

## Sammendrag

Som lærer på 1.-4. er jeg opptatt av lese- og skriveopplæring. Jeg har et ønske om å forstå hva som kan påvirke skriveutviklingen deres i positiv retning og jeg ønsker å rette oppmerksomheten mot elevene, deres tekster og refleksjoner. Denne oppgaven er en undersøkelse av hvordan det å skrive for en mottaker kommer til uttrykk i tekster skrevet av elever på 4.trinn.

Jeg har lest forskning som sier mye om hvorvidt 5-6 åringer evner å skrive for en mottaker og hva det å skrive for en mottaker har å si for skriveutvikling hos 1.klassinger. Jeg også lest teori og forskning som sier at skolen ofte gir elevene for få muligheter til å nettopp skrive for en mottaker. Jeg regnet med de fleste elevene på 4.trinn kan ha mottakerbevissthet, men ønsket å finne ut hvordan en kan se det i en elevtekst. Problemstillingen ble da: *Hvordan kommer mottakerbevissthet til uttrykk i tekster skrevet av elever på 4. trinn i norskfaget?* Jeg har også vært interessert i å få tak i elevenes tanker og refleksjoner rundt det å skrive for en mottaker. Derfor har jeg hatt disse to forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen: *Hvilke tegn på mottakerbevissthet ser vi i tekstene? Hvordan reflekterer elevene over å skrive for en mottaker?*

Datamaterialet er elevtekster og elevintervjuer. Jeg har designet et undervisningsopplegg der elevene skal skrive en tekst som skal publiseres for de andre elevene på skolen. De skal skrive en tekst om et dataspill de liker, og de skal skrive slik at andre får lyst til å prøve spillet. Utvalget mitt består av tre elever som jeg er kontaktlærer for, og alle tre blir vurdert som middels til over middels både skriftlig og muntlig. I etterkant av skriveoppgaven blir elevene intervjuet. Her er hovedhensikten å få høre deres tanker og refleksjoner over å skrive for en mottaker, da jeg antar det vil gi meg en større forståelse enn kun å studere elevenes tekster.

Resultatene viser at alle tre elevene har mottakerbevissthet og at det kommer frem på flere måter. Intervjuene viser stor evne til refleksjon rundt å tilpasse tekst til mottaker. Resultatene tyder på at elevene har bedre utviklet mottakerbevissthet enn jeg tidligere har trodd, og at det å gi tid og rom for refleksjon rundt arbeidet med å skrive for en mottaker har positiv virkning på elevenes skriveutvikling.

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgave har vært tidkrevende og har til tider ført til frustrasjon, men også engasjement og ny kunnskap som jeg gleder meg til å ta med meg inn i skolen. Nå er jeg glad og stolt over endelig å være i mål.

Dette hadde jeg ikke greidd alene og det er mange jeg vil takke. Først og fremst takk til mine elever som lot meg bruke tekstene deres og intervju dem. Takk til Gerd, min sjef og rektor. Du har vært til stor inspirasjon. Hadde det ikke vært for deg hadde jeg antakelig aldri vurdert å starte på dette prosjektet. Takk til gode kollegaer for støtte, interesse og oppmuntring gjennom hele studiet.

Veileder Ingeborg Margrethe Berge skal ha en stor takk. Du har vært en god og viktig støtte gjennom hele prosessen. Takk for at du hjalp meg med å finne retningen, takk for konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende samtaler.

Takk til gode venner og medstudenter som på hver deres måte har støttet og heiet underveis. Til slutt vil jeg takke min kjære, tålmodige Hallgeir og mine voksne barn og svigerbarn som har hatt troa på at jeg skulle klare dette.

Jørpeland, mai 2020

Anne Øyen Gjerde

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	I
Forord .....	II
Innholdsfortegnelse .....	III
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet .....	2
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Forskningsfeltet .....	4
1.4 Masteroppgavens oppbygning.....	5
2. Teori og tidligere forskning .....	6
2.1 Sosiokulturell teori .....	6
2.1.1 Språk og tanke .....	6
2.1.2 Dialog og læring.....	7
2.1.3 Posisjonering og mottakerbevissthet .....	9
2.2 Funksjonelt syn på skriving.....	10
2.3 Tidligere forskning .....	11
3. Metode .....	14
3.1 Kvalitativ forskning .....	14
3.2 Utvalg.....	15
3.2.1 Valg av informanter .....	15
3.2.2 Skriveoppgaven .....	16
3.3 Undervisningsopplegg .....	17
3.4 Datainnsamling.....	18
3.5 Oppgavens validitet og reliabilitet .....	20
3.5.1 Validitet .....	20
3.5.2 Reliabilitet.....	21
3.6 Dataanalysen .....	23
3.7 Etske refleksjoner .....	25
4. Analyse .....	26
4.1 Knut`s tekst.....	26
4.1.1 Henvendelse / Leser- skriver-interaksjon.....	27
4.1.2 Orientering .....	27
4.1.3 Strategi .....	28
4.1.4 Intervju .....	28
4.2 Sara`s tekst .....	29
4.2.1 Henvendelse / leser-skriver-interaksjon .....	30

4.2.2 Orientering .....	31
4.2.3 Strategi .....	31
4.2.4 Intervju .....	32
4.3 Ine` tekst.....	34
4.3.1 Henvendelse leser-skriver-interaksjon.....	34
4.3.2 Orientering .....	35
4.3.3 Strategi .....	35
4.3.4 Intervju .....	36
4.4 Presentasjon av funn og oppsummering.....	37
4.4.1 Knut .....	37
4.4.2 Sara .....	37
4.4.3 Ine .....	38
4.4.4 Oppsummering.....	39
5. Drøfting av funn og resultater .....	41
6. Avslutning .....	47
6.1 Didaktiske implikasjoner .....	47
6.2 Videre forskning .....	49
Referanseliste.....	50
Vedlegg .....	56
Vedlegg 1: Undervisningsopplegg .....	57
Vedlegg 2: Modelltekst.....	58
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	59
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD .....	60
Vedlegg 5: Forespørsel om deltakelse.....	63

## 1. Innledning

Språket gjør at mennesker kan samhandle med hverandre, både muntlig og skriftlig. Når vi ytrer oss er det for en grunn. Det er noe vi vil si. Når vi ytrer oss muntlig tilpasser vi innholdet til konteksten og den vi snakker til. Vi tilpasser både det vi sier og måten vi sier det på.

Responsen eller reaksjonen vi får på ytringene våre fører til at vi forstår mer av oss selv og omverdenen. Det er med på å utvikle oss som mennesker. Skolen er en viktig arena der vi har mulighet til å gi elevene mange og rike erfaringer i å samhandle både muntlig og skriftlig med andre barn og voksne. Vi har muligheten til å skape en kultur der elevene får delta, engasjere seg og dermed utvikle seg som mennesker. I denne masteroppgaven har jeg fokus på den skriftlige ytringen eller samhandlingen. For at det skal være en samhandling må teksten som skal skrives ha et formål og en mottaker. Det må være noen som skal forstå det en ønsker å formidle. Når en vet hvem som skal lese teksten vil vi utforme teksten med tanke på mottakeren. Denne bevisstheten utvikles gradvis hos elevene.

Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) er bygget på en demokratisk målsetting om å utjevne sosiale forskjeller og skape like forutsetninger for alle elever. Alle skal få muligheten til å delta i samfunnet de lever i. Ved å innføre de grunnleggende ferdighetene i KL06 la politikerne vekt på, i tillegg til fagrelevant skriving, å utvikle og danne barn og unges evner og personligheter. Barn og unge skal få mulighet til å utvikle seg til å bli myndige mennesker som etter hvert kan delta i det demokratiske norske samfunnet (Berge, 2012, s. 80). Et levende og bærekraftig demokrati forutsetter at unge mennesker har tilegnet seg ferdigheter i å ytre seg hensiktsmessig og overbevisende (Berge, 2012, s. 80). Skolen må gi elevene mange og ulike erfaringer slik at de får tilgang til den ressursen det er å kunne ytre seg klokt, kunnskapsrikt og relevant.

Etter revisjon av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006 [2013]) ble det fokusert på at gjennom skriveopplæringen skal elevene i større grad forberedes for den skrivingen som kreves senere i livet, det vil si livet utenfor skolen (Smidt, 2011; Kringstad & Kvithyld, 2013). Det ble større fokus på hva skrivingen skal brukes til, altså skrivingens formål og funksjon. I LK20 har det blitt enda tydeligere at norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker (Kunnskapsdepartementet, 2020).

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Det er flere faktorer som ligger til grunn for dette prosjektet. Jeg har arbeidet i skolen i 20 år og de fleste av disse årene har jeg undervist på en 1.-4. skole. Å være lærer er et fantastisk yrke og jeg opplever det veldig meningsfylt å se elevene utvikle seg som mennesker og få lov til å følge dem i stadig å tilegne seg bedre lese- og skriveferdigheter. Det å legge til rette for best mulig skriveundervisning allerede fra skolestart har stor betydning for elevenes skriveutvikling (Håland, Hoem & McTigue, 2019).

På skolen vår har opplæring i lesing og skriving gått parallelt. Vi har startet både lese- og skriveundervisning allerede de første dagene på 1.trinn, men jeg opplever at mange lærere har større kompetanse på undervisning i lesing enn i skriving, og større kunnskap om barns leseutvikling enn skriveutvikling. I mitt kollegium har vi de siste årene jobbet med Språkløyper for felles kompetanseheving (Språkløyper, u.å.). Arbeid med de ulike emnene har gitt oss verdifulle erfaringer, og vi har hatt god, faglig utvikling. Likevel har jeg fått en uro for i hvor liten grad vi har hatt fokus på skrivingens funksjon og hvem elevene skal skrive til. Vi har kanskje hatt mer fokus på skriftforming enn at også de yngste elevene skal få skrive meningsfulle tekster som er rettet til andre enn læreren. Jeg har erfart i egen praksis at dersom skrivingen har en reell funksjon og er rettet mot en mottaker, har det stor betydning for motivasjon, engasjement og dermed skriveutvikling.

Gjennom videreutdanning i lese- og skriveopplæring og på lærerspesialistutdanningen har jeg bl.a. blitt kjent med teori og noe av forskningen som er gjort på skriving og skriveutvikling hos unge elever. Ved å bli bedre kjent med den teoretiske modellen Triaden (Ongstad, 1996) som igjen er bakgrunn for Skrivetrekanten (Smidt, 2011), har jeg fått større forståelse for at skriving kan ha en funksjon, også for elever på småtrinnet. I LK06 blir det lagt stor vekt på at elevene skal få erfaringer med å skrive ulike typer tekst for ulike formål og mottakere. «De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Gjennom mange år som lærer, og nå som lærerspesialist, har jeg etterhvert blitt klar over at de valgene vi tar i arbeidet med å designe undervisningsopplegg har stor betydning for elevenes utvikling. Hildegunn Otnes har forsket på skriveoppgaver og hevder det er tydelig sammenheng mellom kvaliteten på elevteksten og på skriveoppgaven (2015, s.5). Hun holder frem at vi skal invitere elevene til variert skriving som kan gjøre dem til funksjonelle skrivere

som har mulighet til å delta i samfunnet. Da må vi legge til rette for at de får erfare at deres tekst har en hensikt og at deres stemme er viktig. Her vil det være interessant å finne ut hvordan elevene tenker om å skrive for en mottaker og hvordan det kommer til uttrykk i tekstene.

Når vi bruker begrepet mottakerbevissthet i undervisning mener vi ofte elevens evne til å gjøre valg som tar hensyn til mottakeren av teksten. Det dreier seg om å forstå sitt publikum, og vi ser på det som en viktig del av elevens skrivekompetanse. Det kan være vanskelig å vurdere sikkert om en elev har mottakerbevissthet fordi skrivingen alltid er forankret i en kontekst. Det som kan se ut som manglende mottakerbevissthet er kanskje heller at en har misforstått oppgaven eller mangler kunnskap om tekstformen eller innholdet en skal skrive om. Når jeg bruker begrepet i denne teksten mener jeg elevens evne til å få fram innholdet han ønsker å formidle og evnen til å sette seg inn i mottakerens sted. Jeg vil gjøre grundigere rede for begrepet mottakerbevissthet i teorikapitlet under punktet posisjonering.

Når jeg skulle velge emne for denne masteroppgaven, visste jeg det måtte bli noe innen skriveopplæring. Jeg har fått enda større interesse for feltet de siste årene og har et ønske om å utvikle meg slik at jeg kan gi elevene best mulig skriveundervisning, og å være en pådriver for skolebasert utviklingsarbeid på egen skole.

## 1.2 Problemstilling

For best mulig skriveutvikling må vi legge til rette for at elevene får skrive ulike typer tekster til ulike mottakere. Men hvordan kommer så bevisstheten om en mottaker til syne i elevenes tekster? Hvilke spor kan en se etter og hvordan blir språket og innholdet formet av mottakeren av teksten? Hvilke tanker og refleksjoner gjør han seg om mottakeren i etterkant av skrivingen? Spørsmålene resulterte i problemstillingen: *Hvordan kommer mottakerbevissthet til uttrykk i tekster skrevet av elever på 4. trinn i norskfaget?* For å fokusere problemstillingen og ha konkrete spørsmål å jobbe ut fra valgte jeg disse forskningsspørsmålene: *Hvilke tegn på mottakerbevissthet ser vi i tekstene? Hvordan reflekterer elevene over å skrive for en mottaker?* For å svare på problemstillingen ga jeg elevene en skriveoppgave som innebærer å skrive for en mottaker. Oppgaven har flere kriterier som sier noe om at eleven skal tilpasse teksten til en reell mottaker. I etterkant av skriveoppgaven blir elevene intervjuet om deres tanker og refleksjoner rundt å skrive for en mottaker. Jeg vil analysere elevtekstene for å identifisere tegn på mottakerbevissthet og ser dette sammen med intervjuene. Jeg har et ønske

om å bidra med innsikt i hvordan elevenes mottakerbevissthet kommer frem i tekster og egne refleksjoner. Resultatene vil forhåpentligvis gi meg en retning for hvordan jeg skal legge opp til best mulig undervisning for alle elevene, også de som er kommet kortest i sin skriveutvikling. Jeg tror også studien kan være interessant og nyttig for andre lærere som er opptatt av skriving og skriveutvikling.

### 1.3 Forskningsfeltet

Som en del av denne studien har jeg fått kjennskap til ulike forskningsprosjekter som har undersøkt unge skriveres evne til å skrive for en mottaker. Jeg vil vise til Wollman-Bonilla (Wollman-Bonilla, 2001) som gjorde forskning på førsteklassingers mottakerbevissthet og hva det ville si for elevenes skriveutvikling å kommunisere gjennom skrift. Riley og Reedy gjorde forskning på barn i førskolealder (Riley & Reedy, 2005). I tillegg til å undersøke kompetansen til å skrive for en mottaker undersøkte de også virkningen det hadde for barnas utvikling av struktur og evne til tenkning. Funksjonell skriving i de første skoleårene (FUS-prosjektet) er et nytt og pågående forsknings- og utviklingsprosjekt ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU (NTNU, u.å.). FUS-prosjektet undersøker blant annet elevers skriveutvikling de første årene på skolen. Forskning viser at det skrives lite i begynneropplæringa. Det å tilrettelegge for skriving allerede i første klasse kan være viktig for elevenes videre skriveutvikling (Håland et al., 2018). Skriveforsker Lars Sigfred Evensen har undersøkt tidlige skrivere og deres evne til å skrive for en mottaker. Et av hans funn var at elevene ikke mangler mottakerbevissthet, men mottakere (Evensen, 1997, s. 173). Masteroppgaven til Nygård er også relevant for mitt prosjekt, da hun har undersøkt mottakerbevissthet og funksjonell skriving hos elever i begynneropplæringen (Nygård, 2019).

Som vist her er det gjort interessant forskning både nasjonalt og internasjonalt på skriving, mottakerbevissthet og hva skriving har å si for elevenes utvikling. Likevel har jeg ikke funnet studier som ser på mottakerbevissthet hos elever som har kommet noen år lengre enn første skriveopplæringen. Jeg synes det ville være interessant å studere hvor elever på 4.trinn er i sin skriveutvikling med tanke på mottakerbevissthet.

LK06 sier å kunne skrive innebærer å kunne ytre seg forståelig og på en relevant og hensiktsmessig måte om ulike emner, og en skal kunne kommunisere med andre. En skal også kunne bruke skriving som et redskap for å utvikle egne tanker (Kunnskapsdepartementet, 2006 [2013]). Skriving er dermed med på forme elevenes egen oppfatning av hvem de er



(Dysthe, 2001). En skal utvikle skriving både for å kunne uttrykke seg og som et redskap til egen utvikling. Med utgangspunkt i dette er det utviklet to didaktiske begreper; tenkeskriving og presentasjonsskriving (Dysthe, Hertzberg og Hoel, 2010). Tenkeskriving skal klargjøre og være en støtte for tanken. Når eleven tenkeskriver er skrivingen rettet mot skriveren selv og det er få krav til utforming og rettskriving. Presentasjonsskriving dreier seg om tekster som skal leses av en mottaker. Disse tekstene inngår i konkrete tekstkulturer og har bestemte krav til utforming både når det gjelder innhold form og formål (Håland, 2016). I denne oppgaven vil jeg ha fokus på tekster som regnes som presentasjonsskriving.

Otnes presenterer mulige skriveroller vi kan tildele elevene våre slik at de får ulike erfaringer og ser at vi kan skrive for ulike formål (Otnes, 2015, s. 246). Hun nevner bl.a. at elevene må få skrive som eksperter. Hun henviser til Gardners begrep *ekspertskriver* (Gardner, 2008, s. 36). Det er viktig for elevenes utvikling å få skrive om noe de har kunnskap om, og gjerne skrive for en mottaker som har mindre greie på emnet enn eleven selv. Eleven må oppleve at teksten som skrives inngår i en reell kommunikasjon med en mottaker (Skjelbred, 2014; Smidt, 2011; Mehlum, 1997). Dette understreker at det har stor betydning for elevenes skriveutvikling hvilke valg læreren gjør med tanke på hvilke tekster og hvilke typer skriveoppgaver elevene får møte.

#### 1.4 Masteroppgavens oppbygning

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Jeg har innledet oppgaven med å gjøre rede for bakgrunnen for oppgavens tema. I kapittel to presenterer jeg det teorigrunnlaget jeg baserer studien min på samt tidligere relevant forskning. Kapitlet består av fire deler. Jeg starter med å gjøre rede for sosiokulturell teori. Videre kommer jeg inn på hva skriving er og hva det innebærer å ha et funksjonelt syn på skriving. Til slutt i kapitlet viser jeg til relevant forskning. I kapittel tre tar jeg for meg metodene som jeg har brukt. Jeg presenterer forskningsdesignet og hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen. Jeg sier noe om validitet, reliabilitet og studiens begrensninger. I kapittel fire blir funn analysert og oppsummert. Jeg drøfter forskningen min i kapittel fem og avslutter med en oppsummering av funn. I kapittel seks går jeg mot avslutning og gjør noen betraktninger om didaktiske implikasjoner og muligheter for videre forskning.

## 2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg starte med å gjøre rede for sosiokulturell teori og tar utgangspunkt i Vygotskys (1896 – 1934) syn på læring. Videre vil jeg presentere Bakhtins (1895-1975) teori om ytring og hans dialogiske syn på ytringer. Jeg vil trekke inn skriveforsker Dysthe som anvender Bakhtins teori i norsk kontekst. Videre presenterer jeg Ongstads triadiske modell (Ongstad, 1996), og gjør rede for hva som ligger i begrepet mottakerbevissthet, funksjonell skriving og hva det vil si å posisjonere seg som skriver. Til slutt i kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning som er gjort på skriving og skriveutvikling og da spesielt forskning som er gjort på barn i tidlig skolealder.

### 2.1 Sosiokulturell teori

Vygotsky la grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet. Hans teori om kulturell utvikling der læring skjer i fellesskap med andre, utgjør et grunnlag for pedagogisk tenkning når det gjelder forhold mellom undervisning, læring og utvikling (Dysthe, 2001, s. 82). Sentralt i et sosiokulturelt perspektiv er at *læring er grunnleggende sosialt*. Det er gjennom relasjoner og interaksjon med andre mennesker vi skaper mening, utvikler oss og lærer (Dysthe, 2001, s.33). Læring skjer dermed gjennom bruk av språket og gjennom sosial deltakelse. Mot slutten av 1980-tallet fikk det sosiokulturelle synet på læring økt oppmerksomhet innenfor skriveforskning. Det kom som en reaksjon på den kognitive skriveforskningen som hadde et sterkt fokus på individet.

#### 2.1.1 Språk og tanke

Sentralt i Vygotskys språksyn er at språk og tenkning er uatskillelige (Vygotsky, 1978). Når vi lytter til andre får vi nye innspill til tanken, og når vi setter ord på tankene utvides og utvikles de. Vygotsky mener at kunnskap ikke konstrueres individuelt. Læring foregår ikke i et vakuum, men i en sosial kontekst, og det er ved hjelp av andre vi interagerer og at tanken og ordet utvikler seg. En elevs kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i interaksjon med andre (Dysthe, 1997). Det påvirker måten vi tenker på og dermed ordene og begrepene vi bruker. Skolen har en unik mulighet til å gi elevene tilgang til mange tekster, samtaler og oppgaver som legger til rette for elevenes språklige og personlige utvikling.

Vygotsky hevder at et barns utvikling går fra å gjøre ting sammen med voksne eller noen som kan mer enn barnet, til å gjøre ting alene. Utviklingen går fra det sosiale til det individuelle,

fra behov for hjelp og veiledning fra en voksen til å greie å utføre handlingen alene (Bråthen & Thurmann-Moe, 1996). Forskjellen mellom det barnet greier å gjøre sammen med andre og det barnet greier å gjøre selv, kaller han den proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978). Dersom en kun tilpasser undervisningen til det nivået elevene allerede har nådd, gir en ikke optimale muligheter for utvikling. For å mobilisere læringsressursene optimalt er det helt nødvendig at eleven får mulighet til å strekke seg og være i samspill med andre som kan mer eller andre ting.

### 2.1.2 Dialog og læring

Sosiokulturell teori ligger til grunn for Bakhtins (1895-1975) syn på forholdet dialog og læring. I følge Bakhtin er det i dialogen mellom mennesker at mening blir skapt og utvikling skjer. Dialogen er tett knyttet til et å være menneske og språket er vårt viktigste redskap for å kommunisere. «The very being of man (both internal and external) is the deepest communion. *To be means to communicate*» (Bakhtin, 1984, s 287). Å forholde seg til «den andre» er dermed et grunnleggende prinsipp i Bakhtins menneskesyn. Det å kommunisere med ”den andre” er grunnlaget for å bli kjent med seg selv og avgjørende for selve eksistensen og det å lære (Bakhtin i Dysthe, 1997). Å leve er å være i en uavsluttet dialog med andre mennesker og dermed blir dialogen menneskets grunnvilkår i tilværelsen (1996, s 111). Han sier i boka *Speech Genres and Other Late Essays*:

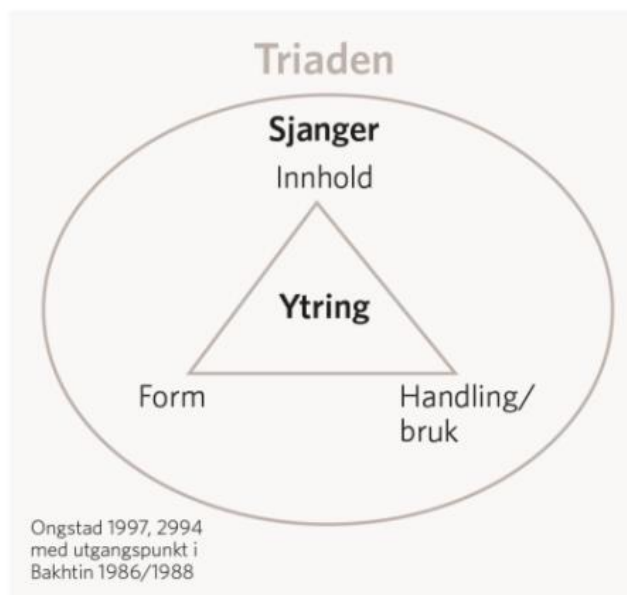
Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth. In this dialogue a person participates wholly and throughout his whole life: with his eyes, lips, hands soul, spirit, with his whole body and deeds. He invests his entire self in discourse, and the discourse enters into the dialogic fabric of human life, into the world symposium (Bakhtin, 1986, s 293).

Ifølge Bakhtin er ytringer språklige basisenheter i språket vårt. De kan være skriftlige eller muntlige men de rettes alltid mot et formål eller en mottaker (Bakhtin, 2005, s. 1; Igland & Dysthe, 2001, s.111). Uten en mottaker forsvinner ytringenes funksjon og hensikt (Bakhtin, 1998; Dysthe, 2001). Det er ytringen som er «the real unit of speech communication» (Bakhtin, 1986, s. 71). Når vi skriver, bruker vi ord og begreper. For Bakhtin er ord nøytrale enheter i språket vårt. Ord har en semantisk betydning men er nøytrale, helt til de blir brukt i en ytring. Først når vi ser ytringen i en sammenheng får ord og begreper sin fulle mening (Bakhtin, 1998). En ytring derimot er aldri nøytral. «*There can be no such thing as an*

*absolutely neutral utterance*» (Bakhtin, 1986, s. 84). I skriving blir dermed leseren viktig ikke bare som mottaker men også for selve tekstproduksjonen. Skriveren blir påvirket av det sosiokulturelle miljøet han befinner seg i og hvem som er mottaker av teksten (Dysthe i Evensen & Hoel, 1997, s. 67). Dermed blir det viktig å la elevene få ytre seg skriftlig for autentiske mottakere. Det å skrive for ulike formål og ulike mottakere er vesentlig både for elevenes skriveutvikling og for deres personlige utvikling.

Å skrive for ulike mottakere er viktig for skriveutviklingen fordi hvem mottakeren er påvirker teksten og gir dermed elevene tilgang til ulike skrivemåter. Den som skriver prøver å skape et rom der både skriveren og leseren har felles forståelse for innholdet i teksten. Rommetveit mener at skriveren skriver på premissene til leseren og leseren leser på premissene til skriveren (Rommetveit, 1974, s.63). Når vi skriver tenker vi på den som skal lese teksten. Hvordan må jeg skrive for at han skal forstå det jeg vil si? Hvilke ord kan jeg bruke og hvordan skal jeg formulere meg? Hva er viktig å ha med i teksten? På sammen måte mener Rommetveit at leseren går inn i teksten og prøver å forstå skriveren. Hva har han ment med teksten? Hva er det han vil at jeg skal lære eller forstå? Hva er det han vil frem til? Rommetveit bygger på Bakhtin og mener at et menneske får sin identitet og blir et menneske med verdier og tanker ved å ha kontakt og være i dialog med andre (Rommetveit, 1996).

Olga Dysthe har videreført Bakhtins teorier inn i norsk kontekst og norsk skriveforskning. I dialogen er det viktig å lytte til andre stemmer ved siden av sin egen. Vår stemme blir dermed formet av dialog med andre. På denne måten blir Bakhtins tanker om dialog en forutsetning for et demokratisk samfunn (Dysthe, 1997, s. 72). Dysthe holder frem at den forståelsen Bakhtin har av hvor viktig det språklige samspillet mellom mennesker er, må få konsekvenser for hvordan vi underviser og legger til rette for utvikling i klasserommet (Dysthe, 1997, s. 62).



Figur 1. Triaden

Sigmund Ongstad (2004) har utviklet en triadisk modell med utgangspunkt i bl.a. Bakhtins tenkning (Figur 1). Ongstad hevder at for å kunne ytre seg, både muntlig og skriftlig, må ytringen ha en form, et innhold og en funksjon, noe han kaller en triade. Alle sidene står i forhold til hverandre og må ses i sammenheng for at kommunikasjonen skal gi mening. Barn tilegner seg språk gjennom å være *i* kommunikasjonen. De lærer ikke språk *som* kommunikasjon (Ongstad, 2004, s. 97). Det vil si at et barn lærer best dersom opplæringen inneholder alle delene i triaden og ikke en del om gangen. Ongstad hevder at i skolen har en kanskje hatt størst fokus på en bestemt rekkefølge i skriveopplæringen der en først lærer form, så innhold, bruk og tilslutt kontekst. Han er enig i at i starten kreves det ofte ekstra fokus på form, men for barnets utvikling er ikke dette den mest naturlige veien å gå. Alt læres i prinsippet gradvis samtidig.

### 2.1.3 Posisjonering og mottakerbevissthet

Med begrepet posisjonering mener jeg her de stadig skiftende måtene elevene plasserer seg i teksten på i forhold til emne, form og den forventede leseren av teksten. Som Bakhtin mener også Ongstad at den som ytrer seg posisjonerer seg språklig i forhold til seg selv, mottakeren og formål (Ongstad, 1996, s. 165-166). «Noen uttrykker noe til noen», Ongstad (2004, s. 69). «Posisjonering er en prosess som følger en hvilken som helst ytring. Den som ytrer seg må hele tiden ordne seg en plass i relasjon til sin egen ytring» (Ongstad, 1996, s. 165). Han deler posisjoneringsbegrepet inn i tre områder, noe han kaller referensiell, ekspressiv og adressiv posisjonering. Referensiell posisjonering dreier seg om innholdet i ytringen. Hvordan den som

ytrer seg får frem sin egen mening og kunnskap om innholdet og verden gjennom språket og ordene han bruker. Ekspressiv posisjonering handler om ytrers personlige meninger og holdninger i forhold til det han ytrer seg om. Adressiv posisjonering knytter seg til mottakeren med tanke på hvilken betydning eller funksjon ytringen har i forhold til andre eller samfunnet (Ongstad, 1996, s. 166).

Håland (2016) henviser til Harrè og Langenhove (1999) og mener vi kan skille mellom selvbestemt posisjonering og styrt eller tvungen posisjonering. Ved selvbestemt posisjonering gjør skriveren egne valg med tanke på innhold, form og formål. Ved styrt posisjonering blir skriveren styrt av andre. Vi kan si at skriveren får en skriverrolle eller en skriverposisjon. Mye av skrivingen som foregår på skolen er styrt posisjonering ved at det er læreren som bestemmer og utformer skriveoppgavene elevene får (Smidt, 2008). Vi posisjonerer eleven gjennom hvilke oppgaver vi gir dem, samtidig som de posisjonerer seg selv gjennom hvordan de tolker oppgaven, hva de skriver om, hvilken språklig stil de velger, hvordan de forholder seg til innholdet og ikke minst hvordan de forholder seg til mottakeren (Smidt, 2008). Hvem som er mottaker vil påvirke hvordan skriver velger å posisjonere seg med tanke på hvilke ord og begrep en bruker og hva en regner som er kjent og ukjent informasjon for mottakeren (Håland, 2016).

Mottakerbevissthet sier noe om hvordan vi posisjonerer oss når vi skriver. Bakhtin bruker også begrepet posisjonering og sier at i enhver ytring vil den som ytrer seg, posisjonere seg på tre måter, i forhold til emne, form og adressat (Bakhtin, 1986, s. 60). Å ytre seg innebærer altså både å henvende seg til noen om noe og å svare på andres ytringer. Ingen ytringer er nøytrale i forhold til emnet i kommunikasjonen. Skriveren velger en form for å oppnå det han ønsker å formidle. Bakhtin mener også at bevissthet om mottakeren vil påvirke teksten som blir skrevet. Skriveren vil prøve å ta hensyn til mottakerens erfaringsbakgrunn og prøve å forutse hvordan mottakeren vil respondere på teksten. Han vil altså posisjonere seg og velge sine virkemidler med innflytelse fra mottakeren (Bakhtin, 1986, s. 95-96). Ytringen blir på den måten forma på bakgrunn av responsen vi venter mottakeren vil gi. Han er bevisst og har en tanke om mottakeren når han planlegger og når han skriver teksten.

## 2.2 Funksjonelt syn på skriving

Teoretikere som støtter seg på Vygotsky hevder at barn skal få kjennskap til skrivekunsten primært gjennom møte med tekster (Lorentzen, 1999; Skjelbred, 2014). Skriveopplæringen

skal ikke først og fremst foregå gjennom å drille på mekaniske delferdigheter, som bokstaver, lyder og ord. Læreren må gi elevene skriveoppgaver som barna opplever som viktige og relevante for dem selv. De må få anledning til å bruke skrift i mange ulike sammenhenger, og gjennom å møte tekst på ulike måter og ulike former lærer barna seg at skrivning kan brukes til noe og at det er nyttig å kunne ytre seg gjennom tekst (Lorentzen, 1999). Blikstad-Balas hevder at en av skolens viktigste oppgaver er å gjøre elevene skriftkyndige, slik at de kan delta i dagens tekstliggjorte samfunn (Blikstad-Balas, 2018). Å lære å skrive handler dermed om at elevene får lære å bruke språket til å kommunisere slik at de kan bli aktive, kritiske og kreative deltakere gjennom å bli involvert i meningsfulle skriftspråkutviklende handlinger. Elevene bør kunne kjenne igjen og bruke ulike språklige og tekstlige konvensjoner i ulike sammenhenger, det innebærer også de kommunikative og utforskende sidene ved skrivning (Solheim, 2011). Elevene skal også få erfare at skrivning kan ha ulike funksjoner (Solheim, 2011, s 45). De må få erfaring med skrivehandlinger som er rettet mot gitte mottakere, og som tjener gitte formål (Solheim, 2011). Dagrun Skjelbred presiserer at det ikke først og fremst er skriftspråkets regler eleven skal lære, men å få muligheten til utvikling og vekst gjennom å delta i skriftkulturen (Skjelbred, 2014). Skriveopplæringen dreier seg om å finne balansen mellom å overta språklige mønstre og krav, og å se at skrivning kan gi opplevelser, muligheten til felleskap og utfoldelse.

Med tanke på motivasjon for læring vil det fra et sosiokulturelt perspektiv være viktig om en opplever det som viktig og nyttig i de fellesskapene vi er en del av (Dysthe, 2001, s. 39). Dysthe sier at det å delta og bli verdsatt i et fellesskap gir motivasjon for læring. Videre hevder hun at elevene må få muligheten til å se at skrivning har en funksjon og en verdi (Dysthe, 2001). Vi må la alle elevenes stemmer bli hørt og gi dem oppgaver som er relevante og som oppleves som nyttige og aktuelle. Det er gjennom å samhandle med andre at barnet lærer og får del i kunnskaper, ferdigheter og hva som er verdifullt i den kulturen det vokser opp i (Dysthe, 2001).

### 2.3 Tidligere forskning

Wollman-Bonilla (2001) undersøkte førsteklassingers mottakerbevissthet og hva det ville si for elevenes skriveutvikling å få kommunisere gjennom skrift. Elevene skrev daglige meldinger hjem til foreldrene. De fleste foreldrene svarte tilbake til eleven. Slik ble det en dialog. I studien ble det funnet at førsteklassinger som skrev til kjente mottakere og som

hadde støtte av lærer under skriveprosessen, hadde en viss grad av mottakerbevissthet. Funn i studien viste at å skrive for en mottaker er viktig både for den sosiale konteksten og de kognitive prosessene som skjer hos skriveren (Wollman-Bonilla, 2001). Forskningen som Wollman-Bonilla gjorde viser at barns sosiokognitive utvikling ikke er så egosentrisk som antatt. Barn ser ut til å kunne ta en annens perspektiv dersom de er i en situasjon som virker troverdig, reell og dersom de vet hva som er forventet av dem (Wollman-Bonilla 2001, s 188). Det ble også funnet at når skriveren vet hvem mottakeren er, kan han lettere tilpasse teksten fordi han kan forstå leserens behov for informasjon.

Når elevene skriver tekster på skolen, har oppgaven ofte et oppdiktet formål og det er gjerne læreren eller en fiktiv person som er mottaker. Læreren har mest sannsynlig bestemt oppgaven, og dersom elevene skriver om noe de har opplevd på skolen, har ofte læreren vært en del av det. Elevene trenger derfor å skrive autentiske tekster til mottakere utenfor skolen for å få en videre forståelse av og erfaring med at skriving kan være funksjonell. Med autentiske tekster mener jeg tekster som er reelle, tekster som finnes og brukes utenfor klasserommet.

Riley og Reedy gjorde en studie på barn i førskolealder (Riley & Reedy, 2005). De fant at barn ned i 5-6 års alder kan skrive argumenterende tekster dersom de får støtte fra læreren. Studien viste at barn kan arbeide med skriving av autentiske tekster dersom de får strukturert støtte. Et annet funn var at elever kan produsere skriftlige tekster som inneholder argumentasjon. I tillegg kom det også frem at å skrive for en mottaker var viktig for å strukturere og utvikle barnas evne til tenkning. Dette sammenfaller på flere steder med funn i Wollman-Bonillas forskning (2001).

FUS-prosjektet er et forskningsprosjekt med flere samarbeidspartnere, ledet av NTNU. Formålet med prosjektet er å øke kvaliteten på den tidlige skriveopplæringa i skolen. I FUS-prosjektet skal lærere og forskere utvikle ressurser og prøve ut ulike innganger til skriveopplæring for elever på 1. og 2. trinn. Prosjektet skal også undersøke hvordan elever faktisk utvikler seg som skrivere på disse trinnene (NTNU, u.å.).

Skriveforskeren Lars Sigfred Evensen har forsket på barns tidlige skriveutvikling (Evensen, 1997). Han ønsket blant annet å se på hva som styrer utviklingen når barna begynner å skrive på egenhånd, før de starter på skolen. Han fant at tidlige skrivere har evne til å tenke på en mottaker når han skriver. Barn må lære å skrive for å reflektere over egne tanker, for å bearbeide og sette ord på opplevelser og inntrykk. Å skrive for en mottaker kan de allerede før



de begynner på skolen, men dette må videreutvikles. Som nevnt tidligere hevder Evensen at det ikke er mottakerbevissthet elevene mangler men oppgaver der får skrive for reelle mottakere (Evensen, 1997, s. 173).

Jean Piaget hevdet at barn frem til sjuårsalder var egosentrisk (Imsen, 2005, s. 238). De har liten evne til å se ting fra andres perspektiv. Basert på Piaget`s teori om barns kognitive utvikling, har det vært vanlig å regne at små barn skriver for seg selv uten tanke for en mottaker. En har tenkt at mottakerbevissthet er noe som utvikles gradvis etter hvert som barnet vokser og får hjelp til å ha en mottaker i tankene når de skriver (Lorentzen, 1999, s. 116). Lorentzens studier viser derimot at små barn skriver for en mottaker, alltid. Det er derfor de skriver. Når barn skriver utenom skolekonteksten, skriver de nettopp for å skrive til noen. De har en mottaker i tankene. Lorentzen hevder at i de tilfellene barn ikke greier å ta hensyn til mottaker har det ikke vært en reell mottaker, eller barnet hadde ingenting å meddele. Barns evne til å skrive for en mottaker blir styrket gjennom å få muligheten til å skrive først og fremst for en reell mottaker. Dermed er det viktig å være bevisst på hvilke skriveoppgaver elevene får i skolen. Det er vanskelig å ha reelle mottakere i enhver skrivesituasjon, men vi må likevel prøve å se mulighetene til å gi elevene erfaringer med å skrive autentiske tekster med et reelt formål og en tydelig mottaker (Smidt, 2011).

Mange barn har allerede før skolealder tatt i bruk skriving med mange ulike formål. Lorentzen mener at når barna så begynner på skolen hender det at vi snevrer barnas skriving inn. Vi lar dem svare på oppgaver, drille på mekaniske delferdigheter og begrenser og snevrer barnas skriving inn til noe mindre enn det som er naturlig og mulig (Lorentzen, 1999, s. 133). Skolen skal selvsagt lære barna skriftspråket og regler for bruk, ulike sjangre eller teksttyper og fagspråk i ulike skolefag, men for unge elever er skriving først og fremst et sosialt verktøy og det bør de få muligheten til å videreutvikle. Nygård (2019) undersøkte i sin masteroppgave hvordan elevenes kodingsferdigheter utviklet seg over tid når det blir lagt til rette for funksjonell skriving fra første dag i første klasse? Hun fant at alle de fire elevene utøvet en viss grad av mottakerbevissthet når de fikk skrivestøtte av læreren, hadde et formål med skrivingen og teksten var adressert til autentiske mottakere, uavhengig av elevenes bokstavkunnskap ved skolestart.

### 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke forskningsmetodiske valg jeg har gjort.

Problemstillingen i denne masteroppgaven er: *Hvordan kommer mottakerbevissthet til uttrykk i tekster skrevet av elever på 4. trinn i norskfaget?* Bakgrunnen for mine valg av forskningsdesign og valg av metode har vært å finne på hvilke måter jeg kunne samle inn data som er best egnet til å belyse problemstillingen min (Postholm & Jacobsen, 2018). Valgene mine ble i tillegg styrt av hvilke muligheter jeg hadde med tanke på tid og ressurser. Jeg vil plassere studien metodisk, videre vil jeg gjøre rede for utvalg av informanter, tekster og undervisningsopplegg. Jeg vil beskrive hvordan undervisningsopplegget ble gjennomført, hvordan innsamlingen av data har foregått og hvordan jeg har behandlet innsamlet data. Mot slutten av kapitlet vil jeg si noe om studiens validitet, reliabilitet og etiske problemstillinger.

#### 3.1 Kvalitativ forskning

For å studere hvordan mottakerbevissthet kommer til uttrykk i tekster skrevet av elever på 4.trinn, måtte jeg gå i dybden på elevtekstene og konteksten de ble skrevet i. Jeg ønsket å undersøke et lite utvalg tekster som ble skrevet i løpet av en skriveøkt på to undervisningstimer. Som forskningsdesign ble det naturlig å velge en kvalitativ casestudie. I kvalitative casestudier henter man ut detaljert og omfattende informasjon om få enheter over en kort periode (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2012, s. 110). Her er forskeren aktivt med på å konstruere mening gjennom å fortolke datamaterialet (Postholm, 2010, s. 34; Dalen, 2011, s. 17). En rekke forskningsdesign kommer under samlebetegnelsen casestudier. Felles for disse studiene er at de studerer en case som er avgrenset i tid og rom, og at konteksten spiller en sentral rolle (Postholm & Jacobsen, 2018). Et enkelcasestudie har som mål å studere, forstå og presentere grundig en enkelt case, for eksempel en skole, en klasse, en gruppe eller et individ. Mitt studie er avgrenset i tid og rom ved at det foregår på en bestemt skole i en bestemt klasse en dag i november. Jeg ønsket å gjøre en deskriptiv tekstanalyse av tre elevtekster fra en 4.klasse. Den naturlige konteksten var skriveundervisning med utgangspunkt i en modelltekst. Datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av to innsamlingsmetoder. Jeg samlet inn tre elevtekster etter en skriveøkt som inngikk i et undervisningsopplegg. I tillegg til å undersøke tekstene gjennomførte jeg kvalitative, fenomenologiske intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Den kvalitative intervjuformen gir et godt innblikk i de intervjuedes tanker og erfaringer knyttet til et fenomen (Dalen, 2011). Jeg intervjuet elevene om hvordan de tenkte om å skrive for en mottaker. Jeg ønsket å utvide min forståelse for elevens tanker og bevissthet rundt mottakeren, og om han tok bevisste valg med tanke på ordvalg og formuleringer i teksten. Elevtekstene og notater fra intervjuene danner dermed utgangspunkt for analysen.

Som sagt innledningsvis er et av målene med denne forskningen å utvikle egen kompetanse innen skriveundervisning slik at det kommer elevene til gode. Jeg ønsker også å øke kompetansen min som lærerspesialist for bedre å kunne bidra til utviklingsarbeid på egen skole. Innenfor samfunnsvitenskapelige metode betraktes undersøkelser som er deltakerorienterte, demokratiske og har til hensikt å utvikle kunnskap som deltakerne selv og andre kan lære av, som aksjonsforskning (Sylte, 2017, s. 445, Reason & Bradbury, 2013). Jeg ønsker mitt prosjekt skal bidra til å utvikle min kunnskap om elevenes skriveutvikling og skrivekompetanse. Som lærerspesialist mener jeg at denne studien kan bidra med nyttig kunnskap også for mine kollegaer. I tråd med definisjonen til Sylte, Reason og Bradbury forstår jeg mitt prosjekt som aksjonsforskning.

## 3.2 Utvalg

I planlegging av denne studien måtte jeg ta noen valg i forhold til hvilke tekster og informanter jeg ønsket å ha med. Jeg måtte i tillegg utforme skriveoppgaven og kriterier for denne. Disse valgene vil jeg nå gjøre rede for.

### 3.2.1 Valg av informanter

Informantene i studien er hentet fra en skole i en liten by på Vestlandet. Elevene går på 4.trinn i en klasse som består 21 elever, herav 9 jenter og 12 gutter. Det er fem minoritetsspråklige elever i klassen. Skolene i kommunen bruker Chromebook. Jeg har vært kontaktlærer for disse elevene siden de startet på skolen og kjenner dermed både elevene og foreldrene godt. På grunn av relasjonene jeg har fått gjennom flere år, og i og med at alt datamaterialet skulle anonymiseres, regnet jeg det for sannsynlig at flere både elever og foreldre var positive til å delta i undersøkelsen.

For å få et hensiktsmessig utvalg satte jeg to kriterier for hvilke elever som kunne delta (Postholm, 2010). Jeg ønsket å se på tekster fra elever som jeg vurderer som middels til sterke skrivere. Det vil være nyttig for meg som lærer å se hvordan disse elevene har løst oppgaven både for å legge til rette for videreutvikling av nettopp elevenes skriveferdigheter og for

elever som ikke er kommet så langt i sin utvikling. Jeg ønsket også å velge elever som blir vurdert fra middels til sterke i muntlige ferdigheter. De ville ha et rimelig godt utviklet ordforråd og mestre å uttrykke seg presist og tydelig. Jeg har vurdert det slik at elever med et godt ordforråd bedre er i stand til å svare utfyllende på mange av mine spørsmål, enn andre elever som har et mindre ordforråd av ulike årsaker, f.eks. tospråklige elever. Da ville det være lettere for meg å få tak i det jeg er interessert i og for å kunne analysere mine data. Disse kriteriene er begrunnelsen for hvorfor jeg valgte akkurat disse elevene som informanter. Etter undervisningsopplegget hadde jeg intervju med hver av de tre. Jeg har gitt informantene fiktive navn.

### 3.2.2 Skriveoppgaven

Forskningsprosjektet ble, som tidligere nevnt, gjennomført i en 4.klasse der jeg er kontaktlærer. Jeg har undervist klassen i norsk helt fra de startet på skolen og kjenner godt til deres faglige nivå. Da jeg skulle utforme skriveoppgaven tok jeg utgangspunkt i Ongstads triade (Ongstad, 2004). Ongstad hevder at det en skal ytre seg om må ha en form, et innhold og en funksjon. I tillegg til triaden tenkte jeg på Evensens prinsipper som må være tilstede i gode skriveoppgaver eller skrivesituasjoner (Evensen, 1997). Han hevder at skrivingen må oppleves som relevant for elevene og de må oppfatte det som nødvendig eller ha en hensikt. Evensen holder i sin forskning frem at barn allerede har mottakerbevissthet før de kommer til skolen og skolen må gi dem reelle mottakere (Evensen, 1997, s.171). Jeg formulerte skriveoppgaven slik: *Skriv en tekst om et dataspill du liker. Forklar hvordan spillet fungerer og hvorfor du liker det. Skriv slik at andre elever på skolen får lyst til å prøve spillet.*

Jeg vet at mange av mine elever, og elever generelt på 4.trinn, er opptatt av dataspill i ulike varianter. De er en naturlig del av elevenes oppvekst og daglige liv, og dermed er tema «Dataspill» relevant for elevene. Ved flere anledninger tidligere i høst har elevene hatt ulike skriveoppgaver der tekstene har blitt publisert rundt om på skolen. De har sett med egne øyne at elever og voksne stopper opp og leser det de har skrevet, og de har selv lest andres tekster som er publisert. De har sett at det faktisk er reelle mottakere, noen som ønsker å lese det de har skrevet. Gjennom tidligere samtaler om ulike tema og ved å lese andres tekster på skolen eller f.eks. i Aftenposten Junior, har elevene erfart at de kan få tips eller anbefalinger av andre barn enten det gjelder filmer, tv-program eller bøker. Jeg ønsket å sette oppgaven inn i denne sammenhengen og vise at det å skrive for medelever har en hensikt for å kunne gi andre tips og ideer til kjekke dataspill.

### 3.3 Undervisningsopplegg

Felles for alle typer casesdesign er at konteksten må beskrives utfyllende for å skape en forståelse hos leseren av hva som har skjedd og hvordan det er gjennomført (Stake, 1995). Jeg vil gi en fyldig beskrivelse av undervisningsopplegget (vedlegg 1) slik at leseren kanskje kan få en følelse av å ha vært med i klasserommet mens elevene skrev tekstene og sammen med meg og eleven under intervjuet.

Elevene mine vet at de to første timene fredag som regel er skrivetimer. Pultene er plassert slik at de sitter i par sammen med en læringsvenn. Etter å studert bilder av logoer for ulike dataspill, samtalte de med læringsvenn om de ulike spillene. Vi hadde en klassesamtale som dreide seg om hva det er med spill som gjør at de liker eller ikke like dem. Så ble skriveoppgaven presentert. Jeg leste oppgaven høyt og elevene fikk anledning til å stille spørsmål dersom noe var uklart for dem. Jeg fortalte at tekstene skulle henges opp i mediateket slik at andre elever kunne lese og få ideer til nye spill. Læringsparene snakket sammen noen minutt og bestemte seg for hvilket spill de likte og ønsket å skrive om. Noen hadde det klart med det samme, mens andre trengte hjelp til å ta et valg. Videre skulle de forklare for læringsvenn hvorfor de likte det valgte spillet. Etter å ha forsikret meg om at alle hadde klart for seg hva de skulle skrive om, fikk elevene utdelt en revidert tekst fra Barnevakten.no (2019). Dette var en spillanmeldelse som jeg ønsket å bruke som modelltekst (vedlegg 2). Teksten var anbefalt for aldersgruppen 7 – 9 år og etter min vurdering var språket forståelig for elevene. Jeg valgte ut de delene av teksten jeg mente var relevant for skriveoppgaven.

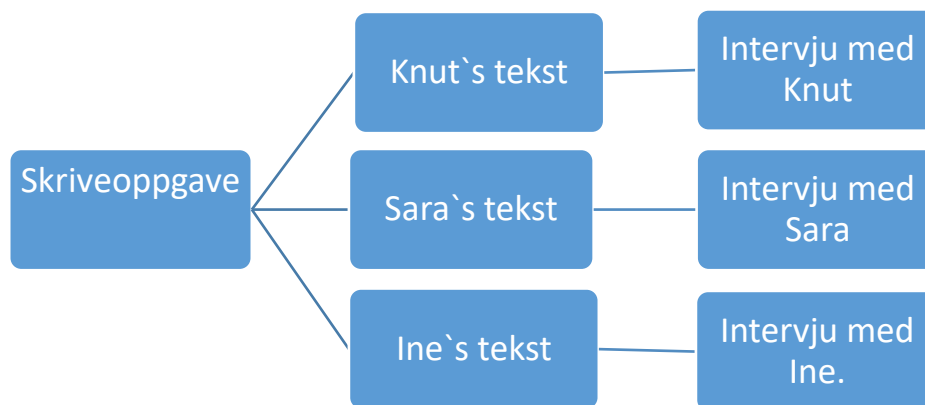
Elevene hadde hver sin tekst på papir og jeg hadde teksten oppe på tavla. Vi leste sammen og så på de ulike delene i teksten. Vi samtalte også om språket og om hvordan vi kunne tenke oss hvem teksten var skrevet til. Skriveoppgaven ble igjen tatt frem på tavla samtidig som jeg presenterte kriterier for hva teksten skulle inneholde. Kriteriene ble laget som spørsmål elevene skulle svare på i teksten. Spørsmålene var som følger:

- Hva går spillet ut på?
- Hvorfor liker du spillet?
- Hvorfor vil du anbefale spillet?
- Hvilken aldersgruppe passer spillet for?
- Lag overskrift og sett inn bilde.

Da vi hadde snakket om oppgaven, og jeg visste at alle hadde bestemt seg for hvilket spill de ville skrive om, ble det stille. Elevene var i gang. Etterhvert som alle var ferdige med skrivingen gikk elevene rundt i klasserommet og leste hverandres tekster. Jeg hentet noen tekster opp på tavla, samtalte med klassen om hva som var bra, hvorfor de mente det var bra og hva som kanskje kunne vært bedre. Tekstene ble så redigert, ferdigstilt og hengt opp i mediateket.

### 3.4 Datainnsamling

For å få svar på problemstilling og forskningsspørsmål fant jeg det hensiktsmessig å innhente data på to forskjellige måter; elevtekst og intervju (figur 2). Ved å triangulere, det vil si å kombinere ulike metoder, øker gyldigheten og troverdigheten til data og konklusjoner (Jacobsen, 2005, s. 229). Jeg valgte å gå til skolen der jeg underviser for å samle inn materiale til undersøkelsen. Siden jeg underviser på 4.trinn og vet at elevene har fått en del erfaring med å skrive for reelle mottakere, var det interessant å gjøre undersøkelsen i egen klasse. I forhold til min funksjon som lærerspesialist, med ansvar for utviklingsarbeid, er det også interessant å gjøre undersøkelser på egen skole. Jeg mener funnene kan ha en betydning både for meg, mine kollegaer og for skoleledelsen.



Figur 2: Oversikt over datainnsamlingene.

Jeg gav elevene en skriveoppgave for å få tilgang til deres tekster. I tillegg ønsket jeg å få innblikk i deres refleksjoner over det å skrive for en mottaker. For å samle inn data om elevenes refleksjoner gjennomførte jeg kvalitative, fenomenologiske intervjuer (Kvale &

Brinkmann, 2015). Den kvalitative intervjuformen gir et godt innblikk i elevenes tanker og erfaringer knyttet til et fenomen (Dalen, 2011). I forkant av studien hadde jeg en hypotese om at elevene hadde mottakerbevissthet. Ved å intervjuer elevene ønsket jeg å utvide min forståelse for hvordan elevene tenker om tekstens innhold, ordvalg, formuleringer og forklaringer for å tilpasse teksten til mottakeren.

Spørsmålene i et intervju kan være mer eller mindre strukturert på forhånd. Jeg brukte semistrukturert eller halvstrukturert intervju (Kleven m.fl., 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Denne typen intervju innebærer at temaene er fastlagt på forhånd, men man kan velge underveis i hvilken rekkefølge man vil stille spørsmålene. På den måten kan man stille oppfølgingsspørsmål til informantene, men samtidig sikre at de temaene som er relevante for problemstillingen, blir snakket om i løpet av samtalen (Thagaard, 2013, s. 98). I semistrukturert intervju er forskeren åpen for at forskningsdeltakerne kan introdusere tema som forskeren ikke har tenkt på forhånd. Kunnskapen som kommer frem under intervjuet kan bidra til at forskeren ønsker å stille spørsmål som han ikke hadde forberedt. I denne formen for intervju foregår en kontinuerlig analyse av handlinger og tanker som kommer frem i løpet av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018).

Postholm hevder det er viktig å være klar over at tid og sted kan påvirke svar og forhold mellom forsker og den som blir intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2016). Jeg hadde tenkt nøye gjennom hvor og når intervjuet skulle gjennomføres. Jeg valgte et grupperom i tilknytning til elevenes klasserom. Rommet er forholdsvis lite, med en dobbel pult og stoler rundt. Vi satt på hver vår side av pulten slik at jeg hadde øyekontakt med eleven. Rommet er kjent for dem og det brukes bl.a. i forbindelse med arbeid med lesing og skriving. Intervjuene ble gjort i skoletiden i timene etter undervisningsopplegget var gjennomført. Intervjuene ble gjort med én elev om gangen og hvert intervju tok omtrent 40 min.

På forhånd hadde jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 3). Den samme guiden ble brukt i samtale med hver av elevene, og jeg fulgte opp med tilleggsspørsmål der eleven kom med opplysninger eller tanker jeg ønsket å få vite mer (Thagaard, 2018). Jeg noterte selv elevenes svar underveis i intervjuet, og notatene ble gjort for hånd. Etter intervjuet var gjennomført leste jeg opp for eleven det jeg hadde notert. Den ene eleven ønsket da å endre på noe. Jeg endret i notatene mine, leste det for henne og hun var enig i det jeg hadde notert. Eleven lurte også på om noen skulle vite hva hun hadde svart. I tilfelle ville hun endre på et av svarene hun hadde gitt. Da hun forstod at det skulle være anonymisert og ingen ville vite hvem som

deltok, ville hun likevel ha det slik hun først hadde sagt. Notatene mine ble skrevet inn på pc like etter at intervjuene var gjennomført.

### 3.5 Oppgavens validitet og reliabilitet

I alle studier vil det stilles spørsmål ved i hvilken grad resultatene er pålitelige eller gyldige. I studier som denne, hvor jeg har forsket på egne elever, vil det blant annet kunne reises kritiske spørsmål til om mine innsamlingsmetoder er etterrettelige. I dette kapitlet vil jeg ta for meg studiens validitet og reliabilitet med tanke på utvalget og de metodiske valgene jeg har gjort.

#### 3.5.1 Validitet

Validitet dreier seg om forskningens gyldighet. En kan dele validitet inn i indre og ytre validitet. Indre validitet dreier seg om jeg har undersøkt det jeg sier at jeg skal undersøke, og om metodene jeg har brukt er egnet, og om jeg har dekning for å trekke de konklusjoner jeg har gjort (Kvale & Brinkmann, 2009). For å få svar på mitt forskningsspørsmål mener jeg analyse av elevtekster samt intervju med elevene en-til-en var de mest hensiktsmessige måtene å samle inn data på. Jeg har gjort rede for hvilke kriterier jeg hadde for utvalg av informanter. Jeg har også gjort rede for hvordan jeg har samlet inn data på en systematisk og oversiktlig måte (Yin, 2009).

Ytre validitet dreier seg om i hvilken grad resultatene kan overføres til andre grupper enn den som er utforsket (Dalen, 2013). Jeg har valgt ut tre elever, analysert deres tekster og intervjuet dem i etterkant. Utvalget er lite og svarene i intervjuet er elevenes egne erfaringer, tanker og opplevelser rundt å skrive for en mottaker. Resultatene kan dermed ikke generaliseres eller overføres direkte til andre elever i klassen eller generelt på 4.trinn. Andenæs drøfter gjenbruk av resultater ved kvalitativ forskning (Andenæs, 2000). Hun hevder at forskeren må gi «tykke beskrivelser» og legge frem tilstrekkelig og relevant informasjon (Andenæs, 2000, s. 305). Da er det den som mottar informasjon fra forskningsresultatene som avgjør om et resultat er anvendelig for andre situasjoner. Jeg har prøvd å beskrive datainnsamlingen og analysen så gjennomsiiktig som mulig, nettopp for at andre kan ha muligheten til å vurdere og reflektere over min forskning.

En kan skille mellom tre ulike mål for generalisering av resultater i kvalitativ forskning (Schoefield, 1990, s. 209). Et mål er å studere situasjoner slik de er i dag og som kan overføres til lignende situasjoner. Et annet mål er å studere situasjoner som ligger litt i forkant



og som kan vise hva som kan utvikles, og et tredje mål er å studere situasjoner som kan vise det ideelle. I min forskning vil resultatene kunne gi en pekepinn på hva som kan utvikles hos andre elever som ikke er kommet like langt i sin skriveutvikling. Det kan gjelde både hvordan disse elevene formulerer tekstene sine, og hvordan de tenker og reflekterer rundt det å skrive for en bestemt mottaker.

Kvale og Brinkmann mener at en kvalitativ undersøkelse ofte har mellom 10 og 15 informanter (Kvale og Brinkmann, 2009), mens Postholm anbefaler et lavere antall i mindre forskningsstudier (Postholm, 2010). Resultatene kan ikke generaliseres med tanke på at jeg kun har valgt ut elever som blir vurdert til å ha fra middels til høye skriftlige og muntlige ferdigheter og i tillegg har få elever i utvalget. Likevel ser jeg på det som en styrke å ha et lite utvalg fordi det har gitt meg muligheten til å gå i dybden, både i analyse av elevtekstene og intervjuene. Som nevnt tidligere i dette kapitlet er det nettopp å hente ut detaljert informasjon om få enheter et av kjennetegnene på et kvalitativt casestudie.

### 3.5.2 Reliabilitet

Det dreier seg om lærerforskeren har gjort et så godt håndverk i forbindelse med undersøkelsen at forskningen er pålitelig. Kvalitativ metode representerer kontekstuell kunnskap, og da er det vanskelig å overføre resultatene til andre situasjoner fordi situasjonen vil være en annen. Det er mer interessant å se på hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

I studien vil det være av betydning å vurdere hvordan elevene ble påvirket av at de kjente meg fra før. Det er viktig å vurdere om elevene var ærlige og hvor vidt jeg fikk med meg all viktig informasjon under intervjuet. Det er umulig å oppnå objektivitet i en intervjusituasjon (Cohen, Manion og Morrison, 2018), men jeg prøvde å være bevisst noen punkter for å styrke studiens reliabilitet. Jeg reflekterte over om spørsmålene i intervjuguiden og gav elevene lik mulighet til å svare. Jeg prøvde også å unngå ledende spørsmål. Hensikten med studien var å få frem elevenes egne tanker og meninger, noe som kunne gitt ukorrekte og misvisende svar dersom jeg hadde stilt ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Mitt kjennskap til elevene ut fra erfaring kan ha vært et element i utvalget. Påliteligheten kunne som nevnt tidligere vært styrket dersom jeg hadde tatt lydopptak og transkribert intervjuene. Samtidig kunne det å ha en lydopptaker påvirket elevene i en retning av at de var mer tilbakeholde, bli bundet og redde for å si noe feil.

Både Postholm & Jacobsen og Dalen anbefaler å gjøre et prøveintervju for å teste intervjuguiden og seg selv som intervjuer (Dalen, 2013; Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg gjorde ikke det, men ser i ettertid at det hadde vært stor nytte. Både fordi jeg da hadde oppdaget den store fordelen det er å ta lydopptak, og for å kjenne på rollen som intervjuer. Det å være nøytral i en situasjon der du allerede har en nær relasjon er utfordrende. Jeg tror jeg var så nøytral jeg kunne, men ville nok da ha en annen forutsetning for å legge merke til på hvilken måte eleven henvendte seg til meg og i hvilken grad jeg greide å tilstrebe å stille nøytrale spørsmål og ikke minst gi nøytrale tilbakemeldinger og oppfølginger på elevenes svar i intervjuet.

Levin hevder at en forsker aldri er fri fra forestillinger om det hun ønsker å forske på (Levin, 2017, s. 27). Jeg var bevisst min egen forutinntatthet fordi jeg hadde en mening i utgangspunktet om elevenes mottakerbevissthet. Jeg har lest mange tekster informantene har skrevet tidligere og jeg har observert dem i samtaler med læringsvenn og under skrivesituasjoner. Jeg prøvde å fristille meg dette ved å prøve å være åpen både når jeg kategoriserte og analyserte elevtekstene og under intervjuene. Jeg mener likevel at det er en utfordring og ser i ettertid at Levin's metode kunne vært til hjelp. Han mener at en enkel måte å kontrollere eller korrigere så mye som mulig av egen forutinntatthet kunne være å notere ned hva en tror tilstanden er både i forkant av datainnsamlingen og i etterkant. Ved å sammenligne dette vil en ha grunnlag for å forstå egen forutinntatthet og det vil dermed styrke kvaliteten for forskning (Levin, 2017, s. 39).

Kvale og Brinkmann hevder det alltid vil være et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant. Dette vil påvirke dialogen og hva man kan få ut av samtalen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 52-53, s. 223-225). Jeg har vært kontaktlærer for elevene i denne undersøkelsen siden de startet på skolen. Jeg opplever at vi kjenner hverandre godt og har en nær relasjon. For at elevene skulle oppleve situasjonen tryggest mulig samtalte vi om «løst og fast» i forkant av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018). Under intervjuet forsøkte jeg å etablere en trygg stemning. Elevene stilte spørsmål tilbake til meg og det kan vise at de var trygge i situasjonen og trygge på meg som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Elevene var ivrige og tilsynelatende frie da de gav sine svar på spørsmålene. De er vant til situasjoner der vi snakker sammen på tomannshånd. Jeg forklarte eleven hva vi skulle snakke om og hvorfor jeg ville vite hva de tenkte. Jeg var bevisst på å være nøytral i ansiktsuttrykk når de gav sine svar, jeg prøvde å la samtalen gli så naturlig som mulig. Jeg tror de synes det var fint at jeg var så

interessert i akkurat dem og deres arbeid, vi hadde god tid og en rolig og trygg atmosfære. På den måten mener jeg svarene ble ærlige. De ble ikke påvirket av hva medelever synes eller mente, eller hvordan de svarte.

Det er en styrke for forskningen å sammenholde ulike typer innsamling av data. Ulike innsamlingsmetoder vektlegger forskjellige ting og vil være med på å belyse ulike sider av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018). Triangulering beskriver virkeligheten fra ulike vinkler og vil dermed styrke både påliteligheten og gyldigheten. Det er en omfattende og tidkrevende prosess å bruke mange ulike forskningsdesign (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien har jeg på grunn av tid og ressurser valgt å bruke to ulike datainnsamlingsmetoder. Ved å analysere elevtekster og elevintervjuer har jeg fått et rikere bilde og en dypere forståelse for elevenes mottakerbevissthet. Jeg ser i ettertid at det kunne vært en fordel også å hatt observasjon av elevene i skriveprosessen.

### 3.6 Dataanalysen

For å svare på problemstillingen om hvordan mottakerbevissthet kommer til uttrykk i tekster skrevet av elever på 4. trinn i norskfaget, har jeg utarbeidet et analyseverktøy basert på det teoretiske rammeverket jeg har presentert i kapittel to. Analyseverktøyet bygger på Ongstads triade og hans teori om posisjonering (Ongstad, 2004). Jeg har også blitt inspirert av Wollman-Bonillas kategorier i hennes forskning (Wollman-Bonilla, 2001). I tillegg har jeg sett til Skriveprøvens vurderingsmateriale (Skrivesenteret, 2017) og de vurderingsområdene som er utarbeidet der, samt Nygårds masteroppgave (Nygård, 2019). Posisjonering refererer til hvordan skriveren stadig skifter måten han plasserer seg på i teksten. Ongstad sier «det er et problem at posisjoneringen skjer ut fra ytreren selv, men analyseres av andre. En fordel vil være å ha tilgang til ytrerenes verdier, intensjoner og motiver» (Ongstad, 2004, s. 171).

Som nevnt tidlig i oppgaven har jeg stilt to forskningsspørsmål for å finne svar på problemstillingen. Spørsmålene er som følger; *Hvilke tegn på mottakerbevissthet ser vi i tekstene? Hvordan reflekterer elevene over å skrive for en mottaker?* Jeg har valgt elevtekster og intervjuer fordi jeg tror disse to ulike datamaterialene vil gi meg svar på de ulike forskningsspørsmålene. Når jeg skal analysere elevens posisjonering og mottakerbevissthet er det en styrke å ha både elevteksten og intervju med eleven selv. Jeg har forventning om at intervjuet vil kaste lys over og gi en dypere forståelse for tekstene. Disse to typer av data vil jeg analysere og drøfte for meg under hver kategori.

Jeg har operasjonalisert mottakerbevissthet i forhold til tre kategorier; *Leser-skriver-interaksjon, orientering og strategi*. Kategoriene har noen glidende overganger. Slik jeg ser det kan det å undersøke hvordan skriveren henvender seg til leseren høre hjemme både i kategorien Leser-skriver-interaksjon og i kategorien strategi. I den første kategorien velger jeg å se på hvordan eleven tiltaler leseren, altså hvilke pronomen han bruker i teksten. I kategorien Strategi ser jeg på hvordan skriveren appellerer til leseren ved f.eks. å bruke humor, bilder e.l., og hvilken strategi han bruker for å holde på leserens interesse. Det er også interessant å se om formålet med teksten kommer tydelig frem for leseren. Det har betydning for om leseren får interesse for teksten og for opprettelse av kontakt mellom tekst og leser. Dette vil jeg plassere og kommentere både i Leser-skriver-interaksjon og under Orientering.

Leser-skriver-interaksjon. Her har jeg brukt samme navn på kategorien som i Skriveprøven (Skrivesenteret, 2017). Det dreier seg om hvordan skriveren henvender seg til mottakeren og hvordan relasjonen mellom skriver og leser kommer frem. Jeg ser på hvilke pronomen som blir brukt og om han henvender seg til leseren gjennom hele teksten. Dette finner jeg igjen i begrepene "Naming moves" hos Wollman-Bonilla (2001) og i Ongstad (1996) sin adressive posisjonering. I denne kategorien undersøker jeg også hvordan han posisjonerer han seg i forhold til mottakeren og om formålet med teksten kommer tydelig frem.

Orientering. Denne kategorien handler om innholdet i teksten og hvordan han orienterer leseren som i "Context moves" (Wollman-Bonilla,2001) og referensiell posisjonering (Ongstad, 1996). Jeg ønsker å undersøke hvordan han viser sin kunnskap om innholdet gjennom språket og orda han bruker. Jeg vil også undersøke om han forklarer ord og begreper slik at leseren kan forstå teksten uavhengig av konteksten. Det kommer frem ved å se på om skriveren gir den informasjonen han mener leseren trenger og utelater informasjon han antar leseren allerede vet. Det er også interessant å se på hvordan teksten er bygget opp og hvordan teksten svarer på kriteriene for oppgaven. Et av kriteriene for skriveoppgaven var at det skulle settes inn bilde(r) i teksten. Jeg ønsker å se på hvordan bildebruken fungerer, om bildet er med på å forklare, understreke eller tydeliggjøre innholdet og formålet med teksten

Strategi. Denne kategorien er inspirert av Wollman-Bonillas "strategy moves" (2001) og Ongstads (1996) kategori ekspressiv posisjonering. Det dreier seg om hvilken strategi skriveren bruker for å holde på mottakerens interesse og hvordan han appellerer til leseren. Med strategi mener jeg om han f.eks. spiller på humor, spenning eller følelser. Jeg vil undersøke hvilke type ord han bruker, og jeg vil undersøke hvordan han uttrykker sin egen personlige mening og holdning til det han skriver om.

### 3.7 Etiske refleksjoner

Et overordnet etisk prinsipp i all forskning er at forskerens ansvarlighet først og fremst må utvises for deltakerne, så for undersøkelsen og til slutt seg selv som forsker (Fontana & Frey, 2000). I studier som er basert på direkte kontakt med personer, vil det gjennom hele forskningsprosessen være ulike etiske hensyn å ta. Dersom man innhenter materiale fra en skole må det tas hensyn til forskriftene til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i tillegg til taushetsplikten ved skolen. I fortsettelsen går jeg derfor inn på de forskningsetiske utfordringene som min studie har medført, og hvordan disse utfordringene har blitt håndtert.

I studien skulle det innhentes opplysninger som kunne knyttes til personer. Derfor var prosjektet meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det ble sendt inn et meldeskjema, og etter en måneds tid fikk jeg beskjed om at prosjektet var godkjent og at datainnsamlingen kunne starte (vedlegg 4). Materialet er anonymisert etter forskriftene til NSD og etter skolens taushetsplikt, både med hensyn til navn og andre personlige opplysninger som kommer fram i elevtekster og intervjuer. I forskning der forskningsobjektene er under 15 år er det foreldre/foresatte som må samtykke. I prosjektet mitt sendte jeg ut informert samtykke til foreldre og foresatte til tre elever i klassen (vedlegg 5). Jeg fikk signert samtykke fra samtlige foreldre/foresatte. Selv om foreldrene ga sitt samtykke var deltakelsen frivillig for elevene, derfor gav jeg i tillegg informasjon til elevene om hva jeg ønsket å spørre de om, hvorfor og hva jeg skulle bruke informasjonen til. Her fikk elevene muligheten til å reservere seg, men samtlige gav muntlig samtykke i ønske om å delta.

Det er spesielt viktig i intervju av barn at den voksne har god kjennskap til barn og deres måte å kommunisere på. (Dalen, 2013). Da kvaliteten på intervjuet kan ha avgjørende betydning for hvordan barn uttaler seg, kreves det gode forberedelser av intervjueren. Dalen hevder at i intervju med barn er det spesielt viktig at den voksne har en aksepterende holdning, viser interesse og engasjement for barnet (Dalen, 2013). Det var en rolig og god atmosfære under intervjuet. Vi hadde en samtale i forkant om hva intervjuet skulle dreie seg om og hvordan jeg skulle notere ned de svarene de gav meg. Da elevene ble intervjuet noterte jeg ned svarene de gav fortløpende. Det er viktig å ta seg tid til en oppsummerende samtale etter intervjuet er gjennomført (Dalen, 2013), derfor hadde vi en samtale om hvordan eleven opplevde situasjonen. Jeg leste opp for eleven de svarene jeg hadde notert meg. De fikk da anledning til å si ifra dersom de var uenige i det jeg hadde notert.

## 4. Analyse

Studiet mitt har til hensikt å undersøke hvordan mottakerbevissthet kommer til uttrykk i tekster skrevet av elever på 4.trinn i norskfaget. For å finne svar på dette har jeg følgende forskningsspørsmål: *Hvilke tegn på mottakerbevissthet ser vi i tekstene?* og *Hvordan reflekterer elevene over å skrive for en mottaker?* Materialet i denne undersøkelsen er tre elevtekster samt intervju med hver av de tre elevene. I dette kapitlet vil jeg analysere elevtekstene og intervjuene ved hjelp av analyseverktøyet som jeg har presentert i kapittel 3.6. For hver informant vil jeg først analysere elevteksten etter hver av analysekategoriene, så ser jeg på intervjuet. Til slutt i kapitlet vil jeg gjøre en oppsummering av alle elevtekstene og intervjuene.

### 4.1 Knut's tekst

Knut er en gutt som ofte uttrykker seg modent for alderen. Han liker godt å forklare, fortelle og argumentere, spesielt muntlig. Han mestrer å forklare og fortelle presist, og kommer raskt til poenget. Han har bredt interessefelt og har kunnskap på mange områder. Knut har skrevet en tekst om dataspillet Mad City (figur 3).

**Mad city**

Dette er et spill som går ut på å rane banker. Så får du penger som du kan bruke til å kjøpe biler, fly, båter og våpen.



Det er lasere som kan drepe deg. Du kan velge om du vil være politi, hero eller tyv. Politi og hero kan ikke rane banker, men de kan stoppe tyver fra å rane banker. De kan også sette tyver i fengsel, men alle tyver starter i fengsel og må finne ting i søppelkasser som de kan rømme med.



Jeg liker spillet for det jeg synes det er spennende å rane banker.

Du vil sikkert like spillet du og hvis du liker spenning og å spare.

Spillet passer for de som er 9-11 år.

Figur 3: Knut's tekst

#### 4.1.1 Henvendelse / Leser- skriver-interaksjon

Knut etablerer kontakt med leseren allerede fra andre setning der han skriver “Så får du penger som du kan bruke ...”. Videre skriver han «...som kan drepe deg. Du kan velge...». Han bruker pronomenet *du* syv ganger, og skriver til slutt «Du vil sikkert like spillet du og hvis du liker spenning og å spare.». Det kan se ut som om han har en bestemt gruppe lesere i tankene, nettopp de som like spennende spill og som liker å spare penger.

Han posisjonerer seg som en ekspert eller spesialist ved å forklare spillet med sikkerhet og overbevisning. “Dette er et spill....Så får du penger....Du kan velge.... Politi og hero kan ikke rane banker, men de kan ...”. Han virker troverdig på leseren og skaper inntrykk av at han kjenner spillet godt. En kan anta at han forutsetter leseren er på samme ekspertnivå når det gjelder det tekniske, siden han ikke forklarer hvordan en laster ned spillet eller hvilket teknisk utstyr som trengs for å spille. Han gir nok informasjon om spillet til at en kan forstå hva spillet går ut på, og en forstår ut fra teksten at dette er et spill han kjenner godt til og vet en del om. Utenom ordet *hero* bruker han norske ord som alle elever kan forstå.

Det kan se ut som om eleven er bevisst på at han skal forklare spillet. Han starter teksten med å skrive «Dette er et spill som går ut på...» der «dette» henviser til overskriften «Mad city», og allerede her vet vi at teksten kommer til å gi informasjon om hva spillet dreier seg om. Det ser også ut til at han prøver på å overbevise leseren om å laste ned spillet da han skriver «..jeg synes det er spennende å rane banker», «Du vil sikkert like spillet du og...». Å forsøke å overbevise leseren var et av kriteriene i skriveoppgaven.

#### 4.1.2 Orientering

Teksten er bygget opp slik at han starter med å si hva spillet går ut på. I neste avsnitt forklarer han hvordan spillet virker. Han fortsetter med å si hvorfor han liker spillet, og appellerer så til leseren. Han avslutter teksten med å presisere hvilken aldersgruppe spillet er beregnet for. Overskriften har større skrift enn selve teksten, noe som viser at han vil fremheve eller tydeliggjøre hva teksten kommer til å handle om. Han har valgt to bilder som begge forklarer og forsterker teksten. Bildene er fargerike og viser spillets logo slik at det er lett for leseren å kjenne det igjen ved nedlastning. De gir også et inntrykk av grafikken og i hvilken grad spillet er virkelighetsnært. Bildene kan vekke interesse og er med på å forklare og tydeliggjøre innholdet og formålet med teksten.

Han gir en tydelig forklaring på handlingen og formålet med spillet, men forklarer ikke i tekniske detaljer. En kan anta at han har tenkt på mottakere som er vant med å spille, men som ikke har prøvd akkurat dette spillet før. Eleven har valgt ord som er forståelige for mange lesere og forklarer hvordan spillet virker uten å bruke «fagord» eller vokabular fra spillet.

#### 4.1.3 Strategi

Knut posisjonerer seg ekspressivt ved å bruke «jeg liker» og «jeg synes». Han viser hvilke holdninger og følelser han har for spillet, og han byr på seg selv og viser trygghet ved å si at han synes det er spennende med *penger, våpen, rane, drepe, hero, politi* og *fengsel*. Det kan se ut som om han bruker disse ordene for å vekke interesse og holde på mottakeren. Knut prøver å overbevise leseren om at de alle de ulike rollene i spillet har spennende egenskaper. Han sier at «tyver kan rane banker og kjøpe biler, fly, båter og våpen» og presenterer den rollen slik at den høres spennende ut. For å vise at *politi* og *hero* også er spennende forklarer han at selv om de ikke kan rane banker kan de stoppe tyver og sette dem i fengsel. Her kan det se ut som om han prøver å appellere til leseren som liker spenning. Det kan motivere andre til å lese teksten og til å prøve spillet, noe som var et av formålene med skriveoppgave. Knut greier å holde på leserens interesse gjennom hele teksten gjennom å starte teksten med å si at «du kan rane banker, kjøpe biler og våpen..» og avslutter med å henvende seg til lesere som liker spenning og penger.

#### 4.1.4 Intervju

På spørsmål om hvem mottakeren kunne være svarer Knut at han ikke tenkte på noen spesielle, men på folk som går forbi i mediateket (vedlegg 8.6.1). Av tidligere erfaringer har han sett at både elever på samme trinn (4.trinn) og voksne stopper og leser tekster som henger på veggene. Knut håpet at noen vil lese det han har skrevet og er bevisst på at han skulle forklare spillet for andre som ikke kjente til spillet. I intervjuet sier han at han skulle skrive slik at «andre ville laste det ned og prøve det og se om de likte det...». Da kunne han ikke bruke ord som kun de som allerede kan spillet forstår. Her kan det se ut som om han har en klar tanke om formålet med teksten og at det er reelle mottakere som skal lese den.

Knut forteller at han har valgt et spill han mener kan være interessant for de som kommer til å lese teksten. Med det viser han tydelig at han har hatt en bevissthet om mottakere av teksten. Han hadde brukt andre ord dersom han skulle skrevet f.eks til elever på 1.trinn. Da hadde han ikke brukt ordene *rane* og *laser*. Han ville heller ikke ha valgt dette spillet fordi han synes ikke det vil passe for en 1.klassing. «Det er ikke så lurt 1.klassinger spiller dette fordi det kan koste mye penger». Her viser han etisk bevissthet og refleksjon rundt det å vise et spill til



1.klassinger som kanskje ikke vil forstå konsekvensen dersom de spiller et spill der de kan komme til å bruke mye penger.

Knut forteller at dersom han skulle ha skrevet for mormor og morfar ville han definitivt ha skrevet på en helt annen måte og valgt et annet spill. «Jeg ville ikke ha brukt ordet laser fordi de ikke hadde forstått det. Jeg ville heller ikke ha brukt ordet dreping fordi de ikke hadde likt det». Han viser med kroppsspråket sitt at det hadde vært feil å skrive denne teksten til mormor og morfar. Han sperrer opp øynene og ler en kort latter. «Mormor og morfar?? De hadde ikke skjønt så mye og de hadde ikke fått noe ut av det lille de hadde skjønt». Knut mener han har gitt tydelig uttrykk for hva han mener om spillet. «Jeg har jo skrevet det i teksten. Jeg har skrevet: Jeg liker spillet... og da kan de jo lese det!» Han har gått rett på ord han mener vil fenge leseren. På spørsmål om hva det er i teksten som vil påvirke leseren svarer han raskt «det første avsnittet». I første avsnitt har han skrevet at de kan rane banker og kjøpe biler. Han regner med at det er gutter som vil like det best.

#### 4.2 Sara`s tekst

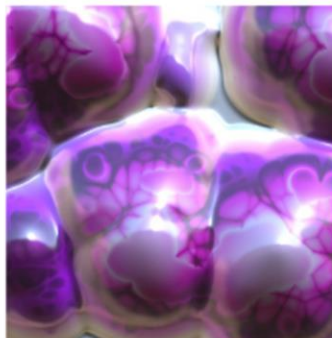
Sara er en jente som liker godt å prate og fortelle. Hun liker å diskutere og argumentere for egne meninger og bruker gjerne mange ord for å få frem det hun vil si, både muntlig og skriftlig. Sara er kreativ og liker å eksperimentere og lage ting, det kan være mat eller kunst- og håndverk. Hun er også kreativ med tekst, både med formuleringer og hvordan hun formaterer og lager en sammensatt tekst. Hun har skrevet en tekst om dataspillet «Slimeatory» (figur 4).



## slimeatory

Slimeatory er et spill der du lager slim, og lager for eksempel også lim, linsevann og barberskum, som man skal ha til å lage slim. Du skal liksom lage din egen shop som du kan pynte, lage bedre. Så kan du også komme opp i level å vært level du kommer opp i får du noe nytt.

Det er laget av en youtube kanal som heter Slimeatory der er de veldig gode til å lage slim. De er engelske. Det er en ungdom som er en jente å mora og broren hennes som også er en ungdom, alle de er med på den kanalen. Jeg liker spillet fordi det er noe for meg. Jeg anbefaler spillet for deg som liker å pynte ting å lage ting. Aldersgrensen er for alle.



Figur 4: Sara`s tekst

### 4.2.1 Henvendelse / leser-skriver-interaksjon

Ved å lese første setning forstår vi at formålet med teksten er å fortelle om spillet, noe som forklarer hvorfor teksten har «Slimeatory» som overskrift. En del av skriveoppgaven var å skrive slik at andre får lyst til å prøve spillet. Det kan se ut som om formålet hennes er å fortelle om et spill hun liker uten tanke om å overbevise noen eller få flere til å prøve spillet. Det er varierende grad av interaksjon mellom skriver og leser, og kontakten med leser endrer seg gjennom teksten. Sara henvender seg til mottaker i starten når hun skriver «...et spill der *du* lager...» og «*Du* skal liksom.....». I første avsnitt bruker hun pronomenet *du* seks ganger. Videre i teksten skriver hun «som man skal ha...» i stedet for *du*. Her kan det se ut som om hun ser for seg andre mottakere, henvender seg generelt og dermed fjerner seg noe fra leseren. I siste avsnitt finner vi ikke ordet *du*, men hun bruker *deg* en gang når hun skriver «jeg anbefaler spillet for deg som liker....». Her oppretter hun tydeligere kontakt igjen ved å ha denne ene henvisningen til mottaker.

Sara har mye kunnskap hun vil formidle om spillet og putter mye informasjon inn i noen få setninger. Det kan være vanskelig å få med seg all informasjonen, noe som kan skape en avstand mellom skriver og leser. Teksten avsluttes med en anbefaling av spillet, og hvilken aldersgrense det passer for. Her henvender hun seg generelt når hun skriver «spillet er for deg som liker.....». Sara posisjonerer seg som ekspert ved å forklare hva spillet går ut på. Det er

tydelig at hun har en del erfaring med spillet fordi hun forklarer hvordan det virker og hva som skjer når du kommer opp i neste nivå ("level"). Halve teksten handler om youtubekanalene og hun er tydelig begeistret for de som lager den, noe som bekrefter at hun bruker spillet ofte og liker det godt.

#### 4.2.2 Orientering

Teksten er satt sammen av to avsnitt, to bilder og en overskrift. Det første avsnittet handler om hva spillet dreier seg om. Det andre avsnittet handler både om spilllets egen kanal på youtube, om hvorfor hun selv liker spillet, hvem hun anbefaler spillet til og hvilken aldersgrense spillet har. Sara har valgt to bilder som begge viser hvordan slim ser ut, noe som er med på å understreke det fokuset hun har på slim. Hun har ikke bilder som viser spilllets logo. Det kan igjen se ut som om hun ikke tenker på hva mottakeren trenger for å finne spillet og laste det ned. Selv om bildene viser hvordan slim kan se ut, er de ikke med på å tydeliggjøre innholdet i spillet eller hva som er formålet med teksten.

Sara skriver at «du skal lage din egen shop...» og «..komme opp i level...». Hun utelater informasjon hun regner med leseren allerede vet. Hun forklarer ikke hva slim er eller hvordan det brukes. Det kan se ut som om hun regner med leseren er på samme alder, har samme interesser og er på samme ekspertnivå som henne selv. Her kan det se ut som hun har medeleven i klassen i tankene.

Sara har som nevnt noen setninger som inneholder mye informasjon. Dette gjør at det kan være vanskelig å få med opplysninger en trenger for å forstå, noe som skaper avstand mellom tekst og leser. «Slimeatory er et spill der du lager slim, og lager for eksempel også lim, linsevann og barberskum, som man skal ha til å lage slim». Det kan være vanskelig å få tak i at først lager du lim og linsevann og barberskum, så bruker du dette til å lage slim. Sara har også to ufullstendige setninger som gjør at det kan være vanskelig å forstå det hun prøver å forklare. Hun skriver «du skal liksom lage din egen shop som du kan pynte, lage bedre». Det gjør det litt krevende å få tak i hvordan spillet virker, og det kan skape en avstand mellom skriver og leser. Det kan være en indikasjon på at hun ikke tenker på å overbevise en leser men kun å fortelle om et spill hun selv liker veldig godt. Her kan det se ut som om hun har glemt det formålet med teksten som gikk ut på å overbevise en mottaker. Hun forventer at leseren er kjent med og forstår engelske ord som *level*, *shop* og *youtubekanal*.

#### 4.2.3 Strategi

Sara bruker en del engelske ord og uttrykk og legger vekt på at de som har laget kanalen er engelske. Dette viser hennes egen kompetanse og viser at det stilles noen språklige krav til

den som skal spille dette spillet. Kravet stenger på en måte noen ute og gjør det litt eksklusivt. Selv om det kan se ut som om hun ikke skriver for å påvirke leseren, kan dette grepet motivere noen til å prøve det. Spillet er ikke for hvem som helst.

Når hun skriver «Hvert level du kommer opp i får du noe nytt» kan det høres fristende ut. Hun appellerer til de som liker å lage slim ved å reklamere med at «Slimeatory er veldig gode til å lage slim». Hun presiserer også at de er engelske og at to personer i kanalen er ungdommer, noe jeg oppfatter at hun legger vekt på fordi hun selv synes det gjør det ekstra spennende. Det kan også være for å presentere seg selv som en som forstår engelsk og er i stand til å se på kanaler som andre kanskje synes er interessante men litt utilgjengelige på grunn av språket.

Sara posisjonerer seg ekspressivt ved å si at hun synes de er veldig gode til å lage slim, hun liker spillet og hun liker youtube. Hun har en muntlig stil i teksten når hun bruker «.. du skal liksom....» og «...Det er en ungdom som er en jente..og mora og broren hennes som også er en ungdom. Alle de er med på den kanalen...». Hun skriver slik hun antakelig ville sagt det muntlig. Kanskje hun uttrykker seg så muntlig fordi hun tenker på klassekameraten som sitter like ved henne som en mottaker.

#### 4.2.4 Intervju

På spørsmål om hvem mottakeren kunne være svarer Sara at det er de som liker å lage slim og som ser på «youtubekanaler» (vedlegg 8.6.2). Hun navngir også en elev i klassen som har fortalt klassen at hun bruker youtube ofte blant annet for å lære seg nye ting, og her kan det se ut som at denne eleven nettopp er en av «de som liker å lage slim og se på youtubekanaler». På spørsmål om hvordan hun forstod oppgaven svarer hun at hun skulle skrive om et spill hun likte og som hadde riktig aldersgrense. Hun nevner ikke at hun har skrevet tekst som skulle påvirke andre til å prøve spillet. Dette forklarer kanskje at hun har liten bruk av personlig pronomener der hun henvender seg tydelig til leseren.

Sara posisjonerer seg som en ekspert fordi hun er svært informativ og viser gode kunnskaper om det hun skriver om. Hun mener leseren vil forstå at hun kan det veldig godt fordi hun «har skrevet så mange ting». Når hun skal svare hva hun synes var viktig å ha med i teksten legger hun vekt på at kanalen er på engelsk. Det synes hun var viktig for at de andre ikke skulle gå inn og bli overrasket av at det var på engelsk, og at det derfor kanskje ikke var så lett for dem.

Sara sier at dersom det var elever på 1.trinn som skulle lese teksten måtte hun ha brukt andre ord. Hun ville kanskje ha byttet ord som *aldersgrense*, *shop*, *linsevann* og *barberskum*. Hun er litt usikker på ordet *kanal*. Dersom hun skulle ha skrevet til mormor hadde hun valgt et annet

spill fordi «mormor hate slim!». Jeg ville nok kanskje heller ha valgt Just Dance for mormor liker å danse og så går hun jo på turn.

I intervjuet viser hun mottakerbevissthet ved å både være bevisst på ordvalg og på hvilke spill hun ville valgt. På spørsmålet om hvordan hun forstod oppgaven svarer hun at hun skulle skrive en tekst om et spill hun likte. Hun nevner ikke at hun skulle skrive til andre elever på skolen, eller skrive slik at andre fikk lyst til å prøve spillet. Det kan forklare noe av den forholdvis svake kontakten hun har med leseren. Mens i intervjuet i etterkant viser hun evne til å reflekter og tydelig tenke på hvordan hun ville skrevet til ulike mottakere.

På spørsmål om hvordan vi kan vite hva hun syns om spillet sier Sara «De skjønner at jeg liker det veldig godt fordi jeg har skrevet mye og viser at jeg forstår hvordan det virker». Hun mener også at dersom noen er redde for at skumle fjes skal dukke opp, kan de være trygge fordi siden hun kan spillet så godt så forstår de at hun har spilt det lenge uten at det har skjedd. Hun presiserer også at spillet er for alle for å understreke at det er ingen skumle ting og ingen kan bli skremt av å spille Slimeatory.

Sara reflekterer over bildebruken og sier at hun ville egentlig hatt et bilde av forsiden til spillet for at andre kunne kjenne det igjen og skjønne hvilket spill det er. Her viser hun bevissthet om mottaker og samtidig en tanke om at mottakeren skulle bli overbevist til å prøve spillet. Hun ser at leseren kunne trenge litt flere opplysninger for å finne spillet og laste det ned. «Jeg er ikke så fornøyd med bildet fordi det viser bare litt, mens jeg ville at det skulle vise mye liksom». I mye ligger det antakelig blant annet spillets logo.

Eleven viser evne til å tenke på en mottaker gjennom hele intervjuet. Hvordan hun har oppfattet skriveoppgaven har tydelig påvirket hvordan hun har tenkt når hun har skrevet teksten. Hun skriver om et spill hun liker og viser tydelig begeistring for, men henvender seg ikke særlig til mottaker for å påvirke og overbevise. Gjennom intervjuet viser hun likevel stor evne til å tilpasse og ta hensyn til mottaker, hvilke ord og uttrykk som ville være hensiktsmessige til ulike aldrer og hvilket spill hun ville valgt til ulike mottakere.

### 4.3 Ine` tekst

Ine er ei jente som liker godt å fortelle både skriftlig og muntlig. Hun kommer fort i gang med skriveoppgaver og har ofte mange ideer. Hun er aktiv, positiv og omsorgsfull. Hun gir uttrykk for at hun liker det meste av det vi gjør på skolen og har mange ideer til aktiviteter og leker vi kan leke. Hun har skrevet om et spill som heter «Just Dance 2019» (figur 5).

**Just Dance 2019 et bra spill**

Just Dance er et spill der vi danser og får poeng på. Det går an og velge for de små eller de store. Det er et spill på ps4. For å spille må du ha en mobil eller en joystick. Hvis du bruker mobil må du laste ned appen. Hvis du liker å danse og spille er dette spillet perfekt.

Jeg liker spillet for at jeg liker å danse til musikk også blir du bedre til å danse. Det er mange sanger å danse til og mangen er super kjekke.

Det spillet anbefaler jeg for de som liker dansing og musikk. Hvis du liker å gjøre noe hjemme med familien er dette spillet bra for hele familien en plass for de små der og en for de store.

Aldersgrense er 3 år.



Figur 5: Ine`s tekst

#### 4.3.1 Henvendelse leser-skriver-interaksjon

Ine oppretter kontakt med leseren i første avsnitt og det er interaksjon mellom leser og skriver gjennom hele teksten. Hun starter teksten med å si «Just Dance er et spill...» og setter dermed leseren raskt inn i hva teksten handler om. Hun henvender seg til mottaker i alle avsnitt i teksten og avslutter med å skrive «Hvis du liker å gjøre noe...».

I første setning i teksten sier Ine «det er et spill der vi danser og får poeng». Det kan se ut som om hun har en bestemt gruppe mottakere i tankene, nemlig de som liker å danse og som liker å samle poeng i spill. Videre i teksten viser hun at hun tenker på lesere som liker å gjøre noe sammen med familien, både små og store, for hun skriver «Hvis du liker å gjøre noe sammen med familien er dette spillet bra».

Ine henvender seg direkte til leser når hun skriver «for å spille må du ha en mobil...», «Hvis du bruker...» og «Hvis du liker...». Hun bruker personlig pronomen som du, vi, de, jeg gjennom hele teksten. Det er tydelig hva som er formålet med teksten. Overskriften på teksten er “Just Dance 2019 et bra spill”. Allerede her viser Ine hvilket spill teksten dreier seg om og at hun ønsker å påvirke leseren i positiv retning. Teksten gir en opplevelse av at skriveren kjenner spillet og er stolt av å anbefale det. Hun posisjonerer seg som en ekspert ved å forklare spillet og gi leseren innsikt i hva som trengs av teknisk utstyr. Ved å bruke ord som *ps4*, *joystick* og *app* forstår vi at hun har egen erfaring med spillet og vet godt hvordan det virker. Det gir en opplevelse av at hun vet hva hun snakker om når hun forklarer og anbefaler spillet

#### 4.3.2 Orientering

Ine forklarer hvilket utstyr du må ha for å kunne spille og hvordan du laster det ned. Hun forklarer ikke inngående selve spillet utover at det er et spill der de danser og får poeng. Hun viser også at en har mulighet til å velge ulike danser som passer til alder på de som spiller. Det kan se ut som om hun tar hensyn til hvem som kommer til å lese teksten, noe som styrer hvilke ord hun velger og hvilken informasjon hun gir leseren. Hun bruker fagord på utstyr som en trenger, eks *ps4*, *joystick* og *app*. Ved å bruke disse uttrykkene viser Ine at hun tenker på barn som er vant med å spille og kjenner til de tekniske fagordene hun bruker. Hun har også en forventning om at de har erfaring med nedlastning av spill og vet hvordan en joystick fungerer. Hun utelater informasjon hun regner med leseren allerede vet.

Teksten er bygget opp av fire avsnitt. Ine har en tydelig overskrift og starter med å forklare hva spillet går ut på og hvilket utstyr du trenger for å spille. I neste avsnitt forklarer hun hvorfor hun liker spillet samtidig som hun forklarer spillet nærmere. Videre fortsetter hun i neste avsnitt med å anbefale spillet. Hun avslutter teksten med å si hvilken aldersgruppe spillet er beregnet for.

Hun har valgt et bilde i teksten. Bildet viser logoen slik at det er lett for leseren å kjenne det igjen for nedlastning. Bildet gir inntrykk av spillets grafikk. Den viser både figurer og mennesker som danser og den har mange farger og former, noe som kan skape oppmerksomhet om teksten. Bildet er med på å forklare og tydeliggjøre innholdet i teksten.

#### 4.3.3 Strategi

Ine posisjonerer seg ekspressivt ved å vise til hvilke holdninger og følelser hun har rundt spillet. Hun sier «Just Dance 2019 er et bra spill», og «jeg liker spillet fordi jeg liker å danse». Hun bruker adjektiver som *perfekt* og *superkjekke*, og hun holder frem mange positive sider

ved å bruke dette spillet; « ...det passer både til små og store, ....det er perfekt dersom du liker å danse, ...du blir bedre til å danse, ...det er mange sanger, ...de er superkjempe og ....det er bra for de som liker å gjøre noe sammen med familien.».

Ine greier å holde på leserens interesse ved å være energisk og å henvende seg til leseren gjennom hele teksten. Hun spiller på leserens interesse for dansing og på gleden ved å være aktiv og å gjøre noe sammen med familien. Hun sier to ganger at spillet passer både til små og store. En kan velge ulike nivå i spillet og hun viser at det kan passe til alle, noe hun ser på som positivt.

#### 4.3.4 Intervju

Under intervjuet med Ine forteller hun at leseren kunne være jenter på samme alder som henne, og som liker å danse (vedlegg 8.6.3). Det kan være gutter også, men kanskje mest jenter. Hun svarer at siden teksten skulle henge på skolen var det mest sannsynlig at det ville være barn på hennes egen alder som ville lese teksten. På spørsmål om hva som var hensikten med skriveoppgaven svarer hun «å skrive om et spill på den måten at andre hadde lyst til å spille det spillet». Det er tydelig at hun har prøvd å holde på leserens interesse ved allerede i overskriften å påvirke positivt. Hun ønsker å vekke nysgjerrigheten og få potensielle lesere til å stoppe opp og lese om «et bra spill». Hun er bevisst på at hun skal forklare spillet til andre som ikke kjenner det fra før.

Ine har valgt et spill som hun tenker mange elever på hennes alder vil komme til å like. Hun ville ha med hvordan spillet virker og hva som skjer i spillet. Det var også viktig å vite aldersgrense, og navnet på spillet dersom de skulle finne det og laste det ned. Ine viser med dette at hun har tilpasset innholdet til mottaker.

Ine forteller at dersom hun skulle ha skrevet teksten til 1.klassinger ville hun byttet ut noen ord. Hun er usikker på om de vet hva *joystick* og *ps4* er, og ville nok heller ha brukt *fjernkontroll* og *Playstation 4*. Dersom Ine skulle skrevet teksten til mormor ville hun kanskje ha byttet ut de samme ordene som hun hadde gjort til 1.klassingene, men ellers ville hun ikke ha forandret på noe.

På spørsmål om hvordan lesere kan skjønne hva hun syns om spillet svarer Ine at det må være det midterste avsnittet. «Det står det jo at jeg liker det og at jeg skrevet ordet Superkjekt». Da jeg spurte hva hun trodde ville påvirke leseren mest trodde hun det måtte være at spillet kunne spilles sammen med hele familien. Det er tydelig at hun har gode opplevelser av å gjøre fine ting sammen med sin familie og ønsker å appellere til leseren ved å vise til at det er mulig ved



dette spillet. Hun sier også at det vil påvirke leseren at spillet handler om dansing, for hun liker det veldig godt og det vet hun nok at andre elever også gjør.

#### 4.4 Presentasjon av funn og oppsummering

Her vil jeg oppsummere, analysere og presentere funn fra både elevtekstene og intervjuene. Oppsummeringen tar for seg om eleven posisjonerer seg adressivt, referensielt og/eller ekspressivt. Jeg ser også på hvordan formålet med teksten kommer frem, om eleven mestrer å fortelle om et spill han liker og samtidig overbevise mottaker om å prøve spillet. Jeg vil til slutt se på hvordan elevene reflekterer rundt det å skrive for en mottaker og hvilke hensyn og tilpasninger han har gjort i teksten. Jeg vil presentere de ulike elevene individuelt og i samme rekkefølge som i analysen.

##### 4.4.1 Knut

Knut viser mottakerbevissthet innenfor alle tre kategorier i analysen. Han henvender seg direkte til leser, han oppretter kontakt med leser tidlig og opprettholder denne gjennom hele teksten. Han gir tydelig innføring i hva spillet går ut på. På denne måte viser at spillet er spennende og appellerer dermed til leseren.

Han skriver med autoritet og troverdighet og formålet med teksten kommer tydelig frem. Han ønsker å gi en forklaring for noen som ikke er kjent med spillet og han ønsker bevisst å påvirke leseren ved å bruke ord og uttrykk han antar leseren vil synes er spennende. Han byr på seg selv ved å si at han liker spillet godt og at han liker spenning.

I intervjuet uttrykker Knut at han har både i skriveprosessen og i etterkant hatt bevissthet om type spill, ordvalg og hvilke forklaringer han har brukt i teksten. Han viser både med kroppsspråk og ord at han hadde valgt annerledes dersom han hadde hatt andre mottakere enn elever på trinnet. Refleksjonen i etterkant av oppgaven viser etisk bevissthet og understreker inntrykket teksten gir av å ha tydelig mottakerbevissthet.

##### 4.4.2 Sara

Sara viser mottakerbevissthet innenfor alle tre kategorier i analysen, men i mindre grad enn hos Knut og Ine. Hun henvender seg direkte til leser i starten og slutten av teksten, men det blir en distanse til leser underveis. Det mangler personlig pronomen i store del av teksten noe som kan gi leseren en følelse av å være utenfor og kikke inn på noe han ikke helt får tak i. Hun gir forklaring på hvordan spillet virker, men forutsetter at leseren er på samme

ekspertnivå som henne selv. Hun forklarer ikke ord og uttrykk som en kan behøve for å kunne forstå spillet.

Sara posisjonerer seg som ekspert når hun forklarer spillet. Hun gir mye informasjon, men det kan være vanskelig for «uinnvidde» og skjønne helt hva spillet går ut på. En stor del av teksten dreier seg om en youtubekanal ved samme navn som spillet. Når hun skriver om kanalen byr hun på seg selv og viser at dette er noe hun tydelig er begeistret for. Sara sier hun liker spillet fordi det er noe for henne. Jeg antar at årsaken til at det er noe for henne er at hun liker å lage slim, hun er begeistret for ungdommer, kanalen og at det i tillegg er på engelsk. Det kan se ut som om hun tenker mer på å presentere hvem hun er og hva hennes egne interesser er enn på å overbevise andre om at dette er et spill som er verdt å prøve.

I intervjuet kommet det frem at Sara har god evne til å reflektere rundt det å skrive for en mottaker. Hun ville valgt andre ord dersom hun skulle skrive for elever på 1.trinn, og hun ville ha valgt et helt annet spill dersom hun skulle skrive for mormor. På spørsmål om hvordan hun forstod skriveoppgaven nevner hun ikke at hun skulle skrive for å overbevise noen, likevel har hun en anbefaling helt til slutt i teksten sin. På spørsmål om hvem som kom til å lese teksten hennes, svarer Sara at hun tenkte på de som ser på youtube og som liker å lage slim. Det kan forklare hvorfor hun ikke velger å forklare ord og uttrykk. Det kan se ut som om hun har vært så opptatt med å beskrive selve spillet at hun ikke evnet å gi en god forklaring samtidig som hun skulle tenke på mottakeren. Hun sier uoppfordret at hun ikke var så fornøyd med bildene. Hun “ville hatt bilder som viser mer, mye mer liksom...” som hun sier selv.

#### 4.4.3 Ine

Ine viser mottakerbevissthet innenfor alle tre kategoriene i analysen. Hun bruker personlige pronomen gjennom hele teksten og oppretter tidlig en kontakt med leser som hun holder gjennom hele teksten. Det kommer tydelig frem hva en trenger av teknisk utstyr, mens hvordan spillet fungerer har fått mindre plass i teksten. Ine legger stor vekt på positiv omtale. Hun er ekspressiv og gir tydelig uttrykk for hva hun liker ved spillet. Hennes formål er å overbevise leseren og hun har valgt et spill hun er tydelig begeistret for.

I intervjuet kommer det frem at Ine har god evne til å reflektere og hun har tanker både om hvem som kom til å lese teksten, hva som var viktig å ha med av innhold, hvilke ord som kunne brukes og hvordan hun skulle overbevise leseren. På spørsmål om hvem som kom til å

lese teksten hennes svarer hun jenter eller gutter som liker å danse. Ine sier hun tenkte mest på jenter på hennes egen alder siden teksten skulle henges opp på skolen.

#### 4.4.4 Oppsummering

##### 4.4.4.1 Elevtekstene

Alle tre elevene viser bevissthet om mottaker. De posisjonerer seg adressivt og henvender seg direkte til mottaker ved bruk av ulike pronomen. Alle tre etablerer kontakt med leser, men i ulik grad. Elevene posisjonerer seg referensielt ved at kunnskapen de har om spillet kommer tydelig frem ved fyldige forklaringer på hvordan spillene virker. De tilpasser innholdet og ord og uttrykk etter hvem de tenker mottakeren er. De posisjonerer seg som eksperter ved at de skriver om noe de virkelig har kunnskap om, noe som gir et troverdig inntrykk. De posisjonerer seg ekspressivt ved at elevtekstene har bilder og de innehar ord og uttrykk som kan påvirke leseren i positiv retning.

En tekst skiller seg ut ved å være mer innadvendt enn de andre tekstene. Formålet med teksten kommer ikke like tydelig frem som hos de andre to informantene. I intervjuet kommer det frem at hennes oppfatning av skriveoppgaven var å skrive om et spill hun likte godt, og det kan se ut som om hun har en tanke om mottaker helt i starten og i avslutningen av teksten. Alle tre elevtekstene har en positiv energi. Vi kan ane at innholdet og formålet med tekstene har engasjert elevene. De har skrevet om noe som betyr noe for dem.

##### 4.4.4.2 Intervjuene

Elevene viser stor evne til refleksjon. De har bevissthet om valg de tok i forhold til hvilke ord og uttrykk de brukte, hva som burde forklares og hvordan de formulerte seg. De viser også en klar tanke om hvilke spill de har valgt, og hva de ville valgt dersom det var andre mottakere av tekstene. To av elevene viser også evne til etiske bevissthet.

Gjennom intervjuene kommer det frem at elevene har større evne til refleksjon og bevissthet om mottaker enn det kan se ut som i tekstene deres. Her må en ta med at intervjuet ble gjort i etterkant av skriveoppgaven. Intervjuet satte i gang en refleksjon hos elevene, og de hadde antakelig større evne til å reflektere over å skrive for en mottaker i ettertid enn hva de hadde i selve skrivesituasjonen. Alle elevene tilfører tekstene noe gjennom intervjuet. Tankene og refleksjonene deres belyser tekstene og gir oss en større forståelse for hvilke valg de har tatt i skriveprosessen.

Etter analyse av tekster og intervjuer ser jeg at mottakerbevissthet kommer til uttrykk ved at elevene posisjonerer seg adressivt, referensielt og ekspressivt. De viser etisk bevissthet og de evner å reflektere rundt å skrive for en mottaker og hvilke valg de tar i arbeidet med teksten.

## 5. Drøfting av funn og resultater

Denne studien har undersøkt problemstillingen *Hvordan kommer mottakerbevissthet til uttrykk i tekster skrevet av elever på 4. trinn i norskfaget?* gjennom å utforske følgende forskningsspørsmål *Hvilke tegn på mottakerbevissthet ser vi i tekstene?* og *Hvordan reflekterer elevene over å skrive for en mottaker?* Jeg designet et undervisningsopplegg der fokuset var å skrive for en mottaker. For å finne svar på problemstillingen analyserte jeg elevtekstene og intervjuet elevene om deres tanker og refleksjoner rundt teksten de hadde skrevet og om det å skrive for en mottaker. Informantene var elever som blir vurdert til å ha middels til høy måloppnåelse både skriftlig og muntlig. Gjennom analyser av datamaterialet har studien flere funn med hensyn til forskningsspørsmålene. Disse vil jeg nå diskutere i lys av teorien jeg har lagt til grunn. Intervjuene har kastet lys over elevtekstene og gitt en større forståelse for valg eleven har gjort i skriveprosessen. Jeg drøfter derfor elevtekster og intervjuer sammen.

Bakgrunnen for dette prosjektet var en uro for hvordan vi på vår skole har lagt til rette for funksjonell skriving på 4.trinn. Vi har ofte hatt større fokus på skriftforming enn på skrivingens funksjon og hvem elevene skal skrive til. Jeg har hatt et ønske om større kunnskap om elevers skriveutvikling, og hvordan vi utvikler elevenes bevissthet om en mottaker. Etter å ha lest tidligere forskning og gjennom egne erfaringer i klasserommet hadde jeg en forventning om at elevene i datamaterialet hadde en viss grad av mottakerbevissthet. Jeg var spent på å gå i dybden på elevtekstene for å finne hvordan dette kommer til uttrykk, og å høre elevenes refleksjoner i etterkant av skrivingen. Resultatene bekrefter at elevene har mottakerbevissthet og at det kommer til uttrykk på flere måter. Elevene skulle skrive om et spill de likte godt, de skulle forklare hvordan det virket, hvorfor de likte det og de skulle skrive slik at andre fikk lyst til å prøve spillet. De skulle også sette bilde inn i teksten.

Det kommer frem i alle elevtekstene at de bruker ulike pronomen og dermed posisjonerer seg adressivt. Knut og Ine har tydelige henvisninger til mottaker gjennom hele teksten, mens i Saras tekst endres interaksjonen noe underveis. Det kan være ulike årsaker til at hun henvender seg mer generelt i deler av teksten. Hun kan være opptatt av spillet hun skriver om og gir det full oppmerksomhet eller hun tenker seg andre mottakere underveis mens hun skriver. Likevel vises det i teksten at den er adressert til noen.

Skriveoppgaven elevene fikk tok utgangspunkt i dataspill som er en del av elevenes hverdag. De fikk velge et spill de likte godt og fikk dermed muligheten til å skrive som eksperter (Otnes, 2015; Gardner, 2008). Tekstene viser at alle posisjonerer seg referensielt ved å få frem kunnskap de har om spillet. Både Knut, Sara og Ine opptrer som spesialister og velger språk og ord etter hvem de tenker mottaker er (Bakhtin, 1998, Dysthe i Evensen & Hoel, 1997). Det kan se ut som om alle tre er bevisste på hva de tror leseren trenger av informasjon for å forstå hvordan spillet virker. De tenker seg inn i mottakerens sted og i teksten sin svarer de på spørsmål mottakeren kan komme til å stille. En kan si med Rommetveit at de skriver på leserens premisser (Rommetveit, 1996). Knut har tydelig forklaring på hvordan spillet virker, mens Ine er mest opptatt å forklare hvilken app eller spillkonsoll du trenger for å finne og laste spillet ned. Begge forklarer slik at det er lett for leseren å få den informasjonen han trenger. Sara viser også stor kunnskap om spillet hun presenterer. Det kan se ut som om hun er mest opptatt av å fortelle hva spillet går ut på.

I følge Bakhtin er det i dialogen mellom den som skriver og den som leser at mening blir skapt. Å forholde seg til *den andre* er dermed et grunnleggende prinsipp i Bakhtins menneskesyn, og det å kommunisere med *den andre* er avgjørende for å kunne lære (Bakhtin i Dysthe, 1997). Både i tekstene og gjennom intervjuene kan en se at elevene har forholdt seg til og tatt hensyn til den mottakeren de har tenkt kommer til å lese teksten. Elevenes stemmer har blitt formet av mottakeren (Bakhtin, 1986; Dysthe, 2001) og de har posisjonert seg språklig i forhold til seg selv, mottakeren og formål (Ongstad, 1996, s. 165-166). Alle tre svarer at de ville valgt andre ord dersom de skulle skrive teksten for elever på 1.trinn eller dersom de skulle skrive for mormor eller farmor. De ville også valgt andre spill. Knut ville absolutt ikke valgt Mad City dersom teksten skulle være til mormor og morfar. Ine ville også valgt et helt annet spill enn Simeatory siden mormor hater slim. De har tatt hensyn til mottakerens erfaringsbakgrunn og prøvd å forutse hvordan mottakeren vil respondere på teksten. Det kommer tydelig frem i alle intervjuene at tanken på mottakeren har påvirket skriveprosessen. Det har påvirket hvilke spill de har valgt å skrive om og hvordan de har formulert seg for å kommunisere best mulig.

Solheim sier elevene bør kunne kjenne igjen og bruke ulike språklige og tekstlige konvensjoner i ulike sammenhenger (Solheim, 2011). Knut sier han har skrevet for litt større unger siden han har valgt et spill anbefalt for 9-11 år. Han har valgt både spill og formuleringer med tanke på lesere som liker spenning. Han bruker ord som å rane banker og kjøpe våpen. Sara skriver for de som liker youtubekanalene hun skriver om og de som liker å

lage slim. Hun har ikke uttalt noen alder på mottaker men tenkt på at mottakeren har interesse for å lage slim, for youtube generelt og for at de mestrer engelsk. Ine sier hun har skrevet mest med tanke på jenter på sin egen alder. Hun skriver at dersom du liker å danse er dette perfekt. Alle tekstene tyder på at skriveren har formulert seg for å kommunisere best mulig med mottakeren.

Både Knut, Sara og Ine posisjonerer seg ekspressivt ved å vise hva de syns om dataspillene de skriver om. De byr på seg selv og uttrykker tydelig personlige meninger og holdninger. Med Bakhtin kan man si skriveren vil posisjonere seg og velge sine virkemidler med innflytelse fra mottakeren (Bakhtin, 1986, s. 95-96). Ytringen blir på den måten forma på bakgrunn av responsen vi venter mottakeren vil gi. Knut gir uttrykk for at han liker våpen og å spare penger, og han appellerer til andre som liker det samme. Han sier han henvender seg til lesere som er omtrent på samme alder som han selv. Det kommer frem i alle tekstene at de skriver om spill de selv liker veldig godt.

Intervjuene viser at elevene har mange tanker om de som vil komme til å lese tekstene deres, og to av elevene viser etisk bevissthet. Knut hadde skrevet litt annerledes dersom han hadde skrevet for elever på 1.trinn. Han ville brukt andre ord og valgt et annet spill. Han tar hensyn til at så små elever ikke ville forstå konsekvensen av at spillet kan koste mange penger. Han viser her hvilke verdier han selv har og hvilke følger hans anbefalinger kunne fått for elever på 1.trinn. Sara viser også at hun har omtanke for andre elever når hun sier at hun ikke vil at elever skal være redde for å bli skremt av skumle fjes. Kanskje har hun opplevd det selv og vil unngå at andre skal oppleve det samme. Hun har valgt et spill med aldersgrense for alle og hun forklarer spillet veldig godt. Det vil vise leseren at hun har spilt spillet lenge og det dermed er trygt for andre å prøve.

Både Knut, Sara og Ine ønsker tydelig å påvirke leseren slik at de får interesse for spillene. Knut sier han tenker mottakeren er gutter fra 9-11 år som liker spenning og å spare. Det er tydelig at han prøver å appellere til denne mottakergruppen ved å bruke ord som *penger*, *rane*, *våpen*, *hero*, *fengsel* og *politi*. Sara har tenkt seg mottakere som blant annet liker å se på *youtubekanaler*. Hun skriver på en muntlig form med ord og uttrykk som kan appellerer til litt eldre barn når hun sier «du liksom skal lage din egen shop som du kan pynte og lage bedre». Hun sier også at hun liker spillet «fordi det er noe for meg». Ine prøver å overbevise lesere om at dette spillet er *superkjekt* og *perfekt* for de som liker å danse og spille.

Det kan se ut som om Sara er mer opptatt av å fortelle om sin egen opplevelse og glede av spillet enn å overbevise andre om å prøve det. Det kan være flere forklaringer på at hun ikke er like tydelig i å påvirke leseren. Hun kan ha misforstått oppgaven, eller glemt det kriteriet. Hun kan også ha tenkt på ulike mottakere underveis i skriveprosessen. Hun henvender seg til leseren i starten og slutten av teksten og det kan tyde på at hun er så opptatt av å fortelle om det hun synes er spennende og kjekt at hun glemte leseren en stund, men hentet det inn igjen mot slutten av teksten.

Ine er glad i spille og gjøre kjekke ting sammen med familien. Hun bruker ord som *superkjekt* og hun skriver at spillet er *både for små og store*. Hun henvender seg tydelig til elever som liker det samme som henne selv. Sara skriver til andre som liker å lage slim, og hun bruker ord og uttrykk som er forståelige for disse leserne. Hun legger vekt på *youtubekanalene* der det er *ungdommer* som er veldig gode til å lage *slim* og at de snakker *engelsk*. Hun sier hun har en medelev i tankene som mulig mottaker og det kan de ut som om hun prøver å vekke hennes interesse ved nettopp bruk av ordene youtube, ungdommer og engelsk. Alle tre elevene viser evne til å påvirke leseren. Et levende og bærekraftig demokrati forutsetter at unge mennesker har tilegnet seg ferdigheter i å ytre seg hensiktsmessig og overbevisende (Berge, 2012, s. 80). Ved å skrive om noe de har stor kunnskap om får de muligheten til å skrive overbevisende. De høres troverdige ut og vil antakelig evne å påvirke leseren i den retningen de ønsker.

Vi kan se i tekstene til Knut og Ine, og vi hører det i intervjuene, at de har fått med alle kriteriene i oppgaven. Det ser ut til at de har hatt dem klart for seg gjennom hele skriveprosessen. I intervjuet nevner ikke Sara at et av kriteriene i oppgaven var å overbevise andre. Det kan likevel se ut som om hun henvender seg til en mottaker i starten og slutten av teksten. Vi kan tydelig se i teksten hennes at hun skriver om et spill hun er begeistret for og hun skriver også mot slutten at spillet vil være noe for de som liker å lage og pynte ting. Selv om hun ikke uttrykker det i intervjuet kan det likevel ses ut som om hun skriver for å overbevise leseren om at dette spillet er verdt å prøve.

Jeg ønsket å lage en skriveoppgave om noe som elevene var opptatt av (Gardner, 2008). Når skriveoppgaven har tydelige kriterier og tema for skriveoppgaven betyr noe for dem, viser studien at selv om elevene er vurdert som middels eller over middels gode skrivere, mestrer de kanskje mer enn hva jeg forventet. Dette funnet understreker kanskje betydningen av å skrive om noe som oppleves som aktuelt og meningsfylt. For at elevene skal bli engasjert er det viktig at skrivingen inngår i en reell kommunikasjon (Skjelbred, 2014; Smidt, 2010; Gardner, 2008; Mehlum, 1997), noe jeg tror elevene opplevde ved denne skriveoppgaven.



Uten mottaker forsvinner ytringenes funksjon og hensikt (Bakhtin, 1998; Dysthe, 2001). I skriving blir dermed leseren viktig ikke bare som mottaker, men også for selve tekstproduksjonen. Jeg mener det kommer frem i elevtekstene at alle tre viser et engasjement for innholdet, for det temaet de skriver om, og jeg antar at elevene hadde hatt et annet engasjement dersom det hadde vært en tenkt mottaker. Det er gjennom å samhandle med andre at barnet lærer og får del i kunnskaper, ferdigheter og hva som er verdifullt i den kulturen det vokser opp i (Dysthe, 2001).

Dysthe hevder elevene må få muligheten til å se at skriving har en funksjon og en verdi (Dysthe, 2001). Vi må la alle elevenes stemmer bli hørt og gi dem oppgaver som er relevante og som oppleves som nyttige og aktuelle. Siden elevene tidligere hadde erfaringer med å lese andres tekster visste de at deres tekster også kom til å bli lest av andre. De har sett og erfart at denne måten å publisere på har en hensikt. Funnene fra intervjuene viste som nevnt at elevene hadde stor evne til refleksjon. Det at skriveoppgaven hadde en funksjon og en verdi for elevene kan ha vært motiverende. Ved å publisere alle tekstene får elevene mulighet til å delta på lik linje med de andre i klassen. Det er ikke kun de beste tekstene eller et lite utvalg som blir fremhevet. Dysthe sier at det å delta og bli verdsatt i et fellesskap gir motivasjon for læring (2001). Elevene i undersøkelsen er vant med å sette navnet sitt under teksten de har skrevet. Jeg tror også det kan ha hatt en positiv virkning på kvaliteten av teksten. De ønsker å fremstå som gode skrivere og de viser noe av hvem de er ut fra hvilket spill de har valgt.

Da jeg startet undervisningen og presenterte dataspill på tavla hadde jeg et mål om å motivere og gi elevene et tema de vil oppleve som interessant. Jeg gav dem i oppgave å samtale med læringsvenn om hvilket spill de skulle velge. Når vi lytter til andre får vi nye innspill til tanken, og når vi setter ord på tankene utvides og utvikles de (Vygotsky, 1978). Læringen skjer i et sosialt samspill, og en elevs kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i interaksjon med andre (Dysthe, 1997; Imsen, 2005, s. 255). Læring og utvikling skjer både gjennom muntlig og skriftlig dialog i samtale med læringsvenn og ved å skrive for en mottaker. Som Bakhtin mener Rommetveit at et menneske får sin identitet og blir til et menneske med verdier og tanker ved å ha kontakt og være i dialog med andre (Rommetveit, 1996). I egen praksis har jeg ofte sett at samtale spesielt med læringsvenn og også i større grupper og helklasse har betydning for forståelse og læring.

Refleksjonene som kommer frem i intervjuene viser at det er av stor verdi å legge opp til samtaler i etterkant av en skriveoppgave. Jeg forventet at elevene hadde mottakerbevissthet men det var uventet for meg at de i intervjuet viste så stor grad av refleksjon over å skrive for

en mottaker. Det har nok mest med mine egne forventninger siden jeg ikke før har lagt til rette for slike refleksjoner som det jeg gjorde her. Elevene har gjort en lignende oppgave om et annet tema tidligere i skoleåret. Da fikk de erfare at både voksne og barn leste tekstene deres og at teksten de skrev var til nytte for leseren. Det kan ha påvirket elevenes oppfatning av tekstens funksjon i positiv retning. Resultatene i undersøkelsen er samsvarende med forskning som jeg har henvist til tidligere i oppgaven. Wollman-Bonilla fant i sin forskning at unge elever har evne til å ta en annens perspektiv dersom situasjonene virker troverdig og reell (Wollman-Bonilla, 2001, s. 188). Intervjuet i etterkant av skriveoppgaven viser at elevene har stor evne til mottakerbevissthet. Evnen til refleksjon og bevissthet om ordvalg, hvilken type informasjon som var nødvendig, hvilke type spill en skulle velge og hvordan en skulle påvirke leseren i positiv retning, var absolutt tilstede. Dette samsvarer langt på vei med funn fra Riley & Reedy`s forskning, som viser at å skrive for en mottaker er viktig for å utvikle barns tankegang og evne til struktur (Riley & Reedy, 2005).

## 6. Avslutning

Jeg startet arbeidet med denne masteroppgaven med en forventning om at elevene i utvalget hadde en viss grad mottakerbevissthet, og gjennom studiet har jeg lest teori og forskning om emnet. Jeg har erfart at elever evner å skrive for en mottaker, men jeg var interessert i å finne ut hvordan jeg kunne se det i elevtekster. Jeg ønsket også å se nærmere på hvordan de reflekterte over å skrive for en mottaker.

Gjennom studien har jeg funnet at mottakerbevissthet kommer til uttrykk på mange flere måter enn jeg hadde regnet med i forkant av arbeidet med elevtekstene og intervjuene. Et tydelig bevis på at skriveren har en eller flere mottakere i tankene er bruk av personlig pronomen i teksten hvor eleven henvender seg til *du* eller *dere*. Gjennom analyse av datamaterialet har jeg som nevnt funnet mange flere spor i tillegg til bruk av pronomen. Utvalget mitt bestod av tre elever som blir vurdert til å ha godt ordforråd og god evne til å formulere seg både muntlig og skriftlig. Funnene kan dermed ikke generaliseres til alle andre elever på 4.trinn, men det vil være viktig kunnskap for meg som lærer når jeg leser elevtekster og i planlegging og gjennomføring av skriveundervisning for elever på alle nivå. Kunnskapen jeg får gjennom studien vil også være nyttig i min rolle som lærerspesialist med tanke på utviklingsarbeid blant kollegaer. Jeg tror kanskje vi undervurderer elevenes evne til å tilpasse tekstene sine etter formål og mottaker. Gjennom dette studiet har jeg sett at informantene posisjonerer seg adressivt, referensielt og ekspressivt. De tilpasser ord, språk og innhold etter mottaker. De tydeliggjør innholdet i teksten ved bevisst valg av bilder og de viser etisk bevissthet. Ikke minst evner de i stor grad å reflektere over å skrive for en mottaker.

Det som har kommet frem av studien med tanke på henvendelse, tilpasning og orientering, vil være nyttig å se på i forhold til hvordan en kan legge undervisningen opp best mulig med tanke både på informantenes og andre elevers skriveutvikling.

### 6.1 Didaktiske implikasjoner

Et av målene for denne undersøkelsen er å kunne gi en pekepinn på hvilke sider ved skrivekompetansen som kan utvikles hos andre elever som ikke er kommet like langt i sin skriveutvikling (Schoefield, 1990, s. 209). Det kan gjelde både hvordan informantene formulerer tekstene sine, og hvordan de tenker og reflekterer rundt det å skrive for en bestemt mottaker.

Forskjellen mellom det barnet greier å gjøre sammen med andre og det barnet greier å gjøre selv, kalles den proksimale utviklingssone (Vygotsky, 1978). Dersom en kun tilpasser undervisningen til det nivået elevene allerede har nådd, gir en ikke optimale muligheter for utvikling. For å mobilisere læringsressursene optimalt er det helt nødvendig at eleven får mulighet til å strekke seg og være i samspill med andre som kan mer eller andre ting. Her kan dialog og samtale med læringsvenn og andre elever både i forkant og etterkant av skrivearbeid være en viktig mulighet som vi har lett tilgang til.

Vygotsky hevder at ved å bruke språket utvikles tanken (Vygotsky, 1978). Lenge har det vært praksis i mitt klasserom å legge til rette for å prate med læringsvenn før de skal i gang med skriving. I forkant av skriveoppgaven i undersøkelsen samtalte elevene med sin læringsvenn om hvilket spill de ville velge og hvorfor de liker spillet. Ved denne type samtale må alle elevene være aktive og bidra i samtalen. Når elevene setter ord på ideer og tanker blir de bevisst sine egne meninger, kan få støtte og innspill fra læringsvenn og utvider sine egne tanker. Gjennom dette studiet har jeg sett verdien av også å legge til rette for samtale og refleksjon i etterkant av en skriveoppgave. De gode refleksjonene elevene viste i intervjuet overrasket meg. De viste evne til å reflektere over valg av spill, ord og uttrykk og etikk, noe jeg tror vil styrke elevene ved neste oppgave der de skal skrive for en mottaker. Her må en tenke på mulige organiseringsmåter for samtaler i forkant og etterkant av skriveoppgaver.

Jeg har sett at det er engasjement i elevtekstene i undersøkelsen. Det kan være ulike grunner til det, men jeg har tro på det flere skriveforskere hevder, nemlig at dersom elevene får erfare at skrivingen har en reell funksjon kan det motivere og føre til skriveutvikling. Dersom vi gir elevene skriveoppgaver de opplever som relevante og nyttige vil de gjerne se at skriving kan brukes til noe. Når de i tillegg får mulighet til å skrive om noe de kan, noe de er gode på, til noen som er interessert i det de skriver, vil det gjerne føre til motivasjon, lyst og engasjement (Gardner, 2008, s. 36). Her har vi som planlegger skriveundervisning en stor mulighet. Kanskje vi ikke i stor nok grad har vært bevisst hvor stor betydning formuleringen av skriveoppgaven har på elevteksten (Otnes, 2015, s.5).

Det engasjementet elevene har vist gjennom tekstene og refleksjonene vil jeg prøve å ta vare på. Jeg vil lete etter anledninger og skriveoppgaver der jeg tar hensyn til disse punktene. Dersom elevene også får erfare at skrivingen inngår i en reell kommunikasjon vil det gjerne forsterke opplevelsen av at skriving er nyttig og verdifullt (Skjelbred, 2014; Smidt, 2010; Mehlum, 1997).

Med tanke på å skrive for en mottaker har jeg gjennom denne studien erfart at elevene har større skrivekompetanse enn jeg var klar over. I intervjuene ble jeg overrasket over hvor reflekterte elevene var. Det gir meg inspirasjon til oftere å lytte til hva de er interessert og engasjert i. Jeg tror kanskje vi undervurderer elevene som ressurser. Videre vil jeg prøve å la elevene i større grad få være med å planlegge skriving for ulike formål og mottakere. Jeg vil bruke deres engasjement og lete etter anledninger slik at elevene får mange og ulike erfaringer med funksjonell skriving.

## 6.2 Videre forskning

Jeg har tidligere nevnt at jeg har funnet lite forskning på skriveutvikling og mottakerbevissthet hos elever på 4. trinn. Utover den undersøkelsen jeg har gjort kunne det være interessant å gå i dybden på dialogen elevene har i etterkant av skriving for en mottaker. Hvordan legge til rette for en samtale der alle blir hørt og blir bevisst egne valg og refleksjoner? Hvilken betydning vil en slik samtale ha for utvikling av mottakerbevissthet? Evner eleven å gjøre seg nytte av refleksjonen ved neste skriveoppgave for en mottaker?

Jeg har sett engasjement hos elevene gjennom dette arbeidet. Det kunne vært interessant å studere hva engasjement har å si for elevenes skriveutvikling. Hvilke tekster gir vi elevene våre å lese? Og hvordan kan vi sikre at vi gir elevene våre skriveoppgaver som engasjerer?

Det ville også vært interessant å gjøre samme undersøkelsen som jeg her har gjort på elever som vurderes med lavere måloppnåelse. Hvilke spor etter mottakerbevissthet vil jeg se i deres tekster? Hvordan vil de reflektere over en mottaker i etterkant av skrivingen? Det er mange sider ved skriving og skriveutvikling jeg kunne ønske større innsikt i, og igjen har jeg erfart at dess mer kunnskap jeg tilegner meg, dess flere nye spørsmål dukker opp.

## Referanseliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Haavind, H. *Kjønn og fortolkende metode, metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Barnevakten.no (2019). *Nydelig kvalitetsspill med Mario, Luigi og venner, byr på spøkelsesjakt og logiske hindringer*. Hentet 04.11.19, fra <https://www.barnevakten.no/spill/luigis-mansion-3/>
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelselse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: Om de grunnleggende ferdighetene skrijving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I Berge, K. L. og Stray, J. H. *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79–101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivediskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research, Vol. 4, 2018, s. 42-60*. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>
- Bråthen, I. (Red.) (2002). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bråthen, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I *Vygotsky i pedagogikken* (s. 23-143). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I Evensen, L. S. og Hoel, T. L. (Red.) *Skriveteoriar og skolepraksis* (s. 45–78). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. og Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Evensen, L. S. (1997). Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skrivning. I Evensen, L. S. og Hoel, T. L. (Red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. (s. 155-179). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Evensen, L. S. og Hoel, T. L. (1997). *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fontana, A. og Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research* (p. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gardner, T. (2008). *Designing Writing Assignments*. National Council of Teachers of English.
- Harrè, R. & Langenhove, L. (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Blackwell.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2019). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget

- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kringstad, T. og Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, (2), 71-78.
- Kunnskapsdepartementet, 2006 [2013]. *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (<http://www.udir.no>).
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning. Epistemologiske og metodiske utfordringer. I Gjøtterud, H., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H. og Stjernstrøm, E. *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*. (s. 27–44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lorentzen, R. T. (1999). Dei minste skolebarna og vegen inn i skrifta. I Smidt, J. *Norskdidaktikk - Ei grunnbok* (s. 104–112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R. T. (1999). Den tidlege skriveutviklinga. I Smidt, J. *Norskdidaktikk - Ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mehlum, A. (1997). *Skriveundervisning: Mellom styring og frihet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- NTNU, (u.å.). *FUS: Funksjonell skriving i de første skoleårene*.  
<https://www.ntnu.no/web/ilu/fus> hentet 02.05.20
- Nygård, S. (2018). *Kommunikativ skriving på 1.trinn*. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2629285>
- Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk*



- ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (Red.) (2015). *Å invitere elever til skriving, Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving* (s. 243–259). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Riley, J. & Reedy, D. (2005). Developing young children`s thinking through learning to write argument. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5 (1), 29-51.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. John Wiley & Sons.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I Dysthe, O. (Red). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Schoefield, J. W. (1990). Increasing the generalizability of qualitative research. I Eisner, E. W. og Peshkin, A. *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (s. 201-232). New York: Teachers College Press.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning). (2017). *Skriveprøven 2017, vurderingshåndbok*. Trondheim: Skrivesenteret.

- Smidt, J. (2008). Skrivning og skriveformål—Barns og unges veier til ulike fag. I *Å skrive i alle fag* (s. 22–36). Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I Aasen, A. J., Skjelbred, D og Smidt, J. (Red.). *På sporet av god skriveopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2011). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I Smidt, J. (Red.) *Skriving i alle fag—Innsyn og utspill*. (s. 11–38). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva bruker vi skrivinga til? I Aasen, A. J., Solheim, R. og Smidt, J. (Red.) *På sporet av god skriveopplæring. Ei bok for lærere i alle fag*. (s. 43–52). Oslo: Tapir akademisk forlag.
- Språkløyper (2020). Hentet 25. mars 2020, fra <https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case studies*. Sage publications Inc.
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H. og Stjernestrøm, E. (Red.) *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*. (s. 443–462). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i Norsk (Nor1-05). Hentet 09.05.20, fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 09.05.20, fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wollman-Bonilla, J. E. (2001). Can First-Grade Writers Demonstrate Audience Awareness? *Reading Research Quarterly*, 36(2), 184–201. Hentet

<https://doi.org/10.1598/RRQ.36.2.4>

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Vedlegg

## Vedlegg 1: Undervisningsopplegg

Del i undervisningsopplegg	Presentert på smarttavla:	Elevaktivitet:
<p>Mål hentet fra norskplanen KL-06:</p> <p>Formål: <i>De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere.</i></p> <p>Kompetansemål etter 4.trinn: <i>Skrive enkle fortellende, beskrivende og argumenterende tekster.</i></p>	<p>Skriveoppgaven:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Skriv en tekst om et dataspill du liker.</i></li> <li>• <i>Forklar hvordan spillet fungerer og hvorfor du liker det.</i></li> <li>• <i>Skriv slik at andre elever får lyst til å prøve spillet.</i></li> <li>• <i>Teksten skal henges opp i mediateket.</i></li> </ul>	<p>Samtale med læringsvenn. Bestemme seg for hvilket spill de ville og forklare hverandre hvorfor de synes spillet er kjekt.</p>
Studere modelltekst	Tekst fra Barnevakten.no	<p>Elevene fikk hver sin utgave av teksten.</p> <p>Vi leste teksten sammen. Stoppet etter ulike avsnitt. Snakket om hva teksten handlet om, hvordan det var skrevet, hvem mottaker kunne være, hvordan språket var osv</p>
Skriving	<p>Oppgaven ble igjen presentert muntlig samtidig som oppgaveteksten stod på tavla.</p> <p>Skriveoppgaven stod på tavla gjennom hele skriveprosessen.</p>	<p>Elevene satt med hver sin chromebook. Det var stille i klasserommet. Noen trengte hjelp med å velge spill, med ulike formuleringer, med rett skrivemåte av ord eller bildesøk.</p>
Respons, redigering og ferdigstilling	<p>Vi har noen tekster oppe på smartboard, leser tekstene og gir tilbakemeldinger om hva som er bra og hva som kanskje kunne gjort den enda bedre.</p>	<p>Elevene går rundt i klasserommet, setter seg ved en annens pult og leser medelevers tekst. Går videre til neste elev osv. Etter respons fra medelever ble tekstene redigert, ferdigstilt og hengt opp i mediateket.</p>

## Nydelig spill med Mario, Luigi og venner.

Byr på spøkelsesjakt og logiske hindringer.



Luigi's Mansion 3 er et action-eventyrspill. Spillet foregår i Mario-universet og man skal både kjempe mot spøkelser og ta hånd om logiske hindringer.

Spillet foregår på et hjemsøkt hotell. Luigi, spøkelseshunden Polterpup, Mario, prinsesse Peach og en gjeng med venner har nemlig fått en invitasjon til et luksusopphold. Men så klart går jo noe galt ellers hadde det ikke blitt et spill.

Så er det ut på tur for å løse logiske hindringer, og finne bortkomne knapper til hotellets heis for å kunne redde vennene sine. På vandringen i hotellet, er det også skjulte skatter som kan oppdages. Så her lønner det seg å lete godt.

Luigi's Mansion 3 er et fantastisk spill med humor og smarte hindringer. Her er det både humor og spenning.

Spillet anbefales for barn i alderen 7 – 11 år.

Barnevakten 04.11.19  
Kris Munthe  
(Teksten er forkortet.)

## **Intervjuguide**

- Hvordan forstod du oppgaven om «Dataspill»?
  - Hva var det du skulle skrive om?
  
- Hvem tenkte du kom til å lese teksten din?
  
- Hva tenkte du at du ville ha med når du skrev teksten?
  - Hva var viktig å skrive syns du?
  - Hvilke ord var det viktig å bruke?
  
- Hadde du brukt andre ord dersom du skulle skrive teksten til noen andre?
  - Hva hvis du skulle skrive til elevene på 1.trinn -  
hvordan hadde du skrevet da?
  
  - Hva hvis du skulle skrevet til mormor eller farmor -  
hvordan hadde du tenkt da?
  
- Tror du barna på skolen vil forstå hva du vil med teksten?
  - Hvordan kan de forstå hva du syns om spillet?

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

1.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjektittel

Å skrive for en mottaker.

#### Referansenummer

226982

#### Registrert

23.10.2019 av Anne Øyen Gjerde - ao.gjerde@stud.uis.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingeborg Margrete Berge, ingeborg.m.berge@uis.no, tlf: 51831157

#### Felles behandlingsansvarlige institusjoner

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Anne Øyen Gjerde, anneoyen.gjerde@gmail.com, tlf: 45852701

#### Prosjektperiode

01.11.2019 - 01.06.2020

#### Status

22.11.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

##### 22.11.2019 - 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 den 22.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5db01a4e-8710-4089-8210-ddb6469cfd5e>

1/3



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:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

#### 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 viderebehandles 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) og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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).

ACOS AS er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/ pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

1.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos NSD: Ina Nepstad

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

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

*«Å skrive for en mottaker» – En studie av hvordan elever på 4.trinn evner å tilpasse tekstene sin til en mottaker.*

### Til foresatte

#### Bakgrunn og formål

For tiden skriver jeg en masteroppgave som handler om skriving. Oppgaven skal etter planen leveres juni 2020. Jeg er spesielt interessert i å undersøke hvordan elevene mestrer å skrive for en mottaker. Jeg vil se på om de har mottakerbevissthet, om de tilpasser språket sitt og evner å skrive slik at mottaker forstår det eleven ønsker å formidle. Målet med undersøkelsen er å bedre kunne legge til rette for god skriveundervisning.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

For å kunne undersøke dette er jeg avhengig av å få studere og kommentere noen av elevene sine tekster. Utvalget vil være av tekster som inngår i ordinære undervisningsopplegg. Jeg ønsker også å intervjuere elevene i etterkant av skriveoppgavene for å få et bilde av hvordan de tenkte når de fikk oppgaven, forberedte og skrev teksten. Det vil ikke bli tatt lydopptak av intervjuet.

Jeg lurer derfor på om du er villig til at din sønn eller datter deltar i dette prosjektet. Det innebærer at jeg får bruke ditt barn sine tekster og i tillegg intervjuer han/hun etterkant av oppgaven. Alt foregår i skoletiden.

#### Hva skjer med informasjonen?

Studien er innmeldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, personvernombudet for forskning. Innsamlet data vil ikke bli gitt videre og vil bli oppbevart på passordbeskyttet PC/innelåst. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg som student samt min veileder, som vil ha tilgang til personopplysninger. Det er informasjonen fra elevene omkring temaet «Skriving for en mottaker» jeg er interessert i. Denne informasjonen vil bli presentert og analysert i min masteroppgave. I presentasjonen og analysen av funn vil jeg ivareta elevenes rett til å være anonym. Jeg vil altså ikke bruke elevenes eller skolens navn i oppgaven min. Tekstene og notater fra intervjuet vil bli slettet i etterkant.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker samtykke, vil alle opplysninger bli slettet. Dersom du har noen spørsmål knyttet til forskningsprosjektet, kan dere ta kontakt med student Anne Øyen Gjerde (mob 45852701) eller veileder/ ansvarlig for prosjektet, Ingeborg Margrete Berge (mob 51831157).

Med vennlig hilsen

Anne Øyen Gjerde

**Samtykke til deltakelse i studien «Å skrive for en mottaker»**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til at min sønn/datter deltar.

-----

(Signert av én av elevens foresatte, dato)