne hjelpe dem videre hvis de stod fast. Videre presiserer Karen at hun følte at «hun fikk komme inn i hodet på June» og motsatt. Det kan altså se ut som at samskrivingen bidro til å la elevene observere hverandres kognitive strategier i skriveprosessen. At elevene fremmer betydningen av samarbeidet for idéutvikling og for å komme videre i skriveprosessen, gir dessuten en indikasjon på at samskrivingen kan fungere som støtte og motivasjon i disse elevenes skriveprosess.

5.3.2 Utfordrende aspekter ved samskriving av kreative tekster

Under tre av intervjuene trekker elevene frem aspekter ved samskrivingen som opplevdes som utfordrende. Mange var usikre på hvordan de skulle gå frem i skriveprosessen, og oppdaget raskt at det ikke var mulig å bare skrive hver sin del av teksten:

Anna: For liksom, jeg føler ikke at hvis vi hadde vært hver for oss, eller sagt sånn: «Du skriver halvparten og jeg skriver halvparten», så føler jeg at det hadde blitt to forskjellige tekster.

Bente: Ja, det hadde ikke hengt godt sammen.

(Anna og Bente, 2019: 101–102)

Mathias: På en måte er det jo vanskeligere, på en annen måte er det lettere. Fordi det å skrive en tekst sammen... Du må jo samarbeide en del. Det er ikke bare sånn... Okey, jeg skriver første halvdel og så skriver han andre halvdel, liksom.

Lasse: Det går ikke.

(Lasse og Mathias, 2019: 159–160)

Grete: Det verste er at det som var vanskeligst ved det, skal jeg være ærlig, var at vi jobbet sammen.

Hanna: Mhm.

Intervjuer: Ja, hva var det som var vanskelig ved å jobbe sammen?

Hanna: Fordi vi kunne jo ikke skrive hvert sitt avsnitt.

Grete: Vi kunne ikke... Okey, du tar det og jeg tar det... Det var det vi egentlig startet med.

Hanna: Men da var det sånn...

Grete: Og så ble det sånn... Plutselig hadde vi skrevet litt av det samme.

Hanna: Ja, det ble det samme.

Grete: Så vi måtte skrive alt sammen, og bare snakke, og det var skikkelig krevende, liksom.

(Grete og Hanna, 2019: 48–56)

Disse seks elevene understreker nødvendigheten av å snakke sammen og samarbeide gjennom hele prosessen i samskriving av kreative tekster. Elevene var i større grad nødt til å snakke om de ulike valgene i teksten enn hvis de skulle skrevet alene. Mange av dem presiserer at dette var ganske utfordrende, selv om de også innrømmer at det bidro til å skape en bedre tekst. June og Karen understreker viktigheten av å ha en tydelig plan for den kreative teksten ved samskriving:

Karen: [...] Så vi merket jo allerede med en gang vi hadde laget tankekart også, at dette er en tekst vi kommer til å bli fornøyde med. Så det med tankekart var også sykt viktig for oss. At vi visste hvor vi var.

June: Ja.

Karen: Sammen. For det er utrolig viktig når du skriver i par, da. Mer viktig enn hvis du skriver alene.

June: Og så skrev vi liksom sånn.. Sett avsnitt en, to, tre... Liksom sånn. Og så skrev vi liksom hva som skulle skje der, og så bare utviklet vi det, da. Det var også sykt hjelpsomt.

Karen: Det å ha en veldig klar disposisjon tror jeg er utrolig viktig når du skriver i par.

(June og Karen, 2019: 153–157)

June og Karen argumenterer for viktigheten av å ha en tydelig plan når man skriver kreative tekster sammen. Med utgangspunkt i et tankekart, videreutviklet de en strammere disposisjon som inkluderte spesifikke elementer de skulle ha med. Denne dannet utgangspunktet for teksten de skulle skrive. Begge understreker at dette forarbeidet var svært viktig for utviklingen av

teksten deres. Karen (2019: 164–166) utyper dette videre: «Jeg har faktisk ikke tenkt over det før akkurat nå, at uten den [disposisjonen] så hadde vi ikke komnt noen vei. Fordi det er utrolig viktig at begge to er på samme bane. [...] At ikke én tenker forskjellig fra den andre». At elevene så seg nødt til å planlegge teksten nøyere enn ved individuell skriving, er et funn som samsvarer med studien til Dale (1997) metastudien til Graham og Perin (2007). Samarbeidet bidro til en større grad av avklaring av de ulike elementene i teksten før elevene gikk i gang med skrivingen.

Under to av intervjuene gav elevene uttrykk for at det oppstod utfordrende situasjoner der de var uenige om hvilke ideer de skulle bruke eller hvordan de skulle gå frem i skriveprosessen. Dina og Caroline var blant elevene som uttrykte dette:

Intervjuer: Var det noe dere synes var vanskelig med å skrive sammen?

Dina: Ehm... Det var jo litt sånn... Hvis vi var litt uenige da.

Caroline: Ja! Hvem skal få rett, holdt jeg på å si.

Dina: Og så var det egentlig mest det at... Vi er jo to forskjellige personer, og vi vil jo kanskje skrive litt annerledes.

(Caroline og Dina, 2019: 58–61)

Grete: Jeg vil tørre å påstå at det å skrive en kreativ tekst to og to, er den vanskeligste oppgaven du kan få i norskfaget.

Intervjuer: Ja? Hva var det som gjorde det så vanskelig?

Grete: Fordi kreativitet... Kreativt er jo helt individuelt.

Hanna: Ja, alle tenker ulikt og har ulike meninger.

(Grete og Hanna, 2019: 125–128)

I samskrivingsprosessen oppstår det gjerne situasjoner der elevene er uenige om hvilke valg de skal foreta i teksten. I disse tilfellene måtte elevene bli enige om hvilken løsning de skulle gå for. Grete opplevde samskrivingen som svært vanskelig, ettersom hun oppfatter kreativitet som noe individuelt. Det kan virke som om hun opplever samarbeidet som uforenelig med kreativitet. For Dina handlet disse utfordringene mer om det å være på ulike nivå fagmessig:

Dina: [...] Sånn, hun [Caroline] er veldig flink i norsk, og skriver bra setninger...

Caroline: Det er du også!

Dina: ... mens jeg bare kommer med sånn... Blærh.

Caroline: Du er jo... [ler]

Dina: Hun måtte liksom rette opp i sånn.. Noe jeg hadde skrevet. [begge ler]

(Caroline og Dina, 2019: 62–65)

På spørsmål om hvordan de gikk frem for å løse eventuelle uenigheter, svarte Caroline (2019: 74): «[...] vi prøvde liksom å se på positive og negative sider med begge deler. At vi argumenterte for begge deler. Og så ble vi egentlig bare enige om det». Utsagnet gir også

innblikk i elevenes skriveprosess, og illustrerer at elevene foretok revisjoner underveis i skriveprosessen.

5.3.3 Fra samskriving til individuell skriving

Ved slutten av intervjuene ble elevene spurt om hvordan de tror det ville vært å skrive kreativ tekst individuelt etter å ha skrevet kreative tekster sammen. På dette området gav elevene litt ulike svar som er verdt å se nærmere på. June og Karen argumenterte for at samskrivingen kunne gjøre det lettere å skrive kreativ tekst individuelt ved en senere anledning:

June: Sånn nå hadde jeg kanskje klart det. Eller sånn... Jeg hadde slitt, men jeg hadde jo klart det. Men uten å ha jobbet med det en gang først, så hadde jeg jo faktisk ikke klart det.

Karen: Mhm.

Intervjuer: Så dere synes at nå som dere har prøvd å skrive kreativ tekst sammen én gang, at det kanskje hadde gått bedre å skrive alene neste gang?

June: Ja.

Karen: Jaja! Mye bedre enn hvis vi hadde skrevet alene... Nei, sammen først, i alle fall!

(June og Karen, 2019: 173–177)

Karen og June har tidligere under intervjuet gitt uttrykk for at de opplever den kreative skrivingen som utfordrende (se delkapittel 5.1.1). Etter å ha skrevet kreativ tekst sammen, svarer elevene at det ville vært lettere å skrive kreativ tekst individuelt. Disse utsagnene gir en indikasjon på at samskrivingen kan fungere som et stillas, ettersom formålet med stillaser er at elevene skal klare å fullføre en lignende oppgave uten støtte senere (Maybin et al., 1992). I denne studien var samskrivingen siste ledd i skriveprosessen, og elevene skrev ikke kreative tekster individuelt etterpå. Det er derfor ikke mulig å si noe konkret om samskrivingens effekt på individuell skriving. Jeg tror likevel at elevenes oppfatning av at de nå kunne klart å skrive en kreativ tekst alene, vitner om at samskrivingen kan fungere som støtte for individuell skriving.

Erik og Fredrik argumenterer for at den kreative teksten ville blitt mindre kreativ dersom de hadde skrevet individuelt:

Intervjuer: Hvordan tror dere det blir å skrive en kreativ tekst individuelt nå etter å ha skrevet det sammen?

Erik: Det blir mindre kreativt, tror jeg.

Fredrik: Ja, det tror jeg også. For nå har jo vi delt tankene våre, og sånn.. Han har jo kommet med ideer som jeg aldri hadde tenkt på og sånn.. Og jeg tipper at det er omvendt også.

Erik: Mhm.

(Erik og Fredrik, 2019: 126–129)

Fredrik understreker at muligheten for å dele ideer med Erik har bidratt til at teksten ble mer kreativ. Denne kreativitetsforståelsen er i samsvar med de sosiale tilnærmingene til kreativitet. Dersom kreativitet forstås som noe sosialt, er samarbeid en mulighet for å dele og utvikle ideer (Fisher, 2004, s. 15–16). Sett fra dette perspektivet, kan samskriving bidra til at tekster blir mer kreative. Denne forståelsen av kreativitet står imidlertid i kontrast til de individuelle, romantiske forestillingene om kreativitet. Dette kreativitetssynet er også representert i elevgruppen (se delkapittel 5.1.2).

5.4 Oppsummering av de mest sentrale funnene

1. Elevene opplever den kreative teksten som ukjent, utfordrende og risikabel.

Elevene opplever den kreative teksten som ukjent, utfordrende og risikabel. Dette knyttes til flere ulike faktorer. For det første opplever mange av elevene at de mangler en tydelig forståelse av hva en kreativ tekst er. Mange uttrykker dessuten usikkerhet knyttet til det å skille kreative tekster fra andre typer tekster. Dette kan forstås i sammenheng med at elevene mangler erfaring med kreativ skriving, og til at også lærerne er usikre på den kreative teksten. Videre er en gjennomgående tendens at elevene ikke ville valgt å skrive kreativ tekst på eksamen, ettersom de opplever dette som risikabelt. Elevene knytter den opplevde risikoen til ulike faktorer. Blant disse er frykten for å bli misforstått av sensor, og at de har blitt frarådet av norsklærerne sine fra å velge kreativ tekst.

2. Flertallet av elevene opplever arbeidet med modelltekstene som en støttende skriveforberedelse for kreativ skriving.

Kreativ skriving fremstår som noe litt ukjent for mange av elevene, og derfor opplever elevene det som nyttig å se eksempler på kreative tekster. Flere elever uttrykker at modelltekstene bidro til at de fikk tydeligere forståelser av hvordan kreative tekster kan se ut og hvor forskjellige de kan være. Elevene henter inspirasjon fra modelltekstenes skrivemåte, bruk av tekstvedlegg og virkemidler, anvendelse av litterære grep og hvordan den henvender seg til leseren. Tre av elevene diskuterte imidlertid muligheten for at tekstene kunne blitt mer kreative dersom de ikke fikk modelltekster.

3. Det er generell enighet blant elevene som deltok i intervju om at samskrivingen bidro som støtte i idéutviklingsfasen i skriveprosessen. Elevene uttrykker at god planlegging og kontinuerlig samarbeid i er svært viktig for samskrivingsprosessen.

Samtlige par elever som deltok i intervju argumenterer for at muligheten for å dele, utvikle eller reflektere kritisk rundt hverandres ideer var det mest nyttige ved å samskrive kreative tekster. Å kunne gi og få tilbakemeldinger blir også trukket frem som særlig viktig. Elevene opplever også samarbeidet som utfordrende, særlig fordi de var nødt til å avklare, planlegge og diskutere teksten i større grad enn ved individuell skrijving. Til tross for dette, understreker flertallet at disse diskusjonene bidro til at de kreative tekstene ble bedre. To av elevene argumenterte dessuten for at teksten ikke ville blitt like kreativ dersom de skrev individuelt.

6. DISKUSJON AV FUNN

I dette kapitlet diskuterer jeg studiens viktigste funn i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Formålet er å kaste lys over den overordnede problemstillingen: *Hvordan opplever elever i en klasse på Vg3 rammer for kreativ skriving?* Funnene forteller noe om elevinformantenes forståelse av begrepene kreativitet og kreativ tekst, og om hvordan de opplever to ulike former for rammer (modelltekster og samskriving) i den kreative skriveprosessen.

I første del av diskusjonen vil jeg se nærmere på elevenes opplevelse av den kreative teksten og diskutere mulige forklaringer på hvorfor mange opplever denne som utfordrende. Deretter studerer jeg elevenes oppfatning av modelltekstarbeid som støttende stillaser eller som hemmende for kreativiteten. Ettersom to elever i denne studien skilte seg ut med svært tette imitasjoner av modelltekstene, vil jeg også diskutere dette. Med utgangspunkt i funnene mine, vil jeg dessuten forsøke å si noe om hvordan vi kan ivareta elevenes kreativitet i arbeid med modelltekster. Avslutningsvis diskuterer jeg to av de tydeligste funnene relatert til samskriving, nemlig idéutviklingsaspektet og nødvendigheten av grundig planlegging i samskrivingsprosessen.

6.1 Den ukjente, utfordrende og risikable kreative teksten

Analysen i forrige kapittel avdekket en tendens til at elevene opplever den kreative teksten som ukjent, utfordrende og risikabel. Dette er på ingen måte et overraskende funn, ettersom den kreative teksten har blitt diskutert og kritisert siden den ble innført i 2013. Det er imidlertid interessant å få innblikk i elevenes forståelse av den kreative teksten, og ikke minst bakgrunnen for at denne oppleves som vanskelig. Dette kan videre danne et grunnlag for hvordan kreativ skriving kan fremmes på måter som elevene opplever som støttende.

Elevenes opplevelse av den kreative teksten som noe ukjent blir først og fremst knyttet til manglende erfaring med kreativ skriving. Informantene i denne studien er Vg3-elever, og flere av dem presiserer at de ikke har skrevet kreative tekster siden ungdomsskolen. Ettersom elevene opplever at fokuset på videregående først og fremst er knyttet til argumenterende skriving og analyser, fremstår den kreative skrivingen som fremmed for dem. At elevene opplever den kreative teksten som utfordrende, kan også forstås i sammenheng med manglende erfaring med kreativ skriving. Elevene har ikke en tydelig forståelse av hva en kreativ tekst er, noe som fører med seg utrygghet. Dette er argumentet flest elever benytter for å forklare hvorfor de ikke ville valgt å skrive kreativ tekst på eksamen. Videre uttrykker elevene usikkerhet knyttet

til det å skille kreative tekster fra andre tekster. Dette er et funn som gjenspeiler diskusjonene i de norskdidaktiske miljøene. Det er ikke uproblematisk å skille kreative tekster fra «andre tekster», for kreativitet er jo en viktig ingrediens i alle skriveprosesser (jf. Blikstad-Balas, 2015, s. 30). Elevenes manglende forståelse av den kreative teksten kan trolig forstås i sammenheng med lærernes usikkerhet rundt begrepet. I en masteroppgave fra 2019 fant Kristine Huse Vik (2019, s. 95–96) at norsklærerne fremdeles var usikre på hvilke tekstnormer som skulle gjelde for den kreative teksten. Selv seks år etter innføringen av teksttypebegrepet (som nå er ute igjen, se delkapittel 2.2.2), er norsklærerne usikre på den kreative teksten.

Andre ord elevene anvender for å beskrive den kreative teksten er «risky», «hit or miss» og «sjansespill». Den generelle tendensen er at elevene ser på den kreative teksten som noe man enten «scorer høyt eller bommer på». Elevenes opplevelse av risiko knyttet til den kreative teksten kan tilskrives ulike faktorer. For det første presiserer flere av elevene at norsklæreren deres har frarådet dem fra å velge kreativ tekst på eksamen. Videre uttrykker flere usikkerhet rundt kravene til den kreative teksten og vurderingen av den. Elevenes opplevelse av den kreative teksten som risikabel, kan på mange måter sies å være reell. Tidligere studier har vist at sensorene opplever den kreative teksten som vanskelig å vurdere (Bach, 2015, s. 40–41) og at den kreative teksten er den teksttypen som har størst sprik i vurdering ved eksamen (Krogh, 2016, s. 70). I tillegg er det jo ikke tvil om også norsklærerne har vært usikre på hvordan de skal undervise i og vurdere den kreative teksten. Lærerne er dessuten klare over at dette er en oppgave som mange elever bommer på ved eksamen. Jeg vil tro at nettopp dette er bakgrunnen for at flere lærere velger å fraråde elevene fra å velge kreativ tekst på eksamen.

6.2 Modelltekster som ramme for kreativ skriving

6.2.1 Fungerer modelltekstene som skrivestillaser eller tvangstrøyer?

Analysen av første forskningsspørsmål viste at flertallet av elevene i denne studien var usikre på kreativ skriving. Å bruke modelltekster bygger på en tanke om at dette kan fungere som et støttende stillas for elevenes skriveprosess. Det har imidlertid også blitt stilt spørsmål ved om modelltekster fungerer som tvangstrøyer som hemmer elevenes kreative utfoldelse (Warwick et al., 2003, s. 183). Analysen av andre forskningsspørsmål viste at flertallet av elevene opplevde modelltekstarbeidet som støttende på flere ulike områder, men også at noen av dem argumenterte for at modelltekstene kan ha vært kreativitetsbegrensende. I denne delen vil jeg derfor diskutere disse funnene grundigere i lys av hverandre og tidligere forskning.

En av de tydeligste tendensene var at elevene opplevde modelltekstarbeidet som en støtte for å få en tydeligere forståelse av hvordan kreative tekster kan se ut. Anettes utsagn «Kanskje er det lettere å skrive en kreativ tekst når man forstår hva det faktisk er» illustrerte dette tydelig. Dette er et funn som ser ut til å samsvare med tidligere forskning. Doktorgradsarbeidet til Anne Håland (2013) viste at arbeid med modelltekster kan bidra til å synliggjøre fagspesifikke skrivemåter. Håland presiserte at modelltekstene kanskje er spesielt viktige for elever som strever, ettersom disse ikke nødvendigvis vet hva som forventes av dem (Håland, 2013, s. 271). I denne studien gav flere av elevene uttrykk for at de var usikre på hva kreativ skriving innebar, noe som blant annet ble knyttet til forventningene rundt den kreative teksten. Det kan virke som at modelltekstene tydeliggjorde disse forventningene for elevene i denne studien. Det er imidlertid verdt å merke seg at Håland studerte bruk av modelltekster i sammenheng med sakpreget skriving, mens jeg i dette prosjektet har undersøkt bruk av modelltekster knyttet til kreativ skriving. Ettersom det ikke har blitt gjort studier av eksplisitt skrive støtte for kreativ skriving tidligere, er det et interessant funn at samme tendens viser seg her.

Under to av seks intervjuer gav elevene eksplisitt uttrykk for at modelltekstene kan ha bidratt til å gjøre teksten mindre kreativ. Grete (2019: 118) stilte seg kritisk til bruk av modelltekster i arbeid med kreativ skriving, ettersom modelltekstene fremstår som en slags fasit på hva en kreativ tekst skal være. Mathias (2019: 102) delte Gretes skepsis, og presiserte at teksten kunne blitt mer eksentrisk, kreativ og «litt mer meg» dersom de ikke hadde arbeidet med en modelltekst først. Elevenes skepsis knyttet til modelltekstens føringer på den påfølgende skriveprosessen, er et funn som på mange måter utgjør hovedargumentet mot eksplisitt skrivepedagogikk. Kritikerne av denne pedagogikken har hevdet at eksplisitt skrive støtte kan bidra til at elevene begrenses til en «skolsk» skrivemåte i stedet for å la dem utvikle autentisk skrivekompetanse og uttrykke seg kreativt (Helstad & Hertzberg, 2013, s. 231). Skepsisen disse elevene uttrykker, viser at dette fremdeles er et relevant argument i diskusjonen av hvordan god skriveopplæring skal fremmes. Som diskutert i delkapittel 2.1.1, vektlegger flere studier betydningen av eksplisitt skrive støtte for å utvikle dyktige skrivere. Dersom elevene tilbys rammer i skriveprosessen, er det imidlertid like viktig å hjelpe elevene med å fri seg fra rammene, slik at disse ikke blir et mål i seg selv (Smidt, 2011, s. 30). Hvis fokuset ved skrivingen utelukkende blir på tekstens form, kan resultatet bli at elevene glemmer å fokusere på tekstens formål og mottaker og imiterer tekstmønstrene ukritisk og uten å tenke kreativt.

Til tross for at teksten kanskje kunne blitt enda mer kreativ uten forarbeid med modelltekster, argumenterte tre elever for at modelltekstarbeidet bidro til å skape trygghet i skriveprosessen. Fredrik knyttet denne tryggheten til det å ikke være «helt uvitende om hvordan du kan svare på oppgaven» (Fredrik, 2019: 92). Hanna og Mathias var blant elevene som gav eksplisitt uttrykk for at teksten kunne blitt mer kreativ dersom de ikke hadde jobbet med modelltekster først, men presiserte på samme tid at modelltekstene var en viktig støtte i skriveprosessen. For Mathias (2019: 82) handlet dette om at han fikk en følelse av at det han holdt på med var rett, mens for Hanna (2019: 120) var modelltekstene en viktig støtte i oppstartsfasen i skrivingen og som eksempel på hvordan teksten kunne bygges opp. Å gjøre elevene tryggere i arbeidet med å løse en oppgave, er et av de viktigste målene ved stillasbygging. Sylvia Read har argumentert for at elever alt for ofte blir satt til å skrive tekster om tema de ikke har kunnskaper om, og i format de ikke er kjent med (Read, 2010, s. 47). Elevene i denne studien har gitt uttrykk for at de har lite erfaring med kreativ skriving, og dessuten opplever den kreative teksten som særlig utfordrende og risikabel. Å ikke tilby elever eksempler på tekster de er forventet å mestre, kan på mange måter sies å være en neglisjering av elevene (Cope & Kalantzis, 2012b, s. 8). Slik jeg ser det, ville det vært urimelig å forvente at disse elevene skulle mestre denne formen for skriving uten å gjøre elevene kjent med hva det kan innebære.

Over halvparten av elevene i denne studien beskrev arbeidet med modelltekstene som «kjekt», «spennende», «gøy» eller «interessant» i refleksjonsloggene sine. Et viktig aspekt ved stillasbygging handler nettopp om å vekke interesse og skape motivasjon (Wood et al., 1976, s. 98). At elevene uttrykker engasjement og motivasjon for skriveoppgaven, gir derfor en klar indikasjon på at modelltekstene kan fungere som stillas. Elevenes uttrykk for motivasjon tilskrives litt ulike faktorer. For det første argumenterte flere av elevene for at modelltekstene gjorde det lettere å komme i gang med skrivingen, ettersom de hadde fått innblikk i ulike måter å skrive kreativ tekst på. En annen faktor var at modelltekstene kunne gi inspirasjon til videre skriving og eksempler på struktur. Tidligere forskning har også vist at modelltekster kan bidra til å motivere elever. I en studie av studenters oppfatning av modelltekster i grunnskolelærerutdanningen, fant Gamlem og Rogne (2018) at studentene opplevde modelltekster som motiverende verktøy for skriveprosessen, men at modelltekstene måtte følges opp med diskusjoner av kvaliteter eller eventuelt manglende kvaliteter ved disse (Gamlem & Rogne, 2018, s. 73). Lignende oppfatninger viste seg hos elevene i denne studien. Caroline skrev i refleksjonsloggen at: «Det var lærerikt å lese dem først, for så å kommentere og delvis analysere dem».

Selv om ingen av elevene i denne studien uttrykker dette eksplisitt, kan det imidlertid tenkes at modelltekstene har bidratt til en underbevisst forventning om hvordan tekstene skal se ut. Modelltekstene var eksempler på sjangrene novelle og personlig essay. Samtlige elever i prosjektet skrev kreative tekster i form av disse to sjangrene. Det kan derfor ikke utelukkes at elevene opplevde disse sjangrene som de to eneste valgalternativene for kreative tekster, selv om ingen av dem uttrykte dette direkte. Dette kan være problematisk, ettersom noe av hensikten bak innføringen av den kreative teksten i norskfaget var å åpne opp for «mer individuelle løsninger enn de tidligere essay-, novelle- og kåserioppgavene». Å tilby bare to modelltekster kan potensielt ha bidratt til å låse elevene til disse to sjangrene. Et viktig prinsipp for arbeid med modelltekster generelt, er at elevene blir tilbudt mer enn en modelltekst (Håland, 2018b). Når det gjelder kreativ skriving, kan det tilsynelatende være nødvendig med mer enn to modelltekster. Ved å ta i bruk flere modelltekster kan sannsynligheten for at elevene låses til de to modellteksternes sjangre reduseres. Flere modelltekster kan bidra til å illustrere hvor ulike kreative tekster kan være og skape et kontrastivt perspektiv på tekstene. Videre inviterer dette elevene til å ikke bare imitere bestemte språklige mønstre, ettersom de får flere valgmuligheter (Håland, 2018b). Det er også mulig å vise elevene ulike eksempler på hvordan avgrensede partier i teksten kan skrives, for eksempel ved å vise to eller flere innledende avsnitt på den samme kreative oppgaven. På denne måten kan vi unngå at modelltekstene fremstår som eneste mulige løsning eller som en slags fasit på hvordan den ferdige teksten skal se ut.

Ni av tolv elever som deltok i intervju, presiserte at de hentet inspirasjon fra modelltekstene når de skulle skrive egne tekster. En tendens viste seg å være at elevene hentet inspirasjon fra modelltekstens bruk av tekstvedlegg og virkemidler, skrivemåte og henvendelse til leseren. Dette er funn som kan tyde på at elevene i all hovedsak imiterer for å tilegne seg ulike skrivekompetanser, og ikke selve innholdet i modelltekstene. Det ser dessuten ut til å være i samsvar med Vygotskys forståelse av imitasjon. Vygotsky betraktet imitasjon som en nødvendig del av det å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter (Vygotskij, 2001, s. 166). Det er derfor mulig å tenke seg at disse elevene tilegnet seg kunnskaper om kreativ skriving gjennom å undersøke hvordan andre har skrevet kreative tekster før dem. Med utgangspunkt i bestemte mønstre fra modellteksten, for eksempel bruken av tekstvedlegg, kunne elevene transformere disse mønstrene i egne kreative tekster.

Dersom vi knytter dette funnet opp mot Bakhtins (1998) dialogteori, er det mulig å argumentere for at all skriving uansett innebærer elementer av imitasjon – både i form og i innhold. Når elevene i dette prosjektet skrev kreative tekster, ville tekstene uansett blitt påvirket av alle tekstene som elevene har møtt tidligere (Bakhtin, 1998, s. 35). I dette ligger et element

av intertekstualitet; alle tekster er absorpsjoner og transformasjoner av andre tekster (Kristeva, 1986, s. 37). Dersom dette er utgangspunktet, kan det fremstå litt underlig å bekymre seg over elevenes imitasjon av andre tekster, ettersom dette kan forstås som en naturlig del av skriveprosessen. Det kan imidlertid være viktig å reflektere rundt denne problematikken, ettersom det innebærer at elever stiller ulikt når de skal skrive tekster selv. Det er ikke alle elevene som kommer fra familier med tilgang på mange ulike typer tekster. Elevenes sosiokulturelle og økonomiske bakgrunn virker inn på tilgangen de får på ulike typer språkkoder (Bernstein, 2003, s. 58–63). For å sikre at alle elevene skal ha en reell mulighet til å mestre kreativ skrijving, bør vi tilby støttende rammer. Arbeid med modelltekster kan være med på å gi elevene tilgang til utvidede språkkoder, ettersom disse gir eksempler på fagenes språkbruk og skrivemåter (Håland, 2018a, s. 3). Modelltekstene jevner ut forskjellene ved å sørge for at alle elevene kjenner til minst et par mulige tilnærminger til oppgaven de blir bedt om å utføre.

6.2.2 Hvordan ivareta elevenes kreativitet i arbeid med modelltekster?

Formålet med å bruke modelltekster er ikke å begrense elevenes muligheter for å uttrykke seg, men snarere å utvide disse mulighetene (Bakken, 2014, s. 112). Tekstene kan være med på å illustrere ulike løsninger på en oppgave og bidra med nye ideer som de ikke nødvendigvis hadde kommet frem til selv. Dette er en tanke som uttrykkes av flere elever i denne studien. June, Erik, Anette, Karen og Bente var blant elevene som argumenterte for at modelltekstene bidro til å demonstrere de mange mulighetene som den kreative teksten åpner opp for. Karen presiserte dessuten at hun hadde «et bredere perspektiv på kreativ skrijving» etter arbeidet med modelltekstene. Dette er funn som indikerer at elevene i all hovedsak ikke oppfatter modelltekstene som rigide normer for hvordan en kreativ tekst skal se ut. På spørsmål om hvorvidt elevene opplevde at den kreative teksten deres måtte ligne modelltekstene på noen som helst måte, var tendensen at de ikke opplevde det slik.

Ettersom arbeid med modelltekster legger opp til at elevene skal la seg inspirere fra andre tekster når de skriver selv, vil det kanskje alltid innebære en viss fare for at elevenes kreativitet blir begrenset. Selv dersom vi anerkjenner at imitasjon er en naturlig del av elevenes skrijving, ønsker vi jo ikke at elevene skal imitere modelltekstene helt ukritisk. To av elevene i denne studien fortalte at de søkte aktiv støtte i den ene modellteksten underveis i skriveprosessen, og dessuten hadde denne foran seg underveis i skrijvingen. Disse to elevene skilte seg ut med svært spesifikke imitasjoner av innhold fra modelltekstene (se tabell 3). June og Karen hentet to konkrete setninger fra modellteksten, og den eneste synlige

transformasjonen av disse setningene var at de oversatte fra nynorsk til bokmål. Til tross for at jeg forsøkte å hindre denne formen for imitasjoner ved å sørge for at modelltekstene handlet om andre tema enn det elevene skulle skrive om, illustrerer dette funnet at imitasjon av innhold likevel var mulig. Denne formen for imitasjon kan ikke i seg selv kalles kreativ. Selv om elevene uttalte at de ikke opplevde at den kreative teksten deres måtte ligne modellteksten, har de – bevisst eller ubevisst – hentet innholdsmomenter fra modellteksten.

For å ivareta elevenes kreativitet i arbeid med modelltekster, og for å hindre at elevene at elevene imiterer innhold fra modelltekstene, kan det være nødvendig å reflektere over hvilke grep læreren kan gjøre. For det første er det viktig å presisere at det ikke er nok å simpelthen dele ut modelltekstene og forvente at elevene skal lære noe fra dem. Kåre Kverndokken (2014, s. 39) har argumentert for at dette kan føre til refleksjonsløs imitasjonsskriving. Modelltekstene må dekonstrueres og følges opp med diskusjoner rundt tekstens form, språk og innhold (Read, 2010, s. 48). Disse tekstsamtalene kan åpne opp for metarefleksjoner rundt skriveprosessen og bidra til at elevene blir mer bevisste skrivere. Når elevene er mer bevisste de ulike valgene de har i skrivingen, har de et mye bedre utgangspunkt for å være kreative. Videre er det viktig å invitere elevene til å ta del i dekonstruksjonen ved for eksempel å stille spørsmål og tenke høyt sammen med dem (Kverndokken, 2014, s. 39). Det kan også være lurt å stille overføringsspørsmål for å skape en tydeligere sammenheng mellom modellteksten og teksten eleven skal skrive (Håland, 2018b).

Som lærer er det dessuten viktig å huske at også kreativ skriving krever at elevene tar bestemte valg i skriveprosessen. For at elevene skal klare å bryte med sjangergrenser eller eksperimentere med språket slik som de nye læreplanene antyder, må elevene få tilgang til de språklige og tekstlige redskapene de trenger for å klare dette. Elevene må ha kjennskap til de ulike sjangernormene og måtene å bruke språket på for å kunne bryte med disse på kreative måter. Selv om elevene oppmuntres til å være kreative, kan de ikke overlates helt til seg selv. Modelltekstene sikrer at alle elevene i klasserommet kjenner til minst et par forskjellige fremgangsmåter (Bakken, 2014, s. 112). For elevene som stirrer fortvilt på det tomme dokumentet foran seg, oppleves sannsynligvis ikke modelltekstene som noen tvangstrøye, men som en velkommen støtte i skriveprosessen.

6.3 Samskriving som ramme for kreativ skrijving

6.3.1 Idéutvikling i samskrivingsprosesser

Å utvikle ideer er en viktig del av alle skriveprosesser, men det er kanskje enda viktigere i oppgaver som eksplisitt ber om at elevene skal vise kreativitet. Analysen i forrige kapittel viste at samtlige par elever som deltok i intervju, opplevde at samarbeidet bidro til å utveksle, utvikle eller reflektere rundt hverandres ideer. Elevene var mer eller mindre samstemte om at dette var et støttende aspekt ved samskrivingen. Karen (2019: 131) argumenterte for at samarbeidet med June bidro til at hun ble tryggere på å uttrykke ideene sine i teksten, mens June (2019: 134) argumenterte for at Karen hjalp henne videre hvis hun stod fast i skrijvingen. Seks av elevene gav dessuten eksplisitt uttrykk for at samarbeidet bidro til å gjøre teksten bedre. Bente (2019: 90) hevdet at: «Jeg føler jeg får en bedre tekst når jeg får andres synspunkter og får blande litt. Så tar du på en måte det beste ut fra det begge sier». Dette er funn som indikerer at samskriving kan oppleves som en form for støttende stillas i elevenes skriveprosess. Når elevene utveksler ideer og gir hverandre respons underveis i skriveprosessen, kan de fungere som «kompetente andre» for hverandre. Et viktig aspekt ved stillasbyggingen handler om å begrense elevenes frustrasjon rundt en oppgave. Å stå fast i skriveprosessen er noe mange elever opplever som frustrerende. I slike situasjoner kan samarbeidet åpne opp for diskusjoner som lar elevene komme frem til nye løsninger, slik som June gir uttrykk for.

Erik (2019: 127) argumenterte for teksten sannsynligvis ville blitt mindre kreativ dersom han hadde skrevet den alene. Dette er et funn som står i kontrast til ideen om at kreativitet utvikles best gjennom en individuell og ensom prosess (jf. delkapittel 3.1.2). Dersom kreativitet defineres som noe individuelt, kan samarbeid forstås som en forstyrrelse av den kreative prosessen eller i verste fall som ødeleggende for elevenes mulighet til å uttrykke sin indre stemme. Selv om flertallet av elevene i denne studien tilsynelatende opplevde samarbeid som støttende for kreativiteten, skilte én elev seg ut med en svært individuell forståelse av kreativitetsbegrepet. Grete (2019: 125–127) hevdet at: «det å skrive en kreativ tekst to og to, er den vanskeligste oppgaven du kan få i norskfaget» og begrunnet dette med at «kreativitet er helt individuelt». Det kan derfor virke som at det oppstår et motsetningsforhold mellom samarbeid og kreativitet dersom man legger en individorientert kreativitetsforståelse til grunn. Dersom kreativitet blir forstått som et sosialt situert fenomen, kan samarbeid forstås som en mulighet til å dele og videreutvikle ideer. Dette er tilsynelatende den forståelsen som dominerer blant elevene i denne studien. Dette kan imidlertid være verdt å reflektere over, ettersom ethvert klasserom har elever med ulike forståelser av kreativitet. Når Grete gav uttrykk for at

samskriving av kreative tekster er en svært utfordrende oppgave, kan det tenkes at også andre elever kan oppleve det slik. Dette er derfor noe man bør ta hensyn til dersom man planlegger å la elevene samskrive kreative tekster.

Under to av intervjuene gav elevene uttrykk for at det oppstod situasjoner der de var uenige om hvilke ideer de skulle bruke i den kreative teksten. Tidligere studier av samskriving har vist at denne formen for uenighet ofte fører til at elevene utvikler bedre forslag til ideer (Daiute & Dalton, 1988, s. 259; Dale, 1997, s. 7). Dette ser ut til å være tilfelle også i denne studien. Når Caroline og Dina var uenige om hvilken idé de skulle gå for, beskrev de en prosess der de argumenterte for de ulike perspektivene og vurderte positive og negative sider ved ideene. På denne måten kunne elevene forhandle om ideene og videreutvikle dem. Elevene var med andre ord nødt til å vurdere kvaliteten på ideene for å samstemmes om hvilken de ville gå for. Alf Gunnar Eritsland har argumentert for at slike spenninger kan være læringsfremmende. Når elevene diskuterer er de nødt til å tilpasse de nye perspektivene som ikke stemmer overens med tankene de hadde fra før, og dette er i seg selv en skapende prosess (Eritsland, 2008, s. 29). Kanskje var det nettopp disse uenighetene som gjorde at elevene i denne studien fikk frem de beste ideene.

Det er imidlertid ikke alltid slik at uenigheter i skriveprosessen er positivt for skriveprosessen. Dersom det oppstår store konflikter eller personlige spenninger mellom elevene, er det sannsynlig at dette kan virke hemmende for samarbeidet og idéutviklingen. I verste fall kan slike konflikter føre til at hele samarbeidet bryter sammen (Eritsland, 2008, s. 32). Ingen av elevinformantene i denne studien fortalte om slike omfattende uenigheter. Etersom jeg ikke har observert elevenes samskrivingsprosesser, er det imidlertid viktig å presisere at det er elevenes uttrykk for hvordan de opplevde samskrivingen som ligger til grunn for denne vurderingen. Én av elevene gav imidlertid uttrykk for at hun ville opplevd det som svært vanskelig å skrive kreativ tekst sammen med noen hun ikke var trygg på. For Karen (2019: 131) var det avgjørende å ha en god relasjon til den hun skrev sammen med, for hvis ikke ville hun ikke våget å ytre ideene sine. Anna (2019: 132) argumenterte for at uenighetene og diskusjonene gjorde det mulig å «være kritiske til hverandres ideer» for deretter å komme frem til best mulig løsning. En tidligere studie av samskriving på videregående avdekket imidlertid motsatt tendens. I denne studien viste det seg at elever med nære relasjoner til hverandre, ofte unngikk å si fra dersom de var uenige om noe i frykt for at dette skulle skape konflikter som kunne ødelegge relasjonen mellom dem (Burnett, 1994, s. 237). Etersom elevene i min studie fikk velge selv hvem de ville skrive sammen med, er det sannsynlig at de valgte å skrive sammen med noen de kjente godt eller var venner med. Det kan derfor virke

som et gledelig funn at elever i denne studien gav uttrykk for at det likevel var mulig å være kritiske til hverandres ideer. Her må det imidlertid tas med i betraktningen at det faktum at elevene ble intervjuet i par kan ha gjort det vanskelig å uttrykke dette (se delkapittel 4.6.2).

6.3.2 Planlegging og revisjon i samskrivingsprosessen

Det var utbredt enighet blant elevene som deltok i intervju om at grundig planlegging var en forutsetning for å skrive gode tekster sammen. Karen (2019: 157) var blant elevene som opplevde det slik, og presiserte at det å ha en tydelig disposisjon og plan for teksten er viktigere hvis du skriver i par enn hvis du skriver alene. Tidligere forskning har vist at planleggingsfasen ofte er det som skiller nybegynnere fra erfarne skrivere (Flower & Hayes, 1981, s. 379). Mens erfarne og dyktige skrivere planlegger tekstene sine med utgangspunkt i formålet ved skrivingen eller leserens behov, har mindre erfarne skrivere ofte mer diffuse planer for tekstene sine (Eritslund, 2008, s. 29). Når elevene skriver sammen, kan de ikke bare begynne å skrive med en gang. De er nødt til å planlegge og avklare først (Dale, 1997, s. 9–10). Dette bekreftes av elevene i denne studien. Anna (2019: 101) presiserte at planleggingen og diskusjonen underveis var nødvendig for å sikre at teksten ikke skulle se ut som «to forskjellige tekster». Videre beskrev hun en prosess der hun og Bente satt sammen og diskuterte hvert eneste valg de gjorde i teksten sin.

Individuell skriving gir elevene begrensede muligheter for å gi og få tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen (Montero, 2005, s. 37). For Lasse (2019: 134) var muligheten for å få «feedback» fra Mathias den viktigste støtten i samskrivingsprosessen. Mathias (2019: 109) argumenterte på sin side for at teksten ikke ville blitt like gjennomtenkt dersom han ikke hadde samarbeidet med Lasse i skriveprosessen. Tidligere forskning har vist at en positiv effekt ved samskriving kan være muligheten for å få umiddelbar oppklaring i eventuelle elementer elevene er usikre på (Montero, 2005, s. 37). Det har også vist seg at dette kan hjelpe elevene med å få innblikk i hvorvidt det intenderte formålet med teksten kommer frem for leseren (Montero, 2005, s. 37–38). Mine informanter gir uttrykk for nettopp dette. Lasse (2019: 137) argumenterte for at samarbeidet bidro til at han reflekterte mer kritisk over spørsmål som «Ja, var det egentlig like lurt å skrive dette her? Kunne vi gjort det på en annen måte?» Med utgangspunkt i tilbakemeldingene fra Mathias, kunne han foreta revisjoner i teksten.

Avslutningsvis er det mulig å spekulere i om revisjonene som ble gjort på bakgrunn av tilbakemeldingene kan ha bidratt til å gjøre tekstene mer kreative. Carey og Flowers (1989) studie viste at de mest kreative skriveprosessene ofte var kjennetegnet ved revisjoner i teksten, og at disse revisjonene ofte førte til utvikling av nye ideer. Erik og Fredrik gir til en viss grad

uttrykk for et slikt syn når de argumenterer for at teksten ville blitt mindre kreativ hvis de skrev individuelt: «For nå har jo vi delt tankene våre, og sånn.. Han har jo kommet med ideer som jeg aldri hadde tenkt på og sånn.. Og jeg tipper at det er omvendt også» (Fredrik, 2019: 128). Dinas (2019: 227) utsagn: «Jeg hadde ikke kommet på alt dette alene» kan også gi inntrykk av at hun opplevde samarbeidet som viktig for å utvikle kreative ideer. Etersom jeg ikke har studert elevenes skriveprosess i sammenheng med graden av kreativitet i elevenes ferdige tekster, er det imidlertid viktig å presisere at dette utelukkende er spekulasjoner. Jeg tror imidlertid at det kan gi en pekepinn på samskrivingens potensial for kreativ skriving. På dette området trenger vi mer forskning.

7. KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Den overordnede problemstillingen i denne masteroppgaven var følgende: *Hvordan opplever elever i en klasse på Vg3 rammer for kreativ skrivning?* Denne har jeg operasjonalisert gjennom tre forskningsspørsmål. Med utgangspunkt i funnene som er presentert i kapittel 5 og diskusjonen av disse i kapittel 6, vil jeg oppsummere og komme med en konklusjon til hvert av forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg si noe om hva de tre forskningsspørsmålene kan fortelle om den overordnede problemstillingen. Avslutningsvis går jeg videre med noen avsluttende refleksjoner og forslag til videre forskning.

7.1 Oppsummering og konklusjon

Det første forskningsspørsmålet var: «Hvordan forstår elevene begrepene ‘kreativitet’ og ‘kreativ tekst’?» Når det gjelder elevenes forståelse av kreativitet, viste funnene i denne studien at elevene vektlegger svært ulike aspekter ved begrepet. Den generelle tendensen var at elevene forstår kreativitet som både egenskaper ved personer, og som noe det er mulig å lære. De romantiske forestillingene om kreativitet gjennomsyrrer ikke elevenes kreativitetsforståelse, selv om enkelte av elevene fremmet perspektiver på kreativitet som kan karakteriseres som romantiske. Når det gjelder elevenes forståelse av begrepet kreativ tekst, var tendensene langt tydeligere. For elevene i denne studien fremstod den kreative teksten som ukjent og utfordrende. Ingen av elevene svarte at de ville valgt å skrive kreativ tekst på eksamen. Dette valget ble knyttet til elevenes opplevelse av risiko ved vurdering av teksttypen, en frykt som på mange måter kan sies å være reell (Bach, 2015, s. 40–41; Krogh, 2016, s. 70). Videre knyttet elevene dette valget til manglende erfaring med kreativ skrivning og råd fra lærerne om å ikke velge den kreative teksten på eksamen.

Andre forskningsspørsmål var følgende: «Hvordan opplever elevene arbeid med modelltekster som skriveforberedelse før de skal skrive kreativt?» Funnene i denne studien viste at elevene opplevde modelltekstarbeidet som støttende på flere ulike områder som indikerer at det kan fungere som skrivestillas. Den tydeligste tendensen var at elevene opplevde at modelltekstarbeidet bidro til å til å tydeliggjøre hvordan kreative tekster kan se ut. Videre uttrykte flere av elevene motivasjon knyttet til den påfølgende oppgaven. To elever argumenterte for at modelltekstene bidro som støtte til å komme i gang med skrivningen, og én elev sammenlignet modelltekstene med et sikkerhetsnett som skapte trygghet i skriveprosessen.

Elevene benyttet seg av modelltekstene på ulike måter i skriveprosessen. Mens noen av elevene uttalte at de nesten ikke tenkte på modelltekstene i det hele tatt under skriveprosessen,

røpte andre at de søkte aktiv støtte underveis. To av elevene som uttrykte at de hadde modelltekstene foran seg i skriveprosessen, skilte seg ut med svært spesifikke imitasjoner av modellteksten. Under to av seks intervjuer uttrykte elevene eksplisitt at modelltekstene kan ha bidratt til å gjøre teksten mindre kreativ. Dette er funn som viser at argumentet om at modelltekster kan hemme elevenes kreativitet, fremdeles er relevant. Dette trenger imidlertid ikke bety at elevene ikke bør arbeide med modelltekster før de skal skrive kreativt. Slik jeg ser det, handler dette om at norsklærerne må være klar over hvilke grep man kan gjøre for å ivareta elevenes kreativitet i skriveprosessen.

Det tredje forskningsspørsmålet var: «Opplever elevene samskriving som en støttende strategi for kreativ skriving?» Under alle seks intervjuene trakk elevene frem nytten av samarbeidet for å dele, utvikle eller reflektere rundt hverandres ideer. Fire av elevene diskuterte situasjoner der de var uenige om hvilke valg de skulle gjøre i teksten, og beskrev en prosess der de forhandlet og diskuterte hverandres ideer. Selv om mange elever beskrev dette som utfordrende, presiserte seks av elevene at det sannsynligvis gjorde teksten bedre. Videre var det utbredt enighet blant elevene som deltok i intervju om at grundig planlegging og kontinuerlig samarbeid var viktig i samskrivingsprosessen. Én av elevene presiserte at tilbakemeldingene fra skrivepartneren gjorde det mulig å reflektere kritisk rundt de ulike valgene han hadde gjort i teksten og vurdere om han eventuelt kunne gjort noe annerledes. To av elevene argumenterte for at teksten ville blitt mindre kreativ dersom de skrev individuelt, og knyttet dette til viktigheten av å utveksle ideer med hverandre.

Funnene i denne studien forteller noe om hvordan en Vg3-klasse opplever å få to ulike former for rammer når de skal skrive kreativt. Basert på funnene i de tre forskningsspørsmålene, er det mulig å konkludere med at elevene opplever de ulike formene for rammer som støttende på ulike områder. Modelltekstene kan bidra til å gi elevene en tydeligere forståelse av hva kreative tekster er, og sikrer at alle elevene kjenner til minst et par forskjellige måter å løse skriveoppgaven på. Samskriving kan gi elevene en ramme for å utveksle og utvikle kreative ideer og reflektere kritisk rundt disse. Når elevene skriver sammen, er de dessuten i større grad nødt til å planlegge teksten sin, og får dessuten mulighet til å få øyeblikkelig tilbakemelding underveis i skrivingen. Ettersom ulike former for rammer kan fungere som støtte på ulike områder i skriveprosessen, må valget av rammer tilpasses formålet med de ulike kreative skrivesituasjonene.

7.2 Avsluttende refleksjoner om kreativ skriving i fagfornyelsen

Fremtidens skole skal utvikle kreative elever. Dagens samfunnsutvikling går i retning av et samfunn med hurtigere endringer, høyere grad av kompleksitet, større mangfold og globale utfordringer (NOU 2015: 8, s. 7–8). For å imøtekomme disse utfordringene er skolen nødt til å utvikle elevenes kreative kompetanse. Et av fagfornyelsens viktigste mål er dessuten å legge til rette for dybdelæring. Evnen til å stille spørsmål, eksperimentere og utforske er sentrale elementer ved dybdelæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). På samme tid er det å jobbe i dybden på stoffet gjerne en forutsetning for å tenke nytt og kreativt. Å legge til rette for kreativt arbeid i klasserommet kan derfor være med på å fremme dybdelæring.

I norskfaget gir den kreative skrivingen utmerkede muligheter for å utvikle elevenes kreative kompetanse. I fagfornyelsen er begrepet «kreativ tekst» ute, men den kreative skrivingen består. Kreativ skriving handler imidlertid ikke om å legge til rette for friskrivingsprosesser der elevene skriver i vei etter innfallsmetoden. Den kreative skriveprosessen handler om å skape et rom for å utforske, prøve ut og leke med tekstens form, språk, stil og sjanger. Elevene må tenke kreativt for å tilpasse teksten til mottakeren og for å oppnå et bestemt formål. Kreativitet handler om bevisst eksperimentering og brudd med de gjeldende normene. Men for at elevene skal klare dette, må de jo ha kunnskaper om hvilke normer de bryter med (Bakken, 2019, s. 35). Elevene i denne studien gav uttrykk for at de var usikre på kreativ skriving. Jeg mener derfor at læreren har et ansvar for å formidle til elevene hva kreativ skriving innebærer og hva som kjennetegner gode kreative tekster i ulike sammenhenger. For å sikre at alle elevene får en reell mulighet til å mestre kreativ skriving, må vi tilby elevene rammer som kan være med på å synliggjøre disse normene for elevene og støtte dem i den kreative skriveprosessen. Deretter kan elevene bryte med rammene på kreative måter.

7.3 Veien videre

I denne masteroppgaven har jeg studert hvordan en klasse Vg3-elever opplever rammer for kreativ skriving. Jeg har undersøkt to ulike former for rammer: modelltekster og samskriving. For å få en dypere forståelse av rammenes påvirkning på elevenes kreative skriving, hadde det vært interessant med en kontrastiv studie. Det kunne for eksempel vært spennende å la én gruppe elever få arbeide med modelltekster før de skriver kreativt, mens en annen gruppe ikke får disse rammene. Deretter kunne man sammenligne de kreative tekstene og studert hvordan gruppene skiller seg fra hverandre. Blir tekstene mer kreative dersom elevene ikke arbeider med modelltekster først? Hvordan opplever elevene i så fall den kreative skriveprosessen uten

rammer? Videre hadde det vært spennende med en studie av lærernes synspunkter på og opplevelse av rammer for kreativ skriving, ettersom denne studien utelukkende rettet fokus mot elevperspektivet. Når det gjelder samskriving, trenger vi mer forskning på samskrivingens virkning på individuell skriving.

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1: Five Creative Dispositions Model	19
Figur 2: Modelltekster med markeringer	36
Figur 3: Ordsky fra første undervisningsøkt	51
Tabell 1: Tidslinje over forskningsopplegg	37
Tabell 2: Oversikt over problemstilling, forskningsspørsmål, temaområder og datamateriale	41
Tabell 3: Imitasjoner fra modellteksten «Bybrua» i den kreative teksten til June og Karen ...	62

LITTERATURLISTE

- Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). *Perspectives on the Social Psychology of Creativity*. 46(1), 3–15. <https://doi.org/10.1002/jocb.001>
- Bach, C. (2015). Eksamensoppgaver i norsk etter 13 år: Sensorstemmer fra våren 2012 og våren 2014. I *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne Forlag.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 35–49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bernstein, B. B. (2003). *Class, codes, and control: Theoretical studies towards a sociology of language* (Bd. 1). Hentet fra <http://www.myilibrary.com?id=11544>
- Blikstad-Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skriving? *Norsklæraren*, (2), 30–36.
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivetdiskurser i norskfaget: En analyse av hvordan norsklærere snakker om skriving på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 42–60. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki. *Norsklæraren*, (1), 47–51.
- Breivega, K. R., & Johansen, S. P. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa. *Norsklæraren*, (2), 50–62.
- Burnett, R. E. (1994). Productive and unproductive conflict in collaboration. I L. Flower, D. L. Wallace, R. E. Burnett, & L. Norris (Red.), *Making Thinking Visible: Writing, Collaborative Planning, and Classroom Inquiry* (s. 249). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Burwick, F. (1996). *Poetic Madness and the Romantic Imagination*. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Carey, L. J., & Flower, L. (1989). Foundations for Creativity in the Writing Process: Rhetorical Representations of Ill-Defined Problems. I J. A. Glover, R. R. Ronning, &

- C. R. Reynolds (Red.), *Handbook of Creativity*. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1_17
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2012a). Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing Is Taught. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. USA og Canada: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2012b). The Power of Literacy and the Literacy of Power. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. USA og Canada: Routledge.
- Cropley, A. J. (2011). Definitions of Creativity. I M. A. Runco & S. R. Pritzker, *Encyclopedia of creativity* (2. utg., s. 358–368). San Diego, CA: Elsevier Science & Technology.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: The psychology of discovery and invention* (1. utg.). New York: HarperCollinsPublishers.
- Daiute, C., & Dalton, B. (1988). «Let's Brighten It Up a Bit»: Collaboration and Cognition in Writing. I B. A. Rafoth & D. L. Rubin (Red.), *The Social Construction of Written Communication* (s. 249–269). Norwood: Ablex.
- Dale, H. (1997). How Coauthoring Impacts the Writing Process. *American Educational Research Association*, 1–22.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I *101 skrivegrep: Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaiping*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elbow, P. (1998). *Writing Without Teachers* (2. utg.). Oxford og New York: Oxford University Press.
- Eritsland, A. G. (2004). *Skrivepedagogikk: Teori og metode*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Eritsland, A. G. (2008). *Samskriving: Ny veg i skriveopplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fisher, R. (2004). What is creativity? I R. Fisher & M. Williams, *Unlocking creativity: Teaching Across the Curriculum* (s. 6–20). London and New York: Routledge.
- Fjørtoft, H. (2014). *Skrivedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fleith, D. de S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148–153.
<https://doi.org/10.1080/02783190009554022>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>

- Freedman, A. (1993). Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres. *Research in the Teaching of English*, 27(3), 222–251.
- Gamlem, S. M., & Rogne, W. M. (2018). Studenters oppfatninger av modelltekster i grunnskolelærerutdanningen. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 61–79. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1061>
- Gee, J. P. (2008). Learning in semiotic domains: A social and situated account. I M. Prinsloo & M. Baynham (Red.), *Literacies, Global and Local* (s. 137–149). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. *Alliance for Excellent Education*. Hentet fra https://production-carnegie.s3.amazonaws.com/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf
- Green, A. (2004). Creative writing: Taking risks with words. I R. Fisher & M. Williams, *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum* (s. 37–54). London and New York: Routledge.
- Groenendijk, T., Janssen, T. M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2008). How do secondary school students write poetry? How creative writing processes relate to final products. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 8(3).
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Helstad, K., & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringstøtte i skriveundervisningen. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 225–248). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans: Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica*, (18), 92–105.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk: Proessorientert skriving i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Forlag (LNU).
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185951>
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Håland, A. (2018a). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge*, 12(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.4820>
- Håland, A. (2018b, mai 10). 5 råd til bruk av modelltekstar. Hentet 3. januar 2020, fra <https://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/lesing-i-grunnskolen/5-rad-til-bruk-av-modelltekstar-article112733-12552.html>
- Håland, A., & Lorentzen, R. T. (2007). Dialogen om tekst. I *Dialogar om tekst: Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Julmi, C., & Scherm, E. (2015). The Domain-Specificity of Creativity: Insights from New Phenomenology. *Creativity Research Journal*, 27(2), 151–159.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1030310>
- Jørgensen, I. B., & Askeland, N. (2019). Hva er kreativ akademisk skriving? I I. B. Jørgensen & N. Askeland (Red.), *Kreativ akademisk skriving* (s. 12–34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaufmann, G. (2003). What to Measure? A new look at the concept of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 235–251.
<https://doi.org/10.1080/00313830308604>
- Kinn, G. O. (2017). Hva skal ut? Hentet fra <https://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2017/hva-skal-ut-article1682-294.html>
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Skriving på ungdomstrinnet: Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, (2), 71–79.
- Kristeva, J. (1986). Word, Dialogue and Novel. I *The Kristeva Reader*. New York: Columbia University Press.
- Krogh, L. C. (2016). *Kreativitet og ambivalens: En undersøkelse av variasjoner i vurdering og kjennetegn ved sprikvurderte tekster fra eksamen i norsk hovedmål 2015* (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Sørøst-Norge, Vestfold.
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kruuse, E. (2003). *Kvalitative forskningsmetoder: I psykologi og beslægtede fag* (5. utg.). København: Dansk Psykologisk Forlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet* (St. meld. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskaping—Øve eller skape selv?: Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (s. 36–55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Longva, I. C. (2016). «Fat camp», amputasjon eller kroppsbygging? *Norsklæraren*, (4), 10–12.
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2012). Progression in Creativity: Developing new forms of assessment Background Paper for the OECD conference «Educating for Innovative Societies». *Center for Real World Learning. The University of Winchester*, 1–27.
- Maybin, J., Mercer, N., & Stierer, B. (1992). ‘Scaffolding’ learning in the classroom. *Thinking Voices: The Work of the National Oracy Project*, 186–195.
- Mehlum, A. (1982). *Skapende ord: Kreativ skriving i grunnskolen*. Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007070504020
- Mehlum, A. (1994). *Skriveundervisning: Mellom styring og frihet*. TANO A.S.
- Michelsen, P. A. (1993). *Sjangeroppbrudd: Om stilskrivning og skriveopplæring i den videregående skolen*. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007112704090
- Montero, A. (2005). *What a feeling!: Motivating EFL students through collaborative writing with poems* (Bd. 43). English Teaching Forum.
- Maagerø, E. (2015). Den strenge samtalen: Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: Metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Read, S. (2010). A Model for Scaffolding Writing Instruction: IMSCI. *The Reading Teacher*, 64(1), 47–52. <https://doi.org/10.1598/RT.64.1.5>
- Robinson, S. K. (2006). *Do schools kill creativity?* Hentet fra https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity/transcript#t-43435
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 657–687. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- Shanahan, C., & Shanahan, T. (2014). Does Disciplinary Literacy Have a Place in Elementary School? *The Reading Teacher*, 67(8), 636–639. <https://doi.org/10.1002/trtr.1257>
- Skodvin, A. (2001). Innledning. I *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Skogen, K. (2015). *Læreren som talentutvikler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skripesenteret. (2017). *Kreativ tekst på norskeksamen*. Hentet fra <http://www.skripesenteret.no/ressurser/kreativ-tekst-pa-norskeksamen>
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse—Fra beskrivelser til utvikling. I *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I *På sporet av god skriveopplæring* (s. 9–41). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2015). Kreative tekster? I allefall kreative norsklærere og (kan vi håpe) kreative elever. *Norsklæreren*, (2), 18–28.
- Spencer, E., Lucas, B., & Claxton, G. (2012). *Creativity, Culture and Education Series Progression in Creativity – developing new forms of assessment: A literature review Creativity, Culture and Education (CCE) Literature Reviews*. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.3948.8807>
- Sturk, E., & Lindgren, E. (2019). Discourses in Teachers' Talk about Writing. *Sage Publications*, 36(4), 503–537. <https://doi.org/10.1177/0741088319862512>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorvaldsen, T. (2017). *Å invitere elever til kreativ skrijving* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2453308>

- Torvatn, A. C. (2009). Sjangeropplæring—Eksplisitt eller implisitt? I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk—Ei grunnbok* (3. utg., s. 317–323). Oslo: Universitetsforlaget.
- Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E. C., & Shepardson, C. (2002). *Assessing Creativity: A Guide for Educators*. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=ED505548>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, november 18). Hva er kjerneelementer? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vik, K. H. (2019). «Det går litt i surr!»: En studie av norsklæreres begrepsforståelse og undervisningspraksis knyttet til de sentrale norskfaglige begrepene «sjanger» og «teksttype» (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70178>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Warwick, P., Stephenson, P., Webster, J., & Bourne, J. (2003). Developing pupils' written expression of procedural understanding through the use of writing frames in science: Findings from a case study approach. *International Journal of Science Education*, 25(2), 173–192. <https://doi.org/10.1080/09500690210163251>
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action* (s. XII, 203). New York og Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5. utg.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6. utg.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Øgreid, A. K. (2017). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59748>

Aase, L. (1988). *Stilskrivning og dannning: Om skriveopplæring i videregående skole*. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007081404039

VEDLEGG

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Ordsky og søylediagram fra menti.com.....	99
Vedlegg 2: Svar på kartleggingsundersøkelse.....	100
Vedlegg 3: Oppgaven i kreativ tekst	105
Vedlegg 4: Modelltekst-oppgaven	106
Vedlegg 5: Modellteksten «Livet er et samleband»	107
Vedlegg 6: Modellteksten «Bybrua».....	111
Vedlegg 7: Elevlogg fra time med modelltekster.....	113
Vedlegg 8: Intervjuguide.....	116
Vedlegg 9: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	118
Vedlegg 10: Vurdering fra NSD	121
Vedlegg 11: Transkribert intervju med Anna og Bente	124
Vedlegg 12: Transkribert intervju med Caroline og Dina.....	130
Vedlegg 13: Transkribert intervju med Erik og Fredrik.....	138
Vedlegg 14: Transkribert intervju med Grete og Hanna	143
Vedlegg 15: Transkribert intervju med June og Karen	150
Vedlegg 16: Transkribert intervju med Lasse og Mathias	158

Vedlegg 2: Svar på kartleggingsundersøkelse

Navn	Hva forbinder du med ordet "kreativitet"?	Tror du at kreativitet er en egenskap noen personer har, eller noe alle kan lære?	Hva er typiske kjennetegn ved den kreative teksten?	Tror du at du ville valgt å skrive en kreativ tekst på eksamen? Hvorfor/hvorfor ikke?
Erik	Oppfinnelser Ny tenkning Egne historier	Noen har	Ikke skrevet i Essay stil Gjerne en fortelling Egne karakterer	Antakeligvis ikke, foretrekker å skrive essay/analyser.
Karen	Å finne på noe nytt, finne alternative løsninger, tenke oppfinnsomt.	Både og. Jeg tror kreativitet er som et talent. Man blir født med grunnleggende egenskaper, og noen er født med et bedre grunnlag til en høy grad kreativitet.	Usann, oppdiktet, utenomjordisk, omhandler ting som ikke eksisterer,	Jeg vill ikke valgt å skrive en kreativ tekst. Dette er fordi i skolesystemet (alt etter barneskolen), har man blitt lært at kreativ tekst ikke er faktabasert og derfor blir vurdert på en annen måte. Det er en annen grunn til at jeg ikke hadde valgt kreativ tekst. En kreativ tekst er som en bok. Enten liker man den, eller så liker man den ikke. Derfor er det risky på grunn av sensor.
Petter	Fantasi, Historier, oppdikting.	Noen har nok litt mer å bygge på, men tror ikke det er noe du ikke kan lære	Humor? Interessante vridinger på skriveingen? Muligens å skrive på sin egen måte.	Usikker, fordi jeg ikke er helt sikker på hva det innenbærer
Hanna	Å være kreativ, og finne på nye løsninger.	Det kan være begge deler, noen er født i veldig kreative familier, mens andre kan bygge det opp selv.	Typiske kjennetegn er nye innfallsvinkler, og på en måte se det fra nye perspektiver.	Nei det tror jeg ikke, fordi det er ikke noe vi har lært om.

Sara	Variert, oppdikting, overdrivelse, fantasi, humor,	Tror det både er en egenskap noen har, men også at man kan lære oss å bruke mer av det.	fantasi, og trenger ikke se ut som en helt vanlig stil.	Nei, fordi jeg har ikke så mye fantasi og kreativitet, eller tror hvertfall ikke at det er godt nok for at en sensor skal like det xD
June	eventyr, alternativt, ideer, oppfinnsom, lage eller finne på noe nytt, forbundet mye nye oppfinnelser	jeg tror kreativiteten er en egenskap noen personer har mer enn andre men at alle er kreative på sin måte.	eventyr, novelle, kåseri, veldig åpen måte å skrive på, oppfinnsom, original, oppdiktet	jeg tror ikke jeg ville valgt å krive en kreativ tekst på eksamen fordi jeg har alltid blitt frarådet det. jeg føler at det er en sjanger man enten scorer høyt eller bommer helt på. Jeg har heller ikke skrevet kreativt siden ungdomskolen så det blir mest naturlig for meg å velge en annen teksttype.
Lasse	Nye ideerinteressante tenkemåter	Tror det er både og, en person kan bli født veldig kreativ men også lære seg det.	fiksjon fortelling oppdiktet	Nei jeg tror ikke det, fordi jeg har ikke skrevet en slik siden ungdomskolen, og er lite gunstig for meg i forhold til sakprosa.
Anna	Kreativitet for meg er at man bruker fantasien og kommer med noe eget.	Jeg tror kreativitet kan ha med egenskaper å gjøre, at det er lettere for noen å være kreative enn andre. Men jeg tror at det går an å lære seg å bli mer kreativ.	Et typisk kjennetegn er at egen kreativitet er brukt, og innholdet er preget av personen som har skrevet teksten.	Jeg tror ikke jeg hadde valgt det, fordi det ikke er min sterkeste side.
Anette	Noe som skiller seg ut fra alt annet, noe nytt. Ting man ikke ser hver dag.	Jeg tror kreativitet er en egenskap som ikke er så lett å lære, men noen er mer kreative enn andre.	Trenger ikke å være noe eventyraktig eller fortelling men så lenge den skiller seg ut fra andre tekster så ville den bli kalt kreativ.	usikker, en kreativ tekst er det vanskelig å gjøre fullstendig original også er det vanskelig å først komme opp med en ide. Men når man først vett hva man vil skrive om kan jeg tenke meg det vil være mye lettere.

Dina	humor, overdrivelse, variert, fantasi, oppdiktelse, ikke formelt	jeg tror at man kan lære det, men at det finnes personer som er født med det.	en kreativ tekst er ikke en formell A4 tekst, men har heller andre momenter som humor, fantasi eller overdrivelse i seg.	nei det tror jeg ikke fordi det er noe jeg ikke kan, og føler det hadde vært ein "risk" å skrive en kreativ tekst.
Emma	Noe som skiller seg ut. Noe nytt, noe kult.	Jeg tror det er begge deler, men mest en egenskap som du har.	Den er annerledes enn de fleste tekster. Jeg tror en kreativ tekst enten er en fortelling eller historie.	Det er spørsmål hvordan oppgaven er. jeg tror en kreativ tekst er vanskeligere å skrive enn en mer fakta tekst. Men hvis oppgaven er slik at jeg føler jeg kan skrive mye, så tar jeg den oppgaven.
Caroline	Noe som er unikt, utfordringer, idéer, forandring, fantasi, kunst	Tror denne egenskapen er sterkere hos noen, men at alle kan lære det.	fantasi, humor, ironi, virkemidler, overdrivelse, annerledes enn et typisk essay	Nei, det tror jeg absolutt ikke at jeg hadde valgt fordi jeg ikke føler meg trygg nok på slik type skrivning. Jeg føler også at det er større krav til en kreativ tekst med tanke på at den bør være unik, gjerne morsom, fantasifull og så videre.
Kristoffer	Tenke selv, finne på noe nytt, fantasi	Jeg tror noen er født med mer anlegg for det enn andre, men at alle kan lære det.	Fantasi, unikt	Kanskje, fordi det er gøy og dermed mer motiverende
Henrik	Dikte opp noe nytt. Eller se en ny vinkel på en problemstilling.	Noen har det og enkelte kan bli, men om man kan bli kreativ handler om hvilken personlighet du har.	De er bryter ofte med det normale og skaper undring. Dermed utprøvende.	Jeg ville aldri skrevet en kreativ tekst fordi den har ikke noen rød linje gjennom seg. det er ingen oppskrift og jeg hadde ikke klart å velge hvilken retning jeg skulle tatt teksten i.
Bente	Jeg forbinder ordet kreativitet	Jeg tror noen har mer kreativitet	Jeg tror at et typisk	Det kan være jeg hadde valgt det om

	med fantasi, noe nytt, tenke utenfor "boksen"	enn andre, men at det er mulig å lære å bli mer kreativ.	kjennetegn er at den har en kreativ utforming.	jeg visste bedre hva det var, men hadde eksamen vært i dag hadde jeg nok ikke gjort det fordi jeg ikke vet skikkelig hva det er.
Zena	en måte å formidle noe på bruke egne ferdigheter til å trykke noe	noe personer har selv, men kan også bli inspirert til å være kreative. Det kan ikke tvinges frem	skiller seg fra andre tekster med at fortelleren bruker sin egen kreative måte til å uttrykke teksten på.	tror ikke det ennå, da jeg ikke har skrevet en kreativ tekst på ganske lenge og kanskje ikke har helt ferdighetene til det ennå.
Amir	å gjøre noe nytte	kreativitet er en egenskap man kan lære seg,	typiske kjennetegn ved kreative tekst , er at teksten skaper undring eller er utprøvende	Jeg ville ikke ha skrevet en kreativ tekst på eksamen, fordi jeg ikke er så særlig kreativ
Aleksander	Det å tenke på forskjellige måter	Alle kan lære med arbeid	Kan være en historie	Jeg ville ikke. Jeg foretrekker å skrive en analyse med fakta
Fredrik	alt	alle kan lære	fritt, muligens morsomt	vet ikke
Emil	Å være original. Tenke selv.	Er noe man har. Noen har mer enn andre, men alle har litt. Det er nok mulig å lære litt.	Det er noe man ikke har sett før. Kommer rett fra ditt eget hode	Usikker, kommer ann på de andre oppgavene
Kristian	At man kan uttrykke seg	Man kan lære å låse opp ens kreativitet, alle er kreative til en viss grad	at alt nødvendigvis ikke må være sant eller ekte	Det kommer helt ann på oppgaven
Grete	Kreativitet for meg er farger, kunst, ideer, følelser og evnen til å utfordre og formidle seg selv ved å bruke sine tanker til å fysisk forme noe.	Jeg tror at alle kan lære seg å være kreativ, samtidig som jeg også tror at dette kan komme lettere for noen enn for noen andre.	Typiske kjennetegn med en kreativ tekst for meg kan være å forsøke og overraske leseren med virkemidler som ikke er typiske eller tradisjonelle?	Jeg vet ikke hva en kreativ tekst konkret er, men dersom jeg finner ut at det er kjekt og interessant, samt føler det er noe jeg mestrer, vil jeg selvsagt gjøre det.

Silje	Å tenke annerledes	jeg tror kreativitet er noe alle kan lære, men at noen personer er født mer kreative enn andre	Bruk av humor, ironi, synonymer	Nei fordi føler meg ikke så trygg på kreative tekster.
Mathias	Oppfinnsomhet, tenke nye tanker, unikhet	Alle har og alle kan lære	Ikke fakta,	ja tja, hadde ikke gjort det

Vedlegg 3: Oppgaven i kreativ tekst

Skriv en kreativ tekst!

Tekstvedlegg:

- Nancy Herz: «Vi er de skamløse arabiske jentene, og vår tid begynner nå»
- «Kunsten å være tom» - Rupi Kaur

Ta utgangspunkt i de to tekstvedleggene, og skriv en kreativ tekst der du utforsker tematikken i disse. Lag overskrift selv.

Kommentar: Denne oppgaven åpner opp for ulike løsninger, men det skal komme tydelig fram i svaret ditt at du tar utgangspunkt i vedleggene. Du kan vise kreativitet gjennom de innfallsvinklene og perspektivene du velger, og gjennom måten du bruker språket på.

Vedlegg 4: Modelltekst-oppgaven

Oppgaven:

Ta utgangspunkt i de to tekstvedleggene, og skriv en kreativ tekst der du reflekterer over tematikken i tekstene. Lag overskrift selv.

Kommentar: Denne oppgaven åpner for ulike løsninger, men det skal komme tydelig fram i svaret ditt at du tar utgangspunkt i vedleggene. Du kan vise kreativitet gjennom de innfallsvinklene og perspektivene du velger, og gjennom bruken av språklige virkemidler.

Vedlegg:

Tarjei Vesaas: «Kvart menneske er ei øy»

John Donne: «Intet menneske er en øy»

Tekstvedlegg 1: Kvart menneske er ei øy

Kvart menneske er ei øy, som kjent. Så det må bruer til. Uendeleg mange slags bruer. Naturleg nok har vi lært den bygningskunsten grundig.

Det finst finare bruer enn ord over til andre, men berre i den rette, sjeldne stund. Den lydlause stund når alt står stille for ikkje å gå i stykke, medan den minste rørsle er ei gåve på same tid – då er ord ubrukelege. Eller når ein fingertupp langs ein arm er som springande bruer av gull.

Likevel: tusen gonger oftare er ordet bru.

Eit under av ei bru.

Tarjei Vesaas, 1964

Tekstvedlegg 2: Intet menneske er en øy

Intet menneske er en Øy, hel og ubeskåren i seg selv. Hvert menneske er et stykke av Fastlandet, en del av det Hele. Om en Jordklump skylles bort av Havet, blir Europa mindre, på samme vis som en Landtunge blir det, eller som et Jordegods, tilhørende Dine Venner eller Deg selv må bli det. Hvert menneskes Død forminsker Meg, ti jeg er innesluttet i Menneskeheten. Gå derfor aldri ut for å spørre: Hvem ringer Klokkene for? Klokkene ringer for deg.

John Donne, 1624

Vedlegg 5: Modellteksten «Livet er et samleband»

Livet er et samleband

Er livet bare et samleband, der vi ikke har kontroll over vår egen oppgave? Er livet bare tilfeldig og uten noen mening? I en industrialisert verden med rutiner og forventninger kan følelsen av å være en av mange slå rot i mennesket. I en butikk er alle på leting etter det de skal ha, nedover Karl Johan har alle en destinasjon de skal til. Vi har familie, kollegaer og vi har venner, men ingen skal samme veg som deg. Det er du som tenker dine tanker, det er du som står for dine handlinger. Vi blir fortalt hva som er forventet av oss, men likevel skal vi ta egne valg. Vi er alene i oss selv, men vi er også en del av noe større. Er hvert menneske en øy, eller er vi alle en del av fastlandet?

En uavbrutt tradisjon i filosofihistorien er knyttet til tanker omkring eksistens og mening. I løpet av vårt korte livsløp ønsker mennesket så gjerne at det skal ligge noe mening bak det. Vi blir kastet inn i denne virkeligheten, vi blir kastet inn i en verden hvor vi er en av mange. Mennesket er bevisst over sin egen eksistens, og vi vet at vi er grunnleggende frie. Mennesket kan forkaste, dømme, godta, det kan velge selv. Vi erkjenner at vi er ansvarlige for våre egne handlinger, noe som kan skape både angst og glede ved tilværelsen. Ved enhver valgsituasjon står mennesket alene, er derfor hvert menneske en øy?

«Kvart menneske er ei øy» ble skrevet av Tarjei Vesaas i 1964. Vesaas sier at det er kjent at hvert menneske står for seg selv, at hvert menneske er en øy. Det vi kan gjøre, er å bygge bruer mellom disse øyene. Vi foretrekker kanskje ord for å knytte oss til andre, men også berøringer og blikk kan fungere som «bruer av gull». «Det finst finare bruer enn ord over til andre, men berre i den rette, sjeldne stund». Når en minst venter det, eller når en minst trenger det det, kan én berøring få det ensomme mennesket til å se over til en annen øy.

I etterkrigstiden stod følelsen av fremmedgjøring sterkt. I diktet «Som i en kinosal», skrevet av Paal Brekke, kommer det upersonlige forholdet mellom mennesker fram.

Livet er som en film, det spilles om og om igjen. Menneskene i kinosalen er som skygger som sitter med ryggen til deg. Du skal ikke stille spørsmål, du skal bare se filmen. Dette modernistiske verket skal beskrive hvordan en ikke føler seg hjemme i tilværelsen, at en ikke føler seg sett. Hva er meningen med å bygge bro mellom hverandre, når alle står med ryggen til deg? Hva skal man gjøre når det er ingen som ser deg?

Jean Paul Sartre mente at mennesket må møte opplevelsen av tomhet og meningsløshet. En slik holdning til meningsløsheten finner vi også i absurdismen. En absurdist hevder at det ikke fins svar på spørsmålene om mening og sammenheng i livet. En må akseptere at tilværelsen er håpløs og tilfeldig. Som franskmannen RobbeGrillet sa, «Verden er verken meningsfull eller absurd, den er». Men hjelper slik tenkning? Gjør ikke slike tanker livet om til en forbannelse, og døden til en frelse? Jeg vil ikke gå inn for å kalle en absurdist for en pessimist eller svartseer, men slik mørk tenkning vil ikke hjelpe mennesket, som allerede er en øy.

Men hva om mennesket ikke var en øy, hva om det var en del av fastlandet? John Donne skrev i 1624 teksten «Intet menneske er en øy». Han hevder at vi alle er en del av det Hele. «Hvert menneskes Død forminsker Meg, ti jeg er innesluttet i menneskeheten». Alle betyr noe for det store bildet, alle står sammen i en helhet. Vi er mange, vi er ulike, men vi er her sammen. I dette er det mulig å finne trøst, i dette er det mulig å se at mange små utgjør noe som er større enn en selv.

Vi kan ikke se bort ifra at verden er stedet hvor mennesket eksisterer. Martin Heidegger, en tysk filosof, ment at mennesket og verden ikke kan atskilles. Det vi omgir oss med, både ting og mennesker, vil alltid ha en betydning for oss. En bok kan være bare en bok, helt til vi er ute etter innholdet og leser den, da blir dette objektet nyttig for oss. Ved å lese denne boken blir vi knyttet til papiret som kommer ut av naturen, vi blir knyttet til forfatteren som skrev ordene. Slike sammenhenger utgjør menneskets verden, en verden vi ikke kan skille oss fra.

Vi kan ikke skille oss fra verden, men verden kan likevel virke uforståelig i blant. Det kan virke uforståelig at mennesket skal ha behov for en mening. Det kan virke

uforståelig at man kan føle seg alene, selv i et rom som er fylt med mennesker. Du kan irritere deg over at foreldrene dine, gang på gang spør hvordan skoledagen har vært, når det i grunn ikke er noe å fortelle. Du kan også irritere deg over at kassadamen på Bunnpris behandler deg som et insekt. Du velger selv hvilken holdning du skal ha til det som skjer rundt deg, du bestemmer selv hvordan livet skal være. For du kan gi foreldrene dine et utfyllende svar neste gang de spør om skoledagen, og du kan prøve å forstå at å jobbe som kassadame på Bunnpris ikke alltid er like lett. Du kan velge å engasjere deg i verden, dele noe av deg selv med andre, forsøke å bygge en bru.

I motsetning til Paal Brekke, vil jeg si at filmen som spilles i kinosalen ikke er den samme hver gang. Hver film som spilles, og hver dag som går, er ikke lik den forrige. Som et tenkende vesen vil mennesket møte både motbakker, så vel som medbakker. Menneskets fornuft og sanser er en frustrerende dans, som vi i grunn ikke har kontroll over. Vi har sansen for kontroll, fordi da vet vi det som kommer. Men det skjer ting i filmen som kan komme uventet, det skjer ting i livet som kaster oss ut av stolen. Mangelen på kontroll kan vekke følelsen av angst og forvirring. Men det er bare tankene som snakker, tankene kan være vår beste venn og verste fiende.

Vi har ikke alltid styring på det som skjer i livet, og vi kan ha dager hvor verden virker som et fremmed sted. Vi kan også ha dager hvor vi ser at vi utgjør en viktig del av samlebåndet. Vi kan dra sammen med noen på kino, sammen kan vi synge til «The sound of music». Vi eksisterer fordi vi tenker, handler og engasjerer oss. Livet på samlebåndet er kanskje fylt med rutiner og forventninger, men alle er i samme fabrikk. Med en lett berøring, med ett blick, kan vi få kontakt med en annen arbeider, «når ein fingertupp langs ein arm er som springande bruer av gull».

Kan mennesket være en øy, samtidig som det er en del av fastlandet? Vi er alle vår egen øy, med hus, veier og mennesker. Det kan regne på vår lille øy, og det kan oppstå branner i de små husene. Men ut fra denne øya går det utallige mange bruer som forener oss med andre. Skulle vi noen gang trenge hjelp med å slukke brannen, eller trenge en venn å leke med i solen, er det bare å krysse en av bruene. Noen

ganger kan vi søke tilflukt i vår egen, lille verden, i vår egen øy. For av og til må vi ta vare på menneskene og husene som befinner seg der.

Vedlegg 6: Modellteksten «Bybrua»

Bybrua

Det finst uendeleg mange slags bruer. Bruene knyter øyene og fastlandet saman. Saman dannar dei ein heilskap. Eg stod ved starten av brua og kikka inn mot byen. Bygningane på den andre sida kasta lys som vart reflektert og breidde seg som lange, mangefarga blyantar i vatnet. Det var nesten som om dei funklande lysa var ein invitasjon til å komme på besøk. På same tid representerte dei noko eg kanskje aldri kom til å bli ein del av. Vêret var slik det alltid er i Stavanger i november. Sju grader og vind av det slaget som snik seg opp langs ryggraden under jakka og liksom blir verande der. Månen spegla seg i vassdammen langs fortauskanten. Spegelbiletet blei stundom avbrote av regndropar som spreidde seg i ringar frå treffpunktet. Eit andlet like kvitt som månen glodde tilbake på meg frå vassdammen. Det var berre oss på brua i natt. Utan å seie eit ord, venta vi.

Kvart menneske er ei øy, har eg høyr. Men øyene høyrer jo saman med fastlandet, gjer dei ikkje? Er ikkje øyene òg ein del av heilskapen? Eg var ikkje sikker på at det var slik. Sjølv om bruer koplar saman øyer og fastland, er avstanden mellom dei framleis den same. Frå der eg stod var avstanden inn til byen heile tusenogsekstisju meter. Eg undra meg over kor mange menneskesteg det kunne vere. Eg tok eit prøvande steg inn på brua. Hendene i jakkelommane kjendes klamme og fuktige, og hjartet kasta seg mot ribbeina. Eg nølte. Kva var det eg dreiv med? Eg snudde meg mot øya. Der var ikkje lys. Ikkje eingong gatelyktene var tent. Kanskje eg høyrer til på øya, tenkte eg. Kanskje eg er ei øy?

Brått skimta eg ei rørsle frå den andre sida av brua. Nokon, eller kanskje snarare noko, kom gåande mot meg. Lange skuggar fylgde vesenet medan det passerte den eine lyktestolpen etter den andre. Då det passerte den neste lyktestolpen, såg eg at det var ein katt. Han var ein ganske flott katt, tenkte eg. Pelsen var lang, frodig og oransje, og halen likna ein flaskeborste. Eg var ikkje sikker på korleis eg visste at han var ein hankatt, men eg visste det. Det var som om eg alltid hadde kjent han. Eg stod urørleg og venta på at han skulle sjå meg. Han spankulerte vidare over brua. No måtte han snart sjå meg, tenkte eg. Kvifor såg han meg ikkje? Katten var ikkje meir enn to meter borte nå. Eg sette meg på huk for å kome nærare han. Kvar augneblink no, tenkte eg.

Med eitt sette han augo sine i meg. Auga hans var store og gule, nesten som frontlyktene til ein bil. Han stira på meg. Eg stira tilbake. Han hadde stivna med den høgre framporten løfta, nesten som i ei helsing. Det var som om det allereie var eit band mellom oss. Med lette bein sette han opp farten og fortsette rett mot meg. Dei lysande, vakre augo hans var fulle av forventning og glede. Eg kjende varmen inni meg breie seg frå hjartet og heilt ut til fingerspissane. Tårene pressa på bak augelokka mine. Eg strakk ut handa, klar for å røre ved den mjuke, vakre pelsen hans. Han var berre nokre få centimeter frå meg no. Auga våre var låst til kvarandre. Brått var det noko som endra seg. Dei gule auga fraus til is. Med overlegen eleganse spankulerte han forbi. På vegen tråkka han på spegelbiletet mitt i vassdammen. Eg snudde meg. Den oransje flaskebørstehalen forsvann inn i mørket.

Intet menneske er en øy, seier dei. Dei seier at kvart eit menneske er ein del av fastlandet. Eg trudde ikkje det var sant. “Eg er ei øy” kviskra eg ut i natta. Og eg visste at det var sanninga. “Eg er ei øy!” ropte eg. Ikkje noko svar. Eg kunne høyre pulsen hamre i øyrene mine. Sjølv om eg stod på brua til fastlandet, hadde avstanden aldri før vore like uendeleg stor. Dei tusenogsekstisju metrane var meir enn eg kunne makte. Eg kunne ikkje vente meir. Eg snudde meg vekk frå brua. Vekk frå byen. Med tunge steg byrja eg ferda tilbake mot øya.

Plutseleg dukka det opp to nye, svevande lys i det fjerne. Det såg ut som om lysa kom nærmare, men svært langsamt. Faktisk var eg ikkje sikker på om dei rørte seg i det heile. Kanskje det var noko som haldt dei igjen? Men eg trudde kanskje dei kom nærmare, for det såg ut som om lyset glei raskare no enn tidlegare. Kanskje det var katten, tenkte eg håpefullt. Desse lysa var nett som dei vakre, gule augo hans. Eg stod der som forsteina i eit sekund, før dei nye augo møtte mine. Ingen av oss blunka. Vi berre stira på kvarandre medan han kom nærmare og nærmare for kvart sekund. Han verka venleg. Snart kunne eg sjå omrisset av han. Eg trudde kanskje han var større en katten, kanskje så stor at eg kunne fått plass på ryggen hans om eg kunne klart å halde meg fast. No var han berre nokre få meter frå meg. Kjørde han ikkje litt raskt no? No kunne eg kjenne straumen av luft, støv og eksos kaste seg kring meg og slå meg i andletet. I sekundet før augekontakten blei broten, kunne eg sjå at auga hans var kalde som is.

Vedlegg 7: Elevlogg fra time med modelltekster

Navn	Dato	Hvordan synes du det var å arbeide med tekstene "Livet er et samleband" og "Bybrua"?	Var det nyttig? Hvorfor eller hvorfor ikke?
Petter	19.11.2019	Det var kjekt, pluss at det ga et mer konkret eksempel på hvordan vi selv er forventet og skrive imorgen. Ga et mye bedre bildet ihvertfall for meg på hvordan det skal struktureres.	Ja det var nyttig. For å se struktur og eksempler på oppsett.
Silje	19.11.2019	Syntes det var kjekt å arbeide med de ulike tekstene. Ettersom det var to ganske forskjellige tekster var det gøy å sammenligne.	Det var nyttig fordi jeg har fått inspirasjon og sett på to ulike måter å skrive kreativ tekst på.
Kristian	19.11.2019	Det var kjekt, spesielt siden vi kunne få konkrete tanker fra forfatteren av "Bybrua"	Det var nyttig for eksempler på struktur
Fredrik	19.11.2019	Det var greit	Det var nyttig, fikk et større innblikk i hvordan man kan håndtere kreative tekster og fikk høre andres perspektiver
Andreas	19.11.2019	Ga rom for egen refleksjon	Ja, fikk bruke hjernen på en annen måte.
Erik	19.11.2019	Det var helt greit	Fikk lære mer om ulike måter å skrive kreative tekster, så tror dette vil bli nyttig i fremtiden
Kasper	19.11.2019	Heilt greit,	Ja, relevant å se på to svar på kreativ tekst
Anna	19.11.2019	Jeg synes det var interresant og spennende å jobbe med de, fordi vi måtte tenke hva forfatter mener. Det var også gøy å få "vurdere" tekstene ut i fra oppgaven, og hvor godt de svarte. En siste ting som var interresant var å få sammenligne de to tekstene litt ettersom de var i forskjellig sjanger. Det viste av det finnes mange måter å besvare en oppgave på.	Jeg synes det var nyttig fordi jeg har fått litt mer innblikk i hvordan man kan besvare en oppgave som går ut på kreativ skrivning. Jeg har vert veldig usikker på akkurat hva det innebar før, men det er mye klarere nå.
Aleksander	19.11.2019	Interresant fordi da fikk vi se hvordan en kreativ tekst skal skrives	Veldig nyttig
Kristoffer	19.11.2019	Kjekt og lærerikt	Det var nyttig fordi vi fikk se eksempler på gode tekster + analyse av dem
Bente	19.11.2019	Jeg synes det var kjekt fordi jeg fikk et bedre innblikk av hvordan du kan formulere en kreativ tekst. Det at det var to	Ja, jeg synes det var nyttig fordi nå har jeg det klarere for meg hva som kjennetegner

		forskjellige sjangre gjorde også at jeg fikk et annet innblikk i kreativ tekst og hvor forskjellige de kan være.	kreativ tekst, i tillegg til at jeg vet hvordan den kran skrives.
Caroline	19.11.2019	Jeg synes at det har vært veldig givende å arbeide med modelltekstene. Det var lærerikt å lese dem først, for så å kommentere og delvis analysere dem.	Ettersom jeg aldri har skrevet en kreativ tekst, så var det interessant å se hvordan dette kan gjøres. Jeg har nå fått et inntrykk av hvordan en kreativ tekst kan skrives:)
Sara	19.11.2019	Eg syns det va ganske bra siden eg fekk en mye bedre ide av koss en kreativ tekst kan se ut og eksempler på bruk av vedleggene osv	Det va veldig nyttig, fordi det va gode tekster som me kan bruke inspirasjon fra
Dina	19.11.2019	Det var bra! Fikk vite ulike måter å svare på ein kreativ tekstoppgave! Veldig bra tekster :)	Ja det var nyttig. Følte jeg fikk mer forståelse av hvordan en kreativ tekst kan se ut og besvares
June	19.11.2019	Det var nyttig. Vi fikk se ulike måter å skrive en kreativ tekst på, både sakprosa og novelle. Dette vil være nyttig for når vi skal skrive en kreativ tekst selv.	Svarte på dette i oppgave 1.
Hanna	19.11.2019	Synes det var nyttig, fordi vi fikk se to ulike måter vi kan skrive en kreativ tekst på. Sakprosa og novelle. Dette gjorde at vi fikk et reelt innblikk i hvordan vi kan bygge opp en kreativ tekst.	Det jeg skrev i oppgave 1.
Grete	19.11.2019	jeg synes det var en interessant og kjekk oppgave å arbeide med	det var nyttig fordi vi analyserte tekstene og med det følte jeg selv at jeg fikk en ide om hvordan man skal skrive en kreativ tekst med å ta utgangspunkt i en annen.
Anette	19.11.2019	Det var interessant og annerledes. Var også gøy å se hvordan en kreativ tekst kan ha så forskjellig betydning for forskjellige personer.	Personlig syntes jeg det var nyttig. Denne økten viste at det er mange muligheter å skrive en tekst på, uansett hva oppgave det er. Kanskje er det lettere å skrive en kreativ tekst når man forstår hva det faktisk er.
Lasse	19.11.2019	synes det var interessant og se hvordan tekst vedleggene kunne brukes på forskjellige måter.	ja, gav meg innsikt i hvordan skrive en kreativ tekst
Emil	19.11.2019	Det var kjekt. Vi fikk muntlige samtaler og ulike synspunkter	Det var nyttig for meg fordi jeg fikk et bedre bilde om hvordan en kreativ tekst er

Mathias	19.11.2019	Interessant. Tekstene er annerledes enn hvordan jeg har blitt oppfordret til å skrive de siste 6 årene.	Å trene den kreative delen av hjernen er viktig for videre læring og ikke bare for idag. Jeg synes det var nyttig.
Emma	19.11.2019	Jeg synes det var lærerikt. Jeg synes at å lese gamle tekster er en nyttig måte og kan gi god inspirasjon til oppgaver som jeg skal skrive senere. I tillegg så gir de tips og ideer til ulike setninger eller metaforer/ sammenligninger.	jeg synes det var veldig nyttig, for det gir inspirasjon til andre oppgaver.
Karen	27.11.2019	Jeg var der kun en liten del av timen hvor vi jobbet med tekstene. Det jeg var med på syns jeg var interessant. Vi fikk se to ulike måter å skrive kreativt på. Vanligvis er ikke det å skrive kreativt noe vi ofte gjør på skolen etter ungdomsskolen, så det var gøy å kunne se mer på hvordan vi kunne gjøre dette på videregående nivå.	Jeg syns det var nyttig å bli presentert de ulike måtene man kan skrive kreativt. Jeg har et bredere perspektiv på kreativ skriving etter dette.

Vedlegg 8: Intervjuguide

Intervjuguide

Om kreativ skriving generelt

- Hvordan synes dere det har vært å jobbe med kreativ skriving disse ukene?
- Hvilken støtte synes dere var mest nyttig før dere skrev den kreative teksten? (arbeidet med tekstvedlegg, idébanken, modelltekstene)
- Hvor fornøyd er dere med den kreative teksten?
 - o Hva er dere mest fornøyd med? Hvorfor?
 - o Er det noe dere ville gjort annerledes? På hvilken måte?
- Kan dere gi et eksempel på et kreativt grep dere har gjort med teksten deres? Hva var tanken bak dette?

Om arbeid med modelltekst

- Hvordan synes dere det var å arbeide med modelltekstene «Livet er et samleband» og «Bybrua»?
- Lærte dere noe av å jobbe med modelltekstene?
- Var det noe dere synes var vanskelig med å arbeide med modelltekstene?
- Brukte dere noen av modelltekstene da dere skrev egne tekster?
 - o Hvis ja: på hvilken måte brukte dere modellteksten?
 - o Hva hentet dere inspirasjon fra? (struktur, språk, innfallsvinkel, bruk av virkemidler, annet)
- Synes dere det var nyttig å arbeide med modelltekst før dere skrev kreativ tekst selv?
- Opplevde dere at teksten dere skulle skrive måtte ligne på noen av modelltekstene? (F.eks. teksten i samme sjanger som du valgte)
- Hvordan synes dere det har vært å skrive en kreativ tekst etter å ha arbeidet med modelltekst, sammenlignet med hvordan det har vært å skrive tekster uten å arbeide med modelltekst først?

Om å skrive kreativ tekst sammen

- Hvordan synes dere det har vært å skrive en kreativ tekst sammen?
- Var det noe dere synes var vanskelig ved å skrive sammen?
- Hvordan ble dere enige om hvilke kreative grep dere skulle bruke i teksten?

- Hvordan tror dere det er å skrive kreativ tekst individuelt etter å ha skrevet kreativ tekst sammen?
- Hvordan synes dere det har vært å skrive kreativ tekst sammen, sammenlignet med å skrive individuelt?

Avsluttende spørsmål:

- Helt til slutt, er det noe dere gjerne vil si, som jeg ikke har spurt dere om?

Vedlegg 9: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Rammer som metode for elevers kreative skriving”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i en mastergrad hvor formålet er å undersøke hvordan elever opplever rammer som metode for kreativ skriving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet mitt er å undersøke hvordan elever opplever rammer i arbeidet med kreativ skriving. Dette er relevant for å få en bedre forståelse av elevperspektivet når det gjelder kreativ skriving, noe som kan føre til forbedrede undervisningspraksiser. Dette er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Marit Stangeland Hårr, i samarbeid med Universitetet i Stavanger, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du blir spurt om å delta er fordi du er en elev i en VG3-klasse, og har undervisning som omhandler kreativ skriving. Din lærer har sagt at jeg gjerne kan observere hans norsktimer, derfor er det denne klassen som blir spurt.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg er med i norskundervisningen og observerer undervisningen og skriftlige arbeider.
- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et kort intervju om skriving av kreative tekster. Dette vil ta opp til 30 minutter og vil skje i skoletiden.
- Intervjuet vil være en samtale om hvordan du opplever rammer som metode for kreativ skriving.
- Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Etter intervjuet vil lydopptaket transkriberes, og lydopptaket slettes. Det er kun jeg (Marit Stangeland Hårr) som vil høre på lydopptaket. Du og svarene dine vil bli anonymisert i masteroppgaven så ingen kan kjenne igjen dine svar i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg og veileder som har tilgang til dine svar fra intervjuet. All bruk av dine resultater vil bli anonymisert i masteroppgaven.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagret på egen navneliste atskilt fra øvrige data.
- Du kan når som helst ta kontakt om du har noen spørsmål eller ønsker å trekke deg.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2020. Lydopptakene vil bli slettet innen utgangen av 2020. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektets slutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Marit Stangeland Hårr (masterstudent) på telefon: 483 00 036 eller e-post: maritshaarr@hotmail.com. Eller Marte Blikstad-Balas (veileder) på e-post: marte.blikstad-balas@ils.uio.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marit Stangeland Hårr
(Masterstudent)

Marte Blikstad-Balas
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Rammer som metode for elevers kreative skriving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjoner
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 10: Vurdering fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Rammer som metode for elevers kreative skriving

Referansenummer

441677

Registrert

03.10.2019 av Marit Stangeland Hårr - ms.harr@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marte Blikstad-Balas, marte.blikstad-balas@ils.uio.no, tlf: 90824582

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marit Stangeland Hårr, maritshaarr@hotmail.com, tlf: 48300036

Prosjektperiode

07.10.2019 - 01.01.2021

Status

04.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

04.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d94bc77-011d-44c1-a155-4d3aa4148d0d 2/2>

Vedlegg 11: Transkribert intervju med Anna og Bente

Dato: 26.11.2019

Varighet: 18:12

I = Intervjuer **A** = Anna **B** = Bente

1. I: Hvordan synes det har vært å arbeide med kreativ skriving sånn generelt?
2. A: Jeg synes det har vært spennende. Eeh. Det har liksom.. Det var litt sånn usikkert hva det innebar i begynnelsen, men jeg føler ting har blitt mye mer klart nå. At selve læringen har blitt lagt opp på en veldig bra måte da.
3. I: Mhm.
4. B: Jeg kunne ikke som mye om kreativ skriving før, har ikke hatt om det på ungdomsskolen, så for meg var det helt nytt.
5. I: Åja!
6. B: Så, men nå når vi har hatt hele greiene og ja.. Så er jeg mye mer trygg på... Ja, hva det er og hvordan jeg skriver og ja, i det hele tatt.
7. I: Før dere skrev kreativ tekst selv, så lagde vi denne her idébanken, jobbet med disse tekstvedleggene og jobbet med de modelltekstene. Hva synes dere på en måte var mest nyttig før dere skulle skrive selv av disse tingene der?
8. A: Definitivt de modelltekstene.
9. B: Ja, jeg er enig.
10. A: Fordi sånn kreativ tekst... Altså, jeg visste at det innebar at du måtte være kreativ og alt det der, men så er det sånn... Hvordan skal du få det ut og hva type tekst går det an å ja.. Hvordan skal du forme det og sånn.
11. B: Jeg visste på en måte ikke at det fantes forskjellige sjangre å skrive i. Jeg følte at det bare var skjønnlitteratur, men det går jo an å legge det fram på en annen måte og, men likevel være kreativ. Så det var litt sånn kult å se, da.
12. I: Mhm, så bra.
13. A: Så, jeg tror at vi ble ganske fornøyde med den kreative teksten vår.
14. B: Ja.
15. I: Ja, dere ble fornøyde med resultatet?
16. A og B: Ja!
17. I: Er det noe spesielt som dere synes... Eller som dere ble ekstra fornøyde med som dere har gjort?
18. A: Jeg synes det er ganske kult at vi klarte å få liksom...Eh.. For vi startet ganske sånn hakkete og kom liksom ikke helt i gang, men når vi klarte å komme i gang klarte vi liksom å dra ut en hendelse ganske langt. Og det er jo liksom.. Vi skrev jo en novelle og det er jo noe av det som innebærer å skrive en novelle. Så jeg synes det var veldig bra at vi klarte da.
19. B: Vi slet ganske mye i starten. Hele den første timen ble bare sånn... Følte det ble masse rot. Og så kom vi i går, og visket ut alt vi hadde skrevet og måtte begynne helt på ny igjen og ja. Men jeg tror at vi ja... Jeg følte vi ble ganske kreative etter hvert da. Vi begynte å bruke flere virkemidler, og formen på teksten og ja
20. I: Mhm, absolutt. Er det noe dere har tenkt at dere ville gjort annerledes? Eller føler dere at dere fikk gjort det akkurat slik dere ønsket å gjøre det?
21. B: Eeh. Jeg tenker at jeg ikke ville gjort noe annerledes. Jeg følte at vi fikk frem det vi ville få frem, og ja.
22. A: Sånn gjerne til neste gang kunne vi gjerne fått en klar liksom.. Fått med en gang akkurat det vil vi skrive om. For nå er det mye frem og tilbake. Men sånn når vi kom i gang, fikk vi til å gjøre det akkurat slik som vi ville egentlig.

23. I: Så bra. Det er jo sånn det skal være egentlig, at du skal være fornøyd med det etterpå. Har dere noen sånn, nå sa dere jo litt om det, men eksempler på et konkret kreativt grep dere har gjort i teksten?
24. A: Vi brukte denne her, hvor det var liksom tre bank. Vi gjorde dem større og større for å symbolisere at liksom bankene ble sterkere på en måte.
25. I: Ja, større og større skrift?
26. A: Ja.
27. I: Mhm.
28. A: Og så valgte vi også å.. Eh... Den der (peker på teksten) å ha den både i begynnelsen og slutten på teksten.
29. B: For å få frampek på hva som kom til å skje.
30. A: Ja.
31. B: Og så inni teksten har vi brukt sånn.. Hva heter det for noe..
32. A: Sitat?
33. B: Ja, og så sånn allusjon. Er det ikke det det heter?
34. A: Jeg tror det er det det heter, for vi brukte en sånn.. Du vet den der «Trollemor har lagt sine...» (A og B ler). Så brukte vi den der «vakreste ord jeg kjenner». Den brukte vi liksom inni teksten da.
35. I: Jaa. Det er jo veldig kreativt! Dere har jo svart litt på det da. Hvordan synes dere det var å arbeide med de kreative modelltekstene «Livet er et samleband» og «Bybrua»?
36. A: Jeg synes alt ble mye klarere så fort vi leste dem.
37. B: Mhm
38. A: Jeg var enda litt forvirret, sånn jeg visste hva det var, men ikke hva det ville si å skrive en kreativ tekst. Mens når vi så dem foran oss, var det sånn... Åja selvfølgelig, det går jo an, og det går jo an. Og så var det liksom.. ja.
39. B: Så har jo på en måte.. Vi brukte jo den «Bybrua», fordi den var på en måte samme som den vi hadde skrevet da. Vi brukte den som en modell på en måte på hvordan vi kunne, ja..
40. A: Og som inspirasjon til sånn.. Åja, det må vi prøve å få til fordi det var jo bra i den teksten. For eksempel det å dra ut en hendelse og beskrive liksom.
41. B: Mhm.
42. I: Og når dere sier at dere brukte den som modell, var det sånn at dere hadde den på siden og tenkte hvordan forfatteren gjorde det her, hvordan kan vi gjøre det her? Eller var det på en annen måte?
43. A: Jeg føler... Vi hadde den ikke foran oss, men jeg hadde den hele tiden i bakhodet.
44. B: Mhm, husket på den.
45. A: Og tenkte sånn: Åja, det skreive hun, det må vi også huske!
46. B: Ja.
47. A: Eller, det var en ting som hun gjorde og det synes jeg var bra, og ja. Mer at vi husket hva som var skrevet
48. B: Ja.
49. A: Og hvordan den var lagt opp da.
50. B: Hva som bet seg fast, hva som vi synes var og bra og husket best.
51. I: Og så brukte dere det jo egentlig på en ganske annerledes måte i teksten deres. Bare at dere overførte det til deres tekst.
52. I: Lærte dere noe av dette? (ler)
53. B: Absolutt. Nå vet jeg i alle fall hva kreativ skrivning er og hvordan du gjør det, og ja.
54. A: Jeg vil absolutt si det jeg også, at vi lærte mye.
55. I: Så bra. Skal vi se... Var det noe spesielt dere hentet inspirasjon fra med modelltekstene? Altså: struktur, språk, bruk av virkemidler...

56. B: Jeg tror det var mest virkemidlene jeg tenkte på.
57. A: Og beskrivningen...
58. B: Ja, av ting som skjedde rundt. Det var i alle fall det jeg tenkte mest på.
59. A: Jeg føler at hvis vi ikke hadde hatt denne i bakhodet så hadde vi gjerne glemt det litt. Den hadde blitt en side bare fordi vi ikke dro ut hendelsene så mye som vi klarte å gjøre da.
60. I: Så dere brukte det å utvide et øyeblikk?
61. A og B: Ja.
62. I: Er det det dere har jobbet kanskje best med?
63. B: Ja. Det var vanskeligst.
64. I: Mhm.
65. B: Siden i alle fall jeg er vant med å skrive, og så går det kjapt, og så over lengre tid. Når det plutselig skal bli så detaljert, er det vanskelig.
66. I: Mhm, absolutt.
67. A: Jeg er enig. (ler)
68. I: Eh. Opplevde dere det sånn at når dere leste... For dere sier at dere brukte «Bybrua» mest fordi dere har skrevet novelle selv. Opplevde dere det sånn at dere måtte skrive novellen på samme måten som denne var skrevet, eller følte dere at dere kunne skrive det sånn som dere ville?
69. A: Jeg følte at vi kunne skrive sånn som vi ville, egentlig.
70. B: Mhm.
71. A: For det er jo mange måter å skrive en novelle på også. Vi skrev noveller hele tiden på ungdomsskolen, men det betyr jo ikke at jeg var så veldig god på det, men jeg føler i alle fall at... Det at vi hadde den gjorde at vi kunne liksom skrive... Eller hente inspirasjon fra den... Eller skrive på en helt annen måte likevel.
72. B: Jeg følte ikke helt heller at vi måtte skrive slik den var blitt skrevet. Bare hente inspirasjon, rett og slett.
73. I: Men du hadde ikke skrevet så mye novelle og sånn tidligere?
74. B: Nei.
75. I: Hvordan synes du det var nå?
76. B: Litt novelle, men på en måte ikke.. Vi skrev mest faktabasert tekst. For meg er det litt sånn.. Fantasi og sånn er ikke helt naturlig for meg, så det er litt vanskelig ennå (ler). Men... Det blir bedre og bedre når du skriver, da. Du blir jo mer og mer kreativ, så..
77. I: Ja, absolutt. Tidligere når dere har skrevet andre typer tekster, har dere kanskje skrevet tekster uten å ha jobbet med modelltekst før. Merker dere noen forskjell på dette?
78. B: Hmm, ja.
79. A: Ja.
80. B: Fordi alle gangene vi har sittet på halvdag eller lignende, sitter du der sånn.. Ja. Men hvordan skal jeg starte da? Hvordan skal du gjøre ting og sånn? Men når du har en modelltekst foran deg, så vet du at hennes tekst begynner sånn, kanskje vi skal finne en begynnelse sånn, og så finner vi en midte sånn... Og så en avslutning, sant. Så mye klarere, og du kommer forttere i gang.
81. A: Jeg vil også si at det hjalp veldig. Eh. Spesielt når det kommer til kreativ skrivning, fordi det er noe jeg føler at det ikke blir lagt så mye vekt på egentlig. Så har det hjulpet veldig mye å jobbe med de fordi det blir tydeligere hva du skal gjøre egentlig. Hvis ikke hadde det blitt helt sånn fjernt, og bare sånn hæ. (ler)
82. B: Og kanskje blandet mye også! Blandet litt av den og litt av den og så... Hadde kanskje teksten ikke blitt sånn du forventet deg da.
83. I: Mhm. Interessant det dere sier. Eh. Nå har dere skrevet kreativ tekst sammen. Er dere kjente med å skrive sammen fra før?

84. A: Vi skrev jo.. Første teksten vi skrev i år skrev vi også sammen, for da fikk vi valget om vi ville skrive alene eller sammen. Og jeg føler at jeg og B jobber veldig bra sammen. For vi har ganske like tankeganger, men likevel forskjellige. Så vi klarer på en måte å inspirere hverandre til nye tanker. Hvis hun sier noe så kan jeg... Åja, det også var jo bra, sant.
85. B: Vi utvikler hverandre, ja. For oss tror jeg bare det er positivt å skrive sammen.
86. I: Dere synes det er Synes dere det er nyttig
87. A: Ja.
88. B: Ja.
89. I: ... Å på en måte snakke med hverandre?
90. B: Jeg føler at jeg får en bedre tekst når jeg får andres synspunkter og får blande litt. Så tar du på en måte det beste ut fra det begge sier.
91. A: Ja, det synes jeg også.
92. I: Mhm.
93. A: Og så liksom.. Ja... Nei... Nå glemte jeg hva jeg skulle si.
94. I: Det går helt fint! Var det noe dere synes var vanskelig med å skrive sammen?
95. (Rolig noen sekunder)
96. A: Det var gjerne det at helt i begynnelsen så hadde vi forskjellige tanker om hva vi ville skrive om.
97. B: Mhm.
98. A: Men ingen av de tankene ble noe vi klarte til slutt da. (ler) For så ble vi enige, og så kom vi på noe helt nytt og det funket jo best, så ja.
99. I: Mhm. Så det var egentlig oppstartfasen som var vanskelig?
100. B: Og jeg tenker så lenge vi får tid... God nok tid på skolen til å jobbe sammen når du sitter sammen, så er det greit å jobbe to og to. Men med en gang du skal sitte på en måte på hver sin plass så blir det veldig vanskelig å jobbe sammen. Så, så lenge vi får tid på skolen, så synes jeg at det å jobbe to og to er egentlig ganske bra.
101. A: For liksom, jeg føler ikke at hvis vi hadde vært hver for oss, eller sagt sånn: Du skriver halvparten og jeg skriver halvparten, så føler jeg at det hadde blitt to forskjellige tekster.
102. B: Ja, det hadde ikke hengt godt sammen.
103. I: Mhm. Så at... Hvis det skal fungere å skrive sammen, må dere være på samme sted. Dere kan ikke kommunisere på melding, for eksempel?
104. A: Det hadde tatt lang tid, tror jeg.
105. B: Det hadde blitt litt kunstig, tror jeg.
106. I: Nå har jo dere fortalt om litt sånn konkrete sånn kreative grep som dere har gjort i teksten. Hvordan ble dere enige om hva dere skulle gjøre?
107. A: Det kom egentlig ganske naturlig, føler jeg.
108. B: Ja, jeg tror at begge er litt sånn... Hvis jeg på en måte sier sånn: Ja, og så må vi gjøre det! Ja, det må vi gjøre. Og så kommer hun med noe, og så kommer hun sånn: Og så må vi gjøre det. Og så: Jaja, det var jo kjempebra.
109. A: Men så føler jeg også at vi var flinke til å si sånn hvis vi ikke var enige eller ville ha en annen vri på det.
110. B: Ja, vi er kritiske. Hvis jeg sier sånn... Eller.. Vi kan bare gjøre sånn i stedet for sånn. Jaja, greit det. Gir og tar litt.
111. A: Den der sangteksten vi brukte.. Den kom jo bare.. Den dukket jo bare opp i hodet og så var det sånn: Åja, det må vi gjøre! Det er jo et virkemiddel. Og så kom vi ikke på det før etter vi hadde skrevet nesten, for det føltes bare riktig. Så, ja.
112. I: Så dere kom med innspill til hverandre, men hvis det var noe som dere ville ha litt annerledes, gikk det greit å si ifra til hverandre?

113. A og B: Ja.
114. I: Tror dere at dette ville vært annerledes, eller tror dere at det kommer veldig an på hvem du skriver sammen med?
115. B: Ja.
116. A: Ja, det tror jeg. Det er nok ikke alle som klarer å arbeide sammen så bra. Eh. Men jeg føler at jeg og B klarer det. Vi har skrevet sammen før, og da og gikk det veldig fint.
117. I: Så dere hadde gode erfaringer med det før dere startet.
118. A og B: Ja.
119. I: Mhm. Hvordan tror dere det blir hvis dere får en oppgave nå om å skrive en kreativ tekst, og dere skal skrive den alene?
120. A: Jeg tror kanskje det blir lettere, enn hvis vi hadde skrevet denne alene.
121. B: Mhm.
122. A: For nå kan vi gjerne ta med litt av de tingene vi fikk fra hverandre, og vi har jo forskjellige måter å se ting på, og forskjellige typer kreativitet hvis det gir mening. Og vi velger gjerne å skrive på forskjellige måter også, og kanskje kan bli inspirerte av hverandre på den måten.
123. I: Mhm.
124. B: Mhm. For da kan vi både ha både den modellteksten vi hadde, og så kan vi ha denne tekststen. Så på en måte hele tiden jo flere tekster du har med deg på en måte i bakhodet, jo lettere blir det å skrive tekst alene. Jeg tror at det at vi begynte sammen, kan gjøre det lettere å skrive alene neste gang, da.
125. A: Enig.
126. I: Ja, så bra. Dere har jo svart litt på det siste, men hvordan synes dere det er å skrive kreativ tekst sammen, sammenlignet med å skrive individuelt?
127. B: Det var på en måte lettere å skrive sammen..
128. A: Mhm.
129. B: Men på en annen måte kan det være litt krevende også, for du må på en måte bli enig. Nå er jo jeg og A mest enige, men..
130. A: Ja, vi diskuterte litt også.
131. B: Men du diskuterer jo også. Og liksom.. Nei, jeg vil ha det sånn. Er du alene kan du skrive det du føler for. Og ja. Ikke tenke på hva den andre sier, da.
132. A: Jeg føler at det kan være bra å ha de diskusjonene også, for da kan vi være kritiske til hverandres ideer. Og så kommer vi gjerne på at det ikke var smart å skrive slik likevel. Og det hadde vi igjen ikke kompt på hvis vi hadde vært alene, så ja.
133. B: Så positivt og negativt med begge deler, tenker jeg.
134. A: Ja.
135. I: Er det noe dere har lyst til å si til noe, enten til spørsmål eller til undervisningen... Nå på slutten?
136. B: Jeg synes egentlig at undervisningen har vært ganske bra. Den har vært annerledes i forhold til det vi har gjort før. Det var noe helt nytt, og det er jo alltid kjekt.
137. A: Og så synes jeg det var kjekt å bli liksom, vi pleier jo å bli det av [redacted] også, men å bli veldig involvert selv. Jeg føler at vi lærer veldig mye mer av det enn hvis vi bare hadde...
138. B: Det å komme med tips, å trekke ut... For eksempel når vi leste tekstene og trekke ut tema og liksom si det høyt og sånn. Det synes jeg er veldig viktig for å få alle, for å få høre klassen, og hva eller i klassen klarer å liksom... Hva de mener.
139. I: Å bli involvert, altså at.. Eh. På en måte at ikke læreren står der fremme og sier at sånn og sånn...
140. A: Sånn og sånn.. Ja, at vi får bruke vår
141. B: Tenke selv.

142. A: Kreativitet egentlig... Når det kommer til alt vi har jobbet med, da.
143. I: Du sa at det var litt annerledes enn sånn som det kanskje vanligvis er. Hva er det som har vært annerledes?
144. B: Nå tenker ikke jeg... Akkurat i norsk pleier det å være veldig variert. Men i de andre fagene jeg har, er det gjerne sånn... Læreren står og snakker, får gjerne diskutere noe, går ikke noe særlig i dybden på det, og så videre.
145. A: Oppgaver liksom. Mens nå var det.. Altså, alle timene var på en måte litt forskjellige. Det var litt spennende. Hva skal vi gjøre i dag? For vi visste ikke. Det var liksom ikke predictable, det var veldig.. Okey..
146. B: Det er noen timer du kommer til, når du har det faget så vet du at da hun står der og snakker og så gjør du oppgaver etterpå. Du er veldig sånn.. Ja.
147. A: Mens nå, selv om vi var på samme tema, var timene lagt opp forskjellig, som gjorde det mye mer spennende.
148. B: Jeg tror at vi lærer mye mer av det også. I form av sånn at du må tenke selv. Og når du tenker selv, og må komme med dine egne ideer så sitter det mye lettere enn hvis du bare sier: Sånn er det.
149. I: Følte dere at det hjalp? Eh. Altså med den idemyldringen som vi gjorde i starten. Synes dere at det hjalp altså til dere skulle skrive kreativ tekst om disse temaene selv?
150. A og B: Ja.
151. A: For vi hadde jo skrevet det ned. Så vi så bare på arket, og bare: Det var et fint tema. Det er felles med begge tekstene. Det var smart å bruke, liksom.
152. B: Og så begynte vi selv og, og sånn. Okey. Hva skal vi skrive om? Og så hadde vi selv med en idemyldring og begynne selv. Det samme som vi hadde gjort i timen da, med de to andre.
153. I: Brukte dere den idébanken noe?
154. B: Jeg tror vi glemte den litt ut.
155. A: Vi brukte den helt i begynnelsen, sånn før vi begynte å skrive så brukte vi den. For å tenke på hva vi kunne ta med.
156. B: Ja.
157. A: Men vi var ikke så flinke underveis. (A og B ler)
158. B: Vi var jo litt ivrige i skrivingen selv, så da glemte vi den litt ut.
159. I: Det skal jo bare være hvis dere trengte den hjelpen, så hvis dere på en måte følte at dere allerede var på rett spor, trengte dere jo ikke å bruke den heller.
160. A: Mhm.
161. I: Nei, men da har ikke jeg flere ting som jeg lurer på, tror jeg. Så da sier jeg egentlig bare takk for at dere ble med!
162. B: Kjekt!

Vedlegg 12: Transkribert intervju med Caroline og Dina

Dato: 26.11.2019

Varighet: 23:20

I = Intervjuer **C** = Caroline **D** = Dina

1. I: Hvordan synes dere det har vært å arbeide med kreativ skrijving?
2. C: Eeh. Nei, vi synes jo at det har vært veldig kjekt. Sånn, i starten sånn eg... På den undersøkelsen du hadde i starten, skrev jeg sånn at jeg aldri kunne skrevet kreativ tekst på eksamen, mens nå er jeg litt mer sånn... Kanskje jeg faktisk kunne gjort det, fordi det har liksom... Det har vært noe annerledes. Vi følte egentlig at vi mestret det litt.
3. D: Ja.
4. C: Eller hvertfall mer enn...
5. D: Det var sykt gøy å skrive det selv liksom, og komme... Og ikke bare skrive liksom sånn.. Finne fakta på nettet og skrive av blabla, og finne kilder og masse sånn. Det var gøy å liksom bare kunne komme med kilder fra ditt eget hode, liksom.
6. C: Ja. Og liksom at du kunne føre pennen litt selv. At det ikke var noen klare grenser som det vanligvis er. Sånn, du trengte ikke å bry deg om det var litt sånn... Er dette greit, eller er det ikke det.
7. D: Ja. Jeg var sykt sånn... Når jeg så at det var kreativ tekst, da var det bare sånn... Årh... Ånei!
8. C: Jeg husker liksom sånn på ungdomsskolen når vi skrev det, så var det sånn... Det var en gang... Og så våknet du, og så var det bare en drøm. Liksom, det var sanne teite ting.
9. D: Det var bare sånn tulleting. Du skrev det bare for å bli fort ferdig. Sånn, trengte ikke jobbe så sykt mye med det liksom.
10. I: Ja.
11. D: På de heldagene... Det var bare sånn... Næh.
12. I: Så når du så kreativ skrijving, hvorfor tenkte du «Ånei»?
13. D: Fordi liksom... Sånn, det er jo sykt vanskelig. Jeg har hørt at liksom.. Jeg vet ikke, jeg føler bare at det er et sykt vanskelig tema, sykt vanskelig å få god karakter i det...
14. C: Mhm.
15. D: Fordi du kan bomme helt eller treffe liksom. Sånn, jeg føler ikke at det er noen midtgang i det på en måte.
16. C: Ja... Vi har jo liksom hørt av lærere som har sagt sånn... Frarådet oss fra å velge kreativ tekst, siden at de mener at det er lett å bomme på det og at det er lettere med en vanlig, argumenterende tekst istedenfor.
17. I: Mhm.
18. D: Og liksom, vi har skrevet sånn... Femparagrafstekster i...
19. C: Alle år
20. D: ... tre år nå liksom. Så, det er jo det vi er vant til. Så det var liksom bare sånn.. Å, noe nytt. Det blir vanskelig. Det er egentlig mest det jeg tenker på.
21. C: Mhm.
22. I: Så, nå etter dere har jobbet med det, så tenker dere litt annerledes på det?
23. C: Ja. Ja, veldig.
24. D: Det var mye gøyere å skrive sånn.
25. C: Mhm.
26. D: Enn å skrive sånn... Vanlig, argumenterende tekst.
27. C: Ja.
28. I: Og... Før vi på en måte... Før dere skrev denne her. Den har jeg jo forresten tatt med! Jeg har ikke fått lest den enda. Før dere skrev denne teksten, så jobbet dere litt med

- tekstvedlegg, vi lagde denne her idébanken og så jobbet vi med modelltekster. Den der «Bybrua» og «Livet er et samleband». Hva synes dere var mest nyttig før dere skrev selv?
29. D: Jeg synes de modelltekstene, for da fikk jeg liksom se hvordan en kreativ tekst kan bli liksom... Bli satt opp, på to forskjellige måter. Sånn, novelle og... Sånn, jeg trodde jo det var en argumenterende tekst, men det var en kreativ tekst, liksom.
30. I: Mhm.
31. D: Så, jeg synes det hjalp sykt å se det, og se hvordan de virkemidlene ble brukt i ulike typer tekster.
32. C: Jeg synes egentlig at alle har liksom.. At samspillet mellom.... At vi har hatt flere alternativer vi kan bruke, liksom tekstvedlegg, modelltekst, idébank.. At det ikke bare har vært sånn.. At du må komme på ting selv, at du har en plass å hente inspirasjon fra. Jeg og synes egentlig at modelltekstene har vært det beste, for da har du liksom... Det er jo ikke en mal for hvordan du skal gjøre det, for kreativ tekst er jo noe du selv... Ehm... Liksom skal komme frem til. Det er ikke... Så da var jo modelltekstene bare en inspirasjon, men det var i alle fall kjekt å se hvordan de hadde gjort det.
33. I: Mhm.
34. C: Synes jeg i alle fall.
35. I: Ja, så bra.
36. D: Sier meg enig.
37. I: Er dere fornøyde med teksten dere har skrevet?
38. C: Ja, egentlig litt! (ler)
39. D: Ja, jeg også. (ler)
40. I: Ja?
41. C: Sånn, jeg hadde ikke trodd at... Etterpå nå, så føler jeg liksom at det var bra. Men det... Sånn, vi legger ikke alt fram for leseren. Han må liksom tenke litt selv.
42. I: Mhm.
43. D: Ja. Vi fikk liksom en venn av oss til å lese den i går, og hun bare sånn... Hæ?
44. C: Hun skjønte ikke.. Hva er det? To streker? Hun skjønte ikke at det var...
45. D: Nei. Hun tenkte selvmord, og da er det bare sånn.. Åja... (ler) Det var ikke den retningen vi gikk i liksom. Men... Når vi har sittet sammen og skrevet, så har vi liksom sånn... Å, skal vi gjøre det? Og sånn: ja, ja, ja! Så det var sykt sånn.. Gøy.
46. C: Ja!
47. C: Ideene hennes bygde jeg på, og ideene mine bygget hun på. Så det var kjekt å...
48. I: Mhm... Dere synes det var kjekt å skrive sammen?
49. D: Mhm.
50. C: Ja, veldig. Sånn, jeg har aldri skrevet en tekst sammen, så i starten var det litt sånn.. Vi visste ikke helt hvordan vi skulle gjøre det, for vi opprettet et sånn dokument der begge kunne skrive. Men så var det sånn, det blir jo feil hvis én skal skrive litt og så skal den andre skrive litt etterpå, for da er det sånn... Du ser jo nesten at det er to forskjellige forfattere!
51. D: Ja.
52. C: Så derfor så synes vi det var viktig å sitte og liksom... Vi satt heller igjen på skolen og brukte tid på å sette sammen og diskutere og skrive sammen, slik at vi ble enige om...
53. D: Finne ut hva vi ville ha, og liksom...
54. I: Setning for setning?
55. C og D: Mhm.
56. I: Mhm.
57. D: Og hvilke virkemidler vi ville bruke. Og liksom, hvordan vi kunne bruke dem i teksten og sånn.
58. I: Mhm. Var det noe dere synes var vanskelig med å skrive sammen?

59. D: Ehm... Det var jo litt sånn... Hvis vi var litt uenige da.
60. C: Ja! Hvem skal få rett, holdt jeg på å si.
61. D: Og så var det egentlig mest det at... Vi er jo to forskjellige personer, og vi vil jo kanskje skrive litt annerledes. Sånn, hun [Caroline] er veldig flink i norsk, og skriver bra setninger...
62. C: Det er du også!
63. D: ... mens jeg bare kommer med sånn... Blærh.
64. C: Du er jo... [ler]
65. D: Hun måtte liksom rette opp i sånn.. Noe jeg hadde skrevet. [begge ler]
66. C: Du har jo sånn kreativt.... Sånn, jeg... Du tenker veldig kreativt! Og så kommer du med liksom sånn... Ja, vi jobber jo sammen på en bra måte! Så vi utfyller jo hverandre.
67. D: Ja.
68. I: Så, ehm... Så generelt sett har det vært kjekt, for at dere har fått utfylle hverandre. Men hvordan gjorde dere hvis dere av uenige om en idé?
69. D: Vi prøvde sikkert bare å bygge litt rundt det.
70. C: Ja... Sånn, hvis vi sier noe vi var uenige om... Kommer du på noe?
71. D: Det var jo kanskje sånn... Eh.. Vi hadde sånn avsnitt som vi tok vekk.
72. C: Ja...
73. D: Og om det skulle gå litt tid. Eller om vi skulle avsløre tidlig at hun er muslim, eller om vi skulle spare det til slutt, liksom.
74. C: Så vi prøvde liksom å se på positive og negative sider med begge deler. At vi argumenterte for begge deler. Og så ble vi egentlig bare enige om det, for vi så at... Åja, faktisk... Det kan jo være noe!
75. D: Mhm.
76. C: For hun tenkte noe jeg ikke tenkte, og jeg tenkte noe hun ikke tenkte. Og da ble vi liksom... Okey, ja faktisk...
77. D: Ja.
78. I: Mhm. Hvordan tror dere det blir å skrive en kreativ tekst uten å skrive sammen, sammenlignet med hvordan det er å skrive sammen?
79. D: Eh. Jeg tror det hadde vært litt vanskeligere, for da er jo alt inne her (peker på hodet).
80. C: Du får jo ikke innspill liksom fra andre, sånn som vi har fått.
81. D: Ja, på en eksamen... Du kan ikke sitte å snakke [ler]. Bare det å snakke med noen og få ut ideene og sånn. Det hjalp sykt! Sånn at liksom... Når alt er inni her [peker på hodet], så blir det veldig mye rot. Så jeg tror det blir litt vanskelig. Mentalt. For meg, i alle fall!
82. C: Jeg tenker også det. Men sånn, jeg synes egentlig at det er enklere å skrive tekst alene, fordi da kan jeg liksom... Da bestemmer jeg alt. Men så synes jeg jo at det har vært veldig kjekt med kreativ tekst også. Spesielt på kreativ tekst så trenger du flere ideer, så derfor har det hjulpet å være to på akkurat en sånn type tekst.
83. I: Mhm. Så det er kanskje litt spesifikt knyttet til at det var akkurat kreativ tekst?
84. C og D: Mhm.
85. I: At det var godt å ha noen å utveksle ideer med?
86. C: Ja.
87. D: Og sånn... Kreativ tekst er jo ganske nytt for oss. Så liksom, du kan jo ikke alt. Så det å være to kan kanskje gjøre at teksten blir bedre da.
88. C: Ja.
89. D: Vi fikk snakket om det og diskutert, og gjort liksom... Ting riktigere enn hvis vi hadde skrevet alene, liksom.
90. I: Og... Hvordan... Har dere skrevet kreativ tekst individuelt tidligere?
91. C: Ja, i sånn åttende klasse. Men det var jo... (ler) Bare sånn fortelling og sånn.
92. D: Ja, på ungdomsskolen. Ja, bare sånn... Dårlige fortellinger.

93. C: Men liksom, jeg trodde at kreativ tekst bare var liksom sånn, fortelling, novelle, og liksom sånn. Mens nå... Den der ene modellteksten... Det var jo en... Liksom, et essay, var det ikke?
94. I: Mhm.
95. C: Jo, personlig essay! Og da ser du liksom at det trenger jo ikke å være enten en argumenterende tekst eller en kreativ tekst. Eller sånn...
96. D: Fortelling?
97. C: Ja, fortelling. Det kan jo være noe med begge deler.
98. I: Mhm.
99. C: Så... Vi synes jo egentlig at det var litt vanskelig å skille en kreativ tekst med en argumenterende tekst, egentlig. For sånn, spesielt den der... Personlig essay... Da var det sånn... Hva er det som gjør denne kreativ?
100. D: Ja.
101. I: Mhm. Dere valgte jo å skrive kreativ tekst som en novelle. Var dere innom ideen om å skrive teksten i en annen sjanger?
102. C: Ja, vi vurderte jo essay egentlig. Det var jo de to det stod mellom.
103. D: Ja. Men jeg lente egentlig... Sånn, når vi fikk vite at vi skulle skrive, ville jeg egentlig skrive novelle.
104. C: Ja.
105. D: For jeg synes at det virket litt gøy. Altså med fantasi. Men og at jeg synes at den der... «Livet er et samlebånd»... Den var så bra. Men jeg klarer ikke å se for meg meg selv skrive en sånn tekst, liksom.
106. I: Mhm.
107. D: Så, ja... For meg var det alltid novelle. (Ier)
108. C: Ja. Og jeg også tenkte sånn... Noveller er jo ikke noe vi skriver så ofte, så det var kjekt å prøve det også og se om vi mestret... Å liksom få prøve det.
109. D: Ja, jeg har ikke skrevet en kreativ tekst på videregående, liksom.
110. C: Nei, ikke jeg heller. Jeg har bare skrevet argumenterende hele veien. Eller sånn...
111. D: Retorisk analyse
112. C: Ja.
113. I: Mhm. Så sånn sett, så ligner kanskje den der «Livet er et samlebånd» på sånne tekster som dere pleier å skrive....
114. C og D: Mhm.
115. I: ... Men synes dere likevel at den... At det hadde vært vanskeligere å utforme teksten som et essay?
116. C: Ja, fordi det er igjen det med den grensen mellom kreativ tekst og... Ja, jeg vet ikke. Jeg synes det var litt vanskelig, akkurat det.
117. D: Ja, jeg også.
118. I: Var dere litt redde for at det ikke skulle bli kreativt nok?
119. C og D: Ja.
120. D: Det var egentlig det det stod på.
121. I: Ja.
122. D: Sånn, ja.. Jeg tror at jeg hadde slitt med å få inn de kreative virkemidlene inn i et essay.
123. C: Ja... For her var det liksom litt mer fritt til å velge selv hva fortellingen skal liksom.. Gå ut på da.
124. I: Mhm.. Skal vi se... Har dere et eksempel på et kreativt grep dere har gjort i teksten deres?
125. C: Ja. Da har vi jo laget en sånn... Stream of consciousness. Sånn tanke... Bare masse random tanker som hovedpersonen har. Eh. Og så prøvde vi å... Siden hun hovedpersonen

- blir gravid, og hun er en muslim. Og da tenkte vi at vi kunne forme det som det islamske tegnet med en halvmåne og en stjerne. Liksom sånn (viser i teksten): halvmåne og stjerne. Men også... Du kan også tolke det som en gravid mage. Så det er litt opp til deg, hvordan du vil tolke det. Fordi dette er på en måte et frampek til senere i teksten.
126. I: Mhm.
127. C: Siden vi har ikke røpt at hun er muslim enda. Og da kan de heller tenke i ettertid at det er der... Åja, at det er derfor... Du skjønner liksom... Når du først ser det, er det ikke sikkert at du skjønner hva vi mener.
128. I: Mhm.
129. C: Men etterpå kan det være sånn... Okey, faktisk.. Jeg skjønner hva de vil fram til.
130. I: Mhm. Absolutt. Og det er jo kjempekreativt. Og jeg synes det er veldig fint at dere har tenkt både på den gravide magen og på det symbolet. Knallbra.
131. I: Er det noe dere ville gjort annerledes?
132. D: Sikkert mye når vi får den tilbake (ler).
133. C: Ja, men jeg tenker også at disposisjonen kanskje... At den kunne vært tydeligere fordi at vi var litt sånn... Vi var ikke helt fastsatt hvordan vi ville ha det.
134. D: Nei.
135. C: Vi tok det litt på gefylen der og da. Men hvis vi hadde laget en tydeligere disposisjon...
136. D: Ja.
137. C: ... Så hadde det kanskje blitt litt lettere å...
138. D: Og etter at vi snakket med deg og navn, da var det liksom... Åja. Vi gjør det sånn! Og da gikk det jo ganske fort. Da skrev vi jo ferdig liksom... Alt dette her (peker på teksten) i går i de to timene. Så det hjalp sykt.
139. I: Mhm. Så bra. Ehm. Så er det de modelltekstene som vi jobbet med. Hvordan synes dere det var å jobbe med dem denne timen?
140. D: Jeg synes det var gøy.
141. C: Ja, jeg også.
142. D: Jeg liker å jobbe med sanne ting. Jeg hadde engelsk i fjor, og da gjorde vi det ganske ofte der også. Og sånn, jeg la merke til at det hjalp sykt. Sånn, jeg hadde med meg det heftet når jeg jobbet med det. Og jeg så på din tekst liksom, og hvordan du brukte og hvordan du beskrev og sånn. Så jeg synes det hjalp sykt med vår skriving.
143. C: Det er jo veldig sånn.. I alle fall når vi ikke har gjort det før, så er det jo veldig greit å få en inspirasjon liksom.
144. D: Mhm.
145. C: Fra noe som vi liksom vet at... Eller, som vi synes var bra da. Så vi kan, ja, hente inspirasjon fra.
146. I: Mhm. Så dere synes det var nyttig?
147. C: Ja, veldig.
148. D: Mhm.
149. I: Ja. Var det noe spesielt dere følte at dere lærte fra det?
150. D: Det var jo sånn... Hvordan du bruker virkemidler, sånn i teksten. Og hvert fall hvordan du bruker de vedleggene i selve teksten.
151. I: Mhm.
152. D: Jeg tenkte sånn... Novelle.. Hvordan får du med vedleggene med i en novelle? Men da kan du jo bare bruke hele setninger fra selve vedlegget inn i novellen. Og det visste jeg ikke... At var en ting..
153. C: Ja, og sånn... Nei, nå glemte jeg hva jeg skulle si... Ehm... Bare snakk videre.
154. D: Åja, jeg er ferdig jeg.
155. C: Hva var spørsmålet nå igjen?

156. I: Altså, om det var noe dere lærte av det?
157. C: Ja... Ehm... Jeg hadde det på tungen!
158. I: Vi snakket om... Eh...
159. C: Jo, at du kan liksom... Førre pennen litt selv og at det er ikke... Nei, jeg glemte det. Bare glem det. Gå videre (ler).
160. I: Men, altså, det å lese tekstene, hva konkret følte dere at dere fikk ut av det?
161. C: Jo, nå kom jeg på det! Du trenger ikke mate leseren med alt. Sånn, du kan liksom la ting være litt åpne sånn at de kan tolke litt ting selv.
162. D: Mhm.
163. C: At det trenger ikke å stå sånn: Hun døde. Liksom. Det kan være litt sånn åpent.
164. I: Og det gjorde dere i deres tekst, gjorde dere ikke?
165. C: Jo, på slutten så prøvde vi i alle fall å få det til sånn at... At det liksom... At hun kastet hijaben var et symbol på at hun valgte å ha det barnet istedenfor å velge religionen hennes.
166. I: Mhm. Var det noe dere synes var vanskelig med å jobbe med modelltekster?
167. D: Det var jo sånn.. Først, når vi begynte med det. Å gjenkjenne kreative virkemidler i tekstene. Det synes jeg var vanskelig.
168. C: Ja. Enig.
169. I: Og... Ehm... Når dere skrev selv, brukte dere noen av de modelltekstene som inspirasjon?
170. C og D: Mhm.
171. C: Vi hadde dem jo med oss liksom når... Vi hadde dem jo litt i bakhodet fra før, for vi hadde jo akkurat jobbet med dem når vi skulle begynne å skrive. Men vi hadde dem med og liksom leste dem og sånn hvis vi trengte noen ideer. For eksempel, du hadde jo skrevet i den teksten sånn... Hundreogfem... Eller noe sånt... I liksom ett ord. Så det gjorde vi også. Se her (viser i teksten). Liksom sånn, at du skriver alt i ett. Så vi stjal den, da!
172. I: Ja, så det er på en måte en konkret ting dere har hentet inspirasjon fra?
173. C: Ja.
174. I: Var det noe annet?
175. D: Sånn, den første setningen. Vi har den i den siste også. Jeg tenkte å ha den med når jeg så at du hadde liksom tittelen på selve tekstvedleggene dine i teksten.
176. I: Ja...
177. D: Da ville jeg også ha det. (ler)
178. I: (ler)
179. C: Og den teksten dere skrev, den var veldig sånn.. At du brukte de to tekstvedleggene litt sånn.. Du tenkte ikke over det der og da, mens i ettertid var det sånn... Ja, faktisk... Den der skal symbolisere det, og den skulle bety det. Og da var det liksom sånn... Det har vi også lyst til å få til.
180. I: Mhm. At det kan symbolisere noe annet enn det du opprinnelig tenkte?
181. C: Ja.
182. I: Absolutt. Eh... Dere har jo svart litt på om dere synes det var nyttig... Følte dere at... Ehm... Den teksten dere skrev, måtte ligne på noen av modelltekstene?
183. D: Nei, jeg følte ikke at den måtte ligne. Men det var liksom sånn at jeg ønsket at den skulle det. Jeg synes de var så bra.
184. C: Ja.
185. D: Det var mer sånn at... Liksom, vi kunne gjort noe helt annerledes, men ville liksom...
186. C: De modelltekstene var jo bare ment som en inspirasjon, og det var ikke sånn at vi måtte skrive sånn, men vi synes de var bra og da hadde vi lyst til å hente ting fra dem, men bygge videre på det i vår egen, liksom.

187. D: Ja.
188. I: Mhm. Og... Tidligere, når dere har skrevet tekster. Andre typer tekster. Har dere jobbet uten modelltekst før, kanskje?
189. C: Vi har aldri jobbet med det i norsk før, tror jeg.
190. I: Hvordan synes dere det har vært å jobbe med modelltekst før dere skal skrive, sammenlignet med hvordan der er å ikke jobbe med det før dere skriver?
191. D: Jeg følte liksom sånn at... Jeg hadde noe å komme tilbake til. Jeg kunne liksom skrive, og så hvis jeg fikk sånn.... (pause)
192. C: Jernteppe?
193. D: Ja, jernteppe. Da var det sånn.. Okey, jeg bare ser her og ser om jeg finner noe inspirasjon. Så jeg kunne liksom gå frem og tilbake. Mens når du skriver liksom, vanlig, så sitter du der sånn... Hva skal jeg skrive nå?
194. C: Mhm.
195. D: Og så må du prøve å søke opp ting og prøve å finne noe og liksom... Ja...
196. C: Det var veldig hjelpsomt, synes jeg.
197. I: Mhm.
198. C: Å ha den som inspirasjon og er der hvis du trenger den.
199. I: Hvordan synes dere det var å prøve å vurdere den ene?
200. C: Det var jo litt sånn... Utfordrende, fordi for det første har vi jo aldri... Vi har ikke så mye kjennskap til kreativ tekst.
201. D: Nei.
202. C: Og for det andre så var det sånn.. Vi vet ikke helt hva en god kreativ tekst vil si. Hva som liksom skiller en kreativ tekst fra en vanlig tekst. Hva som gjør en tekst kreativ.
203. D: Ja.
204. C: Men etter vi hadde hatt den timen der du fortalte om liksom... Så ble det lettere. Vi så liksom forskjellige grep som forfatteren hadde tatt for å få teksten kreativ.
205. I: Mhm. Ja, hvordan synes dere det var når jeg fortalte om hva jeg hadde tenkt med min tekst? Gjorde det noe klarere, eller?
206. C: Ja, mange forfattere vil jo ofte ikke at leseren skal få vite hva forfatteren egentlig har tenkt. Og da sitter du ofte igjen sånn... Hva var det egentlig at forfatteren mente bak dette? Men det var veldig hjelpsomt, eller kjekt at du ville dele hva du hadde tenkt. For da var det sånn... Ja...
207. D: For jeg hadde jo mine tolkninger, og de jeg var på gruppe med hadde sine tolkninger, og resten av klassen hadde sine. Så det var litt gøy å sammenligne og sånn. Hvor mye en tekst kan liksom... Si... Eller sånn...
208. C: Mhm... Bety for forskjellige folk.
209. D: Ja.
210. C: Men og sånn... Selv om du mente at teksten skulle bety det, så trenger jo ikke det bety at leseren må mene at det er sånn den skal... At det er betydningen eller tolke den likt som det du mente.
211. I: Absolutt ikke.
212. D: Folk kan godt tro at det er selvmord...
213. C: De kan godt tro noe annet om vår liksom, ja.
214. I: Mhm. Ja, det kan godt være at noen tolker teksten deres veldig annerledes enn det dere har tenkt! Det var kanskje også litt det dere tenkte med det?
215. D: Ja, sånn som når hun sa det... Da var det sånn...
216. C: Siden hun satt på baderoms... Nei, badekargulvet i en time... Så tenkte hun at hun hadde kuttet to streker.
217. I: Jaa...
218. D: Men jeg tenkte.. Siden at liksom... Sånn, når jeg tenker gravid, så tenker jeg...

219. C: To streker
220. D: ... En test med to streker. Det er det første jeg tenker. Når jeg leser liksom. To streker.
221. C: Men hvis de ikke forstår det, så forstår de det i alle fall her (peker i teksten). For her står det: Hva skal han hete hvis det er en han? Hva skal hun hete hvis det er en hun? Da forstår de det. Frem til der må de jo forstå det.
222. I: Absolutt. Så det at det ikke er helt tydelig her....
223. C: Går fint egentlig.
224. I: Så svarte dere jo egentlig på hvordan dere synes det var å... Hvis dere skulle sagt sånn... Kort og konkret. Hvordan dere synes det var å skrive kreativ tekst sammen?
225. D: Jeg synes det var bra. Det var sånn.. Utfyllende. At hun hadde ideer, og jeg hadde ideer. Og vi fikk sammenskvisjet dem på en måte. Og liksom, hvis jeg ikke kom på noe å skrive så kunne hun komme med noe...
226. C: Jeg synes det... Hvis vi hadde skrevet kreativ tekst alene, så tror jeg ikke den hadde blitt like god.
227. D: Nei. Helt enig. Jeg hadde ikke kommet på alt dette alene.
228. I: Jess, da... Er det noe dere føler at dere gjerne ville sagt, som jeg ikke har spurt om?
229. C: Nei, ikke noe sånn. Men jeg ville bare si at det har vært veldig kjekke timer og at vi har lært veldig mye og at det har vært veldig hjelpsomt å ha de forskjellige modelltekstene, alle de vedleggene og at du går nøye gjennom ting. At du er liksom opptatt av at alle skal forstå det. Og at... Jeg føler at du er veldig opptatt av at det er ingenting som er rett eller galt, du kan tenke litt selv, og liksom... Det er du som bestemmer hvordan du vil skrive en kreativ tekst, da.
230. D: Og liksom, timene var sykt annerledes. Vi gjorde mer sånn... Grupper..
231. C: Vi snakket med andre, ofte. Det var veldig kjekt å få frem andre synspunkter og sånn enn det du hadde.
232. D: Ja, jobbet på en annen måte. Det var ikke bare du som stod der fremme og snakket.
233. C: Det var veldig kjekt.
234. I: Så kjekt at dere synes det! Det er veldig kjekt, og jeg tar det veldig til meg. Okey, tusen takk for at dere deltok!

Vedlegg 13: Transkribert intervju med Erik og Fredrik

Dato: 26.11.2019

Varighet: 14:49

I = Intervjuer **E** = Erik **F** = Fredrik

1. I: Hvordan synes dere det har vært å jobbe med kreativ skriving?
2. E: Ganske fint, egentlig.
3. F: Det er jo ikke sånn at norsk er favorittfaget mitt. Eeh.. Men det er ikke.. Jeg synes ikke at dette nødvendigvis var så mye kjekkere enn andre ting. Men det er litt kjekt at du ble med, fordi det er litt kjekt når vi får nye lærere. Vikarer og sånn, for eksempel.
4. I: Mhm.
5. F: Og når vi ikke har den samme læreren hele tiden. Men jeg synes det var helt greit med kreativ skriving.
6. I: Helt greit, ja. Fint det. Og så... Ehm.. Hvordan synes dere det har vært å skrive en kreativ tekst?
7. F: Eeh. Sammen da, eller?
8. I: Ja, eller...
9. F: Å bare skrive en?
10. I: Ja.
11. F: Jeg synes at når vi gjorde de kortsvarsoppgavene, der vi skulle ha 140 tegn eller hva det var, det synes jeg var litt vanskelig.
12. I: Mhm.
13. F: Eh. Men jeg synes at dette var enklere å skrive, denne litt lengre teksten. Der vi fikk litt bedre tid også.
14. E: Enig.
15. I: Så de kreative kortsvarsoppgavene var kanskje litt.. Altså dere fikk ikke så god tid og...
16. F: Nei, det var litt sånn.. Personlig er ikke jeg så god på akkurat det, da.
17. I: Mhm.
18. F: Så det er gjerne litt fra person til person. Men, ja.
19. I: Mhm, absolutt. Før dere skrev denne kreative teksten selv, så har vi jo jobbet litt med tekstvedlegg, vi lagde idebanken og vi jobbet med modelltekst. Hvis dere skulle pekt på en av disse tingene, hva synes dere var mest nyttig?
20. F: Jeg synes idebanken var veldig praktisk, for min del. For jeg synes at, i hvert fall når man skal jobbe med tematikk og sånn, så er det greit å kunne se på den... Ehm... «Vi er de skamløse jentene» og kunne se liksom... De ulike trekkene og tematikk. For det er jo ikke alt jeg hadde kommet på selv.
21. I: Mhm.
22. E: Jeg synes at tekstvedleggene og modelltekstene. Siden da får jeg på en måte litt eksempler for hvordan jeg kan gjøre det og... Eh... Hvis jeg for eksempel ikke hadde kommet på en egen måte å gjøre det på, kan jeg ta utgangspunkt i noen av dem. Så jeg synes det var greit å ha eksempler å jobbe med når jeg begynner på en oppgave.
23. I: Mhm. Og hva slags tekst er det dere har skrevet her?
24. F: Det er en novelle
25. I: Mhm. Og er dere fornøyde med hvordan det gikk?
26. E: Ja.
27. F: Ja, det vil jeg tørre å påstå.
28. I: Er det noe spesielt dere vil trekke fram som dere er spesielt fornøyde med?

29. F: Eeh. Vi har jo klart å gjøre sånn med formen her da, at første bokstav i hvert avsnitt former et ord..
30. I: Jaa...
31. F: ... Som har noe med hvordan hovedpersonen i teksten føler seg.
32. I: Ja.
33. F: ... Og overskriften da, som kobler alt litt sammen. Det har i alle fall aldri jeg fått til før, så jeg synes det er litt stilig.
34. E: Ja.
35. I: Mhm. Hva er tanken med overskriften deres?
36. F: Eh. Vil du si det?
37. E: Ja... Det er jo en tekst om... Det handler jo om... En del av teksten handler om fotball, da.
38. I: Mhm.
39. E: Og «rent bur» er jo når du er keeper og ikke lar mål komme inn. Hovedpersonen vår er en keeper, og så går det jo litt på dette her med at hun vil holde rent bur under en kamp, samtidig som hun også gjerne føler at hun er i et bur...
40. I: Mhm.
41. E: ... Ellers i livet.
42. F: Hun er kvinne og pakistaner. Og vi har da laget en historie der foreldrene, eller faren spesielt, ikke liker at hun... Han vil heller at hun skal gjøre noe skikkelig, og ikke sløse bort livet sitt på fotball. Mens det er dette hun faktisk vil, og så kan hun på en måte ikke slå seg helt løs fordi hun alltid må tenke på hva foreldrene synes om dette og sånn.
43. I: Mhm.
44. F: Så hun føler seg på en måte fanget i et bur, da.
45. I: Spennende. Er det noe dere tenker at dere ville gjort annerledes med teksten?
46. E: Ikke som jeg kommer på.
47. F: Ja, det er jo litt vanskelig å si nå. Vi leverte den jo i går. Så det spørs jo litt på tilbakemeldingene og sånn. Men... Eh... Jeg vet ikke egentlig om vi har så mange virkemidler. Så det kunne vi gjerne tatt litt...
48. I: Men dere har jo snakket om noen virkemidler som dere har brukt her. Eeh. Er det noen andre virkemidler som dere har tenkt at dere har brukt?
49. E: Ja, jeg var litt i metaforer og sånn for eksempel. Litt sammenligninger.
50. I: Mhm. Det høres jo ut som om dere har en sånn gjennomgående metafor som går gjennom hele teksten?
51. E: Ja..
52. I: Okey, så hvis vi går litt videre på den timen som vi jobbet med de modelltekstene. Hvordan synes dere det var å jobbe med dem disse timene?
53. F: Hvordan var det vi jobbet med dem? Vi leste dem og så....?
54. I: Vi leste dem først. Jeg leste dem høyt. Og så fikk dere se litt på om dere kunne finne referanser til tekstvedlegg og kreativt språk...
55. F: Stemmer.
56. I: Og så tok vi det litt felles etterpå.
57. F: Ja, da får vi jo sett hvordan de eksemplene har svart på oppgaven da, på en måte. Hvis... Eh... Ja, vi kan se hvordan de har brukt tekstvedleggene i sin tekst.
58. I: Mhm.
59. F: Så igjen da, på en måte et eksempel på hvordan du kan svare på en sånn kreativ skrivings-oppgave.
60. E: Mhm. Nei, jeg er enig. Det er ganske nyttig i forhold til hvordan du på en måte... Eh... Har litt innsikt i hvordan oppgaven... Hvordan man kan forme oppgaven og hva vi ville ta med og eventuelt ekskludere fra oppgaven.

61. I: Mhm. Var det noe dere følte at dere lærte fra dette?
62. F: Eh... Angående kreativ skriving, tenker du?
63. I: Mhm.
64. F: Ja, i hvert fall... Sist gang jeg skrev kreativt var gjerne... Det må vel ha vært i enten første eller tiende klasse. Jeg vil jo tro at det her er betraktelig bedre enn det.
65. I: Mhm.
66. F: Det går jo på litt det her med for eksempel form, slik som navn snakket om. Med en tekst som handler om en fotballsko, for eksempel, hvor det står NIKE, sånn som vi har gjort også. Så det å ha en metafor som går gjennom hele teksten, for eksempel
67. I: Mhm. Bra. Brukte dere noen av modelltekstene når dere skrev selv?
68. E: Egentlig ikke, vel.
69. F: Nei.
70. E: Bare at vi skrev novelle sånn som den ene du skrev også. Men utenom det så...
71. I: Dere brukte den ikke når dere skrev selv?
72. E og F: Nei.
73. I: Mhm. Synes dere det var nyttig å jobbe med modelltekstene den timen før dere skrev?
74. F: Ja, absolutt. Selv om vi ikke tok utnytte av dem, så kunne vi tatt utnytte av dem. Så det er litt greit å ha det, på en måte.
75. I: Mhm.
76. F: I tilfelle... Nå kom vi på en måte på denne... Vår egen ting, da. Men hvis vi ikke hadde gjort det, så er det greit å ha... Er det lov å kalle det et slags sikkerhetsnett?
77. I: Mhm.
78. E: Jeg vil egentlig si ganske mye det samme, for å være helt ærlig. Vi tok det ikke i bruk nå, men det var litt sånn.. Vi visste ikke hvordan vi skulle skrive et kreativt essay. Så det kunne jo også vært et alternativ, for eksempel.
79. I: Mhm. Nå har jeg jo ikke sett på hva akkurat dere skrev på den kartleggingsundersøkelsen, men hvilke sjangre forbandt dere opprinnelig med kreativ tekst?
80. E: Fantasi.
81. F: Jeg også. Mye fantasi.
82. E: Skjønnlitteratur. Kåseri, og kanskje sånne morsomme satire-tekster og sånn.
83. I: Mhm. Så følte dere at det ble tydeligere etter at dere hadde sett de modelltekstene? Eller følte dere at dere allerede visste det på en måte?
84. E: Nei, jeg vil si at det ble litt tydeligere.
85. F: Jeg også.
86. I: Mhm. Tidligere når dere har skrevet andre typer tekster. Hvordan har det vært å skrive en tekst der du har jobbet med modelltekst før, sammenlignet med å ikke jobbe med det før.
87. F: Eh.. Jeg føler egentlig at det går på det jeg har sagt hele tiden. Jeg synes det er bra å ha eksempler, fordi da kan du... Hvis du sliter med å... Eller hvis jeg sliter med å komme på noe, så kan jeg på en måte bare ta utgangspunkt i den og gjøre noe lignende.
88. I: Mhm.
89. F: Det behøver jo ikke å være på en måte en safe måte å... Der du på en måte bare safer inn en sånn middels karakter, det kan jo også være at du synes det er en god idé og vil gjøre noe bedre enn det, holdt jeg på å si.
90. I: Mhm.
91. E: Ja, nei, jeg vil egentlig si meg ganske enig. Det gjør det bare litt mer lett... Litt enklere å vite hva du vil jobbe med.
92. F: Det er litt tryggere, fordi da vet du at sånn... Okey, jeg kan svare sånn som dette. Du er ikke helt sånn.. helt uvitende om hvordan du kan svare på oppgaven.

93. I: Mhm. Bra.
94. I: Og nå har jo dere skrevet kreativ tekst sammen. Har dere erfaringer med å skrive sammen fra før?
95. E: Ikke mye. Det er hvertfall for meg noe jeg egentlig ikke har likt å gjøre fordi det blir litt sånn.. Du må fordele arbeid, og så ja... Jeg foretrekker egentlig å arbeide alene, sånn at jeg har mer oversikt over hvordan det... Hva det gjør. Men akkurat nå så funket det veldig bra med meg og F.
96. F: Jeg er forsåvidt enig.
97. E: Det var...
98. F: Jeg trodde det kom til å være vanskelig. Men det gikk egentlig helt strålende, synes jeg.
99. I: Mhm. Ville dere vanligvis foretrukket å skrive individuelt?
100. F: Ja.
101. E: Ja.
102. I: Ja. Hva var det som gjorde at dere synes det var greit å skrive sammen nå?
103. E: Det funket på en måte bare. Det var bare sånn at jeg viste det jeg tenkte, og så var han sånn: Ja, og så kan vi gjøre det og det også... Og det passet egentlig veldig bra.
104. F: Og så kom vi bare med ideer på en måte, og så bare funket det, holdt jeg på å si.
105. I: Mhm. Hvordan ble dere enige om hvilke ideer dere skulle gå for?
106. E: Det var egentlig bare det vi følte passet bra sammen. Det med begge oss to sin smak. Vi hadde en god ide og det gjør vi, liksom.
107. F: Litt tilfeldig, egentlig. Vi bare sånn... Kaster ut noen... Sånn... Det vi tenker på, og så... Ja, det var en god idé. Så bare gjorde vi det.
108. I: Var det noen gang dere var uenige om noe?
109. E: Nei, ikke som jeg kommer på.
110. F: Tror ikke det, faktisk.
111. I: Så dere havnet ikke i en situasjon der dere på en måte måtte bestemme dere for den ene eller andre sin ide?
112. E: Nei.
113. F: Nei.
114. I: Nei. Eeh... Var det noe dere synes var vanskelig med å skrive sammen?
115. F: Jeg trodde det kom til å bli vanskelig, men det ble ikke det, faktisk. Så...
116. I: Hva var det du var redd for skulle bli vanskelig?
117. F: Å skrive en sånn her tekst. Jeg husker bare... Hvordan skulle vi gjøre det? Skulle vi skrive annet hvert avsnitt, eller skulle vi på en måte... Jeg var bare ikke sikker på hvordan vi skulle gjøre det, men så... Eeh. Så begynte jo han å skrive første del av teksten, og så bare fortsatte jeg, og så fylte vi litt inn på hver vår del og sånn... Og så bare snakket vi om det, og så fikset vi det.
118. E: Mhm. Det var akkurat det. Vi hadde jo diskutert hva vi tenkte da, men så var F for sen til første time i går. Og så var det sånn... Da begynner jeg bare, og så går jeg gjennom det med han etterpå, og så tar jeg litt, og så hjelper jeg han. Men så er det han som skriver etterpå, så går han gjennom det jeg har skrevet til nå.
119. I: Mhm. Så dere hadde blitt enige om ideen deres på forhånd?
120. E: Ja.
121. I: Ja. Så du startet på en måte med innledningen, og så kom du inn etter hvert?
122. E og F: Ja.
123. I: Og når dere gikk videre, hvordan gjorde dere da?
124. E: Nei, vi bare jobbet sammen og diskuterte. Da var vi allerede ganske sikre på hvordan formen skulle være, og hadde bestemt oss egentlig for en del av virkemidlene... At vi ville ha det med buret gjennomgående i teksten, og....

125. F: Og hvordan teksten skulle ende også egentlig. Så det var bare å få det skrevet ned, på en måte. Og så legge inn de siste... Sånn som formen da, og de siste virkemidlene og sånn.
126. I: Mhm. Hvordan tror dere det blir å skrive en kreativ tekst individuelt nå etter å ha skrevet det sammen?
127. E: Det blir mindre kreativt, tror jeg.
128. F: Ja, det tror jeg også. For nå har jo vi delt tankene våre, og sånn.. Han har jo kommet med ideer som jeg aldri hadde tenkt på og sånn.. Og jeg tipper at det er omvendt også.
129. E: Mhm.
130. F: Såå.. Det blir mindre kreativt, men ja...
131. E: Ja, vil egentlig bare si meg enig med det.
132. I: Mhm. Har dere skrevet kreativ tekst tidligere på videregående?
133. E: Ikke som jeg kommer på. Vi hadde noen greier i historien, hvor vi skulle late som om vi var en figur som reiste gjennom tiden og skulle fortelle hva vi så, men siste gangen jeg husker å ha gjort dette var vel på ungdomsskolen.
134. F: Ja, jeg også.
135. E: Så det er en god stund siden nå.
136. I: Skrev dere individuelt på ungdomsskolen?
137. E og F: Ja.
138. I: Hvordan synes dere det er å skrive kreativ tekst sammen, sammenlignet med erfaringene deres med å skrive kreativ tekst individuelt?
139. F: I forhold til mine erfaringer, så... Føler jeg at det gikk mye bedre nå. Jeg tror bare at jeg har skrevet én kreativ tekst alene.. Og det var vanskelig, husker jeg. Så i forhold til erfaringene mine, synes jeg at det er enklere nå.
140. E: Ja, jeg er enig. Jeg også slet ganske mye med det før. Å skrive alene.
141. I: Tror dere det blir lettere å skrive individuelt nå som dere har prøvd å skrive sammen en gang? Eller tror dere at det blir det samme?
142. E: Altså nå er vi jo på en måte litt mer rutinerte på å skrive kreativ tekst, sånn sett.
143. I: Mhm.
144. E: Så nå har vi litt mer peiling på hva vi gjør. Så det blir lettere forsåvidt, men igjen... Du får ikke den samme kreative inputen som hvis du er to.
145. I: Mhm.
146. F: Jeg er enig.
147. I: Jess, er det noe avslutningsvis som dere har lyst å si? Knyttet til kreativ skriving eller noe som ikke har blitt spurt om?
148. E: Nei, tror ikke det.
149. F: Kommer ikke på noe jeg heller, så...
150. I: Dere har fått sagt det dere vil si?
151. E og F: Mhm.
152. I: Jess, da må jeg bare si tusen takk for at dere ble med på intervju. Det setter jeg stor pris på!

Vedlegg 14: Transkribert intervju med Grete og Hanna

Dato: 2.12.2019

Varighet: 20:09

I = Intervjuer **G** = Grete **H** = Hanna

1. I: Hvordan synes dere det har vært å arbeide med kreativ skrijving disse ukene?
2. G: Det var jo veldig utfordrende i starten, fordi vi har jo ikke hatt om det før. Eh.. Og derfor så visste vi ikke helt hva vi skulle forvente, og hvordan det ville være, og det er egentlig vanskelig å forholdet seg til det i og med at du skal få en karakter, sant.
3. H: Mhm. Og at vi ikke har ikke har skrevet på en måte kreativ tekst før.
4. G: Så... Men vi fant jo ut at det var noe veldig interessant, og timene var jo mer kjekke enn det vi er vant med... Hvis jeg skal være ærlig da. Så det var veldig kjekt! Vi håper at det er noe vi kan virkelig få bruk for i forhold til hva vurderingsmålene er.
5. I: Mhm. Hva var det dere synes var utfordrende med det?
6. G: Bare det at det var så ukjent. Altså, vi er jo vant med å skrive tekster, og vi har jo skrevet om eventyr og alt sånn, men nå når vi går i tredje videregående så skal vi jo ha veldig mange karakterer i norsk, og alle timene i norsktimene er jo egentlig ganske viktige, og det at vi skal bruke veldig mange uker på kreativ skrijving, er jo ganske sånn... Oi.. Er det så viktig? Hvordan gjør vi det? Bare at vi ikke... Det var veldig ukjent for oss, egentlig.
7. I: Mhm. Tror dere at dere hadde turt å skrevet en kreativ tekst på eksamen nå?
8. G: Nei, det tror jeg ikke.
9. H: Nei...
10. I: Fremdeles litt... Hva er det som er skummelt ved det?
11. G: For å være ærlig så har jeg litt fordommer mot sensor og mot de som skal rette det fordi plutselig så er det en norsklærer som er 60 år gammel, og som tenker: Hva er dette her? Sant, forstår du? Så egentlig er det bare den... Den frykten for å bli misforstått, hvis jeg skal være ærlig. Føler ikke det blir sett på som en formell sjanger, egentlig.
12. H: Og spesielt når vi ikke er vant til å skrive det, så er det sånn.. Du vet på en måte ikke om du er god på det.
13. G: Ja, sant. Og det er jo det som er med kreativ! Kreativitet er jo ikke et mål på hva som er kreativt, egentlig. Du kan jo... Bruk av adjektiv, og sånn og sånn og sånn, men alle har jo en ulik hjerne og en ulik kreativitet. Så det er jo veldig abstrakt. Og abstrakt kan jo være vanskelig å forholde seg til.
14. I: Mhm.
15. G: Så når du skal få en... Alle skal få en karakter i det, så er det lett å holde seg til et mål.
16. I: Forståelig. Så før dere skrev kreativ tekst, så hadde vi jo noen timer der vi jobbet litt med de tekstvedleggene, så lagde vi denne her idébanken og så hadde vi en time der vi jobbet med noen modelltekster. Hva synes dere var mest nyttig av disse tingene vi gjorde før dere skrev selv?
17. H: Jeg synes personlig de modelltekstene, fordi... Siden vi ikke visste hva en kreativ tekst var, så fikk vi på en måte innblikk i hvordan vi kunne bygge en sånn type tekst opp på.
18. G: Men samtidig så er det sånn... Det er nesten litt dumt også fordi kreativitet handler jo om individualitet, sant. Så det er ganske interessant å liksom. Dette er det du skal gjøre, forstår du? Så det jeg synes var veldig bra, var i alle fall den der idébanken. For da fikk alle bare si hva de forbandt med det, og så nå får vi liksom en tekst av en lærer... Dette her er... Selv om det bare er et eksempel så er det en liten sånn... Okey, er det dette jeg skal gjøre for å få en god karakter, sant?

19. I: Mhm. Ja, for det er jeg faktisk interessert i høre om dere synes. Opplevde dere det sånn at... Når dere skulle skrive selv, at teksten deres måtte ligne litt på noen av de?
20. H: Altså, tanken kom jo.
21. G: Sånn i teksten vår så har vi egentlig ikke tatt noen ting ut. Vi tenkte, okey. Skal vi skrive essay? Det var det. Det var en god idé. Kan godt være at vi ikke hadde endt opp med å skrive essay hvis ikke det hadde vært i... Det kan veldig godt være! Men... Så, egentlig ja! For å være ærlig. Men ikke i den... Det har vært positivt for oss da egentlig.
22. H: Vi valgte jo å gå helt vår egen vei, på en måte.
23. I: Mhm. Er dere fornøyde med den kreative teksten som dere har skrevet?
24. G: Vet du hva, det er det som er så skummelt. Fordi det er så vanskelig.. Det er ikke sånn... To pluss to er fire. Det er liksom ikke sånn
25. H: Ja... Vi vet liksom ikke.
26. G: Vi vet... Vi har ingen anelse, men sånn...
27. H: Selv så føler vi jo at den er bra.
28. G: Det vi vet er at vi har brukt tid på det, og har tenkt.. Vi har snakket mye sammen, vi har brukt veldig mye tid og...
29. H: På fritiden...
30. G: På fritiden og... Vi har diskutert sammen oss to og selv om kanskje teksten.. Hvis teksten... Hvis vi ender opp med å få en dårlig karakter så vet vi i alle fall at vi har... Vi har fått noe ut av det i alle fall for oss.
31. I: Mhm.
32. H: Sånn, den følelsen vi sitter igjen med selv. Men... Vi håper jo da på at læreren vil like det litt.
33. I: Hvis dere skulle pekt på én ting som dere er mest fornøyde med?
34. G: Det er de der greiene.
35. I: Ja?
36. G: Okey, skal jeg bare fortelle deg hva det er?
37. I: Ja, gjør det.
38. G: Okey, så... Når vi... Den første timen. Okey, hva skal vi gjøre G? Sant? Så fant vi ut, okey, vi finner ut at det er et essay, vi finner en problemstilling og oppgaven var jo at du skulle binde sammen de... Rupi Kaur sitt dikt og det innlegget i Aftenposten.
39. I: Mhm.
40. G: Og... Så tenkte vi okey... Hva er det vi kan... Hvis vi skal... Det skal bare være to sider, og så skal vi liksom gjøre det kort, og hva skal vi... Okey, fordommer. Det er jo en god ting. Det er noe som er felles i begge to.
41. I: Mhm.
42. G: Så fant vi ut at vi skulle ha essay og at vi skulle snakke om fordommer. Okey, skal vi lage et oppsett? Så lagde vi et oppsett. Men vi har mer tekst, det er én til. (peker på ark). Så finner vi: frihet, rettferdighet, selvverdighet, aksept, ofrelse og fremskritt (peker i teksten). Og det er viktige ting i bekjempelsen av fordommer og forståelsen av det og bare alt. Så det er liksom... Okey. Ja, det er ganske interessant.
43. I: Dere har laget det, rett og slett her? (peker i teksten)
44. G og H: Mhm.
45. I: Hvert eneste avsnitt? Det må ha vært ganske krevende.
46. G: Det var veldig.... Du skulle bare visst!
47. H: Det var synonymmer og...
48. G: Det verste er at det som var vanskeligst ved det, skal jeg være ærlig, var at vi jobbet sammen.
49. H: Mhm.
50. I: Ja, hva var det som var vanskelig ved å jobbe sammen?

51. H: Fordi vi kunne jo ikke skrive hvert sitt avsnitt.
52. G: Vi kunne ikke... Okey, du tar det og jeg tar det... Det var det vi egentlig startet med.
53. H: Men da var det sånn...
54. G: Og så ble det sånn... Plutselig hadde vi skrevet litt av det samme.
55. H: Ja, det ble det samme.
56. G: Så vi måtte skrive alt sammen, og bare snakke, og det var skikkelig krevende, liksom.
57. I: Var det det, ja?
58. H: Men vi ble ganske fornøyde til slutt da. Det bare tok... Jeg tror vi har brukt litt mer tid på teksten enn andre fordi vi hadde det oppsettet og måtte liksom hele tiden finne andre ord i form av adjektiver og sånn.
59. G: Og det var ofte at H bare sånn... Nei, jeg tror ikke vi kan gjøre det... Men heller ta sånn at det er en og det er en. Men jeg tenkte at... Nei, nå! Dette må vi klare. Og så fant vi ut...
60. H: Men jeg sa at vi må være åpne for at det kan være at det ikke går, for det var veldig krevende.
61. G: Det var veldig krevende!
62. H: Så vi ble enige om at vi prøver, men så må vi ikke bli sure om det blir for vanskelig. Vi fikk det jo til, da.
63. G: Vi fikk det til, men det som skjer er at... Vi har noen som ikke er starten på en setning. Så egentlig er det litt vanskelig. Det hadde vært lettere å se hvis alle var store bokstaver. Vi snakket om å utheve dem, vi snakket om å gjøre dem røde, men det er litt kjekt å holde det litt skjult. Det er derfor vi er litt skeptiske til at om han ser det, forstår du? Han må se det før han gir oss en karakter!
64. H: Og så har vi jo også en form av det. Sånn, frihet her (peker i teksten).
65. G: Sant, ser du? Vi har uthevet frihet, sant? Og så selverdighet. Så alt som er uthevet... Vi har gitt deg et hint!
66. H: Ja, så vi håper jo...
67. G: Hvis han ikke ser det....
68. I: Hehe, det blir spennende å se.
69. I: Er det noe dere ville gjort annerledes med teksten deres når dere ser på den nå?
70. H: Ikke som jeg kommer på.
71. G: Det som jeg i alle fall pleier å få tilbakemeldinger på, er den der røde tråden. Det kan være vanskelig. Og jeg er litt usikker på om han kommer til å... Fordi nå har vi ikke tatt for oss ett tema her og ett tema her, selv om vi har prøvd. Vi har vært veldig begrenset til... Okey, vi kan ikke ha én setning til, liksom. Vi måtte forholde oss til disse linjene liksom. Så det har vært veldig vanskelig. I og med at jeg har det som et problem i det å skrive en tekst, å holde en sånn coherence and cohesion liksom... Så håper jeg at...
72. H: Ja, men vi måtte jo prøve å... Liksom... Korte det ned for å få alt sagt i akkurat så mange setninger.
73. G: Mhm. Og det er mye vi ikke fikk sagt på grunn av den begrensningen, liksom.
74. I: For dere lagde dere jo den begrensningen på en måte selv.
75. H: Ja.
76. G: Mhm.
77. I: Hvordan synes dere det var... Eller hva synes dere at det gjorde med kreativiteten deres på en måte?
78. G: Jeg synes det var... Hva skulle vi skrevet hvis ikke? Sant? Hva hadde vært kreativt?
79. H: Jeg føler at det er veldig kreativt måten vi har satt det opp på.
80. G: Mhm.
81. H: Og så... Ja, kanskje det begrenser litt av hva vi kunne sagt om vi ikke hadde det, med at vi for eksempel kunne skrevet litt mer, men så føler jeg at de ordene er så viktige i forhold til det temaet.

82. I: Mhm.
83. H: ... At det på en måte gikk fint likevel.
84. G: Sånn, det er ikke bare sånn... Okey, vi sier det. Alle disse ordene er avhengige av hverandre. Sånn, for å oppnå frihet så må... Så trenger vi jo rettferdighet, sant? Og så kan du sette en rød tråd gjennom det sammen.
85. H: Det går liksom... Også rekkefølgen av ordene vi har skrevet dem i forhold til avsnittene har en sammenheng. Og så er jo det siste fremskritt. Disse tingene må du ha for å gjøre fremskritt.
86. G: Og så sånn.. Vi vet jo at det å skrive en kreativ tekst... Det vi hører og sånn.. Det vi typisk assosierer med det er okey... Adjektiver og metaforer og bare sånn... Liksom... Bilder i hodet når du leser det. Men sånn... Javel, men er det så veldig kreativt da? Når det på en måte er det som skal være det? For kreativitet handler jo om det å gjøre noe unikt og individualiteten. Så vi føler jo at det har vært litt... Men vi kan ikke begynne å snakke om det, for plutselig så blir vi skuffet og det er ikke bra. (ler)
87. I: Men altså, jeg tenker jo at det er viktig at dere sier hva dere har tenkt med det. Jeg tenker det er en fordel.
88. G: Mhm.
89. I: Hvordan synes dere det var den timen vi jobbet med de modelltekstene, den ene som var et essay og het «Livet er et samleband» og «Bybrua»?
90. H: Altså jeg synes jo at det var viktig å få et innblikk i hvordan det kan være. Men jeg skjønner jo at noen har tenkt... Når de skriver tekst... Åja, det må være sånn. Og kanskje til og med har lest tekstene når de skriver den kreative teksten selv, da. Og det kan jo være negativt. Men for oss så synes jeg bare... For vi tok jo bare litt inspirasjon i at vi ville skrive essay, sant? Men vi ble ikke liksom opptatt av hva teksten handlet om. Så for oss så synes jeg det funket veldig bra.
91. G: Ja.
92. H: Og da...
93. G: Det var jo en bra ting, i og med at vi ikke har hatt om kreativ tekst før.
94. H: Og vi visste ikke hva det kunne være med en kreativ tekst...
95. G: Så det var jo egentlig ganske nødvendig.
96. I: Mhm.
97. H: Men det var bra at det ikke ble lagt så veldig stort fokus på det, for hvis det hadde blitt lagt fokus på bare modelltekster, så hadde det ikke... Da hadde ikke folk følt at... Okey, jeg kan gjøre hva jeg vil, sant?
98. I: Mhm... Så dere følte at dere stod fritt til å gjøre det dere ville?
99. G: Ja, egentlig!
100. H: Det stod jo i oppgaven. Du kan egentlig komme frem til hva du vil. Så, ja?
101. I: Mhm. Lærte dere noe av når vi jobbet med dem i timen?
102. H: Ja, det går jo litt i det samme... Sånn, lærte hvordan det kunne vært bygget opp, og én form for kreativ tekst, da. Eller to, var det jo.
103. G: Mhm. Vi lærte bare om hvilke virkemidler vi kunne brukt selv.
104. I: Mhm. Brukte dere dem på noen som helst konkret måte i teksten deres, eller var det sånn at vi jobbet med dem den timen...
105. H: Vi brukte bare sjangeren...
106. G: Vi brukte den essayen.
107. H: Ja, og så... Men vi knyttet ikke opp noe med teksten eller husket hva den handlet om... I form av vår tekst.
108. I: Så dere brukte den som... På en måte et bilde på hvordan et essay kunne være, men ikke noe mer enn det?
109. G: Ja. Egentlig.

110. H: Mhm.
111. I: Eh.. Ja, det har dere jo snakket litt om... Opplevde dere at den måtte ligne på modellteksten? Men dere var litt sånn...
112. G: Ikke helt, men jeg forstår hvis folk gjør det. Det gjør jeg.
113. I: Mhm.
114. H: Tidligere når dere har skrevet tekster, ikke nødvendigvis kreative tekster, har dere jobbet med modelltekster før da?
115. G: Ja, altså... Hvis det ikke har vært en kreativ tekst? Sånn, hvis vi skal skrive en fagtekst? Så får vi jo veldig ofte sånn.. Okey, dette skal du ta fra. Vi fikk jo.. Sist skriveoppgave vi hadde, så fikk vi jo et... En artikkel om bompenger. Så skulle vi snakke om det litt. Og skolemat. Og du får jo på en måte... Du får jo veldig ofte en modelltekst.
116. I: Mhm. Klarer dere si noe om hvordan det er å skrive en tekst etter du har fått en modelltekst, sammenlignet med hvordan det er å skrive uten å ha fått en modelltekst?
117. H: Det kan jo være mer krevende hvis du på en måte ikke vet hvordan du kan bygge en tekst opp på.
118. G: Jeg tror egentlig det ville vært mer kreativt hvis du ikke hadde fått en modelltekst, skal jeg være ærlig.
119. I: Mhm.
120. H: Men også motsatt... Sånn... Det kan være mer kreativt, jeg er enig med det, men samtidig... Hvis du ikke vet så mye om den type skriving, så kan det være veldig vanskelig å begynne teksten... Og vite på en måte... Hvordan du skal bygge den opp.
121. I: Mhm.. Ja. Hvordan synes dere det har vært å skrive sammen, da?
122. H: Det var det som på en måte...
123. G: Det var det som var utfordringen vår.
124. H: I tillegg til hvordan vi valgte å gjøre det. Og vi prøvde og feilet litt i forhold til at vi prøvde å skrive hvert sitt avsnitt, men så fant vi ut at... Vi har jo skrevet ganske mye av det samme. Så da ble det ingen sammenheng. Så vi måtte jo bare slette og begynne på nytt, og bestemte oss for å møtes på fritiden og sette oss sammen og... Bli enige.
125. G: Jeg vil tørre å påstå at det å skrive en kreativ tekst to og to, er den vanskeligste oppgaven du kan få i norskfaget.
126. I: Ja? Hva var det som gjorde det så vanskelig?
127. G: Fordi kreativitet... Kreativt er jo helt individuelt.
128. H: Ja alle tenker ulikt og har ulike meninger.
129. G: Vi har jo ingen... Vi får jo ingen... Okey, dette skal du gjøre, egentlig. Du skal danne et bilde selv. Du kan ikke.. Du skriver den delen, jeg skriver den delen. Det går ikke, sant? Fordi da mister du den røde tråden. Og da tenker du... Okey, hva er dette her? Det gir ikke mening. Så når du skal skrive en tekst sammen, så må du snakke sammen hele tiden, i forhold til det å være drøftende...
130. H: Ja...
131. G: Hvis vi skal snakke om abort, for eksempel, skrive en tekst om det, så kan jeg si til henne: Okey, du finner motargumenter og jeg finner for-argumenter. Og så knytter vi det sammen. Og så kan vi gjøre det. Men nå må vi bruke hele tiden på å skrive noe sammen. Og det er ganske utfordrende. Du må finne tid til det, og du må være enig. Jeg kan tenke det, og hun kan tenke det.
132. I: Var det noen ganger dere var uenige om noe?
133. G: Ikke utenom at H. var litt skeptisk til at vi fikk til dette. Og egentlig så skal jeg innrømme at jeg også var det. Men jeg har en tendens til å alltid sette veldig høye krav til alt, til meg selv som person. Så jeg tenkte at: dette får vi til! Jeg er litt naiv, liksom, sant? For H. tenkte sånn... Nei, men det kan være at det ikke fungerer, liksom.
134. H: Det kan være at det ikke går.

135. G: Så der var vi litt uenige. Men det funkete jo til slutt!
136. H: Ja, vi ble jo enige om å prøve, men ha i bakhodet at det kan være at det ikke fungerer. Da må vi ikke bli skuffet fordi vi på en måte hadde satt et så stort mål om å klare det.
137. I: Mhm. Absolutt. Dere har jo allerede snakket litt om hva som var vanskelig ved å skrive sammen, men var det noe som var positivt med det?
138. H: Jeg synes jo at det var veldig interessant også, selv om det var veldig krevende å jobbe to og to.
139. G: Det var kjekt! Det var kjekt!
140. H: Det var på en måte en utfordring for begge at... Dette må vi bare klare sammen. Og det var liksom, vi er ikke vant til å skrive tekst sammen med andre, og har jo ikke skrevet kreativ tekst. Så jeg synes på en måte at det var ganske utfordrende, men når vi klarte det... Vi satt jo i slutten og når vi skrev det siste, så ... (ler) Så satt vi og var skikkelig...
141. G: Akkurat som å se på en fotballkamp, sånn... Nå må vi få det til! Og så var det sånn... Okey, du skulle bare visst! Det var sånn... Går det? Går det? Så når vi skrev, så hoppet plutselig det ordet ned på der... Og vi bare sånn... Ååå søren, og så måtte vi skrive det på nytt. Og vi bare: Jess, det går!
142. I: (ler)
143. H: Det var skikkelig mestringsfølelse når vi fikk det til. Det var det.
144. G: Det startet og ble litt sånn... Søren. Men så ble det faktisk litt kjekt.
145. I: Mhm. Bra. Skal vi se... Hvordan ble dere enige om hvilke kreative virkemidler eller kreative grep dere skulle bruke i teksten?
146. H: Jeg føler at vi var ganske enige på det, med adjektiver og metaforer og oppbygningen.
147. G: Det var ikke noe sånn... Skal vi heller gjøre det? Vi var egentlig ganske...
148. H: Og så var vi veldig enige om at teksten skal ikke ha en konklusjon på slutten. Vi skulle skape på en måte.. Undring. Sant, at folk tenker gjennom hele teksten. Så vi har jo... Vi ble enige om å ha en del spørsmål i teksten som vi snakket om, men vi svarte ikke på dem konkret. Så vi var liksom helt enige om hvordan teksten skulle være.
149. I: Mhm. Og... Hvordan tror dere det blir hvis dere skulle skrevet en kreativ tekst individuelt, nå, etter å ha skrevet to og to?
150. G: Mye lettere!
151. H: Ja, selvfølgelig.
152. I: Hvorfor tror dere at det blir lettere?
153. G: Fordi det er vanskeligere å skrive sammen.
154. H: Mhm... Og, liksom... Da trenger du bare å forholde deg til egne tanker og sånn... Og ikke på en måte når det er to hjerner. Men samtidig så kan det være at teksten blir bedre når du skriver to...
155. G: Mhm. Fordi du diskuterer.
156. H: fordi du har to... Liksom, hjerner. Og så er vi uenige og så kommer du til en konklusjon på en måte sammen.
157. G: Men jeg tror at den tiden av å diskutere, uenighet, og bare den vanskelige tiden av å klare å bruke den tiden sammen. Det tar mer tid enn den tiden det tar å... Hm... Skal jeg skrive om det, forstår du?
158. H: Ja, det går nok forttere å skrive den selv.
159. G: Ja.
160. H: Mer krevende å skrive den sammen.
161. I: Mhm.
162. G: Så kanskje... Litt mer lærerikt! Eller, jeg synes egentlig det er veldig lærerikt å skrive tekst selv, hvis du interesserer deg for det. Hvis jeg interesserer meg for det, så vil jeg jo få noe ut av det. Så, ja.

163. I: Er det noe som dere har tenkt på, knyttet til dette her, som jeg ikke har spurt dere om og som dere gjerne ville sagt noe om?
164. G: Bare at vi håper at... Dette her blir mer... Kreativ skrijving blir mer integrert i liksom... Vårt syn på... Eller samfunnets syn på hva som er en bra norsktekst.
165. I: Ja.
166. G: Sånn, det å... Jeg tror at det kommer til å gi denne generasjonen en bedre... Både mer motivasjon og bare bedre utgangspunkt for å gjøre det bra og mestre.
167. I: Mhm.
168. G: Det er jo kanskje lettere å... Du skal skrive en kreativ tekst, du kan gjøre hva som helst. Det er jo en veldig utfordrende oppgave. Jeg tror at det vil gi et positivere... Et mer positivt resultat enn å skrive alt du kan om Ibsen, liksom.
169. I: Mhm. Har du H. noen tanker om det?
170. H: Jeg er jo ganske enig. Sånn, kreativitet er jo og... På en måte... Ikke alle er kreative. Og kreative tekster kan hjelpe med å bli mer kreative.
171. G: Ja! Det er jo en positiv ting som du faktisk kan ta med deg videre i livet. Heller enn å vite noen fakta om noen som er død, sant?
172. H: Og det er en viktig egenskap.
173. G: Så det er jo noe vi kan ta bruk for. Kreativitet er jo egentlig ganske viktig for oss nå. I denne tiden. Nå handler det jo om... Du ser jo hva som skjer med verden, det skal handle om å finne opp nye ting og... Bare gjøre fremskritt egentlig. For vi lever jo i en verden der alt skal gå fremover, og da handler det jo om å være kreativ.
174. I: Mhm.
175. G: Så det er en... Egentlig ganske viktig ting.
176. I: Mhm.
177. G: Og det at vi kan bruke det på skolen, eller at vi kan jobbe med det på skolen, det er jo en veldig positiv ting, det. Så har vi jo begrensninger, vi kan jo ikke ha så mange norsktimer, så da er det jo viktig å prioritere det som er mest rett. Det er jo ikke vi som bestemmer det da, men jeg håper at de som bestemmer det kan klare å reflektere over det liksom.
178. I: Mhm... Da vil jeg bare si tusen takk for at dere var med, jeg setter kjempestor pris på det. Eh.. Tusen takk!

Vedlegg 15: Transkribert intervju med June og Karen

Dato: 2.12.2019

Varighet: 22:47

I = Intervjuer **J** = June **K** = Karen

1. I: Hvordan synes dere det har vært å jobbe med kreativ skriving disse ukene?
2. J: Ehm.. Vi synes det har vært ganske lærerikt. For det første siden vi har jo egentlig ikke lært noe om dette siden ungdomsskolen. Og da sa de jo liksom sånn... At vi ikke skulle skrive kreativ tekst og sånn. Så vi synes at det har vært sykt bra at du har presentert det for oss.
3. I: Mhm.
4. K: Jeg føler at det er alt for lite av det på videregående, med tanke på at mange oppgaver på eksamen og sånn er det. Så vet jeg personlig at jeg hadde aldri valgt en sånn oppgave før vi hadde blitt presentert for det nå.
5. J: Mhm.
6. I: Føler dere at dere kunne skrevet en kreativ tekst på eksamen nå, etter å ha gjort det...
7. J: Ja, egentlig.
8. K: Ja, absolutt.
9. I: Hva var det som... Eller... Dere sier at dere ikke har skrevet det siden ungdomsskolen. Hva tror dere grunnen til det er?
10. K: Altså, vi ble alltid fortalt at nå skal dere skrive en femavsnittsartikkel. Dere skal bruke femavsnittsartikkel til alt. Ehm. Og at det å skrive kreativt var bare noe vi gjorde da vi var små, for da visste vi ikke hvordan vi skulle oppbygge en faktatekst. Bruke kilder og sånn.
11. I: Mhm.
12. J: Og også det navn sa. At liksom... Hvis du hadde valgt det på eksamen, da. Så er det enten hit or miss, og da er det jo faktisk et sjansespill. Og jeg tror det er mer det, egentlig. At folk vil jo ha god karakter, og det suger jo da at lærere da, ikke er kompetente nok til å liksom... Rette begge oppgavene. Da er det jo ikke vits at de har med kreative oppgaver.
13. I: Mhm.. Før dere skrev teksten deres selv, så hadde vi noen timer der vi jobbet med tekstvedleggene, og vi lagde denne her idébanken, og vi jobbet med modelltekster. Hva synes dere var mest nyttig av dette når dere skulle skrive kreativ tekst selv?
14. J: Ehm.. Vi synes idébanken og modelltekstene var sykt nyttige fordi... Idébanken, da fikk vi liksom mange ideer og det hjalp oss liksom med hvilke virkemidler for eksempel vi skulle bruke i teksten. Og så modelltekstene hjalp oss jo sykt fordi... Da så jeg liksom at... Okey, det trenger ikke bare å være liksom sånn... Oppfinnelser og sånne ting. At det kunne også være et essay, men og liksom en novelle.
15. I: Mhm.
16. K: Jeg er enig, og idébanken... I alle fall når vi gjorde det, så følte jeg at jeg ikke hadde tenkt over at jeg bare kunne sette meg ned og skrive raskt, fordi da får jeg jo ut det jeg på en måte tenker om det. Selv om jeg ofte ikke finner ut hvordan jeg skal formulere det, da. Så var det sykt greit å bare få ned tankene.
17. I: Tenker du nå på den teksten der vi skulle skrive... På en måte alt vi tenkte på i to minutter?
18. K: Ja, den synes jeg var veldig nyttig.
19. I: Ja, du synes det? Hva var det som var nyttig med det?
20. K: Jeg synes det var veldig greit å bare sette... Ofte når jeg skriver, så tenker jeg... Åja, jeg må skrive riktig setningsoppbygging, komma... Mens når du sa: ikke tenk på det, bare skriv det du tenker, så er det sykt lett å bare skrive... For da kan du tenke.. Okey, jeg kan

bare skrive en setning som det ikke går an å lese høyt, så lenge jeg bare får ut det jeg mener.

21. I: Hvordan synes du det var? Å skrive på press, på en måte?
22. J: Jeg vet ikke om jeg var der den timen. Nei.
23. I: Nei, det var en av de første timene.
24. J: Ja, da var jeg sikkert ikke der.
25. I: Nei.
26. J: Men jeg husker at vi skrev sånn der... på tavlen. Og så skrev vi jo sånn... Hva vi forbinder med...
27. I: Ja, stemmer. Så det var sikkert timen etterpå det faktisk. Og så hadde vi modelltekstene timen etter det.
28. J: Mhm.
29. I: Eh.. Hvor fornøyde er dere med teksten dere har skrevet selv?
30. J: Vi er veldig fornøyde egentlig.
31. K: Mhm.
32. J: Fordi... Vi så jo for oss at det skulle være veldig vanskelig, og egentlig så grudde vi oss litt, tror jeg.
33. K: Ja...
34. J: Til å skrive. Ehm... Men vi opplevde det jo egentlig som sykt... Eller, når vi først satte oss ned og skrev det, så gikk det jo veldig fort, fordi vi bare... Skrev det liksom vi kom på... Og synes egentlig det var kjekt, liksom.
35. I: Mhm, ja. Hvorfor grudde dere dere?
36. K: Det har på en måte blitt veldig fremmed, da. Etter at vi ikke har skrevet det på så lenge. Så jeg tenker det er sånn... Vi har jo lest bøker og sånn, men det er jo langt ifra det jeg husker at jeg skrev på ungdomsskolen. Det var jo bare... En mye mer barnslig måte enn det de skriver i bøker.
37. I: Mhm.
38. K: Så jeg følte at vi fikk en mye mer profesjonell novelle enn det jeg har pleid å få før, da.
39. I: Mhm. Er det noe konkret her dere er spesielt fornøyde med?
40. J: Ja, vi tenkte jo veldig mye på det der skamløs. Vi har jo uthevet det i første bokstav i hvert avsnitt.
41. I: Mhm.
42. J: Og det er vi veldig fornøyde med, siden det liksom da er... Tema i teksten. Og så er vi jo egentlig også veldig fornøyde med at vi klarte liksom å få inn de tekstvedleggene, men også en annen bok som handler om det samme. Ehm. I liksom teksten, uten at det er veldig synlig. At det går inn i handlingen og ja... Sånne ting.
43. I: Dere brukte den boken «Skamløs». Hvordan brukte dere den i teksten deres.
44. J: Ehm. Vi så jo på for eksempel det der «hijab cons». Det med at han ene spør... Hva er det han spør om nå igjen?
45. K: Om du dusjer med den.
46. J: Om du dusjer med hijaben. Og så skulle det liksom være sånn skjells-ting. Og så brukte vi også bare sånn at... Alle de jentene i den boken er jo fra en minoritetsgruppe. Og det er jo hovedpersonen vår også. Så da relaterte vi sykt mye til det, på en måte.
47. K: Ja, det med at vi kunne bruke for eksempel: «Dusjer du med den?». Jeg tror aldri at jeg hadde turt å skrive det i en tekst, hvis ikke det hadde vært for at jeg hadde lest det et annet sted. For jeg hadde tenkt at det hadde vært alt for krenkende å ha med i en sånn tekst.
48. I: Mhm..
49. K: Eh.. Så det er jo på en måte en litt tøff tekst også, da. Siden det merker jeg veldig godt på... Jeg har innsett at det går faktisk an å skrive det, fordi det er så viktig at vi får frem det budskapet vi vil ha, på en måte.

50. I: Mhm... At det har gjort at dere tørr å være litt dristigere med teksten deres, på en måte?
51. J: Mhm. Men også sånn i tekstvedleggene... Det av hun der Nancy Herz, så stod det jo masse om sånn... fuck moralen og alt sånn. Og det hadde vi heller ikke turt å skrive, med mindre det stod der.
52. K: Nei, nei.
53. I: Mhm. Har dere brukt noe av dette i teksten deres?
54. J: Mhm. Jeg tror det står på andre siden. (peker i teksten).
55. K: Ja, så vi har tatt liksom de direkte. Tekstvedleggene.
56. I: Mhm. Gjort det om til et slags sitat?
57. J: Mhm.
58. K: Ja, for vi synes det formulerte det veldig godt. Og vi selv kan jo ikke sette oss i akkurat den posisjonen som hun er i, og da er det veldig greit å på en måte ha noen som allerede er i den situasjonen og bruke det, da.
59. I: Mhm. Absolutt. Er det noe som dere har tenkt at dere ville gjort annerledes med teksten deres?
60. K: Det er egentlig et veldig vanskelig spørsmål, synes jeg. Fordi... Hvis vi hadde tenkt at vi kunne gjort noe annerledes, så hadde vi jo mest sannsynligvis gjort det når vi leverte den inn. Jeg tror alltid det er forbedringspotensiale. Sånn det å gjøre noe veldig kreativt, det har vi ikke gjort så mye.
61. J: Hva da?
62. K: Tidligere. Å skrive kreativt. Ehm... Så jeg tror kanskje at vi kunne brukt liksom enda flere virkemidler for å få... Enda mer om til en kreativ tekst, da. Sånn at det virkelig stråler gjennom.
63. I: Men alt i alt er dere fornøyde med det dere har gjort i teksten deres?
64. J: Ja, veldig.
65. K: Mhm.
66. I: Hvordan synes dere det var den timen som vi jobbet med de modelltekstene?
67. J: Jeg tror ikke du var der, eller? Jeg var der, og jeg synes det var sykt hjelpsomt fordi da fikk jeg liksom se et eksempel på en kreativ tekst som var liksom, essay. Og så fikk jeg en som jeg tenke mer... Var litt mer tradisjonell, da. Den der «Bybrua».
68. I: Mhm.
69. J: Og det hjalp sykt mye.
70. K: Jeg kan jo bare slenge inn at når meg og deg skrev, da var jo J. veldig på det med at... Hvis vi ser på disse to... At du brukte de så mye. Det viser jo meg også hvor mye du synes det hjalp, da. Synes jeg i alle fall.
71. I: Mhm. Så når dere skrev, så hentet dere faktisk litt inspirasjon fra de modelltekstene også?
72. J: Ja.
73. I: Hva da... Hva så dere for eksempel på?
74. J: Vi så liksom på det å liksom skjule budskapet litt. For eksempel i den «Bybrua» som du skrev, så var det jo liksom det at... At han eller hun møtte den katten og så var det liksom håp, og så forsvant den, og så kom bilen, og så ja... Og vi brukte egentlig det også litt. At det ikke skulle være direkte hva som skjedde, men litt indirekte og at slutten skulle være litt åpen og at leseren måtte tenke selv.
75. I: Mhm...
76. K: Jeg er veldig fornøyd med at vi har fått til det også at det ble en åpen slutt. For jeg synes at det er noe som er ganske krevende å gjøre, da.
77. J: Ja.
78. I: Absolutt. Hvordan gjorde dere for å få til en åpen slutt i teksten deres?

79. J: Da så vi jo veldig mye på din tekst. Og... Liksom gjorde... Vi tok med det der med svevende lys. Det skulle liksom være en bil, da.
80. I: Mhm.
81. J: Ehm. Men det er på en måte egentlig ikke en ekte bil. Eller, det er jo en bil, men ja. Og så brukte vi det diktet også. Det med at brystkassen hever seg.
82. I: Mhm...
83. K: Og i slutten så bruker vi også «kanskje» i starten av tre setninger. Så jeg føler på en måte... Det at vi gjentar «kanskje»... Det bør liksom gi folk en liten... For når du tenker kanskje, så begynner du jo å tenke litt. Så jeg føler i alle fall at det burde få folk til å tenke litt.
84. I: Mhm. Og hvis ikke det skal være en ekte bil på slutten, hva skal det være da?
85. J: Det er liksom mer et symbol. Vi tenker jo at hun... På en måte ikke lykkes med å komme over den grensen, da. Så det er egentlig mer et symbol på at... Hun klarer det ikke. At hun bare lukket ned igjen.
86. I: Mhm. Spennende. Så, hvis dere brukte modelltekstene når dere skrev, var det noe spesielt dere så på? Innfallsvinkel eller virkemiddel eller...
87. J: Vi så jo mye på... Hvordan den var skrevet. Vi skrev ikke i jeg-person. Vi skrev sånn han eller hun. Og så brukte vi litt skildring av liksom... Hvordan været var ute for eksempel. Og så så vi også... Det jeg sa med at... Du beskriver litt indirekte. Sånn at leseren må tenke litt selv.
88. I: Mhm.
89. J: Og at du brukte de vedleggene i teksten. Og istedenfor å sitere dem, bruke du dem i handling.
90. I: Mhm.
91. J: Eller, det den personen sa og sånn.
92. I: Mhm. Så på en måte som en inspirasjon for å bruke tekstvedleggene på en litt annen måte, da?
93. J: Mhm. Ja.
94. I: Mhm. Følte dere det sånn at når dere skulle skrive teksten deres, at den måtte ligne på modelltekstene på noen som helst måte?
95. K: Jeg følte ikke at den måtte ligne. Men jeg synes at det var veldig greit at vi hadde hatt dem, siden... Litt sånn oppfriskning, da. På hvordan vi faktisk skulle gjøre det. Og vi valgte jo å skrive ganske likt som den ene modellteksten fordi vi synes den var bra.
96. I: Mhm.
97. J: Og uten dem så tror jeg faktisk at vi hadde stått litt mer som et spørsmålstegn.
98. K: Ja, mye mer som et spørsmålstegn. (begge ler)
99. J: Ja, uten dem så hadde jeg være mye mer sånn... Hva skal vi skrive?
100. K: Ja.
101. I: Men du var der ikke i den timen, men du leste tekstene etterpå, eller?
102. K: Ja... J. snakket veldig mye om dem, og da forstod jeg jo veldig godt. Og hun viste eksempler og sånn i teksten. Så jeg forstod jo veldig godt hva som var forskjellen mellom dem. Siden vi var litt usikre på... Ja, hva vi skulle skrive. Og i begynnelsen hadde vi egentlig tenkt å skrive mer den andre typen tekst.
103. J: Ja.
104. K: Men vi endte opp med å skrive...
105. J: Novelle.
106. K: Novelle.
107. I: Hvorfor bestemte dere dere for å skrive novelle?
108. J: Vi så på det som litt... Enklere, kanskje.
109. K: Mhm.

110. J: Eller... Og så hentet vi jo sykt mye inspirasjon fra de tekstvedleggene. Så da tenkte vi bare at vi måtte skrive det. Når vi liksom kom på ideer, da.
111. I: Så dere synes at det kan virke vanskeligere å skrive et essay enn å skrive en novelle?
112. J: Ja, fordi da... Jeg føler at da hadde vi tenkt mye mer på hvor liksom skillet går...
113. K: Mhm.
114. J: Fra den kreative teksten og hvor liksom den... Fakta, liksom... Sakprosa-teksten.
115. K: Og det var derfor vi ikke helt forstod... Vi hadde jo deg en time, og han Henrik spurte det spørsmålet om... For jeg tenkte også tenkte mye på det samme! Jeg tenkte sånn... Hva er forskjellen, da? Hvis vi uansett skal diskutere det og sånn... Ehm.. Så jeg føler at det er mye klarere å se at en novelle er en skikkelig, kreativ tekst. Og det er jo alltid det vi har lært, liksom. Ikke skriv novelle, for det er kreativt. Det er ikke femavsnittsartikkel.
116. I: Så... Opplever dere novellen som mer kreativ enn essayet?
117. J: Ja, egentlig. Vi gjør jo egentlig det.
118. K: Ja. Men, jeg tror at det er veldig mye hvordan du lager den selv også. Men jeg tror... For oss selv, hadde det vært mye mer krevende å skrive en kreativ essay.
119. J: Men jeg tror også at det har litt med... At vi alltid har blitt lært opp til... Okey, novelle er kreativt.
120. K: Mhm.
121. J: Mens essay har jeg aldri tenkt på kunne vært det egentlig.
122. I: Mhm. Spennende å høre hva dere tenker om det.
123. I: Hvordan synes dere det har vært å arbeide med å skrive en kreativ tekst etter å ha jobbet med modelltekst først, sammenlignet med hvordan det er å skrive en tekst uten å ha jobbet med modelltekst først?
124. K: Det var vi jo litt inne på tidligere også.. Og veldig nyttig at vi hadde dem først.
125. J: Mhm. Veldig nyttig.
126. I: Mhm. Hvordan synes dere det har vært å skrive sammen, da?
127. J: Vi synes at det har vært veldig bra. Eh.. vi har jo jobbet sammen før, så vi vet jo at vi skriver bra sammen. Eller, at vi liksom jobber godt sammen. Men det har jo litt å gjøre med personer... Det er jo ikke alle som skriver godt sammen. Men det er jo selvfølgelig alltid litt vanskelig. Men vi to jobber så godt sammen at der ikke sånn... Okey, nei, jeg vil skrive det.
128. K: Vi er veldig fleksible begge to, og det gjør det mye lettere for oss å skrive sammen, da.
129. I: Mhm. Var det noen gang dere var veldig uenige om noe?
130. J: Nei.
131. K: Nei, vi var aldri skikkelig uenige om noe, men jeg tror at... Nå er det jo sånn at jeg og J. er veldig gode venner. Og jeg tror det er mye lettere å skrive sammen med en du er veldig trygg på.
132. J: Ja.
133. K: Og det som var greit med å skrive med J. var at når jeg kom med ideer, så fikk jeg på en måte en bekreftelse på at det gikk an å skrive. Mens jeg tidligere hadde kanskje tenkt at... Nei, det var en dum idé. Jeg kan ikke skrive det. Så det var en bekreftelse på at... Det var jo kjempebra det, egentlig.
134. J: Og så... Synes jeg også at det var sykt lærerikt. Sånn... Når du sitter alene der og liksom skal skrive en helt ny tekst som du aldri har skrevet før, så hadde jeg jo sittet fast og tenkt sånn: «Hva gjør jeg nå?» Men når vi er to om det, så føler jeg at vi liksom bare... Gir ideer til hverandre.
135. K: Og det er litt spennende også, fordi jeg føler på en måte at jeg får komme litt inn i hodet på J., da.

136. J: Ja.
137. K: Og så får hun komme litt inn i hodet mitt også.
138. I: Mhm. Var det noe dere synes var vanskelig med å skrive sammen?
139. K: Vi prøvde å diskutere det nå etterpå også, men vi kom ikke på noe.
140. J: Nei. Det eneste er jo å finne tid der begge kan. Men ja, det sier seg jo litt selv.
141. K: Ja...
142. I: Finne et tidspunkt å møtes og sånn?
143. K: Ja.
144. J: Ja, for det går ikke an å skrive liksom... Jeg skriver halve og så skriver hun halve.
145. K: Nei.
146. J: Du må sitte sammen og gjøre det liksom.
147. I: Mhm. Setning for setning?
148. K: Ja, jeg tror det er det som kan være krevende i alle fall. For oss to er det det vi kan si var krevende, da.
149. J: Ja.
150. I: Mhm. At dere måtte sette dere ned og se på... Altså, alt sammen. Ikke noe hver for seg?
151. K: Ja.
152. J: Og så er jo begge vi litt sånn.. Vi drøyer det til siste liten. Så.. Men da var det bare sånn.. Okey... Nå setter vi oss faktisk ned og gjør det. Og da gikk det jo... Da skrev vi jo så mye, liksom.
153. K: Ja, og da når vi hadde planen klar, var vi til og med ferdige til tirsdag. Og så var det jo egentlig veldig greit at vi hadde gjort det, fordi... (støy i mikrofonen). Så vi merket jo allerede med en gang vi hadde laget tankekart også, at dette er en tekst vi kommer til å bli fornøyde med. Så det med tankekart var også sykt viktig for oss. At vi visste hvor vi var.
154. J: Ja.
155. K: Sammen. For det er utrolig viktig når du skriver i par, da. Mer viktig enn hvis du skriver alene.
156. J: Og så skrev vi liksom sånn.. Sett avsnitt en, to, tre... Liksom sånn. Og så skrev vi liksom hva som skulle skje der, og så bare utviklet vi det, da. Det var også sykt hjelpsomt.
157. K: Det å ha en veldig klar disposisjon tror jeg er utrolig viktig når du skriver i par.
158. I: Så dere satte dere ned først, hadde et tankekart, og planla hele teksten før dere begynte å skrive?
159. K og J: Mhm.
160. I: Og det synes dere var nyttig å gjøre først?
161. J: Veldig.
162. K: Veldig nyttig. Når jeg tenker tilbake på det...
163. J: Uten den så hadde vi jo ikke...
164. K: Nei. Jeg har faktisk ikke tenkt over det før akkurat nå, at uten den så hadde vi ikke komnt noen vei. Fordi det er utrolig viktig at begge to er på samme bane.
165. J: Ja.
166. K: At ikke én tenker forskjellig fra den andre. Det må du avklare før du først og fremst begynner, på en måte.
167. I: Mhm. Hvordan tror dere det hadde vært å skrive kreativ tekst alene, nå som dere har prøvd å skrive sammen?
168. J: Det hadde vært dritvanskelig. Jeg hadde ikke klart det, tror jeg.
169. K: Dritvanskelig. Nei, jeg synes...
170. J: Jeg tror faktisk ikke jeg hadde klart det.
171. K: Jeg synes det er utrolig greit å skrive to og to jeg også. Da har du liksom en... Akkurat som den idébanken. Du har liksom en annen idébank rett ved siden av deg, da.

172. I: Mhm.
173. J: Sånn nå hadde jeg kanskje klart det. Eller sånn... Jeg hadde slitt, men jeg hadde jo klart det. Men uten å ha jobbet med det en gang først, så hadde jeg jo faktisk ikke klart det.
174. K: Mhm.
175. I: Så dere synes at nå som dere har prøvd å skrive kreativ tekst sammen én gang, at det kanskje hadde gått bedre å skrive alene neste gang?
176. J: Ja.
177. K: Jaja! Mye bedre enn hvis vi ikke hadde skrevet alene... Nei, sammen først, i alle fall!
178. I: Mhm.. Tidligere, har dere skrevet tekster sammen da?
179. J: Ja.
180. K: Oss to?
181. I: Mhm.
182. K: Ja, men aldri noe kreativt. Dette er jo første gang. Men... Vi liker jo godt å jobbe i par, da.
183. I: Hva er det dere liker med å jobbe i par?
184. J: Jeg vet ikke, vi bare funker godt sammen.
185. K: Ja... Jeg tror det er veldig personlig. Altså, hvis jeg bare hadde blitt plassert på en gruppe, med hvem som helst annen, tror jeg det hadde vært krevende å skrive. I alle fall når det kommer til kreativ tekst.
186. I: Mhm.
187. K: For jeg har jo lyst til å være trygg på den personen. Forstår du hva jeg mener?
188. J: Ja.
189. K: Jeg tror ikke at jeg hadde turt...
190. J: Ja, det var mange ganger hun sa sånn... «Okey, ja... Jeg har en idé. Og så var det sånn... Nei, nei, jeg kan ikke si den liksom. Det går ikke.»
191. K: Ja.
192. J: Og så når hun sa den, så var det sånn... «Ja, dritkult liksom. Vi skriver det!»
193. K: Men det hadde jeg ikke turt å si til hvem som helst. For jeg hadde jo vært litt mer...
Tilbaketrukket på det.
194. J: Ja.
195. I: Så det har veldig mye å si hvem du skriver sammen med? For at det skal være en støtte, så må det være noen du er trygg på?
196. K: Ja. Igjen, så er det ganske personlig.
197. J: Ja.
198. K: Eh.. Men for meg så var i alle fall det veldig viktig.
199. I: Mhm.
200. K: At jeg stolte på den personen sånn at jeg turte å lufte ideene mine, på en måte. At det ikke skulle være sånn.. Dumt.
201. I: Mhm. Det forstår jeg.
202. I: Er det noe som jeg ikke har spurt om, som dere gjerne ville sagt?
203. J: Hva var det vi sa? Jo, at vi liksom synes at det var bra at du var her
204. K: Ja.
205. J: ...og forklarte det med kreativ skriving. Du var veldig flink, liksom, til å lære det.
206. K: Ja, og...
207. I: Tusen takk (ler)
208. K: Jeg også synes at det blir alt for lite presentert. For oss på videregående.

209. J: Det blir så mye... Av det tradisjonelle, det gamle, liksom. Men du kom liksom med noe nytt. Da merket jeg... Sånn.. Da lærte jeg sykt mye mer enn det jeg pleier. Sånn... Da fulgte jeg faktisk med.
210. K: Mhm. Det var mye lettere å følge med.
211. I: Det er veldig kjekt å høre! Kjekt at dere synes det var kjekt. Takk.

Vedlegg 16: Transkribert intervju med Lasse og Mathias

Dato: 2.12.2019

Varighet: 22:11

I = Intervjuer **L** = Lasse **M** = Mathias

1. I: Hvordan synes dere det har vært å jobbe med kreativ skriving disse ukene?
2. L: Jeg kan vel... Jeg synes det har vært gøy, det har vært nytt. Det er jo noe som jeg ikke har gjort på veldig lenge. Eh.. Sist jeg skrev kreativt var vel kanskje på ungdomsskolen. Eh.. Så det har vel kanskje gått mest i sakprosa de forrige årene. Så det var nytt og interessant, egentlig.
3. I: Mhm.
4. M: Ja, jeg er enig. (pause) (ler) Jeg synes også at.... Altså det at vi får en ny lærer som kommer inn og så gjør vi noe annet... Det gjør det jo litt mer interessant å komme i norsktimene, kanskje. At det ikke blir så... Selv om navn fikser og trikser, så er det jo på en måte det samme. Så det blir jo noe annet, da.
5. I: Mhm. Før dere har skrevet denne teksten som dere nå har skrevet, så hadde vi jo en time der vi lagde en sånn idébank, og vi jobbet med noen tekstvedlegg og vi jobbet med noen modelltekster. Var dere i alle disse timene?
6. L: Ja. Jeg var i alle fall... Jeg tror kanskje han var borte fra noen av disse.
7. M: Jeg vet ikke... Jeg har vært syk, så vet ikke helt når jeg var borte.
8. I: Husker du at vi hadde en time om... Der vi leste to tekster. Eeh. Den ene var et essay og den andre var en novelle?
9. M: Nei.
10. I: Nei, du var ikke i den timen. Nei, men det går fint, det! Men da... Eeh. Hvis dere skulle sagt én ting som dere var med på før dere skulle skrive selv... Hva synes dere var mest nyttig?
11. L: Jeg tror kanskje de modelltekstene.
12. I: Mhm.
13. L: Ja, for det gav meg på en måte et eksempel på hvordan jeg kan flette inn virkemidler og sånn i kreativ tekst. Eeh, ja. Så da var det på en måte et eksempel på hvordan jeg kan... Skrive ellers. Det var litt greit å se.
14. I: Mhm.
15. M: Ja... Jeg tror egentlig at jeg er enig.
16. L: Åja, tror du?
17. M: Ja, det var nok det som gav meg mest tilbake når jeg skulle skrive teksten.
18. I: Eh... Leste du dem... Hvis du ikke var der i de timene, leste du tekstene etterpå? Eller?
19. M: Nei.
20. I: Nei.
21. M: Det var nok hovedsakelig det vi kanskje lærte av å lese de tekstene som vi brukte. Ikke at vi nødvendigvis tok ting direkte fra teksten.
22. I: Mhm.
23. M: Men for eksempel når du sa at du kan bruke sånn.. Noen ord fra den teksten du på en måte skriver ut i fra, og vise at du referer til den teksten og sånne ting.
24. I: Mhm.
25. M: For eksempel det lærte vi da. Så det brukte vi i teksten vår.
26. I: Mhm. Men... Du var der den timen jeg snakket om det?
27. M: Jeg var der når du snakket om en sånn der... Bybro?
28. I: Ja?
29. L: Var du der... Eller... Den katten som gikk over broen?

30. M: Ja.
31. L: Ja, da var du der.
32. M: Var det novellen?
33. I: Ja. Det var novellen.
34. M: Ja, jeg var der.
35. I: Var du der hele de timene, eller kom du litt senere?
36. M: Jeg var der hele timen.
37. I: Du var der hele timen. Ja, men da er det fint. Da er vi på samme side i boken, skulle jeg til å si.
38. M: Men jeg var ikke i første og siste time, tror jeg.
39. I: Okey. Ja. Mhm.
40. I: Hvor fornøyde er dere med denne teksten som dere har skrevet selv, «Stolt»?
41. L: Eeh... Om vi er stolt? (begge ler). Ja, det gikk greit synes jeg. Det var litt vanskelig å komme frem til en slutt, fant vi ut av. Vi slet litt med den. Tenkte på... Hvordan skal vi gjøre dette... Men vi fant jo ut av det, da. Vi er ikke helt fornøyde med slutten, da! Den ble litt sånn... Ja... Det er kanskje det vi er minst fornøyde med, da. Men vi fikk inn mange bra virkemidler, synes vi, knyttet teksten opp mot de vedleggene ganske greit... Eh.. Ja, fikk inn noen artige virkemidler som jeg håper at de som leser, forstår.
42. I: Mhm. Det er jo litt sånn... Når du har gjort noe bevisst, så vil du jo de som leser det skal legge merke til det. Men dere var ikke helt fornøyde med slutten... Hvorfor ikke?
43. L: Nei for vi...
44. M: Det var vel det at vi ikke helt fant ut... Hvordan vi skulle avslutte det.
45. L: Ja...
46. M: Vi visste liksom ikke helt hva som skulle skje.
47. L: Ja, og var ikke helt... Fordi vi hadde på en måte en fortelling, men så visste vi ikke hvor fortellingen skulle slutte. Vi burde kanskje... Det jeg tror vi burde gjort i etterkant, er å kanskje ha en litt sånn åpen slutt. For det var litt vanskelig å liksom... Bare slutte den brått av der... Så ble ikke hele teksten like bra, følte jeg. Og det er det vi kanskje gjorde til slutt som ikke var like bra. Så kanskje en litt mer åpen slutt.
48. I: Mhm. Men generelt sett er dere fornøyde med det dere har skrevet?
49. L: Ja, greit fornøyd, ja.
50. I: Har dere noe eksempel på et sånn kreativt grep som dere har gjort i teksten?
51. L: Ehm... Ja, vi har jo mange eksempler. Eh.. For eksempel kan vi ha stolt. S-T-O-L-T. (viser i teksten). Som også er overskriften. Og handler om at hun til slutt skal være stolt. Ehm... Og så har vi for eksempel brukt forskjellige farger til å beskrive... Hun er somalsk, så har vi brukt... Siden hun er somalsk og kommer til Norge, har vi brukt rødt, hvitt, blått.
52. I: Mhm.
53. L: Og... Så turkis, som er en litt mørkere eller kaldere farge av blå, som du sa.
54. M: Kaldere farge.
55. L: Ja.
56. M: Så derfor har jeg skrevet så poetisk (ler). Jeg har skrevet... Turkis, som harmoniets kalde bror. (leser fra teksten)
57. I: Mhm....
58. M: Fordi blå er jo da harmoni. Og så er turkis den kalde versjonen av... Eh... Blå. Og så er turkis også fargen i det somaliske flagg. Ish.
59. I: Stemmer. Så dere har på en måte både tenkt på innholdet her og på hvordan dere kan være kreative med språket?
60. L: Ja.
61. I: Mhm. Hvordan synes dere det var den timen der vi jobbet med de to modelltekstene: «Livet er et samleband» og «Bybrua»?

62. L: Eh... Jeg synes det var greit å se på eksempler på hvordan du kan skrive kreative tekster, og som sagt så gav det oss ganske mye når vi skulle skrive. Hvordan vi kunne flette inn ting og sånn.
63. I: Mhm.
64. M: Ja, nå har jo han sagt det... Men det var jo greit å se på en måte... Det er jo akkurat det samme som han sa, da. Det er greit å se en måte det kan gjøres på... Før du gjør det selv.
65. I: Mhm. Lærte dere noe av det?
66. L: Ja, absolutt. Vi fikk sett hvordan andre kan skrive modelltekst... Jeg mener kreativ tekst. Og så på en måte... Innblikk i... Ja. Og selv om vi kanskje ikke tolket det på samme måte som du gjorde det, så blir det fortsatt interessant å lese.
67. I: Har du noe du har tenkt rundt dette?
68. M: Noe å tilføye? Til om vi har lært noe?
69. I: Ja.
70. M: Ja, vi har jo lært noe (begge ler). Det er jeg helt enig i. Og så... Ja, okey da. Og så på en måte... Hvilke virkemidler som er lure å bruke. Og få en måte du kan på en måte... Eller, du kan på en måte se en måte du kan fortelle en tekst. I et større perspektiv da. Uten at det bare er en liten metafor.
71. I: Er det noe dere synes var vanskelig med å jobbe med dem?
72. L: Hm... Kanskje å tolke din.. Ditt perspektiv. Fra teksten, da. Det er jo ikke alltid samme tankene... Med de samme ordene, holdt jeg på å si.
73. I: Følte dere på en måte at dere måtte finne ut hva jeg hadde tenkt med det, eller følte dere at dere kunne tolke det... Altså... novellen uten å tenke på forfatterens mening?
74. L: Jeg tenkte jo både og. Jeg tenkte jo først at okey der... Fornøyelse.. Dette her betyr det der... Og så tenkte jeg... Hva du har tenkt med det, og forfatterens tanke med det. Så det er på en måte... Både og.
75. I: Mhm. Var det noe du synes var vanskelig med det?
76. M: Nei... Det er jo bare å sette i gang den kreative hjernen. (ler)
77. L: Det er jo det. (ler)
78. I: Mhm, det er jo det. Eh... Når dere skrev teksten deres selv, hentet dere inspirasjon fra noen av modelltekstene?
79. L: Kanskje ikke sånn konkret... Men kanskje bare på måten du førte inn virkemidler og sånn på, kanskje. Mer på en måte... Kanskje ikke direkte fra teksten, men fra det vi har lært gjennom modelltekstene. Kanskje. Ja.
80. I: Mhm. Så mer ut fra den samtalen vi hadde om det, kanskje ikke konkret fra teksten?
81. L: Ja, stemmer det. Det vi lærte om det.
82. M: Mhm. Jeg tenkte ikke på det i det hele tatt. Og... samme det. Neida. Jeg tenkte ikke på de tekstene når jeg skrev, tror jeg. Altså jeg hadde på en måte lært litt og sånn, men kanskje bare i underbevisstheten min. Hvis noe. Men jeg kjente... Det som hjalp meg mest med teksten var kanskje det at... Når jeg skrev så hadde jeg en følelse av at... Jeg vet jo på en måte hva en sånn tekst kan være. Så jeg holder ikke på å skrive bare tull.
83. I: Mhm.
84. M: Jeg er liksom inne på noe, fordi jeg skriver jo ikke... Det er jo på en måte... En følelse av at jeg holder på med noe som er rett, da.
85. I: Mhm. Så dere har på en måte ikke sittet og hatt tekstene på siden av dere, men dere har på en måte hatt dem mer i bakhodet?
86. L: Mhm.
87. I: Eh.. Ja, så opplevde dere at teksten dere skulle skrive, måtte ligne på modellteksten på noen som helst måte?
88. M: At den måtte ligne? Nei.

89. L: Nei, jeg følte ikke at den måtte ligne. Det var jo kreativt. Det er jo opp til oss. Så det var egentlig bare... Ja, kreativ skrivning, holdt jeg på å si. Ikke utgangspunkt i noe... Som du har skrevet eller som noen andre har skrevet. Noe nytt.
90. I: Mhm.
91. I: Hvordan synes dere det var å skrive en kreativ tekst når dere har jobbet med modelltekst først, sammenlignet med hvordan det er å skrive en tekst uten å ha jobbet med modelltekst først?
92. L: Mye lettere. Hvis jeg for eksempel skulle skrevet før vi har begynt med kreativ skrivning da... Som sagt, så har jeg ikke skrevet siden ungdomsskolen. Så det var greit å få noe innblikk i det. Så det var mye lettere. Så bedre grunnlag for å skrive det nå enn tidligere.
93. I: Ja. Hva tenker du? (pause) Eller har du erfaringer med å skrive tekst...
94. M: Du skjønner det, at jeg liker å tro at jeg kan skrive ganske kreative tekster.
95. I: Ja?
96. M: Så jeg følte at hvis jeg ikke hadde lest dem, så hadde jeg kanskje ikke peiling på om det jeg gjorde var rett, men hadde kanskje skrevet hakket mer kreativt, da.
97. I: Mhm.
98. M: Men spørsmålet er jo om det er bra. At jeg skriver noe kreativt. Ehm.. Fordi da kan det jo bare bli tull.
99. I: Hvordan tenker du da?
100. M: Nei, altså. Hvis jeg bare skriver rent kreativt... Du skulle sett den ene teksten (ler). Fy søren. Det var ikke mye som hang på greip der (ler).
101. I: (ler). Men hvordan mener du da? Mener du at du skriver det som faller deg inn, eller?
102. M: Ja, kanskje det. Så... På en måte så er det jo mer kreativt, sånn sett. Men... Og det kan jo være bra! Fordi da blir det kanskje litt mer eksentrisk. Litt mer meg.
103. I: Mhm.
104. M: ... som har skrevet det. Ehm... Men... med de tekstene så fikk jeg kanskje rettet kreativiteten litt mer mot dem, da. Litt mer fokusert. Kanskje.
105. I: Mhm. Hvordan synes dere det var å skrive kreativ tekst sammen?
106. M: Som sagt så... Tror jeg at... Så kan jeg finne på ganske mye rart av og til. Hvis jeg bare skal skrive, sant. Så jeg tror at hvis jeg hadde skrevet helt alene, så hadde det kanskje blitt uten input fra L., så hadde det kanskje blitt litt... Kanskje litt irrelevante ting og litt sånn... Ikke like gjennomtenkt, kanskje. Tror jeg.
107. I: Mhm.
108. I: Så du følte at L. hjalp deg litt inn på et spor? At du på en måte... Du hadde dine tanker, og så fikk du...
109. M: Ja, altså at... Siden... Teksten ble kanskje litt mer gjennomtenkt, da. Frem til de siste ti, fem linjene, kanskje (ler), så var teksten ganske gjennomtenkt. Og det var ganske mye bra der. Det følte jeg kom av at vi jobbet sammen.
110. I: Mhm.
111. L: Ja, tenker det samme. Input er alltid bra. Tilbakemeldinger på ting.
112. I: Mhm. Var det noe dere synes var vanskelig med å skrive sammen?
113. L: Det er jo alltid vanskelig å for eksempel... Når jeg fikk... Eller, når vi skrev sammen, så hadde M. skrevet litt, og så hadde jeg skrevet litt... Og så satte vi det sammen, og så tenkte vi på hvordan vi skulle knytte det sammen, og så er det jo litt å se på hva han har skrevet da. Og så må jeg tenke sånn... Okey, hva betyr det? Så jeg spurte han: Ja, hva tenker du om dette her, med fargene og sånn? Så... Når du ikke skriver det selv, så er det kanskje litt vanskeligere å finne betydningen med en gang. Men det er jo bare å spørre.

- Så, det er jo alltid... Det kan være et problem å komme på samme bølgelengde i forhold til kreativitet og sånn, da.
114. I: Mhm.
115. L: Siden det er jo to forskjellige kreative hoder som skriver sammen.
116. M: Så det som var viktig, var at vi fikk en liten oversikt på en måte... Over hva som skulle skje i teksten. I alle fall en del ting, sånn at vi på en måte hadde samme røde linje.
117. L: Tråd?
118. M: Eller tråd, heter det kanskje.
119. I: Mhm. Tror dere det har mye å si hvem du skriver sammen med?
120. L: Jeg tror det har noe å si, ja.
121. M: Hvis du har forskjellige... Vet ikke... Perspektiver på ting, så kan det jo bli litt forskjellig i måten dere skriver på.
122. I: Mhm.
123. L: Ja, jeg og M. har jo skrevet litt sammen før, så jeg vet jo på en måte hans stil å skrive på.
124. I: Så hvis jeg for eksempel bare hadde satt dere i helt tilfeldige par i klassen, hvordan tror dere det hadde vært å skrive sammen da?
125. L: Vanskeligere, tror jeg.
126. M: Jeg tror det hadde gått helt fint, jeg.
127. L: Jeg tror det hadde gått fint, ja...
128. I: Ja?
129. M: Jeg tror det hadde vært mer interessant, på en måte.
130. L: Mhm.
131. I: Ja, hvordan det?
132. M: Altså, jeg kjenner jo L., så det er jo kjekt å jobbe med han. (ler). Men hvis du bare kommer med noen du ikke kjenner, en helt annen person, som kanskje er enda mer ulik deg eller... Ikke kjenner deg like godt... Så kan jo det bidra til litt større forskjeller.
133. I: Mhm. Hvis dere skulle sagt noe konkret som var nyttig med å skrive sammen, hva kunne det vært?
134. L: Feedback mest, tror jeg.
135. M: Mhm.
136. I: Ja.
137. L: Bare justering av... Ja... Spørsmål om teksten som får deg til å lure... Ja, var det egentlig like lurt å skrive dette her? Kunne vi gjort det på en annen måte?
138. I: Ja. Hvordan gikk dere frem? Skrev dere litt hver, eller satt dere setning for setning og diskuterte?
139. L: Vi skrev litt hver...
140. M: Annet hvert ord. (ler). Nei, vi skrev litt hver. Og så flettet vi det sammen.
141. I: Så dere hadde en sånn.. Først så lagde dere en plan sammen... Hvordan gjorde dere da?
142. M: Vi snakket sammen.. Hva skal vi skrive om? Og så... Var det egentlig bare det. Så hadde jeg en skikkelig dårlig idé eller noe sånt, og så hadde L. en liten idé og så... Ble vi enige til slutt om én felles idé, da.
143. I: Mhm.
144. M: Og så gikk det litt sånn... Trinn for trinn. Forskjellige ideer om hvordan vi kunne gjøre det.
145. L: Det gikk egentlig ganske raskt, da.
146. M: Men vi fant liksom ut hva vi skulle skrive om, og så begynte vi å skrive om det.
147. I: Mhm. Brukte dere lang tid på å komme i gang med selve skrivingen?
148. L: Nei, det gikk egentlig ganske fort.

149. I: Mhm. Hvordan ble dere enige om hvilke kreative grep eller kreative virkemidler dere skulle bruke i teksten?
150. L: Ehm... Det bare falt oss litt inn imens vi skrev. Så tenkte vi... Her kan vi legge til det. Spør han andre: Ser det bra ut? Ja, det gjør egentlig det. Og så, ja. Det var egentlig sånn vi gikk fram.
151. I: Mhm.
152. M: Skrev litt... Først så prøvde vi å ha det litt for seg selv. Skrev litt kreativt. Det kan være litt vanskelig å skrive like kreativt hvis du hele tiden snakker med noen andre. Sitter på en måte i din egen, lille boble. Tenker litt først. Og så, ja. Sjekker opp med den andre personen etterpå.
153. I: Mhm.
154. I: Hvordan tror dere det ville vært å skrive en kreativ tekst individuelt, sammenlignet med å skrive sammen?
155. L: Det hadde gått fint det også, tror jeg.
156. M: Ja.
157. I: Mhm.
158. L: Ikke like mye tilbakemeldinger og sånn, da. Men, ja... Da blir det på en måte litt mer ditt, føler jeg.
159. M: På en måte er det jo vanskeligere, på en annen måte er det lettere. Fordi det å skrive en tekst sammen... Du må jo samarbeide en del. Det er ikke bare sånn... Okey, jeg skriver første halvdel og så skriver han andre halvdel, liksom.
160. L: Det går ikke.
161. I: Mhm. Så det med at du føler at det er litt mer ditt... Føler dere at det er liksom... Deres tekst?
162. L og M: Ja.
163. I: Men hvis dere hadde skrevet individuelt, hadde dere dere følt det annerledes da?
164. L: Hvis vi hadde skrevet individuelt så hadde det jo i alle fall vært vår tekst.
165. M: Absolutt.
166. L: Men nå er det på en måte vår tekst. Ikke min tekst.
167. I: Mhm. Kunne dere nå, etter å ha jobbet med dette, skrevet en kreativ tekst på eksamen tror dere?
168. L: Kunne vært... Er mer åpen for det i alle fall. Vet ikke om jeg kommer til å gjøre det, men jeg ser en mulighet for det.
169. M: Hvis jeg får valget så kommer jeg ikke til å skrive kreativ tekst. Det kommer jeg ikke til å gjøre. Men jeg tror at hvis de hadde skrevet: Skriv en kreativ tekst og si blablabla om det, så hadde det gått fint.
170. I: Mhm. Hva er grunnen til at dere normalt sett ikke ville valgt kreativ tekst? Eller, du? (mot M)
171. M: Jeg er nok mer vant med å skrive sakprosa. Og læreren min på [redacted] eller på ungdomsskolen i åttende klasse, så sa hun: Dere kommer til å få valg om å skrive enten kreativ eller sånn... Og da sa hun at ni av ti ganger så bør du velge det.
172. I: Mhm.
173. M: Og da har jeg egentlig bare lagt det til meg. Og så har jeg bare skrevet fagtekster.
174. L: Læreren min sa akkurat det samme.
175. I: Du har også fått høre dette tidligere?
176. L: Ja, det er det vi har fått opplæring om fra niende-tiende til nå. Og ja, vi har hatt kreativ skriving noen uker, og liksom... Vi har skrevet mye mer faglig enn vi har skrevet kreativt. Så det er på en måte lettere. Så hvis vi kanskje hadde hatt mer kreativ skriving, så hadde det kanskje vært en annen sak.

177. I: Mhm. Er det noe dere har tenkt på som jeg ikke har spurt om og som dere gjerne ville sagt?
178. L: Ikke noe jeg kommer på.
179. M: Egentlig ikke jeg heller. Ikke noe spesielt.
180. I: Nei, da må jeg bare si tusen takk for at dere ble med. Setter veldig stor pris på det.