

«Gøy! For man skriver til noen.»

En kvalitativ studie om skriveoppgaver i
begynneropplæringa.

Erfaringsbasert master for lærerspesialister

av

Kristin Rydland Fjøsne



Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Våren 2021

Sammendrag

Å mestre skriftspråket er en viktig ferdighet og en tilgangskompetanse som er nødvendig for å kunne delta aktivt i et skriftspråksamfunn. En av skolens viktigste oppgaver er derfor å lære barn å skrive. I denne masteroppgaven har jeg sett nærmere på skriving generelt og skriveoppgaver spesielt. Jeg ønsket å få innblikk i elevenes perspektiv på skriving, og hva elevene kunne fortelle om sine opplevelser etter å ha gjennomført ulike skriveoppgaver. Problemstillinga for studien var: «*Hvordan opplever fire 2. trinns elever fire forskjellige skriveoppgaver?*», med forskningsspørsmålene: «*Hvordan rangerer de fire elevene oppgavene og hvilken begrunnelse har de for rangeringa?*» og «*Hva forteller de fire elevene om skriving og sine erfaringer med skriveoppgavene de har gjennomført?*»

Masteroppgaven er en kvalitativ studie som har benyttet intervju av fire elever (informanter) etter fire skriveoppgaver, til sammen 16 elevintervju. Det ble også gjennomført en gruppesamtale om de ulike skriveoppgavene etter at de individuelle intervjuene var gjennomført. Informantene avsluttet med å evaluere skriveoppgavene skriftlig og individuelt. I tillegg skrev jeg forskningsnotater etter hver økt.

Det var følgende kategorier som kom til syne i analysearbeidet: 1) *skriveformål* 2) *motivasjon, mestring og skriveglede* 3) *skrivestøtte og rammer for skriving* 4) *interaksjon, samhandling og skrivefellesskap* 5) *tegning* 6) *overraskelsesmomenter*. Funnene bekreftet i stor grad hva forskning sier om skriving i begynneropplæringa. Informantene på 2. trinn fortalte at de har et positivt forhold til skriving og at de opplevde mestring. De fortalte også at de likte å ha noen å skrive til, og at de satte pris på å få tegne i forbindelse med skriveoppgaver. De meddelte videre at skrivestøtte og muligheten til å samarbeide var betydningsfullt. Skriveoppgavene i studien var varierte og tilhørte ulike sjangre.

Selv om elevene fortalte at disse skriveoppgavene var fine eller gøyale, begrunnet de det med forskjellige synspunkter, og de rangerte dem ulikt. Dette kan indikere at lærerne bør være bevisste sine valg når de skal designe gode skriveoppgaver, slik at alle tidligskrivere jevnlig møter skriveoppgaver som inviterer, utfordrer og motiverer elever i begynneropplæringa til meningsfulle skriveopplevelser.

Forord

Under utdanningsløpet som lærerspesialist i begynneropplæringa har en stor del av faginnholdet vært rettet mot lese- og skriveopplæring. Ved å få innblikk i forskning på feltet, har jeg fått en spesiell interesse for skriving, og hvilken betydning denne grunnleggende ferdigheten har, både for elevens lese- og skriveutvikling. Som lærer på småskolen får en jevnlig høre hvor viktig det er å få fart på leseutviklinga, og en blir minnet på lesekompetansen elevene bør ha i løpet av våren fra 1. – 3. trinn, når kartleggingsprøvene skal gjennomføres. Oppmerksomheten i skolen rundt elevenes skrivekompetanse havner derfor fort i skyggen av leseopplæringa. I tillegg ønsker jeg å få en økt kompetanse og forståelse av skriving som jeg kan dele med mine kollegaer og påvirke skriveundervisninga i begynneropplæringa i kommunen, slik at skriveopplæringa blir best mulig for de yngste elevene.

Dette masterstudiet har vært en refleksjons- og læringsprosess, og min kompetanse og bevissthet rundt skriving og skriveoppgaver har nådd et nytt nivå. Det har vært veldig lærerikt og spennende å få anledning til å bli bedre kjent med elevene og deres perspektiv rundt emnet. Målet og ønsket er å møte elevene med varierte og meningsfylte skriveoppgaver som inspirerer til skriving. Takk til kontaktlærer i klassen, som har latt meg gjennomføre de ulike skriveoppgavene med elevene. Takk til lærerne på trinnet som har tatt seg tid til å lytte og diskutere ulike tilnærminger til skriving. Det har ført til mer bevissthet rundt skriveoppgavene som har vært satt i gang i løpet av skoleåret. Takk til elevene som stilte opp til intervju og til foreldrene som samtykket. Uten informantene hadde jeg ikke fått deres unike fortellinger og opplevelser.

Takk til døtrene mine som har heiet meg fram. Takk til mannen min som har hatt troa på meg, gitt meg tid, støttet meg og har hjulpet meg med å lese korrektur. Takk til FUS som har latt meg låne tre av deres skriveoppgaver. Den aller største takken går til Iris Myran Hansson og hennes uvurderlige veiledning og konstruktive tilbakemeldinger. Det oppleves nydelig å kunne komme i mål med denne masteroppgaven.

Kristin Rydland Fjøsne

Nittedal, 27.05.2021

Innhold

Sammendrag	II
Forord	III
1.0 Innledning.....	- 1 -
1.1 Bakgrunn	- 1 -
1.2 Den viktige begynneropplæringa.....	- 3 -
1.3 Struktur og oppbygging av oppgaven.....	- 4 -
1.4 Presentasjon av studien:.....	- 4 -
2.0 Teoretiske perspektiv og relevant forskning	- 6 -
2.1 Skrivning	- 6 -
2.1.1 Å være deltager i et skrivefellesskap	- 7 -
2.1.2 Formålsretta skriveopplæring	- 9 -
2.1.3 Skrivetrekanten	- 12 -
2.1.4 Skrivehjulet	- 13 -
2.1.5 Hvordan kan lærere støtte elevene når de skriver?	- 14 -
2.1.6 Skriveoppgaver	- 16 -
2.1.7 Posisjonering av eleven ved skriveoppgaver	- 17 -
2.2 Motivasjon, mestringsforventning og verdi.....	- 18 -
3.0 Metode.....	- 23 -
3.1 Kontekst.....	- 23 -
3.2 Forskningsdesign (begrunnelse og valg)	- 23 -
3.3 Kvalitativ metode	- 24 -
3.4 Intervju.....	- 24 -
3.4.1 Semi-strukturert intervju	- 25 -
3.4.2 Godkjenning for lydopptak og deltakelse i studien	- 26 -
3.4.3 Intervjuguiden	- 26 -
3.4.4 Aksjon skriveoppgaver – datainnsamlingsmetode - gjennomføring.....	- 26 -
3.4.5 Utvalg av informanter med begrunnelse	- 27 -
3.5 Validitet	- 28 -
3.6 Generaliserbarhet.....	- 29 -
3.7 Reliabilitet	- 30 -
3.8 Etske betraktninger.....	- 30 -
4.0 Resultat.....	- 32 -
4.1 De fire forskjellige skriveoppgavene.....	- 32 -

4.1.1 Skummel fortelling	- 32 -
4.1.2 Magisk hatt.....	- 36 -
4.1.3 Adventsbrev	- 40 -
4.1.4 Instruksjon til barnevakt	- 43 -
5.0 Diskusjon.....	- 47 -
5.1 Elevene rangerer de fire forskjellige skriveoppgavene	- 47 -
5.1 Skriveformål	- 50 -
5.2 Motivasjon, mestring og skriveglede.....	- 52 -
5.3 Skrivestøtte og rammer for skriving	- 54 -
5.4 Interaksjon, samhandling og skrivefellesskap	- 56 -
5.5 Tegning	- 57 -
5.6 Overraskelsesmomenter.....	- 58 -
6.0 Avslutning	- 60 -
5.1 Metodiske refleksjoner og veien videre.....	- 62 -
Litteraturliste	I
Vedlegg 1:	I
Vedlegg 2:	II
Vedlegg 3:	IV
Vedlegg 4:	V
.....	V

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Dagens barn og unge leser og produserer tekster som aldri før, og kombinerer skrift, bilde, tegning og lyd for å formidle budskap av ulike slag (Borgenfeldt & Lyngfelt, 2017).

Den kommunikative kompetansen (muntlighet, skriving og lesing) vil stadig kreve og utfordre oss på mange områder. Skriftspråket formidler vår historie og kultur, og gir oss grunnlag for å forstå den verden vi lever i. Via skriftlige kilder får mennesker utvidet sitt perspektiv og sine evner til erkjennelse og opplevelse, til utfoldelse, deltakelse og innlevelse (Lyster, 2002). Den formelle opplæringa i skriftspråket starter når barna begynner på skolen og blir elever, men å tilegne seg skriftspråket starter for de fleste barn lenge før skolestart. Kringstad og Kvithyld (2013) sier:

«Det finnes ingen vedtatte sannheter om hvordan vi på best mulig måte kan utvikle elevenes skrivekompetanse. Å utvikle elevene til kompetente skrivere som kan gå inn og ut av skolen og samfunnets ulike skriveroller, er en kompleks, sammensatt og utfordrende oppgave» (s. 3).

Ved innføring av ny, kunnskapsbasert læreplan i 2006 ble det bestemt av Stortinget at skriving skulle være én av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag og ha betydning gjennom hele opplæringsløpet i dagens og morgendagens informasjonssamfunn. Det innebar at alle lærere, uavhengig av fag, fikk ansvar for skriveopplæringa (Berge, Evensen & Thygesen, 2016). Å kunne skrive i norskfaget innebærer «å utvikle personlige skriftlige uttryksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I overordet del av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) kommer dybdelæring inn som et mer sentralt element. Den sier at «skolen skal gi rom for dybdelæring [...] som innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skriving kan være en vei til dybdelæring, og elever må formulere seg skriftlig og bruke kunnskapen sin ved at de reformulerer det de har lest, hørt eller snakket om i undervisningen (Kringstad & Kvithyld, 2013). Dypere læring vil si at eleven klarer å anvende kunnskap og ferdigheter i nye sammenhenger og læringssituasjoner.

Fra høsten 2020 har skolen en læreplan som legger vekt på elevmedvirkning, meningsskaping, kreativitet, utprøving og lekende tilnærminger. I overordnet del, punkt 3.2 står det at prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes. Dette punktet vil ha noe å si for hvilken skriveopplæring elevene møter. Det samme gjelder punkt 1.4 som omhandler skaperglede, motivasjon og engasjement, og hvor det står at elevene skal lære å utvikle seg gjennom sansing og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Går vi nærmere inn i kjerneelementene i norsk som omhandler skriftlig tekstska­ping, sier den at: «*Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Meningsfull skriveopplæring kan være krevende for lærere å oppfylle for alle elever til enhver tid. Hva som er meningsfullt for en elev, vil ikke nødvendigvis oppfattes som er meningsfullt for andre elever i samme situasjon. Det kan blant annet handle om å legge til rette for rike og varierte skriveoppgaver som gjør at elevene får lyst til og blir motiverte for å skrive.

Selv om skriving har vært en grunnleggende ferdighet siden Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), har det vært få store norske studier rundt skriveundervisning og implementering av skriveundervisningsprogram. Tendensen, sammen med de nordiske landene, er at forskning har dreid seg om mindre studier eller kvantitative studier som setter søkelys på tekniske aspekter (Hagtvet, Hofslundsengen & Mellgren, 2019; Skar & Tengberg, 2014). Av den grunn er det et behov for kunnskap om hvordan lærere underviser og legger til rette for funksjonell skriving. Der er også et behov for å vite mer om klasseromspraksis hvor funksjonell skriving blir brukt, og om et slikt fokus kan føre til mer effektiv skriveundervisning enn den etablerte. Myndighetene har høye forventninger til kvaliteten på læringsprosessene i skolen og til lærerstudenter. Derfor er dette viktig kunnskap mange har nytte av (Skar, Aasen & Jølle, 2020). Det er mindre fokus på skriving enn lesing. Det er større enighet om hva leseferdighet er på tvers av landegrensene, men det er ikke samme enighet når det gjelder skriving. Det er vanskeligere å vurdere skrivingenes kvaliteter når en ikke har konsise kriterier (Korsgaard, Hannibal & Vitger, 2011).

I den senere tid har skolemyndighetene og den offentlige globale debatten (bl.a. i OECD og Verdensbanken) rundt skolen og mål for opplæringa dreid i retning mot resultater og elevprestasjoner, hvor konkurranse med andre land og skoler blir lagt til grunn for å sammenligne hverandre. Ulike nasjonale og internasjonale tester gjennomføres for å bekrefte

status. Skolens målstruktur har endret seg fra å være overveiende læringsorientert til å i større grad bli prestasjonsorientert. Det som skjer i skolen påvirker skolens ideologi og vil indirekte ha betydning for elevenes trivsel, motivasjon og læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Palm, Andreassen & Becker 2018).

1.2 Den viktige begynneropplæringa

Begynneropplæringa regnes i perioden med overgangen fra barnehage til skole, og de fire første skoleårene (Palm, Andreassen & Michaelsen, 2018). Når førsteklasingene trer inn skoleporten er det mange ulike barn med ulike behov. Ifølge Palm et al. (2018) er det viktig å legge til rette for en god start for alle seksåringene. Opplæringa må tilpasses og det må skapes engasjement og lærelyst for alle elevene. For at barna skal lykkes og oppleve mestring på skolen, har lærere en stor og viktig oppgave foran seg. Befring (2012) mener at en slik pedagogisk tilnærming baserer seg på å forstå læringsprosessen som interaktiv, hvor opplevelser i ferdighets- og kunnskapslæring har direkte konsekvenser for videre utvikling. Ved hyppige mestringsopplevelser vil det styrke barns selvtillit og sannsynligvis gi dem interesse for og positive holdninger til livet på skolen (Palm et al., 2018).

De første tekstene barn skaper er ofte multimodale. Stifoss-Hanssen (2015) hevder at barn har en allsidig kompetanse i å uttrykke seg innenfor ulike semiotiske systemer. Semiotiske systemer innebærer hvordan en forholder seg til tidligere erfaringer og hvordan en kommuniserer med andre, med hjelp av tilgjengelige ressurser i ulike sammenhenger. Tegneaktiviteter vil på ulike måter og i ulik grad være en naturlig del av skolehverdagen, og er med på å formidle et budskap, slik som verbalspråket også gjør (Hopperstad, 2005).

Graham, Skar og Falk (2020) viser til at både nasjonale vurderinger og forskning rundt i verden viser at mange elever ikke har tilstrekkelige ferdigheter i skriving. Dette får uheldige konsekvenser for elevene. Dårlig utviklede skriveferdigheter hemmer personlig, sosial, samfunns-, utdannings- og yrkesmessig status. Derfor er det viktig at det blir studert og forsket på hvordan skriving undervises i skolen, slik at elever har muligheten til å bli kompetente skrivere. Ekstra viktig er det å se og studere elever i begynneropplæringa for å fange opp elevers vanskeligheter med skriftspråket tidlig, før problemene blir for store, og fordi det finnes enda mindre forskning i begynneropplæringa på skriving både nasjonalt og internasjonalt.

Skolen jeg jobber på har valgt at tidlig innsats skal være rettet mot lesing, regning og engelsk. Den har prioritert å bruke den nye lærernormen som ble vedtatt i 2017, for å støtte de elevene som står i fare for å bli hengende etter i lesing, regning og engelsk. Skrivning blir med andre ord ikke prioritert når det gjelder tidlig innsats. Noe som ikke er i tråd med opplæringsloven. *Tidlig innsats* sier at skolene har plikt til å tilby intensiv opplæring når elevene står i fare for å henge etter i lesing, skrivning eller regning (Opplæringsloven, 1998, § 1-4).

1.3 Struktur og oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven er delt inn i fem deler; innledning, teori, metode (presentasjon av funn etter hver av de fire skriveoppgavene og informantenes evaluering av de fire skriveoppgavene), diskusjon og til slutt avslutning med metodiske refleksjoner og veien videre. I kapittel 1 innleder jeg med å si noe om valg av studiet og forskningsfelt, og problemstillinga blir presentert. I teorikapitlet forteller jeg hva skrivning, skriveoppgaver og skrivefellesskap er, og jeg trekker inn didaktiske modeller og relevant forskning. Teori om motivasjon og mestringsforventning rundt skrivning blir også presentert i kapittel 2. Så kommer metoden i kapittel 3, hvor jeg begrunner mine valg med tanke på gjennomføringa av studien. Jeg valgte intervju av elever som min metode for å få svar på forskningsspørsmålene. I tillegg skrev jeg et forskningsnotat etter hver skriveoppgave i klasserommet som jeg viser til. Jeg trekker også inn validitet, generaliserbarhet, reliabilitet og etiske betraktninger. I kapittel 4 presenterer jeg mine resultater med notatene fra skriveoppgavene, elevtekster, intervju og oppsummering av funn. Funnene blir diskutert i kapittel 5, og i kapittel 6 avslutter jeg med å sammenfatte det studiet er kommet fram til og binder det sammen med problemstillinga, samt metodiske refleksjoner og veien videre.

1.4 Presentasjon av studien:

Jeg har valgt å bruke intervju av elever som forskningsmetode, fordi jeg ønsker å bli bedre kjent med elevers egne perspektiv rundt skrivning og skriveoppgaver. Samuelson (2015) argumenterer for at barn er kompetente dialogpartnere og viktige bidragsytere, både i forskningssamtaler og i pedagogisk praksis. Det er flere grunner til å interessere seg i barns perspektiv (opplevelser, sanseinntrykk og forståelse i deres livsverden) som et ledd i vår pedagogiske praksis, mener Klitmøller (2015). For det første; ved å trekke inn barns tanker rundt undervisning, kan en utvikle og forbedre seg som lærer og skole. For det andre lever en

opp til FNs barnekonvensjon fra 1989, som sier at barn har rett til å bli hørt i saker som angår dem og skolens demokratiske ideal. Tanken om å ta elevers perspektiv for å forbedre en god pedagogisk praksis, men en må også ta høyde for å sikre en etisk og innholdsmessig forsvarlig utdanning. Til det trengs lærerfaglig kunnskap innen utdanning, undervisning og fag.

Interessen for skriving generelt og muligheten til fordypning rundt elevers skriving spesielt, har gjort at jeg i denne studien har valgt i rette søkelyset mot elevenes tanker og synspunkt rundt skriveoppgaver. For å finne passende skriveoppgaver som jeg kunne bruke i min studie, har jeg i samarbeid med veileder kommet fram til at det ville være interessant å prøve ut skriveoppgaver som også hadde vært brukt i intervensjonsstudien, *Funksjonell skriving i de første skoleårene* (FUS) (Skar et al., 2020).

Problemstillinga min for denne studien er:

Hvordan opplever fire 2. trinns elever fire forskjellige skriveoppgaver?

Jeg har formulert følgende forskningsspørsmål for å besvare problemstillinga mi:

1. Hvordan rangerer de fire elevene oppgavene og hvilken begrunnelse har de for rangeringa?
2. Hva forteller de fire elevene om skriving og sine erfaringer med skriveoppgavene de har gjennomført?

For å finne svar på problemstillinga og forskningsspørsmålene skal jeg gjennomføre fire undervisningstimer med skriveoppgaver hvor elevene får fire ulike skriveoppdrag. Jeg vil også skrive notater etter hver time, slik at jeg husker hvordan timene til slutt ble. Intervjuene må gjennomføres dagen etter, da det er slik det praktisk lar seg gjøre. De fire informantene intervjues én om gangen med lydopptak. Til slutt planlegger jeg å samle alle fire elevene for å prate om de fire ulike skriveoppgavene, og hvor de får anledning til å snakke fritt. Der blir det ikke gjort lydopptak. De vil få et eget ark hvor de blir bedt om å rangere skriveoppgavene og begrunne hvorfor de mener sånn eller slik, ved hjelp av stikkord eller setninger.

Forskninga blir gjennomført på egen arbeidsplass med elever jeg kjenner. Dette vil naturligvis være en fordel, men kan også innebære noen utfordringer. Jeg vil komme tilbake til dette i kapitlet om metode og i drøfting. Så vidt jeg vet er det ikke gjort lignende forskning rundt skriveoppgaver sett fra elevenes perspektiv. Motivasjon og mestring er også et relevant tema i forbindelse med skriving. Derfor er det naturlig å trekke inn teori rundt dette i oppgaven, i tillegg til nasjonal og internasjonal forskning om skriving i begynneropplæringa.

2.0 Teoretiske perspektiv og relevant forskning

2.1 Skrivning

Skriving er strek som er rette og buede, med prikker her og der. Satt i system danner det ord og innhold, er magisk og fortryllende (Johansen & Bjerke, 2020). «*For det å skrive eller det å lese ... nærmere trolldom er det ikke mulig å komme*» (Bringsværd, 2009). Skrivning forløser tanker, ønsker og behov, og gir uante muligheter og ringvirkninger.

Skriving = budskapsformidling x innkoding x motivasjon (Hagtvet, 2004, s. 276).

Denne skriveformelen viser at dersom skrivning skal skje, kan ingen av faktorene på høyre side være lik null. Å skjønne *hvorfor* man skal skrive og kjenne på entusiasmen til *hva* man skal skrive, og *hvordan* man skal skrive det, er framtrедende for ens motivasjon. Motivasjon justeres avhengig av hva som interesserer deg eller ikke. «*Motivation in its various aspects is not fixed and unchangeable*» (Boscolo, 2009, s. 302). Barn lærer seg skriftspråksystemet, i likhet med muntlig språk, ved å delta og være aktiv i språklig samspill med andre. Der danner de seg regler og hypoteser som de prøver ut i skrivning og i samtaler om skriftspråket, både ubevisst og bevisst (Høigård, 2013). For de yngste skriverne er det ikke noe som bør hete riktig eller galt. Korrigeringer kan være ødeleggende og demotiverende, og skade barnets selvpoppfatning om seg selv som skrivende person. Det er viktig at de som skal veilede og hjelpe elevene har forståelse og kunnskap om det (Korsgaard et al, 2011).

Skriftspråket har et formål og er kommunikativt (Berge et al., 2016; Smith, 2011). Vi skriver daglig, og skriften blir brukt til alt fra huskelapper og meldinger på mobiltelefonen, til avisinnlegg og bøker av ulik karakter. Vi holder kontakt med omverden bl.a. gjennom skrivning og bruker skrift til å strukturere tanker og ideer (Johansen & Bjerke, 2020). Berge et al. (2016, s. 9) sier «*Skriving brukes i lesekyndige kulturer med formål om samhandling og informasjon, kunnskapslagring og strukturering, kunnskapsutvikling, bygging av tekstlige verdener og formål med overtalelse. Over kulturhistorisk tid har slike formål gitt opphav til et bredt spekter av skrivepraksis og sjangere.*»

Skriving og lesing i begynneropplæringa bør sees på som et tannhjul, hvor skrivning og lesing flettes inn i hverandre. Skrivninga til tidligskriveren støtter i mange tilfeller opp under leselæringa, og vise versa. Lesing og skrivning kan sees på som to sider av samme sak, avkoding og innkoding, forståing og budskapsformidling (Nilsen, 2005). Skrivning og lesing er uløselig tilknyttet hverandre. Det ene fordrer det andre og omvendt. Ved å kunne skrive, kan en ofte lese og ved å lese, kan en gjerne skrive. Dette må læres, men skjer ikke alltid parallelt

i begynneropplæringa (Johansen & Bjerke, 2020). Skrivning på skolen er viktig og betydningsfull, og ofte undervurdert med tanke på elevenes utvikling av *literacy*. Skjelbred (2014) oversetter *literacy* med tekstkyndighet. Det dreier seg om kompetanse i lesing og skriving i vid forstand.

2.1.1 Å være deltager i et skrivefellesskap

Skriving kan bli forstått som en sosial aktivitet hvor skrivemiljøet eller skrivefellesskapet består av ulike medlemmer. Graham (2018) har presentert en modell hvor han forsøker å vise hvor kompleks skriving er og hvor mange faktorer som påvirker skrivinga. Denne modellen kaller han for «The Writer(s)-Within-Community Model – WWC model». WWC-modellen viser at skriving blir formet og skapt både av egenskapene, kapasitetene og variasjonene til medlemmene som produserer tekst i disse skrivefellesskapene. Medlemmene i et skrivefellesskap er de som skriver teksten og leserne som mottar den. Figuren under viser komponentene i et slikt skrivefellesskap og hvordan de påvirker hverandre (Graham, 2018, s. 264).

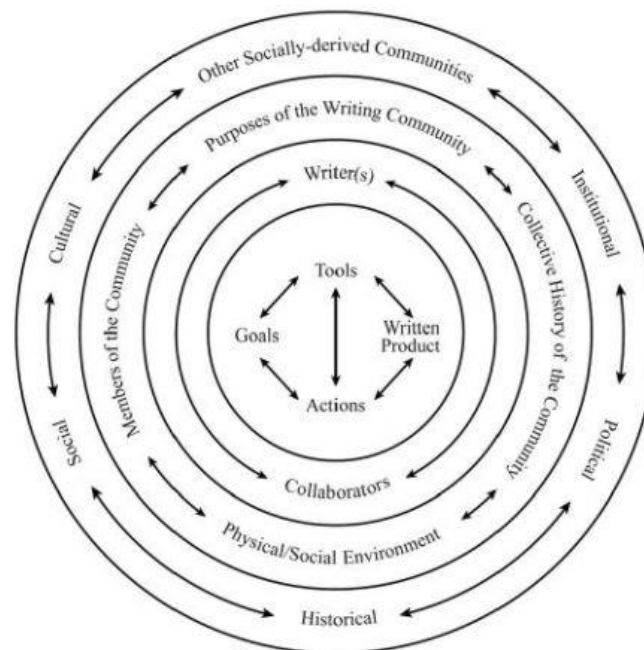


FIGURE 1. Basic components of a writing community.

Skriveutvikling er en konsekvens av deltagelse i skrivefellesskap og individuelle endringer i skriverens kapasitet som gjelder biologiske, nevrotiske, fysiske og miljømessige faktorer. Sosiale, kulturelle, politiske, institusjonelle og historiske hendelser er også faktorer som kan

påvirke skriveopplæringa. På skolen kan det være lærer eller medelev, og/eller læringspartner. Størrelsen på et skrivefellesskap kan variere fra to til mange. Rollene, ansvar og innsats i fellesskapet endres kontinuerlig. Verktøyene som blir brukt for å oppnå formålet med skriveopplæringa kan være alt fra blyant og papir til avanserte dataløsninger. Et skrivefellesskap kan også bruke verktøy som hjelper skriveren på ulike måter, som hjelp til å stave, skrive ord og finne synonymer eller til planlegging.

Handlingene er det som skal til for å oppnå skriveformålene, da gjennom aktiviteter som medlemmene ofte engasjerer seg i, for å utføre oppgaven. Dette inkluderer også aktiviteter som de bruker for å strukturere skrivemiljøet, fordele ansvar, gjennomføre komposisjonsprosessen og legge til rette for å lese den resulterende tekst. Tekst kan være mye, alt fra uferdig tekst og skisser til ferdig tekst med bilder eller video.

Det fysiske og sosiale miljøet har også en betydning for skrivefellesskapet og påvirker det. Det fysiske miljøet er der hvor skriveopplæringa skjer, enten ansikt til ansikt eller digitalt. Det sosiale miljøet involverer forholdet medlemmene har seg imellom og følelsen av tilhørighet i gruppa. I tillegg kan motivasjonen påvirkes positivt eller negativt.

Skrivefellesskapets kollektive historie er ikke tilfeldig. Den blir formet av det som har skjedd tidligere. Når et skrivefellesskap går over tid, blir uskrevne regler gjort om til ny lov. Mens skrivefellesskapet arbeider mot formålet, formes det sosiale miljøet mens medlemmene utvikler spesifikke identiteter, roller, ansvarsområder og måter å samarbeide på. Følelser, stemninger, tanker og velbefinnende påvirker hva og hvordan en skriver. Akkurat som følelser kan påvirke skrivefellesskapet, kan også personlighetstrekk gjøre det. Interaksjoner i fellesskapet er påvirket av enighet, åpenhet, ansvarsbevissthet, omgjengelighet og selvbevissthet av medlemmene. Fysiologiske tilstander som også har betydning for skriveren kan være mer eller mindre sulten, stresset, sliten, trøtt eller opplagt og frisk. Karakteristikkene av skrivefellesskapet og de kreftene som dannes der er ikke statiske, men dynamiske og i bevegelse. Skrivefellesskap-modellen viser at det å delta i et skrivefellesskap er komplekst og innebærer en rekke ulike faktorer som er med på å påvirke dette fellesskapet (Graham, 2018).

2.1.2 Formålsretta skriveopplæring

Ved at læreren tenker nøye igjennom, og tydelig og klart definerer formålet med skrivinga for elevene, kan det bidra til økt motivasjon (Håland, 2016). Johansen og Bjerke (2020) ønsker å løfte fram ei helhetlig skriveopplæring ved skolestart. De mener at slik talespråket til barn utvikles og læres, har overføringsverdi til hvordan barn tilegner seg skriftspråket.

Skriftspråkinnlæring og skriving er noe mer enn bare å øve på delferdigheter, som bokstavforming og staving. Den må baseres på barnas forutsetninger, og bør ikke overskygge andre sider av skrivinga. I begynneropplæringa bør skrivinga også ha en funksjon som settes inn i et større bilde. Skriving bør skje i en meningsfylt og iscenesatt sammenheng som kan skape autentisitet rundt skrivinga. Elevene skal få oppleve og erfare at teksten de skriver kan brukes til noe, f.eks.: fylle et behov, tjene et formål, nå en mottaker eller lignende. På denne måten ser eleven formålet med å skrive. Skriftspråket føles som relevant og meningsfullt når de får trekke seg selv og sine erfaringer inn i skrivinga. Mestring i begynneropplæringa er avgjørende for elevens videre utvikling (Bjerke & Johansen, 2020). Ved å leke med språket og være kreative, vil elevene ta ulike valg. Det kan gjelde lydering, stavelser, tegnsetting eller om teksten skal ha ei tegning. Disse selvstendige valgene er med på å gjøre skriveren mer bevisst på skriftspråket som system og se hvilke utallige muligheter skriftspråket gir. I tillegg er det viktig at læreren støtter elevene slik at de mestrer skriveoppgavene. Myran og Håland (2018) sier at for å oppnå fonologisk bevissthet, skrivekompetanse og skriveglede, må begynneropplæringa legge til rette for lek, variasjon, mestringsopplevelser gjerne knyttet til praktiske, aktive og meningsfulle skriveoppgaver.

Er det slik at skriveretning, bokstavformer, tegnsetting, rettskriving og setningsutforming kan en se bort ifra i begynneropplæringa med helhetlig skriveopplæring?

Nei, absolutt ikke! Nilsen (2005) argumenterer for å gi elevene ulike oppdrag eller roller hvor ulike tilnærminger står i fokus. Den første er *øveskriveren*. I øveskriverollen trener elevene på de tekniske og formelle sidene ved skriving. Det kan være å lære skrift eller øve på rettskriving. Den andre rollen er *språkforskeren*. Språkforskerens rolle handler om å la barnet utforske skriftspråket, der de ser at det er samsvar mellom talespråket og lydene i dette.

Elevene skriver ordene basert på den kunnskapen de har om bokstavens lyd (fonem) og form (grafem), og elevene bør oppfordres til å utforske og være nysgjerrige skrivere. På sikt kan dette føre til at elevene klarer å analysere språklydene og etter hvert skrive på egenhånd. Den tredje og siste rollen er *forfatteren*. Her får elevene formidle og fortelle en tekst, uten å være for opptatt av formelle krav, normer og regler for hva som er riktig. Rollene som forfatter og

språkforsker bør vi eksponere de tidlige skriveelevne for, og heller moderere øveskriverollen. På den måten lar vi elevene kommunisere med oss. Vi blir godt kjent med barna og på denne måten vil de utvikle sin skriftspråkkompetanse.

Tidligere erfaringer i barns oppvekst og muntlig språklæring ligner språkforskeren og forfatteren. Hvis barna møter en skole som ensidig plasserer dem i øveskriverollen, er det en ulik måte å lære på enn det de er vant til, og det vil kunne legge en demper på deres glede og motivasjon. Ved å legge til rette for at barn får være utforskende, lekende og eksperimenterende på veien i språkforskerrollen, utvikler de en metaspråklig bevissthet. Det betyr at kunnskap om språket får vokse fram (Johansen & Bjerke, 2020).

Håland (2007), refererer til Dyson (1989) som har forsket på skrivning hos yngre barn. Dyson sier at det er tre faktorer som påvirker elevenes skrivning i særlig grad. Det er fantasi, erfaringer og skrivekontekst. Fantasi er evnen til å forestille seg noe, være original og nyskapende. Dette er noe alle har i større eller mindre grad, men den kan også påvirkes og stimuleres. Med erfaringer menes både livserfaringer, opplevelser og de erfaringene eleven har med seg fra ulike tekster de har lest eller hørt. Barn skriver tekster på bakgrunn av andre tekster de har møtt. Skrivekonteksten handler om å tilrettelegge skrivninga for elevene i en meningsfull sammenheng, som gjør at elevene får lyst til å skrive og har noe å skrive om (Håland, 2007). Ved at barn skriver ofte, vil deres erfaringer med tekst øke, som igjen har en betydning både for fantasi og teksterfaring. På sikt gir dette næring til nye tekster. «*The more students write, the more students want to write*» (Håland, Hoem & McTigue, 2019).

Når det gjelder forskning i begynneropplæringa i Norge, skisserer Graham et al. (2020) et bilde hvor det i gjennomsnitt brukes 20 minutter per dag for elever å skrive tekster. Det viser at lærere som retter mer oppmerksomhet mot skrivning, oppnår bedre resultat på nasjonale prøver i lesing, enn der hvor lærerne retter fokuset mot kodekompetanse. Håland et al. (2019) gjennomførte en studie i Norge hvor førsteklasselærere fra hele landet deltok. Undersøkelsen deres ville finne svar på hvor ofte deres elever skrev, hvilken type tekst de skrev og hvilken hjelp de fikk. De poengterer viktigheten av å skrive for elevenes utvikling av literacy, og sier også at elevtekstene ofte blir undervurdert i begynneropplæringa og av literacyforskere. 53% av lærerne rapporterte at de brukte 15 minutter eller mindre per uke. 58% av lærerne sa at elevene skrev sine egne tekster minst en gang i uka. Fortellinger var det elevene skrev mest av, så kom beskrivende tekster (f.eks. beskrive ulike bilder), informerende tekster (f.eks. faktatekster) og til slutt forklarende tekster (f.eks. forklare et eksperiment). 64% av lærerne gav tilbakemeldinger om at elevenes tekster ble publisert ved f.eks. å lese tekstene for klassen,

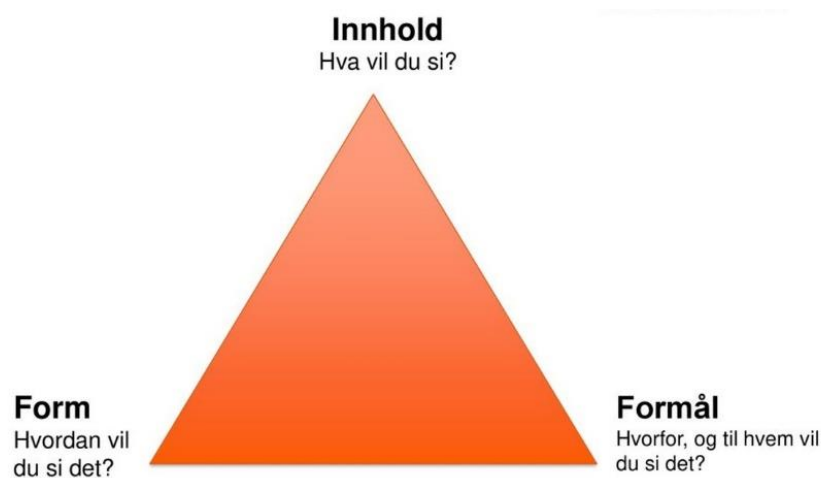
men bare en tredjedel av lærerne indikerte at elevene skrev til autentiske mottakere. De fleste lærerne oppga at de støttet elevene ved bruk av modelltekster eller utrykte formål for skrivinga. Andre støttende tiltak som å skrive i par, veiledet skriving eller skriverammer ble i liten grad brukt av lærere i denne studien. Det var stor variasjon i hvordan lærere la til rette for skriving i klasserommet; fra ferdighetstrening til kommunikativ skriving. Lærernes begrunnelser for å ikke sette av mer tid for å la elevene skrive ved skoleoppstarten for 1. klassingene, var ofte relatert til lesetrening og begrepsutvikling med tanke på kartleggingsprøvene som kommer. De følte seg på mange måter presset til å prioritere lesing og var av den oppfatning at skriving var mer hensiktsmessig etter de grunnleggende leseferdighetene var på plass (Håland et al., 2019).

Tradisjonelt sett har det blitt introdusert én bokstav i uka fra 1. trinn, men nå anbefales en raskere bokstavprogresjon, som igjen kan sette fart i elevenes tidlige skriving. Håland et al. (2018) hevder at å gi meningsfull skrivetrening fra 1. trinn vil gi gode og positive ringvirkninger, og viser til tre grunner. For det første; elever som skriver og deler sitt tekstarbeid identifiserer seg som en del av *skrivefelleskapet*. De utvikler selvtillit, kommuniserer med andre og erfarer styrken i det skrevne ord. For det andre; skriving engasjerer både det psykiske og de fysiske. Det psykiske ved at den som skriver skaper mening, velger hvordan teksten skal skrives og uttrykkes. Det fysiske ved at skriveren bruker hånda si. Dessuten kan skriving være mindre skremmende enn lesing, fordi det forventes ikke at eleven skal tolke og forstå en annens tekst. For det tredje; når barn lærer det alfabetiske prinsipp, kan skriving være en drivkraft for deres språkutvikling. Forskning indikerer at skriving kan legge til rette for fonologisk bevissthet, styrke bokstavkunnskap, forsterke forbindelsene mellom bokstav og lyd, og forberede det logografiske minnet. Når disse tiltakene kombineres, har skriving stor verdi for elevenes utvikling. Håland et al. (2019) mener at vi må gi elevene god tid til å skrive og anbefaler lærere å sette av 45 minutter daglig til ulike skriveaktiviteter. Elevene trenger gode rammer, skriveveiledning, trygghet som gjør dem villige til å ta sjanser, ergo utvikler de identiteten som tekstskapere og uavhengige skrivere. De mener videre at unge elever profiterer mest på en undervisningspraksis som kombinerer innlæring av alfabetet, samtidig som det gis autentiske skriveoppgaver med varierte formål som er meningsfulle for elevene. Aram og Biron (2004) viser til forskning hvor to elevgrupper ble sammenlignet i den begynnende lese- og skriveopplæringa. Ei gruppe hadde fokus på lesing og den andre på skriving. Det viste det seg at den skrivefokusererte gruppa utkonkurrerte lesegruppa både på fonologisk- og ortografisk bevissthet,

bokstavkunnskap og ordskriving. Bremholm (2020) viser til studier med anbefalinger når det gjelder hvordan lærere på best mulig måte kan legge til rette for begynneropplæring i lesing, hvor skriving er en viktig del av leseopplæringa. Rådene som gis er bl.a. at det daglig bør brukes mye tid på lesing og på skriving. Fokuset i skriving i begynneropplæringa bør være rettet mot variert kommunikativ skriving. Tverrfaglige og innholdsrike aktiviteter/temaer i f.eks. naturfag eller samfunnsfag, hvor skriving og lesing er integrert, er verdifullt. Elevene bør få anledning til å bruke lesing og skriving i en meningsfull kontekst som beriker og utvider deres ordforråd og kunnskap.

2.1.3 Skrivetrekanten

Skriving er et komplekst fenomen som krever differensierte tilnærminger avhengig av hva som skal formidles, hvilken form innholdet skal formidles i, og formålet med skriving. *Skrivetrekanten* (Smidt, 2011) er en modell som viser forbindelsene mellom disse, og kan være et redskap i planleggingen av meningsfulle skriveoppgaver for elevene.



Formålet med teksten handler om hvorfor en skal skrive teksten, hva den skal brukes til, hvem leseren av teksten er og hvordan den skal vurderes. Veldig mange av tekstene som skrives på skolen har ikke en definert mottaker annet enn læreren, og blir gjerne værende i skriveboka eller i sekken. Slike tekster benevnes som *tomgangstekster*. For å unngå dette kan læreren iscenesette skriveoppgaver hvor tekstene har autentiske mottakere, for eksempel gjennom et brev, leserinnlegg i en lokal-/skoleavis eller publisere teksten muntlig eller skriftlig i klasserommet. Ikke alle skriveoppgaver er ment for andre enn en selv, som for

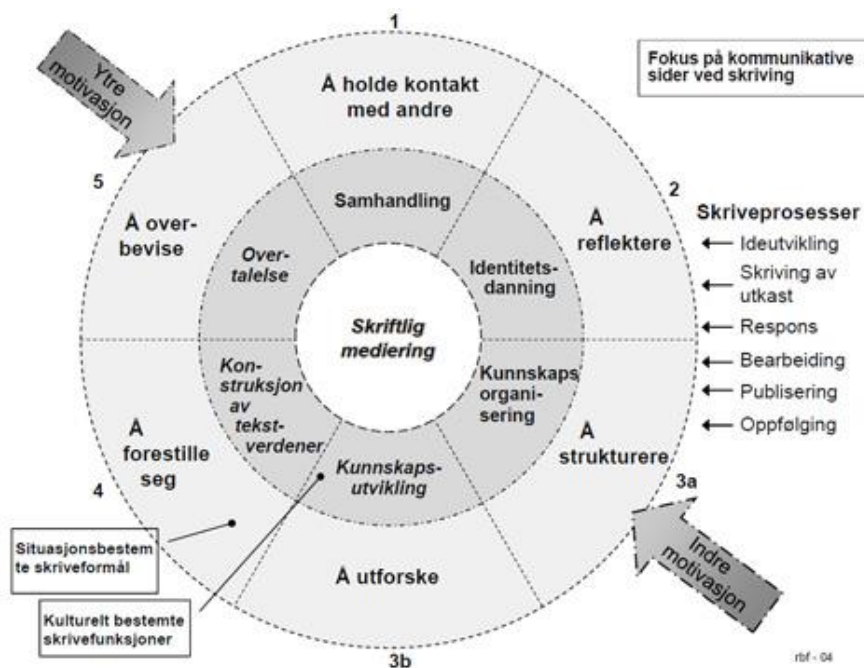
eksempel refleksjonsoppgaver. Ved at læreren kommuniserer formålet når oppgaven gis, vet elevene hva som skal skje med ferdig tekst.

Innholdet i teksten har sammenheng med tekstens formål; hvorfor skal teksten skrives, hvem som er mottakeren og hva skal den brukes til. Her er det viktig at eleven får en tydelig og avgrenset skriveoppgave med tanke på innhold. I tillegg trenger elevene veiledning når det gjelder hvilket innhold som er relevant. Dette gjøres ved å hente fram tidligere kunnskap og erverve seg ny. «*Det er det umistelige i all motivasjon for skriving: å ha et emne en har greie på og kunne skrive noe om*» (Smidt, 2011, s. 29). For å forberede og hjelpe elevene med å komme i gang med skriveoppgaven, er det verdifullt å ha en felles samtale med dem hvor ulike ideer og flere syn får komme fram. Dette kalles gjerne for en førskrivingsaktivitet.

Formen i teksten handler om sjanger eller hvilken teksttype elevene skal skrive. Det er sammenhengen og formålet som skaper sjangeren. Hvilken sjanger som er passende for skriveoppgaven, er igjen avhengig av skrivingas formål og innhold. Som en del av skriveopplæringa handler det om å gi elevene gode forbilder og ulike mønstre for hvordan skriveoppgaver kan løses. Dette kan læres ved å lese og snakke om ulike teksters innhold og form, og gi elevene starthjelp til skriveoppgavens innhold, ved for eksempel å modellere tekst for dem gjennom skriverammer. Det er viktig å huske at hjelpemidler, stillaser, er noe mange elever trenger i sin utvikling som skrivere (Smidt, 2011).

2.1.4 Skrivehjulet

Som følge av at alle lærere fikk ansvar for skriveopplæring gjennom ny læreplan (LK06), vedtok Stortinget at nasjonale skriftlige prøver skulle utvikles, og hvor kvaliteten på skrivinga etter fire og syv års undervisning skulle vurderes. *Skrivehjulet* ble utviklet av en gruppe forskere i forbindelse med utviklinga av nasjonale skriveprøver. Dette arbeidet startet i 2003, som et initiativ fra daværende kunnskapsminister. *Skrivehjulet* viser kompleksiteten i hva skriving er og kan brukes til i samfunnet. Modellen var tiltenkt å danne grunnlag for en variert undervisning i skriving, samt å være et verktøy for læring og vurdering innenfor og på tvers av skolefag (Berge et al., 2016).



Skrivehjulet innehar seks skrivehandlinger og seks skriveformål. I den indre sirkelen ser vi forskjellige funksjoner skrivningen har i vår kultur. Vi har behov for å samhandle med omverden, vi prøver å utvikle og danne et selvbilde, vi trenger å organisere vår kunnskap og utvikle ny, vi konstruerer forestillinger om verdener ved hjelp av språket, og vi ønsker å overbevise og overtale andre i gitte situasjoner. Den ytre sirkelen angir svarene til disse funksjonene; situasjonsbestemte handlinger og formål. Den er aktivitetsbestemt, bestemt av hvilken skriveaktivitet en utfører. Modellen er konstruert for å være dynamisk på en slik måte at den ytre sirkelen kan roteres rundt den indre sirkelen, for å vise ulike nyanser mellom formål og handlinger. Berge et al. (2016) ønsket ved å introdusere denne modellen å utfordre elevenes og lærernes etablerte oppfatninger av hva skriving i skolen innebærer, og motivere dem til å oppdage de utallige mulighetene *skrivehjulet* representerer.

2.1.5 Hvordan kan lærere støtte elevene når de skriver?

Læreren må være tilgjengelig og kan på ulike måter veilede elevene ved å bygge støttende stillaser rundt elevens skriving med aktiv mediering, i takt med utvikling og ferdigheter. På denne måten gjør eleven selv sine oppdagelser og beveger seg videre i sin utvikling (Hagtvet, 2013). Dette gir positiv forsterkning og motivasjon til nye utfordringer og oppgaver (Hagtvet, Rygg & Skulstad, 2014). Det kan være alt i fra samtaler med elevene om teksten til skriverammer eller vise til ulike eksempeltekster (Bjerke & Johansen, 2020). Ifølge Håland

(2016) handler god skriveundervisning om å bygge et skrivemiljø som støtter elevenes skriving på forskjellige måter.

Teoriene om stillasbygging og støtte, baseres på Vygotskys teorier om den nærmeste utviklingssonen. I hovedtrekk handler dette om at barn lærer best ved å samarbeide med andre. Vygotsky (1978) skiller mellom tre nivåer av læring. Det *nåværende utviklingsnivået* er der hvor barn mentalt er på bakgrunn av tidligere utvikling. Her er barn i stand til å gjennomføre en oppgave, uten støtte eller hjelp fra andre. I andre enden finner vi det *mulige utviklingsnivået*, som eleven har evner og muligheter for å nå. Midt imellom ligger det Vygotsky kaller for den *proksimale utviklingssonen*. På dette nivået ligger mulighetene for læring og nye oppdagelser for elevene, men eleven trenger støtte fra voksne eller jevnaldrende som er dyktigere enn seg selv for å nå det oppnåelige og mulige målet. Håland (2016) poengterer at støtten elevene kan få ikke er ren hjelp med instruksjoner om hvordan oppgaven skal løses. Støtten bør være slik at den bidrar til at elevene mestrer oppgavene de ikke ville ha mestret tidligere på egen hånd. Etter hvert som elevene tilegner seg mer kunnskap og nærmer seg det mulige utviklingsnivået, kan stillaset rives.

Read (2010) har utviklet en modell for stillasbygging i skriveopplæringa, hvor hun tenker at iscenesetting av skrivekontekster med elevene kan inneholde ulike ledd før elevene selv skriver. Read bruker bokstavene IMSCI for å framheve dette. Forkortelsene står for: *Inquiry* (emnehjelp/undersøking), *Modeling* (modellering), *Shared writing* (utprøving), *Collaborative writing* (samskriving) og *Independent writing* (selvstendig skriving). Emnehjelp betyr at elevene får kunnskap om det de skal skrive om, kanskje gjennom et tema de har jobbet lenge med og samler disse sånn at de er tilgjengelig for alle. Dette kan spare lærere og elever for mye tid og frustrasjoner, og ha god innflytelse på kvaliteten i tekstene som skal skrives. Modellering vi si at læreren for eksempel kan vise elevene hvordan teksten kan skrives, enten via modelltekster eller skriverammer som elevene kan hente inspirasjon fra. Skriverammer kan for eksempel være startsetninger eller som grafiske rammer. Utprøving innebærer at læreren og elevene sammen prøver ut forskjellige måter å skrive på. Dette kan igjen føre til diskusjoner om teksten, og hvorfor den bør skrives sånn eller slik. Samskriving vil si at elevene skriver tekster sammen. På denne måten kan de være en støtte for hverandre under skrivinga. Siste steg er selvstendig skriving, som betyr at elevene skal få prøve seg på egenhånd etter både modellering og støtte. Håland (2016) mener at det ikke er sikkert elevene trenger alle stillasene til Read (2010) i alle skrivesituasjoner. Det kan godt være slik at utprøving og samskriving kan gå over i hverandre, og det trenger ikke å være slik at en

oppfatter de som to ulike ledd. Poenget til Håland (2016) er at emnehjelp alltid må være med, i en eller annen form, slik at elevene har noe å skrive om. I tillegg må læreren bygge sitt stillas gjennom modellering, utprøving eller samskriving, eller disse i kombinasjon.

2.1.6 Skriveoppgaver

De yngste elevene, skolestarterne, er som regel forventningsfulle, motiverte og lærelystene. Ved å iscenesette skriving fra starten av, anerkjenner læreren den kompetansen barnet har fra barnehagen (Håland & Myran, 2018). Alle barn har potensiale til å bli gode skrivere. De er i stand til å skrive gode tekster dersom skriveoppgavene har tydelige formål og presise benevninger, med tanke på hvilke skrivehandlinger lærerne ønsker at elevene skal utføre (Berge & Matre, 2021). Skolen må skape situasjoner gjennom skriveopplæringa som gir elever et ønske om å handle ved å skrive egne tekster (Skjelbred, 2014).

Skriveoppgaver er noe elevene møter jevnlig gjennom hele utdanningsløpet og varierer fra fag til fag, både når det gjelder innhold, form og formål. Otnes sier at *«en skriveoppgave skal invitere eleven til varierte former for skriving som kan gjøre dem til funksjonelle skrivere i ulike situasjoner og innenfor ulike domener i livet»* (2015, s. 5). Hensikten med en skriveoppgave er at elevene skal få utvikle seg og lære gjennom å skrive, og helst kommunisere på et selvstendig og kreativt vis. I tillegg skal elevene få vist og dokumentert hva de har lært, underveis i læringsforløpet eller til tester og eksamener. Otnes kaller en skriveoppgave et fenomen som setter elevene i gang med skriving av en tekst. Når lærere skal designe eller utforme en skriveoppgave som både inspirerer til skriving, samtidig som elevene utvikler seg som skrivere, må lærere ta hensyn til flere aspekter. Oppgavedesigneren, som gjerne er læreren, har myndighet til å bestemme både skrivesituasjon, form, tema, formål, perspektiv og skriverolle for eleven. Skriveoppgaven spiller en stor rolle i prosessen skriveren skal inn i. Kvaliteten på oppgaveformuleringa fra læreren påvirker i stor grad oppgavesvaret fra eleven. Hvor store føringer som ligger i en skriveoppgave og hvilket design den har, varierer avhengig av lærers styring og valg. Otnes (2015) skriver om flere skriveforskere som påpeker at det er nærmest skremmende når en som lærer skjønner hvilke valgmuligheter en har når en skal designe gode skriveoppgaver. Det er en krevende utfordring, som lett blir undervurdert i lærerens arbeid. Skriveoppgaven kan også gi elevene valgfrihet, både når det gjelder innhold, form, mottaker eller formål. I ordet «skriveoppgave» ligger det en forventning. Det er noe som skal utføres. Skriveoppdraget skal besvares av elevene på en selvstendig og kreativ måte. Dersom teksten i skriveoppdraget ikke er godt nok gjennomtenkt,

formulert eller inneholder uklare føringer, vil elevens lesing og tolkningsforsøk av skriveoppgaven kunne føre til frustrasjon og forvirring. I en skriveopplæring med vekt på ferdighetstrening, og hvor det jobbes kontekstløst med sjangertrening, grammatikk, øveord, rettskriving eller utfyllingsoppgaver, uten at oppdraget har et konkret formål, vil elevene kanskje i mindre grad oppleve skriveoppdragene som meningsfulle (Myran & Håland, 2018). Otnes (2015) refererer til Gardner (2008) som argumenterer for at skriveoppgaver i skolen bør ligge nært elevenes erfaringsverden og hva som er relevant for dem. De bør få skrive ut fra egne liv og kompetanseområder. Lærere bør posisjonere elevene slik at de kan skrive som *eksperter*. Aller helst bør de få skrive til reelle mottakere som er interessert i det samme som elevene.

Kvistad og Otnes (2019) har studert mottakerinstansen i skriveoppgavene i skoleskriving. Oppgavematerialet er hentet fra *Normprosjektet* (3.-7. trinn). De viser til Fred Scott (1903) som sa: «*The teacher should be at some pains to provide an audience or a reader. Sometimes the audience will be real, sometimes it will be imaginary, but it should never be entirely lacking*». Med dette mener Kvistad og Otnes at Scott ville si at en lærer må huske å gi elevene publikum eller lesere til elevenes tekster, enten elevene kunne forestille seg dem eller de var ekte. Scotts vektlegging av de kommunikative sidene og hans funksjonelle språksyn ved skriving er fremdeles like aktuell, over 100 år etter. Analysene til Kvistad og Otnes (2019) viser at elevene i *Normprosjektet* hovedsakelig skriver til kjente mottakere, og at det er få autentiske mottakere i skoleskriving, hvis en ser bort fra kommunikasjonsmulighetene mellom elevene, eller mellom lærer og elev. De håper oppmerksomheten rundt skriveoppgavens betydning fører til større diskusjon iblant lærere, hvor oppgavedesign og ulike aspekt ved skriveoppgaver blir ivaretatt og videreutviklet.

2.1.7 Posisjonering av eleven ved skriveoppgaver

Å posisjonere elever for ulike skriveoppdrag, er en viktig del av jobben lærere bør gjøre. Det handler om å forberede og sette elevene i en rolle gjennom teksten, slik at de på en naturlig måte vet hvordan de skal gripe skriveoppgavens form, innhold og formål. Hvem teksten skal rettes mot, vil naturligvis påvirke skriveren når den velger å posisjonere seg med tanke på ord og uttrykk, kjent og ukjent informasjon (Håland, 2016). Rollene er stort sett stiliserte karakterer eller kulturbaserte roller elevene skal agere som, i tekstene sine (Otnes, 2015). Otnes trekker fram ulike skriveroller som elevene kan tildeles i skolekonteksten. *Eksperten*: Elevene får ta utgangspunkt innenfor et gitt kompetanseområde og egen erfaringsbakgrunn,

som de vet og kan mye om, og der finne egenmotivasjon til å skrive. Eiendomsfølelse og viktigheten av å gi elevene en autentisk grunn for å skrive er vesentlig. Dette innebærer sannsynligvis at andre rundt denne eleven ønsker å lese det som er skrevet. *Medborgeren*: Her handler det om sakprega skriveoppgaver som knyttes opp mot læreplanens oppfordring til elevene om å bli engasjerte samfunnsdeltakere og demokratiske medborgere. Det ideelle her er å gi elevene autentiske situasjoner med et engasjerende tema, der de kan gå inn i en rolle som aktør. *Empatikeren*: En rolle eleven blir posisjonert inn i, som en annen person. Det kan være fra en annen tid, et annet sted, et annet kjønn eller alder, en annen livssituasjon eller lignende. Ved å posisjonere skriveren for andre roller er tanken at eleven skal bli mer bevisst og få forståelse for andre livs skjebner og ulike historiske hendelser. Oppgavene for empatikeren starter gjerne med «*Tenk deg at du er ...*».

Ulik grad av valgfrihet og nærhet til temaer gjør at elevskriveren ikke alltid, i like stor grad, klarer å identifisere seg med den tildelte rollen. Innenfor simulerte rammer og tildelte skriveroller har elevene mulighet til å posisjonere seg selv og utvikle sin skriveidentitet. Eleveksene vil vise et resultat av hvorvidt gjennomføringen og de ulike rolleposisjoneringene har vært vellykket. Først da blir analysen og vurderingen om hvordan skriveoppgaven fungerte, fullstendig (Otnes, 2015).

2.2 Motivasjon, mestringsforventning og verdi

Lærere har i stor grad et ønske om at skriveopplæringa og skriveoppgavene skal være motiverende for elevene. Forberedelser til undervisninga, engasjement og faglig kunnskap er viktige faktorer fra lærerens side, som skaper interesse hos elevene og bidrar til økt motivasjon. Motivasjon kan sees på som en tilstand som fører til handling hos et menneske. Motivasjonen styrer handlinga i bestemte retninger og opprettholder aktiviteten. Kjennetegn på motiverte mennesker er at de er engasjerte, målrettede og utholdende. Kjennetegn på motiverte skoleelever er at de fortsetter å jobbe selv om de ikke trenger det, og når de har fri vedvarer jobbingen med emner som interesserer dem. De trives med aktiviteten eller faget, og denne tilstanden bidrar til gode forutsetninger for læring (Manger, 2011). Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver at en forutsetning for læring og utvikling er motivasjon. Derfor blir motivasjon en så viktig del av skolearbeidet for lærere og elever. Motivasjon bidrar til økt innsats, konsentrasjon, utholdenhet og adekvate læringsstrategier som er læringsfremmende. Motivasjon består av kognisjoner (tanker, mål og forventninger), emosjoner (interesse, engasjement, arbeidsglede eller angst for å mislykkes) og atferd (oppmerksomhet og valg).

Skaalvik og Skaalvik (2015) trekker fram ulike spørsmål elevene stiller seg når de står ovenfor en ny arbeidsoppgave, som er med på å avgjøre deres motivasjon i forhold til skolearbeidet.

«Har jeg lyst til å gjøre denne oppgaven?» er nok et spørsmål som mange elever stiller seg (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Ryan og Deci's (2000, 2016) *self-determination theory* handler om indre motivasjon og selvbestemmelse. Lek og aktiv læring omtales som indre motivert atferd, hvor lærestoffet oppleves som interessant og appellerer til nysgjerrigheten. Arbeidet gir glede og tilfredsstillelse. Her finner du det beste læringsresultatet. Elever som hovedsakelig er motivert til å lære på grunn av interesse og entusiasme for faget, tar lettere initiativ til å lære uten å være avhengig av oppmuntring fra andre. Ryan og Deci mener at den største forskjellen mellom indre og ytre motivasjon er interesse. Dersom aktiviteten oppleves som engasjerende og fascinerende, skaper det indre motivasjon og selvbestemt atferd. Ved mangel på interesse skjer det motsatte. Ytre motivasjon er gjerne en aktivitet som gjøres fordi en ønsker å oppnå en form for belønning (eller unngå straff). Lærere bør etterstrebe å utvikle indre motivasjon for elevene, fordi dette er den sterkeste drivkraften og gir det beste læringsresultatet (Ryan & Deci, 2016).

Ryan og Deci (2016) skriver også om autonom ytre motivasjon. Det er motivasjon hvor elevene har lært og forstått betydningen og verdien av elevatferd og til å arbeide med skolefagene. Elevene arbeider med fagene fordi fagene i seg selv har verdi. Sentralt i selvbestemmelsesteorien er når aktiviteten og miljøet til elevene tilfredsstiller tre grunnleggende psykologiske behov. Elevene har behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Autonomi for elevene vil si selvstendig med hensyn til egne handlinger og beslutninger (selvbestemmelse). Kompetanse handler om mestring, forventning om mestring og faglig selvvurdering (egen faglighet). Tilhørighet dreier seg om positive sosiale relasjoner, hvor en blir respektert, vist tillit, føler seg trygg og blir inkludert (Deci & Ryan, 2000).

Når det gjelder motivasjon for skriving retter Boscolo (2009) søkelyset mot utfordringer lærere står overfor med tanke på at ikke alle elever verdsetter skriving i like høy grad. Dette øker med alderen og oppover i trinnene. Det kan handle om at elever føler skriveoppgavene som rutinemessige, begrensede og ikke som en veldig interessant aktivitet. I tillegg kan vurderinger og tilbakemeldinger fra lærerne oppleves som strenge og krevende. Disse grunnene kan føre til at elevene føler på en utilstrekkelighet når de må skrive. Det nevnes også at barns sosiokulturelle bakgrunn og deres begrensede språkkunnskap kan være til hinder for skriftlige skoleoppgaver. Elevenes tilnærming til skriving er påvirket av deres

skrivekompetanse, og hvordan skriveoppgavene blir planlagt og gjennomført. Hvor attraktiv og relevant skrivinga er, avhenger av lærerens formidling og overbevisning. Dette overføres i større eller mindre grad til elevenes holdning om skriving. Burning og Horn (2000) mener det er fire faktorer som er viktige for å utvikle motivasjon for skriving. Det er å gi elevene tro på skrivingen som funksjonell, skape engasjement ved hjelp av autentiske skriveoppgaver, legge til rette for en støttende kultur og skape et positivt klassemiljø. Boscolo (2009) mener at motivasjonsstudier rundt skriving ikke bare bør handle om interessen for skriving, men også hvordan en verdsetter skriving. En skrivemotivert elev som verdsetter skriving, ser på skriving som et verktøy som kan brukes til flere mål for kommunikasjon ved bruk av flere sjangre. Eleven er også bevisst sin kompetanse og gjennomføringsevne i de ulike sjangrene, noe som bidrar til elevens tilfredshet med skriving. I tillegg handler det om hvordan eleven er i stand til å håndtere utfordrende skriveoppgaver, og bruke interne og eksterne ressurser for å oppnå et kommunikasjonsmål.

Graham (2018) sier at følgende sju ulike sett holdninger kan være med på å påvirke skriveren:

- 1) Viktigheten av å gjøre skriveoppgavene bra og gleden av å utføre dem
- 2) Om en liker å skrive
- 3) Tanker om egen kompetanse
- 4) Hvorfor en engasjerer seg i skrivinga
- 5) Om en lykkes eller ikke
- 6) Egen skriveidentitet
- 7) Skrivefellesskapet eller skrivemiljøet

«Vil jeg greie denne oppgaven?» er også et spørsmål elever ofte stiller seg (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17). Banduras (1997) teori om mestringsforventning kaller han for *self-efficacy*. For elevene i skolen handler det om hvorvidt de tror og forventer å kunne utføre arbeidsoppgaven i gitte situasjoner, eller ikke. For elever som lykkes med arbeidsoppgaver og utfordringer, forsterkes mestringsforventninga. Jo høyere forventning om mestring man har i en situasjon, desto bedre vil muligheten for et godt resultat være i neste omgang. Det motsatte skjer når de mislykkes. Forventninga svekkes, det blir vanskeligere å motivere seg selv og elevene legger mindre innsats i oppgaven eller unngår den. Forskning viser en klar sammenheng mellom mestringsforventninger og faglige prestasjoner. Elevene som har høyest forventning til seg selv, ser større verdi av å arbeide med skolefagene, legger inn større innsats, viser større engasjement, holder lengre ut i mer krevende oppgaver og presterer bedre på skolen (Bandura, 1997). Det betyr at når elever skal lære nye ting på skolen, er det svært

viktig at nivået og tempoet blir tilpasset elevenes forutsetninger. På den måten får elevene positive mestringserfaringer. Opplevelsen av mestring er det elevene tar med seg til neste læringsrunde. Denne positive forventninga øker motivasjon, konsentrasjon, innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den viktigste praktiske implikasjonen om mestringsforventning for elever i skolen, er at læringssituasjonen må tilrettelegges slik at alle får mestringserfaring.

Skaalvik og Skaalvik (2015) mener at alle teoriene om mestring og motivasjon i skolen framhever betydningen av å tilpasse opplæringa for elevene. På den måten utvikler de mestringsforventning, positiv faglig selvvurdering og indre motivasjon for å arbeide og lære. Elevene vil da oppleve å lykkes i skolearbeidet. Det er gjennom tilpassede utfordringer at elevene utvikler mestringsforventning og lærer, med den forutsetning at oppgavene må være overkommelige med god innsats og veiledning. Når det gjelder veiledning og oppmuntring fra lærer, innebærer det at det er en god relasjon mellom lærer og elev. Manger (2011) skriver om lærere som kan ha positiv innflytelse på utvikling av barn og unges motivasjon. Disse lærerne beskrives som autoritative. Å være en autoritativ lærer innebærer å ha god evne til å styre eller ha kontroll over elevene. De etablerer og opprettholder varme og støttende relasjoner til elevene, også til de elevene som viser problemadferd, lav motivasjon og lærevansker.

«Hvilken verdi har denne aktiviteten for meg?» lurer også mange elever på når de skal utføre skriveoppdrag (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 56). Wigfield, Tonks og Klauda (2016) har utviklet teori om forventning og verdier, som kalles *expectancy-value theory*. De har bidratt til forståelsen av hvilke subjektive og individuelle verdier elevene kan ha for skolefagene. Det som kan være verdifullt for en elev i ett fag eller tema, må ikke nødvendigvis være like verdifullt for en annen elev (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Wigfield et al. (2016) definerer disse som: personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og kostnad. Personlig verdi knyttes opp mot egen identitet eller selvvurdering. Er aktiviteten med på å bekrefte eller definere deg som person, vil oppgaven oppleves som viktig. Hvis en elev tenker om seg selv som flink i en bestemt aktivitet, vil disse aktivitetene sees på som viktige og eleven vil søke disse aktivitetene. Med indre verdi menes den gleden eller positive følelsen en bestemt aktivitet gir en elev. Indre verdi er også knyttet til interesse. Elever som opplever indre verdi knyttet til skolearbeid viser mer initiativ, setter mål og regulerer i større grad sitt eget arbeid og egen læring. Det er en sterk drivkraft og reduserer behovet for ytre stimuleringer. Nytteverdi handler om den verdien elevene ser som nyttig for sine framtidige behov og mål. Dette vil også fremme motivasjon for skolearbeid. Elever i begynneropplæringa vil lettere se nytten

hvis opplæringa kobles opp mot interesser og aktiviteter som er i nå-tid. Kostnad er en negativ verdi. Den viser til en ekstraavgift en må ut med for å utføre en bestemt aktivitet eller gå på bekostning av noe annet. Arbeidet som blir slitsomt, fører til at eleven blir svekket og mister motivasjon for å utføre arbeidsoppgaver. En alvorlig kostnad er at eleven etter tid vil få negative tanker om seg selv og sine evner, og bli redd for pinlige og ydmykende situasjoner (Wigfield et al., 2016).

3.0 Metode

I denne delen skal jeg starte med å si noe om konteksten. Deretter vil jeg beskrive hvilken forskningsmetode jeg har valgt for min studie. Jeg kommer også inn på selve skriveoppgavene og valg av informanter. Til slutt kommer validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, og etiske refleksjoner.

3.1 Kontekst

Barneskolen i denne studien ligger i Viken. Det er en middels stor skole i kommunen, med cirka 400 elever. Alle trinnene har to-parallell, bortsett fra 2. og 3. trinn hvor det er tre-parallell. Min studie er gjennomført på 2. trinn med informanter fra en av de tre klassene. Dette fordi det var enklest for meg å gjennomføre det der, siden jeg er medlærer for denne gruppa og jeg er godt kjent med elevene. I fjor var jeg kontaktlærer for disse elevene, mens i år har klassen fått ny kontaktlærer som var medlærer på trinnet i fjor. Med andre ord er klassen i kjente, og for dem trygge omgivelser.

Kommunen har gjennom flere år arbeidet etter den såkalte «Gran-modellen», som blant annet vil si hurtig bokstavinnlæring for de minste elevene og skoling av lærere. Elevene skal gjennom denne modellen være gjennom hele alfabetet før jul, og det har vært stort trykk på å knekke lesekode og mindre oppmerksomhet rettet mot skriveopplæringa. Skrivninga kommer i andre rekke både for lærere og elever. Med bakgrunn i at jeg er kommunens eneste lærerspesialist i begynneropplæringa, har jeg derfor ønsket å fordype meg i skriveopplæring med søkelyset rettet mot skriveoppgaver fordi jeg mener dette er et betydningsfullt perspektiv. Dette er fagområder som vår kommune trenger å utvikle dypere kunnskap innenfor.

3.2 Forskningsdesign (begrunnelse og valg)

Målet for min studie er å forbedre min profesjonalitet gjennom å utvide min kunnskap og innsikt rundt skriveoppgaver, og hva som kan påvirke elevene i deres skrivning. Samtidig vil jeg bli bedre kjent med noen elever og deres skriveopplevelser. Jeg ser på denne prosessen slik Steen-Olsen og Eikseth (2009) definerer aksjonslæring:

«Aksjonslæring er en aktivitet som tar utgangspunkt i lærerens konkrete handlinger, hvor kritiske og systematiske refleksjoner over daglige erfaringer bidrar til å utvikle bedre praksis. Aksjonslæring er en kontinuerlig selvutvikling-, lærings- og

refleksjonsprosess som er støttet av kollegaer, der intensjonen er å få utrettet noe» (s. 18).

Ved å sette meg inn i aktuell forskningslitteratur og drøfte ulike tilnærminger med veileder, forsto jeg at det var en kvalitativ studie med semi-strukturert intervju som egnet seg best og var mest hensiktsmessig for å finne svar på de spørsmålene jeg fordrer i min masteroppgave.

3.3 Kvalitativ metode

Postholm og Jacobsen (2018) definerer kvantitativ metode som en studie der en samler inn informasjon om virkeligheten via ord og språk. Dette kommer til uttrykk i tekster hvor forsker skriver ned hva informantene forteller, eller hva forskeren observerer i en forhåndsbestemt situasjon.

Målet med denne studien var å forstå hvilken opplevelse fire elever har av fire ulike skriveoppgaver og hvordan de rangerer disse. Jeg ville også se nærmere på hva som kjennetegner disse skriveoppgavene. For å finne svar på spørsmålene har jeg valgt intervju. I tillegg vil jeg beskrive i resultatdelen hvordan timen med de ulike skriveoppgavene gikk i klassen hvor alle elevene deltok.

3.4 Intervju

En av metodene innenfor kvantitativ forskning for å samle inn informasjon og utvikle kunnskap på, er via intervju. Gjennom intervjuet får forskeren svar på de spørsmålene som stilles, knyttet til tematikken som skal forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018).

Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få fram betydninga av menneskers erfaringer og avdekke deres opplevelser av omverden. Forskningsintervjuet bidrar til produksjon av kunnskap. Det er viktig å stille rene og upåvirkede spørsmål, som ikke er ledende. Intervjuet skal være basert på en hverdagslig samtale med en faglig konversasjon. Den skal være en varsom spørre-og-lytte-tilnærming som har til hensikt å finne svar. Ved å være våken og følsom ovenfor intervjuobjekt, kan det gi kunnskap som kan brukes til å forbedre en gitt situasjon (les elevens skolesituasjon). Intervjuformen er spesielt godt egnet for å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden. De får fortelle om sine erfaringer, klargjøre og utdype sine egne perspektiver på verden. Spørsmålene som stilles bør være med på å skape en positiv interaksjon, hvor samtalen går fram og tilbake og intervjupersonen

motiveres til å fortelle (Kvale, 2001). I et forskningsintervju er det et skjevt maktforhold. Intervjueren, som var meg i denne sammenhengen, har på forhånd bestemt tematikken. Jeg presenterte samtaleemnene og ledet intervjuet ved å stille spørsmål. Det var da viktig for meg å danne en atmosfære hvor elevene som ble intervjuet følte seg trygge nok til å snakke fritt. Målet var at jeg ønsket at elevene skal fortelle ut fra deres synsvinkel om skriveoppgavene og opplevelsene deres rundt dem, slik at jeg bedre kunne forstå dem.

3.4.1 Semi-strukturert intervju

Jeg har valgt semi-strukturerte intervju som min form for intervju. Dette fordi det gir deg anledning til å legge til og fylle på med oppfølgingsspørsmål og eller mer inngående spørsmål som en underveis skjønner er fint å få svar på. Semi-strukturerte intervju er delvis planlagt på forhånd av forsker og er dynamiske, hvor forsker kan gripe og begripe handlinger og tanker basert på hva informant svarer og forteller (Postholm & Jacobsen, 2018).

Får å få svar på spørsmålene fra elevene kunne jeg velge å intervju dem én og én eller alle fire samlet. Jeg valgte individuelle intervju etter hver skriveoppgave. Disse ble gjennomført i et grupperom dagen etter. Der tok jeg lydopptak.

Etter alle fire skriveoppgavene var gjennomført samlet jeg informantene i samme grupperom som de tidligere intervjuene var gjennomført. Der ledet jeg dem gjennom de fire skriveoppgavene ved å vise bilder som ble brukt på SMART Board i forbindelse med gjennomføringa av skriveoppgavene i klassen. Der fikk elevene snakke fritt. Avslutningsvis fikk elevene i oppgave å gi skriveoppgavene poeng og begrunne sine vurderinger. Her fikk de et eget «evalueringsskjema» av meg, som de skulle fylle ut med stikkord eller setninger. Dette gjorde de hver for seg. Elevene ble plassert slik at de ikke kunne se hverandres svar, og av den grunn bli påvirket av hverandre. Her ble det ikke gjort lydopptak, men jeg samlet deres skriftlige vurderinger og vil gjengi dem i resultatdelen.

Begrunnelsen for å gjøre individuelle intervju i første omgang, var at jeg ønsket at elevene skulle få snakke fritt. På den måten kunne jeg få deres oppriktige meninger og tanker rundt hver enkelt skriveoppgave, upåvirket av sine medelever. Ulempen med individuelle intervju kan være at elevene kommer til kort og ikke kommer på hva de egentlig mener. Her fikk elevene ikke anledning til å koble seg på sine medelever og reflektere over svarene sine på bakgrunn av det de andre mente. Den sosiale sammenhengen var ikke til stede her (Postholm & Jacobsen, 2011).

3.4.2 Godkjenning for lydopptak og deltakelse i studien

Studier som innebærer intervju med lydopptak av personer, må meldes og søkes til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) om godkjenning. I søknaden måtte jeg legge ved prosjektskisse hvor formålet med forskninga kom tydelig fram, samt en intervjuguide.

I intervjuguiden hadde jeg på forhånd utarbeidet spørsmål med tanke på hva jeg ønsket å få svar på. Søknaden ble godkjent (vedlegg 1).

I tillegg kreves det samtykke av foresatte til barn, med informasjon om hva elevenes deltakelse ville inneholde. Informasjonen dreide seg om skriveoppgavene som skulle gjennomføres i klassen og intervjuene som de skulle delta i enkeltvis, samt at datamaterialet skulle behandles konfidensielt og anonymiseres. Før jeg ba om samtykke, trakk jeg ut fire elever. Deretter kontaktet jeg foresatte direkte, informerte om studiet og ba om samtykke til å intervjuere deres barn. Jeg fikk returnert skriftlig samtykke fra samtlige fire foresatte, før jeg startet selve datainnsamlingen (vedlegg 2). Elevene gav også sin muntlige godkjenning før intervjusamtale med meg på skolen.

3.4.3 Intervjuguiden

Semi-strukturerte intervjuer er, som tidligere nevnt, et delvis strukturert intervju hvor det er utarbeidet spørsmål på forhånd. Når det dukker opp utsagn fra elever som er verdt å gå dypere inn på, gir denne formen anledning til det. Formålet med alle intervju er å få fram relevant informasjon som danner kunnskap om emnet og intervjueren har en formidabel oppgave ved å legge til rette for det.

Intervjuene mine ble tilpasset etter hver skriveoppgave og utvidet, basert på elevenes innspill. Intervjuguiden er den listen med utvalgte spørsmål du forbereder til et intervju. Intervjuguiden min ble noe justert etter hver skriveoppgave, men følgende oppfordring og spørsmål ble alltid tatt med.

- Fortell om skriveoppgaven
- Hva synes du om denne skriveoppgaven?
- Hvordan fikk du idé til å skrive akkurat det du skrev?

3.4.4 Aksjon skriveoppgaver – datainnsamlingsmetode - gjennomføring

I denne studien har jeg ønsket å få elevenes perspektiv på skriving og skriveoppgaver. Jeg valgte fire ulike skriveoppgaver som er blitt gjennomført på 2. trinn i løpet av høsten 2020.

Tre av skriveoppgavene er fra *FUS-prosjektet* (Skar et al., 2020) og en skriveoppgave har jeg selv utviklet. Den har jeg brukt flere ganger tidligere i forbindelse med advent. Samtlige skriveoppgaver ble gjennomført på onsdager i 1. skoletime, hvor vi hadde 60 minutter til rådighet.

De fire skriveoppgavene var:

- 1) Å skrive ei skummel fortelling – fortellende tekst
- 2) Å forestille seg hva du ville gjort hvis du fant en magisk hatt – fortellende tekst
- 3) Å skrive et adventsbrev til en «tilfeldig» venn i klassen – beskrivende tekst
- 4) Å skrive en instruksjon til en barnevakt – beskrivende tekst

Ved å se på kompetansemålene for norsk i 2. trinn (LK20) og de fire ulike skriveoppgavene, er det følgende mål som ivaretas (Utdanningsdirektoratet, 2020a):

- Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter
- Beskrive og fortelle muntlig og skriftlig
- Skrive tekster for hånd og med tastatur

Intervjuene ble gjennomført dagen etter skriveoppgavene. Den siste fellesevalueringen med alle elevene samlet ble gjennomført uka deretter. Som medlærer for en klasse med 25 elever er det ikke ofte en kan ta seg tid til å gå i dybden for å høre og forstå hva de mener om læringsøkt. En har en viss følelse av dynamikken og av hva som skjer i klasserommet i løpet av en undervisningsøkt, men her gav jeg meg selv muligheten til å «zoome inn» på fire enkeltelever. Ved å selv være den læreren som satte i gang og gjennomførte timen med skriveoppgaven i klassen, har jeg førstehånds informasjon om hvordan timen utviklet seg generelt, og spesielt med tanke på de fire elevene jeg på forhånd hadde trukket ut. Dette la til rette for den viktige nærheten mellom meg som forsker og de elevene jeg ønsket å finne svar hos (Postholm & Jacobsen, 2018). Etter hver skrivetime med klassen, skrev jeg ned et forskningsnotat slik at jeg skulle huske hvordan undervisningstimen forløp, mens det ennå var friskt i minne. Dette kommer jeg tilbake til i resultatdelen.

3.4.5 Utvalg av informanter med begrunnelse

Jeg valgte å trekke ut fire elever som informanter til min studie, to jenter og to gutter som jeg har gitt fiktive navn (Nora, Elsa, Selmer og Daniel). Utvalget var strategisk, med variasjon i kjønn og skriveferdighet. Valg av informanter var basert på min og kontaktlærers vurdering

av hele klassen totalt. Jeg ønsket at to av elevene skulle ha kommet langt i sin skriveutvikling (Nora og Selmer). De andre informantene jeg ville intervju (Elsa og Daniel), skulle tidligere ha vist større usikkerhet og mindre mestring under skriving.

Beskrivelse av informantene:

Nora: Ei jente som er utadvendt, ivrig og motivert for skolen. Hun er aktiv i timene, muntlig og skriftlig. Kommer fort i gang med gjøremål og er selvstendig. Hun uttrykker at hun er glad i skolen og skolearbeid gjennom elevsamtaler. Nora mestrer for det meste å skrive de lydstridige ordene og hun virker trygg i ulike skriveroller.

Elsa: Ei jente som er stille og delvis sjenert inne i klasserommet, mens hun er ei mer aktiv jente ute i leken i friminuttene. Elsa trenger ofte starthjelp fra oss voksne for å komme i gang med skolearbeid, og tar sjelden initiativ til å delta i klassesamtaler. Hun er ei jente som av og til forteller og viser at hun helst skulle vært hjemme med foreldrene. Elsa skriver stort sett ord slik som de uttales. Hun forteller også at hun av og til trenger bokstavstøtte fra bokstavplakatene på veggen i klasserommet, og hun er noe usikker på skrivinga sin.

Selmer: En gutt som er rolig og følger godt med i skoletimene. Han er ivrig med å komme i gang med skolearbeid, men ikke så aktiv i klassesamtaler. Han jobber selvstendig i timene og trenger ofte ekstra oppgaver, slik at han har noe å jobbe med hele timen. Han forteller at han trives på skolen og er glad i skolearbeid. Selmer mestrer å skrive både ord og setninger, og han mestrer stort sett å skrive ord som ikke er lydrette.

Daniel: En gutt som er stille og forsiktig i skoletimene, men er en aktiv og fantasifull gutt når situasjonen tilsier det, både inne og ute. Det tar noe tid for han å komme i gang med skolearbeid, og han er ikke spesielt aktiv i klassesamtaler. Han uttrykker at han har det fint på skolen. Daniel er utforskende i sin skriving, og hvor han stort sett skriver enkelte lydstridige ord riktige. Når det gjelder håndskrift, så er den ennå ikke funksjonell fordi enkelte bokstaver kan være utydelige. Det kan føre til at det kan være vanskelig å forstå hva han har forsøkt å formidle, men når du har tydet håndskrifta, gir det mening.

3.5 Validitet

Utgangspunktet for all forskning er å bringe fram ny kunnskap og innsikt om oss selv og hvordan verden rundt oss fungerer. Forskninga skal være gyldig for flere enn oss selv, men kan i liten grad ha som mål å finne en fullstendig og universell sannhet som gjelder alle. Forskninga må heller være en pågående prosess der vi avdekker og forstår deler av

virkeligheten og utvikler vår kunnskap. Denne kunnskapen er riktig i sin samtid, men vil bli utfordret og justert i fremtiden av forskere med andre perspektiver og metoder. Validitet handler om grad av sikkerhet og gyldighet i det jeg har målt og senere beskriver. Måler jeg det jeg tror jeg måler? Innenfor forskning skilles det mellom indre og ytre validitet. Indre validitet dreier seg om to forhold. Det første dreier seg om i hvor stor grad det er samsvar mellom den virkeligheten vi mener vi studerer og analyserer, og hvilke teorier og begreper vi henger denne virkeligheten på. Det andre dreier seg om hvorvidt vi har grunnlag for å uttale oss om kausalitet ut fra forskninga som er gjort (Postholm & Jacobsen, 2018).

For å finne svar på problemstillinga mi om elevers opplevelse av skriveoppgaver, valgte jeg å gå til kilden, nemlig elevene. Gjennom intervjuet fikk jeg svar fra fire informanter, og deres svar var gyldige i denne konteksten. Er resultatene valide? Jeg belyser de svarene elevene gav, og den rangeringen de foretok seg, opp mot den teorien og forskningen jeg har presentert.

Å uttale seg om kausalitet (årsak og virkning) i denne studien er delvis vanskelig. Hvor sikker kan en være på at noe er en årsak og noe annet er en virkning? Kombinasjonen av å være delaktig i de fire timene hvor skriveoppgavene ble gitt og intervjuet elevene etterpå, gav meg både et bredt spekter av opplevelse og direkte svar fra elevene. Det var kun fire elever jeg intervjuet, og av den grunn kan jeg selvfølgelig ikke si om svarene deres var valide, sammenlignet med hva andre elever på samme alder kunne svart. Med forsiktighet kan jeg si noe om sannsynlighet for hvordan skriveoppgaver kan oppleves for elever i begynneropplæringa. Jeg har fått bekreftet gjennom intervjuene betydningen av helhetlig og funksjonell skriveopplæring. Dette vil jeg diskutere i delen om drøfting.

3.6 Generaliserbarhet

Ytre validitet handler om overførbarheten i forskninga, og i hvilken grad den kan overføres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018). En vanlig kritikk av intervjustudier er at funnene ikke er generaliserbare ettersom de involverer for få personer (Kvale, 2001). Jeg har bare intervjuet og lyttet til fire elever som kunne si noe om deres opplevelser i forbindelse med skriveoppgavene de har gjennomført. Dette taler ikke til fordel for min studie. Dersom funn skal kunne generaliseres må utvalget være tilfeldig, sier Postholm og Jacobsen (2011). Det er i tråd med tanke på mine informanter. De ble strategisk trukket ut av en elevgruppe på 25 elever.

Om mine forskningsfunn er generaliserbare er vanskelig å si. Det vil være relevant å se mine funn i sammenheng med nye studier om hvilken betydning skriveoppgaver kan ha for elevenes skriveutvikling og opplevelse av skriving. Denne studien bekreftet mye av det som har kommet fram fra tidligere forskning, som vektlegger at elevene må få møte rike skriveoppgaver med ulike innfallsvinkler og et tydelig formål.

3.7 Reliabilitet

Det å gjenta en studie på et annet tidspunkt og se om resultatene er de samme, ble sett på som den ultimate testen på pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018). De sier videre at en kvantitativ studie vil være svært vanskelig å replikere både fordi møtet mellom forskeren og feltet hans, og menneskene som deltar i studien, vil utarte forskjellig. Ulike forskere tar med seg sin kunnskap og forståelse og alle mennesker er hele tiden i utvikling og endring. Dermed vil denne typen pålitelighet være uopnåelig. Kanskje det viktigste i en pålitelig studie er hvorvidt forskeren selv reflekterer over sin påvirkning og hvordan forskeren gjør forskningsprosessen sin tilgjengelig, slik at andre kan danne seg en mening om den.

3.8 Etske betraktninger

«Forskning er søken etter ny og bedre innsikt.» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Forskere har et ansvar for etiske retningslinjer, samt forpliktelser og hensyn overfor de som involveres.

Den klassen jeg baserte min forskning på, var jeg som tidligere nevnt godt kjent med. Elevene og jeg har kjent hverandre siden de ble elever på 1. trinn. Dette bidro til at elevene visste godt hvem jeg var, og de følte seg trygge sammen med meg. Min rolle som forsker hvor jeg gjorde intervju med lydopptak med enkelte elever i klassen, var uvant for dem. Intervjuene med lydopptak var på forhånd godkjent av NSD. En fordel var at jeg hadde fått foreldrenes samtykke, som igjen bidro til at elevene visste at foreldrene hadde godkjent dette, og syntes det var fint at de fikk anledning til å være med i min forskning. Ved at foreldrene snakket om dette hjemme også, var det med på å trygge elevene. Faren for at informantene ønsket å svare det de trodde jeg ville høre, var til stede. Kvistad og Smemo (2015) sine erfaringer er at elevene ofte er lojale overfor skriveoppgaver de får presentert. Målet mitt var at jeg skulle være nøytral og ikke ledende, samtidig som jeg ville være nysgjerrig, interessert, åpen og

spørrende uten å legge føringer for dem i situasjonene mens intervjuene pågikk. Det å bytte rolle fra lærer med mange års erfaring i skolen, til å være forsker, var en endring. Her måtte jeg etterstrebe å være profesjonell og bevisst rundt eventuell påvirkning av studiet og resultatet.

Denne studien var basert på to gutter og to jenter, og representerte bare et lite utsnitt av virkeligheten. Informantene er anonymiserte ved fiktive navn. Det var 4 av 25 elever i klassen eller 4 av 73 elever på trinnet på skolen, som har vært informanter. Grunnen til det begrensede utvalget av informanter, var at denne studien er en del av en erfaringsbasert master. Tiden jeg har hatt til rådighet og de rammene som ble satt, ville gjort det vanskelig for meg å gjennomføre en større studie med flere informanter.

4.0 Resultat

4.1 De fire forskjellige skriveoppgavene

Jeg skal nå beskrive hvordan skriveoppgavene ble gjennomført, vise en elevtekst og et utsnitt av intervjuet med samme elev. Jeg har valgt én elev til hver av de fire skriveoppgavene slik at vi blir bedre kjent med elevene, og deres perspektiv gjennom å se teksten og ved å lese utdrag intervjuet. På denne måten får vi møtt alle informantene.

«...» i intervjuene betyr at elevene tar tenkepause.

4.1.1 Skummel fortelling

Skriveoppdraget: *Du skal skrive en skummel fortelling om noen som går inn i et spøkelseshus*

Form: fortelling, skjønnlitterær karakter

Formål: skrive en historie som kan leses for de andre elevene i klassen

Innhold: skrive en skummel historie som har innledning, hoveddel og avslutning

Skriveprosessen - forskningsnotat:

Første skriveoppgave; *Spøkelseshuset*, onsdag, 1. time

Klassen hadde den vanlige og rutinemessige oppstarten med dagens elev og gjennomgang av skoledagen med kontaktlærer. Denne dagen var 21 av 25 elever til stede, og klasserommet var organisert i fem grupper av fem elever. Vi var to voksne i hele timen. Deretter trakk jeg ned sort rullegardin foran vinduene, tente et lys, fortalte elevene at jeg skulle lese en skummel historie for dem og satte på skummel bakgrunnsmusikk. Det var helt stille i klassen og elevene fulgte godt med. Jeg leste spøkelseshistoria «*Det skumle huset på haugen*» for elevene, med noe dypere stemme og innlevelse. Denne oppgaven var også gjennomført i *FUS-prosjektet* (vedlegg 3). Jeg skjønnte at noen av elevene syntes dette ble vel skummelt. Etter historia var ferdiglest, fikk vi snakket om hva som var skummelt, hva som gjorde dem redde og hvilke ord som gjorde teksten skummel. Så fortalte jeg at elevene skulle skrive hver sin spøkelseshistorie. Jeg hadde laget en lysarkpresentasjon som vi gjennomgikk sammen, og vi pratet om hva de kunne skrive om. Elevene var med i samtalen, og de viste stort engasjement gjennom å komme med flere forslag over hva de kunne skrive om. Etterpå fikk de linjerte ark for å skrive på og et planleggingsskjema med symbolene for hva som burde være med i en historie (deltakere, sted, konflikt/problem, følelse, løsning og slutfølelse (vedlegg 4). De var ivrige etter å komme i gang. Stemningen i klasserommet var god. Alle

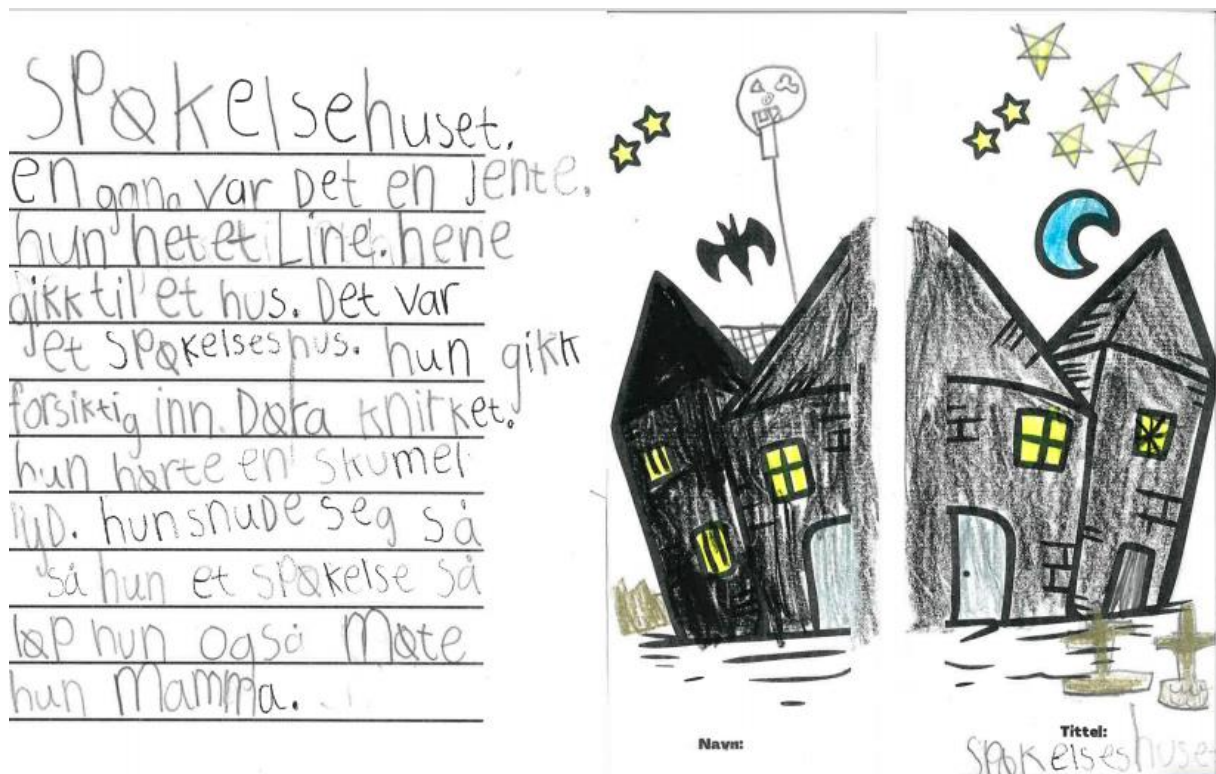
startet med friskt mot, og de skrev og de skrev. Det var helt rolig i klassen og de jobbet iherdig. Noen elever trengte hjelp for å lydere setningene de ønsket å skrive.

Torsdag ble intervjuene gjennomført. Samme dag kom en annen elev som ikke var en av informantene tilbake til skolen og fortalte at han hadde skrevet en spøkelseshistorie hjemme etter skoletid. Av den grunn ba jeg om tillatelse fra foresatte til å intervju Niklas (fiktivt navn). De godkjente det.

På fredag ble elevene oppfordret til å lese spøkelseshistoriene for hverandre. Jeg trakk igjen ned de sorte gardinene og tente stearinlys. 13 av 21 elever leste høyt. To av de fire informantene leste sine historier for klassen.

En av elevtekstene, skrevet av Nora:

Spøkelseshuset. En gang var det en jente. Hun het Line. Hun gikk til et hus. Det var et spøkelseshus. Hun gikk forsiktig inn. Døra knirket. Hun hørte en skummel lyd. Hun snudde seg. Så så hun et spøkelse. Så løp hun, og så møtte hun mamma (transkribert).



Utdrag av intervju med Nora, torsdag:

Forsker: Hva synes du om skriveoppgaven i går?

Nora: *Jeg syntes det var gøy. Det var gøy å skrive litt sånn skummelt.*

Forsker: Hvordan fikk du idé til å skrive akkurat det du skrev?

Nora: *Em ... Det var at jeg brukte min egen fantasi. Jeg tenkte litt først, og så begynte jeg å skrive.*

Forsker: Liker å skrive?

Nora: *Ja!*

Forsker: Føler du at du ofte trenger hjelp fra en voksen for å få skrevet det du vil?

Nora: *Noen ganger. Når jeg skal skrive vanskelige ord.*

Forsker: Hva tenker du er det viktigste med at vi lærer oss å skrive? Fortell meg det.

Nora: *Fordi det er viktig å lære å skrive fordi man skal skrive når man blir voksen.*

Forsker: Skriver du utenom skoletid også?

Nora: *Ja*

Forsker: Hva da?

Nora: *Noen ganger skriver jeg brev til mamma og pappa, og skriver at jeg er glad i dem.*

Nora leste historia si for de andre i klassen.

Jeg ønsket også å ta med intervjuet av den gutten som skrev historia si etter skoletid. Han var ikke en av de fire informantene. For meg var det så spennende og interessant å få høre forklaringa hans, at jeg ikke kunne utelukke det.

Niklas:

Forsker: På onsdag skrev vi ei spøkelseshistorie på skolen og på torsdag forteller du meg at du har skrevet ei historie hjemme. Hva skjedde?

Niklas: *Egentlig hadde jeg bare lyst til å skrive. Jeg skrev ei ny historie.*

Forsker: Hva handlet den nye historia om?

Niklas: *Jeg skrev om en ny historie om et nytt hus, og om Mingus og Idun (hans venner).*

Forsker: Hva var det som gjorde at du fikk ideen om den nye historia di?

Niklas: *Jeg kjedet meg litt, og så ville jeg prøve å skrive en ny historie for å se om jeg fikk det til.*

Niklas ønsket ikke å lese historia si for de andre i klassen.

Oppsummering av funn:

Formålet ved denne skriveoppgaven var at elevene skulle skrive ei skummel fortelling som kunne leses for de andre elevene i klassen. Skrivningen ble iscenesatt ved at de fikk høre ei spøkelseshistorie med nedtrukne gardiner og tent stearinlys, hvor jeg leste med mørkere stemme og innlevelse. I tillegg fikk elevene et planleggingsskjema hvor de kunne notere ned stikkord som de ville bruke i fortellinga. Med andre ord fikk de en ramme og modell for form og sjanger, både muntlig og skriftlig. Det var ingen fellesskriving på SMART Board. Elevene ble plassert i skriverollen som *forfatter* (Nilsen, 2005). Otnes (2015) rollekategori *empatiker* kunne også passe her. Elevene skulle gå inn i en rolle ved å forestille seg og dikte opp sine egne fortellinger. Vi var to lærere til stede for å støtte elevene, meg som forsker og kontaktlæreren. I tillegg er elevene opplært til å være læringspartnere for hverandre, ved å snakke sammen om oppgaver og veilede hverandre.

Dette fortalte informantene:

To av elevene sa at de syntes at skriveoppgaven var gøy. Den tredje syntes den var bra og den fjerde syntes den var grei. En elev uttrykte at tegning er en viktig del av skriveoppgaver. Planleggingsskjemaet ble bekreftet brukt to ganger mens den tredje hadde også brukt det, men hadde glemt det i intervjuet. Den fjerde eleven fortalte at han brukte fantasien. En elev uttrykte at han likte å bli lest skummel historie til først og en annen elev fortalte om de skumle historiene han hadde hørt tidligere. En annen elev (som ikke var informant) prøvde å skrive en ny og bedre spøkelseshistorie hjemme etter skoletid. Dette fortalte han meg på skolen dagen etter. To av fem informanter ved denne skriveoppgaven, leste historiene sine for de andre i klassen. Når det gjaldt resten av klassen var det 13 av de 21 tilstedeværende som leste historiene sine høyt for de andre.

4.1.2 Magisk hatt

Skriveoppdraget: *Du skal forestille deg at du en dag finner en magisk hatt. Når du tar på deg hatten, kan du forvandle deg til hva som helst. Fortell hva du forvandler deg til, og hva som skjer den dagen.*

Form: fortelling, skjønnlitterær karakter

Formål: dele historia med oss lærere og medelever. Denne gangen hadde vi også et ekstra fokus på at teksten skulle være leselig for alle (lærere og medelever).

Innhold: skrive en historie der eleven kan gjøre seg om til hva som helst ved hjelp av magi.

Skriveprosessen - forskningsnotat:

Andre skriveoppgave; *Magisk hatt*, onsdag, 1. time

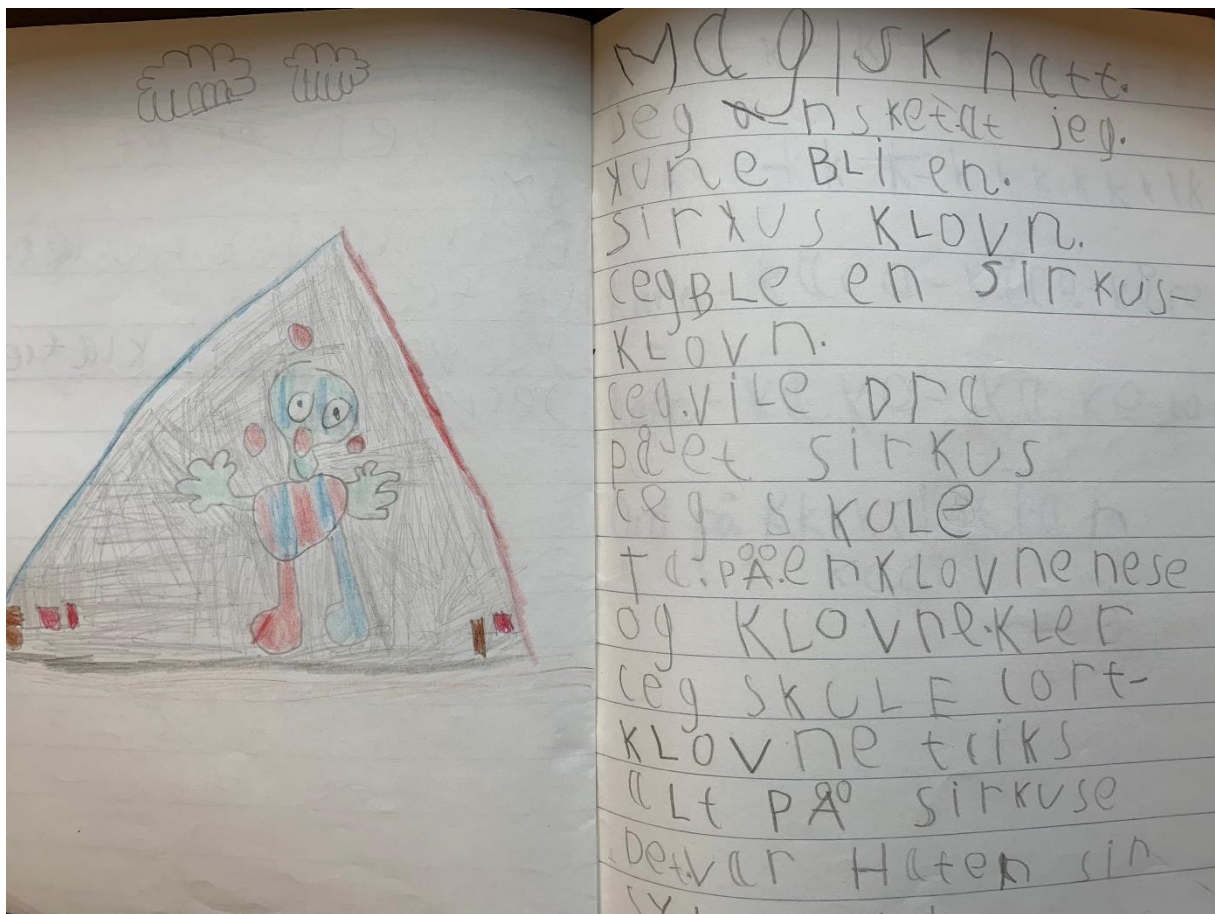
Klassen, kontaktlærer og jeg som medlærer hadde den vanlige rutinemessige oppstarten med dagens elev og gjennomgang av skoledagen. Klassen var fulltallig, 25 elever fortelt i grupper på fem bord med to voksne. Deretter tok jeg opp en lysbildeserie på SMART Board med bilde av en hatt med overskriften *Magisk hatt*. Stemningen i klassen var rolig, og elevene fulgte godt med. Jeg fortalte at i dag skulle vi skrive ei historie om en magisk hatt som vi møter på vår vei. Jeg spurte om de visste hva det betyr at noe er magisk, og de hadde mange ulike svar som tyder på at de var sikre på det. Samtalen fortsatte videre rundt hva vi kan forvandles til; alt fra popstjerne til havfrue og «Killer Clown». Her fikk alle mulighet til å slippe fantasien løs og komme med innspill. Jeg fikk sporet tankegangene videre til at her var alle muligheter åpne. Det var elevene selv som skulle bestemme hva de ville skrive at de skulle forvandles til, og de var nysgjerrige på andre fantasifigurer som ble foreslått. Til slutt snakket vi om hva som kunne skje den dagen de ble forvandlet til det de ønsket å bli. Siste spørsmål på siste lysark snakket vi om hva som skulle til for at andre skulle kunne lese og forstå teksten. Vi pratet om viktigheten av tydelige bokstaver og mellomrom mellom ordene. Jeg sa at medlærer og jeg ville lese historiene deres, og kanskje medelever også, så det var viktig at vi forsto hva de hadde skrevet. Så delte vi ut norsk skrivebok og elevene satte i gang med oppgaven. Det var god stemning i klassen. Elevene fortalte og diskuterte på gruppene hva de ville forvandles til. De aller fleste var ivrige med skriveoppgaven, mens andre trengte litt tid for å komme i gang. De jobbet godt og var selvstendige. Jeg så at noen elever hjalp hverandre med å stave ord, og noen få ba om hjelp fra medlærer eller meg. Vi hadde god tid til å fullføre historiene og noen rakk også å tegne til.

På torsdag gjennomføre jeg intervjuene med informantene.

Mandagen etter hadde jeg plukket ut cirka halvparten av historiene, og jeg spurte om elevene hadde lyst til å høre noen historier om den *Magiske hatten*. Det hadde de. Dette var på slutten av skoledagen og normalt sett er de ganske slitne da, spesielt på mandager. Klassen håndterte det fint, og de var lydhøre og rolige. Etter godkjenning fra de elevene det gjaldt, leste jeg opp historiene deres. Det viste seg at det var flere elever som ønsket at jeg skulle lese historiene deres. Jeg fant dem fram og gjorde så. Det var helt tydelig at det var spennende å høre andres historier, og at noen elever syntes det var stas å få lest opp sin.

En av elevtekstene, skrevet av Daniel:

Jeg ønsket jeg kunne bli en klovn. Jeg ble en sirkusklovn. Jeg ville dra på et sirkus. Jeg skulle ta på en klovnenese og klovneklær. Jeg skulle gjort klovnetriks. Alt på sirkuset. Det var hatten sin (transkibert).



Utdrag av intervju med Daniel, torsdag:

Forsker: Kan du fortelle hva du skrev om i fortellinga om den magiske hatten?

Daniel: *Jeg skrev at jeg ble til en klovn og ... hmmm ... at jeg sjonglerte litt og sånn. Klovnetriks og klovneklær og klovnenese.*

Forsker: Hva synes du om skriveoppgaven i går?

Daniel: *Den var fin, den.*

Forsker: Hvordan fikk du ideen om å skrive om en klovn?

Daniel: *For at når Ole i klassen sa «Killer Clown» tenkte jeg på en sånn vanlig klovn.*

Forsker: På en skala fra 1 – 10, hvor godt liker du å skrive?

Daniel: *Jeg kunne kanskje ha velget 10.*

Forsker: Er du glad i å lese bøker?

Daniel: *Ja!*

Forsker: Er det noe du kan lære ved å skrive?

Daniel: *Ja, at man kan lese.*

Forsker: Så interessant! Har du erfart det?

Daniel: *Ja!*

Forsker: Er det noe annet du har lyst å si om oppgaven eller?

Daniel: *Det var gøy, og jeg var god til å huske. Jeg gjorde det værtfall en, to tre, fire ganger å ta punktum på slutten, men ikke alle.*

Forsker: Når du får en ny oppgave, er det lett å komme i gang eller må du tenke mye for du starter å skrive?

Daniel: *Det er lett å komme i gang og bare bli ferdig med det fort, så kan man plutselig lese den ...*

Daniel leste oppgaven høyt for medelever.

Oppsummering av funn:

Formålet ved denne skriveoppgaven var at elevene skulle skrive en fantasifull historie som kunne leses for oss lærere og medelever. Skriveoppgaven ble iscenesatt ved at de fikk se et bilde av en hatt med overskrifta *Magisk hatt* på SMART Board og elevene ble plassert i skriverollen som *forfatter*, delt med rollen som *øveskriver* da fokuset var å forme leselige bokstaver (Nilsen, 2005). Også i dette skriveoppdraget passet rollen som *empatiker* fra Otnes (2015). Elevene skulle forestille seg at de fant en magisk hatt og dikte opp sine egne magiske fortellinger, og samtidig passe på at teksten var leselig for alle. Oppgaven og formen var åpen. I tillegg var det lov å tegne det du ble forvandlet til. Vi var to lærere i timen som kunne hjelpe og støtte i elevene, og med ei oppfordring om å være gode læringspartnere for hverandre.

Dette fortalte informantene:

Tre av informantene syntes skriveoppgaven var gøy, mens en syntes den var fin. De forklarte det med at det var gøy at de kunne forvandles til noe som de hadde ønsket å bli, f.eks. havfrue eller hai. To av elevene uttrykte at det var fint å snakke sammen på gruppene om hva de kunne skrive at de ble forvandlet til, og en elev fortalte at hun fikk starthjelp fra en voksen. En elev poengterte at han var flink til å sette punktum i historia si.

4.1.3 Adventsbrev

Skriveoppdraget: *Du skal skrive et adventsbrev til en tilfeldig venn i klassen som du skal glede. Det er også lov til å pynte det med tegninger. Brevet vil bli trukket og lest i løpet av adventsstundene våre i klasserommet.*

Form: brev

Formål: skrive et brev til en adventsvenn i klassen. Adventsvennen blir trukket daglig i adventssamlingen. Reell og ekte mottaker.

Innhold: skrive en tekst som kan glede en annen elev i klassen.

Skriveprosessen - forskningsnotat

Tredje skriveoppgave; *Adventsbrev*, onsdag, 1. time

Klassen, kontaktlærer og jeg hadde den vanlige rutinemessige oppstarten av skoledagen med dagens elev og gjennomgang av skoledagen. Denne dagen var det 24 av 25 elever, fordelt i grupper med fem bord. Så fortalte jeg at det nærmet seg 1. desember og at vi i år hadde bestemt oss for at alle skulle skrive ett adventsbrev til hverandre som klassens adventskalender. Hver dag skulle omtrent to elever trekke hvert sitt brev, og på denne måten får alle elevene et adventsbrev i retur. Jeg tok opp en lysarkpresentasjon på SMART Board, og jeg forklarte hvordan vi skulle få det til i praksis. Noen elever syntes det var vanskelig å skjønne hvordan vi voksne skulle organisere det slik at alle fikk hvert sitt brev, men vi forsikret dem om at det skulle alle få. Siste lysark hadde vi en idémyldring hvor elevene tipset hverandre på hva de kunne skrive i brevet. Elevene var ivrige etter å fortelle hva de syntes kunne være med i brevet til adventsvennen. Til slutt viste jeg kurven hvor de ferdigskrevne og -rullede brevene skulle ligge fram til de ble trukket en dag i desember av en adventsvenn. Elevene fikk hvert sitt tykke A4 ark, og satte i gang med skrivinga. Eksemplene på hva elevene hadde foreslått sto skrevet på tavla, og flere benyttet seg av ideene de hadde gitt hverandre tidligere i økta.

Én elev var syk den dagen, og flere andre medelever var opptatte av at han også måtte få skrevet brevet sitt. «*Han må jo også få skrive et brev, sånn at en av oss kan få hans brev.*» En annen elev i klassen som strever med konsentrasjon og regulering av følelser, satt på plassen sin, skrev og tegnet uten hjelp. Dette var overraskende for oss voksne. Da han skulle levere inn brevet, var han veldig opptatt av at det skulle være fint. Han kom fram til oss lærere for å høre om det var bra nok. Brevet ble ikke rettet, i redsel for at han ville rive det i stykker, men han sa selv at han burde fargelegge tegningen i brevet enda litt penere. Da timen var over og

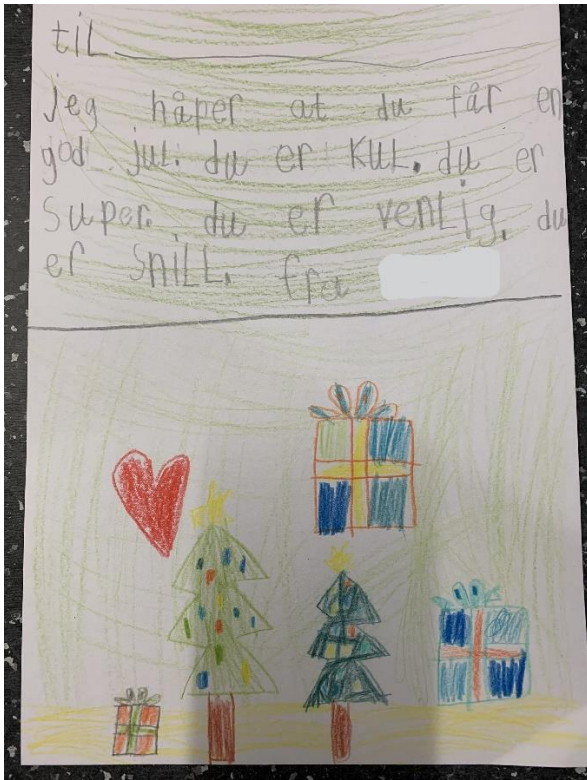
brevene var i kurven, var det flere elever som poengterte til oss voksne, at de gledet seg til vi skulle trekke brevene. De var spente på hvilket brev han eller hun skulle få og hvem som skulle trekke brevet de hadde skrevet.

Adventsbrevet skrevet av Selmer, og kurven med alle brevene i:

til _____

Jeg håper du får en god jul. Du er kul. Du er super. Du er vennlig. Du er snill.

fra _____ (transkribert)



Utdrag av intervju med Selmer, torsdag:

Forsker: Hva synes du om denne skriveoppgaven? Fortell!

Selmer: *Gøy, for man skriver det til noen.*

Forsker: Hvordan fikk du ide til å skrive akkurat det du skrev?

Selmer: *Jeg tenkte det.*

Forsker: Så du også på det vi hadde på tavla? Ble du kanskje inspirert av det?

Selmer: *Ja, det er fint å ha noe på tavla.*

Oppsummering av funn:

Formålet ved denne skriveoppgaven var at elevene skulle skrive et *Adventsbrev* for å glede en medelev i klassen. Skriveoppgaven ble iscenesatt ved at de fikk se et bilde av en adventskalender på SMART Board og elevene ble fortalt om skriveoppdraget. Elevene fikk skriverollen igjen som *forfatter* (Nilsen, 2015). Skriverollen *ekspert* etter Otnes (2015) passer også her. Elevene visste hvilke hyggelige ting de kunne skrive for å glede hverandre, selv om de da ikke visste hvem i klassen som skulle få brevet. Oppgaven, formen og sjangeren på teksten var åpen, men den hadde en tydelig bevissthet rundt mottaker. Vi hadde en felles idémyldring på SMART Board om hva som kunne være hyggelig å skrive til hverandre. I tillegg fikk de i oppdrag å lage en tegning som passet til brevet. Med andre ord hadde denne skriveoppgaven en estetisk karakter, både med tekst og tegning som faktorer. Vi var to lærere i timen. Elevene fikk som vanlig anledning til å snakke sammen om teksten og være meddelsomme overfor hverandre.

Dette fortalte informantene:

Alle syntes oppgaven var gøy. To av elevene poengterte at det var fint å få muligheten til både å skrive og tegne. To elever fortalte at det var fint at de fikk skrive til en i klassen, og at brevene skulle trekkes. Tre elever sa at felles idémyldring og at idéene deres ble skrevet på tavla var fint å ha å støtte seg til.

I tillegg var det to momenter som ble lagt merke til av forsker og kontaktlærer ved denne skriveoppgaven. En elev som ikke var informant overrasket med sitt engasjement for å få til et fint adventsbrev. Mange i klassen var opptatte av at alle måtte få skrevet *Adventsbrev*, dette fordi en elev var syk da skriveoppdraget ble utført. De gav også uttrykk for spenning og forventning knyttet til trekkingen av adventsbrevene.

4.1.4 Instruksjon til barnevakt

Skriveoppdraget: *Du skal skrive en instruksjon til hva en barnevakt skal gjøre sammen med deg.*

Form: instruksjon, beskrivende sakpreget sjanger

Formål: skrive en instruksjon til en tenkt barnevakt.

Innhold: skrive i instruksjonsform for å informere barnevakten om hva eleven ønsker de skal gjøre sammen når mamma og pappa er borte.

Skriveprosessen - forskningsnotat

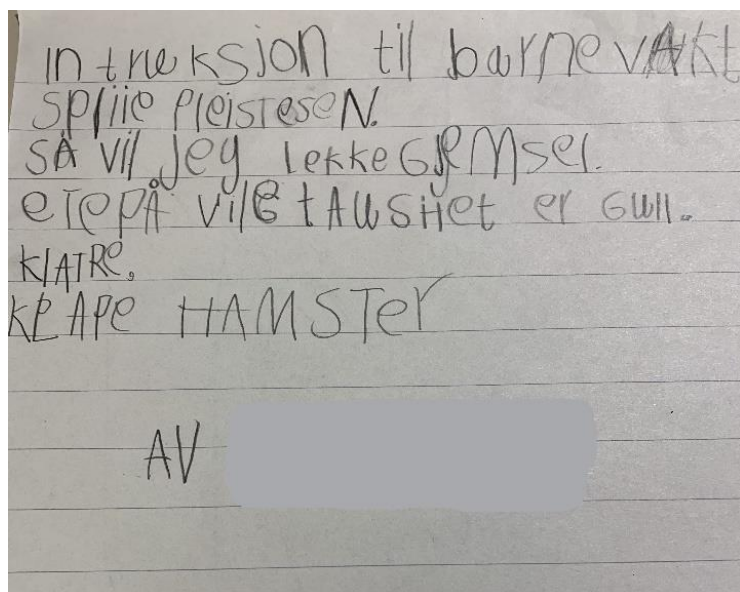
Fjerde skriveoppgave; *Instruksjon til barnevakt*, onsdag 1. time.

Alle elevene i klassen var til stede, inkludert kontaktlærer og meg. Det var rutinemessig oppstart av kontaktlærer. Etter det overtok jeg og fortsatte timen med å spørre elevene om de hadde hørt ordet «instruksjon» eller ville fortelle hva de trodde det betydde. Ordet instruksjon hadde de ikke kjennskap til. Så spurte jeg om de hadde hørt om ordet «oppskrift» før, og det hadde de. Vi pratet om at oppskrift for eksempel kunne være for mat, og den må følges dersom en skal bake boller eller koke suppe. Jeg forklarte videre at instruksjon var noe av det samme. Den må vi følge f.eks. dersom brannalarmen går. Da må vi gjøre ulike ting i rekkefølge, sånn vi pleier når den av og til går på skolen. Så penset jeg videre inn på ordet barnevakt. Alle elevene hadde hørt om det, og alle unntatt én hadde hatt barnevakt tidligere så det var enkelt å prate om. Vi pratet om hvorfor en kan ha behov for barnevakt og hva som kunne være hyggelig med å ha barnevakt. Jeg modellerte en muntlig instruksjon for elevene: *«Først spille et spill, så se på Barne-Tv, deretter litt kveldsmat, og så må vi pusse tenner og til slutt er det legging og kanskje litt lesing på senga.»* Deretter tok jeg opp fingrene for å visualisere rekkefølgen ved å ta opp én finger for hver hendelse. Så tegnet jeg strektegninger på SMART Board i «Notebook» for å illustrere det jeg skulle huske når jeg skulle skrive instruksjonen. Neste steg i prosessen var at jeg tok opp et nytt ark på «Notebook» og skrev en instruksjon ut ifra hva vi tidligere hadde pratet om. Så forklarte jeg elevene at nå var det deres tur til å skrive en instruksjon, og jeg fortalte dem gangen i oppgaven. *«1. Bestem deg for fem ting du har lyst å gjøre med barnevakten. 2. Tell dem på fingrene. 3. Lag enkle tegninger som hjelper deg å huske hva dere skulle gjøre. 4. Skriv instruksjonen din til barnevakten.»* Etter det fortalte jeg at de skal de skal få et enkelt ark, hvor den ene sida hadde linjer og baksida var ulinjert, og at den kunne brukes til strektegningene. Til slutt forklarte jeg at i neste time skulle de få lese instruksjonene for hverandre, og etter det skulle de få med instruksjonen hjem for å vise den til mor og far, og kanskje barnevakten. Elevene var ivrige med å snakke sammen om

hva de vil gjøre med barnevakten. De satte så i gang med å tegne «hjelp-strektegninger». Et par elever glemte at de skulle skrive instruksjon og måtte bli minnet på det. Stemninga var god i klassen.

Neste time fikk elevene lese tekstene sine for hverandre. Jeg delte gruppa i to, slik at det ikke ble så lang sekvens for dem. Den andre gruppa hadde kunst og håndverk med kontaktlærer. Alle ville lese instruksjonen, unntatt én elev som sa at hun syntes det var flaut. Da jeg spurte gruppa om hva de syntes om skriveoppgaven, svarte de at de syntes det var gøy. Jeg spurte videre hvorfor de syntes det var gøy? Elevene svarte at det var gøy, fordi de elsker å skrive eller fordi de fikk skrive og tegne, og at de syntes det var fint å skrive instruksjon, for da kunne de ha den klar til neste gang de fikk en barnevakt. Det var ingen som uttalte at de ikke likte oppgaven.

En av instruksjonene, skrevet av Elsa



Instruksjon til barnevakt

Spille play station.

Så vil jeg leke gjemsel.

Etterpå ville jeg spille «Taushet er gull.»

Klatre.

Klappe hamster.

Av ____ (transkribert)

Utdrag av intervju med Elsa, torsdag:

Forsker: Hva synes du om denne skriveoppgaven? Fortell!

Elsa: ... *gøy ... fordi jeg liker å hjelpe til noen ganger.*

Forsker: Hva liker du å hjelpe til med?

Elsa: *Emmm ... Å lage forslag.*

Forsker: Så dette er en oppgave der du får laget forslag. Tror du at du vil gi den til barnevakten, hvis du får det?

Elsa: *Mmm ... jaaa*

Forsker: Har du hatt barnevakt noen ganger?

Elsa: *Ja, jeg har hatt det noen ganger.*

Forsker: Hva synes du om å tegne litt først, sånn at du husker hva du skulle skrive?

Elsa: *Emm ... litt vanskelig noen ganger ... jeg måtte viske ut hele tiden.*

Forsker: Brukte du tegningene når du skulle skrive?

Elsa: *Noen*

Forsker: Trengte du hjelp til å skrive instruksjonen?

Elsa: *Nei! ... eller litt, da!*

For å komme videre i oppgaven var Elsa ivrig etter å få stavehjelp av meg som lærer. Hun ville ikke lese oppgaven sin for de andre.

Oppsummering av funn:

Formålet ved denne skriveoppgaven var at elevene skulle skrive en *Instruksjon* til en tenkt barnevakt. Vi snakket sammen om barnevakt og hva en instruksjon innebar. Skriveoppgaven ble iscenesatt ved at jeg fortalte elevene om skriveoppdraget. De fikk også høre at de skulle få med instruksjonsteksten hjem til helga. Et kriterium for oppgaven var at instruksjonen skulle ha fem momenter til barnevakten. Her visualiserte jeg med fem fingre og så fem strektegninger på SMART Board som hjelp i oppstarten. Elevene fikk skriverollen som *forfatter* (Nilsen, 2015) og *medborger* (Otnes, 2015) hvor de skulle bestemme og skrive instruksjon til barnevakten. Formen og sjangeren på teksten var muntlig og tydelig modellert, med en bevissthet rundt hvordan en instruksjon skulle være og rundt mottaker av instruksjonen. Elevene ble oppfordret til å tegne strektegninger for å huske hva de skulle

skrive og hva de ville gjøre når de skulle få barnevakt. Vi var to lærere i timen. Elevene fikk anledning til å snakke sammen om teksten og være læringspartnere for hverandre i gruppene.

Dette fortalte informantene:

Alle fire fortalte at det var gøy å skrive *Instruksjon til barnevakten*, og de sa at de ville vise den til barnevakten ved en anledning. To elever fortalte at de støttet seg til SMART Board da de skulle skrive. Strektegningene ble brukt i tre tilfeller, da de skulle skrive instruksjonen. Tre elever hadde hatt barnevakt, mens en elev hadde ikke hatt barnevakt. Han fortalte at han visste hva det var før han skulle skrive. To av de fire informantene leste instruksjonen høyt for medelever.

Andre momenter om skriving som kom fram i løpet av de fire intervjuene

Tre av elevene fortalte at de liker å skrive, mens en liker det noen ganger. Da informantene ble spurt om hvor godt de likte å skrive, på en skala fra 1-10 hvor 1 er dårligst og 10 er best, svarte de slik: 10-5-8-10. Alle elevene visste hvorfor man må lære seg å skrive. De forklarte det med at å skrive må man kunne når man blir voksen, og at man trenger det for å holde kontakt med andre. Alle fire elevene fortalte at de skriver hjemme i en eller annen form. Tre av elevene sa at de skriver brev til noen de kjenner og en sa at han skriver for det meste historier. Tre av elevene fortalte at de i større eller mindre grad trenger eller ønsker hjelp for å skrive vanskelige ord. To elever fortalte at de lærer å lese av å skrive.

5.0 Diskusjon

5.1 Elevene rangerer de fire forskjellige skriveoppgavene

Ett av forskningsspørsmålene jeg hadde i denne studien var: *Hvordan rangerer elevene oppgavene og hvilken begrunnelse har de for rangeringa?*

For å få en siste samtale og tilbakemelding fra informantene, samlet jeg alle fire på et grupperom. Der fortalte jeg om min forskning på elever og skriveoppgaver, og at det hadde vært så fint å få låne dem til dette, slik at jeg kunne bli bedre kjent med barns tanker og opplevelser rundt skriving. Deretter fikk elevene en kopi som viste de ulike tekstene de har skrevet med overskrift og bilder, men uten rangering og begrunnelser som vist under. Vi snakket om de ulike oppgavene og hvordan de hadde løst dem. Alle informantene fikk pratet om oppgavene sine, og hva de skrev om i de ulike oppgavene. Så forklarte jeg at de skulle rangere oppgavene ut ifra hvordan de likte dem, hvor 1 var høyest og 4 var lavest verdi. De fikk hver sin plass i og utenfor grupperommet, slik at de ikke skulle bli påvirket av hverandre. Elevene fikk god tid til å tenke seg om og vurdere dem. De ble også oppfordret til å skrive noen stikkord om hvorfor de syntes sånn eller slik. Til slutt snakket vi sammen og de fortalte hvorfor de mente akkurat det de gjorde.

Jeg har renskrevet notatene fra skjemaene deres og ført de sammen til ett notat. Her er rangeringa med begrunnelse. 1 har høyest verdi.

	Rangering	Begrunnelse
Skummel fortelling 	4 1 2 3	<i>Nora:</i> Syntes det var vanskelig å finne på hva jeg skulle skrive. <i>Elsa:</i> Den var gøy og den handlet om lillebroren min. <i>Selmer:</i> Den var gøy fordi jeg fikk høre en historie først. <i>Daniel:</i> Fint at vi fikk høre en historie først.
Magisk hatt 	3 4 1 2	<i>Nora:</i> Vet ikke helt. Den var gøy og den handlet om meg. <i>Elsa:</i> Den var kjedelig. Vanskelig å finne på hva jeg skulle skrive om. <i>Selmer:</i> Jeg fikk spise mye laks i historien min. <i>Daniel:</i> Det var gøy å skrive at jeg ble en klovn.
Adventsbrev 	1 2 4 1	<i>Nora:</i> Det var trekking på hvem som skulle få brevet, derfor var den best. <i>Elsa:</i> Jeg liker å skrive til noen. <i>Selmer:</i> Det var ikke så mye tid til å tegne ferdig. <i>Daniel:</i> Gøy at vi også fikk tegne.
Instruksjon til barnevakt 	2 3 3 4	<i>Nora:</i> Den var fin fordi en barnevakt kan lese det. <i>Elsa:</i> Jeg liker å skrive til noen. <i>Selmer:</i> Da vet barnevakten hva vi kan gjøre. <i>Daniel:</i> Jeg har ikke så ofte barnevakt.

Her ser vi at elevene vurderer oppgavene forskjellig, og de har ulike argumenter for hvorfor de rangerer oppgavene slik de gjør. Noen av elevene sa at de likte å skrive til noen. Her ser vi at formålsaspektet kommer til syne. Andre sa at det kan være vanskelig å komme på noe å

skrive om. Det ble også sagt at det var fint å høre en fortelling før de skulle skrive. Det viser at modellteksten fungerte som støtte for elevene. Det kom også fram at noen likte å få bestemme hvem teksten skulle handle om og innholdet i teksten sin. Her fikk elevene mulighet til å medvirke i hvordan skriveoppgaven skulle utformes. Det var også elever som vektla det å få tegne til teksten sin. Både det elevene vektla i rangeringa, det elevene har sagt under intervjuene og mine forskningsnotater vil jeg komme nærmere inn på under diskusjonsdelen.

Jeg skal nå forsøke å svare på følgende forskningsspørsmål i diskusjonen: *Hva forteller de fire elevene om skriving og sine erfaringer med skriveoppgavene de har gjennomført?*

Det er en risiko for at elevene under intervjuene svarer det de tror jeg vil høre. Jeg har et godt lærer-elev-forhold til samtlige informanter, og det kan også være en fare for at de ikke ønsker å skuffe meg. Nora, Elsa, Selmer og Daniel skrev gode og aldersadekvate tekster, noe som kan bekrefte mine funn. I tillegg tolket jeg svarene og kroppsspråket deres dit, at de var fornøyde med egen innsats og sin egen tekst. Det var heller ikke vanskelig å få dem til å fortelle om opplevelsene deres rundt de fire forskjellige skriveoppgavene, hvordan de hadde mobilisert med tanke på interaksjon med medelever, brukt fantasien og vist et behov for stillas for å gjennomføre skriveoppdraget. Dette er holdninger som påvirker skriveren, og som Graham (2018) viser til i WWC-modellen.

Jeg ønsker å starte med hva informantene sier om verdien av å skrive. Tre av elevene fortalte at de liker å skrive, mens en av elevene liker det noen ganger. Alle elevene forstår nytten av det å kunne skrive. De forklarte det med at å skrive må man kunne når man blir voksen, jf. expectancy-value theory (Wigfield et al., 2016). Samtlige informanter hadde også noe å si om hvorfor de lærer å skrive på skolen. Selmer fortalte i intervjuet at «*man skal kunne det når man blir voksen. De skriver beskjeder.*» Her trekker han fram nytteverdien og den kommunikative siden ved å skrive. Det gjør også Elsa når hun sier at de voksne skriver «*brev og melding på telefonen*». Alle de fire elevene sier at de også bruker skriving i en eller annen form når de er hjemme, som for eksempel det å skrive brev til noen de kjenner eller at de skriver egne historier. Her formidles både nytteverdi, glede og motivasjonen for å skrive. I Wigfield et al. (2016) sin teori om forventning og verdier er det forklart flere årsaker til hva som påvirker elevene. Det handler om personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og kostnad. Personlig og indre verdi uttrykker elevene gjennom å dele sin opplevelse av at skriveoppgavene var gøyale eller fine. Informantene forteller også noe om nytteverdien av å skrive ved at de i fremtiden vil ha behov for å mestre det å skrive. Kostnaden ved å ha utført

skriveoppdragene i min studie tolker jeg som lav, selv om informantene fortalte om oppstartvansker, og at det for noen var vanskelig å komme på gode ideer til noe å skrive om eller at de hadde et behov for støtte i form av stavehjelp. Tre av elevene fortalte at de i større eller mindre grad trenger eller ønsker hjelp for å skrive vanskelige ord. Informantene løste det ved å bruke egen fantasi, læringspartner, lærere eller SMART Board. Svarene informantene gav meg, kan handle om hvilke ønsker og tanker som er forventet av dem. Barns utvikling av forventninger og verdier påvirkes av deres egen forventning, foreldres og læreres respons på om eller når de lykkes eller ikke, og andre evaluerende tilbakemeldinger de mottar (Wigfield et al., 2016).

I 12 av 16 svar fra informantene sier de at de syntes skriveoppgavene var *gøy*. De resterende fire svarene informantene bruker er *grei* (to ganger), *bra* og *fin*. Dette overrasket meg litt, men på en positiv måte. Basert på innsamlet data, har jeg kommet fram til følgende kategorier: *skriveformål - motivasjon, mestring og skriveglede - skrivestøtte og rammer for skriving – interaksjon, samhandling og skrivefellesskap – tegning - overraskelsesmomenter*. Disse vil jeg diskutere kategorivis.

5.1 Skriveformål

Det er et tydelig uttalt skriveformål i alle skriveoppdragene i min studie. *Skrivetrekannten* (Smidt, 2011) visualiserer betydningen av å ha et formål med skrivinga. Elevene må vite hvorfor de skal skrive denne teksten, hvem som skal lese den (formålet), hva oppgaven skal handle om (innhold) og hvilken teksttype eller sjanger de skal skrive i (form). Graham (2018) uttaler at i skriving er skriveren avhengig av å ha noe å skrive om. Samtlige skriveoppdrag i studien var tilrettelagt sånn at alle elevene hadde det. Dersom skriveoppdragene ikke hadde hatt like tydelige skriveformål, hadde nok informantenes tilbakemeldinger vært annerledes.

De to første skriveoppdragene hadde som formål å skrive en historie som skulle leses for medelever i klassen og oss lærere (*Skummel fortelling og Magisk hatt*). Skriveformålet med *Adventsbrev* var at det skulle glede en medelev. Dette skriveoppdraget var høyst reelt, for her hadde teksten en autentisk mottaker. Det var noen i klassen som skulle få brevet. For elevene var det derfor viktig å gjøre seg flid med brevet både når det gjaldt innhold, skrift og tegning. Informantene bekreftet også skriveformålet ved å uttrykke gleden over å skrive til noen, og en spenning over hvem som skulle få akkurat deres adventsbrev. I den siste skriveoppgaven var skriveoppdraget å skrive *Instruksjon til en barnevakt*. Også her var skriveformålet tydelig, og

dette oppdraget kan gjøre en forskjell for elevene neste gang de skal ha barnevakt. Dette oppdraget er tidsaktuelt fordi barn i denne alderen ikke kan klare seg selv når foreldrene må bort, og her har de mulighet til å påvirke hva de kan gjøre sammen med den som skal passe dem. For noen elever ble barnevakten en litt uklar mottaker. «*Skal jeg ha barnevakt snart og hvem kan det i så fall være?*» Elsa syntes at det å skrive en instruksjon var gøy, fordi hun liker å skrive til noen. Nora sa at oppgaven var fin for at barnevakten kunne lese instruksjonen. Daniel som sjeldent har barnevakt, rangerte instruksjonen til barnevakten lavest. Den var med andre ord ikke så relevant for ham. Instruksjonen var til barnevakten, men elevene fikk også mulighet til å lese den for hverandre før de fikk teksten med seg hjem.

I mange skriveoppgaver har elevene en autentisk mottaker, men det er kanskje ikke bare det som driver og motiverer dem? Denne klassen er generelt veldig glad i å bli lest for, og det er populært at historiene de selv har skrevet kan leses. Men ikke alle ville lese historiene sine. Hvorfor var det sånn? Noen elever er sjenerte av natur, og de har kanskje ikke det samme behov for å få oppmerksomhet. Det sa Elsa noe om under det ene intervjuet. Hun ville ikke lese høyt, «*fordi det var så flaut*». Ingen av informantene uttalte i evalueringa av *Skummel fortelling* at det var formålet med å lese historiene for hverandre, som var den viktigste faktoren. Kanskje ønsket om å skrive en spennende historie i seg selv var motivasjonen for å se om de mestret det, på linje med Niklas? Når det gjaldt historia om *Magisk hatt*, ble det plukket ut noen historier og spurt om det var greit at de ble lest opp i klassen. De fleste i klassen samtykket til det. I tillegg var det andre elever som ikke hadde blitt forespurt, som ønsket at også deres historier skulle leses høyt. Dette ble også gjort. Daniel og Nora sine historier ble lest høyt. For noen kunne det å mestre å skrive ei fantasifull historie (skummel eller magisk) i seg selv være et mål, og hadde ikke behov for at andre skal høre eller lese den. Ved å variere hvordan elevtekstene formidles og publiseres, kan det kanskje skape mer trygghet for eleven. Elevene kan for eksempel dele teksten sin i mindre grupper eller kanskje de bare kan lese den for de andre elevene de sitter sammen med på gruppebordet.

Skrivehjulet (Berge et al., 2016) viser hva skrift kan brukes til i samfunnet. De ulike skrivehandlingene er også relevante å se i sammenheng med kompetansemålene i læreplanen (LK20), hvor det blant annet står at elevene i norskfaget skal skrive fortellende, beskrivende og argumenterende tekster. Den første og andre skriveoppgaven kan en kategorisere som fortellende tekster, og handlet om å skrive en fantasifull historie som enten var skummel eller magisk. Her er det situasjonsbestemte skriveformålet å *forestille seg*. De kulturelt bestemte skrivefunksjonene var *konstruksjon av tekstverdener*. Disse verdenene var fiktive, og elevene

skulle slippe fantasien løs. Adventsbrevets situasjonsbestemte skriveformål var å *holde kontakt med andre*. Den kulturelt bestemte skrivefunksjonen var å *samhandle*. I denne situasjonen innebar det samhandling med en venn i klassen, uten at de visste hvilken venn. Denne uvissheten gjorde skriveoppgaven ekstra spennende. Siste skriveoppgave var en beskrivende tekst eller en instruksjon, hvor det situasjonsbestemte skriveformålet var å *strukturere*. Elevene skulle strukturere ønskene sine for barnevakten og hva de ønsket å gjøre med barnevakten, fra den kom til det var over. Den kulturelt bestemte skrivesituasjonen har jeg tenkt var *identitetsdanning*. Identitetsdanning her handler om å ha det trygt og fint, selv om foreldre ikke er til stede. I tillegg kan det være identitetsdanning, fordi du som barn skal være bevisst på valg og hva du foretrekker å gjøre når du er uten foreldre. Denne skriveoppgaven kan også knyttes opp mot det tverrfaglige temaet *livsmestring* i LK20 (Kunnskapsdepartementet 2017). Her fikk elevene medvirke og bli kjent med seg selv og sine behov.

5.2 Motivasjon, mestring og skriveglede

Elevene fortalte i intervjuene at de var glade i å skrive, og de vurderte skrivegleden sin fra midt på skalaen og til veldig glade i å skrive. Informantene forteller indirekte om sin motivasjon for skriving. Skaalvik og Skaalvik (2015) sier at for all læring og utvikling er det nødvendig med motivasjon. Da Daniel ble intervjuet i forbindelse med skriveoppgaven *Magisk hatt* og det ble spurt om hvor godt han likte å skrive på en skala fra 1 til 10, svarte han: «Jeg kunne kanskje ha velget 10.» Å bevare denne skrivegleden er viktig, sånn at den blir ivaretatt og videreutviklet. For å oppnå det, kan det være viktig at elevene opplever at tekstene blir brukt til noe og ikke bare ender opp i skriveboka, ulest av andre enn seg selv (Johansen & Bjerke, 2020). Poenget til Smidt (2011) om å ha et emne som elevene har kjennskap til og kunnskap om for å skrive, er og blir utfordrende for lærere når de skal utvikle skriveoppgaver som er motiverende. For å skape inspirasjon og spenning før elevene skulle skrive *Skummel fortelling*, ble rullegardinene trukket ned, stearinlys ble tent og lærer leste ei skummel historie. Jeg var spesielt spent på om de ville klare å skrive ei skummel historie på egen hånd. Til min store glede, grep elevene skriveoppdraget på en fin måte. De skrev og skrev, og det var tydelig at dette var en oppgave som fenget de aller fleste. Kanskje det var fordi de ønsket å skrive ei skummel fortelling som de skulle lese for de andre i klassen? Eller var det fordi de syntes oppgaven i seg selv var så spennende eller var det introduksjonsfasen som hadde skapt

engasjement for oppdraget? Read (2010) sin teori om å iscenesette en skriveoppgave med stillas, viste seg å være positivt og inspirerende for elevene.

Tre av disse skriveoppgavene er som nevnt førstegangserfaringer for elevene, og oppgavene hadde noe ved seg som var både nytt og fengende, og passet for elever på 2. trinn. Her tenker jeg spesielt på *Skummel fortelling* og *Magisk hatt*. Elevene har fått skrive fantasifulle fortellinger tidligere, men ikke så ofte. *Adventsbrev* ble også godt mottatt, og elevene syntes det var spennende når mottakerne av brevene skulle trekkes. Her fikk jeg bekreftet hva Johansen og Bjerke (2020) sier om helhetlig skriveopplæring, hvor skrivingen er satt i en meningsfylt sammenheng hvor teksten skulle brukes til noe og skriverne hadde autentiske mottakere.

Noe annet som også kan ha bidratt til skrivemotivasjon og at elevene opplevde skriveoppgavene som gøyale eller fine, kan være at de opplevde mestring. Elever som får møte skriveoppgaver som de mestrer, kan føle seg som kompetente skrivere. Denne positive oppfatningen om seg selv som skrivere, kan få fart på elevenes engasjement og motivasjon (Boscolo, 2009). Skriveoppdragene var åpne og tilrettelagt sånn at alle elevene skulle få muligheten til å kjenne på opplevelsen av mestring, slik Skaalvik og Skaalvik (2015) vektlegger. Som lærer og pedagog ønsker man å løfte elevene, og setter det høyt at elevene skal få en følelse av å lykkes. I begynneropplæringa er dette ekstra viktig. Johansen og Bjerke (2020) er tydelige på viktigheten av mestring for at de yngste skriverne skal utvikle seg. Bandura (1997) skriver at mestringsforventning kan skape forventning til neste utfordring du møter. Har du en positiv opplevelse fra det du utrettet sist gang, så forsterker det forventninga til neste gang du skal løse en lignende oppgave. Skulle du mislykkes, vil forventninga om mestring ikke være like høy. Dette handler i stor grad om hvilke erfaringer en har fra tidligere og om elevene har et positivt skriveminne. Mye tyder på at elevene i denne studien har opplevd mestring, siden de uttaler seg så positivt som de gjør.

En siste faktor som kan ha sammenheng med hvorfor elevene uttalte at de opplevde skriveoppgavene som gøyale, kan handle om motivasjonen elevene har for å skrive. Skaalvik og Skaalvik (2015) snakker om kognisjoner, emosjoner og atferd som motiverende faktorer. Jeg tror skriveoppgavene motiverte elevene, ved at de fikk satt i gang tanker om hvordan fortellingen deres kunne bli. De følte på spenningen da den skumle historia var lest først, og situasjonen skapte en indre motivasjon og en oppmerksomhet rettet mot å fullføre skriveoppdraget (Manger, 2011; Ryan & Deci, 2016). Ingen elever måtte oppmuntres til å

skrive, snarere tvert imot. Dette var fire skriveoppdrag som inviterte til skriving innenfor områder som var relevante for elevene (Otnes, 2015).

5.3 Skrivestøtte og rammer for skriving

Under den siste evalueringa trakk Selmer og Daniel fram at de syntes det var fint at de fikk høre ei historie først, da de skulle skrive *Skummel fortelling*. De rangerte den ikke høyest, men det var «forhistorien» de mente gjorde akkurat den skriveoppgaven så fin. Reads (2010) modell for stillasbygging i skriveopplæringa starter med I'en for Inquiry. Håland (2016) har oversatt det til emnehjelp. Gjennom å starte med å lese ei historie, vil det både kunne gi inspirasjon og kjennskap til historiesjangeren. Dette påvirket tydelig elevene i positiv forstand, med tanke på historia de skulle skrive etterpå. Det er ikke sikkert elevene hadde syntes det var like enkelt å komme i gang med skrivinga, om de ikke hadde fått høre den historia som ble lest først. Her fikk de støtte både med tanke på skumle ord som ble brukt, og hvordan historia var strukturert med innledning, hoveddel, spenningstopp og en avslutning med løsning. I tillegg fikk elevene ei skriveramme som skulle fungere som et planleggingsskjema med symboler for deltakere, sted, konflikt/problem, følelse, løsning og slutfølelse. Dette var emnehjelp som inspirerte de fleste elevene til å komme i gang, men Nora gav denne skriveoppgaven lavest rangering. Hun skrev at hun syntes det var vanskelig å finne på hva hun skulle skrive. Her kan det hende at hun ikke brukte planleggingsskjemaet som støtte. Ved å gå tilbake til intervjuet med Nora, fortalte hun at «*det var gøy å skrive litt sånn skummelt. Jeg brukte min egen fantasi. Jeg tenkte litt først, og så begynte jeg å skrive.*» Elevene uttrykte også at skrivestøtte fra tavla var både fint og viktig for dem. På de to første skriveoppdragene (*Skummel fortelling* og *Magisk hatt*) ble ikke SMART Board brukt til å notere ned forslag på hva elevene kunne skrive. På de to siste skriveoppdragene (*Adventsbrev* og *Instruksjon til barnevakt*) skrev jeg setninger som elevene kunne støtte seg til. Håland (2016) poengterte betydningen av å legge til rette skriveoppgavene, slik at elevene evner å utføre dem i takt med sin utvikling og sine ferdigheter. I tillegg trenger de gode rammer, skriveveiledning og trygghet (Håland et al., 2019). Elevene trenger naturligvis hjelp, og det å ha ei tavle å kikke på kan være en god støtte for mange elever. Det som står der, kan både være til støtte for å få ideer til hva en kan skrive om og til å skrive ord elevene er usikre på hvordan skrives.

Samtalene mellom lærer og elever i oppstartsfasen til skriveoppdraget er også gode stillas for disse tidlige skriverne. Her fikk elevene inspirasjon og hjelp fra medelevene til å sette i gang tanke- og planleggingsprosessen for skriveoppdraget. I to av de fire skriveoppdragene var skriveprosessen i stor grad i samsvar med Reads (2010) modell for stillasbygging. Det var både emnehjelp, modellering, utprøving av tekst i fellesskap og selvstendig skriving til slutt. Det ble ikke prøvd ut samskriving i studien. Det kunne vært spennende å se prosessen elevene skulle gjennom, teksten de produserte sammen og opplevelsene de kunne ha fortalt om i ettertid. Når elevene får lov til å skrive sammen, kan det både være en skrivestøtte og gi motivasjon for skriving. Det var også informanter som uttalte at når de trengte hjelp, var det ofte stavehjelp de ville ha hjelp til. Her virket det som det først og fremst var læreren de trengte hjelp fra. Kanskje var det sånn at de følte at det var den voksne som hadde «rettskrivingskompetansen», mens medelevene i større grad kunne bistå hverandre med forslag rundt hva som kunne skrives om. Her kan vi se til Vygotsky (1978) proksimale utviklingszone, og det å få lære og støtte fra en kompetent annen.

I den første skriveoppgaven fikk elevene utdelt et planleggingsskjema som de kunne notere i. Det var første gang elevene fikk prøve ut denne måten å planlegge en tekst på, og jeg var spent på hvor mange elever som ville benytte seg av det. Av informantene var det tre av fire. Daniel og Selmer skrev på det. Elsa sa at hun så på det og tenkte, mens Nora sa at hun brukte fantasien, og dermed ikke skjemaet. Dette forteller meg at elevene i 7-8 års alderen både er i stand til og villige til å bruke skriveramme som stillas. I den siste skriveoppgaven der elevene skulle skrive *Instruksjon til barnevakt*, brukte vi fem fingre og strektegninger som skrivestøtte, for å huske hva de ønsket å ha med. Først modellerte jeg hvordan det kunne gjøres, og så fikk elevene prøve det samme. Før de skulle skrive instruksjonen tegnet alle informantene strektegninger som skulle fungere som en støtte, men ikke alle bekreftet at de brukte strektegningene da de skulle skrive instruksjonen. Jeg tolker det som om at de opplevde dette som at de fikk ett separat tegneoppdrag og ett skriveoppdrag. Elsa fortalte om sin frustrasjon over å måtte viske ut hele tiden, fordi hun ikke var fornøyd med tegningene. Andre elever nesten glemte at de skulle skrive, fordi det var så gøy å tegne. Noe som kan tyde på at de ikke hadde forstått formålet med strektegningene eller at de ikke opplevde det som et støttende stillas.

Selv om elevene fikk skrivestøtte i oppstartsfasene av lærer og medelever, var det to informanter som sa at de syntes det var vanskelig å finne på hva de skulle skrive om. Dette skjedde i *Skummel fortelling* og *Magisk hatt*. Nora sa da hun ble intervjuet at hun måtte tenke

seg litt om og bruke fantasien, og da gikk det greit. I oppsummeringa sa hun at det var litt vanskelig å finne på hva hun skulle skrive om. I sistnevnte måtte hun forholde seg til rangeringa av de ulike skriveoppgavene. Hun vurderte denne skriveoppgaven som den oppgaven hun likte minst, og hun måtte gi en begrunnelse og valgte å bruke dette argumentet som forklaring. Elsa sa i oppsummeringa om *Magisk hatt* at den var kjedelig og vanskelig, mens hun i intervjuet syntes hun den var gøy. Her kan hun ha svart det hun trodde jeg forventet, eller trengte en grunn for å rangere den som lavest. I tillegg kan det bli slik når fantasien ikke slår til med en gang. Dermed måtte elevene mobilisere hardere for å komme i gang, og det kan nok være krevende og vanskelig, noe informantene også bekreftet. Håland (2007) viser til Dyson, som sier at en av tre faktorer som påvirker elevenes skriving, er fantasi. Skorter det på fantasi, kan det bli utfordrende. Fantasi er noe som kan utvikles. Det som i en situasjon kan gi fantasifulle tekster, kan i en annen situasjon ikke inntreffe i samme grad. Graham (2018) skriver om produksjonsprosessen til skriveren, og hvor en av prosessene er idéskapning. Her trekker jeg en parallell til fantasien. Det er så mange ting som skal justeres og tilpasses for skriveren og prosessen de skal inn i, noe som igjen innebærer at idéskapning og fantasi vil variere fra skrivesituasjon til skrivesituasjon. Med gode rammer for skriving og når elevene har noe å skrive om (emnehjelp) så vil nok både idéene og fantasien blomstre i større grad, enn om elevene blir overlatt helt til seg selv når de skal skrive.

5.4 Interaksjon, samhandling og skrivefellesskap

Her vil jeg beskrive opplevelsene jeg som forsker hadde i klasserommet da skriveoppgavene ble gjennomført. Det var jeg som ledet elevene gjennom skriveoppgavene, og etter hver time skrev jeg ned notater. Underveis i de ulike skriveprosjektene observerte jeg at elevene i stor grad samhandlet. Det var interaksjon i og om alle skriveoppgavene, og det er en viktig del av skriveprosessen for å komme i gang. Både da vi hadde felles samtale og idémyldring ved oppstarten av skriveoppgavene, og da de skulle sette i gang med skrivinga si. Elevene var muntlig aktive, de hadde mange forslag og idéer og de var fantasifulle i sine delinger med hverandre. Da Elsa skulle forklare hvordan hun fikk ideen til å skrive ei fantasifull historie om *Magisk hatt*, svarte hun: «*Det var noen på gruppa mi som ville skrive om det.*» Det har siden elevene startet på skolen vært lagt vekt på å bygge et godt lærings- og klasse miljø. Tanken har vært å legge til rette for at elevene skal hjelpe og støtte hverandre, slik at de kan lære av hverandre som læringspartnere. Dette har blitt gjort ved at de får snakke sammen om hvordan de vil løse en oppgave, eller på hvilken måte de kan gjøre det. Én elev kan noe, mens en

annen elev kan noe annet. På denne måten kan elevene støtte hverandre i hverandres læringsprosesser. Informantene fortalte at de underveis i skrivinga hadde diskutert eller stilt spørsmål til hverandre med tanke på hva de kunne skrive om. Burning og Horn (2000) viser bl.a. til at det å skape et positivt klassemiljø og en støttende klassekultur er viktige faktorer for skrivemotivasjon. Ved å være en sparringspartner kan elevene selv, eller lærerne, løfte og støtte hverandre slik at de til slutt mestrer å utføre et oppdrag. Boscolo (2009) viser til at det er spesielt to grunner til at skriveaktiviteter blir oppfattet som meningsfulle, nemlig sammenhengen mellom skrivinga og klasseromsaktiviteten, og samarbeidsmulighetene. Dette var og er et mål for meg å legge til rette for, under ulike skriveaktiviteter.

Graham (2018) sier at et skrivefellesskap både er komplekst og sammensatt. Et klasserom med elever og lærer kan defineres som et skrivefellesskap. Det er dynamisk og endres kontinuerlig. Det som er én sannhet i en skrivesituasjon, er ikke lik den som kommer i en ny skrivekontekst. Det handler blant annet om elevenes kognitive mekanismer som er involvert i skrivinga. Alle elevene har et sett med kunnskaper og holdninger når de skal skrive. For å skrive er de avhengige av oppmerksomheten, arbeidsminnet og mekanismer som gjør at skriveren kan utføre oppdraget. I tillegg er det de mentale og fysiske prosessene en skriver må gjennom for å skape teksten. Til slutt har man de ulike modulatorene som følelser, personlighetstrekk og fysiologiske tilstand, som avgjør om skriveren er i stand til å mestre skriveoppdraget. Det er mange viktige faktorer som spiller inn når det gjelder å utvikle og opprettholde gode fellesskap for skriving i klassen. Samtlige skriveoppgaver ble gjennomført første skoletime, nettopp fordi elevene da er mest uthvilte og opplagte, og nettopp har spist frokost.

5.5 Tegning

Tre av fire informanter uttrykte at de likte at de også kunne tegne i noen av skriveoppdragene. I det første oppdraget kunne de fargelegge forsiden av et skummelt hus. I historia om *Magisk hatt* kunne elevene tegne hva de ble forvandlet til. I forbindelse med *Adventsbrev* skulle elevene tegne ei fin tegning som passet til adventshilsenen, mens i *Instruksjon til barnevakt* skulle elevene bruke strektegninger for å planlegge og huske strukturen på instruksjonen sin. Spesielt Elsa uttrykte at tegningene var viktige for skriveoppgavene. Da jeg spurte henne om hva hun likte med skriveoppgaven *Adventsbrev*, svarte hun; «Gøy! For jeg liker å tegne og skrive.» Da informantene skulle evaluere skriveoppgavene, ble også tegning brukt som et argument for hvorfor informantene rangerte oppgavene som de gjorde. Selmer valgte å gi

Adventsbrev lavest verdi fordi han fikk for liten tid til å tegne. Daniel rangerte samme oppgave til høyest verdi, og begrunnet det med at det var gøy at de fikk tegne. Dette kan være en indikator på at elevene synes tegning er en viktig del av skriveoppgaven. Johansen og Bjerke (2020) trekker fram tegning som en del av skriveoppgavene for tidligskriverne. Tegning bør være en del av tekstskapinga for barn (Lorentzen, 2003). Stifoss-Hanssen (2015) beskriver at tegningens funksjon i skoleoppgaver kan være å pynte, leke eller informere. I skriveoppgavene jeg har brukt i denne studien, vil jeg si at elevene brukte tegning til alle disse tre områdene. Pynting fikk elevene anledning til i *Skummel fortelling* med forsida og i *Adventsbrev* for å gjøre det pent. I fortellinga *Magisk hatt* brukte elevene tegning til å forestille seg rollen de gikk inn i. Her kan en nok tenke seg at den både hadde funksjonen å leke og å informere, fordi tegninga viste oss hvordan karakteren i historia så ut. I *Instruksjon til barnevakt* skulle elevene bruke tegningene for å planlegge og huske hva de skulle skrive. Da jeg planla gjennomføringa av de ulike skriveoppgavene, hadde jeg ikke tenkt annet enn at tegning skulle være et tilleggsmoment, hvor elevene skulle få fritt spillerom. Jeg har i ettertid fått en forståelse av at tegning er en viktig ressurs som har betydning for de yngste elevene når de skal uttrykke seg, noe også Borgenfeldt og Lyngfelt (2017) framhever. At noen av informantene uttrykte at skriving var kjekt, var kanskje knyttet opp mot at de ble mer motiverte da de skjønnte at de fikk tegne? I tillegg tolker jeg det slik at elevene følte mestring og var frie til å bestemme hvordan tegningene deres skulle se ut. Her var det ikke noe som var rett eller galt, bare fargerikt og fint. Tegning som ressurs for den kommunikative delen av teksten for de yngste elevene, er noe jeg i større grad ønsker å vektlegge i kommende skriveoppdrag.

5.6 Overraskelsesmomenter

Jeg ønsker å avslutte diskusjonsdelen med å dele noen overraskelsesmomenter fra studien min. Dette handler ikke først og fremst om å gi svar på forskningsspørsmålene som ble stilt, men er allikevel interessant med tanke på temaet skriveoppgaver.

Det første overraskelsesmomentet er at det var spennende og bekreftende å høre at to elever fortalte at de blir bedre til å lese ved å skrive. Nora forklarte, da hun ble spurt om hva syntes var fint med å skrive; «*At man lærer å lese. Man kan lese det man skriver.*» Her bekreftet hun det som flere teorier om skriving i begynneropplæringa påpeker. Nilsen (2005) mener at skrive- og leseopplæringa bør henge tett sammen fordi disse grunnleggende ferdigheter påvirker og utvikler hverandre. Hun bruker metaforen tannhjul for å beskrive hvor viktig det

er at elever i begynneropplæringa lærer seg å skrive og lese parallelt. Korsgaard et al. (2011) beskriver hvordan skriving stimulerer barnet til å oppdage skriftens lydprinsipp og knekke lesekode. Skriving er en del av veien inn i lesinga. Lesing inspirerer barnet igjen til å danne hypoteser om sammenhengen mellom lyd og skrift, og gjennom lesinga kan dermed konvensjonelle staveregler innarbeides. Det kan være en fare for at skoler og lærere «glemmer» dette, i sin iver etter å få et godt resultat på kartleggingsprøvene i lesing for de yngste elevene. Bremholm (2020) viser til at lesing og skriving er sterkt knyttet sammen, og det er derfor viktig at man jobber med lesing og skriving i meningsfulle kontekster.

Det andre overraskelsesmomentet var Niklas, en gutt i klassen som ikke var trukket ut som informant. Han ville se om han greide skriveoppdraget å skrive *Skummel fortelling* på egen hånd, hjemme etter skoletid. Dette tolker jeg som hans ønske om å mestre (Bandura, 1997). Den indre verdien det gav ham ved å mestre det, var en tilfredsstillelse og glede som han fikk delt med familien sin. Det er tydelig at dette var en skriveoppgave som inspirerte og engasjerte han til videre arbeid. Formålet hans var ikke å lese den spennende historia si for medelevene på skolen dagen etter, men verdien av å få det til (Wigfield et al., 2016). Ved at han fant ut hjemme at han klarte det, vil gjøre en forskjell for hans mestringstiltro ved neste skriveoppdrag.

Det tredje overraskelsesmomentet jeg erfarte ved gjennomføring av skriveoppgavene, var den «urolige» eleven som til daglig strever med å gjennomføre ulike arbeidsoppgaver. Jeg kaller ham Olav. I dette skriveoppdraget jobbet han hardt, konsentrert og målrettet for å få til et best mulig *Adventsbrev*. Dette eksempelet sier noe om betydningen av autentiske mottakere, og her i betydningen av at en ønsker å glede noen i klassen din med et brev. Tanken på mottakeren kan til og med være den utløsende faktoren til at noen i det hele tatt skriver, sier Håland (2016). Skriveformål kommer sterkt frem i denne skriveoppgaven (Smidt, 2010). Olav hadde et dypt ønske om å være en del av klassens skrivefellesskap (Graham, 2018). Spenningen elevene hadde rundt hvem som skulle få de ulike adventsbrevene, var til å ta og føle på, og gleden var stor da brevene ble trukket. Adventsbrevene gledet mottakerne og stoltheten syntes på skriverne.

6.0 Avslutning

Som innledning til denne masteroppgaven poengterte jeg skrivingas betydning for våre liv og det samfunn vi lever i. Gjennom deltakelse, kommunikasjon og samhandling endres og utvikles våre liv og samfunn gjennom den skrevne tekst. Den er også med på å fortelle vår historie, og vil være med på å bestemme og definere vår framtid. Skjelbred (2014) mener at å lære å skrive handler om å evne de språklige mønstre og konvensjoner. Ved å mestre det, gir skrivinga en vei til status, opplevelse, utfoldelse og fellesskap. Dette er essensen av hva skriveopplæringa handler om. Skriving er en grunnleggende ferdighet som det er all grunn til å ta på alvor og hegne om etter beste evne i skolen. Iversen og Otnes (2016) viser ulike formål en skriveoppgave kan ha, og mener at den kan sette i gang læreprosesser gjennom å tenke, dokumentere eller presentere. Gjennom skriving utvikler vi og endrer oss. Graham et al. (2020) hevder at det ikke forskes på skriving i like stor grad som lesing, matematikk og vitenskap. Det er tankevekkende! Ved å kanskje ikke være godt nok i stand til å tenke og reflektere gjennom skrift, dokumentere eller presentere, vil et ønskelig framskritt for samfunnet i framtiden være diffust og uoversiktlig. For elevene i skolen som skal lære seg denne grunnleggende ferdigheten, er det nødvendig å legge til rette for rike skriveoppgaver som er engasjerende og motiverende. Særs viktig er det i begynneropplæringa å invitere til skriving, hvor elever opplever mestring, både med tanke hvordan de vurderer seg som skrivere og hvordan de skal utvikle seg som skrivere for kommende år (Bandura, 1997). I dag har elevene tilgang til et rikt og variert tekstmateriale å la seg inspirere av og tekstproduksjon har kanskje aldri vært større, være seg på papir eller digitalt (Borgenfeldt & Lyngfelt, 2017).

Problemstillinga for denne studien var: «*Hvordan opplever fire 2. trinns elever fire forskjellige skriveoppgaver?*» Forskningsspørsmålene var: «*Hvordan rangerer de fire elevene oppgavene, og hvilken begrunnelse har de for rangeringa?*» og «*Hva forteller de fire elevene om skriving og sine erfaringer med skriveoppgavene de har gjennomført?*»

Jeg har forsøkt å ha en induktiv tilnærming til datamaterialet ved å være åpen for hva funnene i denne studien kunne fortelle. Tidligere i oppgaven har jeg presentert en tabell som viser hvordan de fire informantene rangerte de fire forskjellige skriveoppgavene, med deres ulike begrunnelser. Et sentralt og litt overraskende funn i denne studien er at elevene rangerer skriveoppgavene helt forskjellig, og at de trekker fram ulike begrunnelser til hvorfor de mener det. I intervjuene fortalte de at de opplevde skriveoppgavene i all hovedsak som *gøy*, men de brukte også ordene *fin*, *bra* og *grei*. Da de skulle rangere og evaluere oppgavene, ble det forventet ei årsaksforklaring av informantene. Der kom det fram begrunnelser som var noe

forskjellig fra intervjuene. De skulle forklare hvorfor de hadde rangert oppgavene slik de hadde gjort. Dette er ikke nødvendigvis like lett, dersom en likte de fire skriveoppgavene omtrent like godt. Tatt i betraktning er dette er en indikator på at elevene blir motivert av ulike typer skriveoppdrag (Ryan & Deci, 2016) og at de har ulike interesseområder de liker å skrive om (Wigfield et al., 2016). Uten motivasjon, blir det heller ingen skrivning, slik skriveformelen viser (Hagtvet, 2004). For å skape skriveengasjement hos alle elevene, er det derfor viktig at elevene får erfaring med ulike teksttyper og varierte skriveoppgaver.

Skrivehjulet er et godt didaktisk verktøy som kan være en støtte i arbeidet med å utforme skriveoppdrag med et tydelig skriveformål, og egner seg for hele utdanningsløpet (Berge et al., 2016). Ei helhetlig skriveopplæring i begynneropplæringa i en meningsfylt sammenheng er betydningsfullt (Johansen & Bjerke, 2020). Ved at elevene føler at skrivinga kommuniserer med autentiske mottakere og gjør en forskjell for selvet, er ulike skriveoppdrag som er tilpasset elevene med på å stimulere til handling i form av skrivning. Dette bekreftes av informantene i studien. I tillegg må skriveformål nevnes som en viktig kategori innenfor skriveoppgaver. Å vite hva, hvordan og hvorfor du skal skrive er viktig og riktig (Smidt, 2011), men ikke alltid like avgjørende slik jeg tolker funnene i denne studien. Dersom et skriveoppdrag ikke tiltaler deg og er like betydningsfullt, kan det føre til at skrivinga ikke oppleves som like interessant eller verdifull (Wigfield et al., 2016). Det holder ikke alltid å definere et skriveformål og tenke at det vil føre til skrivehandling hos elevene. Som lærer vet en at ikke alle skriveoppdrag treffer elevene like godt, er spennende og interessante. Derfor er det viktig å være godt kjent med elevgruppa, og jobbe for å skape et trygt og godt skrivefelleskap (Graham, 2018). I tillegg må lærerne utforme og legge til rette for skriveoppgaver med variasjon og ulike innfallsvinkler som setter i gang skrive lyst, kreativitet og fordrer til kommunikasjon i størst mulig grad. Selve skriveoppdragene posisjonerte elever til ulike skriveroller. I denne studien har elevene fått være det Nilsen (2006) kaller *forfatter*, i samtlige skriveoppgaver. Hun mener elevene i begynneropplæringa bør få denne rollen ofte, men sier også at det ikke er mulig til enhver tid for elever i begynneropplæringa å kun ha den rollen. For å bli en fullkommen skriver må elever også være innom øveskriver- og språkforskerrollen. Å planlegge skriveoppgaven slik Read (2010) foreslår, kan være et velfungerende stillas for elevene i deres skriveprosess. Informantene påpekte flere momenter som bidro til å støtte dem. Før elevene skulle i gang med egen tekstskaping hadde vi alltid en oppstartssamtale med hel klasse. Ei historie ble lest for dem på forhånd, før de selv skulle skrive *Skummel fortelling*. Dette er en form for modellering. I den samme skriveoppgaven hadde de også et planleggingsskjema som skriveramme. I de to siste oppgavene prøvde vi ut

tekst sammen på SMART Board. I tillegg fortalte informantene at det å ha anledning til å snakke sammen og få hjelp av hverandre eller lærerne er essensielt. Dette er teori Boscolo (2009) trekker fram. Alle disse bidragene ble bekreftet av informantene som verdifulle for eget skriveoppdrag. Til sammen er dette med på å styrke motivasjon, mestring og med på å bevare skrivegledden. Tegningens betydning i skriveoppgaver hadde jeg delvis oversett. Takket være informantene fikk den delen av opplevelsene med skriveoppgaven her en stemme. Avslutningsvis har jeg lyst å trekke inn et av overraskelsesmomentene i studien. Teori og forskning sier at lesing og skriving påvirker hverandre gjensidig (Håland, 2016; Korsgaard et al., 2011; Nilsen, 2006). Det interessante her var at to av fire informanter forteller om samme opplevelse i løpet av intervjuene, uavhengige av hverandre. De har erfart at ved å skrive blir de bedre til å lese. Det er et funn lærere i den begynnende lese- og skriveopplæringa må huske og ta med i betraktning når det skal planlegges skriveoppgaver. Som avsluttende ord ønsker jeg å trekke fram det Solheim og Falk (2021) sier om skriveutvikling og skrivekompetanse i den første skriveopplæringa:

«Vegen inn i skriftspråket går såleis ikkje i rett line frå den kreative språkmakaren til den konvensjonelle tekstprodusenten, men utspelar seg på ulike skriftkulturelle arenaer og opnar for at skrivaren kan ta i bruk eit mangfold av roller, erfaringar og ressursar i meiningsfylte samanhengar» (s. 21).

5.1 Metodiske refleksjoner og veien videre

Gjennom denne kvalitative masteroppgaven har jeg forsøkt å forske på fire elevers opplevelser, og undersøke hva de kan fortelle om de fire ulike skriveoppgavene de har vært eksponert for. Som nevnt i kapittel 3, kan det ha vært ulike årsaker til at resultatet ble som det ble. Strategisk utvalg av informanter og det at vi kjente hverandre fra før kan ha påvirket studien og hvordan de ordla seg i de fire intervjuene. I tillegg er et utvalg av fire informanter relativt lavt. Det kunne også vært brukt andre skriveoppgaver i studien som ikke hadde et så tydelige formål eller andre teksttyper. Ved gjennomføring av skriveoppgavene kunne jeg ha valgt å ha en observatørrolle og latt kontaktlærer stå for undervisningsansvaret, men for å ikke pålegge henne flere oppgaver, bestemte jeg meg for å gjennomføre prosjektet selv. Av den grunn valgte jeg å skrive forskningsnotat rett etter timene, slik at jeg fikk notert alt jeg husket mens det ennå var friskt i minne. I ettertid ser jeg at det er flere spørsmål jeg kunne ha stilt informantene under intervjuene. Spørsmålene var på forhånd utarbeidet og gjort klare i intervjuguiden. Jeg burde kanskje også gjennomført prøveintervjuer med andre elever

etter hver skriveoppgave, for å teste ut om spørsmålene fungerte. Det hadde kanskje også vært hensiktsmessig med flere spørsmål som kunne gitt mer innblikk i informantenes opplevelser, for det har dukket opp spørsmål i ettertid som jeg hadde hatt lyst til å få svar på. For eksempel skulle jeg gjerne fått mer informasjon om hva informantene mener når de bruker ordet «gøy», og hva som var gøy med akkurat denne oppgaven. I tillegg hadde jeg ønsket å vite hvordan de følte at de mestret de ulike skriveoppdragene.

Jeg har fått svar på hvordan fire elever rangerer skriveoppgavene med sine begrunnelser. Jeg har også fått høre hva de kunne fortelle om skriving og sine erfaringer med de ulike skriveoppgavene vi har gjennomført. Men å kunne si noe generelt om hvordan fremtidige elever vil oppleve disse skriveoppgavene eller lignende, vil være vanskelig å trekke entydige svar på. Funnene i studien bekrefter imidlertid i stor grad hva teoriene sier om skriveoppgaver. Ved å gjennomføre ei større forskning med flere informanter og et bredere utvalg av skriveoppgaver gjennom en kvantitativ studie, ville en sannsynlig fått fram et mer nyansert bilde og bredere resultater av elevers opplevelser med skriveoppgaver i begynneropplæringa.

Det er utallige muligheter for framtidig forskning rundt skriving og skriveoppgaver i begynneropplæringa. Det hadde vært veldig interessant å knytte forskninga tettere opp mot vekselvirkninga skriving har på lesing, og omvendt. Internasjonale og nasjonale forskere påpeker behovet for videre forskning rettet mot skriveopplæringa (Graham et al. 2020). I tillegg må ikke begynneropplæringa glemmes. Palm et al. (2018) argumenterer for at det er behov for nyere forskning innenfor mange områder her. Det er et tydelig og klart mål i tiden om å være mer forskende i sin hverdag. Dette stemmer også overens med Regjeringas strategi for lærere og skoleledere gjennom *Kompetanse for kvalitet*, hvor det legges til rette for videreutdanning for lærere. Dette får positive ringvirkninger for skolen, lærere, kollegaer og ikke minst elevene. Brekke og Tiller (2013) formidler at lærere som forsker mer på sin egen praksis blir mer profesjonelle yrkesaktører gjennom argumentasjon, analytisk tenkemåte, kraftfull refleksjon og bedre formuleringsevne.

Litteraturliste

- Aram, D. & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610. Hentet fra: doi:10.1016/j.ecresq.2004.10.003
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barne- og familiedepartementet (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra: <https://www.unicef.no/vart-arbeid/internasjonalt/barnekonvensjonen>
- Befring, E. (2012). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnstad & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 21-34). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal* 27(2). Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/291558157_The_Wheel_of_Writing_a_model_of_the_writing_domain_for_the_teaching_and_assessing_of_writing_as_a_key_competency
- Berge, K. L. & Matre, S. (2021). Den beste skriveopplæringen [Podcast episode 140]. I M. Johannessen, *Rekk opp hånda!* Hentet fra: <https://podtail.com/no/podcast/rekk-opp-handa/den-beste-skriveopplaeringa-med-kjell-lars-berge-o/>
- Borgenfeldt, E. & Lyngfelt, A. (2017). «Jag ritade först sen skrev jag». Elevperspektiv på multimodal textproduktion i årskurs 3. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(5), (s. 64-89). Hentet fra: <https://forskul.se/tidskrift/volym-5-nummer-1-2017/jag-ritade-forst-sen-skrev-jag-elevperspektiv-pa-multimodal-textproduktion-i-arskurs-3/>
- Boscolo, P. (2009). Engaging and Motivating Children to Write. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand, *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 300-312). London: SAGE Publications Ltd.
- Brekke, M. & Tiller, T. (Red.). (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Bremholm, J. (2020). Evaluating textbooks for primary grade reading instruction: A usable heuristic for L1 education. *International Association for Research in L1-Education*. Hentet fra: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.01>
- Bringsværd, T. Å. (2009). *Prologen jeg holdt under Bragefesten i Den Gamle Logen, torsdag 19. november 2009*. Hentet fra: http://web2.gyldendal.no/toraage/2009/mnd_tekst/2009_11.html
- Burning, R. & Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist* 35(1), 25-37. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/Hvem-er-vi/Den-nasjonale-forskningsetiske-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11(4), 227-268. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/1449618>
- Graham, S. (2018). A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist* 53(4), 258-279. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S., Skar, G. B. & Falk, D. Y. (2021). Teaching writing in the primary grades in Norway: a national survey. *Reading and Writing* (34), 529-563. Hentet fra: <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10080-y>
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen* (2. utgave). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E. (2013). Eksperimenterende skriving og skriftspråklig utvikling. I J. Frost (Red.). *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis* (s. 185-204). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E., Rygg, R. F. & Skulstad, R. N. (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skriving i barnehage og skole. *Bedre skole*, (2), 24-30. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%20202014.pdf>

- Hagtvet, B. E., Hofslundsengen, H. & Mellgren, E. (2019). Barns tidlige skriving – nordiske perspektiver. En kunnskapsoversikt. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (Red.). *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning - festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 49-74). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Hopperstad, M. H. (2005). «Nå skal dere få tegne». Tegningens plass i grunnleggende lese- og skriveopplæring. I S. Skjong (Red.), *GLSM – grunnleggjande lese-, skrive og matematikkopplæring* (s. 64-81). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving 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), 63-74. Hentet fra: <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, R. & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skriving. Helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Oslo: Gyldendal.
- Klitmøller, J. (2015). Barnas perspektiver på skolegang, undervisning og læring. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.). *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 13-41). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre Skole*, (2), 71-79. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%202%202013.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse i fagene – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Kvistad, A. H. & Otnes, H. (2019). Mottakerinstansen i skoleskriving – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 100-119. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1644>
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver i Normprosjektet. I H. Otnes (Red.). *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221-242). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen, R. T. (2003). Skriftpråkstimulering i førskolealder. I I. Austad (Red.). *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s.213-257). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyster, S-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Myran, I. H. & Håland, A. (2018). Skrivning fra første dag – hvis skolen er forberedt. *Bedre skole*, (1), 51-55. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202018.pdf>
- Nilsen, L. L. (2005). Å få vera språkforskar og forfattar. Korleis kan skulen møte den vesle tidlegskrivaren? I S. Skjong (Red.). *GLSM – grunnleggjande lese-, skrive og matematikkopplæring* (s. 82-97). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Otnes, H. (Red.). (2015). *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.). *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetoder for masterstudenter I lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Read, S. (2010). A Model for Scaffolding Writing Instruction: IMSCI. *Reading Teacher*, 64(1), 47-52. Hentet fra: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RT.64.1.5>
- Regjeringen. (2006). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2016). Facilitating and Hindering Motivation, Learning, and Well-Being in Schools: Research and Observation from Self-Determination Theory, I K.R. Wentzel & D.B. Miele (Red.). *Handbook of Motivation at School* (s. 96-119). New York: Routledge.
- Samuelsson, I. P. (2015). Et utviklingspedagogisk bidrag til læring og utvikling. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.). *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 87-106). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skar, G. B. U., Aasen, A.J., & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Invention Study. *Nordic Journal of Literacy Research* 6(1), 201-216. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/342634807_Functional_Writing_in_the_Primary_Years_Protocol_for_a_Mixed-Methods_Writing_Intervention_Study
- Skar, G. B. U., Tengberg, M. (2014). Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning? I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (Red.). *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiradik i Norden*. Hentet fra: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1149456/FULLTEXT01.pdf>
- Skjelbred, D. (2014). *Elevenes tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I Smidt, J., Solheim, R. & Aasen, A.J. (Red.). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R & Falk, D. Y. (2021). *Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa*. [under utarbeidelse].

- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A. G. (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring. I T. Steen-Olsen & M. B. Postholm (Red.). *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis* (s. 17-35). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Stifoss-Hanssen, A. (2015). Multimodal tekstskaping. I E. S. Tønnesen & M. Vollan, *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur* (s. 108-134). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelementer i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wigfield, A., Tonks, S. M. & Klauda, S. L. (2016). Expectancy-value theory. I K.R. Wentzel & D.B. Miele (Red.). *Handbook of Motivation at School* (s. 55-74). New York: Routledge.

Vedlegg 1:

Melding: 16.11.2020 11:08

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 616986 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: 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 16.11.20 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: 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 31.05.21. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. 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 foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også gi sin tilslutning (samtykke) til deltakelse. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes 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), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en foresatt tar kontakt om barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2:

Samtykkeskjema

Til foresatte

Jeg, Kristin Rydland Fjøsne, er i år medlærer i 2c på Sørli skole. Dette skoleåret skriver jeg en erfaringsbasert master i lærerspesialist i norskfaget. Temaet for masteroppgaven min er skrivning i begynneropplæringa.

For å skrive masteren min vil jeg ha behov for å intervju noen elever (4-6) etter ulike typer skriveoppgaver. Noe av det jeg ønsker å forske nærmere på er elevenes forhold til skrivning.

For å løse denne oppgaven må jeg samle inn informasjon via elevtekster og intervju. Siden jeg er i 2c og kjenner elevene godt, så spør jeg dere som foreldre om deltakelse for deres barn.

For å kunne svare på forskningsspørsmålene i oppgaven min vil jeg bruke disse metodene

- Lydopptak ved intervju av elever på ca. 15 minutter. Lydopptaket transkriberes/skrives ned rett etter opptak og slettes ved prosjektslutt (senest 31. mai 2021). Det er kun jeg, min veileder og eventuelt faglærer som vil benytte oss av lydopptaket.
- Evaluere elevtekstene.

Opplysninger som innhentes i arbeidet i studiet blir behandlet strengt konfidensielt. Navn på elever og skole anonymiseres. Det er frivillig å delta, og det er mulig å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten nærmere begrunnelse. Elever som ikke deltar vil få samme type oppgaver, men jeg vil da ikke bruke dem som dokumentasjon i min oppgave.

Dine rettigheter. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialer, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn
- Å få rettet personopplysninger om ditt barn
- Få slettet personopplysninger om ditt barn
- Få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Jeg behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- NTNU – Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, *Iris Hansson Myran* (iris.h.myran@ntnu.no) og/eller *Student Kristin Rydland Fjøsne* (kristin.rydland.fjosne@nittedal.kommune.no)
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn; Rolf.jegervatn@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Dersom du lurer på noe så ta gjerne kontakt.
Tlf: 97611580 eller kristin.rydland.fjosne@nittedal.kommune.no

Med vennlig hilsen

Kristin Rydland Fjøsne
Nittedal, 17. november 2020

Samtykkeerklæring

Sett kryss på valgt alternativ for ditt barn:

	Jeg gir samtykke til å	Jeg gir ikke samtykke til å
Bruke mitt barns selvskevne tekster som dokumentasjon i masteroppgaven.		
Bruke lydopptak ved intervju/samtale med mitt barn.		

Sted: _____

Dato: _____

Signatur foresatte: _____

Vedlegg 3:

Det skumle huset på haugen

Jeg heter Ragnar, og jeg har blitt en gammel mann. Nå skal du få høre om noe som skjedde da jeg var barn.

Det var blitt høst og bekmørkt om kveldene. Vi hadde lite penger, så for å tjene litt ekstra dro moren min ofte rundt i nabolaget og solgte ullsokker. En ettermiddag var hun blitt syk. Hun spurte meg om jeg kunne gå en runde og forsøke å få solgt noe, slik at vi kunne få penger til å kose oss med noe godt. Jeg hadde ikke hjerte til å si nei, selv om jeg kjente en klump i magen. Det var jo så mørkt og kaldt ute.

Etter å ha banket på dører i det som følte som en evighet, innså jeg at jeg bare hadde solgt ett par sokker. Og jeg som så gjerne ville ha noe godt å spise! Det var bare ett eneste hus igjen som jeg kunne prøve: det skumle huset som lå i enden av gata, oppe på en haug. Jeg fikk frysninger på ryggen bare jeg så på det huset. Den mørke malinga hadde flasset av fra veggene i årevis. Noen vinduer var knust, og jeg kunne ikke se noe lys der inne. Hadde jeg sett noen gå inn eller ut av det huset noensinne? Det så mer ut som huset til en vampyr eller et spøkelse enn huset til en normal familie. Men jeg måtte prøve, for da kunne jeg si til moren min at jeg hadde banket på alle dørene i gata. Vampyrer og spøkelser finnes jo ikke, sa jeg til meg selv. I den overgrodde hagen raslet de brune bladene på trærne i den sterke vinden. Jeg er sikker på at jeg skalv enda mer enn bladene da jeg sakte gikk opp den bratte steintrappa til huset.

Jeg banket forsiktig på den tjukke tredøra, men ingen åpnet. Alt jeg kunne høre var mitt eget bankende hjerte og den ulende vinden. Jeg snudde meg og skulle akkurat til å løpe derifra, da jeg hørte en lyd. Døra hadde åpna seg litt på gløtt. Innenfor var det et svakt lys. Hjertet mitt banket enda fortere, og jeg klarte nesten ikke snakke. -*Ehh, hallo?* Jeg hørte at stemmen min skalv. Jeg åpnet døra og gikk sakte inn i gangen. I veggene og taket var det store spindelvev, og svarte edderkopper stirret på meg. Det luktet muggent og gammelt der inne. – *Er det noen her?* Nå hadde jeg blitt alvorlig redd, og bestemte meg for å flykte hjem til mor. Men da jeg snudde meg hadde døra lukket seg. Jeg rev og slet i døra mens jeg kjente pulsen min i ørene. Svettet silte nedover ryggen min mens jeg kjempet mot den tunge tredøra. Var den blitt låst? I full panikk løp jeg innover i huset, for å finne en annen vei ut. Gulvet knirket under meg, og det ene rommet var mørkere enn det andre. Da hørte jeg en streng stemme som ropte - *Hva gjør du her? Kom deg ut av huset mitt!* Akkurat da så jeg bakdøra på huset. Jeg reiv den opp og løp og løp og løp. Aldri hadde jeg løpt så fort før, og aldri kom jeg til å løpe fortere enn den gangen. Trygt hjemme fortalte jeg andpusten alt til moren min. Men hun bare smilte, ristet på hodet og sa: - *Gutten min, du har litt for god fantasi!* Jeg var så lettet over at jeg kom meg hjem til mitt eget, koselige hus, og jeg bestemte meg for å aldri nevne det med et ord til en levende sjel. Jeg tror fortsatt ikke på spøkelser, men den dag i dag grøsser jeg fortsatt på ryggen når jeg tenker på huset på haugen.



Vedlegg 4:

Fortelling					
Tittel:			Forfatter:		
Deltakere	Sted	Konflikt/problem	Følelse	Løsning	Sluttfølelse
