



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: VLS-501 Erfaringsbasert  
master for lærerspesialister

Vårsemesteret, 2022

Forfattere: Silje Kristoffersen og Trine-Merete Thorkildsen

Veileder: Bente Rigmor Walgermo

Tittel                           «Kan vi gjøre dette igjen?»  
på masteroppgaven:    En studie av fjerdeklassingers motivasjon for skriving

Stavanger, 22.05.22  
.....

## FORORD

Tre lærerrike og spennende år med videreutdanning går mot slutten. Læringskurven har til tider vært bratt og det har vært en krevende, men spennende prosess. Vi har nå fått en dypere forståelse av mestringstro og interesse knyttet til skriving, og vi tenker at vi nå har bedre forutsetninger for å ivareta elevens motivasjon for skriving. Vi er takknemlige for at vi fikk skrive masteroppgaven innenfor dette teoretiske feltet, og spesielt takknemlige for at vi fikk mulighet til å skrive sammen. Vi har jobbet svært tett gjennom hele året, hvor vi har samskrevet, samarbeidet og diskutert innholdet jevnlig. Med andre ord har vi brukt mye tid sammen, hatt lik innsats og det vil være umulig og skulle tydeliggjøre bidragene i denne masteroppgaven fra hver av oss.

Denne oppgaven ville aldri kommet i havn uten våre stødige veiledere, førsteamanuensis Bente Rigmor Walgermo og professor Per Henning Uppstad. Tusen takk for alt dere har lært oss og alle konstruktive tilbakemeldinger. Også professor i skrivekunst Bjørn Arild Ermland fortjener en stor takk. Deres tro på og oppriktige engasjement for vårt prosjekt, har betydd mye, særlig når vår egen tvil har kommet til syne. Takk til respondentene og deres kontaktlærere som har svart på spørreskjemaene, skrevet kreative tekster og tatt oss imot på de ulike skolene. Takk til arbeidsgiverne våre for at dere har hatt stor tro på oss og latt oss få muligheten til å studere i så mange år.

Og til slutt og ikke minst, må vi takke familiene våre. Tusen takk for at dere har oppmuntret og støttet oss på hver deres måte i denne prosessen. Vi har vekslet på å være den positive og negative i skriveprosessen og vi kan sammenlignes med paddene i Gulbrandsens bok «Den sure og den blide padda». Oppsummert kan derfor skriveprosessen i denne masteroppgaven beskrives i en kreativ tekst med de samme rammene informantene i studien fikk:

### **Paddenes masteroppgave**

Den blide padda liker å skrive masteroppgave.

Den sure padda liker ikke å skrive masteroppgave.

-Det går nok, sa den blide padda.

-Det går ikke, sa den sure padda.

Noen ganger byttet paddene på rollene.

Heldigvis!

Paddene samarbeidet godt gjennom hele året.

Begge syntes det var godt å ha noen å støtte seg til.

Allerede i mai var oppgaven ferdig.

Da var det plutselig blitt to blide padder.

De to blide paddene kunne endelig ta seg en etterlengtet fest.

Silje Kristoffersen & Trine-Merete Thorkildsen

Mandal, 22.05.2022

## SAMMENDRAG

Formålet med masteroppgaven vår har vært å undersøke og prøve ut et forskningsbasert undervisningsopplegg for kreativ skriving hvor vi analyserte hvordan dette undervisningsopplegget hadde innvirkning på elevenes interesse og mestringstro for skriving. Vi søkte svar på problemstillingen: *Har et undervisningsopplegg i kreativ skriving innvirkning på fjerdeklassingers interesse og mestringstro for skriving?*

Kvantitativ metode lå til grunn for denne studien. For å samle inn data om elevenes interesse og mestringstro for skriving ble det utført en spørreundersøkelse før og etter undervisningsopplegget. 103 elever på 4. trinn gjennomførte spørreundersøkelsen.

Studiens resultater tok utgangspunkt i effektstørrelser hvor Cohens  $d$  er tatt i bruk. Funnene viste at elevene er middels interessert i skriving før undervisningsopplegget og ved andre måletidspunkt, etter gjennomført undervisningsopplegg, ble det funnet signifikant økning i både elevenes mestringstro og interesse for skriving. Funnene viste at elevene har hatt moderat effekt knyttet til interesse og mestringstro for skriving etter at de deltok i undervisningsopplegget.

Med bakgrunn i at forskning hevder at motivasjonen for skriving synker oppover i trinnene og at mange skriveoppgaver i skolen ikke nødvendigvis er motiverende, var våre resultat positive, og viste at med gode undervisningsopplegg kan elevenes motivasjon for skriving styrkes på relativt kort tid.

# Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING .....	1
1.1 Tema .....	1
1.1.1 Relevans og bakgrunn for valg av tema .....	1
1.1.2 Problemstilling:.....	3
2. TEORI .....	4
2.1 Ulike tilnærminger til skriving .....	4
2.1.1 Behavioristisk læringssyn .....	4
2.1.2 Kognitivistisk læringssyn.....	5
2.1.3 Sosiokulturelt læringssyn .....	6
2.2 Skrivedidaktiske retninger .....	8
2.2.1 Prosessorientert skrivepedagogikk .....	8
2.2.2 Den australske sjangerskolen .....	9
2.3 Kreativitet .....	10
2.3.1 Kreativ skriving .....	10
2.3.2 Kreativ skriving i læreplanene .....	14
2.4 Elementer av kreativ skriving i ulike skrivetilnærminger .....	15
2.4.1 Samlende refleksjoner av tilnærmingene .....	16
2.4.2 De ulike skrivetilnærmingene og likheter til Ermland-metoden.....	17
2.5 Motivasjon.....	18
2.5.1 Engasjement og interesse .....	20
2.5.2 Mestringstro .....	22
2.6 Empiriske studier av relevans.....	28
2.6.1 Forskning på motivasjon for skriving.....	28
2.6.2 Forskning om betydningen av lærers forventning .....	29
2.6.3 Forskning på tilbakemeldinger som fremmer motivasjon for skriving .....	30
3. METODE.....	32
3.1 Forskningsprosjektet Skriv til meg .....	32
3.2 Valg av design .....	33
3.2.1 Kvantitativ metode .....	33
3.3 Undersøkelsens materiell.....	34
3.3.1 Utvikling av spørreskjema .....	34
3.3.2 Spørreundersøkelsen .....	35
3.4 Utvalg.....	36

3.5 Reliabilitet.....	36
3.5.1 Feilkilder .....	37
3.6 Validitet .....	38
3.7 Forskningsetikk.....	40
3.8 Prosedyre.....	40
3.9 Analyser .....	43
4. RESULTATER .....	44
4.1 Presentasjon av resultat .....	45
4.2.1.1 Resultat for: Hvor godt liker elever på 4.trinn skrivning generelt <b>før</b> de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg? .....	45
4.2.1.2. Resultat for: Hvor gode tenker elever på 4.trinn at de er i skrivning generelt <b>før</b> de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg? .....	46
4.2.1.3 Resultat for: Hvor godt liker elever på 4.trinn skrivning generelt <b>etter</b> de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg? .....	47
4.2.1.4. Resultat for: Hvor gode tenker elever på 4.trinn at de er i skrivning generelt <b>etter</b> de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg? .....	49
4.3 Oppsummering av resultat.....	51
5. DRØFTING.....	52
5.1.1 Drøfting av resultatene knyttet til «Hvor godt liker elever på 4. trinn skrivning generelt <b>før</b> de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?» .....	52
5. 1. 2 Drøfting av resultatene knyttet til «Hvor gode tenker elever på 4. trinn at de er i skrivning generelt <b>før</b> de har blitt presentert for skriveopplegget i kreativ skrivning .....	53
5. 1. 3 Drøfting av resultatene knyttet til «Hvor godt liker elever på 4. trinn skrivning generelt <b>etter</b> de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?» .....	54
5.1.4 Drøfting av resultatene knyttet til «Hvor gode tenker elever på 4. trinn at de er i skrivning generelt <b>etter</b> de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?».....	57
6. KONKLUSJON OG FREMTIDIG FORSKNINGSBEHOV .....	61
6.1 Videre forskning .....	62
LITTERATURLISTE.....	63
VEDLEGG.....	73

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Tema

I denne masteroppgaven vil vi undersøke elevers motivasjon for skriving, og finne ut om et undervisningsopplegg fører til endringer i elevenes motivasjon for skriving. Forskning viser at barn som begynner på skolen ofte har en positiv tro og innstilling til å lære å lese og skrive, men mye kan også tyde på at barn overvurderer hvor godt de kommer til å like det å lære å lese og skrive (Walgermo et al., 2018) og at elevenes motivasjon for skolearbeid synker med alderen (Corpus et al., 2009, Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Studien undersøker data som er samlet før og etter et undervisningsopplegg og er en del av forskningsprosjektet *Skriv til meg* som ledes av forfatter Bjørn Arild Ersland. Kjernen i *Skriv til meg* innebærer å flytte begreper om kunst fra billedkunst til læreres syn på elevers tekster. Vårt masterprosjekt er inspirert av Erslands studie (Walgermo et al., under publisering) der Ersland og kollegaer gjennomførte et undervisningsopplegg om kreativ skriving med utgangspunkt i hvordan Ersland har jobbet med å skrive korte fortellinger til eget lærebøker i norsk. Et av målene i *Skriv til meg* er å gi rammer som motiverer, basert på at elevene opplever mestring, medbestemmelse og tilhørighet og at elevene skal skrive kreativt gjennom et skrivende fellesskap. Studier viser at når disse grunnleggende behovene (mestring, medbestemmelse og tilhørighet) blir møtt, (Deci & Ryan, 2012), vil elevene oppleve å være indre motiverte (Gnambs & Hanfstingl, 2016).

### 1.1.1 Relevans og bakgrunn for valg av tema

I ny læreplan blir motivasjon fremhevet i overordnet del, hvor det er et mål at opplæringen skal fokusere på motivasjon, lærelyst og gi elevene tro på at de kan mestre (Kunnskapsdepartementet, 2020). Forskrift til opplæringsloven §3-3 om vurdering i fag er endret til at vurderingen i fag skal bidra til lærelyst. Til tross for tydelige presiseringer og mål, oppleves det likevel uklart hva som legges i begrepet lærelyst og hvordan dette skal nås. Endringen i forskriftene stiller krav til oss lærere om å bli bevisste på hvordan begrepet lærelyst forstås og hvordan vi bruker det i undervisningssammenheng. Med utgangspunkt i motivasjonsteorien forstår vi det slik at dersom undervisningsvurderingen skal bidra til lærelyst, bør det være et fokus fra lærers side på å utvikle motivasjon. Dette teorigrunnlaget utdyper vi

i teorikapittelet 2.5. Forskning viser at elever som har lærelyst ofte vil være mer utholdende i læringsarbeidet enn elever som mangler lærelyst (Gamlem, 2020, s. 12).

Robinson (2013) peker på paradokset at mens barn i barnehagen er fulle av kreativitet, vil flere av dem ved utgangen av ungdomsskolen ha mistet denne troen på kreative evner (Robinson, 2013, s. 61). I NOU 2015: 8, Fremtidens skole, påpekes det at kreativitet, innovasjon, kritisk tenking og problemløsning er ferdigheter skolen bør ha til hensikt å utvikle hos elevene. «Det norske og det internasjonale samfunnet er avhengig av skapende mennesker som kan bidra i arbeids- og samfunnsliv, skape nye virksomheter og finne løsninger på krevende samfunnsutfordringer [...]» (NOU 2015: 8, s. 31). Rapporten fremhever her at estetiske og kulturelle uttrykk har stor verdi for samfunnet og at det for det enkelte menneske vil være meningsfullt å kunne bidra til å skape gjennom arbeid og andre aktiviteter. Å arbeide kreativt kan bidra til at den enkelte mestrer ulike hendelser i livet. I læreplanen (NOR01-06) påpekes det at «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og muligheter til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Å skrive vil kunne møte behovene for å utfolde seg fritt, hvor kreativ skriving kan defineres som at alle skriver forskjellig (B.A. Ersland, personlig kommunikasjon, 30. august 2021). Ersland, som selv er forfatter og professor i skrivekunst for barn og unge, presiserer at norskfaget også er et kunstfag, hvor han viser til at skaperglede blir presisert i læreplanens overordnet del. Ersland hevder at barn tidlig kan bruke kreativ skriving for å utforske og få en forståelse av verden. Elevene bør starte tidlig, altså helt i starten av deres skriveutvikling og at lærere har et ansvar for å vekke interessen for skriving. Samtidig påpeker Ersland at barn bør trene på å utvikle et personlig uttrykk gjennom skriving og at det i fag som kunst og håndverk ligger en tradisjon for å veilede elevene, men at det i norskfaget finnes lite kunnskap, få metoder og tradisjoner for kreativ skriving (B.A. Ersland, personlig kommunikasjon, 30. august 2021). Vi har latt oss inspirere av Erslands syn på kreativ skriving i skolen, og vi vil studere dette nærmere i vår masteroppgave. Til forskjell fra Erslands studie (Walgermo et., al, under publisering) som er rettet mot lærerstudenter, retter vi fokus mot 4. trinn elevers motivasjon for skriving. Vil skriveopplegget som er utviklet i samarbeid med Ersland kunne ha innvirkning på elevers motivasjon for skriving? Vil skriveopplegget gi elevene mestringstro på egen skriving generelt? Disse spørsmålene engasjerte oss i oppstarten av dette masterprosjektet. Til tross for at det finnes ulike tilnærminger til skriving, finnes det ingen, som vi kjenner til, systematiske arbeidsmåter som verdsetter barns kreative tekster som kunstneriske uttrykk og som samtidig har styrking av motivasjon som ufravikelige krav.



Bakgrunnen for valg av tema for denne studien er altså at vi ønsker å finne svar på om et undervisningsopplegg med fokus på motivasjonelle faktorer kan gi endringer i elevers motivasjon for skriving. Fra egen praksis som lærere på barnetrinnet i til sammen 15 år har vi sett et tydelig behov for kunnskap om hvordan vi som lærere kan som motivere elever for skriving, noe studien til Pressley og Allington, (2015) støtter. Vi ønsker med dette mastergradsprosjektet å frembringe kunnskap om hva som motiverer elever for skriving. Undervisningsopplegget vil forhåpentligvis være et viktig bidrag til læreres skriveundervisning i tillegg til å være interessante funn for Skriv til meg. I forlengelse av dette vil undervisningsopplegget kunne være med på å forebygge at elevenes motivasjon for skriving synker med alderen, som i neste omgang vil kunne gjøre elever i bedre stand til å mestre ulike hendelser i livet (NOR01-06), som samfunnet i fremtiden er avhengig av (NOU 2015: 8).

#### 1.1.2 Problemstilling:

Ny læreplan og endringer i vurderingsforskriften hvor skaperglede har fått en fremtredende plass, gjør at skolen må tenke nytt. Vi ønsker å få innsikt i hva skapende og kreativ skriving kan bety for elevenes motivasjon for skriving. Dette fører oss til følgende problemstilling

*Har et undervisningsopplegg i kreativ skriving innvirkning på 4. klassingers interesse og mestringstro for skriving?*

For å svare på dette spørsmålet gjennomførte vi et todelt undervisningsopplegg om kreativ skriving. Opplegget var utformet i samarbeid med forfatter Ersland etter inspirasjon fra hans egen praksis i møte med barn og unge og som også er gjengitt i Walgermo, et al. (under publisering). Elevene i vår studie fikk veiledning i å skrive en kort fortelling og det ble gitt tilbakemelding underveis i prosessen. Vi gjennomførte en spørreundersøkelse for å måle elevenes motivasjon, og nærmere bestemt deres mestringstro og interesse (se kapittel. 2.5 under 2.5.2 mestringstro) for skriving før og etter undervisningsopplegget.

For å kunne gi svar på problemstillingen har vi utformet fire forskningsspørsmål:

1. *Hvor godt liker elever på 4.trinn skrivning generelt **før** de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?*
2. *Hvor gode tenker elever på 4.trinn at de er i skrivning generelt **før** de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?*
3. *Hvor godt liker elever på 4.trinn skrivning generelt **etter** de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?*
4. *Hvor gode tenker elever på 4.trinn at de er i skrivning generelt **etter** de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?*

## 2. TEORI

I dette kapittelet av masteroppgaven redegjør vi for de teoriene og forskningsfeltene som studien vår bygger på. Studien tar utgangspunkt i tre teoretiske retninger. Det teoretiske rammeverket, som utgjør den første delen, består av teori som har betydning for studiens analyse, drøfting og konklusjon. Den andre delen tegner et bilde av betydningsfulle empiriske studier med hensyn motivasjon generelt og motivasjon for skrivning spesielt.

### 2.1 Ulike tilnæringer til skrivning

Det finnes forskjellige tilnæringer for hvordan skriveferdigheter utvikles innenfor nyere skriveforskning. Under presenteres ulike tilnæringer til skrivning for å vise at det vi vet i dag, har sprunget ut fra forskjellige læringsteorier. Behaviorismen og kognitivismen, som kanskje er de mest innflytelsesrike retningene når det kommer til grunnleggende læringsteori, kommer først, før vi runder av med et blick på den sosiokulturelle tilnærmingen til skrivning. Med tanke på at denne tilnærmingen i de siste tiårene har formet skriveforskningen markant i Norden når det gjelder det sosiale grunnlaget for læring, er det den sosiokulturelle tilnærmingen som er mest aktuell for dagens skriveopplæring, og er også den tilnærmingen vår studie hovedsakelig tar utgangspunkt i.

#### 2.1.1 Behavioristisk læringssyn

Det behavioristiske læringsperspektivet preget skolen frem til 1970-tallet. For å utvikle ferdigheter var det den synlige atferden til mennesket som skulle endres og studeres (Säljö,

2016, s. 38). I behaviorismen blir elevene oppfattet som passive, mens læreren er den aktive i undervisningen (Tønnessen & Uppstad, 2014, s. 119). Læringen blir mekanisk og skolen er opptatt av å dokumentere og måle fremgang, så drill- og automatikkoppgaver var fremtredende (Wagner, 2008). Elever fikk spesifikke stimuli for å respondere på bestemte måter (Watson, 1930). Tønnesen & Uppstad (2014) peker på at Skinner, som var Watsons elev, var mer åpen (Tønnesen & Uppstad, 2014, s. 119). Han vektla barns spontanitet og initiativ i større grad og omgivelsene belønnet ønsket atferd. Det er individuelt hva som oppfattes som positivt, men reinforcement (forsterkning) er med på å øke sjansene for at den ønskede atferden skjer flere ganger (Tønnessen & Uppstad, 2014, s. 119). Ros kan være et eksempel på positiv forsterkning, men dersom man fjerner noe som oppleves negativt for eleven, handler det om negativ forsterking. Skinner, som var negativ til straff, mente at straff kunne være å fjerne en positiv forsterking eller tilføre en negativ forsterking. Han hevdet også at barns væremåte kunne påvirkes ved å være passiv til atferden, altså bevisst unngå å bruke forsterkningene. I skolen ble Skinners teori betydningsfull da den dannet grunnlaget for blant annet disiplinering av elever og undervisning (Schunck, 2008). Et eksempel på behavioristisk undervisningsmetode der målet er at elevene skal gjengi det som blir sagt, er når læreren forteller og elevene lytter, altså tavleundervisning (Witteck, 2006). Håland og Lorentzen (2012) hevder at eleven ut i fra et behavioristisk læringssyn kan ses på som «eit tomt kar» (Håland og Lorentzen, 2012, s. 23) som må tilføres kunnskap. Skrivning i et behavioristisk læringssyn vil ha fokus på å lære elevene de ulike delene i språket, eksempelvis å øve isolert på dobbel konsonant (Håland & Lorentzen, 2012, s. 23).

### 2.1.2 Kognitivistisk læringssyn

I følge Säljö (2016, s. 49) dominerte behaviorismen forskningen på læring fra 1900- tallet til ca 1970-tallet, hvor det da ble rettet fokus bort fra flere andre interessante tradisjoner. Likevel vokste det frem kritiske stemmer mot det ensidige fokuset på atferd, og det oppstod en interesse for menneskers mentale prosesser. Med dette vokste det frem en tradisjon for å studere menneskelig tenking, kalt kognitivismen (Säljö, 2016, s. 49). I kognitivismen er elevene aktive og knytter ny kunnskap til det de allerede vet fra før. De gjennomgår en mental konstruksjonsprosess (Bråten, 2002). Skriveperspektivet i kognitivismen studerer hvordan individer bruker de mentale evnene sine i tekstproduksjon (Fjørtoft, 2014). Fjørtoft (2014) viser til tre underprosesser i kognitiv skriveforskning:

- 1) Hvordan blir ideene skapt hos skriveren
- 2) Hvordan klarer skriveren å overføre ideene sine fra bevisstheten sin til løpende tekst og
- 3) Hvordan reviderer og forbedrer skriveren teksten sin (Fjørtoft 2014, s. 155).

Dersom elever strever med skrivingen, vil de sannsynligvis gjøre skrivearbeidet i denne rekkefølgen. Et kjennetegn på mer erfarne og sikre skrivere er at de kan veksle mellom de tre underprosessene eller gjøre flere av dem samtidig (Fjørtoft, 2014, s.155). Dette står i motsetning til behaviorismen, som ikke klarte å forklare de komplekse sidene ved læring (Wittek, 2006). Kognitivismen er mest opptatt av den individuelle skriveren og de mentale prosessene som finner sted i elevens hode (Dysthe & Hertzberg, 2014; Fjørtoft, 2014). Innenfor det kognitivistiske læringssynet ses mennesket på som nysgjerrig og kunnskapssøkende, hvor det søker etter mønstre og sammenhenger. Den indre motivasjon for læring springer ut i fra dette synet, hvor motivasjon er avhengig av elevens tanker om egne evner og hva hun får for å klare et læringsmål.

### 2.1.3 Sosiokulturelt læringssyn

Mellommenneskelig samhandling, kommunikasjon og bruk av skriftspråket i passende situasjoner er mer fremtredende i en sosiokulturell tilnærming til skriving (Kulbrandstad, 2018). All læring foregår i en sosial og kulturell kontekst, og selv om skriving skjer individuelt, regnes det som en sosial handling siden eleven blant annet må tenke på mottakeren av teksten (Dysthe & Hertzberg, 2014). Innenfor et sosiokulturelt læringssyn kan læreren være et «støttende stillas» (Bruner, 1971; Vygotsky, 1978). På denne måten legges det også opp til at elevene selv kan hjelpe og støtte hverandre i læringsprosessene.

Innenfor et sosiokulturell tilnærming til læring og skriving finner vi Vygotskijs teori om at læring skjer innenfor den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Han hevder at læring skjer i sonen mellom det faktiske og det potensielle utviklingsnivået (Vygotsky, 1978, s. 86). Med dette menes det som eleven klarer alene, altså det faktiske utviklingsnivået. Det potensielle utviklingsnivået vil være det eleven får til sammen med en voksen eller en medelev. Håland (2012, s. 27) påpeker at dersom eleven stiller spørsmål som for eksempel «er det stum h i hjertet?», er eleven i den faktiske utviklingssonen og strekker seg mot den potensielle utviklingssonen. Vygotsky hevder også at imitasjon er nødvendig for en læringsprosess og krever at eleven mestrer å overføre det hun allerede kan til en ny situasjon

(Vygotskij, 2001, s. 166). Gjennom imitasjon vil eleven tilegne seg kunnskaper som hun ikke ville klart alene (Vygotskij, 2001, s. 166). At elever får jobbe med modelltekster vil være eksempler på å imitere ulike tekstmønstre og videreutvikle eller transformere dette til egne kreative tekster. Å modellere løsninger ved bruk av modelltekster er en form for stillasbygging. Hvordan stillasbygging kan foregå i en skrivekontekst utdypes i neste avsnitt.

### *Stillasbygging*

Metaforen «scaffolding», først brukt av Wood et al., (1976) anvender Vygotskij's teori om den nærmeste utviklingszone for å forklare hvilken støtte en lærer kan gi en elev under en oppgave. På norsk kan «scaffolding» oversettes til «stillasbygging» og er begrepet vi bruker videre i oppgaven. Målet under stillasbygging vil være at eleven på sikt skal klare å løse oppgaven selvstendig. Dette forklarer at stillasbygging ikke bare rommer den eksplisitte hjelpen eleven får, men også støtten som gis. I en læringsprosess er det viktig at læreren fokuserer på å skape interesse og forenkle oppgaven og samtidig sikre og forklare oppgavens formål. I tillegg er det lurt å modellere mulige løsninger (Wood et al., 1976 s. 98-99) Samtidig påpeker Wood al. (1976) viktigheten av at samtlige av de nevnte kriteriene bør være oppfylt for at det skal oppleves som stillasbygging. Vår studie tar utgangspunkt i disse formene for stillasbygging. Lærerens stillasbyggingen vil da støtte elevene på ulike måter, ved at alle punktene i modellen til Wood (et al.,1976) blir oppfylt. Sylvia Read (2010), en amerikansk skriveidaktiker har utviklet den såkalte IMSCI-modellen for å bygge stillas rundt elevens skriveprosess (Håland, 2016, s.38). Modellen til Read er oversatt til norsk (Håland, 2016, s. 38):

- emnehjelp
- modellering
- utprøving
- samskriving
- individuell skriving (Read, 2010; Håland, 2016, s. 38)

I første stillasbyggende fase, emnehjelp, skal elevene bygge kunnskap om emnet, samtidig som Read også hevder at denne fasen kan kombineres med modellering og utprøving. I andre fase, modellering skal læreren modellere hvordan elevene kan skrive den gitte oppgaven. Læreren kan her velge en form for eksplisitt undervisning hvor hun stegvis viser hvordan hun har tenkt og gått frem i en gitt tekst. Læreren kan også modellere ved bruk av skriverammer

og andre modelltekster. I utprøvningsfasen kan det brukes samtaler rundt en felles tekst eller at lærer skriver sammen med elevene på en storskjerm. I samskrivingsfasen skal elevene skrive tekster sammen, mens de i skriveprosessens individuelle fase skal skape tekster individuelt. Hvilke faser som benyttes og hvordan undervisningen rundt IMSCI-modellen legges opp, er opp til den aktuelle lærer å vurdere med hensyn til oppgavens formål og kontekst. I vår studie har vi tatt utgangspunkt i IMSCI-modellen i planleggingen av undervisningsopplegget. I vedlegg 4 viser vi hvordan vi har planlagt rundt de ulike fasene av stillasbygging med utgangspunkt i Reads modell for stillasbygging.

## 2.2 Skrivedidaktiske retninger

Fortidens fokus på ulike skrivetradisjoner har gjort at vi i dag har hatt ulike syn på kreativ skriving. Noe forenklet kan man si at de to hovedretningene er den prosessorienterte skrivepedagogikken og den australske sjangerskolen. Videre presenteres de ulike retningene og hvilket syn på skriving som vektlegges. De to retningene har satt sitt preg på hvordan man kan fremme kreativ skriving og vil derfor danne rammen for denne studien.

### 2.2.1 Prosessorientert skrivepedagogikk

I følge Kvithyld og Kringstad (2014) har prosessorientert skriving vært relevant i norskfaget fra midt på 1980-tallet. I en prosessorientert skrivepedagogikk fokuseres det på selve prosessen istedenfor det ferdige produktet, og elevene får hjelp underveis i skriveprosessen. Hertzberg og Dysthe (2012) mener at det bør legges vekt på undervisning gjennom ulike faser: førskrivefase, utkast, respons og bearbeiding av tekst. Å skille skrivingen i ulike deler er et viktig element i elevenes identitetsutvikling, hvor selve skrivingen blir et verktøy til refleksjon og læring (Hertzberg & Dysthe, 2012). Hoel (1990) deler den prosessorienterte skrivepedagogikken inn i fire retninger: den ekspressive prosessorienterte retningen, den kognitive retningen, den sosiale retningen og den nyteoretiske retningen (Hoel, 1990, s. 21–34). I den ekspressive prosessorienterte retningen er det sterkt fokus på individet som igjen har en romantisk forståelse av skriving som en måte å uttrykke sin indre, autentiske stemme på (Fjørtoft, 2014, s. 152). Hoel (2004) hevder at Peter Elbow tilhørte førstegenerasjonen av amerikanske prosessorienterte skrivepedagoger (Hoel, 2004, s. 5). Han mente at en burde se på skriving som en organisk utviklingsprosess der man bare skal skrive uten å ha en plan for hva som skal skrives, bare skrive og la ordene komme etter hvert. Det er ikke før i slutten av teksten at skriveren ser hva han hadde tenkt å formidle med teksten (Elbow, 1973 s. 15). Elbow viser med dette at meningen med teksten ikke er det vi starter

med, men det som er produktet til slutt (Elbow, 1973). Innenfor skrivepedagogikken kalles denne skrivestrategien friskiving (Hoel, 2004, s. 5).

Fjørtoft (2014, s. 153) viser til at ekspressivistene vektla det originale og spontane hvor de forstod skrivingen som en erkjennelsesprosess og ikke som en kommunikativ handling. På dette punktet ble den ekspressive skrivingen møtt med motstand hvor det blant annet ble argumentert med at den fremmet en forståelse av skriving som noe som bare kan erfares, og ikke undervises i eller forskes på (Fjørtoft, 2014, s. 153). Stil som sjanger var rådende i norsk skole i tiden før den prosessorienterte skrivepedagogikken kom på midten av 1980-tallet (Eritsland, 2004, s. 53). Med den prosessorienterte skrivepedagogikken kom det et tydelig skifte i forhold til tanken om hvilken rolle en lærer skulle ha. Her var fokus å gi elevene støtte og veiledning underveis i skrivingen (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). Hoel (2004) peker på at en del av tankegodset fra den tidlige ekspressive retningen har satt sitt preg på den prosessorienterte skrivepedagogikken, da spesielt friskiving og synet på at skriving er en som en oppdagelsesreise «fra indre kaos til ytre kosmos» (Hoel, 2004, s. 8). Dette synet på skriving fikk derimot ikke innpass i Norge, selv om det var populært i de fem første årene på 1980-tallet da prosessorientert skrivepedagogikk først ble innført (Hoel, 2004, s. 9). I følge Hoel kan dette skyldes at retningen først ble innført i ungdomsskole og videregående skole og at eksamens har vært i fokus, med krav til produkt. Fortsatt kan vi i dag se den ekspressive skrivepedagogikken i form av at lærere kan verdsette originalitet og kreativitet i elevtekstene, selv om de ikke har en bestemt mening om hva kreativitet er (Fjørtoft, 2014, s. 153). Prosesspedagogikken skjøt fart på slutten av 1900-tallet, og lagde med dette et tydelig skille mellom den amerikanske prosesspedagogikken og den australske sjangerskolen.

### 2.2.2 Den australske sjangerskolen

Den australske sjangerskolen er ikke en bestemt form for skriveopplæring, men inneholder flere ulike perspektiv på skriveopplæring som har blitt utviklet av australske skriveforskere fra midten av 1980-tallet (Fjørtoft, 2014, s. 167). De som støttet sjangerskolen var ofte kritiske til prosesspedagogikken, da de mente dette kun ivaretok barn som kom fra ressurssterke hjem (Cope & Kalantzis, 2012, s. 8). På tross av kritikken mot prosesspedagogikken, var ikke australias skolen uenige i å fokusere på selve skriveprosessen. Dette stod i motsetning til prosess-skrivinga som i større grad vektla friskiving uten at lærere blandet seg inn (jf. «Writing without teachers»), at læreren hadde en viktig rolle i denne prosessen (Helstad & Hertzberg, 2013, s. 230).

I Sidneyskolen var et av formålene å undersøke hvordan elever brukte kunnskap og erfaringer til å skape tekster og hvor det også handlet om å gi elevene eksplisitt undervisning som kunne føre til at elevene opplevde mestring innenfor skolens krav (Fjørtoft, 2014, s. 167). Eksplisitt skriveopplæring kan ofte sammenlignes med stillasbygging (jf. delkapittel 2.1.3) der det er et mål om at elevene skal støttes i skrivingen av en konkret oppgave, som videre vil kunne føre til at elevene tilegner seg strategier for å mestre lignende oppgaver alene i fremtiden. Under eksplisitt skriveopplæring får elevene rammer for skriving, hvor læreren hjelper dem å bryte ned skriveprosessen til mindre og mer håndterbare størrelser (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 77).

Skriverammer og modelltekster er eksempler på rammer som fungerer som støtte for elevenes skriving, samtidig som det også er med på å bryte skriveprosessen opp i deler (Håland, 2016). En modelltekst fungerer som en ramme for skrivinga som tydeliggjør språklige trekk hvor det er ønskelig at elever bruker dette i egen skriving. Tekstsamtaler og å dekonstruere modelltekster ses på som viktig støtte i dette arbeidet (Callaghan & Rothery, 1988). Skriverammer vil kunne hjelpe eleven til å se for seg den ferdige teksten i form av enkle startsetninger eller ulike skjema som viser tekstens ulike deler. Samlet sett vil både modelltekster og skriverammer være stillaser som kan bidra til at elever øker sin skrivekompetanse (Håland, 2016).

## 2.3 Kreativitet

I dette kapittelet vil vi presentere ulike definisjoner på kreativitet og kreativ tekst, (og) hvor vi videre vil vi se på hvilken betydning kreativitet og kreativ skriving har hatt i de to foregående læreplanene og til nåværende læreplan i norsk LK20.

### 2.3.1 Kreativ skriving

Kreativitet er et komplekst begrep som rommer mange tolkninger. Det finnes derfor flere tilnærminger til begrepet hvor dette er studert og forsøkt identifisert. Begrepet brukes ofte i dagligtalen og hva som vurderes til å være kreativt er avhengig av hvilken sammenheng det er sagt i (Julmi & Scherm, 2015).

Woods og Barrow (2006) hevder at kreativitet er produktorientert. Med dette legger de til grunn forskjellige faktorer av betydning som avgjør om et produkt skal kunne kalles kreativt. Her viser de til at det som skal være egenprodusert og nyskapende ved produktet, ikke skal



være kopi eller etterligning av andres arbeid. Carey og Flower (1989) hevder på sin side at et kreativt produkt må være høvelig, som betyr at det innfrir behovene til den som produserer produktet og hvilke krav situasjonen rundt stiller til dette. I likhet med Barrow og Woods hevder også Carey og Flower at produktet skal være noe nyskapende eller originalt (Carey & Flower, 1989, s. 283). For å fremme kreativitet hos elevene i skolen, slik det blant annet påpekes i framtidens skole, bør man i følge Barrow og Woods la være å formidle ideen om at det bare finnes en løsning som er riktig. Elevene må heller få rom til å gjøre ting på sin måte, med sitt eget syn på verden (Barrow & Woods, 2006 s. 146). Barrow og Woods peker på at læreren bør la elevene få ta egne valg og gi rom for å tenke annerledes ved å tilrettelegge for utforskning av fantasi, men at elevene samtidig gis både kompetanse og forståelse for hvordan dette gjøres. I tillegg viser Barrow og Woods (2006) til viktigheten av å kjenne til andre som har jobbet i samme fagfelt og at eleven må lære hvordan man bruker kreative evner ved å gjøres kjent med hva som allerede er gjort innen feltet (Barrow & Woods, 2006, s. 148). Mellom den kreative skriveprosessen og den spontane skriveprosessen er det en forskjell. I følge Barrow og Woods skal læreren ikke vektlegge grammatikk og rettskriving i kreative skriveprosesser, hvor de da hevder at å korrigere elevens feil og mangler kan sette en begrensning for deres skriveglede. Samtidig fremheves viktigheten av å lære seg ulike ferdigheter og forståelse av hvordan andre har laget kreative produkter (Barrow & Woods, 2006, s. 148). Carey og Flower hevder at læreren bør bruke oppgavetekster som er åpne, men samtidig ikke fullstendig åpne. Med dette mener de at det bør være en utfordring eller oppgave til grunn for skriveoppgaven der eleven skal jobbe kreativt for å finne en løsning. I tillegg påpekes viktigheten av at oppgaven er åpen nok slik at den rommer flere mulige løsninger, og at skriveren på denne måten løser oppgaven selvstendig. (Carey & Flower, 1989 s. 285).

Både Barrow & Woods og Carey & Flower hevder at et kreativt produkt blir til gjennom en bevisst handling (Barrow & Woods, 2006 s. 140; Carey & Flower 1989, s. 283). Carey og Flower påpeker også at en kreativ skriver vil være bevisst flere aspekter ved teksten. Å være mottakerbevisst gjør at skriveren gjør seg tanker om hvilken situasjon de skriver i, og i tillegg vil denne type skriver være motivert i skriveprosessen og gjøre revideringer. Carey og Flower mener derfor det vil være viktig at læreren gir elevene oppgaver som oppleves meningsfulle, samt at det gis støtte underveis i skriveprosessen fra planleggingsfasen til revidering av teksten. Dette vil være med på å holde elevens motivasjon gjennom prosessen (Carey & Flower 1989, s. 283). Barrow og Woods retter fokus på det kreative produktet, mens Carey og Flower har fokus på prosessene som leder til et kreativt produkt. Alle fire deler

derimot syn på fokuset om at det individuelle er viktig og at det som skapes skal vise den enkelte elev sitt syn å se noe på. I denne studiens kreative undervisningsopplegg er det på forhånd definert et format (forklares videre i kapittel 3 Metode), men det gis likevel et ansvar til eleven hvor hun selv kan skape struktur og bruke egne kreative evner ved å ta egne valg innenfor de rammene som er gitt. Det vil da være god plass til originalitet.

Marte Blikstad-Balas (2015) peker på viktigheten av noen premisser som læreren bør ha tenkt på for at elevene skal produsere gode og kreative tekster. Her viser hun til at læreren bør sikre at «de kreative oppgavene ikke må bli for vage» (s. 31) og at det bør finnes flere løsningsmuligheter, men uten at det gir en bestemt retning. Blikstad-Balas viser til at et åpent oppgaver som ikke sier noe om innholdet, form eller mottaker, kan komplisere skrivingen (Blikstad-Balas, 2015, s. 31). Samtidig er det viktig at oppgavene skrives på ulike måter. Hvis skriveoppgaven blir for åpen uten rammer som sier noe om form, hvem som er målgruppen, vil det kunne oppleves utfordrende for elevene. I tillegg bør læreren passe på at elevene behersker de relevante norskfaglige sjangrene, hvor Blikstad-Balas påpeker at «god skriveopplæring ikke kommer utenom systematisk opplæring i sjangre» (s. 31). Blikstad-Balas viser også til viktigheten av at elevene ser omfanget og de mulighetene som ligger i en kreativ tekst, og å lære elevene å planlegge skrivingen sin. Det trenger derimot ikke å innebære en stram disposisjon som skal følges slavisk, men at skriverammer og samtale om innhold i tekstene kan være virkningsfullt. Dette er ekstra viktig med tanke på at kreativitet ofte kan assosieres med en romantisk ide om at skriveren får ferdige tekster som et innfall, og at det er urealistisk å tenke at kreativitet er noe som plutselig «skjer». «Norsktimene ville bli preget av mye dødtid dersom vi skal vente på at tretti elever blir grepet av kreativiteten» (Blikstad-Balas, s.32).

I likhet med Blikstad-Balas syn på kreativ skriving hvor hun hevder at elevene bør få planlegge skrivingen og i tillegg få trening i dette, mener også professor i skrivekunst Bjørn Arild Ersland at barns interesse for kreativ skriving må vekkes og at de trenger trening for at de skal bli skrivende. Ersland viser til, som nevnt innledningsvis at norskfaget også er et kunsthøgskolefag hvor språket kan brukes som en metode for utforskning og forståelse av verden. Her er Ersland tydelig på at dette kan starte allerede i det de lærer å skrive og han understøtter at læreren ikke skal etterstrebe noe perfekt og feilfritt i den kreative skrivingen, men være på jakt etter det personlige uttrykket (B.A. Ersland, personlig kommunikasjon, 30. august 2021).

Akkurat som et kreativt uttrykk kan være en skakk strek i en tegning, kan en morsom stavemåte være et kreativt uttrykk i en tekst.

Metoden omtales i vår masteroppgave som Ersland-metoden. Sentralt i denne tilnærmingen er fokuset på barns kreative muligheter. Metoden skiller seg fra skrivingen som normalt skjer i klasserommet, hvor det i Ersland-metoden er elevens stemme som lager utgangspunktet for den videre skrivingen. Her er det elevens tekst som setter rammene for det videre arbeidet. Elevene vil kunne jobbe med samme utgangspunkt, selv om de skriver på ulikt nivå. Skriveprosessen er todelt, hvor elevene først får veiledning i hvordan de skriver en kort fortelling på mellom 2 og 12 setninger. Fortellingens kriterier sier noe om hva teksten skal inneholde som blant annet karakterer, handling og helst en forandring i handlingen. Deretter veileder lærer på hvordan fortellingen skal bli bedre litterært. Etter denne veiledningen skal eleven skrive teksten individuelt. Fortellingene blir korte tekster som gjør det oversiktlig for både lærer og elev å jobbe videre ut i fra. I responsen lærer gir, er det fokus på tre steg: orientering, komplikasjon og løsning (Labov & Waletzjys, 1967). Lærer stiller få spørsmål til teksten som: hvor i teksten blir jeg spent på noe? Hvor lurer jeg på noe? Hvor kjeder jeg meg i teksten? Lærer kan også gi veiledning ved å stryke, flytte og legge til. Forsking viser at tilbakemeldinger rettet mot teksten som produkt (bra, flott, denne teksten er ikke god nok) eller elevens prestasjon (du er flink til å skrive, du skriver ikke godt nok) fremmer passivitet gjennom å underbygge elevenes oppfatning av at ferdigheter er statiske (Dweck, 2016). Spesifikke tilbakemeldinger som går på elevens strategier og innsats, vil gi konkrete innspill for videre arbeid og signaler om at prestasjoner er dynamiske og som eleven har mulighet for å påvirke. Målet i Ersland-metoden er også at eleven kan ta disse erfaringene med seg til andre fag. For at dette skal fungere må lærer vær bevisst tilbakemeldinger som gis underveis i prosessen. Motivasjonen for disse tilbakemeldingene skal hentes i elevens egen tekst. Etter tilbakemelding skal eleven jobbe videre med teksten, men uten at den øker i størrelse. Den korte og oversiktlige strukturen gjør at metoden fungerer på hele klasser, med ulike mangfold av nivå på elevenes skriveutvikling.

Kort oppsummert er det flere likheter i hvordan Barrow og Woods (2006), Carey og Flower (1989), Blikstad-Balas (2015) og Ersland (2021) ser på kreativ skriving. Samtlige legger vekt på at det er eleven eget syn på hva som er kreativt som teller. De er også enige om at de kreative oppgavene ikke må bli for vage, slik Blikstad-Balas også hevder. Ersland, i likhet

med Barrow og Woods er også tilhenger av at læreren ikke skal legge vekt på grammatikk og rettskriving i de kreative skriveprosessene.

### 2.3.2 Kreativ skrijving i læreplanene

For å få en forståelse av hva kreativ skrijving er i dagens læreplan LK20, er det interessant å ta et tilbakeblikk på hvordan kreativ skrijving tidligere har blitt forstått. Vi vil derfor gi et kort historisk tilbakeblikk på kreativ skrijving i L97, LK06 og nåværende læreplan LK20.

I L97 under «Det skapende mennesket» blir kompetanse knyttet til det kreative til kritiske evner: hvor det presiseres at skapende evner handler om å finne nye løsninger på praktiske utfordringer ved å gjøre noe som ikke er prøvd før, finne nye sammenhenger gjennom å tenke og forstå (s. 21). I LK06 finner vi igjen i læreplanens kompetansemål i norskfaget for 2. og 10. årstrinn at elevene skal skrive kreativt. På samme måte som i L97 finner vi også i LK20 at tekster skal ha en klar funksjon, være informative og argumenterende, samtidig som den «frie skrijvingen» ikke har en klar funksjon, men bare skal være kreative. I Fagfornyelsen (LK20) legges det fremdeles vekt på at elevenes skrivekompetanse skal utvikles i norskfaget og å skrive forklares som «å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med andre ord handler dette om at elevene blant annet skal utvikle egne måter å uttrykke seg skriftlig på, lære forskjellige strategier for skrijving og hvordan tekster kan struktureres. Skriveutviklingen i norskfaget går fra å lære det grunnleggende til at elevene etter hvert skal mestre både planlegging, utforming og bearbeiding av tekster i forskjellige sjangre, hvor tekstene også skal tilpasses formål, medium og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2020). Endringene i læreplanen fra Kunnskapsløftet (LK06) til nåværende læreplan, Fagfornyelsen (LK20), gir dermed elevene forutsetninger for å kunne utvikle engasjement, utforskertrang og kritiske, skapende og kreative evner. Vi tolker dette som at kreativitet har blitt mer fremtredende i denne læreplanen sammenlignet med forrige læreplan. Kreativitet blir framhevet under fagets relevans og verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her kan vi lese at: «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

På tross av endringer og i form av at kreativitet har fått større fokus i gjeldene læreplan, ser vi likevel et behov for konkrete og gode måter vi som lærere kan møte læreplanens krav om skapende skrijving rent praktisk inn i klasserommet. I vårt undervisningsopplegg, som vi har utarbeidet i samarbeid med forfatter Ersland, får elevene mulighet skrive kreativt og skapende

samtidig som de får lærerrespons med fokus på motivasjon. Dette ved at elevene innenfor klasserommets rammer får oppleve mestring, medbestemmelse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2017).

#### 2.4 Elementer av kreativ skrivning i ulike skrivetilnærminger

Til tross for tilkomst av nye retninger, nye måter å se skrivning på (jf. over), er det flere studier som peker på at skrivning i skolen i varierende grad legger opp til kreativ skrivning (Håland et al., 2019). Det finnes i dag en rekke tilnærminger som har elementer av kreativ skrivning. Det er imidlertid et tankekors at de fleste av tilnærmingene vi finner er virker tenkt til de yngste elevene i begynneropplæringen og har et preg av lek over seg, der formålet er å oppdage og utvikle skriftspråket. Vil vi gi en oversikt over likheter og forskjeller i Forlag som metode, rammelek og veiledet skrivning, der vi kort ser på hvilken måte det gis rom for kreativ skrivning, hva som kommuniseres som formålet med skrivning i opplegget, hvor sterke føringer gis det for det som skal skrives, hvilke føringer for tilbakemeldinger gis og hvilket fokus er det er på rett/galt, det vil si feil eller mangler i teksten.

**Forlag som metode:** I forlag som metode posisjonerer læreren elevene som forfattere.

Læreren inngår som en veileder i rolle og får tittelen forlagssjef. Fokuset til læreren i Forlag som metode ligger i å veilede elevene når de uttrykker et behov for hjelp. Elevene skriver med formål om at medelevene er reelle mottakere. Føringerne for hva som skal skrives planlegges og bestemmes av barnets interesser og behov på et gitt tidspunkt. Det inngår ingen skriverammer i denne metoden og heller ikke modelltekster som slavisk skal følges. Elevene får dermed velge hva de vil skrive om. Lærer i rolle som forlagssjef gir tilbakemeldinger på tekstene underveis i prosessen i begge tilnærmingene. Tekstene språkvaskes før de kan ferdigstilles. Samtidig er det viktig at eleven skal få bestemme over eget skriveprosjekt. Når tekstene er ferdig skal de framføres av læreren.

**Rammelek:** I rammeleken tar man utgangspunkt i elevenes engasjement, hvor det på denne måten viskes ut et skille mellom lek og læring (Brostrøm, 1995). Den voksne gir her føringer for utformingen av lekens rammer med barnet i fokus, for eksempel sykehuslek, skole eller café. Å uttrykke seg gjennom skrift blir da naturlig hvor skrift er nødvendig (Myran & Håland, 2018). Formålet med rammelek er at eleven skriver på sitt nivå i egen skriveutvikling. Eksempel på dette kan være i sykehusleken hvor det vil være nødvendig å skrive ut resepter, medisin og journaler. Læreren får en dobbeltrolle hvor hun skal både lede og tilpasse undervisningen slik elevene får støtte til å bruke skrift i en funksjonell sammenheng. Læreren

kan gå inn i leken som sykehusdirektør og gi tilbakemeldinger på det skriftlige dersom noen elever signaliserer at de trenger skrivehjelp. Eventuelt kan elevene hjelpe hverandre da de alltid er flere enn én i den rollen de har fått som for eksempel kirurger. I denne formen for skriveundervisning er det ikke et fokus rettskriving og bokstavforming.

**Veiledet skrivning:** I følge Myran og Håland (2018) kan veiledet skrivning dreie seg om en felles opplevelse, samtale om opplevelsen, tegne fra opplevelsen og skrive med veiledning. Læreren veileder ei elevgruppe denne veiledningen består av dialog og skrivning. Siden tekstsikaping tar tid, bør det være satt av minst 20 minutter. Skriveøkta kan ta utgangspunkt i en felles opplevelse, som for eksempel en tur, gårdsbesøk eller en forestilling klassen har vært på. Elevene starter med å lage en tegning av opplevelsen som da fungerer som en støtte (Myran & Håland, 2018). Når elevene skriver, må de få utvikle seg i sin nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). Eleven skal bli oppfordret til å lytte ut lyder og skrive ordene selv og vil dermed se at lyd for lyd blir et helt ord, og hvordan ordene til slutt danner en setning (Myran & Håland, 2018). Det at elevene får sjansen til å oppdage skriftspråket på egne premisser er formålet med opplegget. Først for tilbakemelding er at læreren må tilpasse den veiledningen de gir (Myran & Håland, 2018). Eleven blir utfordret til å foreslå hva teksten skal inneholde (Myran & Håland). Skrivningen er fri, men har likevel rammer med tanke på at innholdet skal ta utgangspunkt i den felles opplevelsen. Elevene får da rom for å være kreative innenfor denne rammen og ingenting i elevens tekst blir definert som rett eller galt.

#### 2.4.1 Samlende refleksjoner av tilnærmingene

De tre overnevnte tilnærmingene til skrivning har flere likheter. Vi vil først ta for oss disse likhetene før vi kort viser til hva som skiller dem. Avslutningsvis i dette avsnittet oppsummeres likheter og forskjeller i en oversiktlig tabell, se figur 1.

I alle tre tilnærmingene er det rom for kreativ skrivning. Ved å sette barnet i sentrum og at rammene for skrivningen blir til i møte med barns interesser og behov, gir det kreative rom. Dette gjør at skriveproduktet i de overnevnte tilnærmingene blir høvelig, slik Carey og Flower (1989) hevder er et krav for arbeidet skal kunne kvalifisere som noe kreativt. I følge Marte Blikstad-Balas (2015) er det viktig at skrivningen har et formål, da unngår man at oppgavene blir for vage. Formålet med skrivningen i disse tre oppleggene er at elevene skal oppdage skriftspråket på egne premisser, der de befinner seg i egen skriveutviklingen. Elevene kan i alle tre tilnærmingene skrive fritt, så lenge de produserer bøker i Forlag som metode, så lenge

de holder seg til sin rolle i rammelek, og skriver innenfor den felles opplevelsen klassen har hatt når det er veiledet skriving. Tilbakemeldingene gis av lærer når elevene selv henvender seg til læreren etter eget ønske.

I rammelek og veiledet skriving er det ikke fokus på at noe er på rett eller galt. I Forlag som metode avsluttes skriveprosessen med et fokus at alle elevtekstene språkvaskes av forlagssjefen før de blir ferdigstilt. Dermed gir læreren en tilbakemelding til eleven på hva som er riktig eller galt.

#### 2.4.2 De ulike skrivetilnærmingene og likheter til Ersland-metoden

Ersland-metoden har flere likhetstrekk til både veiledet skriving, rammelek og Forlag som metode. Den største likheten handler om at barnet er i fokus og skrivingen blir tilrettelagt og planlagt på barnets premisser. Det er ligger likevel en større frihet med tanke på innhold i Ersland-metoden sammenlignet med veiledet skriving og rammelek. I Ersland-metoden får elevene velge hva de vil skrive om, altså innholdet, og rammene for skrivingen er gitt i form av ulike enkle kriterier til tekstens form. I veiledet skriving, rammelek og Forlag som metode finnes derimot ingen kriterier til tekst sett bort i fra at teksten skal oppfylle skriveoppgavens formål.

Tilbakemeldinger og måten det gjøres på er med på å skille de ulike tilnærmingene. I rammelek skal læreren tilpasse veiledningen de gir (Myran & Håland, 2018), hvor eleven selv gir rammene for dette ved at de foreslår hva teksten skal inneholde (Myran og Håland), og tilbakemeldingene gis da på bakgrunn av dette. Under Forlag som metode er det lærer, som i en rolle gir elevene tilbakemeldinger på tekstene underveis i prosessen. I tillegg skal tekstene språkvaskes før de kan ferdigstilles. Dette gir et tydelig skille fra de overnevnte skrivetilnærmingene ved at noe er rett eller galt.

Når det gjelder tilbakemeldinger på elevens tekst i Ersland-metoden oppstår dette med utgangspunkt i elevens tekst og etter hvilke behov teksten og eleven uttrykker. Det er ikke før 1. utkastet er levert at tilbakemeldingene på teksten starter, og da med utgangspunkt i det eleven har produsert. Det er altså selve teksten som setter rammer for lærerens tilbakemelding. I tillegg skal fokuset i disse tilbakemeldingene gis ut i fra fokus på tre områder: orientering, komplikasjon og løsning (Labov & Waletzjys, 1967). Her ligger lærerens fokus på at tilbakemeldingene skal gjelde spesifikke tilbakemeldinger som går på elevens strategier og innsats, konkrete innspill for videre arbeid og signaler om at prestasjoner

er dynamiske, og som eleven har mulighet for å påvirke (Dweck, 2016). Slik respons brukes for å motivere elevene innenfor klasserommets rammer ved at de får oppleve mestring, medbestemmelse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2017). Dette motivasjonsaspektet for skrivingen er unikt og ikke like framtrødende i Forlag som metode, rammelek og veiledet skriving. I tillegg ser vi at lekeaspektet i både Forlag som metode, rammelek og veiledet skriving virker til å fungere best i starten av skoleløpet mens elevene fremdeles utforsker språket, mens Ersland- metoden har potensiale til å kunne fungere på hele barnetrinnet.

	<b>Rom for kreativ skriving</b>	<b>Formål</b>	<b>Føringer for hva som skal skrives</b>	<b>Tilbakemeldinger</b>	<b>Fokus på rett/galt</b>
<b>Forlag som metode</b>	Elevene velger hva de vil skrive om.	Skriver med formål om at medelevene er reelle mottakere av teksten	Planlegges og bestemmes ut i fra barnets interesser og behov på et angitt tidspunkt, men elevene kan velge hva de vil skrive om	Læreren tilpasser veiledning til elevens nivå	Ja, tekstene skal språkvaskes av lærer før de kan ferdigstilles
<b>Rammelek</b>	I rammelek kan elevene være kreative i roller som for eksempel i sykehusleken hvor de dikter medisiner som trengs, diagnoser, skriver journaler.	Eleven skriver på sitt skriftspråklige nivå	Utgangspunkt i elevenes engasjement	Tilbakemeldinger på elevens premiss	Nei, ingen fokus på rett/galt
<b>Veiledet skriving</b>	Skrivingen er fri, men innenfor rammen av en felles opplevelse	Oppdage skriftspråket på egne premisser	Utgangspunkt i en felles opplevelse	Lærer veileder liten gruppe, med utgangspunkt i deres nærmeste utviklingssone	Nei, ingen fokus på rett/galt
<b>Ersland-metoden</b>	Elevene velger hva de vil skrive og skrivingen foregår på barnets premisser	Elevene skriver ut i fra sitt individuelle skriftspråklige nivå	Enkle rammer, og rammene for skrivingen er gitt i form av ulike enkle kriterier til tekstens form.	Tilbakemeldinger gis på 1.utkastet av teksten og da er det selve teksten som setter rammer for lærerens tilbakemelding. Tilbakemeldingene gis ut i fra fokus på tre områder: orientering, komplikasjon og løsning (Labov & Waletzjys, 1967).	Nei, ingen fokus på rett/galt

Figur 1: sammenligning av forskjeller og likheter i de ulike skrivetilnærningene

## 2.5 Motivasjon

Til tross for at læreplanene (Kunnskapsløftet 2006; Fagfornyelsen 2020) de siste tiårene har vektlagt lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter på tvers av fag, har lesing fått større oppmerksomhet både i forskning og i lærerutdanningene (Hodges et al., 2021).



Gjennom blant annet de innflytelsesrike teoriene til Patricia Alexander (1997) kan vi se at lesing som grunnleggende ferdighet har fått mer oppmerksomhet enn skriving. Grunntankene i norske læreplaner (Kunnskapsløftet 2006; Fagfornyelsen 2020, Skaftun, 2006) kan relateres til Alexanders teorier, som hevder at lesing i et livsløpsperspektiv utvikles fra nybegynner til ekspert gjennom tre faser; akklimasjon, kompetanse og ekspertise. Med dette mener Alexander (1997) at leseferdighetene vil være i utvikling så lenge vi lever og at leseferdigheter blir utviklet parallelt med kunnskap, strategi og interesse. Langsmed teoriene til Alexander som lesing i et livsløpsperspektiv, har det ikke, i samme grad kommet til teorien på skrivefeltet som løfter frem skriving i et livsløpsperspektiv (Walgermo, et al., under publikasjon). I vår studie gjør vi som Walgermo (et al., under publikasjon) ser på skriving i lys av Alexanders teorier (1997). Vi går ut fra at skriveferdighetene våre er i utvikling gjennom hele livsløpet og at de utvikler seg i samspill mellom våre interesse, strategi og ferdighet.

Motivasjon i sin helhet handler om hva som driver mennesket og regulerer atferd (Wigfield et al., 2006). I følge Solheim (2014) er motivasjon grunnene vi har til å lese eller skrive, mens engasjement handler om måtene vi leser eller skriver på.

Hvordan motivasjon defineres bør ta utgangspunkt i hvilken kontekst og hva som er formålet med fenomenet. Innenfor utdanningsfeltet blir det ofte tatt utgangspunkt i et sosialt-kognitivt grunnlag. Her spiller individets oppfatning av seg selv i ulike sammenhenger en rolle (Perry et al., 2006). Optimal læring og utvikling i skolen vil avhenge av elevenes motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En skoleklasse vil vi alltid finne ulike variasjoner i elevenes motivasjon, hvor noen elever oppleves å ha høy motivasjon for skolearbeid mens andre elever har lavere motivasjon. Dette kan føre til at noen elever legger mindre innsats i skolearbeidet og holder ut kortere om skriveoppgavene de jobber med oppleves vanskelige eller kjedelige. Motivasjon kan derfor sees på som en stor utfordring for lærerne (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

I følge motivasjonsforskerne Ryan og Deci (2009) oppnås det best læring dersom læringen er indre motivert. De forklarer dette ved at indre motivert læringsatferd utføres fordi lærestoffet oppleves interessant. Er eleven indre motivert, vil hun også finne glede i selve aktiviteten. Studier viser (for eks Tsai et al., 2008) at hva slags type motivasjon elevene utvikler, henger sammen med læringsmiljøet. Elevenes indre motivasjon har en tendens til å øke hvis

læringsmiljøet oppfylder elevenes tre grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 2000):

- behovet for autonomi eller selvbestemmelse
- behovet for kompetanse
- behovet for tilhørighet

Indre motivasjon kan altså utvikles ved å vi gir eleven selvbestemmelse eller autonomi, gi eleven følelsen av kompetanse og passe på at de kjenner seg akseptert av klassen sin (Deci & Ryan, 2000). Behovet for autonomi eller selvbestemmelse viser til at elevene trenger å føle selvstendighet, med tanke på å føle at de er drivkraften til det de gjør og valg de tar. Når elevene opplever autonomi, føler de at de har et valg (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Deci og Ryan (2017) legger størst vekt på behovet for selvbestemmelse. Dette behovet handler om at elevene vil se seg selv som kjernen til handlingen de utfører. Selvbestemt handling oppleves som frivillig og kan komme fra egne interesser. Elevene har behov for å føle tilhørighet til klassen sin (Skaalvik & Skaalvik 2018, s. 146). Det handler om å føle seg akseptert av miljøet (s. 146). Tilhørighet er en forutsetning for indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik (2018). Elever som opplever læreren sin som omtenkksom og varm, viser større motivasjon for arbeidet (Skaalvik & Skaalvik (2018).

### 2.5.1 Engasjement og interesse

Motivasjonsfeltet er stort, og det finnes mange ulike begrep om måloppnåelse og verdier. To av de begrepene som ser ut til å være er mest studert og kanskje det viktigste på barnetrinnet, er mestringstro og interesse (f. eks Renniger & Hidi, 2012, 2016). I følge Solheim (2014) brukes motivasjon og engasjement om hverandre, mens enkelte hevder at det er fornuftig å skille motivasjon som intensjon og engasjement som handling. Engasjement kan regnes som den observerbare delen av motivasjon (Skinner & Pitcher, 2012), hvor Solheim (2014) forklarer engasjement som en grunnmur for læring, at det å ønske å lære må ligge til grunn for barns læring. I følge Solhiem (2014) handler motivasjon altså om grunner til å lære mens engasjement handler om måter vi lærer må.

I følge Guthrie og Wigfield (2000) er kjernen i begrepet engasjement koblingen mellom eleven og handlingen. Det kan skje ved at eleven bruker sin egen kunnskap og erfaring i nye situasjoner som for eksempel en skriveoppgave. Engasjement består av flere dimensjoner; en sosial dimensjon, en kognitiv dimensjon og motivasjon (Guthrie & Wigfield, 2000). Den

sosiale dimensjonen innebærer at elevene får vist skriveoppgaven sin til andre. Med tanke på skriving betyr den kognitive dimensjonen at elevene har en hensiktsmessig strategi for skrivingen sin. Motivasjon betyr, i begrepet engasjement, at elevene greier å sette i gang og bli ferdige med skriveaktiviteten (Guthrie et al., 2000).

Det har lenge vært utfordrende å komme til enighet om hva interesse faktisk er (Renninger og Hidi, 2016). Noen mener interesse er en følelse, og andre mener det er nysgjerrighet. I denne studien har vi valgt å bruke Renninger og Hidis (2016) definisjon av interesse, hvor interesse er både en psykologisk tilstand og en forløper til motivasjon. Elevene kan uavhengig av alder og trinn, bli motiverte for et arbeid, dersom interesse blir vekket. Forskning viser at interesser er medvirkende i forhold til å lære og for motivasjon og engasjement (Renninger & Hidi, 2016) og økt interesse vil videre kunne gi eleven bedre forståelse, og bidra til å opprettholde elevens engasjement for et arbeid eller en aktivitet. Selv en mindre økning vil gi samme effekt. Denne økte interessen vil da kunne påvirke resultat og innsats og bidra til et fortsatt engasjement. Her vil lærere være en viktig faktor for å påvirke elevenes læring ved å jobbe med å fremme interesse (Renninger & Hidi, 2020). I en klasse vil elevenes interesse for skriving være individuell og elever som interesserer seg for skriving vil ha et annet behov for støtte av videre utvikling av interesse for skriving sammenlignet med elever som ikke viser interesse for skriving. Ifølge Renninger og Hidi (2016) kan interesse vekkes og støttes på alle punkt i livet dersom det legges til rette for dette.

### *Situasjonell og individuell interesse*

I teorien skilles det mellom to former for interesse, situasjonell og individuell interesse (Renninger & Hidi, 2016). Her blir situasjonell interesse regnet som en forløper til individuell interesse. Renninger og Hidi (2016) peker på at å stimulere situasjonell interesse kan trigge en kommende individuell interesse, fordi det ved å la elevene gjennomføre en bestemt aktivitet flere ganger kan gjøre at den situasjonelle interessen utvikles. Videre kan denne situasjonelle interessen føre til økt individuell interesse (Renninger & Hidi, 2016).

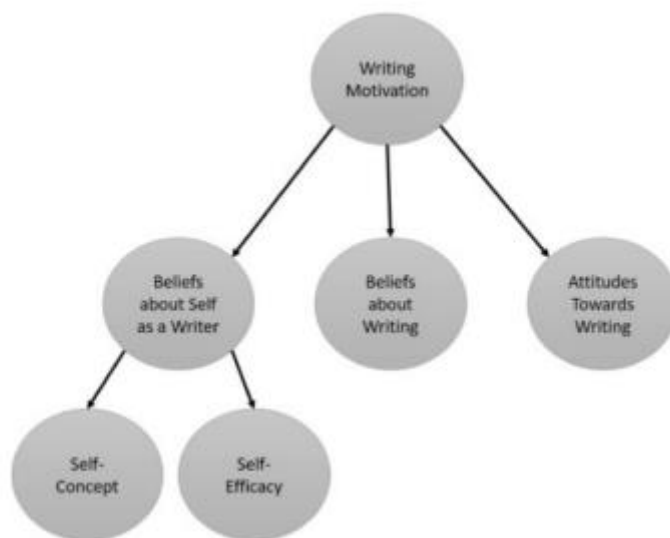
Den situasjonelle interessen knyttes til de følelsesmessige reaksjonene som oppstår ved en bestemt aktivitet eller innhold, hvor interessen i liten grad er knyttet til kunnskap. Etter hvert som denne interessen økes, vil ønsket om mer kunnskap og verdien en tillegger den bestemte aktiviteten utvikles. At det skjer en økning i kunnskap kan gjøre til at det legges større verdi i den bestemte oppgaven eller aktiviteten, som videre kan føre til at eleven søker mer kunnskap (Renninger & Hidi, 2016).

**Situasjonell interesse** er i følge Renninger og Hidi (2016, s. 10) en tidlig fase av interesseutviklingen der de beskriver dette som et svar på bestemt aktivitet. Den situasjonelle interessen kan sammenlignes med situasjoner som kan oppstå i læringssituasjoner i skolen. Med tanke på skriveaktiviteter kan det handle om ulike arbeidsmåter som aktiverer og skaper engasjement hos elevene. Ulike tema og tilpasninger kan være viktige for utvikling av situasjonell interesse (Renninger og Hidi, 2016). Situasjonell interesse kan være forbigående hvor miljøet kan gjøre at en individuell interesse utløses.

**Individuell interesse** er i følge Renningen og Hidi (2016, s. 11) en senere fase interesseutviklingen sammenlignet med situasjonell interesse. Individuell interesse springer ut fra en personlig interesse og kan være varig (Renninger & Hidi 2016). Dersom elever utvikler individuell interesse vil de være engasjerte og dermed investere både tid og krefter i aktiviteten (Renninger & Hidi, s. 11). Som lærer kan man legge til rette for utvikling av individuell interesse ved å la elevene få gjentatte erfaringer med en bestemt aktivitet eller at elevene selv får ta initiativ til en aktivitet. Hvis elevene får utviklet kunnskap om et emne vil dette kunne bidra til at innholdet i aktiviteten tillegges større verdi, som da kan bidra engasjementet opprettholdes (Renninger & Hidi, 2016).

#### 2.5.2 Mestringstro

At eleven er motivert for skriving er har betydning for hvordan de løser en skriveoppgave og hvordan resultatet blir (Wright et al., 2018). I Model of Writing Motivation (figur 2) mener Wright et.,al (2018) at motivasjon kan ses på gjennom en flerdimensjonal figur hvor fokuset er hvordan eleven som skriver tenker om seg selv (Self-Concept) og i form av mestringstro (Self-Efficacy) se figur 2.



Figur 2: Model of Writing Motivation (Wright et al., 2018).

Mestringstro henger sammen med elevens engasjement (Unrau, et., 2018) og er oppgave- og situasjonsspesifikk (Bong & Skaalvik, 2003). I tillegg vil mestringstro ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) også fungere som en vurdering eleven gjør av seg selv i forhold til egen kompetanse, basert på sine egne erfaringer i forhold til hvordan hun tenker om mestring av en spesifikk oppgave. Mestringstro vil også kunne variere med tanke på hvilke oppgaver som skal utføres, tid og hjelpemidler som er tilgjengelig og hvilke arbeidsforhold den gitte oppgaven eller aktiviteten skal gjennomføres under (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Bandura (1997) bruker betegnelsen “Self - efficacy” oversatt på norsk til mestringstro for å påpeke hvilke forventninger eleven har til ulike aktiviteter som har betydning for hvor mye energi hun bruker i en eventuell aktivitet. Hvis eleven har liten tro på at hun vil klare oppgaven, blir innsatsen deretter, og i motsatt fall, dersom eleven har tro på resultatet, vil hun også bruke mer energi på aktiviteten. Ifølge Bandura (1997) vil individets mestringstro påvirke egne tanker både positivt og negativt når hun jobber med en krevende oppgave (Bandura 1997). Skaalvik og Skaalvik (2020) forklarer dette ved å sammenligne to elever som har ganske like kunnskaper og ferdigheter, hvor den ene har høy mestringstro knyttet til en oppgave og den andre lav. Eleven som har høy mestringstro virker å tenke mer optimistisk enn den andre og vil dermed virke å ha et mer optimistisk syn, samt og ha mer ambisiøse og realistiske mål. Eleven med lavere mestringstro er kan motsatt se ut til å sette tvil til egne

ferdigheter og fokuserer på det som kan gå galt. Følger av dette er at eleven opplever mer angst og usikkerhet rundt oppgaven. Videre vil dette kunne bety at eleven med lav mestringstro vil lettere kunne velge bort en oppgave, yte lavere innsats, ha lavere utholdenhet og gi raskere opp ved krevende oppgaver. I et utrygt miljø kan det å velge bort en oppgave, forklares med et forsøk på selvbeskyttelse (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 43-44).

Mestringstro handler om å kontrollere sine egne tanker, motivasjon og de fysiologiske emosjonene som oppstår, og blir derfor avgjørende for hva slags mestringstro en elev har til ulike oppgaver (Bandura 1977). Det er likevel slik at mestringstroen ikke nødvendigvis gjenspeiler virkeligheten og den fysiske kapasiteten en elev bærer på, da det er mulig at elever kan vurderer disse evnene subjektivt (Bandura 1977). Med andre ord vil ikke en elevs høye mestringstro løse nødvendigvis alle problemer hun står overfor, men mestringstroen vil likevel kunne påvirke elevens motivasjon til å gå i gang med en oppgave og hvilken innsats hun tillegger oppgaven. Elevers mestingstro i skolesammenheng er spesielt viktig da mestingstro vil ha påvirkning på deres motivasjon for læring (Bong & Skaalvik, 2003). Elever med høy grad av mestingstro vil sammenlignet med en elev med lav grad av mestingstro være mer engasjert, ha høyere innsats og ha en større utholdenhet ved utfordringer (Bong & Skaalvik, 2003).

#### *2.5.2.1. Hvordan styrke elevens mestingstro (i klasserommet)?*

For å kunne øke elevens mestingstro for skriveing i klasserommet har vi behov for å vite hva som kan påvirke mestingstro i forbindelse med elevens skriveing. Bandura (1986; 1997) har utviklet en modell for utvikling av mestingstro. I denne modellen vises det til fire faktorer (oversatt til norsk) for å styrke mestingstro:

- mestingserfaring
- observere andres mesting
- behov for støtte og oppmuntring
- Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Videre vil vi ta for oss Banduras (1997) fire forklaringsfaktorene for hvordan mestingstro kan utvikles. Her vil vi også legge til annen relevant teori fra motivasjonsfeltet for å vise hvordan lærere på best mulig måte kan jobbe for å utvikle elevens motivasjon for skriveing.

#### *Mestingserfaring*

Mestingserfaringer er regnet som den mest vesentlige kilden for utvikling av mestingstro (Bandura 1997, Skaalvik & Skaalvik 2018, 2020). At en elev lykkes i starten av en

læringsprosess er særlig viktig (Bandura, 1986), og ved motsatt erfaring vil dette kunne ha følger for eleven i form av angst, usikkerhet, lav innsats og motivasjon og en lite adekvat læringsstrategi (Skaalvik & Skaalvik 2020, s. 48). En viktig oppgave for lærere vil derfor være å tilrettelegge for tilpasset undervisning, med realistiske utfordringer med utgangspunkt i elevens forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s 47). Bandura (1997) hevder at lærerens fokus bør være på å utvikle robuste elever, dette samsvarer med Yeager og Dweck (2012) sin beskrivelse av på hvilken måte elever bør få muligheter til å mestre krevende oppgaver for at de i fremtiden skal møte nye utfordringer med høyere mestringstro.

Lærerens tilrettelegging i undervisningen vil bygge opp om elevens mestringstro ved at hun får oppleve å mestre en gitt oppgave. Dette vil videre kunne gi eleven en forventning om at hun skal klare å mestre en lignende oppgave i fremtiden. Forventing om å mestre noe vil øke elevens motivasjon, konsentrasjon, innsats og utholdenhet og dette vil gjøre at eleven vil kunne oppleve reel mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Lærere bør tilpasse undervisningen slik at eleven får jobbe innenfor deres nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). Å jobbe innenfor elevenes nærmeste utviklingszone vil gi en vanskegrad som gjør at elevene kan oppleve mestring dersom de får støtte av en mer kompetent annen, hvor denne personen fungerer som et støttende stillas (Bruner, 1981, Vygotsky, 1978). Vygotsky peker på at optimal læring oppnås hvis elevens mestringstro er litt høyere enn hva de faktisk evner å klare. Disse opplevelsene med mestring vil da gi dem erfaring med å lykkes, og gjøre dem tryggere på hvordan håndtere og ta fatt på eventuelle nye utfordringer de møter (Yeager & Dweck, 2012). Hvordan disse nye utfordringene blir møtt, forklarer Yeager og Dweck med «growth mindset» eller «fixed mindset». Det mest optimale er at eleven tror på egne evner som noe som kan utvikles og forbedres dersom en legger i høy innsats og hardt arbeid (growth mindset). Yeager og Dweck (2012) hevder at elevene vil kunne møte en ny utfordring med en innstilling om at de kan mestre utfordringer dersom de gjør en innsats (Yeager & Dweck, 2012). «Growth mindset» vil da stå i motsetning til «fixed mindset» som handler om at elevene ser på egne evner som statiske og noe som ikke kan påvirkes, noe som resulterer i at de velger bort eller unngår vanskelige oppgaver.

#### *Observere andres mestring*

Å observere andres mestring er en annen faktor Bandura bruker for å forklare mestringstro, hvor dette handler om å gjøre sammenligninger av seg selv i forhold til jevnaldrende. Når eleven får observere andre personer som han eller hun kan identifisere seg med, som lykkes

med en oppgave, kan dette øke elevens tro på egne evner til å mestre noe lignende. I skolesammenheng handler dette om at lærere bør modellere og vise hvordan dette kan gjøres, ta for eksempel ulike skriveoppgaver. Her påpeker Bandura (1997) at en rollemodell kan ha stor betydning for elevers mestringstro, men at dette avhenger av at de kan identifisere seg med vedkommende.

#### *Behov for støtte og oppmuntring*

En tredje faktor for å forklare mestringstro er behovet for støtte og oppmuntring (Bandura, 1997), hvor Bandura forklarer dette som en verbal overtalelse ved å vise til en elev som står ovenfor en oppgave som hun er usikker på, altså har lav mestringstro, hvor en lærer signalisere tillit eller tro på henne ved å bruke verbal overtalelse. Her vil det derimot være viktig at læreren er forsiktig med å bruke denne type oppmuntring gjentatte ganger i situasjoner der eleven opplever å ikke mestre. Resultatet vil da kunne være at oppmuntringene mister sin kraft og eleven vil slutte å tro på forsikringene (Skaalvik & Skaalvik 2020, s 49). I et klasserom og undervisningssammenheng er det derfor viktig at oppgaver tilpasses til elevers faglige nivå som de kan mestre, og ved at læreren gir positive oppmuntring og kommentarer. Eleven kan bli påvirket av andres oppmuntring og dette kan påvirke slik at eleven bruker positiv oppmuntring til seg selv (Bandura, 1997).

Smith (2007) peker på at å mestre oppgaven og ha tro på seg selv er viktig for elevers motivasjon. Hvis elever opplever å stadig mislykkes, uten å oppleve suksess, oppmuntring fra lærer eller andre, vil de til slutt kunne gi opp. Læreren vil her ha mulighet for å kunne gi elevene tro på seg selv ved å bruke konstruktive og oppmuntrende framovermeldinger med fokus på det positive i læringsprosessen og ikke det som er negativt og mindre vellykket i læringsprosessen (Smith, 2007). Samtidig krever dette at lærer stiller høye forventinger, gir støtte og oppmuntring til hver enkelt elev underveis i læringsprosessen (Smith, 2007). Smith (2007) viser til tre viktige faktorer i lærerens tilbakemeldinger:

- Fokus på positiv respons i elevens arbeid
  - Fokus på hva som kan forbedres i elevens videre arbeid
  - Fokus og veiledning på hvordan forbedringen konkret kan utføres
- (Smith, 2007, s. 104).

I følge Skaalvik og Skaalvik vil det være viktig å påpeke hva eleven har klart så langt, fremfor å forsikre hva hun kommer til å klare. Tilbakemeldinger innenfor elevene nærmeste



utviklingszone (Vygotsky 1978), vil kunne påvirke elevenes mestringstro positivt (Yeager og Dweck, 2012). Psykolog Carol Dweck har forsket på elevers motivasjon for å lære, hvor resultatene viste at elevene brukte to ulike strategier i vurderingssituasjoner, basert på egne tanker og evner om seg selv i faget. Dweck forklarer dette som ulike tankesett, «fixed og growth mindset». Å gi tilbakemeldinger på elevenes arbeid kan ses på som en av lærerens viktigste oppgaver. Tilbakemeldinger på elevers arbeid kan støtte opp om et reaksjonsmønster (Dweck & Master, 2016). Lærers tilbakemelding bør derfor gis med fokus på å rose elevers innsats, iherdighet og utholdenhet. Denne formen for tilbakemeldinger vil da kunne være med på å utvikle forståelse for at de kommer til å løse oppgaven i fremtiden. Fokuset i læreres tilbakemeldingspraksis vil kunne gi elevene forståelse av at dersom innsatsen og arbeidsmåten endres så vil hun skrive mye bedre tekster og et «growth mindset» vil dermed kunne være spesielt nyttig for elever som strever med skriving og med motivasjon for skriving, hvor man da kan få de ut av en tillært passiv skrivestil. Eksempelvis vil en tilbakemelding som «Jeg ser du har jobbet hardt i denne økta», istedenfor «Så flink du er til å skrive», gi effekt da innsatsen eleven ilegger en oppgave kan styres av eleven selv (Dweck & Master, 2016). Elever vil kunne få lærelyst, bli motivert av ulike ting og i ulik grad. En elev vil kunne øke lærelyst og motivasjon av konstruktiv kritikk, mens en annen elev trenger positive tilbakemeldinger som anerkjenner hvordan hun har løst oppgaven (Gamlem 2020). I følge Gamlem (2020) kan lærelyst kanskje gjenspeiles i det å få en forståelse for hva en skal gjøre, anerkjennelse og innspill for videre læring, samt en opplevelse av mestring (Gamlem, 2020, s. 55).

#### *Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*

Den siste faktoren for styrking av mestringstro dreier seg om eleven er klar for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kan oppstå ved at elevene står fremfor en oppgave de tidligere ikke har mestret (Skaalvik & Skaalvik 2020 s. 50). Her kan elevenes lave mestringstro bli ytterligere redusert dersom elevene opplever de overnevnte faktorene (Skaalvik & Skaalvik 2020). Å være bevisst hvordan undervisningen tilpasses til elevenes forutsetning blir derfor viktig. I tillegg bør det legges opp til et trygt og inkluderende læringsmiljø hvor det å gjøre feil er en naturlig del av en læringsprosess. Det vil også være viktig at læreren har realistiske forventinger til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2020).

Studiens formål er å få kunnskap om et undervisningsopplegg i kreativ skriving kan gi økt motivasjon for skriving. Videre i oppgaven vil vi redegjøre for tidligere forskning på skriving på barnetrinnet med spesiell vekt på hva som gode tilbakemeldinger på elevers tekster.

## 2.6 Empiriske studier av relevans

Teoridelen avsluttes ved å se på tidligere forskning som omhandler motivasjon for skriving, kreativ skriving, hvilke tilbakemeldinger som regnes som nyttige og motivasjonsfremmende for videre skriveutvikling. Oss bekjent finnes det lite forskning som omhandler motivasjon for skriving i Norden og for elever på barnetrinnet.

### 2.6.1 Forskning på motivasjon for skriving

I følge Bruning et., al (2013) vil elever allerede ved 3.trinn vise nedgang i skrivemotivasjon, som videre kan forverres gjennom mellomtrinnet. Dette er en tankekors når forskning viser til at mange elever som liker å skrive i starten av grunnskolen ender opp med å hate eller unngå å skrive når de begynner på ungdomsskolen (Pritchard & Honeycutt, 2007, s.32). Denne trenden fortsetter inn i ungdomsskolen hvor elevene ikke er motiverte til å skrive (Bruning et al., 2013). Wright et al., (2020) mener likevel at dette ikke er overraskende med tanke på hvordan skriving vurderes og adresseres i forhold til karakter i ungdomsskolen og ikke alltid støtter en positiv motivasjon for skriving (Wright et al, 2020, s.1). Målet var å undersøke om motivasjonen var ulik etter å ha mottatt ulik skriveundervisning i forkant av en prøve.

Wright et., al (2020) undersøkte i sin studie hvordan motivasjon til skriving varierte på klassetrinn. Hypotesen deres var at ved å bruke ulik undervisning i forkant av en prøve, ville dette resultere i at motivasjonen også ble forskjellig mellom gruppene. Resultatene deres viste at elevenes holdninger til skriving varierte sterkt i de tre klassetrinnene. Wright et al., sine funn peker på at elevenes holdninger til skriving varierte sterkt i de tre klassetrinnene.

Forskerne hevder at dette funnet kan forklares ved at 7.klassingene kan ha opplevd tidligere negative erfaringer med skriving hvor de antas å ha hatt negative skriveopplevelser på et tidspunkt i syvende klasse. Disse erfaringene kan også ha vært knyttet til en kombinasjon av instruksjonsmetoden eller stresset knyttet til å forberede seg til og fullføre en skriveprøve. På bakgrunn i disse funnene foreslår Wright (et al., 2020) at det hviler et ansvar hos lærerne ved at de vektlegger undervisning med fokus på ferdigheter og strategier, og at det samtidig gis muligheter til å oppleve suksess med stadig mer utfordrende skriveoppgaver (Wright et al.,2020)

Skrivemotivasjon virker også å være påvirket av hvordan elevene verdsetter skriveoppgaven. Collie et al., (2016) fant i sin studie at de elevene var motiverte, var motiverte på bakgrunn av at de ønsket å unngå dårlige prestasjoner eller skuffe andre (Collie et al., 2016). Funnet fra denne studien overrasket fordi det indikerer at elever kan motiveres til å skrive av eksterne faktorer, inkludert frykt for å mislykkes. Studien viste også at de samme studentene hadde en tendens til å være mestringsorienterte og effektive rundt planlegging i forkant av skriveoppgavene. Det er likevel lite forskning som kan indikerer hvordan elevenes motivasjon for å skrive fortsetter etter at denne frykten for å mislykkes er fjernet (Wright et al., 2020).

Wright et al., (2020) viser til Hodges (et al., 2015) studie hvor det hevdes at motivasjon for å skrive kan være sterkt påvirket av skriveleereren, hvor dette kan være en konsekvens av at mange lærere ikke føler seg forberedt på å undervise i skriving eller ikke føler seg trygge på sine egne skriveferdigheter (Cutler & Graham, 2008). I følge Wright et al., (2020), vil denne mangelen på mestringsstro hos lærere kunne føre til skriveopplæring som neglisjerer praksis knyttet til utvikling av elevenes selvregulering, mestringsstro og identitet som forfattere. Mangelen på tro på egne evner kan videre føre til at lærere legger mindre vekt på skriving i læreplanen sine, som igjen gjør at det oppstår ytterligere hull i elevenes motivasjon og prestasjoner i skriving (Wright, 2020).

### 2.6.2 Forskning om betydningen av lærers forventning

Allerede fra første skoledag spiller læreren en viktig rolle for elevenes læring (Hattie, 2009). En lærer som stiller krav og har forventninger til elevene har betydning for elevens utvikling (Hattie, 2009). Dersom læreren har lave forventninger til elevene, kan dette resultere i selvoppfyllende profetier, som betyr at lave forventninger kan virke hemmende for elevens læring. I motsatt fall vil høye forventninger kunne fremme læring og videre føre til høye prestasjons gevinster (Gentrup et al., 2019). Funn fra Gentrup (et al., 2019) sin studie viser at læreres forventninger til elevens prestasjoner er avgjørende for hvordan elevene faktisk presterer. Dette betyr at lærere med høye forventninger får elever som presterer bedre enn læreren borti gangen som har lavere forventninger til sine elever. Tilbakemeldinger av høy kvalitet, med mål om å støtte elevenes læring er viktig (Hattie, 2009). Funnene viser også at elevene lærer best dersom lærerens forventninger og krav til elevene er litt høyere enn elevenes faktiske ferdigheter. Med dette konkluderer Gentrup et al., (2019) med at det vil være en fordel om lærere har like forventninger til samtlige elever i en klasse, uavhengig av

læreres antagelse av elevers faglige og sosiale nivå. Det samme viser seg også gjennom intervensjonsstudien til Rubie-Dacies et al., (2015) hvor det hevdes at det er fordelaktig å ha høye, generelle forventninger til alle elever. I denne studien, utført i løpet av to måneder, jobbet lærerne med å undervise med høye forventninger til elevene. Etter intervensjonen viste resultatene at de elevene som hadde blitt undervist av lærere med høye forventninger, viste høyere kompetanse i matematikk enn elever fra kontrollgruppen. Studien viser dermed at ved å stille høye forventninger til elever gir positive effekter (Rubie-Dacies et al., 2015).

#### *Hvordan fremme elevenes interesse for skriving i klasserommet*

Troia et al., (2012) undersøkte sammenhengen mellom skrivemotivasjon, skriveaktivitet og skriveprestasjoner hos elever fra 4 til 10.trinn, unntatt 8.trinn. Funnene deres tyder på at lærere bør ivareta og fremme interessen for å skrive ved å gi elevene autentiske skriveoppgaver med reelle mottakere. Lærere bør forsterke innsatsattribusjoner for å lykkes når elevene mestrer ferdigheter eller en oppgave. Troia et., al (2012) fremhever betydningen av lærers støtte under skriving som avgjørende for å påvirke elevers mestringstro for skriving. I Nuutila et al., (2020) undersøkte forskerne hvordan situasjonsbestemt interesse, mestringstro og prestasjon kunne forutsi hverandre under oppgaveengasjement, og hvordan de i sin tur bidro til fortsatt interesse. Studiens utvalg var finske fjerdeklassinger (N = 263) hvor de utførte en datastyrt induktiv resonneringsoppgave som bestod av to deler. Før og etter hver del rapporterte elevene om sin situasjonsbetingede interesse og selvtillit, hvor de på slutten av oppgaven uttalte seg om de kunne tenke seg å gjøre lignende oppgaver igjen (dvs. fortsatt interesse). Resultatene fra studien viste at den situasjonsbestemte interessen hadde sterkere effekt med tanke på elevers mestringstro enn omvendt, og at begge delvis bidro til oppgaveutførelse. Fortsatt interesse viste seg å kun være påvirket av situasjonsbestemt interesse på slutten av oppgaven.

#### 2.6.3 Forskning på tilbakemeldinger som fremmer motivasjon for skriving

Mueller og Dweck (1998) studerte, gjennom flere studier femteklassingers motivasjon. Elevene ble delt i tre grupper med tre ulike logikkoppgaver. Etter første oppgave fikk den ene gruppen positive tilbakemeldinger, mens de to andre gruppene mottok mer nøytral tilbakemeldinger. Etterpå fikk elevene oppgaver som vanskeligere å klare. Samtidig fikk de beskjed om at de hadde gjort det dårligere enn på de første oppgavene. Det siste oppgavesettet hadde samme grad av utfordringer som det første. Ut fra resultatene ble det slått fast at dersom elevene fikk respons på hvor intelligente de var, førte dette til at de fikk et mer «fixed mindset». Konklusjonen ble at dersom elevene får tilbakemeldinger som sier noe om

innsatsen deres, påvirker det motivasjonen med tanke på fremtidige oppgaver. I motsatt fall, dersom elevene får tilbakemeldinger basert på intelligens, blir motivasjonen påvirket negativt (Mueller og Dweck, 1998).

Innen vurderingsforskning hevdes det at tilbakemeldinger på elevers arbeid, er spesielt virkningsfullt for læring. I Bueies (2016) studie undersøker hun hvor nyttig elever på 10.trinn mener at de skriftlige tilbakemeldinger de får på en tekst er. Bueie finner at nyttige tilbakemeldinger, blant annet er konkrete tilbakemeldinger. Disse tilbakemeldingene inneholder informasjon om hvordan elevene skal gå frem i den videre prosessen med tekstarbeidet.

I Straubs studie fra 1997 gjøres det funn som viser at elevene verdsetter kommentarer på globale og lokale tekstnivå likt, mens de på motsatt side er mer usikker rundt negative tilbakemeldinger som omhandler egne ideer. Funnene viser også at elevene verdsetter ros og kritikk, men dette avhenger om kritikken som gis er forklarende og begrunnede rundt hva og hvorfor noe er bra eller dårlig (Straub, 1997). Dette samstemmer med Weavers funn (2006) som viser at elevene hevder at de er fire typer tilbakemeldinger de ser på som unyttige. Dette gjelder kommentarer som regnes for generelle, vage, gis uten noen form for veiledning og som også fokuserer på det negative ved arbeidet. I tillegg gjelder det de kommentarenesom ikke kan relateres til gitte vurderingskriterier. Treglia (2009) gjør funn som viser at studenter favoriserer de tilbakemeldingene som viser at læreren setter pris på arbeidet og som i tillegg gir eleven en pekepinn på videre arbeid, i tillegg til å gi konkrete forslag til disse forbedringene. Dette må gjøres av læreren uten at hun tar for mye kontroll over teksten, men fremdeles lar eleven ta egne valg i det videre arbeidet (Treglia, 2009).

I doktorgradsarbeidet til Siv Gamlem studerte hun hvilke tilbakemeldinger elever får og gir, hva slags tilbakemeldinger de ønsker – og hvem de får tilbakemeldinger fra (Gamlem, 2021). I denne studien fulgte hun både lærer og elever på fire ungdomsskoler gjennom et år, hvor empirien består av videoobservasjoner, intervju av lærere og elever og i tillegg workshops med lærerne. Resultatene hennes viser at elevene lærer mest av tilbakemeldinger som gis gjennom dialog, hvor eleven blir fortalt tydelig hvordan hun skal arbeide videre i prosessen. Et viktig poeng i studien hennes er også at disse tilbakemeldingene må komme underveis i læringsprosessen, og ikke etter at oppgaven er levert. Gamlem (2021, s. 56-57) kategoriserer

fire ulike typer tilbakemeldinger, som elevene mener har noe å si for læringsutbyttet. De ulike tilbakemeldingene er:

**Type A:** Karakterer og poeng, denne formen for tilbakemelding gis etter ferdigstillelse av et arbeid. Elevene vil i denne sammenhengen oppleve belønning eller straff ved karaktersetting. Dette oppleves greit for elevene, men gir ikke informasjon om forbedring.

**Type B:** Kontrollering. Dette handler om en kontroll av elevenes arbeid, hvor eleven heller ikke får mer informasjon om videre arbeid i prosessen. Likevel kan denne formen for tilbakemelding motivere da den har en form anerkjennelse.

**Type C:** Rapportering. Dette handler om rapportering hvor eleven får tilbakemelding om forbedringspotensial. Her er det viktig at tilbakemelding kommer underveis i arbeidet, i motsatt fall vil den kunne miste sin verdi.

**Type D:** Dialog og interaksjon. Disse tilbakemeldingene finner vi som en dialog mellom elev-lærer eller elev-elev. Tilbakemeldingen blir forstått som nyttig fordi den blir gitt underveis i prosessen, gitt på riktig tidspunkt, samt at elev ser den nyttig i sitt videre arbeid. Elevene mener dette fører til læring, økt forståelse og innsikt. Elevene vil oppleve at de blir aktive deltakere i arbeidet sitt (Gamlem, 2021).

Kort oppsummert viser forskning at motivasjon for skriving synker allerede ved utgangen av 3.trinn (Bruning et al., 2013). Både Wright et al., (2020), Troia, (2012) og Cutler og Graham, (2008) peker på at læreren har en avgjørende rolle for å hindre at elevers motivasjon synker. Både støtte som gis og hvilke forventninger som stilles elevene, samt tro på egne skriveferdigheter hos læreren, viser seg å være betydningsfulle for elevers motivasjon (Wright et al., 2020; Cutler & Graham, 2008; Gentrup, 2019 og Rubie- Dacies et al.,2015). For å utvikle mestringstro hos elevene viser studien til Nuutila et al., (2020) viktigheten av situasjonsbestemt interesse som en effekt på elevers mestringstro.

### 3. METODE

#### 3.1 Forskningsprosjektet Skriv til meg

Denne studien er et bidrag til et større forskningsprosjekt i Norge. For å forklare studien sin rolle i prosjektet, starter vi med å kort presentere forskningsprosjektet Skriv til meg.

Lindesnes kommune, har i samarbeid med Lesesenteret, fått finansiert innovasjonsprosjektet Skriv til meg av Norges forskningsråd. Skriv til meg skal blant annet gi kunnskap om hvordan

lærere kan motivere barn til å skrive korte og kreative tekster. Innovasjonen skal gi elevene en opplevelse av mestring, medbestemmelse og tilhørighet til et skrivende fellesskap og det skal utvikles en ny metodikk. Ved å undersøke elevers skrivemotivasjon før og etter et kreativt undervisningsopplegg kan vi på denne måten bidra til innovasjonsprosjektet.

Undervisningsopplegget tar utgangspunkt i et tidligere utarbeidet undervisningsopplegg gjort av forskerne som står bak Skriv til meg (Walgermo et. al., under publisering). For å planlegge undervisningsopplegget i kreativ skriving observerte vi i august 2021 forfatter Bjørn Arild Ersland hvor han gjennomførte undervisning i kreativ skriving i en 3.trinn. Målet med observasjonen var å kunne drøfte hva som kunne fremme eller hindre motivasjon i undervisningsopplegget. Som det pekes på innledningsvis er det gjort lite forskning på hva som motiverer elever til skriving i Norge. Studien vår kan dermed være med på å kaste nytt lys motivasjonsaspektet ved skriving for elever på fjerde trinn. Dette vil både kunne være interessant for innovasjonsprosjektet Skriv til meg og lærere generelt.

### 3.2 Valg av design

Samfunnsfaglig forskningsmetodes formål er å innhente informasjon om virkeligheten, hvor det skilles mellom kvalitativ og kvantitativ metode (Johannessen et al., 2010). I kvalitativ metode virkeliggjøres informasjon ved hjelp av ord eller språk og virkeligheten beskrives i tekster, det være seg intervju eller observasjoner gjort av forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Kvantitativ metode tar sikte på å formidle innsamlet informasjon ved å bruke tall som kan bearbeides gjennom statistiske analyser, og spørreskjema er mest brukt for å innhente data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

Denne studiens formål er å finne ut om vi med et undervisningsopplegg i kreativ skriving med fokus på motivasjonelle faktorer kunne se endringer i elevers motivasjon. For å måle motivasjonen til alle elever som deltok i studien vår, ble det mest gunstig å bruke spørreskjema. Dermed er det kvantitativ metode som ligger til grunn for denne studien. Å utføre dybdeintervju med noen utvalgte elever før og etter undervisningsopplegget kunne gitt verdifull tilleggsinformasjon, men dette ble for omfattende for rammene til dette mastergradsprosjektet.

#### 3.2.1 Kvantitativ metode

I følge Postholm og Jakobsen (2018) er kvantitativ forskning en relativ lukket form for datainnsamling. Dette handler om at den informasjonen som skal innhentes allerede er tenkt

ut av forskeren. Forskningen er teoristyr, noe som innebærer at forskeren bruker ulike teorier når det settes søkelys på feltet som studeres. Som en kontrast til et smalere utvalg i den kvalitative forskningen, bygger den kvantitative forskningen på et større utvalg (Ringdal, 2013). En vanlig metode for datainnhenting er derfor spørreskjema med faste spørsmål og svaralternativ. I kvantitativ forskning registreres ofte data og analyse til tall og tabeller (Johannessen et al., 2010). I denne studien brukte vi kvantitativ metode for å analysere elevens motivasjon før og etter et undervisningsopplegg om kreativ skriving.

### 3.3 Undersøkelsens materiell

Spørreundersøkelse brukes ofte for å innhente data i kvantitativ metode. Ved å benytte spørreskjema kan man samle data fra flere personer på relativt kort tid (Johannessen, et.al., 2010). Spørreundersøkelsen i dette masterprosjektet ble delt ut i papirform til elevene, med identisk utforming både før og etter undervisningsopplegget (se vedlegg 1).

#### 3.3.1 Utvikling av spørreskjema

Spørreskjemaet i studien ble utviklet i samarbeid med hovedveileder og motivasjonsforsker Bente Rigmor Walgermo, og inneholder syv ulike påstander som skal måle mestringstro og interesse. Påstandene som brukes er formulert slik at de gir adekvate svar på problemstillingen og de springer ut av teori om hva som kjennetegner engasjerte og motiverte skrivere (Christoffersen & Johannessen, 2012). For at undersøkelsen skal være enkel å tolke, bør spørsmålene være mest mulig konkrete (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det finnes ulike grader av struktureringer på spørreskjema. Et prekodet spørreskjema har oppgitte svaralternativ til spørsmålene. Spørsmålene i et prekodet spørreskjema oppgir gitte svaralternativ samtidig som prekodete spørreskjema også kan ha åpne spørsmål hvor respondenten kan skrive ned svarene. Dersom man kombinerer åpne og prekodete svar, betegnes undersøkelsen som et semistrukturert spørreskjema. Ved å bruke spørsmål som har forhåndsoppgitte svaralternativer vil respondenten lettere kunne fylle ut skjemaet, da hun kun trenger å markere et aktuelt svar. Videre vil dette gjøre det enklere for forskeren å registrere svarene når de kodes inn i et dataprogram (Christoffersen & Johannessen, 2012). I studiens spørreundersøkelse har vi forsøkt å utforme svaralternativene så konkrete som mulig og tok derfor i bruk skalaer med flere verdier. Dette gjorde det mulig for respondenten å uttrykke sin mening gjennom en markering på en skala som på denne måten viste deres vurdering av en gitt påstand (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denne formen for skalaer med fem trinn eller verdier, betegnes som Likert-skalaer. For å gjøre studien mest mulig reliabel har vi



benyttet en femtrinnskala, som gjør at vi har mulighet for å gjøre en mer omfattende statistisk analyse enn hvis vi benyttet færre verdier (Christoffersen & Johannessen, 2012). Christoffersen og Johannessen (2012) anbefaler at det informeres om hva de ulike svaralternativene betyr i eksempler hvor respondenten skal si seg enig eller uenig i et valg av påstander. I vår undersøkelse har vi brukt kategoriene:

- veldig godt
- litt godt
- sånn midt i mellom
- ikke så veldig godt
- ikke godt i det hele tatt

I spørreskjemaet ble skalaene for svaralternativ designet og testet ut gjennom pilotering for å sørge for at det var enklere å gjennomføre og forståelig for elever på fjerde trinn.

Spørreskjemaet ble først testet ut blant familiemedlemmer i samme aldersgruppe som de kommende respondentene. Deretter ble spørreskjemaet pilotert på en elevgruppe på 20 elever både for å se om elevene skjønnte hva de skulle gjøre, og for å gi oss erfaring med gjennomføring.

### 3.3.2 Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen omfattet totalt syv påstander: tre spesifikke påstander om mestringstro knyttet til tro på egne ferdigheter, og fire påstander til interesse for skriving (se tabell 1).

Elevene besvarte påstandene på en skala fra 1- 5 i spennet fra *veldig godt* til *ikke godt i det hele tatt*.

Tabell 1: Oversikt over påstander fra spørreundersøkelsen før og etter undervisningsopplegget

Interesse for skriving
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeg liker å skrive.</li> <li>• Jeg liker å skrive fortellinger</li> <li>• Jeg liker ikke å skrive.</li> <li>• Jeg liker ikke å skrive fortellinger.</li> </ul>
Mestringstro for skriving
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeg er god til å skrive.</li> <li>• Jeg vet hvordan jeg kan skrive en fortelling.</li> <li>• Jeg er god til å skrive fortellinger.</li> </ul>

Spørreskjemaet inneholdt opprinnelig åtte påstander. Påstanden *Jeg liker at andre leser fortellingene min* ble fjernet i analysen og ble ikke tatt med i resultatdelen fordi det ikke fremkom tydelig hvilken av de to kategoriene *Interesse for skriving* eller *Mestringstro for skriving den tilhørte*.

#### *Prosedyre for gjennomføring av spørreundersøkelsen*

Elevene svarte på spørreskjemaene individuelt i hel klasse. Det var deres respektive kontaktlærere som gjennomførte spørreundersøkelsen. Gjennomføringen av spørreundersøkelsen ble gjort i klasserommet hvor elevene ikke ble forstyrret. Kontaktlærerne hadde blitt instruert i gjennomføring, hvor det fulgte en egen instruks med skjemaet for å sikre lik gjennomføring i alle klassene (vedlegg 2). Det tok cirka 20 minutter å gjennomføre spørreundersøkelsen. Identisk spørreundersøkelse ble gjennomført timen etter del 2 av undervisningsopplegget. For å sikre at elevene hadde forstått hvordan de skulle vurdere seg selv, og bli komfortable med å bruke begge ender av skalaen, fikk de to øvespørsmål i forkant av spørreundersøkelsen: a) Jeg liker å spise is. b) Jeg liker å miste pengene mine.

### 3.4 Utvalg

Elever ved 4.trinn ved tre ulike skoler deltok i denne studien. Utvalget bestod av til sammen 103 elever med kjønnsfordeling 49 jenter og 54 gutter (N=103). Data ble innhentet gjennom en spørreundersøkelse i to deler. Del 1 ble gjort før gjennomføring av undervisningsopplegget (vedlegg 4). I forkant av undervisningen ble det avsatt 20 minutter hvor kontaktlærer gikk gjennom spørreundersøkelsen muntlig og hvor elevene svarte individuelt i ledelse av lærer.

### 3.5 Reliabilitet

I all forskning vil det være vesentlig å spørre seg hvor pålitelige - reliable - data er (Johannessen, et al., 2010). «Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides» (Johannessen, et al., 2010, s. 40). Til selve spørreskjemaet, som var datainnsamlingen, ble det nøye utarbeidet en instruksjon til gjennomføringen. Det skulle være med på å sikre så like forhold som mulig, som igjen styrker reliabiliteten. For å redusere sjansen for tilfeldig målefeil, fikk kontaktlærerne en mal for gjennomføringen av spørreskjemaet (se vedlegg 2). Dette gjorde at alle elever fikk like instruksjoner og forklaring under gjennomføringen av spørreundersøkelsen, som er viktig for at resultatene skal kunne

sammenlignes. En trussel for reliabiliteten er at vi som forskere kom utenfra og gjennomførte skriveopplegget, og kanskje noen elever ble ekstra motivert av det.

I følge Ringdal, 2010 vil en datainnsamling som gjennomføres flere ganger med likt resultat, kunne betegnes som en pålitelig datainnsamling. Dataenes reliabilitet kan testes på ulike måter. Å gjenta en undersøkelse på samme gruppe på to forskjellige tidspunkt, men ulike mellomrom, som for eksempel 2 -3 uker, er en mulighet. Hvis resultatene da blir det samme, viser dette til høy reliabilitet og kalles for test-retestrelabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012). En annen måte å teste studiens reliabilitet på er at flere forskere undersøker samme fenomen. En svakhet ved denne studien er at datainnsamlingen kun gjennomføres én gang, og det er kun oss to som forskere som har gjennomført datainnsamling. En styrke for reliabiliteten ville være om andre lærere testet ut samme opplegg og fikk samme resultat.

For å minske risikoen for målefeil, brukes *nøytralisering*. Det betyr at uforutsette feil vil bli utjevnet etterhvert (Kleven, 2014b). *Nøytralisering* ble i denne studien gjort ved at variablene interesse og mestringstro ble målt gjennom flere påstander knyttet til indikatorene. Ved å gjøre det slik, får man dekket flere sider ved et større felt som en søker kunnskap om (Kleven, 2002).

Chronbachs alpha ( $\alpha$ ) vil ifølge Pallant (2016) måle måleinstrumentet sin *interkonsistensreliabilitet*. Kleven (2018) påpeker at alpha koeffisienten forteller hvor godt vi kan generalisere fra resultatet på spørsmålene spørreundersøkelsen inneholder, til hva resultatet kunne blitt hvis spørsmålene hadde kunnet stille hele det universet av spørsmål som spørsmålene i spørreundersøkelsen kan ses på som et tilfeldig utvalg av. For interesse for skriving før undervisningsopplegget er Chronbachs alpha på 0,82. Interesse for skriving etter det gjennomførte undervisningsopplegget er Chronbachs alpha på 0,83. For mestringstro for lesing før undervisningsopplegget er Chronbachs alpha på 0,68. Mestringstro for skriving etter det gjennomførte undervisningsopplegget er Chronbachs alpha 0,77.

Dette regnes som akseptable verdier for reliabiliteten.

### 3.5.1 Feilkilder

I en kvantitativ forskning kan potensielle feilkilder være målefeil eller representasjonsfeil. Målefeil kan for eksempel være tekniske feil under behandling av innsamlet data. Både reliabiliteten og validiteten til dataene kan påvirkes av feil i måleprosessen (Ringdal, 2013).

Siden spørreundersøkelsen i denne studien ble gjennomført på papir, er det ikke rom for tekniske feil i selve gjennomføringen. Representasjonsfeil handler om hvor representativt utvalget er (Ringdal, 2013). Vi har kun konsentrert oss om et utvalg elever på 4. trinn i denne studien og kan derfor ikke generalisere. I vår studie kan en annen feilkilde være om respondentene har samme oppfattelse av spørsmålene.

### 3.6 Validitet

Validitet betyr gyldighet. I forskning søkes det svar på om resultatet fra datainnsamlingen tegner et bilde av virkeligheten, og om det som måles faktisk er det som var tenkt målt (Johannessen, et al., 2010; Ringdal, 2013). Christoffersen og Johannessen (2012) hevder at data som er innhentet gjengir ikke virkeligheten, men kan likevel representere den. Innen validitet skilles det mellom ulike former av validitet, blant annet indre validitet, begrepsvaliditet og overførbarhet. Videre vil vi først gjøre rede for indre validitet (Kleven 2018), før vi beveger oss over til begrepsvaliditet og naturalistisk generalisering.

#### *Indre validitet*

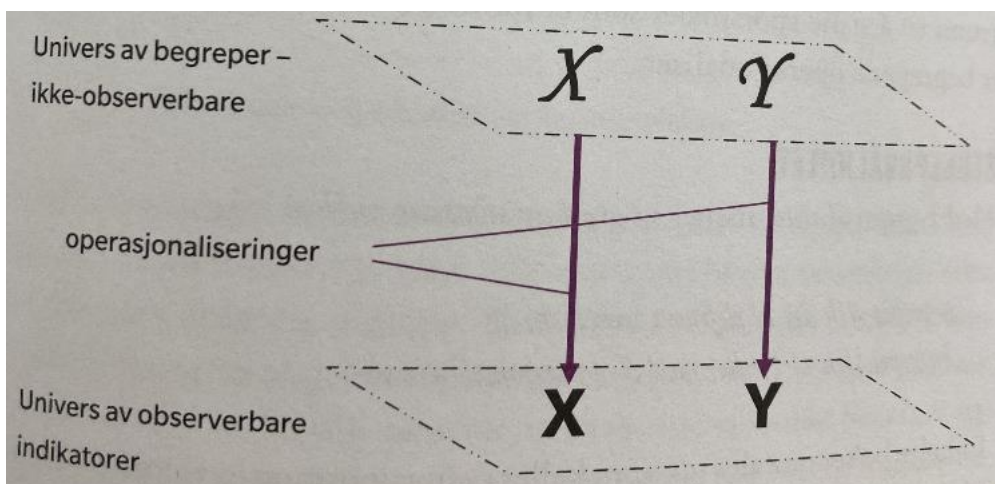
Indre validitet vil ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 229) dreie seg om samsvaret mellom virkeligheten og det som faktisk studeres og analyseres og de teoriene og begrepene vi bruker for å beskrive virkeligheten. Det andre forholdet handler om hvorvidt vi kan uttale oss om kausalitet (årsak og virkning) basert på studien som er utført (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I kvantitativ forskning går vi fra teoretiske begreper til empiri. Vi bruker noen abstrakte begreper som vi tenker at vi kan måle empirisk ved å bruke fast definerte spørsmål og svaralternativer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I denne studien blir disse begrepene påstander med faste svaralternativer i et spørreskjema. Vi bør spørre oss selv hvor gyldige disse begrepene er. Hvor godt måler de virkeligheten? Denne studien måler mestringstro og interesse. Det er kognitive størrelse vi vanskelig kan observere. Dermed må vi lage spørsmål som vi tror skal greie å måle mestringstro og interesse. I denne masteroppgaven operasjonaliserer vi begrepene i påstander som ”Jeg liker å skrive” som måler interesse og ”Jeg er god til å skrive” som måler mestringstro. Disse spørsmålene er konstruert etter standarder fra norske og internasjonale studier (Walgermo et al., 2018; Nuutila et al., 2020)

#### *Begrepsvaliditet*

Begrepsvaliditet er i følge Kleven (2018) sammenhengen mellom teoretisk begrep og måling som gjennomføres. Dette innebærer også feilkilder som kan komme mens datainnsamlingen foregår, noe som kan minske begrepsvaliditeten fordi dette samtidig minsker balansen mellom begrepet slik det defineres og operasjonaliseres (Kleven 2018). I vår studie handler dette om

svaralternativene i spørreskjemaet er representative indikatorer på interesse for skriving og mestringstro for skriving hos elever på fjerde trinn, og i hvilken grad disse indikatorene påvirkes av andre begrep som ikke brukes i denne sammenhengen (Kleven 2018).

Interesse og mestringstro til skriving er i likhet med andre pedagogiske begrep også representative for teoretiske konstruksjoner, også omtalt som konstrukt. Konstrukt er abstrakt og er i prinsippet umulig å måle fullstendig. Hvis det hadde vært mulig ville man for eksempel målt elevenes interesse for skriving og mestringstro til skriving i deltakende situasjoner og prosesser, men i dette tilfellet ser vi det som umulig å gjennomføre. Når det likevel er umulig for oss å måle elevers interesse og mestringstro for skriving, kan vi likevel ta i bruk synlige indikatorer som kan være representative for elevenes interesse og mestringstro for skriving. Kleven (2018) viser operasjonaliseringsbegrepet illustrert ved hjelp av en figur:



Figur 4: Begrepsoperasjonalisering (Kleven, 2018, s. 95)

X og Y viser til indikatorene som blir brukt i studien og som dermed representerer teoretiske begrep i det observerbare universet av indikatorer. Påstandene, altså indikatorene som er valgt ut i denne studien, tenkes å være representative for deres interesse og mestringstro for skriving. Det stilles krav til at forskeren tar bevisste valg i form av hvilke indikatorer som velges (Kleven, 2018).

#### *Naturalistisk generalisering*

Naturalistisk generalisering er viktig innen kvantitativ forskning. Det er viktig at andre utenforstående til studien som er gjennomført, kan kjenne seg igjen. Hvis dette ikke lar seg gjøre, vil det være et tegn på at forskningen ikke klarer å “reise” fra en kontekst til en annen

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240). Statistisk generalisering betyr at forskningen antar at det er mulig å generalisere funn i et utvalg til en større gruppe, også kalt populasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240). Statistisk generalisering handler da om i hvor stor grad funn fra et utvalg kan overføres til populasjonen. I følge Postholm og Jacobsen (2018) er det statistisk riktig å trekke et utvalg gjennom en tilfeldig liste over alle som inngår i en populasjon. Dette kan være elevlister i en kommune, lærere eller foreldre i en kommune. Å trekke tilfeldig vil da bety at man trekker tilfeldig fra denne listen. En nedre grense på 200 er rimelig med tanke på antall. Dersom utvalget er trukket ut på denne måten, kan man med kjent grad av usikkerhet generalisere funn fra utvalget til populasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240). I denne masteroppgaven har vi ikke trukket et utvalg på denne måten. Utvalget vårt er 4.trinns elever fordelt på tre skoler i kommunen. For å øke den ytre gyldigheten har vi derfor valgt skoler med ulikt elevantall og skolekretser med ulike sosioøkonomiske forutsetninger. I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 241), vil det utvalget i en kvantitativ masteroppgave ofte trekkes på denne måten. Forskeren har derfor ha et viktig ansvar for å øke den ytre gyldigheten, ved å argumentere for hvorfor de som er studert er representative også for andre elever. Elevene i denne studien er ikke representative for øvrig populasjon, men kan likevel gi nyttig informasjon.

### 3.7 Forskningsetikk

All forskning har forskningsetiske normer og retningslinjer å følge (Kleven 2018). For å ivareta informantenes personvern ble prosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) høsten 2021. Prosjektet ble godkjent 15.10.2021 (vedlegg 3). Datamaterialet ble omkodet rett etter gjennomføring hvor kodene ble lagret på privat datamaskin med passordbeskyttelse. I oppstarten av prosjektet fikk elevene som ble spurt om å delta med seg et informasjonsskriv (vedlegg 4) hvor vi spurte om foresattes samtykke til at barnet deres kunne delta i prosjektet vårt. Elevene i prosjektet var under 18 år og foresatte måtte derfor godkjenne deltagelsen. I informasjonsskrivet de fikk med seg hjem ble det opplyst om formålet med prosjektet, hvordan personvernet deres ble ivaretatt og hva deltakelsen innebar. Det ble også informert om et alternativt opplegg dersom eleven ikke ønsket å delta og også opplyst om at det underveis og i etterkant var mulig å trekke seg fra prosjektet.

### 3.8 Prosedyre

Undervisningsopplegget var todelt hvor det gikk en dag i mellom hver økt. Varigheten på hver av øktene var 60 minutter. Klassenes kontaktlærere var ikke tilstede under denne gjennomføringen, mens vi forskere i rolle som lærere, heretter kalt lærere i resten av

masteroppgaven, gjennomførte undervisningen. Til sammen deltok 103 elever fordelt på 5 klasser. Undervisningsopplegget knyttet seg til et spørreskjema som er utarbeidet i forbindelse med Skriv til meg.

Første del av undervisningsopplegget (se vedlegg 5) bestod av en undervisningsøkt hvor vi lærere viste hvordan en forfatter skriver en enkel, men god fortelling. I en modelltekst viste vi hvordan forfatteren har lagd en karakter, sted, handling og en slutt. Gjennom modellteksten ble det forklart at en god fortelling ikke trenger en genial ide, men må være logisk oppbygd. En vesentlig poengtering i undervisningsopplegget var at en fortelling ikke er ferdig på første forsøk, men at skriving er en prosess hvor forfatteren av teksten flytter på ord, stryker ut og legger til. Det ble lagt vekt på at det viktigste er å skrive og at det er helt ok å skrive dårlig. Samtidig viste vi høye forventinger til elevene om at vi hadde tro på at de fikk til oppgaven. Elevene fikk se eksempler på autentiske elevtekster i prosess hvor elevene har jobbet sammen med lærer. Disse tekstene fungerte som modelltekster for det kommende skrivearbeidet. Modelltekstene som ble vist understrekte at teksten skulle bearbeides. Første del av opplegget munnet ut i at elevene skulle skrive et førsteutkast av en tekst. I undervisningsøkta ble det vektlagt at elevene måtte huske på elementene fra modellteksten, ikke bruke mye tid, men at de skulle gjøre sitt beste. Her var tanken at det er en forutsetning at elevene ikke skulle bruke mye tid på tekstene for at metoden skal være gjennomførbar og at tekstene ikke skulle bli for lange. Hvis tekstene blir for lange er det utfordrende å holde oversikt og vil videre være vanskelig å jobbe med i neste runde. Elevene fikk følgende oppgave:

- Skriv en tekst som har en eller flere karakterer, maks tre
- Første setning skal begynne med: «... liker ...»
- Etter det er du helt fri
- Maks 10 ord i hver setning
- Maks 12 setninger
- Det skal skje noe i fortellingen

Andre del av undervisningsopplegget inneholdt først en felles gjennomgang av de innleverte tekstene hvor elevene fikk se et utvalg av klassens tekster som kunne ha et forbedringspotensial og som samtidig var typisk for flere av elevenes tekster. Disse tekstene fikk vi i forkant tillatelse av elevene til å vise. Videre ble det vist hvordan responsen kunne brukes til å lage et forbedret andre utkast av fortellingen. Det er når førsteutkastet er levert at


det egentlige arbeidet med teksten starter. Fokuset da er hvordan kan dette bli en bedre tekst på tekstens egne premisser? Fortellingene ble delt ut og elevene fikk bruke responsen til å skrive et nytt utkast. Det var viktig å presisere at elevene også kunne velge om de var fornøyd med teksten akkurat sånn som den var. Samtidig ble elevene ropt opp etter tur bort til den av oss som hadde gitt responsen (figur 5 og 6) og fikk en muntlig tilbakemelding hvor det også var mulig å stille oppklarende spørsmål.


Figur 5: eksempel på førsteutkast av elevtekster med skriftlig tilbakemelding fra lærer.


Her har du jobbet godt, Marius. For en rampete katt! Er det en sann historie? Jeg gleder meg til å høre mer om dette. Jeg ble veldig overrasket over at foreldrene ikke ble sinte på katten.

**Katten**

1. Katten liker å bli kost med
2. En dag gikk eierne ut på tur
3. Det var to etasjer i huset.
4. Katten fikk sjokk og gikk opp
5. Den klorte i senga og møbler.
6. Så ble etasjen helt ødelagt.
7. Når eierne kom hjem ble de
8. Men de kjefte ikke på katten.
9. Så fikset eierne alt rotet.
10. Og så ble katten kost med igjen.

 **Silje Kristoffersen**  
jeg lurar på om katten har et navn?

 **Silje Kristoffersen**  
her lurar jeg på hvor katten bor, hvor han/hun bor og hvordan det ser ut der. Vil du fortelle?

 **Silje Kristoffersen**  
hvorfør fikk han sjokk?

Hei ----. For en god innsats du har gjort med fortellingen din! Det var gøy å lese den. Takk og lov for at julen ble reddet.

**Nissen liker å levere gaver.**

En gang mistet nissen lua.


Lua falt i peisen. Nissen var skalet.


Ole jelperen til nissen ga nissen parykk.

Og lue, nissen var redet.

Så kunne nissen levere gaver.

Det var jul.

 **Trine-Merete Thorkildsen**  
Kan du lage en overskrift?

 **Trine-Merete Thorkildsen** tirsdag  
Nå ble jeg nysgjerrig. Hvem liker han å levere gaver til?

Figur 6: eksempel på førsteutkast med tilbakemelding fra lærer



### 3.9 Analyser

I dette kapittelet vil framgangsmåten i analyseprosessen samt variablene som ligger til grunn for analysen bli beskrevet. Videre vil statistiske begrep som er viktige for analyseprosessen bli definert. Statistikkprogrammet SPSS er benyttet for å legge inn datamaterialet som analysen og resultatet bygger på. Cronbach's alpha er brukt for å beregne reliabilitet.

#### Variabler

I denne studien varieres variablene mellom interesse for skriving og mestringstro for skriving (Kleven, 2014a). I følge Kleven (2014a) kan variabler ha ulikt målenivå. Variablene interesse for skriving og mestringstro for skriving er på intervallnivå, noe som kjennetegnes ved at det er lik avstand mellom enhetene langs hele skalaen (Kleven, 2014a). Ved «T1» og «T2» ble variablene interesse for skriving målt gjennom fire påstander. Mestringstro for skriving ble målt ved tre påstander i T1 og T2. Variablene gir elevene fem alternativ for skåring på skalaen som består av fem sirkler i ulike størrelser der den største sirkelen ble scoret med 5 og den minste med 1. De seks første påstandene er positivt ladet, så jo høyere tall, jo mer motivert er eleven. De to siste påstandene er negativt ladet, derfor ble de scoret motsatt; fem for den minste sirkelen og en for den store. På den måten blir det også slik at jo høyere tall, jo mer motivert er eleven. Slik fordelte sirklene seg fra størst til minst. Påstanden stemmer; størst 5 = veldig godt, 4 = litt godt, 3 = sånn midt imellom, 2 = ikke så veldig godt og 1 = ikke godt i det hele tatt.

#### Effektstørrelse

For å måle effektstørrelsen mellom to grupper, brukes *Cohens d*. I studien brukes Cohens *d* for å måle effektstørrelse. I følge Kleven (2018, s. 93) effektstørrelser ut i fra undersøkelser vektet sammen til å bli et gjennomsnittlig effektstørrelse med utgangspunkt på hva som undersøkes i analysen. Dette er igjen størrelser som samlet kan signifikant testes. I vårt tilfelle kan Cohens *d* måle størrelsen på eventuelle ulikheter mellom måletidspunktene for interesse og mestringstro, både før og etter det gjennomførte undervisningsopplegget.

Videre vil vi kort gi en forklaring på gjennomsnitt og standardavvik før vi gjennomgår framgangsmåten som er brukt for å regne ut *Cohens d*.

#### Gjennomsnitt

Det vanligste målet på en sentraltendens er gjennomsnitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 201). I denne studien gir gjennomsnittet et oppsummerende tall på hvor motiverte hele gruppen er for skriving før og etter undervisningsopplegget.

*Standardavvik (ofte forkortet SD)*

Måleenhetens standardavvik brukes når man skal oppgi plasseringen til et enkeltresultat i forhold til et gjennomsnitt (Kleven, 2018). Standardavvik måles i z-skårer. For å gjøre statistiske beregninger ble det brukt SPSS versjon 25 som regnet ut gjennomsnitt og standardavvik for utvalget for konstruktene interesse og mestringstro før skrijving og interesse og mestringstro etter skrijving. For å regne ut Cohens  $d$  og for å finne effektstørrelsen mellom gjennomsnittet for jenter og gutter ble det gjort utregning ved å bruke effektstørrelseskalkulatoren (Becjer, 2016). Kalkulatoren regner ut gjennomsnitt og standardavvik for interesse og mestringstro **før** og **etter** skrijving for utvalget, beregner effektstørrelsen mellom gruppene og oppgir Cohen's  $d$ . Effektstørrelsen blir beregnet på følgende måte; små ( $d \approx 3$ ), middels ( $d \approx .5$ ) og store ( $d \approx 8$ ) (Cohen, 1988).

## 4. RESULTATER

Vi vil her legge fram resultatene fra studiens datamateriale i lys av studiens problemstilling: *Har et undervisningsopplegg i kreativ skrijving innvirkning på fjerdeklassingers interesse og mestringstro for skrijving?* Resultatene blir presentert i tabellen under som oppsummerer analysen for utvalgets resultat for måling av interesse og mestringstro på hvert måletidspunkt (T1 og T2). SPSS (versjon 25) brukes for å vise variasjonen fra første til andre måletidspunkt, hvor dette fremgår i histogram fra to måletidspunkt for interesse og mestringstro, før og etter undervisningsopplegget. Videre blir resultatene blir presentert kronologisk etter studiens fire forskningsspørsmål rundt interesse og mestringstro.

Resultatene blir presentert kronologisk etter studiens fire forskningsspørsmål rundt interesse og mestringstro:

- *Hvor godt liker elever på 4.trinn skrijving generelt **før** de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?*
- *Hvor gode tenker elever på 4.trinn at de er i skrijving **før** de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?*
- *Hvor godt liker elever på 4.trinn skrijving generelt **etter** de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?*
- *Hvor gode tenker elever på 4.trinn at de er i skrijving **etter** de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?*

## 4.1 Presentasjon av resultat

Først undersøkte vi dataene ved hjelp av beskrivende statistikk. For å kunne observere om elevenes gjennomsnittskår for interesse og mestringstro for skrijving hadde endret seg mellom målepunktene, undersøkte vi gjennomsnittskårer før (T1) og etter (T2) undervisningsopplegget.

**Tabell 2:** viser resultatene for måling av interesse og mestringstro ved T1 og T2. Herunder vises gjennomsnitt før og etter intervensjon, endring i gjennomsnitt mellom målepunkt med standardavvik (SD) i parentes. I tillegg vises minimum og maksimumsverdier, *Korrelasjon<sub>RM</sub>* mellom målepunktene, effektstørrelse (Cohens *d<sub>z</sub>*) og utvalg (N).

N = 103	Interesse T1	Interesse T2	Mestringstro T1	Mestringstro T2
<b>Gjennomsnitt før skriveintervensjon</b>	12,68	-	10,34	-
Standardavvik	4,12	3,54	2,60	2,47
<b>Min</b>	5	5	3	3
<b>Max</b>	20	20	15	15
<b>Gjennomsnitt etter skriveintervensjon</b>	-	15,53 (SD)	-	11,71(SD)
<b>Min</b>	5	5	3	3
<b>Max</b>	20	20	15	15
<b>Endring i gjennomsnitt</b>	2,85		1,37	
<b>Korrelasjon<sub>RM</sub>*</b>	<b>0,69</b>		<b>0,72</b>	
<b>Cohen's <i>d<sub>z</sub></i>♣</b>	0,74		0,54	

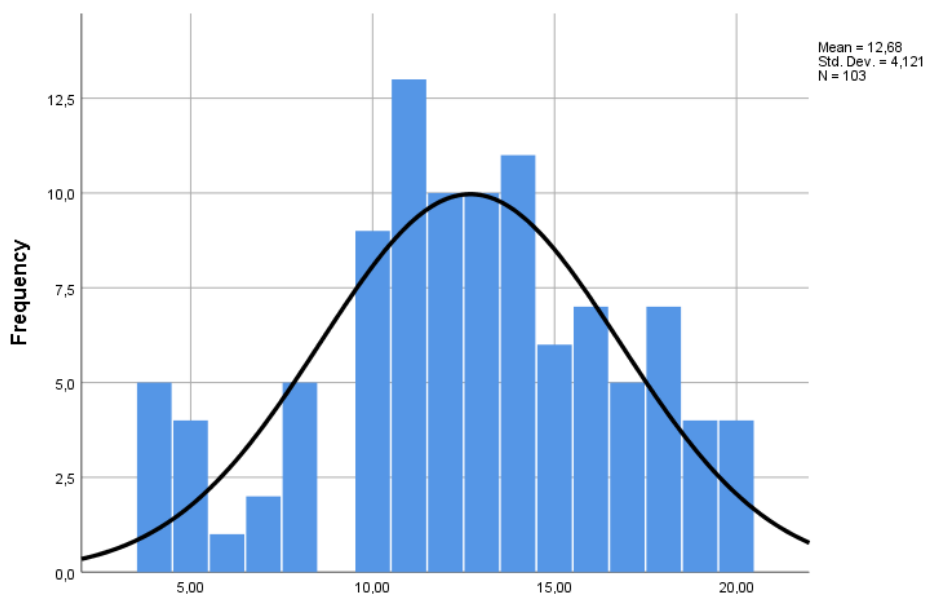
♣ Gitt at beregning av Cohens *d* for korrelerte størrelser konseptuelt sett det samme som å beregne Cohens *d* for uavhengige grupper velger vi på bakgrunn av blant andre Lakens (2013) å bruke Cohens *d<sub>z</sub>* hvor vi deler differansen i gjennomsnitt med deres respektive standardavvik. Cohens  $d_z = \frac{M_{diff} - M_{diff}}{\sqrt{\frac{\sum(X_{diff} - M_{diff})^2}{2N - 1}}}$  (6) (Cohen, 1988).

\*signifikante verdier < .05 er uthevet.

### 4.2.1.1 Resultat for: Hvor godt liker elever på 4.trinn skrijving generelt før de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?

Faktorene for måling av interesse presenteres i metodekapittelet (se 3.3.2) hvor følgende variabler ligger til grunn for måling av interesse; jeg liker å skrive, jeg liker å skrive fortellinger, jeg liker ikke å skrive og jeg liker ikke å skrive fortellinger. I forbindelse med interesse for

skrivning målt før undervisningsopplegget, viser resultatene at hele utvalget har interesse over middels for skrivning før den kreative skriveoppgaven (gjennomsnitt 12,68). Ved å se på minimum og maksimumsverdien, ser man hvordan interesse for skrivning varierer i utvalget. På bakgrunn av at gjennomsnittsskåren ligger over middels høyt opp mot maksimumsskåren, kan gjennomsnittet av elevene i utvalget oppgi at de er middels interesserte i skrivning før undervisningsopplegget. I tillegg kan vi se ut fra minimumsskåren at det også finnes elever som viser lav interesse for skrivning. På denne måten angir minimumskårene og maksimumskårene en spredning i interesse for skrivning før undervisningsopplegget (se tabell 2). Denne spredningen tydeliggjøres gjennomstandardavviket. Standardavviket ved T1 viser 4,12 for hele utvalget før undervisningsopplegget.

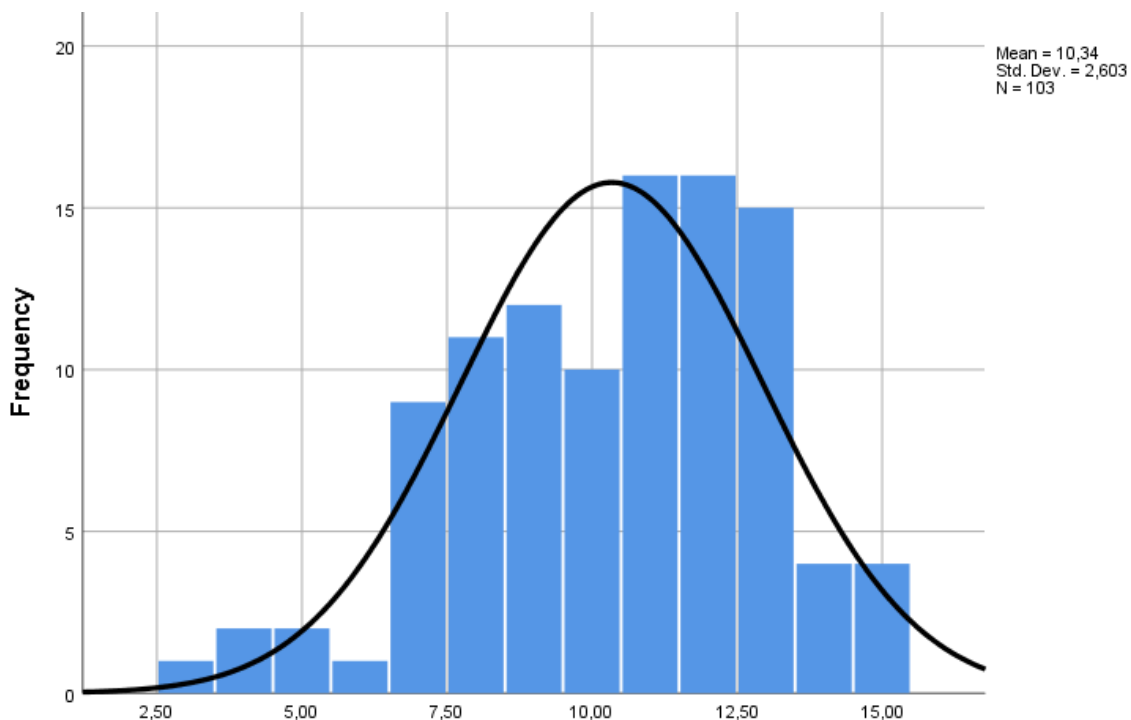


Figur 7 viser histogram over interesse før undervisningsopplegget for hele utvalget

#### 4.2.1.2. Resultat for: Hvor gode tenker elever på 4.trinn at de er i skrivning generelt før de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?

Faktorene for måling av mestringstro presenteres i metodekapittelet (se 3.3.2) hvor følgende variabler ligger til grunn; Jeg er god til å skrive, jeg vet hvordan jeg kan skrive en fortelling og jeg er god til å skrive fortellinger. Analysen av resultatene viser at hele utvalget har over middels mestringstro på egne ferdigheter knyttet til skrivning (gjennomsnitt: 10,34, max 15). Ved å se på spørreundersøkelsens minimum og maksimumsverdier, vises variasjonen i mestringstro for skrivning for utvalget. På bakgrunn av at gjennomsnittsskåren ligger middels høyt opp mot

maksimumsskåren ser vi at det er en oppsamling av elever i utvalget som opplever over middels høy mestringstro for skriving før undervisningsopplegget. På samme måte kan vi se ut fra minimumsskåren, også er elever som viser lav mestringstro for skriving. På denne måten angir minimumskårene og maksimumskårene en spredning i mestringstro for skriving før undervisningsopplegget (se figur 8). Standardavviket ved T1 viser 2,60 for hele utvalget før undervisningsopplegget. Histogrammet viser mestringstro ved T1 for hele utvalget:

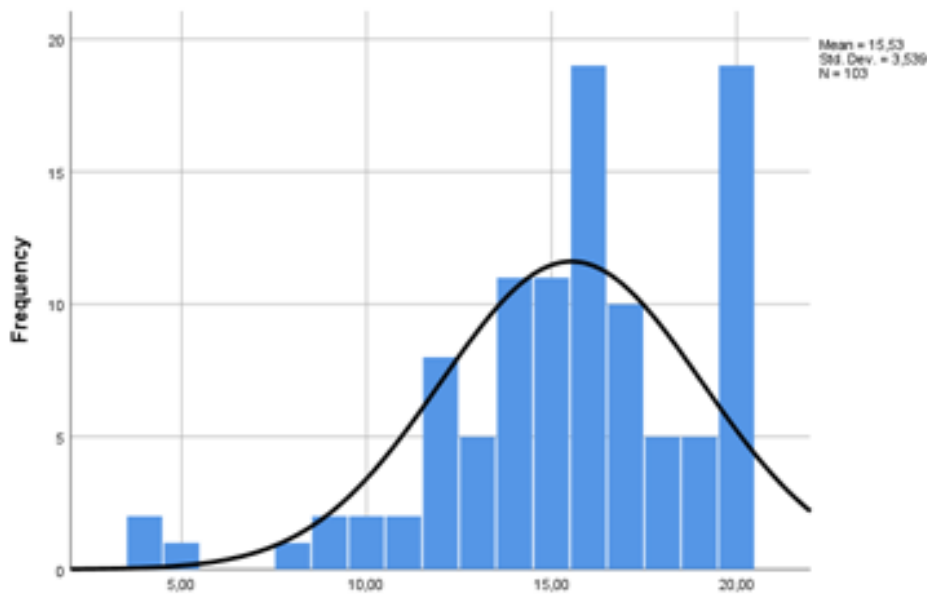


Figur 8 viser histogram over mestringstro ved T1 for hele utvalget

#### 4.2.1.3 Resultat for: Hvor godt liker elever på 4.trinn skriving generelt etter de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?

Faktorene for måling av interesse presenteres i metodekapittelet (se 3.3.2) hvor følgende variabler ligger til grunn for måling av interesse; jeg liker å skrive, jeg liker å skrive fortellinger, jeg liker ikke å skrive og jeg liker ikke å skrive fortellinger. I forbindelse med måling av interesse for skriving målt etter undervisningsopplegget, viser resultatet at hele utvalget har over middels interesse for skriving (gjennomsnitt 15,53). Ved å se til minimum og maksimumsverdiene får vi en oversikt over variasjonen i interesse for skriving i utvalget. Gjennomsnittet av elevene oppgir at de er over middels interesserte i skriving etter

undervisningsopplegget. Samtidig viser resultatene også her elever som gir uttrykk for at de har lav interesse for skriving. På denne måten angir minimum- og maksimumskårene en spredning i interesse for skriving etter undervisningsopplegget (se tabell 2). Denne spredningen tydeliggjøres gjennom standardavviket. Standardavviket ved T2 viser 3,54 for hele utvalget etter undervisningsopplegget.

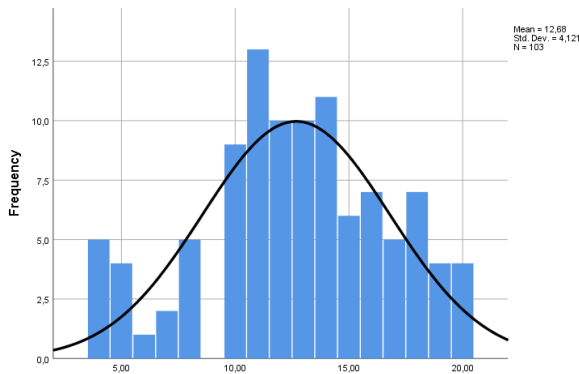


Figur 9 viser histogram over interesse etter undervisningsopplegget T2 for hele utvalget

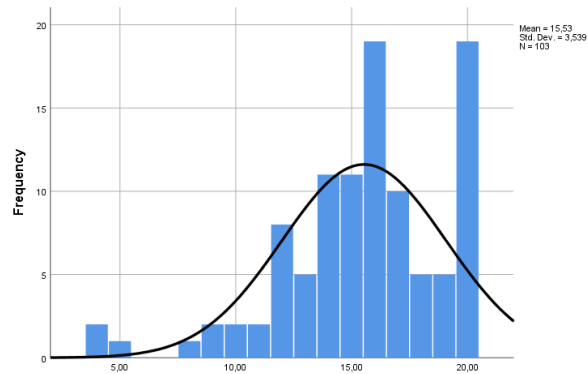
I forbindelse med interesse for skriving målt før undervisningsopplegget, viser resultatene at respondentene samlet sett har høy interesse for skriving før undervisningsopplegget (gjennomsnitt 12,68, max: 20). Ved T2, målt etter undervisningsopplegget viser resultatene at interessen for skriving har økt (gjennomsnitt: 15,53, max 20) som videre gir en Cohen`s d = 0,74 og betyr at gruppa totalt har hatt moderat til stor effekt av interesse for skriving etter undervisningsopplegget.

Ved andre måletidspunkt (T1) viser analysene minimums- og maksimumsskår på henholdsvis 4 og 20 for hele utvalget, som da viser et spenn i utvalget. Dette betyr at allerede før undervisningsopplegget viser gjennomsnittet av utvalget at de er over middels interesserte i skriving (gjennomsnitt: 12,68)

Standardavviket viser at det er variasjon ved T1 for gruppen totalt (SD = 4,12) til etter undervisningsopplegget (SD = 3,54). Histogrammet synliggjør at resultatene for gruppen fordeler seg over hele skalaen (se figur 7 og 9).



Figur 7, interesse hele utvalget ved T1

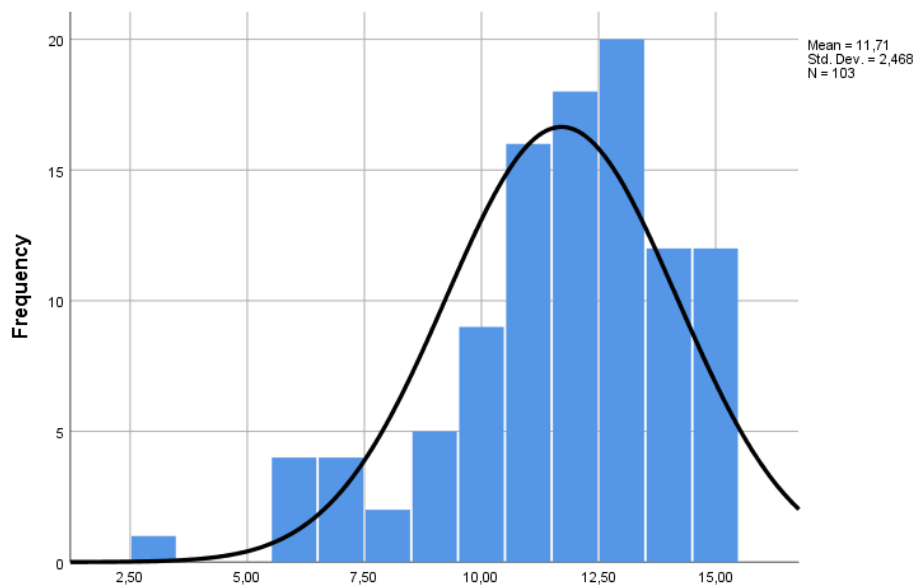


Figur 9, interesse hele utvalget ved T2

#### 4.2.1.4. Resultat for: Hvor gode tenker elever på 4.trinn at de er i skrijving generelt **etter** de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?

Faktorene for måling av mestringstro presenteres i metodekapittelet (se 3.3.2) hvor følgende variabler ligger til grunn; Jeg er god til å skrive, jeg vet hvordan jeg kan skrive en fortelling og jeg er god til å skrive fortellinger. For måling av mestringstro ved T2 viser analysen av resultatene at hele utvalget har over middels tro på egne ferdigheter knyttet til skrijving etter undervisningsopplegget (gjennomsnitt 11,71, max 15). Også her viser minimum og maksimumsverdien variasjonen for mestringstro for skrijving i utvalget ved T 2.

Gjennomsnittet av elevene oppgir at de har over middels tro på egne ferdigheter når det gjelder skrijving etter undervisningsopplegget. Samtidig viser resultatene også her at det er elever som rapporterer om lav mestringstro for skrijving. På denne måten angir minimumskårene og maksimumskårene en spredning i mestringstro for skrijving etter undervisningsopplegget (se tabell 2). Denne spredningen tydeliggjøres gjennom standardavviket. Standardavviket ved T2 viser 2,47 for hele utvalget etter undervisningsopplegget.



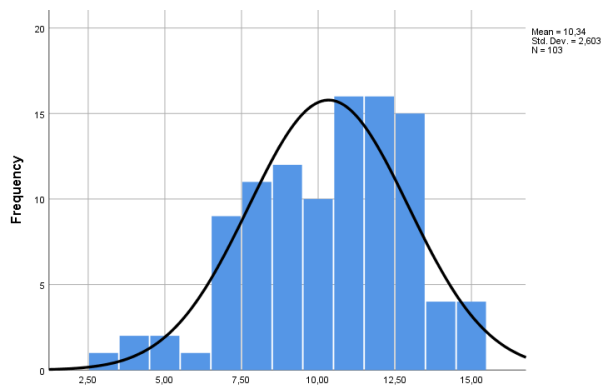
Figur 10 viser histogram over mestringstro etter undervisningsopplegget T2 for hele utvalget

I forbindelse med mestringstro for skriving målt før undervisningsopplegget, viser resultatene at respondentene totalt har moderat tro på egne skriveferdigheter for skriving før undervisningsopplegget (gjennomsnitt 10,34, max: 15). Ved T2, målt etter undervisningsopplegget viser resultatene at mestringstroen for skriving økte (gjennomsnitt: 11,71, max 15) som videre gir en Cohen`s  $d = 0,54$  som videre betyr at utvalget totalt har hatt moderat effekt av undervisningsopplegget knyttet til elevers mestringstro for skriving..

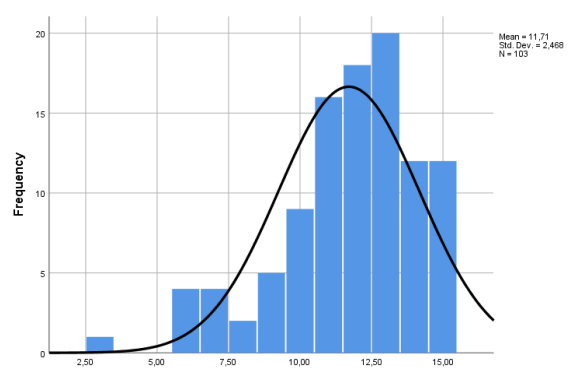
Både ved T1 og T2 viser analysene en minimumsskår på 3 og en maksimumsskår på 15 for hele gruppa, som da viser et spenn i utvalget. Dette betyr at både før undervisningsopplegget ved T1, og etter undervisningsopplegget ved T2, har utvalget moderat tro på egne ferdigheter for skriving.

Standardavviket viser at det er variasjon ved T1 for gruppen totalt ( $SD = 2,60$ ) til etter undervisningsopplegget ( $SD = 2,47$ ). Histogrammene synliggjør at resultatene for gruppen fordeler seg over hele skalaen (se figur 8 og 10)





Figur 8, mestringstro for utvalget T1



Figur 10, mestringstro for utvalget ved T2

Analysen viser videre at det også skjer endringer i elevenes mestringstro for skrijving fra før undervisningsopplegget (T1) til etter undervisningsopplegget (T2). Mestringstro for skrijving for hele utvalget før undervisningsopplegget viser at elevene har middels høy grad av mestringstro for skrijving.

#### 4.3 Oppsummering av resultat

I følge analysen er det endringer i elevenes motivasjon for skrijving fra før undervisningsopplegget (T1), til etter undervisningsopplegget (T2), og dette gjelder både interesse og mestringstro. Når det gjelder interesse for skrijving ser det ut til at de fleste elevene er middels interesserte i skrijving allerede før de har deltatt i undervisningsopplegget (gjennomsnitt 12,68, max: 20). Etter undervisningsopplegget, målt ved T2 har utvalgets interesse for skrijving likevel økt (gjennomsnitt: 15,53, max 20). Dette gir da Cohen`s  $d = 0,74$  som betyr at gruppa har hatt moderat til stor effekt av interesse for skrijving etter undervisningsopplegget.

Resultatene når det gjelder mestringstro for skrijving viser også her at respondentene har fått økt mestringstro etter å ha deltatt i undervisningsopplegget. Ved T2 økte mestringstroen for skrijving til gjennomsnitt: 11,71, fra 10,34, og hvor Cohen`s  $d = 0,54$ , som viser at undervisningsopplegget har hatt moderat effekt knyttet til elevens mestringstro for skrijving..

## 5. DRØFTING

I dette kapittelet vil vi nå diskutere årsakene til den positive effekten undervisningsopplegget har hatt for elevers motivasjon for skriving og også hvordan disse resultatene kan tolkes.

### 5.1.1 Drøfting av resultatene knyttet til «Hvor godt liker elever på 4. trinn skriving generelt før de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?»

I studiens første forskningsspørsmål undersøker vi elevenes interesse for skriving før undervisningsopplegget. Etter måling av interesse for skriving ved T1, viser resultatene at gjennomsnittsskåren er over middels høy (12,68). Interesse for en oppgave vil kunne øke forståelse og opprettholde elevers engasjement for et arbeid (Renninger & Hidi, 2020). I følge Renninger og Hidi vil selv en liten økning i interesse kunne gjøre en forskjell. Den middels høye interessen for skriving hos utvalget i denne studien, kan tolkes positivt med tanke på deres videre engasjement for skriving (Renninger & Hidi, 2020).

I følge tidligere forskning synker motivasjonen for skriving allerede ved 3. trinn, og denne nedgangen i skrivemotivasjon kan videre forverres gjennom skolegangen (Bruning et al., 2013). Sett i lys av Bruning et al., (2013) sin forskning er det positivt at funnene fra vår studie viser høy gjennomsnittsskår, som vil si at interessen for skriving også er høy på fjerde trinn. At det allerede før undervisningsopplegget er funn som tyder på at elevene har interesse for skriving, kan være gunstig for videre utvikling av interesse (Renninger & Hidi, 2016). Om interessen som måles hos elevene er situasjonell eller individuell er ikke mulig å si noe om, men når vi vet at å stimulere situasjonell interesse kan være fruktbart for individuell interesse (Renninger & Hidi, 2016), så kan dette funnet tolkes positivt. Til tross for dette, er det viktig å understreke at det bak tallene også er forskjeller hvor det hos enkelte elever er lav interesse for skriving. Denne variasjonen i utvalget indikerer altså at det finnes elever som ikke opplever interesse for skriving. På bakgrunn av at situasjonell interesse er regnet som en forløper til individuell interesse (Renninger & Hidi, 2016), kan det med bakgrunnen i variasjonen, argumenteres for å legge til rette for situasjonell interesse. Dette med formål om at elevene får økt engasjement for skriving som videre kan føre til at de deltar i skriveaktiviteter flere ganger (Renninger & Hidi, 2016).

Resultatet viser histogram (se figur 7) hvor normalfordelingskurven er høyrevridd for utvalget ved første måletidspunkt, T1. Ut i fra dette kan vi anta at de fleste elevene allerede er interesserte i skriving før undervisningsopplegget. Som nevnt kan motivasjon for skriving synke ved 3.trinn (Bruning et al., 2013) og med tanke på denne forskningen har lærere til

elevene i utvalget, mulighet til å opprettholde eller utvikle den interessen som allerede finnes mens elevene fortsatt befinner seg på 4.trinn (Renninger & Hidi, 2020). Det er viktig at elevene har et godt grunnlag når det gjelder interesse slik at de fortsetter å interessere seg for skriftlig arbeid også oppover i trinnene. Den generelle høye interesse for skriving som vi fant i dataanalysen, innebærer trolig at elevene har fått en god formell skriveopplæring hvor de trolig har skrevet oppgaver de kan relatere seg til (Boscolo, 2007). De elevene som ikke er så interessert i skriving, kan bli engasjert dersom de blir eksponert for mange erfaringer med situasjonell interesse hvor interessen deres for skriving ble trigget (Renninger & Hidi).

### 5. 1. 2 Drøfting av resultatene knyttet til «Hvor gode tenker elever på 4. trinn at de er i skriving generelt før de har blitt presentert for skriveopplegget i kreativ skriving

Av resultatene kan vi se at gjennomsnittsskåren for elevene viser at de har middels tro på egne skriveferdigheter allerede før den gjennomførte undervisningsopplegget. Dette tydeliggjøres ved å se på den høyrevridde normalfordelingskurven for måling av mestringstro ved T1 (figur 8) Ettersom respondentene er elever ved fjerde og de fleste av elevene signaliserer positiv tro til egne skriveferdigheter, kan vi derfor anta at mestringstroen elevene signaliserer ved første måletidspunkt (T1), er resultat av tidligere skriveerfaringer fra på skolen. Dette funnet er i tråd med Bandura sin teori (1997) som hevder at erfaring er det viktigste grunnlaget for å få tro på egne ferdigheter. Den generelt gode troen på egne skriveferdigheter som elevene rapporterer om samsvarer med Banduras (1997) teori om mestringstro, som vil være et resultat av tidligere erfaringer med lignende skriveoppgaver og mestringstro.

På tross av positiv hovedtendens, er det viktig å poengtere at histogrammet også avdekker en variasjon i mestringstro blant respondentene og at det bak disse tallene skjuler seg individuelle forskjeller. Variasjonen i mestringstro for skriving i denne studien indikerer derfor at elevene har gjort ulike erfaringer relatert til skriving i løpet av årene på barneskolen, fordi resultater fra denne studien viser elever som fordeler seg langs hele skalaen i forhold til tro på egne skriveferdigheter. Dette er verd å merke seg da det i utvalget finnes en del elever med veldig lav mestringstro.

Mest sannsynlig vil elever med lav mestringstro for skriving ha behov for positive mestringserfaringer i forhold til skriving for å kunne styrke mestringstroen for skriving (Bandura 1997). Her kan man anta elevene med lav skår på mestringstro før undervisningsopplegget kan ha opplevd nederlag i forhold til skriving. Trolig vil gjentatte

nederlagserfaringer ha effekt på elevers mestringstro for skriving, da flere nederlagserfaringer kan senke forventningene for mestring (Bandura 1997). Ved å sammenligne dette med Matteus-effekten (Stanovich, 2009) vil mestrings og nederlagserfaringer kunne gjøre at elever som har positive holdninger og mestringstro vil søke flere skrivesituasjoner. På motsatt side vil de elevene som ikke er interesserte eller har høy grad av mestringstro for skriving, ønske å unngå skrivesituasjoner, og dermed miste muligheter for å gjøre seg mestringserfaringer (Wagner et al, 2008). Dette understrekes av Bong og Skaalvik (2003) hvor de peker på motivasjonen påvirkes av elevers mestringstro. Dette forklarer de ved at sterk grad av mestringstro vil kunne føre til at eleven opplever arbeidet som verdifullt. Noe som igjen kan føre til at eleven har høyere innsats og utholdenhet, samtidig som de også viser større engasjement ved utfordrende oppgaver (Bong & Skaalvik, 2003).

### 5. 1. 3 Drøfting av resultatene knyttet til «Hvor godt liker elever på 4. trinn skriving generelt etter de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?»

I dette tredje forskningsspørsmålet undersøker vi elevenes interesse for skriving etter undervisningsopplegget. Etter undervisningsopplegget, ved T2 viser måling av interesse fremdeles en positiv hovedtendens ved at gjennomsnittsskåren er over middels høy for utvalget. Her kan vi anta at den situasjonelle interessen i forbindelse med skriveopplegget har hatt innvirkning på elevenes individuelle interesse. Dette er i tråd mer teoriene til Alexander (1997) og er samtidig veldig positivt med tanke på at denne effekten kom så raskt. Situasjonell interesse er knyttet til følelsesmessige reaksjoner på en bestemt aktivitet og interessen er i liten grad knyttet til kunnskap. Det er grunn til å tro at jo mer den situasjonelle interessen for skriving øker, vil både ønske om mer kunnskap og verdien elevene legger i skriveaktiviteten være i utvikling (Renninger & Hidi, 2016). Forskning til Nuutila et al., (2020) viste at den situasjonsbestemte interessen hadde sterkere effekt med tanke på elevers mestringstro enn omvendt, og at begge delvis bidro til at elevene utførte oppgaven. Fortsatt interesse viste seg å kun være påvirket av situasjonsbestemt interesse på slutten av oppgaven. Selv om vi i denne studien ikke har undersøkt årsaksforhold mellom de motivasjonelle faktorene kan det også her tenkes i tråd med Nuutila et al., (2020) fikk elevene økt interesse for skriving gjennom å delta i undervisningsopplegget, og at den økte interessen for skriving bidro til økt mestringstro for skriving. Dette er imidlertid hypoteser som bør undersøkes mer nøye i fremtidige studier.

Effektstørrelsen (Cohens  $d$  på .74) er å regnes som på grensen til å være stor (Cohens, 1988). En mulig betydningsfull faktor for denne økningen i interesse for skriving etter det gjennomførte undervisningsopplegget kan handle om at elevene fikk utvikle sine skriveferdigheter og indre motivasjon gjennom Alexanders (2005) Model of Domain Learning. Alexanders modell (2005) ble i denne masteroppgaven brukt på skriving hvor interesse, strategier og kunnskap var i fokus av undervisningsopplegget. Dermed ble det lagt til rette for utvikling av skriveferdigheter og indre motivasjon for skriving. Elevenes økte interesse for skriving ved andre måletidspunkt, T2, kan skyldes at de tre hovedkomponentene i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2017) ble oppfylt. Vi la til rette for mestring, medbestemmelse og tilhørighet i undervisningsopplegget som utforskes i denne masteroppgaven. Elevene stod helt fritt til å velge handlingen i teksten. De kunne skrive med utgangspunkt i hva de interesserte seg for. Det er på denne måten lagt et grunnlag for å styrke elevenes indre motivasjon for å skrive.

Ved å se til histogrammene som måler interesse (se figur 9 og 7), vises det at flere av elevene skårer maks på interesse for skriving ved T2 (se tabell 2). Ved å se på standardavvikene for begge måletidspunktene viser dette større standardavvik ved T1 (4,12), enn ved T2 (3,54), noe som indikerer større variasjon i interesse ved første måletidspunkt enn ved andre måletidspunkt. Dette kan bety at flere av elevene opplever interesse for skriving, hvor tema og tilpasninger som er blitt gjort fra læreres side, kan ha bidratt til økt interesse (Renninger og Hidi, 2016). I Ersland- metoden er en viktig faktor at elevene får høy grad av selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2017) ved at de selv bestemmer hva de vil skrive om og hvordan teksten skal være. Den økte interessen for skriving og at det er flere som skårer maks på interesse for skriving ved T2, kan også ses i sammenheng med Barrow og Woods (2006) sine tanker om at elevene må få gjøre ting på sin måte, ta egne valg og de må tenke annerledes ved utforskning av fantasien (Barrow & Woods, 2006). Ved at læreren i dette skriveopplegget ikke legger vekt på grammatikk og rettskriving når elevene skal uttrykke seg kreativt, kan ha økt deres skriveglede, slik Barrow og Woods (2006), hevder er viktig når elevene skal skrive kreativt. Elevene har fått løse oppgaven på sin måte, men oppgaven er likevel ikke helt åpne, slik Carey og Flower, (1989) og Blikstad-Balas (2015) påpeker viktigheten av ved kreativ skriving.

Videre er trolig en forutsetning for den økte interessen at elevene fikk ta egne initiativ, noe som Renninger og Hidi (2016) hevder vil kunne være med på å utvikle individuell interesse.

Elevene fikk skrive et 2.utkast av teksten sin og fikk støtte og tilbakemeldinger av lærer underveis i skriveprosessen. Dette samsvarer med Carey og Flowers (1989) funn som påpeker at det å gi støtte til elevene underveis i skriveprosessen fra planlegging til revidering, vil være med på å opprettholde elevenes motivasjon gjennom arbeidet. Et kjennetegn på individuell interesse i utvikling vil i følge Renninger og Hidi (2016) være at eleven bruker tid, krefter og innsats på en aktivitet. Ved at samtlige elever deltok i skriveprosessens første og andre del, samt at alle elevene i utvalget ferdigstilte tekstene, kan vi antas å være en begynnende individuell interesse for skriving.

Ut fra resultatet kan man også anta at det er oss som forskere i rolle som lærere i undervisningsopplegget, som har ført til den økte interessen for skriving. Det støttes av Wright et al., (2020) som hevder at motivasjon for å skrive i høy grad kan påvirkes av skriveleereren. I følge Cutler og Graham (2008) kan det skyldes at mange lærere ikke føler seg trygge på egne skriveferdigheter. Videre vil denne mangelen på mestringstro hos lærerne kunne være problematisk fordi den kan føre til skriveopplegg som neglisjerer praksis med tanke på elevenes selvregulering, mestringstro og identitet som forfattere (Wright et al., 2020). I verste fall kan læreres tro på egne evner føre til at skriving vektlegges i mindre grad enn annet skolearbeid, som igjen kan gjøre at det oppstår hull i elevenes motivasjon og prestasjoner i skriving (Wright et al., 2020).

Med tanke på at det i bearbeiding av elevenes tekster skulle være fokus på innsats, iherdighet og utholdenhet (Yeager & Dweck, 2012; Dweck, 2017), kan den økte interessen for skriving ved T2 tenkes å ha utviklet seg på bakgrunn av dette fokuset i lærerens tilbakemelding. På denne måten kan lærerens tilbakemelding ha bidratt til at elevene kan forstå at hjernen fungerer som en muskel, slik Yeager og Dweck (2012) mener er hensiktsmessig å møte utfordringer på, altså et «growth mindset». Et slikt tankesett er ekstra nyttig for elever som strever med skriving og med motivasjon for skriving. Denne økte interessen for skriving vil forhåpentligvis bidra til å utvikle en forståelse av at eleven kommer til å klare å løse lignende og andre skriveoppgaver på et senere tidspunkt, slik at denne indre motivasjonen har en overføringsverdi. At interesse for et arbeid blir vekket, slik denne studien viser i forhold til økt interesse for skriving, kan i følge Renninger og Hidi (2016) være medvirkende med tanke på læring, motivasjon og engasjement. Resultatet i studien er derfor positivt og kan gi implikasjoner for undervisningspraksis i forbindelse med skriving, ettersom interesse er regnet som en viktig forløper for motivasjon, og at økt interesse kan gi økt innsats og

deltakelse i oppgaver, som videre vil gi flere erfaringer med skriving (Renninger & Hidi, 2016).

#### 5.1.4 Drøfting av resultatene knyttet til «Hvor gode tenker elever på 4. trinn at de er i skriving generelt etter de har deltatt i et kreativt undervisningsopplegg?»

For fjerde forskningsspørsmål, hvor vi undersøker elevenes mestringstro for skriving, ser vi en økning ved T2 etter det gjennomførte undervisningsopplegget. Funnet indikerer at elevene gjennom å delta i dette undervisningsopplegget, opplevde styrking av mestringstro for skriving. Med tanke på at undervisningsoppleggets mål var å øke elevenes mestringstro for skriving, er det også logisk å anta at elevenes tro på egne skriveferdigheter ville øke. Effektstørrelsen (Cohens  $d$  på .54) er å regne som middels (Cohen, 1988). En avgjørende faktor for denne økningen i elevenes mestringstro for skriving kan handle om lærers kompetanse innen skriving, som forskning viser at kan være avgjørende for elevens motivasjon for skriving (Wright et al., 2020). Videre er trolig en forutsetning for økningen i mestringstro for skriving i denne studien, at forskerne i rolle som lærer brukte autentiske elevtekster og modellerte hvordan tekstene kunne skrives i undervisningsoppleggets første del (se vedlegg 5). Slik ble det tilrettelagt for tilpasset opplæring og opplevelse av mestring, ved at elevene fikk frihet til å utfolde seg innenfor skriveoppgavens tydelige og definerte rammer. I følge Bandura (1997) kan det å observere andre personer som eleven kan identifisere seg med, som lykkes med en oppgave, være med på å øke elevens tro på egne evner til å mestre noe lignende. Ved at lærer modellerte hvordan teksten kunne skrives med innspill fra elevene, kan antas å ha vært medvirkende til denne økte mestringstroen for skriving.

Det kan tenkes at økningen i mestringstro for skriving kommer av at læreren, i tillegg til modellering av felles tekst sammen med elevene, gir tilbakemelding rettet i mot teksten som prosess. Dette kan i likhet med økningen av interesse i forskningsspørsmål være på linje med hva forskning viser at kan fremme tanker om at hjernen virker dynamisk som en muskel ved at tilbakemeldinger gitt på denne måten styrker strategier og innsats heller enn intelligens, prestasjoner som kan utvikles (Yeager & Dweck; Dweck, 2012). Målet med tilbakemeldinger i denne formen er nettopp å skulle gi elevene motivasjon ved at de opplever å mestre, ha medbestemmelse og føler tilhørighet mens de skriver (Deci & Ryan, 2017), noe man derfor kan anta at har skjedd i dette undervisningsopplegget, ved andre måletidspunkt, T2.

Dersom vi studerer standardavvik for utvalget ved måling av mestringstro for skriving ved T1 (se tabell 2) ser man at det ved første måletidspunkt var et større standardavvik sammenlignet med andre måletidspunkt, T2. Økningen i mestringstro for skriving målt ved andre måletidspunkt, T2, kan trolig bety at elevene i utvalget gjorde vurderinger av seg selv i forhold til egen kompetanse, basert på erfaringer gjort under undervisningsopplegget (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I Ersland-metoden gis tilbakemeldingen på tekst på elevens allerede produserte tekst. Det gis tilbakemeldinger på tekstens premiss og det blir på denne måten tatt utgangspunkt i elevenes faglige nivå. Dette tilsvarer hvordan Bandura (1997) viser til at elever kan påvirkes av andres oppmuntring, som videre kan påvirke elevens måte å bruke positiv oppmuntring til seg selv. Måten læreren har gitt tilbakemelding på kan dermed ha gitt eleven tro på seg selv, slik også Smith (2007) hevder er viktig for elevers motivasjon. Her peker Smith (2007) på at framovermeldinger med fokus på det positive i læringsprosessen, vil kunne påvirke elevers motivasjon. Den økte mestringstroen for skriving blant elevene i studien, kan med bakgrunn i forskning, dermed antas å ha økt på grunn av lærerens tilbakemeldingspraksis (Bueies, 2016; Straubs, 1997; Weaver, 2016; Treglia, 2009) og ikke minst at tilbakemeldingene ble gitt i prosess og dialog, slik Gamlems forskning (2015) viser at er effektivt for læring.

En annen avgjørende faktor for økning av elevers mestringstro for skriving kan mulig relateres til lærers forventninger til elevene og ved at elevene sidestilles som forfattere. Dette er i overensstemmelse med motivasjonsteori til Bandura (1995;1997) som hevder at det er viktig å betrakte elevene som mer kompetente enn de selv tenker at de er og at ved å gjøre dette vil legge til rette for full utvikling av ferdighet (Bandura, 1995; 1997). Høye forventninger blir tydeliggjort flere ganger i del 1 av undervisningsopplegget (vedlegg 4). Å stille høye forventninger samtidig som det gis støtte og oppmuntring er i følge Smith (2007) viktig med tanke på økt motivasjon. Viktigheten av å stille forventninger til elevene blir i studien til Gentrup (et al.,2019) og Rubie –Dacies (et al., 2015) tydeliggjort gjennom funn som viser at lærers forventninger til elevers prestasjoner er avgjørende for hvordan elevene presterer. At lærere i denne studien har hatt høye og ikke minst like forventninger til samtlige elever i klassene, uavhengig av deres antagelse om sosialt og faglig nivå, er en kan antas å ha sammenheng med studiens økte mestringstro for skriving. Også forskning gjort av Troia et al., (2012) fremhever betydningen av lærers støtte under skriving som avgjørende for å påvirke elevers mestringstro for skriving. Den økte mestringstroen i studien kan derfor ha sammenheng med tilbakemeldingspraksisen som ble gitt under undervisningsopplegget, hvor



støtte, tilrettelegging og måten tilbakemeldinger blir gitt på, kan ha bidratt til at elevene har gjort seg positive mestringserfaringer knyttet til skriving, og at dette igjen har ført til økning i mestringstro hos utvalget (Bandura, 1997).

Ved å sammenligne histogrammene (se figur 8 og figur 10) for mestringstro for skriving ved T1 og T2 for utvalget, viser histogrammene en utvikling av mestringstro fra første måletidspunkt til andre måletidspunkt. Tallet på elever som har skåret maks på mestringstro for skriving har økt. Ut i fra dette kan vi tolke at positiv erfaring med skriving kan føre med seg flere mestringserfaringer, og dette kan forklare at det er flere elever som skårer maks på mestringstro ved T2 sammenlignet med T1 (Bandura, 1997). Det er også færre elever som rapporterer om lav mestringstro for skriving ved T2 (se figur 10) sammenlignet med mestringstro målt ved T1 (figur 8). Her leser vi at normalfordelingen ved T2 sammenlignet med normalfordelingen ved T1 har en høyrevridning. Nedgangen i tallet på elever som opplever lav og middels lav grad av mestringstro for skriving ved T2, kan derfor innebære implikasjoner for god undervisningspraksis gjennom undervisningsopplegget. Dette på bakgrunn av at økt mestringstro vil kunne påvirke elevens motivasjon til å gå i gang med en oppgave, og hvilken innsats hun tillegger oppgaven (Renninger & Hidi, 2016). Mestringstro i skolesammenheng er spesielt viktig fordi dette kan påvirke deres motivasjon for læring (Bong & Skaalvik, 2003). Elever med høy grad av mestringstro vil sammenlignet med en elever med lav grad av mestringstro, være mer engasjert, ha høyere innsats og ha en større utholdenhet ved utfordringer (Bong & Skaalvik, 2003).

Både Bandura 1997 og Skaalvik og Skaalvik 2018, 2020; viser til at erfaringer med mestring er regnet som den mest vesentlige kilden for utvikling av mestringstro. Den økte mestringstroen i denne studien kan derfor ha vært et resultat av at elevene opplevde å lykkes med skrivingen, noe Bandura (1986) og Skaalvik og Skaalvik (2020, s. 48), ser på som særlig viktig. Undervisningsopplegget var tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger (Skaalvik og Skaalvik, 2020, s 47), hvor de trolig befant seg innenfor sin individuelle nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). Dette også med tanke på at teksten elevene skrev var basert på egne interesser og hvor lærers tilbakemelding var basert på elevens egen tekst, det vil si at det var elevens tekst som la premisser for det videre arbeidet med teksten.

At oppgaven ga rom for kreativitet samtidig som rammene ble satt med utgangspunkt i elevenes skriving, mener også Blikstad-Balas (2015) at er virkningsfullt for elevers kreativitet. Vi kan anta at den enkle skriverammen elevene måtte forholde seg til, på denne

måten ga rom for kreativitet og kan ha ført til økt mestringstro for skriving hvor elevene har fått støtte av en mer kompetent annen, som i dette tilfellet var læreren. Den kompetente annen fungerer da som et støttende stillas (Bruner, 1981, Vygotsky, 1978). Videre kan vi se at resultatet fordeler seg over hele skalaen og på bakgrunn av at histogrammene viser en ganske stor variasjon i mestringstro, har trolig flere av elevene fått mestringsopplevelser av varierende grad, ettersom at overvekt av mestringserfaringer i følge regelen, vil gi høy mestringstro (Bandura, 1997). For å utvikle sterk tro på egne ferdigheter når det kommer til skriving kan det være lurt å gi dem passelig utfordrende oppgaver, hvor for vanskelige oppgaver kan gi lav mestringstro og reduksjon i innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Dersom vi sammenligner histogrammene (se tabell 2) for mestringstro for skriving ved T1 og T2 for utvalget viser histogrammene at tallet på elever som har skåret maks har økt. For utvalget samlet sett synliggjør histogrammene at undervisningsopplegget har hatt moderat effekt. Standardavviket målt ved T2 viser at det er mindre variasjon i utvalgets mestringstro for skriving enn ved første måletidspunkt, T1. Vi kan derfor tolke at undervisningsopplegget har gitt elevene mestringserfaringer, og kan forklare at det er flere elever som skårer maks på mestringstro ved T2 sammenlignet med T1 (Bandura, 1997, Skaalvik & Skaalvik, 2015). Negative erfaringer med skriving, vil i følge forskning virke negativt med tanke på elevens selvbilde (Chapman et al., 200; Morgan et al., 2008). Antall elever som skårer maks på mestringstro for skriving ved andre måletidspunkt (T2) har økt, og kan derfor innebære implikasjoner for at undervisningsopplegget fungerte godt. Mestringstro er viktig for at elevene ikke skal gi opp i møte med skolefaglige utfordringer (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2018)

Bandura (1977) og Gamlem (2020) hevder at skolen kan påvirke elevens mestringstro i stor grad ved å gi eleven tro på mestring gjennom vurderingsarbeid, som igjen vil være en viktig faktor for å bidra til lærelyst. I denne studien har vi studert hvordan elevens motivasjon for skriving var før og etter et undervisningsopplegg i kreativ skriving. Ettersom elevene i studien rapporterte om økt mestringstro ved T2, kan vi anta at innholdet i undervisningsopplegget har bidratt til denne økningen.

## 6. KONKLUSJON OG FREMTIDIG FORSKNINGSBEHOV

Formålet med masteroppgaven var å undersøke og prøve ut et undervisningsopplegg for kreativ skriving hvor vi analyserte hvordan dette undervisningsopplegget hadde innvirkning på fjerdeklassingers interesse og mestringstro for skriving. Resultatet viser at alle elevene i de utvalgte klassene deltok og leverte både første og andre utkast av tekstene. Samtlige tekster var også skrevet etter de presenterte kriteriene for teksten. Studien vår er gjort på utvalget som helhet og resultater viser at undervisningsopplegget ga økning i både interesse og mestringstro for skriving. Dette på tross av funn fra forskning som peker på at elever allerede ved 3.trinn har nedgang i skrivemotivasjon (Bruning et., al 2013). Selv om dette er en studie som kun er utført hos elever på 4. trinn og fire utvalgte skoler i kommunen, er det likevel interessante funn. Undervisningsopplegget i kreativ skriving som vi har utarbeidet i samarbeid med Ersland, og funnene som presenteres i studien, kan både være interessant for forskningsprosjektet Skriv til meg og lærere generelt. Ved at studien viser til og belyser en skrivetilnærming for å øke elevenes motivasjon for skriving, tilføres det en ny metode til skriveopplæringen som verdsetter barns kreative tekster som kreative uttrykk og som samtidig har styrking av motivasjon som et ufravikelig krav, noe som oss bekjent mangler i skolen. I tolkningen av resultatene regnes spesielt fire faktorer ved opplegget som var sterke bidragsyttere til de positive resultatene i form av økt interesse og økt mestringstro for skriving:

En første sentral faktor handler om at det er rimelig å anta at elevene leverte tekster i form av første og andre utkast fordi læreren, i tråd med hva forskning hevder, hadde klare og høye forventninger til at elevene skulle få dette til (Hattie, 2009; Gentrup, et al., 2019). Disse forventningene handlet blant annet om små tydelige instruksjoner og strategier for den kreative skrivingen.

En andre sentral faktor til resultatet var at tilbakemeldinger hadde fokus på prosess og ikke resultat. Oppleggets to deler hadde fokus på dialog mellom lærer og elev. På denne måten var opplegget preget av elevaktivitet hvor elevene fikk høy grad av medbestemmelse (Ryan & Deci, 2017) ved å kunne ta egne valg og samtidig oppleve økt kompetanse gjennom lærerens formidlede kunnskap om Ersland-metodens strategier. Studiens utprøvde undervisningsopplegg vil da kunne være et viktig bidrag til læreres skriveundervisning i tillegg til å være interessante funn for Skriv til meg. I forlengelse av dette, vil undervisningsopplegget bidra til å forebygge at elevenes motivasjon for skriving synker med

alderen, som igjen vil kunne føre til at skolen gir fra seg elever som er rustet til å mestre ulike hendelser i livet (NOR01-06), som samfunnet i fremtiden er avhengig av (NOU 2015: 8).

Enn tredje sentral faktor til resultatet kan tenkes å være tilpasning av vanskegrad i selve skriveoppgaven, hvor bygging av mestringstro skjer på oppgavenivå (Unrau et al., 2018; Bong Skaalvik, 2003)

En fjerde sentral faktor handler om at skriveoppgavene elevene jobbet med var fundert i elevenes interesser hvor de tok egne med tanke på valg av tema (jf. interesse som inngangspunkt til engasjement og motivasjon, Renniger og Hidi, 2016)

### 6.1 Videre forskning

Først og fremst ville det vært veldig interessant og gjennomført denne studien i større skala med en kontrollgruppe som fikk et alternativt undervisningsopplegg. Det kunne også vært nyttig og i tillegg til spørreundersøkelsen, innhentet data fra intervju med ulike grupper av elever før og etter undervisningsopplegget denne studien bygger på. Intervjudata kunne gitt oss mer inngående svar på hvilke elementer i opplegget som trigget elevens motivasjon og motsatt. Med utgangspunkt i denne studien, ville også i en eventuell fremtidig studie være en interessant innfallsvinkel å undersøke om økningen i interesse og mestringstro for skriving kan predikere den videre utviklingen av motivasjonen for skriving oppover i trinn, og om motivasjonen for skriving er overførbart til skriving i andre fag enn norsk. En ytterligere innfallsvinkel til fremtidige studier med utgangspunkt i vår studie, kunne være og undersøke om det er forskjeller i forhold til kjønn og for hvor motiverte jenter og gutter er for skriving. I tillegg ville det også være interessant å studere eventuelle forskjeller i motivasjon for skriving for undergrupper når det gjelder kjønn og skrivere på ulike ferdighetsnivå. Med tanke på at studien vår kun omhandler et utvalg av elever på 4.trinn kunne det også vært interessant å prøve ut undervisningsopplegget på hele barnetrinnet med mål om å undersøke forskjeller og likheter i motivasjon for skriving på de ulike trinnene.

For å styrke validiteten i studien kunne vi i tillegg utført foreldrerapportering og lærerapportering av elevenes motivasjon for skriving, da denne studien kun baserer seg på elevenes selvrappotering. Likevel er det i nyere forskning og fra UNICEF et økt fokus på at dersom vi er ute etter barns synpunkt så gir det best mening å nettopp spørre barna direkte slik vi gjør i dette mastergradsprosjektet.

Vi håper at vi med denne studien har bidratt til å sette fokus på motivasjonsaspektet ved skriveopplæring og hvordan kreativ skriving og Ersland-metoden kan bidra til dette.

## LITTERATURLISTE

- Alexander, P. A. (1997). Knowledge-seeking and self-schema: A case for the motivational dimensions of exposition. *Educational psychologist*, 32 (2), s..83-94.  
[10.1207/s15326985ep3202\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_3)
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Barrow, R. & Woods, R. (2006). *An Introduction to Philosophy of Education*. (4.utg.)  
Routledge.
- Blikstad-Balas, M. (2015). *Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skriving?* *Norsklæraren*, (2), 30–36.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.  
[10.1023/A:1021302408382](https://doi.org/10.1023/A:1021302408382).
- Boscolo, P. (2007). *Engaging and Motivating Children to Write*. I S. Graham, C A. MacArthur, og J. Fitzgerald (red.), *Best Practices in Writing Instruction: The Guildford Press*.
- Brostrøm, S. (1995). *6-9 års pædagogik : leg, leg rammeleg*. Systime
- Bruner, J., S. (1971). *The relevance of education*. W. W. Norton and Company, Inc

- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25–38.  
(red.), *Best Practices in Writing Instruction*: The Guildford Press. [10.1037/a0029692](https://doi.org/10.1037/a0029692)
- Bråten, Ivar (2002). *Læring - i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Damm akademisk
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer—slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1).
- Callaghan, M. & Rothery, J. (1988). *Teaching Factual Writing. A Genre-Based Approach. The Report of the DSP Literacy Project Metropolitan East Region. Erskineville: Department of School Education.*
- Carey, L. J., & Flower, L. (1989). Foundations for Creativity in the Writing Process: Rhetorical Representations of Ill-Defined Problems. I J. A. Glover, R. R. Ronning, & 91 C. R. Reynolds (Red.), *Handbook of Creativity*. [https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1_17)
- Christoffersen, L., & Johannessen. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Collie, R. J., Martin, A. J., & Curwood, J. S. (2016). Multidimensional motivation and engagement for writing: Construct validation with a sample of boys. *Educational Psychology: an International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36(4), 771–791. [10.1080/01443410.2015.1093607](https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1093607)
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2012). The Power of Literacy and the Literacy of Power. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Routledge.

- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154-166.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100, 907–919. [10.1037/a0012656](https://doi.org/10.1037/a0012656)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), s. 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Dweck, C.S. (2016). *Mindset. The new psychology of success*. 2. utg. Ballantine Books.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2016). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. I Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (red.), *Handbook of motivation at school 2th ed* (123-140). Routledge
- Dweck, C. (2017). *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elever tekstsaking* (s. 13-35). Fagbokforlaget (Landslaget for norskundervisning).
- Elbow, P. (1973). *Writing without Teachers*, s. 12–75. Oxford University Press.
- Eritsland, A.G. (2004). *Skrivepedagogikk teori og metode*. Det Norske Samlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk* (Vol. nr. 198). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisningen.
- Gamlem, S.M. (2021). *Vurdering for lærelyst og mestring*. Utgivelsessted: Fagbokforlaget.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 101296.

- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology, 36*(9), 1691-1705.
- Guthrie, J.T. (2000) Engagement and Motivation in Reading. In: Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. and Barr, R., Eds., *Handbook of Reading Research: Volume III*, Erlbaum.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of Reading Research* (bd. 3, s. 403-422). University of Maryland.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to Tachievement*. Routledge.
- Helstad, K og Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole, I Skjelbred, D. og A. Veum (red): *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm Akademisk s. 225-248
- Hodges, T. S., Wright, K. L., & McTigue, E. M. (2021). The Preservice Teacher Self-Efficacy for Writing Inventory (PTSWI): A tool for measuring beliefs about writing. *Assessing Writing, 49*, 100545.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk: Proessorientert skriving i teori og praksis*. Cappelens Forlag (LNU).
- Håland, A. og Lorentzen, R. (2012). *Dialogar i tekst. Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Universitetsforlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal, 47*(1), 63-74.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.



- Julmi, C., & Scherm, E. (2015). The Domain-Specificity of Creativity: Insights from New Phenomenology. *Creativity Research Journal*, 27(2), 151–159.  
<https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1030310>
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141 – 184). Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2014a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), F. Hjordemaal, & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 27-47). Fagbokforlaget
- Kleven, T. A. (2014b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), F. Hjordemaal, & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 85-101). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Vigmostad & Bjørke A/S.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Landslaget for norskundervisning.
- Kunnskapsdepartementet (2020). 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring grunnopplæringen*.  
[3.2 Undervisning og tilpasset opplæring \(udir.no\)](#)
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Forskrift til opplæringsloven kapittel 3 om individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring*. Udir. [Forskrift til opplæringslova - Lovdata](#)
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre Skole* (2), 71-79
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. In J. Helm (ed.), Essays on the Verbal and Visual Arts. Seattle: U. of Washington Press. s. 12-44.

- McTigue, E. M., Solheim, O. J., Walgermo, B. R., Frijters, J. C., & Foldnes, N. (2018). Can we use self-report at school entry to measure multiple dimensions of literacy motivation? Results from self-concept, self-efficacy, and interest scales.
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52. <https://psycnet.apa.org/record/1998-04530-003>
- Myran, H, T og Håland, A. (2018) Skrivning fra første dag - hvis skolen er forberedt. *Bedre skole*, 2018.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/skriving-fra-forste-dag--hvis-skolen-er-forberedt/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nuutila, K., Tapola, A., Tuominen, H., Kupiainen, S., Pasztor, A. & Niemivirta, M. (2020). *Reciprocal Predictions Between Interest, Self-Efficacy, and Performance During a Task*.  
[Frontiers | Reciprocal Predictions Between Interest, Self-Efficacy, and Performance During a Task | Education \(frontiersin.org\)](https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01171/full)
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysing using IBM SPSS*. Open University Press.
- Perry, N. E., Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. I P. Alexander & P. H. Winne (red.), *Handbook of educational psychology 2nd ed.* (s. 327–348). Lawrence Erlbaum.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pressley, M, & Allington, R. L. (2015). *Reading instruction that works: The case of balanced teaching, 4th ed.* The Guilford Press
- Pritchard, R., & Honeycutt, R. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. In S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (s. 28–49). Guilford Press.

- Read, S. (2010). A Model for Scaffolding Writing Instruction: IMSCI. *The Reading Teacher*, 64(1), 47–52. <https://doi.org/10.1598/RT.64.1.5>
- Renninger, K.A., & Hidi, S.E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge.
- Renninger, K. A. & Hidi, S. E. (2020). To Level the Playing Field, Develop Interest. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 10-18. <https://doi.org/10.1177/2372732219864705>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Robinson, S. K. (2006). *Do schools kill creativity?* [https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_do\\_schools\\_kill\\_creativity/transcript#t43435](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity/transcript#t43435)
- Robinson, S. K (2013). *Kreativitet og læring*. Værkstadt.
- Rubie-Davies, C.M, Peterson, E.R, Sibley, C.S, & Rosenthal, R (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72-85
- Ryan, R.M, & Deci, E.L (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55(1):68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting Seld-Determined School Engagement Motivation, Learning and Well-Being. I K. R. Wentzel, Wigfield A. (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-196). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. *Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Vigmostad & Bjørke AS
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, C & Skaalvik, E. M. (2020) Human agency, I C. Skaalvik & M. Uthus (Red), *Opplæring til selvstendighet* (s. 22-39). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2006) *Å kunne lese: grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Fagbokforlaget.
- Skinner, E., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. I *Handbook of research on student engagement* (s. 21-44)
- Smidt, J. (2015). Kreative tekster? I allefall kreative norsklærere og (kan vi håpe) kreative elever. *Norsklæraren*, (2), 18–28.
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende verktøy for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (2), s. 100-106.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I Skaftun, A., Solheim O. J., & Uppstad, P. H. *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-93). Cappelen.
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, s. 91–119.
- Säljö, R. (2016). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen damm akademisk.
- Treglia, M. O. (2009). Teacher-Written Commentary in College Writing Composition: How Does It Impact Student Revisions? *Composition Studies*, 37(1), s. 67–86
- Troia, G. A., Shankland, R. K., & Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 5-28.

- Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology, 100*, 460-472.
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2014). Leseferdighet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring.* (s. 115-136). Gyldendal Akademisk.
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2018). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of Interventions on Reading Self-Efficacy. *Review of Educational Research, 88*(2), 167-204. 10.3102/0034654317743199
- Utdanningsdirektoratet (1997). *Det skapende mennesket.*
- [Det skapende mennesket \(udir.no\)](http://www.udir.no)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen. Elevmedverknad.*
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-foropplaringen2/elevmedverknad/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk.* (NOR01-060).
- <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale.* Gyldendal Akademisk Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring.* Fagbokforlaget.
- Walgermo, B. R. (2018). *Motivation for Reading within the First Year of Formal Reading Instruction.* University of Stavanger.
- Walgermo, B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. & Solheim, O. J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *An Interdisciplinary Journal, 31*(6), 1379-1399.
- <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9843-8>

- Walgermo, B. R., Frijters, J. C. & Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 90-100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.002>
- Walgermo, B. R., Ersland, B.A. & Uppstad, P.H. (under publisering). *Lærerstudenter som fikk trening i å skrive tekster for barn fikk høyere forventning til egen skriving og skriveundervisning*.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism (Revised Edition)*. University of Chicago Press
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), s. 379–394.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. I Eisenberg, N., Damon, W., & Lerner, R. M. (Red.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development 6th ed* (s. 933-1002). John Wiley & Sons, Inc.
- Wittek, L. (2006). Om undervisning og læring. I *Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning* (s. 21-38). Cappelen akademisk forl., cop. 2006.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wright, K. L., Hodges, T. S. & McTigue, E. M. (2018). A validation program for the Self-Beliefs, Writing-Beliefs, and Attitude Survey: A measure of adolescents' motivation toward writing. *Assessing Writing*, 39, 64-78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.12.004>
- Wright, K.L, Hodges, T.S, Dismuke, S og Boedeker, P. (2020). Writing Motivation and Middle School: An Examination of Changes in Students' Motivation for Writing. *Literacy Reasearch Intruction*, 59, 148-168. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1720048>
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), (s. 302-314)

## VEDLEGG

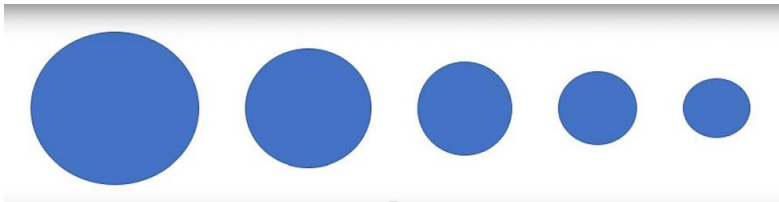
### Vedlegg 1: Spørreskjema

Navn: \_\_\_\_\_

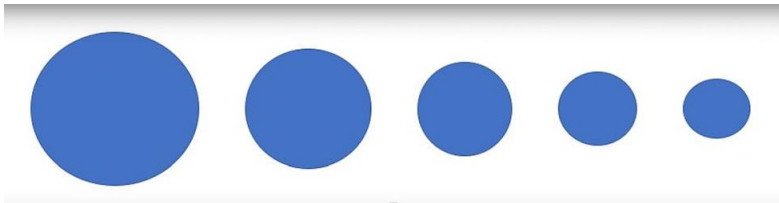
Klasse: \_\_\_\_\_

#### Øving

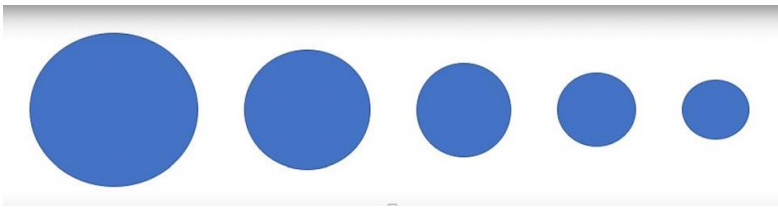
a) Jeg liker å spise is.



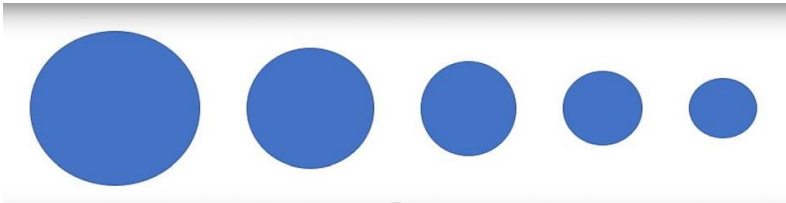
b) Jeg liker å miste pengene mine.



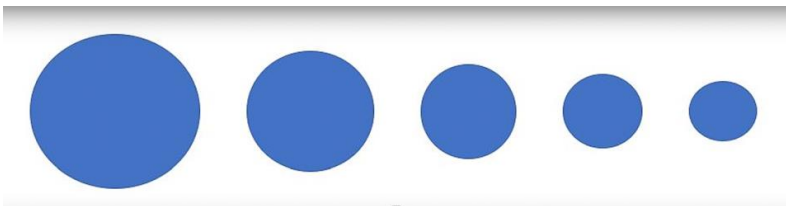
1) Jeg liker å skrive.



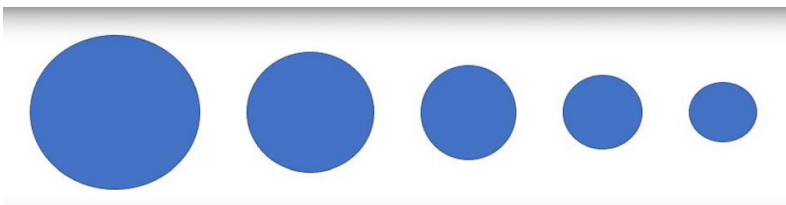
2) Jeg er god til å skrive.



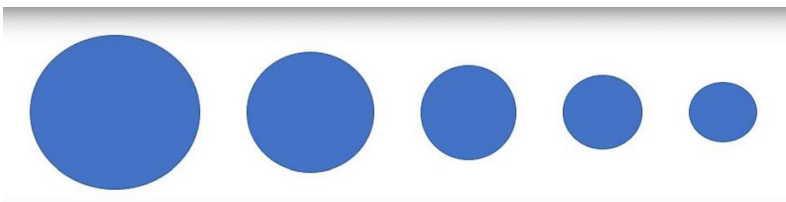
3) Jeg liker å skrive fortellinger.



4) Jeg vet hvordan jeg kan skrive en fortelling.

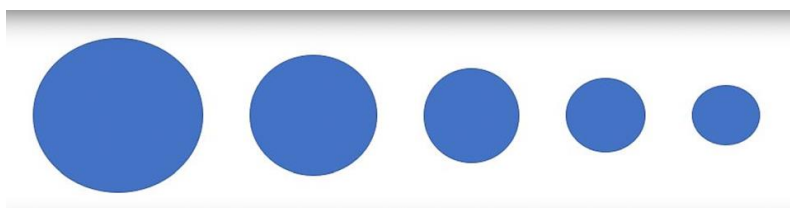


5) Jeg er god til å skrive fortellinger.

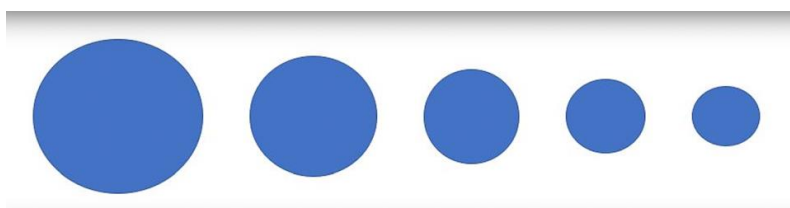




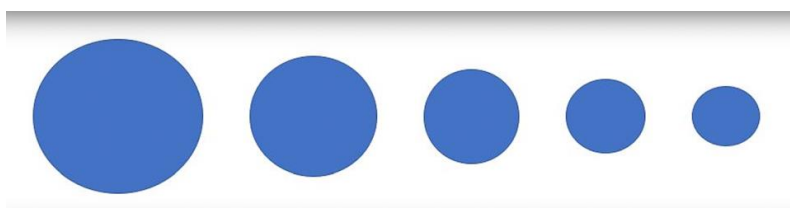
6) Jeg liker at andre leser fortellingene mine.



7) Jeg liker ikke å skrive.



8) Jeg liker ikke å skrive fortellinger.



## Vedlegg 2: Instruks til gjennomføring av spørreundersøkelsen

### Måling av motivasjon for skriving på 4. trinn

Instruksjon til elevene

*Skrift i kursiv leses høyt som direkte instruksjon til elevene.*

*Nå skal dere svare på noen spørsmål om hva dere synes om skriving. Da er det viktig at dere er helt ærlige om hva dere synes og tenker. Det er ingen som kommer til å vite hva akkurat dere har svart. Vi vil buke dette for å se hva barn på deres alders synes om skriving, derfor er det viktig at dere krysser av på akkurat det dere tenker.*

*Først skriver dere navn og klasse på arket.*

*Så skal vi se på to øvingsoppgaver. Vi jobber sammen.*

*Foran oppgave a står det (vis med å holde opp en eksempel-prøve):*

*c) Jeg liker å spise is. Hvor godt liker du å spise is?*

*Hold opp arket foran elevene mens du peker på sirklene fra størst til minst:*

- Veldig godt*
- Litt godt*
- Sånn midt imellom*
- Ikke så veldig godt*
- Ikke godt i det hele tatt*

*Sett kryss på det som passer best til deg!*

*Vi tar en oppgave til for å øve:*

*d) Jeg liker å miste pengene mine. Hvor godt liker du å miste pengene dine?*

*Hold opp arket foran elevene mens du peker på sirklene fra størst til minst:*

- Veldig godt*
- Litt godt*
- Sånn midt imellom*
- Ikke så veldig godt*
- Ikke godt i det hele tatt*

*Sett kryss på det som passer best til deg!*

*Skjønte dere hvordan dette fungerte?*

*(sørg for at alle forstår hva de skal gjøre)*

*Flott da kan dere bla om.*

*Jeg leser oppgave høyt og dere følger mitt tempo.*

Alle oppgaver fremføres på samme måte som øvingsoppgavene.

**Oppgave 1:** *Jeg liker å skrive. Hvor godt liker du å skrive?*

Hold opp arket foran elevene mens du peker på sirklene fra størst til minst:

- *Veldig godt*
- *Litt godt*
- *Sånn midt imellom*
- *Ikke så veldig godt*
- *Ikke godt i det hele tatt*

*Sett kryss på det som passer best til deg!*

**Oppgave 2:** *Jeg er god til å skrive. Hvor god synes du at du er til å skrive?*

Hold opp arket foran elevene mens du peker på sirklene fra størst til minst:

- *Veldig god*
- *Litt god*
- *Sånn midt imellom*
- *Ikke så veldig god*
- *Ikke god i det hele tatt*

*Sett kryss på det som passer best til deg!*

**Oppgave 3:** *Jeg liker å skrive fortellinger. Hvor godt liker du å skrive fortellinger?*

Hold opp arket foran elevene mens du peker på sirklene fra størst til minst:

- *Veldig godt*
- *Litt godt*
- *Sånn midt imellom*
- *Ikke så veldig godt*
- *Ikke godt i det hele tatt*

*Sett kryss på det som passer best til deg!*

**Oppgave 4:** *Jeg vet hvordan jeg kan skrive fortellinger. Hvor mye kan du om å skrive fortellinger?*

Hold opp arket foran elevene mens du peker på sirklene fra størst til minst:

- *Veldig mye*
- *Litt mye*
- *Sånn midt imellom*
- *Ikke så veldig mye*
- *Ikke mye i det hele tatt*

*Sett kryss på det som passer best til deg!*

**Oppgave 5:** *Jeg er god til å skrive fortellinger. Hvor god synes du at du er til å skrive fortellinger?*

Hold opp arket foran elevene mens du peker på sirklene fra størst til minst:

- *Veldig god*
- *Litt god*
- *Sånn midt imellom*
- *Ikke så veldig god*
- *Ikke god i det hele tatt*

*Sett kryss på det som passer best til deg!*

**Oppgave 6:** *Jeg liker at andre leser fortellingene mine. Hvor godt liker du at andre leser fortellingene dine?*

Hold opp arket foran elevene mens du peker på sirklene fra størst til minst:

- *Veldig godt*
- *Litt godt*
- *Sånn midt imellom*
- *Ikke så veldig godt*
- *Ikke godt i det hele tatt*

*Sett kryss på det som passer best til deg!*

**Oppgave 7:** *Jeg liker ikke å skrive. Hvor dårlig liker du å skrive?*

Hold opp arket foran elevene mens du peker på sirklene fra størst til minst:

- *Veldig dårlig*
- *Litt dårlig*
- *Sånn midt imellom*
- *Ikke så veldig dårlig*
- *Ikke dårlig i det hele tatt*

*Sett kryss på det som passer best til deg!*

**Oppgave 8:** *Jeg liker ikke å skrive fortellinger. Hvor dumt synes du det er å skrive fortellinger?*

Hold opp arket foran elevene mens du peker på sirklene fra størst til minst:

- *Veldig dumt*
- *Litt dumt*
- *Sånn midt imellom*
- *Ikke så veldig dumt*
- *Ikke dumt i det hele tatt*

*Sett kryss på det som passer best til deg!*

*Godt jobba!*

## Vurdering

### Referansenummer

808328

### Prosjekttittel

Skrivekunst på barnetrinnet

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

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

Bente Rigmor Walgermo, bente.r.walgermo@uis.no, tlf: 51833244

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Trine-Merete Thorkildsen, henri-th@online.no, tlf: 97641457

### Prosjektperiode

13.09.2021 - 30.06.2022

### Vurdering (1)

---

#### 15.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 15.10.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

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 foresatte 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

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

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

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/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.

#### 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:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen  
Lykke til med prosjektet!

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **«Motivasjon for skriving»**

Dere foresatte mottar dette skrivet da vi ønsker at deres barn kan delta i studien vår, hvor vi undersøker om et undervisningsopplegg i kreativ skriving fører til økt motivasjon og mestringstro for skriving. Videre vil vi informere om prosjektets mål og hva deltagelse for barnet deres betyr.

#### **Formål**

Vi heter Silje Kristoffersen og Trine-Merete Thorkildsen, og jobber på henholdsvis Spangereid og Laudal skole. Vi tar et masterstudium ved Universitet i Stavanger, som heter «Erfaringsbasert master for lærerspesialister». Vi skriver en masteroppgave hvor vi ønsker å få innsikt om et undervisningsopplegg om kreativ skriving kan føre til økt motivasjon og mestringstro. Vi ønsker derfor dere foresattes godkjenning til at vi masterstudenter kan bruke og gi tilbakemelding på barnets tekst, samt svarerne han/hun gir i et spørreskjema før og etter skriving.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Silje Kristoffersen og Trine-Merete Thorkildsen, i samarbeid med Universitetet i Stavanger, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Dere får spørsmål på vegne av barnet deres fordi han/hun er elev på fjerde trinn, og har undervisning som omhandler kreativ skriving. Totalt får omtrent 100 elever på fjerde trinn forespørsel om deltagelse i studien.

#### **Hva vil det si for ditt barn å delta?**

Vi undersøker hvordan elevers motivasjon for skriving utvikler seg gjennom et undervisningsopplegg. Derfor ønsker vi tillatelse til å bruke tekstene og svarene elevene avgir i et spørreskjema, da disse svarene kan gi oss informasjon om elevenes motivasjon hva gjelder skriving.

- Dersom dere gir tillatelse til at eleven kan delta, innebærer det at vi studenter gjennomfører to økter (av ca. 60 minutters varighet) med tema kreativ skriving i norskundervisningen.
- Dersom dere gir tillatelse til deltakelse, betyr det at eleven produserer tekster og svarer på et spørreskjema i forkant av den kreative skrivingen, og etter. Etter innsamling vil disse tekstene og spørreskjemaene bli anonymisert gjennom et kodesystem. Alt av personopplysninger knyttet både til spørreskjema og elevtekst vil da bli slettet. Dette vil si at ingen kan kjenne seg igjen i de avgitte svarene i masteroppgaven. Det er kun vi studenter (Silje Kristoffersen og Trine-Merete Thorkildsen) som vil kunne se de avgitte svarene fra spørreskjemaet og den tilhørende teksten.

### **Deltagelse er frivillig**

Deltagelse er frivillig. Ved å gi samtykke, gir dere oss tillatelse til at vi kan bruke barnets tekst og data fra spørreskjemaet. Samtykket kan trekkes når som helst uten at dere må oppgi grunn. Elever som ikke deltar i prosjektet vil få et tilrettelagt alternativt opplegg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi bruker kun de gitte opplysningene til det vi informerer om i dette brevet. Opplysninger om barnet blir anonymisert og behandles konfidensielt i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun vi studenter og veileder som har tilgang til elevens tekst og avgitte svar fra spørreskjemaet. All bruk av datamaterialet vil bli anonymisert i masteroppgaven.
- Navnet og kontaktopplysningene vil vi erstatte med en kode (tall) som kobler avgitte svar fra spørreskjemaet og teksten.
- Foresatte bes om å kontakte oss ved spørsmål eller dersom dere ikke ønsker at barnet skal delta videre i studien.
- Barnets tekst vil bli anonymisert.
- Oss som masterstudenter og våre veiledere er de eneste som har innsikt i de innsamlede dataene.
- Dersom dere gir tillatelse til at eleven kan være med i studien, betyr dette at eleven skriver tekster og avgir svar i et spørreskjema i forkant av den kreative skrivingen, og etter. Etter innsamling vil disse tekstene og spørreskjemaene bli anonymisert gjennom



et kodesystem. Alt av personopplysninger knyttet både til spørreskjema og elevtekst vil da bli slettet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen juni 2022. Alle personopplysninger vil bli slettet i løpet av prosjektperioden.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om eleven basert på dere foresattes samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitetet i Stavanger ved Silje Kristoffersen (masterstudent) på telefon: 90 14 76 38 e-post: [silje.kristoffersen@lindesnes.kommune.no](mailto:silje.kristoffersen@lindesnes.kommune.no). Eller Trine-Merete Thorkildsen (masterstudent) på telefon 97 64 14 57, e-post: [trine-merete.thorkildsen@lindesnes.kommune.no](mailto:trine-merete.thorkildsen@lindesnes.kommune.no). Eller Bente Rigmor Walgermo (veileder) på telefon: 51 83 32 44, e-post: [bente.r.walgermo@uis.no](mailto:bente.r.walgermo@uis.no)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Bente Rigmor Walgermo  
(Prosjektansvarlig)

Silje Kristoffersen og Trine-Merete Thorkildsen  
(Masterstudenter)

---

## Samtykkeerklæring

Vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Motivasjon for skriving», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Vi samtykker til:

- å delta i tekstproduksjon og spørreskjema

Vi samtykker til at vårt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Dato:

---

Navn på eleven:

---

Signatur foresatte:

---

Vedlegg 5: Skjematisk oversikt over undervisningsopplegget

Mål	Produkt som viser læring	Oppgaver for å nå målene
<p>Fra LK 20, norsk:  <b>Kjerneelement «Skriftlig tekstskapning»</b>                      Elevene skal blant annet revidere og bearbeide tekster ut i fra tilbakemeldinger  <b>Fagets relevans og sentrale verdier</b>                      I norsk skal elevene blant annet få ulike litterære opplevelser, samt lære ulike kreative uttryksmåter, og å være skapende</p> <p><b>2. trinn</b>                      -uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter</p> <p><b>4. trinn</b>                      -beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og                      Bruke språket på kreative måter</p> <p><b>7. trinn</b>                      -beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål</p>	<p>Elevene skriver en fortelling etter enkle skriverammer.</p> <p>Oppgaveformulering:                      •<i>Skriv en tekst som har en eller flere karakterer. Maks 3 karakterer</i>                      •<i>Første setning kan begynne med: «... liker ...»</i>                      •<i>Etter det er du helt fri</i>                      •<i>Maks 10 ord i hver setning</i>                      •<i>Maks 12 setninger</i>                      •<i>Det skal skje noe i fortellingen</i></p>	<p>Reads (2010) modell for stillasbygging rundt elevers skriveprosess:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• emnehjelp</li> <li>• modellering</li> <li>• utprøving</li> <li>• samskriving</li> <li>• individuell skriving</li> </ul> <p><b>Del 1:</b>  <b>Emnehjelp og modellering: (og dekonstruere modelltekster)</b>                      Viser og leser autentiske tekster. Både elevtekster og et utdrag av Erslands egne tekster (vedlegg 5).                      Viser til begrep som klargjøres og som skal brukes i elevenes individuelle tekster i del 2 av undervisningsopplegget.                      Modelltekster blir brukt som støttefunksjon for kvalitet.                      Begrep som må klargjøres: karakter, handling, slutt, korte setninger.</p> <p><b>Utprøving</b>                      Modelltekster som støttefunksjon for kvalitet. Se autentiske elevtekster (vedlegg 6). Prøv å identifisere karakterer, handling, slutten på fortellingen og de korte setningene.</p> <p><b>Samskriving</b>                      Vi snakker om startsetninger fortellingen kan begynne med. Skrive ned noen eksempler på tavla. Elevene deltar muntlig med forslag hvor lærer skriver dem fortløpende på tavla. Lærer konstruerer videre en hel tekst sammen med elevene.</p> <p><b>Skriver individuelt</b>                      Elevene skriver selv på papir eller digitalt. I vårt tilfelle på papir. Får veiledning underveis etter behov. Leverer når de selv er fornøyde og lærer sammen med eleven har sjekket at kriteriene for oppgaven er utført.</p> <p><b>Del 2:</b>  <b>Skrive individuelt</b>                      Elevene får utdelt 1.utkast med respons. Elevene skriver på 2.utkast og kommer en og en til redaktøren (læreren) hvor de får muntlig tilbakemelding og positiv respons på arbeidet.</p>

I følge Dweck og Master (2016) er en av lærerens viktigste oppgaver å gi tilbakemeldinger på elevenes arbeid, samtidig som vi stiller like forventinger til alle elevene (Hattie, 2009 & Gentrup et a., 2019), om at alle kan klare denne oppgaven.

Det er fokus på tre steg: orientering, komplikasjon og løsning (Labov & Waletzjys, 1967).

-Hvor i teksten blir jeg spent på noe?

-Hvor lurert jeg på noe?

-Hvor kjeder jeg meg i teksten?

Lærer kan også gi veiledning ved å stryke, flytte og legge til.

Vedlegg 6: Modelltekster skrevet av Bjørn Arild Ersland

### **Krabbefiske**

Trym liker å fiske krabber.  
Krabbene bor under steinen.  
Trym knyter en klype på tråden.  
Han knuser et skjell.  
Trym klyper skjellet fast i klypa.  
Han legger skjellet foran steinen.  
Krabben spiser på skjellet.  
Trym trekker i tråden.  
Krabben merker ingenting.  
Vips er krabben i bøtta!

### **Lusegal**

Jeg liker ikke lus.  
De gjør at jeg blir lusegal.  
Jeg våknet en morgen.  
Det klødde i håret.  
Først litt og så helt forferdelig.  
– Du har fått lus, sa mamma.  
Vi dro til apoteket.  
Der kjøpte vi noe som stinker pyton.  
Jeg vasket håret med den vonde lukta.  
Så måtte vi gre og gre og gre i håret  
Nå er lusa er borte.  
Håper den aldri kommer tilbake!

Vedlegg 7: Elevtekster brukt som modelltekster fra elever på 4.trinn

Nissen liker å levere gaver.

En gang mistet nissen lua.

Lua falt i peisen. Nissen var skalet.

Ole jelperen til nissen ga nissen parykk.

Og lue. nissen var redet.

Så kunne nissen levere gaver.

Det var jul.

Pinnsvinet liker og krølle seg sammen som en ball når den blir redd

En gang trør noen på pinsvinet

Han får veldig vont

Noen hjelper han

De tar han til dyrlegen

Dyrlegen tar røntgen

«du har brukket et bein»

Pinnsvinet skjønner ingenting.