



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk / MSP

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Martha Tveita Nordbø

Veileder: Hilde Lowell Gunnerud

Tittel på masteroppgaven: Motivert til kreativ skriving

Engelsk tittel: Motivated to creative writing

Emneord: Kreativ skriving, tilbakemeldinger, holdninger/interesse, mestringstro og ferdighetsnivå.

Antall ord: 25531

Antall vedlegg/annet: 6 vedlegg

Stavanger, 16.06.2023
dato/år

Forord

Til Hanna, min kjære datter, du har inspirert meg til å ta fatt på videreutdanningen i spesialpedagogikk. Du må jobbe så hardt med skolearbeidet – skulle ønske jeg kunne gi deg større motivasjon og mestringstro for både lesing og skriving.

Jeg er takknemlig for alt jeg har lært de siste to årene ved Lesesenteret i Stavanger!

Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder, Hilde Lowell Gunnerud, som har fulgt meg gjennom hele masterprosjektet. Du har hatt tro på meg, og du har utfordret meg. Takk for ditt engasjement og takk for din tålmodighet. Jeg har lært så mye!

Jeg vil også takke Bjørn Arild Ermland, for at jeg fikk skrive masteroppgaven i tilknytning til prosjektet *Skriv som du vil*. Den kreative skrivemetoden er så fin! Takk også til de andre i prosjektgruppa, Bente Rigmor Walgermo og Per Henning Upstad, og min kontaktperson i Lindesnes, Line Hansen Hjellup. Dere har satt meg inn i prosjektet, invitert meg på kursdag og lagt til rette for at jeg kunne gjennomføre spørreundersøkelsene.

En stor takk går til Joakim Kolnes Andersen, som har vært til uvurderlig hjelp når det gjelder å kvalitetssikre spørreundersøkelsene i Servey Exact og å eksportere rådata til SPSS.

Jeg vil takke min gode medstudent Ruth, som jeg alltid kan ringe til, og lillesøster Ellen som har lest korrektur. Og sist, men ikke minst vil jeg takke min gode mann som har støttet meg i valget om å studere på fulltid i to år, og mine tre flotte døtre som har vist stor forståelse for oppgaveskrivingen og latt meg få arbeide i fred og ro.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
1.0 INNLEDNING	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Oppgavens formål og forskningsspørsmål	8
1.3 Oppgavens struktur	8
2.0 TEORI	9
2.1 Skrivning som grunnleggende ferdighet	9
2.2 Ulike perspektiv på skrivning	10
2.2.1 Skrivning som sosial aktivitet	10
2.2.2 Skrivning som kognitiv prosess	11
2.3 Sammenheng mellom lesing og skrivning	13
2.4 Motivasjon	13
2.4.1 Holdninger og interesse	14
2.4.2 Mestringstro	15
2.5 Kreativitet	18
2.5.1 Hva er kreativitet?	18
2.5.2 Kreativitet skrivning i denne studien	19
2.6 Tilbakemeldinger	19
2.7 Sammenheng mellom motivasjon og skrivning	21
2.7.1 Skrivning blir også påvirket av kunnskaper og strategier	21
2.8 Oppsummering av teori	22
2.9 Empiri	23
2.9.1 Kreativ skrivning kan påvirke holdninger og interesse for skrivning	24
2.9.2 Kreativ skrivning kan påvirke elevers mestringstro til skrivning	28
2.9.3 Tilbakemeldinger kan påvirke elevers mestringstro til skrivning	34
2.9.4 Tilbakemeldinger kan påvirke elevers holdninger/interesse til skrivning	37
3.0 METODE	38
3.1 <i>Skriv som du vil</i>	39
3.1.1 Utprøving og videreutvikling	39
3.1.2 Arbeidskort og skrivefilm	39
3.1.3 Kursing av lærere	40
3.2 Forskningsmetode	41
3.2.1 Kvantitativ metode	41
3.2.2 Valg av design	41
3.3 Datainnsamling	42

3.3.1	Utvikling av spørreskjema	42
3.3.2	Rekruttering av deltakere	43
3.3.3	Gjennomføring av spørreundersøkelser	44
3.3.4	Utvalg	44
3.4	Analyseprosesser	44
3.4.1	Signifikanstest	44
3.4.2	Effektstørrelse	44
3.5	Forskningsestetiske overveielser	45
3.5.1	Personopplysninger	45
3.6	Validitet og reliabilitet	46
3.6.1	Begrepsvaliditet	46
3.6.2	Reliabilitet	47
3.6.3	Indre validitet	47
3.6.4	Ytre validitet	48
4.0	RESULTATER	48
4.1	Innledende analyser	48
4.1.2	Vurdering av fordelinger	49
4.1.3	Fordelinger for hele utvalget og for middels ferdighetsnivå	50
4.1.4	Normalfordelte variabler for hele utvalget	51
4.1.5	Ikke -normalfordelte variabler for hele utvalget	52
4.1.6	Normalfordelte variabler for middels ferdighetsnivå	54
4.2	Analyser for å undersøke effekten av intervensjonen	54
4.2.1	Paired-sampels t-test	55
4.2.2	Wilcoxon Signed Rank Test	55
4.2.3	Effekten av tiltaket på holdninger/interesse for hele utvalget	55
4.2.4	Effekten av tiltaket på mestringstro for hele utvalget	56
4.2.5	Effekten av tiltaket på holdninger/interesse for middels ferdighetsnivå	56
4.2.6	Effekten av tiltaket på mestringstro for middels ferdighetsnivå	56
4.2.7	Effekten av intervensjonen på holdninger/interesse og mestringstro for lave og høye ferdighetsnivå	56
5.0	DISKUSJON	57
5.1	Effekten av kreativ skrivning på holdninger og interesse	57
5.2	Effekten av kreativ skrivning på mestringstro	62
5.3	Effekten av tilbakemeldinger på mestringstro	65
5.4	Effekten av tilbakemeldinger på holdninger og interesse	68
5.5	Undersøkelsens validitet og reliabilitet	70
5.1.1	Begrepsvaliditet	70

5.1.2	Relabilitet	72
5.1.3	Indre validitet	73
5.1.4	Ytre validitet.....	73
5.6	Begrensninger.....	74
6.0	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	75
7.0	REFERANSER	78
8.0	VEDLEGG	82

0.0 Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke i hvor stor grad et undervisningsopplegg for å motivere til kreativ skriving, og for å gi motiverende tilbakemeldinger på elevtekster, hadde på 5.klassingers holdninger/interesse og mestringstro til å skrive fortellinger. Effekten ble undersøkt når vanlige lærere, som hadde blitt kurset i den kreative skrivemetoden og fått innføring i å gi motiverende tilbakemeldinger på elevtekster, gjennomførte opplegget i sine respektive klasser. Studien undersøkte også om effekten på holdninger/interesse og mestringstro til å skrive fortellinger var lik på elever med svake, middels og sterke leseferdigheter, ut ifra antakelsen om at elevenes ferdighetsnivå i lesing samsvarte med elevenes ferdighetsnivå i skriving. Studien har et eksperimentelt design med pretest og posttest, uten kontrollgruppe. Dataene ble samlet inn ved hjelp av digitale spørreskjema. 147 5.klassinger fra Lindesnes kommune deltok i spørreundersøkelsene. Resultatene viste ingen effekt på 5.klassingenens holdninger/interesse til skriving og mestringstro til skriving. Det ble heller ikke funnet forskjeller i effekt på holdninger/interesse og mestringstro mellom elever med ulike ferdighetsnivå.

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Oppgaven er skrevet i tilknytning til prosjektet *Skriv som du vil* ved Lesesenteret i Stavanger. *Skriv som du vil* er et 4-årig forskningsprosjekt som er inne i sitt 2. år, som utvikler et undervisningsopplegg for hvordan lærere kan undervise elever i barneskolen i kreativ skriving. Bakgrunnen for dette er at læreplanen for grunnskolen sier at «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (KL20, s.26). Læreplanen sier ikke så mye om hvordan den kreative skrivingen skal skje, derfor har prosjektleder og professor i skrivekunst, Bjørn Arild Ersland utviklet en kreativ skrivemetode som passer for barneskoleelever ut ifra egne skriveerfaringer som forfatter. I tillegg til den kreative skrivemetoden inneholder undervisningsopplegget motiverende tilbakemeldinger fra læreren på tekstene elevene skriver.

Tema for denne masteroppgaven er derfor kreativ skriving, tilbakemeldinger, motivasjon og mestringstro. Dette er også aktuelle tema i skoledebatten. Regjeringen arbeider i disse dager med en stortingsmelding om hvordan skolen bedre kan ivareta og fremme elevenes motivasjon, mestring og læring. Mange elever på 5.-10 trinn opplever at skolen er for teoristyrkt, og mener at den må bli mer praktisk med blant annet mer kreative læringsformer (Kunnskapsdepartementet, 2023). Selv om dagens læreplanverk (KL20) trekker frem «skaperglede» som en del av opplæringens verdigrunnlag, som «skolen skal respektere og dyrke frem», kan det det være lett å overse barnas skaperglede, nysgjerrighet, utforskertrang. Etter innføring av Kunnskapsløftet i 2006 har skolen i større grad en tidligere er opptatt av å måle og kartlegge elevers kunnskaper og ferdigheter (Roe et al., 2017, s. 19). Kanskje kan dette fokuset skygge for aktiviteter som fremmer motivasjon og mestringstro for skriving. Dersom skriveundervisningen har for stort fokus på regler og skrivestrategier kan det føre til at elevene utvikler negative holdninger til skriving, slik at de helst vil unngå det (Babayigit 2019, s.214).

Med dette bakteppet er det svært interessant å se nærmere på om det er slik at kreativ skriving og tilbakemeldinger kan fremme elevers motivasjon og mestringstro til skriving. Flere skriveforskere mener at kreativ skriving både kan forbedre elevers holdninger og interesse til skriving og øke elevenes generelle skriveferdigheter (Bayat, 2016; Göçen, 2019; Babayigit; Lee, 2018; Grenner, 2021). Elever som liker å skrive kan oppnå langt mer enn elever som ikke liker det (Grenner et al., 2021, s.3). Teori om mestringstro sier at mestringstroen fremmes

av blant annet mestringserfaringer og tilbakemeldinger fra betydningsfulle mennesker rundt oss (Bandura, 1977, s. 80). Dersom tilbakemeldingene i tillegg rettes mot prosess og strategi styrkes mestringstroen ytterligere og ruster til økt innsats (Yeager & Dweck, 2012, s. 302). Tidligere forskning viser at det å kombinere undervisning i skrivestrategier med tilbakemeldinger på strategi og prosess, kan være positivt for mestringstroen for skriving (Schunk & Swartz, 1993; Truax, 2018). Siden undervisningsopplegget til *Skriv som du vil* kombinerer en skrivemetode med tilbakemeldinger, er det spennende å undersøke effekten av undervisningsopplegget på elevenes motivasjon og mestringstro til skriving.

1.2 Oppgavens formål og forskningsspørsmål

Formålet med oppgaven er å undersøke hvilken effekt undervisningsopplegget *Skriv som du vil* har på 5.klassingers holdninger/interesse og mestringstro til å skrive fortellinger når vanlige lærere, som har blitt kurset i skrivemetoden og fått innføring i å gi motiverende tilbakemeldinger, gjennomfører undervisningsopplegget i sine respektive klasser. Oppgaven har også til hensikt å undersøke om effekten er lik på elever med svake, middels og sterke leseferdigheter sine holdninger/interesse og mestringstro til å skrive fortellinger. Studien har to forskningsspørsmål som presenteres nedenfor:

Forskningsspørsmål 1: I hvor stor grad vil læreres tilgang til et undervisningsopplegg for å motivere elever til kreativ skriving, og for å gi motiverende tilbakemeldinger på elevtekster, påvirke 5. klassingers mestringstro og holdninger/interesse til å skrive fortellinger?

Forskningsspørsmål 2: I hvor stor grad gir læreres kompetanseheving i kreativ skriving, og i å gi motiverende tilbakemeldinger på 5. klassingers elevtekster, lik effekt på elever med svake, middels og sterke leseferdigheter sine holdninger/interesse og mestringstro til å skrive fortellinger?

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert i fire hoveddeler, en teoridel, en metodedel, en resultatdel og en drøftingsdel. I teoridelen gjør jeg rede for teoretiske begreper som skriving, motivasjon, kreativitet og tilbakemeldinger. Basert på teorien presenterer jeg noen hypoteser for sammenhengene mellom kreativ skriving, tilbakemeldinger, holdninger/interesse, mestringstro og skriveferdigheter. Teoridelen avsluttes med en grundig empiridel som ser på

tidligere forskning om skrivemotivasjon i skolen. Jeg diskuterer empiriske funn opp mot teori og undersøker empirisk støtte for hypotesene jeg har dannet meg.

I metodedelen skriver jeg først om moderprosjektet *Skriv som du vil*. Videre presenterer jeg mitt forskningsprosjekt, og redegjør for datainnsamling, analyseprosesser, forskningsetiske overveielser og forhold knyttet til validitet og reliabilitet.

Resultatdelen beskriver innledende analyser for hvorvidt det var hensiktsmessig å gjennomføre parametrisk eller ikke parametrisk statistikk. Deretter presenteres analysene av datamaterialet.

I diskusjonsdelen drøftes studiens funn opp mot teori og lignende empiriske funn. Videre vurderes studiens validitet og reliabilitet. Til slutt kommenteres studiens begrensninger, og jeg reflekterer rundt studiens funn og implikasjoner for praksisfeltet og videre forskning.

2.0 TEORI

2.1 Skrivning som grunnleggende ferdighet

Skrivning defineres, sammen med lesing, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter, som grunnleggende ferdigheter i Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020. Videre står det i LK20 at skolen skal legge til rette for og støtte opp om elevenes utvikling av de disse ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet, og at ferdighetene skal arbeides med i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.15). De ulike fagene har ansvaret for å utvikle elevenes fagspesifikke skrivning, mens norskfaget i tillegg har ansvaret for arbeidet med de overordnede skrivestrategiene og de ferdighetene som gjelder for skrivning generelt. Fagfornyelsen peker på at de grunnleggende ferdighetene er «viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 15).

Det er ulike begrunnelser til at skrivning blir definert som grunnleggende ferdighet. I «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» fremgår det for det første at skrivning har en kommunikasjonsfunksjon: «Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Skrivning som kommunikasjon innebærer å kunne uttrykke meninger, drøfte

problemstillinger og dele kunnskap og erfaringer. Skrivning har også en redskapsfunksjon: «De grunnleggende ferdighetene er en del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.15). Det ligger et stort læringspotensial i å benytte skrivning aktivt i læreprosesser i alle fag. Ved å sette ord på og vurdere kan en følge med på og utvikle bevissthet om egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.22). Skrivning er også et viktig redskap i situasjoner der elevene skal bli vurdert, som for eksempel i skriftlige prøvesituasjoner.

2.2 Ulike perspektiv på skrivning

Skriving kan ses på fra ulike perspektiv. Fra et perspektiv kan skrivning sees på som en sosial aktivitet, og fra et annet perspektiv kan skrivning sees på som en kognitiv prosess. Graham (2018) presenterer en skrivemodell, *Writer(s)-Within-Community (WWC) Model of Writing*, som kombinerer disse to perspektivene (s. 258). Modellen bygger på sosiokulturelle og kognitive teorier for kommunikasjon, tekst og læring, samt teorier om aktivitet og sjangerlære.

2.2.1 Skrivning som sosial aktivitet

Fra et sosiokulturelt perspektiv tenker en at skrivning må ha en funksjon og et formål. Skrivning sees i sammenheng med den situasjonen skrivingen inngår i, og med det formålet skriveren har med teksten. WWC-modellen viser til *Writing Communities*, eller skrivende fellesskap, der skrivning som sosial aktivitet finner sted (Graham, 2018, s. 258). Et skrivende fellesskap defineres som «a group of people who share a basic set of goals and assumptions and use writing to achieve their purposes» (Graham, 2018, s. 259). Medlemmene i et slikt fellesskap er skriverne og deres samarbeidspartnere, og de som skal lese tekstene. En skoleklasse kan fungere som et skrivende fellesskap, der elever og lærere samarbeider og deler de samme målene. Læreren vil da fungere som en mentor som hjelper elevene å tilegne seg nødvendige ferdigheter, kunnskap, strategier og handlingsmåter som trengs for å oppnå målene (Graham, 2018, s. 260).

Figur 1 i WWC-modellen gir en oversikt over ulike komponenter som inngår i et skrivende fellesskap, og synliggjør hvordan disse kan påvirke skrivingen (Graham, 2018, s. 264).

Modellen viser at det skriftlige produktet formes og påvirkes blant annet av medlemmene og deres kapasitet, hensikten med skrivingen og den kollektive historien til det skrivende

fellesskapet, og det psykososiale miljøet i det skrivende fellesskapet. Ytre faktorer i storsamfunnet, som sosiale, kulturelle, politiske, institusjonelle og historiske, vil også ha innvirkning på tekstene som blir skrevet.

Graham (2018, s. 259) oppsummerer hva skriving er på denne måten: “In essence, writing is a form of communication even when authors write just for to themselves or imagined others.” (Graham, 2018, s. 259). Et sosialkulturelt syn på skriving kan dermed gjelde også for situasjoner der bare en person er involvert, som for eksempel når en tenåring skriver dagbok kun for seg selv.

2.2.2 Skriving som kognitiv prosess

Å skrive er kognitivt krevende. Figur 2 i modellen til Graham (2018) organiserer de kognitive resursene, mekanismene og prosessene som inngår i skriving i ulike bokser (s. 265). Disse boksene påvirker hverandre gjensidig. Den ene boksen kalles *Langtidsminneressurser* og inneholder seks kunnskapsområder og syv *beliefs*. De to andre boksene kalles *Kontrollmekanismer* og *Produksjonsprosesser*. Figur 2 i modellen til Graham (2018) viser også en fjerde boks som påvirker samspillet mellom de tre andre boksene. Denne kalles *Modelators* og består av følelser, personlige utfordringer og psykisk tilstand (s. 270). De ulike boksene i figur 2 blir beskrevet nærmere i de neste avsnittene.

I langtidsminnet lagrer vi blant annet våre kunnskaper og våre tanker om verdien av skriving og forventinger om å mestre. Graham (2018, s. 265) peker i sin modell på seks *kunnskapsområder* som kan påvirke skrivingen: muntlig språk, lytteferdigheter, leseferdigheter, kunnskap om ulike tema, spesifikk kunnskap om skriving og tekstproduksjon og kunnskap om skrivende fellesskap. Med språk menes evnen til å bruke muntlig språk fonologisk, semantisk og pragmatisk korrekt. Med lytteferdigheter menes evnen til å lytte og interagere med andre, for eksempel med læreren i tilbakemeldingssituasjoner, og evnen til å kunne benytte seg av muntlige kilder som for eksempel et intervju eller opplest tekst. Graham (2018, s. 265) peker også på syv *beliefs* som kan virke inn på hvordan vi skriver: nytteverdi, holdninger/interesse, mestringstro, hvorfor en skriver, hvorfor en lykkes eller ei, identitet som skriver og tanker om skrivende fellesskap.

Viktige kontrollmekanismer i skrivingen er oppmerksomhet, arbeidsminne og eksekutive funksjoner. Graham (2018) viser til oppmerksomhetsfunksjoner som gjør det mulig for skriveren å fokusere, opprettholde, hemme og skifte oppmerksomhet og å ignorere distraksjoner (s. 267). Oppmerksomhetsfunksjonene er viktige i alle faser av skriveprosessen, og angår både det skriveren gjør alene og sammen med andre. Arbeidsminnet har en viktig oppgave i å bearbeide informasjon i øyeblikket. Det er en begrenset og midlertidig lagringsplass. Eksekutiv kontroll er mekanismene som gir skriveren kontroll over skriveprosessen. Den involverer fire prosesser: målsetting, planlegging, overvåking og modifisering. Graham (2018, s.269) forklarer at de ulike kontrollmekanismene kan tilpasses i et skrivende fellesskap ved at oppgavene kan endres og gjøres mer interessante. Det kan skje ved at det skrivende fellesskapet kommer med ideer og planlegger sammen, ved at omgivelsene legges til rette og så videre. Han påpeker at behovet for eksekutive funksjoner kan reduseres når en legger tydelige rammer for skrivingen – eller når skriveren klarer å tenke at det kun handler om å fortelle det han eller hun vet (Graham, 2018, s. 269).

Produksjonsprosessen er de mentale og psykiske operasjonene som skjer når tanker og ideer skal få en språklig form, og denne språklige formen skal overføres til skrevne tegn på papir eller skjerm. WWC-modellen viser til at produksjonsprosessen består av interaksjoner mellom fem prosesser: conceptualization (forståelse for skriveoppgaven), ideation (ideer fra minne eller eksterne ressurser), translation (fra ide til setninger), transkripsjon (fra setninger til tekst), reconceptualization (evaluering og revisjon) (Graham, 2018, s. 269).

En skrivers tilgang til langtidsminneressurser og bruk av kontroll- og prosessmekanismer, modereres av følelser, personlige utfordringer og psykiske tilstand (Graham, 2018, s. 279). En skriver som har stor mestringsstro, vil oppleve følelser som glede eller stolthet når han eller hun skriver. En skriver som har lav mestringsstro, kan oppleve angst og ha vanskeligheter med å komme i gang med å skrive. På denne måten kan positive eller negative følelser påvirke innsatsen og håndteringen av skrivingen. Følelser kan også påvirke oppmerksomhet og tankeprosesser (Graham, 2018, s.270). Personlige utfordringer kan være konsentrasjonsproblemer, samarbeidsvansker, reguleringsvansker og lignende som gjøre skriveprosessen utfordrende. Med psykisk tilstand viser Graham (2018) til at skriveren kan være mer eller mindre stresset, sulten, trett eller ved god helse på dager de skal skrive (s.270). Dagsform kan påvirke konsentrasjon, hukommelse, prestasjon og kognitive prosesser, som det å ta avgjørelser eller samarbeide mot felles mål.

2.3 Sammenheng mellom lesing og skriving

Lesing og skriving er avhengig av de same underliggende prosessene (Graham & Hebert, 2010, 2011, referert til hos Hebert, 2018, s.843). Kompetansen på de to områdene overlapper hverandre. Vi kan derfor anta at ferdighetsnivået en elev har i lesing, vil være nokså likt ferdighetsnivået eleven har i skriving. Studier som har undersøkt forholdet mellom lesing og skriving har funnet delt varians på 77-85% for faktorer på ordnivå og 65%-68% for faktorer på tekstnivå (Berninger et al., 2002, s.48).

Faktorer på ordnivå vil si ordgjenkjenning og staving, og faktorer på tekstnivå vil si forståelse og komposisjon (Berninger et al., 2002, s. 48). Kreativ skriving har med komposisjon og faktorer på tekstnivå å gjøre. Det samme gjelder de nasjonale prøvene, som måler leseforståelse og dermed faktorer på tekstnivå. En sammenligner altså lesing og skriving med utgangspunkt i samme tekstnivå, og kan derfor regne med at elevenes skåre fra de nasjonale prøvene kunne gi nokså sikre indikasjoner på elevenes ferdighetsnivå i skriving.

2.4 Motivasjon

Motivasjon betyr «å bevege». I hovedsak dreier det seg om å sette i gang og opprettholde målrettede prosesser (Camacho et al., 2021, s. 214). Motivasjon har stor betydning for læring. Det er godt dokumentert at motiverte elever velger gode strategier for læring og mestring, slik at de oppnår størst mulig læringsutbytte. De møter utfordringer uten å gi opp, og får bedre resultater (Troia et al., 2012, s. 6). Viktigheten av skrivemotivasjon har fått stadig større oppmerksomhet, ettersom empiriske funn viser at skrivemotivasjon og mestringstro til skriving er positivt relatert til elevens skriveferdigheter (de Smedt et al., 2019, s. 152).

Selvbestemmelsesteorien skiller mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivert læringsatferd utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant og eleven finner glede i selve aktiviteten. En er med andre ord interessert i aktiviteten for aktivitetens egen skyld og engasjerer seg fordi den oppleves som lystbetont (Thronsen, 2010, s.172). Særlig yngre elever verdsetter skoleaktiviteter først og fremst på bakgrunn av den gleden selve aktiviteten gir. Positive effekter av interesse for en aktivitet, er at det fører til større engasjement og

innsats i læringssituasjoner (Thronsen, 2010, s.172). Ytre motivert læringsarbeid utføres fordi eleven opplever plikt, press eller skuld (de Smedt et al., 2019, s. 153).

Indre motivasjon har en tendens til å øke dersom læringsmiljøet oppfyller tre grunnleggende psykologiske behov (Ryan & Deci, 2000, s. 57): a) behovet for autonomi, b) behovet for kompetanse og c) behovet for tilhørighet. Autonomi handler om elevens selvbestemmelse og handlingsrom, kompetanse handler om at man faktisk er i stand til å gjøre den oppgaven som ligger foran og tilhørighet handler om at den fremvoksende teksten blir sett på noe som er bra nok og fullverdig i den formen den forekommer. Når disse tre psykologiske behovene er dekket, vil det påvirke elevenes oppfattelse av seg selv. Det er viktig å legge til rette for denne typen motivasjon når elever skal utvikle nye ferdigheter (Ryan & Deci, 2000, s. 65).

Motivasjonsfeltet er stort og områdespesifikt. To aspekt ved den indre motivasjonen som er spesielt viktige i denne oppgaven, er holdninger/interesse og mestringstro.

2.4.1 Holdninger og interesse

Begrepet skriveholdninger har blitt bruk på ulike måter opp igjennom årene. En oversiktstudie av Ekholm et al. (2018) viste at få studier hadde en tydelig definisjon av begrepet, men at de fleste forskere er enige om at holdninger inkluderer både følelsesmessige og kognitive komponenter som kan rangeres fra positive til negative (s. 827). De fleste studiene som undersøkte skriveholdninger, målte i hvor stor grad elevene likte eller ikke likte å skrive (Ekholm et al. (2017, s. 827). Målingene av skriveholdninger som blir brukt i min studie bruker items som indikerer glede ved skriving (Graham, 2012) og er dermed nært knyttet interesse for skriving. Videre er forholdet mellom motivasjon og skriveholdning noe uklart i litteraturen. Noen forskere mener at skriveholdninger er et eget konstrukt (Wright et al., 2019, s. 74), mens andre mener at skriveholdninger er relatert til andre teoretiske komponenter (Troia, 2012, s. 7). For eksempel indentifiserer Troia et al., (2012) fire større komponenter innenfor motivasjonsfeltet, mestringstro, målorientering, interesse og outcome attributions, uten å nevne skriveholdninger som en egen komponent (s.7). I denne studien har jeg utgangspunkt i Troia et al. (2012) sin forståelse om at skriveholdninger, og retter fokus mot interesse.

Interessteorien skiller mellom situasjonell og individuell interesse (Toste et al., 2020, s. 422). Situasjonell interesse er en reaksjon på noe i miljøet som tar oppmerksomhet, og trenger ikke være varig. I skriving kan interessante tema eller oppgaver vekke denne type interesse. Individuell interesse utvikler seg over tid, og er mer stabil. Noen ganger kan situasjonell interesse utvikle seg til individuell interesse (Renningen & Hidi, 2016, s. 11). I slike tilfeller kan det være at kjekke skriveoppgaver eller tema har ført til en større interesse for selve skrivingen. MacArthur et al. (2017) skriver at interesse og mestringstro kan forsterke hverandre siden folk har en tendens til å være interessert i ting de er gode på og utvikler ferdigheter basert på egne interesser (s. 36). Når elevene møter en metode for å skrive kreative tekster hvor de opplever mestring, kan dette føre til at de får større interesse for skriving (Babayigit, 2019, s. 213).

WWC-modellen kan tjene som et godt rammeverk for å forstå skriveholdninger (Graham, 2012, s. 265). I modellen blir holdninger/interesse sett på som et av flere viktige *beliefs* som påvirker skriveferdighetene, og følelser sett på som viktige *modelators* (Ekholm et al., 2017, s.831). Med holdninger/interesse mener Graham (2018) om eleven liker å skrive eller ser på skriving som en attraktiv aktivitet (s. 266). Han forklarer at elevene kan ha mer eller mindre positive holdninger til skriving generelt, til en nærmere bestemt skriveoppgave/skrivemetode eller til spesielle forhold som gjør at de reagerer på mer eller mindre negative eller positive måter. Elevene kan være mer eller mindre interessert i skriving, men finne spesielle tema, kontekster eller situasjoner overbevisende.

2.4.2 Mestringstro

Mestringstro viser til en persons tanker om han eller hennes kapasitet til å mestre en ferdighet (Toste et al., 2020, s. 422). Bandura (1997) introduserte konseptet, og argumenterte for at det hadde effekt på motivasjon og ferdighetsutvikling (s. 22). Opplevelse av mestring er den viktigste kilden til å få styrket eller svekket sin forventning om å lykkes i lignende læringssituasjoner (Bandura, 1997, s.80). Opplevelse av suksess fører i neste omgang til større mestringstro. Dette betyr at det å utvikle ferdigheter i eksempelvis skriving, vil øke mestringstroen for skriving. Forskning har vist at elever med stor tiltro til egen mestring har en annen tilnærming til læringsoppgaver enn elever med lave forventninger. De har større innsats og utholdenhet, arbeider hardt og bruker hensiktsmessige læringsstrategier. Elever med liten tiltro til egne ferdigheter, har en tendens til å unngå utfordrende oppgaver, viser

liten forpliktelse og gir lett opp. De har liten tro på at ferdighetene kan forbedres, og er tilbakeholdne med å søke hjelp (Bayraktar, 2013, s.66, Grenner, 2021, s.1).

Banduras (1977, s. 215) hevder at sterk mestringstro fører til bedre oppgaveløsning uavhengig av ferdighetsnivå. Han har utviklet en modell for endring og utvikling av mestringsforventning, der han viser til fire hovedkilder som kan påvirke mestringstroen: 1) Erfaring med å mestre, 2) erfaringer med å se andre mestre, 3) tilbakemeldinger fra betydningsfulle mennesker rundt oss, 4) vår psykologiske tilstand (Bandura, 1977, s. 80). Bandura beskriver opplevelse av å mestre som den absolutt mest fruktbare kilden for å øke mestringstroen knyttet til en ferdighet, som for eksempel skriving. Elevene må få mange sjanser til å praktisere på egenhånd. Det er også viktig å ha skrivemodeller, jevnaldrende og voksne, som mestrer skriveferdighetene. Det å se andre lykkes og observere hva de gjør, og å gjenkjenne hvilke strategier de bruker vil øke mestringstroen. Videre fremheves betydningen av tilbakemeldinger, noe som vil bli grundigere beskrevet senere i teoridelen.

Forskning har vist at det som er mest gunstig, er å ha litt høyere mestringstro enn hva den reelle kapasiteten til å utføre oppgave er (Bandura, 1997, s. 83). For sterk mestringstro kan forhindre læring ved at eleven tenker han/hun mestrer oppgaven, og at det derfor ikke er nødvendig å engasjere seg og ikke yter den innsatsen som er nødvendig (Grenner et al., 2021, s. 2). For liten mestringstro kan hindre læring ved at eleven blir for opptatt av det han/hun ikke mestrer, og ikke kommer i gang eller unngår oppgaven. Lav mestringstro kan føre til engstelse (Grenner et al., 2021, s. 2).

Grenner et al. (2021) skriver i sin studie at mestringstroen til elever på barneskolen er ofte sterk og holistisk (s.2). De vurderer gjerne sin egen kapasitet høyt i forhold til utfallet, fordi de ikke analyserer hva de tror de kan få til innenfor ulike delferdigheter. De er kanskje ikke i stand til å skille mellom mestringstro, oppgaveløsning, selvregulering eller generelle skriveferdigheter (Grenner et al., 2021, s. 9). Graham et al. (2005) erfarte i sin studie at 3.klassingene som strevde med skriving rapporterte om generelt høy mestringstro både før og etter en intervensjon (s.237). Forskerne forklarer dette på samme måte som Grenner (2021) med at elever i småskolen kanskje ikke er i stand til å vurdere egne evner nøyaktig. Dette endrer seg når elevene begynner på ungdomsskolen. Da blir mestringstroen ofte svakere og mer oppdelt. Fra 13-årsalderen blir elevene mer analytiske og mer oppmerksomme på forskjeller i mestring mellom ulike ferdighetsområder (Grenner et al., 2021, s. 2).

Mestringstro vil påvirke elevers målorientering. Det er vanlig å skille mellom mestringsmål og prestasjonsmål (Troia et al., 2012, s.9). Mestringsmål blir ansett for å være det beste for mestringstro og ferdighetsutvikling. Fokus på testing og resultater kan lett overskygge aktiviteter som fremmer mestringsmål, og føre til at elever utvikler et låst tankesett (Truax, 2018, s. 153). Et låst tankesett betyr at elevene tror at ferdighetene ikke kan forbedres. Dette er uheldig for motivasjonen. Når elever føler at de er svake skrivere, kan de bli frustrerte og unngå skriving helt (Schunk & Swartz, 1993). En vil kunne se resultater av «Matteus effekten» der svake skrivere blir svakere etter hvert som tiden går, sammenlignet med sine medelever som stadig blir «rikere» i sin skriving (Miller et al., 2018, s. 22). Det er viktig at motivasjon vektlegges allerede i småskolen, for å unngå at elever utvikler negativ mestringstro for skriving. Negativ mestringstro for skriving, kan utvikle seg til generell negativ mestringstro for alt skolearbeid (Truax, 2018, s.153).

Flere forskere hevder at mestringstro for selvkontroll i skriving er avgjørende (Schunk & Zimmerman, 2007, s. 7). Med selvkontroll menes evnen til å planlegge, ta initiativ og opprettholde egen innsats. Mestringstro for skriving er etter disse forskernes mening ikke bare et resultat hvor godt en lykkes med den ferdige teksten, men også et resultat av hvor godt en håndterer skriveprosessen. Modeller, som kan være både jevnaldrende og voksne, er spesielt viktige i denne sammenhengen fordi de kan demonstrere og forklare strategier (Schunk & Zimmerman, 2007, s. 22).

Mange elever som strever med skriving, kan ha like store utfordringer med følelser og selvtillit som med kognitive og lingvistiske utfordringer. Derfor vil det å bygge mestringstro for all form for skriving ha en positiv innvirkning på skriveutviklingen (MacArthur et al., 2017, s. 161). Bandura (1997) skriver: «Educational practices should be gauged not only by the skills and knowledges they impart for present use, but also by what they do to children`s beliefs about their capabilities» (s. 176). I lys av dette bør en vurdere både skriveferdighet/resultat og i hvilken grad skriverne tenker de har lyktes.

2.5 Kreativitet

2.5.1 Hva er kreativitet?

Kreativitet kan defineres som originalitet og evnen til å tenke fritt og allsidig (Bayat, 2016, s. 617). Det er to syn på kreativitet. Det ene synet ser på kreativitet som en medfødt egenskap, og det andre synet ser på kreativitet som en egenskap som kan forbedres og utløses. Bakken (2016, s. 37) skriver at det er avgjørende at skolen betrakter kreativitet som noe som kan læres bort og øves opp. Det kan ikke være en medfødt egenskap hos noen utvalgte genier. Videre skriver Bakken (2016, s. 37) at i skolesammenheng bør en kunne lempe litt på kravene til originalitet. For elever i en læringssituasjon, bør det være tilstrekkelig at de evner å gå utenfor sine egne vante spor og skape noe som er nytt for dem selv. Det er urimelig å kreve at det de skaper, skal være noe nytt og annerledes for verden (Bakken, 2016, s. 37). Bakken (2016, s. 38) trekker frem at moderne forskning om kreativitet, er i tillegg til kravet om originalitet, opptatt av at et kreativt produkt er høvelig, det vil si at det oppfyller skaperens behov eller situasjonens krav. Dersom en tekst i skolen skal være kreativ, må den dermed svare på oppgaven, slik at den oppfyller situasjonens krav. Kreativt arbeid i skolen må også kunne utføres systematisk og til en viss grad planlagt (Bakken, 2016, s. 37). En kan ikke sitte å vente på at en skal bli inspirert.

Moderne forskning om kreativitet er opptatt av kreative prosesser. Forskingen beskriver kreative skrivere som tar bevisste valg i utforming av alle aspekter ved teksten, og som er like opptatt av mottakeren og situasjonen som hva de selv vil ha uttrykt. I tillegg reviderer de gjerne teksten flere ganger underveis i prosessen. Dette er strategier og prosesser som enkelte elever vil kunne tilegne seg på egenhånd, men som også er mulig å undervise eksplisitt i for alle elever (Bakken, 2016, s. 38). Kreativ skapelse er hardt og tidkrevende arbeid, og det skjer i en bevisst og systematisk prosess med stadige omarbeidinger. Viktige forutsetninger var god nok tid, planlegging og revisjon, og at oppgaven er tilstrekkelig åpen, slik at den kan løses på mange mulige måter. Den må ikke være fullstendig åpen, for eksempel «skriv hva du vil, for hvem du vil» (Bakken, 2016, s. 39; Carey & Flower, 1989, s. 285).

2.5.2 Kreativitet skrijving i denne studien

Denne studiens definisjon av kreativ skrijving, er preget av Bjørn Arild Erslands tanker om hva det vil si å uttrykke seg kreativt og skapende. Ersland er forfatter og professor i skrivekunst, og har utarbeidet en kreativ skrivemetode med utgangspunkt i hvordan han som forfatter har jobbet med å skrive korte fortellinger. Tankene hans om kreativ skrijving, stemmer nokså godt overens med den tyrkiske skriveforskeren Babayigit (2019, s. 213) definisjon av kreativ skrijving: «Å kunne skrive fritt, men ikke uten regler». I den kreative skrijvingen kan en uttrykke følelser, tanker og drømmer på ulike og originale måter (Babayigit, 2019, s. 215). En kan også bruke språket på kreative måter. Kreativ skrijving dreier seg ofte om fiktive tekster, som dikt, fortellinger og noveller, der en får brukt forestillingsevne og fantasi (Babayigit, 2019, s. 214).

Ersland presiserer at norskfaget også er et kunsthøgskolefag, og at barn kan bruke kreativ skrijving som en måte og forstå og utforske verden. Han mener at barn kan gjøre dette helt fra de begynner å skrive, men at interessen for skrijving må vekkes og at de må få trene på det (Lesesenteret, 2023). Ersland understreker at i undervisning om kreativ skrijving er det ikke det perfekte eller feilfrie man er på jakt etter, men det personlige uttrykket. På samme måte som en skeiv strek i en tegning kan være et kreativt uttrykk, kan en morsom stavemåte være et kreativt uttrykk.

En viktig ramme for undervisningsopplegget til Ersland, er at fortellingene skal være korte, maks 12 linjer. På den måten vil skrijvingen være overkommelig for de som har kommet kort i sin skriveutvikling, samtidig som mer avanserte skrivere kan øve seg på presisjon og redigering av tekst (Lesesenteret, 2023). Det er også viktig at det er elevene selv som bestemmer hva fortellingen skal handle om. Den eneste føringen, som er ment til å hjelpe elevene i gang, er at ord nummer to i første setning skal være *liker* (Lesesenteret, 2023).

2.6 Tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger med fokus på hva eleven mestrer, vil øke elevens mestringstro (Bandura, 1977, s. 80). Ved å peke på det eleven kan og får til, vil eleven sannsynligvis oppfatte tilbakemeldingen som en oppmuntring til videre innsats. Dette er svært viktig for elever på lave ferdighetsnivå, som har opplevd gjentatte nederlag, og som har mistet troen på at de kan lykkes i læringsarbeidet. Selv elever med svake skoleprestasjoner har noe kompetanse. For

disse elevene vil lærerens bekreftelse på hva de kan få til være et viktig bidrag med tanke på å styrke tiltroen til egen mestring. Verbale oppmuntringer fra læreren påvirker eleven til å tro at videre læring er mulig, og vil kunne mobilisere til økt innsats. Et karakteristisk trekk ved elever med svake faglige prestasjoner er at de lett gir opp. Tilbakemeldinger kan styrke elevens mestringstro for læring. Ved å fokusere på elevens mestring, kan interessen for den aktuelle læringsoppgaven økes. Elever har en tendens til å verdsette aktiviteter som de lykkes med (Thronsen, 2010, s. 172). Lærerens forventninger til eleven kan gi økt innsats, større interesse og mestringstro. Forventningene må være høye, men realistiske. Det er viktig at læreren uttrykker sine forventninger til alle elevene, også de som ikke når de høyeste mestringsnivåene (Thronsen, 2010, s. 176).

Forskning viser at tilbakemeldinger rettet mot prosess eller strategi både bygger mestringstro og ruster oss til økt innsats (Yeager & Dweck, 2012, s. 302). Underveisvurderinger er derfor av særlig stor betydning. For eksempel vil tilbakemeldinger som forteller hva eleven skal gjøre videre, påvirke elevenes tiltro til egen mestring på en positiv måte. Konkrete råd om hva eleven bør gjøre uttrykker at læreren har tro på at eleven er i stand til å gjøre fremskritt. Læreren signaliserer ved å peke fremover på at innsats har betydning for ferdighetsutviklingen. På den måten kan de utvikle et «growth-mindset». Det kan bidra til at elever som tror at evner er et stabilt trekk, forstår at ferdigheter kan forbedres gjennom egen innsats. Tilbakemeldinger rettet mot produkt eller ferdighet gir derimot mer statiske signaler uten konstruktive forslag til arbeidsmåter. Det kan få elevene til å tro at ferdighetene er medfødt og umulige å endre. Tilbakemeldinger rettet mot prestasjon bør unngås, for å hindre at elever utvikler et «fixed-mindset».

I følge Bandura (1997) involverer tilbakemeldinger mer en «pep talks» (s. 106). Generelle uttrykk som «flott» og «bra jobbet», uten noe nærmere konkretisering, bidrar ikke til å øke læringen og mestringstroen hos elevene. Langvarige kommunikasjonsmønstre, der lærere og andre betydningsfulle personer til stadighet viser at de har tro på eleven, er mye bedre (Bandura, 1997, s. 106). Lærere kan gjerne gi skriftlige kommentarer til elevene, der de gir uttrykk for hva de synes om teksten og peker på hva som kan forbedres. *Skriv som du vil* har utformet arbeidskort som er ment som en hjelp for læreren når han eller hun skal gi motiverende tilbakemeldinger på det elevene har skrevet (vedlegg 1). Innholdet i kortene handler i hovedsak om å rose strategi og innsats, ikke produkt eller ferdighet.

Tilbakemeldingene på veiledningskortene er mer enn peptalks ved at de er konstruktive og konkrete. De peker på det eleven får til og på hva eleven kan gjøre videre.

En studie utført av Bayraktar (2013, s.64) viste at planlagte lærer-elev-samtaler om skriving, økte 5.klassingers skriveprestasjoner, og forbedret deres holdninger til læring og til læreren. Et viktig fokus i samtalene var at elevene skulle oppleve læreren som en samarbeidspartner. Læreren kunne gjerne stille spørsmål, men det var viktig at eleven var i fokus og at elevens ideer ble lyttet til. Studien viste at grad av mestringstro hos elevene påvirket interaksjonen til læreren og selve oppgaveløsningen. Elever med høy mestringstro var aktive og ba om hjelp i samtalene, mens elever med lav mestringstro «tok på seg skylden» for at de ikke fikk det til og var passive i samtalene. Studien fant noen viktige føringer når det gjelder å veilede elever i skriving. For det første må lærerne være tålmodige med elevene, det er ikke en rask prosess å forbedre skriveferdighetene. For det andre må elevene oppleve seg selv som viktige deltakere i læreprosessen. For det tredje er det viktig at læreren er en god skrivemodell for elevene, og på den måten bidra til å fremme elevenes mestringstro (Schunk & Zimmerman, 2007, s.11, Bandura, 1997, s. 78). For det fjerde trenger elevene positive tilbakemeldinger på det de får til. For det femte trenger elevene å bli informert om sitt potensiale. En del elever feiltolker hva de er i stand til å få til, og trenger hjelp til å tilpasse og justere forventinger og følelser.

2.7 Sammenheng mellom motivasjon og skriving

Tidligere forskning har vist at mestringstro og holdninger kan predikere skriveferdigheter (Graham et al., 2018, s. 642). En systematisk gjennomgang av utført av Camacho et al. (2021) viste at skrivemotivasjon kan påvirke skriveferdigheter (s. 229). I tre av studiene hos Camacho et al. (2021) predikerte skriveferdigheter skrivemotivasjon (s. 229). Det betyr at en må være oppmerksom på kausaliteten i forholdet mellom motivasjon og skriving.

2.7.1 Skriving blir også påvirket av kunnskaper og strategier

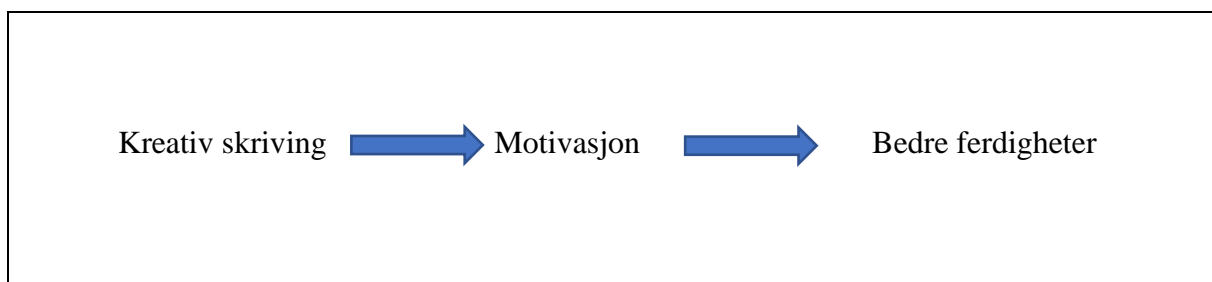
Graham et al. (2012) har utført en metaanalyse og identifiserte effektive praksiser for å undervise i skriving i barneskolen (s. 879). Forskerne lokaliserer fire studier med fokus på «creativity/imagery instruction», og finner at disse har en gjennomsnittlig effektstørrelse på 0.70 *d* (s.885). Dette peker i retning av at kreativ skriving kan ha stor effekt på elevens utvikling av skriveferdigheter. Videre lokaliserer metaanalysen syv studier som ser på

effekten av produktmål, og finner at disse har en samlet effektstørrelse på 0.76 *d*, og fem studier som ser på feedback fra voksne, og finner at disse har en samlet effektstørrelse på 0.80 *d*. Dette er store effektstørrelser som tyder på at tilbakemeldinger fra lærere kan føre til bedre skriveferdigheter hos elever på barneskolen. Det kan nevnes at kun strategiinstruksjon og samarbeid med jevnaldrende hadde større effekt på elevenes skriveferdigheter, med effektstørrelser på henholdsvis 1.02 *d* og 0.89 *d* (Graham et al., 2012, s. 885).

2.8 Oppsummering av teori

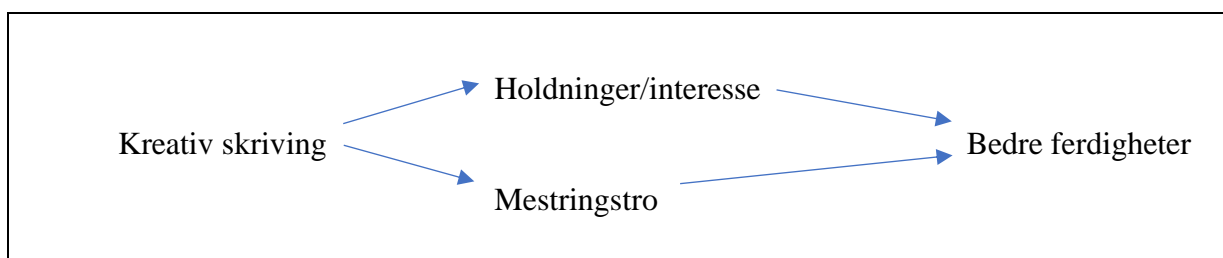
Basert på teorien presentert ovenfor er min hypotese at kreativ skiving kan skape motivasjon til skiving generelt og føre til bedre skriveferdigheter. Dette er skissert i modell 1.

Modell 1



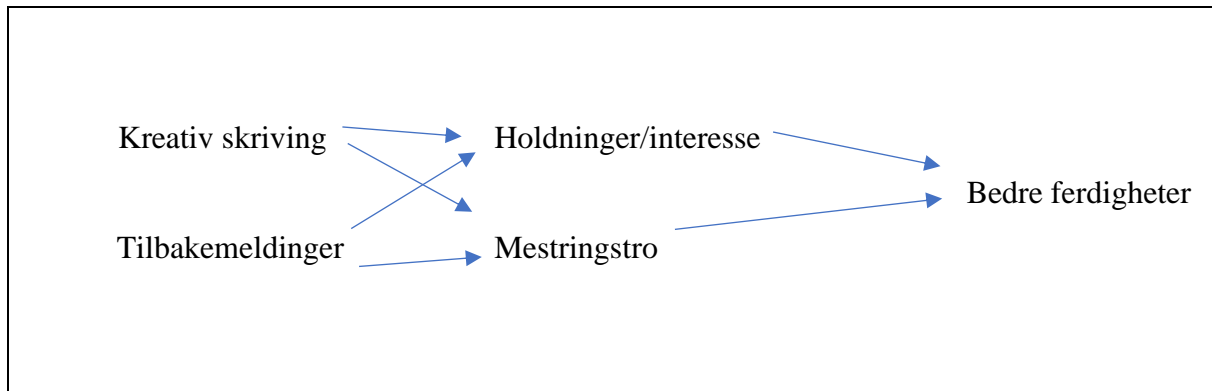
Dette forskningsprosjekt ser nærmere på to viktige aspekt ved motivasjon: holdninger/interesse og mestringstro. Hypotesen min blir da at kreativ skiving kan påvirke både holdninger/interesse og mestringstro og gi en felles effekt som kan føre til bedre skriveferdigheter. Dette vises i modell 2.

Modell 2



Det er ikke bare kreativ skrijving som kan påvirke motivasjonen. Tilbakemeldinger kan ha stor effekt på både holdninger/interesse og mestringstro. Sammen kan kreativ skrijving og tilbakemeldinger påvirke både holdninger/interesse og mestringstro, og gi en felles effekt som kan føre til bedre skriveferdigheter. Dette kan en se i modell 3.

Modell 3



2.9 Empiri

Teoridelen avsluttes med å se på tidligere forskning om skrivemotivasjon i skolen. Vedlegg 3 viser en liste over lokaliserte studier. Jeg har sett til Alves-Wold et al. (2023) sin referanseliste, før studien hennes ble publisert i april dette året. Hun har gjort en systematisk gjennomgang og undersøkt hvordan skrivemotivasjon hos 5.klassinger er vurdert i empiriske studier mellom 1996 og 2020. I tillegg har jeg gjort egne søk for å finne flere studier som ser på effekten av skriveintervensjoner og lærerpraksiser på motivasjon og mestringstro, og for å finne studier som undersøker skrivemotivasjon hos elever med ulike ferdighetsnivå.

Motivasjon og mestringstro er tankesett som kan være vanskelige å endre. Elevers holdninger til skrijving og forestillinger om egne skriveferdigheter kan være dypt rotfestet og stabile over tid. Klassen (2002) har i en oversiktsstudie sett på 16 forskningsstudier om mestringstro og skrijving hos elever som strever i alderen 6.-10. klasse. Han påpeker at skriveintervensjonene ofte er korte i tid. Korte intervensjoner kan gjerne gi fremgang i spesifikke skriveferdigheter, men ikke i mer «deeply rooted beliefs about writing» (Klassen, 2002, s.190). For oppnå endring i mestringstro trengs gjentatte erfaringer med å lykkes, fordi «successes build a robust belief in one's personal efficacy (Bandura, 1997, s. 80).

Camacho et al. (2021) undersøkte effekten av 22 ulike undervisningsmetoder på motivasjon og mestringstro til skriving som var utført mellom 2000-2018, og fant ut at narrative tekster var den sjangeren som var mest undersøkt (Camacho et al., 2021, s. 222). Det betyr at flere av studiene som undersøker undervisningsmetoder eller skriveintervensjoner indirekte er kontakt med kreativ skriving i form av sjangere som essays eller fortellinger.

2.9.1 Kreativ skriving kan påvirke holdninger og interesse for skriving

Jeg vil nå presentere empiri fra tidligere studier som undersøker skriveintervensjoners effekt på elevers holdninger/interesse for skriving og skriveferdigheter. Disse studiene blir relevante for å undersøke i hvilken grad empiriske funn støtter opp om at kreative skriveoppgaver kan gi elever økte holdninger/interesse for skriving som gjør at de igjen utvikler bedre skriveferdigheter. Jeg skal altså undersøke empirisk støtte for forholdet presentert i figur 2a nedenfor:

Figur 2a



To av studiene jeg har klart å lokalisere som undersøker forholdet beskrevet i modellen, bruker det samme måleinstrumentet for å måle effekten på holdninger/interesse for skriving, men kun Bayat (2016) har inkludert en kontrollgruppe i designet sitt. Bayat (2016) undersøkte om 4.klassingers holdninger til skriving og skriveferdigheter endret seg etter å ha deltatt i et kreativt skriveprogram. Skriveprogrammet baserte seg på muntlige aktiviteter som var ment å forbedre den kreative tenkingen. Etter intervensjonsperioden hadde holdninger til skriving og skriveferdigheter økt betraktelig for 4.klassingene i eksperimentgruppen, henholdsvis 1.23 *d* og 1.73 *d* (Bayat, 2016, s. 623). Elevene i kontrollgruppen, som hadde hatt ordinær undervisning i henhold til tyrkisk læreplan, hadde imidlertid også økt sine holdninger til skriving og skriveferdigheter. Studien oppgir kun resultater fra posttest for kontrollgruppen, derfor er det vanskelig å si hvor stor denne økningen var, men forskerne skriver at det var signifikante forskjeller mellom pretest og posttest i favør eksperimentgruppen (Bayat, 2016, s.

617). Studien sier heller ikke noe om hva som kan være grunnen til at også kontrollgruppen har signifikant økning i holdninger til skriving og skriveferdigheter, men mener at den store effekten som ble funnet hos eksperimentgruppen kan skyldes at programmet inneholdt varierte metoder og teknikker som fikk elevene til å være aktive deltakere i klassen, og at skrivetemaene opplevdes interessante for elevene. De to første ukene av intervensjonsperioden deltok elevene i eksperimentgruppa undervisning i fire ulike sjangere (brev, fortelling, dikt og fagtekst). Deretter deltok de en time hver uke i muntlige aktiviteter som var nyttige i en ide- og planleggingsfase i skrivingen, som for eksempel strategien «seks tenkehatter» og drama som metode. Denne timen ble etterfulgt av en time med skriving ut ifra en gitt overskrift, og evaluering av skrivingen sammen med en medelev. Intervensjonen strakk seg over en periode på 10 uker og hadde totalt 22 undervisningstimer à 40 minutter, og ble gjennomført av en erfaren forsker. Den siste uka ble alle tekstene som var skrevet delt med klassen. Basert på denne studien konkluderer Bayat (2016) med at kreative skriveaktiviteter må bli gitt tilstrekkelig med nok tid i språkundervisningen, og at nok tid må brukes på forberedelse, planlegging og evaluering, for at man skal kunne oppnå effekt på elevenes holdninger og skriveferdigheter (s. 625). I tillegg er det viktig å gå gjennom de ulike stegene i skriveprosessen i fellesskap, og skape et godt og trygt klassemiljø slik at elevene tør å komme med ideer og uttrykke seg fritt.

Den store effekten av intervensjonen til Bayat (2016) er oppløftende, og kan tolkes som støtte for hypotesen presentert i modellen ovenfor. Forskerne selv er mer tilbakeholdne med å trekke kausale slutninger her. De understreker at det kan tenkes at økningen i skriveferdigheter kan ha påvirket holdningen til skriving på en positiv måte (Bayat, 2016, s. 624). Det er altså ikke nødvendigvis slik at det er den kreative skrivingen som påvirker holdningen til skriving alene.

I motsetning til Bayat (2016) reflekterer ikke Göçen (2019) over usikkerheten ved det kausale forholdet mellom holdninger/interesse og skriveferdigheter, men konkluderer i tråd med modellen overfor at effekten av kreativ skriving på elevens skriveferdigheter i hans studie ble mediert av elevens interesse/holdning til egen skriving. Det er også interessant at på tross av ulikt innhold i de kreative skriveoppgavene i disse to studiene finner de lignende effekt av intervensjonen på skriveferdigheter. I Göçen (2019) deltar elevene i 15 forskjellige kreative skriveaktiviteter som forskerne har hentet fra den tyrkiske læreplanen, for eksempel «gjør skriveaktiviteter», «tar i bruk skrivestrategier», «skriver dikt», «skriver narrative tekster».

Fellestrekk mellom skriveaktivitetene hos Göçen (2019) og Bayat (2016) er at de gir elevene varierte måter å tenke kreativt på, som er til hjelp i en førskrivning- og planleggingsfase, og at fokus er på de ulike prosessene i skrivingen. Göçen (2019) er tydeligere enn Bayat (2016) på at elevene ble gjort godt kjent med formålet for skrivingen og kunne samarbeide med andre (Göçen, 2019, s. 1038). Selv om det ikke oppgis mer detaljerte beskrivelser i hva de kreative skriveoppgavene innebærer hos Göçen (2019) kan resultatene fra disse to studiene tyde på at deltagelse i ulike kreative skriveoppgaver kan gi lik effekt på elevenes skriveferdigheter. Når man sammenligner disse to intervensjonenes effekt på elevenes holdninger og interesse for skriving ser man imidlertid betraktelig større økning hos elevene i Göçen (2019) sin studie (1.73 *d* mot 3.25 *d*).

Det er vanskeligere å vurdere hvorvidt Göçen (2019) sine funn gir støtte til Bayat (2016) sin argumentasjon om at elever må jobbe over tid med kreative skriveoppgaver for at det skal ha effekt på deres skriveferdigheter og holdninger til egen skriving. Göçen (2019) sin intervensjon er 6 uker lengre enn Bayat (2016) sin, men Göçen (2019) spesifiserer ikke omfanget av timer per uke. Det er derfor mulig at omfanget i reelle timer er likt selv om intervensjonsperioden er vesentlig lengre i Göçen (2019) sin studie. Det kan også tenkes at timetallet per uke har vært likt eller høyere, og at dette er noe av grunnen til de store effektstørrelsene hos Göçen (2019).

Videre skiller intervensjonene seg fra hverandre på flere vesentlige punkter. I motsetning til Bayat (2016) er utvalget til Göçen (2019) stort (N= 630 fordelt på 34 skoler), men til gjengjeld har ikke Göçen (2019) brukt kontrollgrupper. Det er derfor usikkert hvor mye av effekten som kan skyldes naturlig forbedring av skriveferdigheter og holdninger/interesse for skriving. Hos Göçen (2019) er deltakerne fra 1.-4.klasse, de aller fleste er likevel 3.klassinger (N =227) og 4.klasinger (N = 357). Det kan likevel tenkes at den unge alderen gjør at interesse er lettere å skape, og at effekten på holdninger/interesse derfor er større. Göçen (2019) bruker 3 forskjellige måleinstrumenter for å undersøke holdninger/interesse for skriving, som oppgir omtrent lik effekt hver for seg og samlet. Siden et av måleinstrumentene som brukes hos Göçen (2019) er det samme som er brukt hos Bayat (2016), skyldes ikke forskjellen i effekt at en har målt ulike aspekter ved holdninger/interesse til skriving. Det var i tillegg frivillige lærere som gjennomførte intervensjonen hos Göçen (2019). Disse lærerne fikk opplæring og trening i de kreative skriveaktivitetene av forskerne, ved selv å gjennomføre aktivitetene før intervensjonen startet. Det kan tenkes at disse lærerne var ekstra

entusiastiske, og at dette smittet over til elevene og videre påvirket elevenes holdninger/interesse for skriving.

Valg av utøvere kan også ha påvirket utfallet av Babayigit (2019). I likhet med Göçen (2019) sin studie, er det lærere som gjennomfører intervensjonen hos Babayigit (2019), men det står ikke noe om at de deltok frivillig. Dersom lærerne ikke deltok frivillig i intervensjonen, kan dette ha påvirket deres entusiasme overfor aktivitetene og elevene, og deretter elevenes holdninger/interesse til skriving. Dette kan være en medvirkende årsak til at Bayat (2019) ikke fant signifikante resultater av studien sin. Men det ikke-signifikante resultatet kan også skyldes innholdet i Babayigit (2019) sin skriveintervensjon. Det er vanskelig å sammenligne innholdet i intervensjonene, da Babayigit (2019) ikke beskriver de kreative skriveaktivitetene som gjennomføres. Forskeren gir selv ikke noen forklaringer på hvorfor elevene hans ikke utviklet økt interesse for skriving etter å ha deltatt i studien. Han diskuterer ikke hva som kan ha vært utslagsgivende for de ikke signifikante resultatene, utover å fastslå at det ikke stemmer med tidligere forskning. Resultatene hos Babayigit (2019) finner altså ikke støtte for hypotesen i modell 2a, selv om Babayigit (2019) argumenterer sterkt for at kreative skriveaktiviteter har positiv effekt på holdninger/interesse til skriving og skriveferdigheter, basert på hva tidligere forskning har vist.

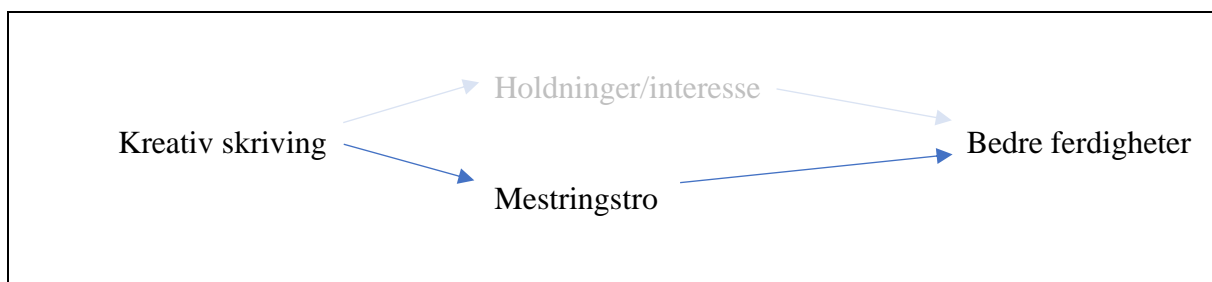
Boscolo et al. (2012) har en annen tilnærming til kreativ skriving enn de foregående studiene. Forskerne undersøkte om «linguistic games» påvirket skriveferdigheter, mestringsstro og holdninger/interesse for skriving hos 4.klassinger. I en periode på 10 uker, med ukentlige økter på 90 minutter, gjennomførte lærere en intervensjon der elevene lekte med narrative tekster. Elevene fikk ulike oppgaver som handlet om å moderere og skrive om tekster ved for eksempel å følge en bestemt regel eller ved å introdusere et nytt element. Resultatene viste signifikant økning i holdninger/interesse for skriving for elevene i eksperimentgruppa ved posttest (0.5 *d*), men ikke i mestringsstro og skriveferdigheter. Forskerne tror økningen i holdninger/interesse skyldes at elevene fikk erfare nye sider ved skriving som de likte, og at skriveoppgavene var passe utfordrende. De overraskende ikke-signifikante resultatene for mestringsstro forklares med at intervensjonsperioden var kort med tanke på at mestringsstro utvikles over år (Boscolo et al., 2012, s. 44). Den manglende effekten på elevenes skriveferdigheter ble begrunnet med at intervensjonen ikke var godt nok knyttet til den ordinære skriveundervisningen (Boscolo et al., 2012, s. 46). Studien er interessant fordi den også undersøker om det er forskjeller mellom svake og sterke skriveres interesse/holdninger,

mestringstro og skriveferdigheter etter en klasseromsbasert skriveintervensjon. Resultatene viste ingen forskjeller mellom sterke og svake elevers økte holdninger/interesse og mestringstro til skriving, selv om det naturlig nok var forskjeller mellom sterke og svakes skriveferdigheter (Boscolo et al., 2012, s. 29). Dette kan tolkes som at forskjeller i ferdighetsnivå ikke nødvendigvis avspeiles i 4.klassingers interesse/holdninger til skriving (Boscolo et al., 2012, s. 45). Mangelen på signifikante funn for mestringstro og skriveferdigheter gjør at studien til Boscolo (2012) bare delvis støtter opp om hypotesen som er beskrevet i figur 2a. Den signifikante økningen i holdninger/interesse kan brukes som empirisk støtte for at ulike kreative skriveoppgaver kan øke elevers holdninger/interesse til skriving, men ikke alle typer kreative skriveoppgaver som gir økte holdninger/interesse til skriving fører til bedre skriveferdigheter.

2.9.2 Kreativ skriving kan påvirke elevers mestringstro til skriving

Jeg vil nå se på empiri fra tidligere studier som undersøker skriveintervensjoners effekt på elevers mestringstro og skriveferdigheter. Det har kun latt seg gjøre å lokalisere en effektstudie som bruker begrepet kreativ skriving og måler effekten på mestringstro og skriveferdigheter. Flere studier undersøker effekt av ulike skriveintervensjoner, som inneholder skrivestrategier for narrativ skriving eller story-writing, på mestringstro og skriveferdigheter. Jeg har valgt å ta med noen av disse studiene for å undersøke empirisk støtte for forholdet presentert i figur 3b.

Figur 2b



En studie utført av Lee et al. (2017) bygger på sosiokulturelle teorier om læring og kreativitet, og har en dramabasert tilnærming til det å skrive fortellinger (s.171). Intervensjonen slik den beskrives er opptatt av at elevene skal bruke fantasi og forestillingsevne, leke med ord og meninger og kose seg med fortellinger. Viktige retningslinjer er at alle ideer er gode, og at

elever og lærer har en grunnleggende respekt for hverandre og ideene som blir løftet frem (Lee et al., 2017, s.165). Dette er ikke ulikt Erslands tanker om hva kreativ skriving er, og derfor er studien interessant. Intervensjonen legger til rette for gode muligheter for elevene til å samarbeide med andre, og setter av tid til å publisere fortellingene i klassesammenheng, slik også skriveprogrammene til Bayat (2016) og Göçen (2019) gjorde. Det er flere likhetstrekk mellom intervensjonene til Lee (2017), Bayat (2016) og Göçen (2019), blant annet vektlegges førskrivningsfasen. Drama som metode blir brukt for å hjelpe elevene til å tenke kreativt og generere ideer, en metode som for øvrig bli brukt også hos Bayat (2016) til samme formål. Skriveøktene hos Lee (2017) var tredelte og startet med brainstorming, etterfulgt av revisjon og skriving, ikke ulikt opplegget Bayat (2016) og Göçen (2019) beskriver med først en felles ide- og planleggingsfase og deretter skriving. Studien til Lee (2019) i omtrent samme størrelsesorden som studien til Göçen (2019), hele 29 3.klasser deltar, men studien har i tillegg kontrollgruppe.

Selv om det er flere likhetstrekk mellom studiene til Bayat (2016), Göçen (2019) og Lee (2019), finner Lee (2019) mindre økning i elevenes skriveferdigheter (0.15 *d* til 0.36 *d*) etter endt intervensjonsperiode. En grunn til at det er forskjell i effektstørrelser kan være at det er ulike skriveferdigheter som blir målt, og at skriveferdighetene måles og skåres på forskjellige måter. En annen grunn som kan ha vært utslagsgivende for den lave til moderate effektstørrelsen, er at intervensjonen til Lee (2019) er den korteste i tid når den varer i 8 uker med 90 minutter per uke. Økningen i elevenes mestringstro til skriving var forskjellig for elever som gikk på skoler med lav sosioøkonomisk status og elever som gikk på skoler med høy sosioøkonomisk status (0.15 *d* og 0.37 *d*). Det viste seg at elevene som gikk på skoler med lav sosioøkonomisk status hadde størst økning i mestringstro, noe forskerne tror skyldes den store mengden ressurser som ble tilført klassene som deltok i intervensjonen. Sannsynligvis var økningen i ressurser, sammenlignet med normalen, mye større for elevene fra skolene med lav sosioøkonomisk status enn for elevene fra skolene med høy sosial status. Både klasselærere og spesialtrente «teaching artists» deltok i gjennomføringen av intervensjonen. Studiens kontrollgrupper viste ingen økning i mestringstro, og en kan derfor gå ut ifra at det var selve skriveintervensjonen som påvirket mestringstroen til elevene. Resultatene fra kontrollgruppene viste at elever fra skolene med lav sosioøkonomisk status hadde minkende mestringstro og skriveferdigheter ved posttest. Dette styrker antakelsen om at intervensjonen har hatt effekt på 3.klassingers mestringstro og skriveferdigheter, og kan tolkes som støtte for hypotesen beskrevet i tabell 3b.

Selv argumenterer Lee og kollegaer (2017) sterkt for økte ressurser i skolen slik at en kan legge til rette for at elever får rikelige muligheter til å praktisere kreativ skriving på samme eller lignende måter som i intervensjonen (s.157). Forskerne mener at elevene i dagens skole får for lite erfaring med kreativ skriving, og dermed går glipp av rekke muligheter som har å gjøre med ideutvikling, skriveprosess og samarbeid å gjøre, samt erfaringer som gjør at elevene kan se på seg selv som skrivere. Lee et al. (2017) hevder at det å bruke og verdsette fantasi og forestillingsevner er viktig for elevers skriveferdigheter og læring (s. 177).

I motsetning til Lee (2019) reflekterer ikke Grenner et al. (2021) over at det må settes av mer tid og ressurser til kreativ skriving i skolen for å øke elevenes mestringstro, men hun er opptatt av at mestringstro er en viktig faktor for motivasjon og ferdighetsutvikling. Studien rapporterer om at 5.klassingene som deltok i intervensjonen hadde generelt høy mestringstro som økte signifikant ved posttest (0.39 *d*). Det ble også funnet signifikante moderate sammenhenger mellom mestringstro og tekstkvalitet før og etter intervensjonen. Dette er funn som kan brukes som empirisk støtte for forholdet mellom mestringstro og skriveferdigheter slik det er presentert i modell 3b. Grenner et al. (2019) konkluderer likevel med at forholdet mellom mestringstro og ferdighetsutvikling er komplekst, særlig med tanke på elevenes unge alder og holistiske vurderingsevne (Grenner et al., 2021, s. 2).

Selv om både Grenner et al. (2021) og Lee (2019) finner moderat økning i mestringstro, kan en ikke si at kreativ skriving er årsaken til økningen hos Grenner et al. (2021). Den 5 timer lange intervensjonen baserer seg på observerende læring og implisitt instruksjon ved å legge til rette for varierende erfaringer og strukturerte refleksjoner (s.5). Elevene så korte videoklipp av elever som jobbet med ulike narrative tekster og diskuterte i grupper etterpå. Hver intervensjonstime tok opp ulike tema: 1) mottakerbevissthet, 2) struktur (ulike måter å starte en historie og rekkefølge for det som skjer) 3) konklusjon (hvordan avslutte en historie), 4) redigere andres tekst og 5) redigere egen tekst underveis. Elevene skrev ingen tekster i selve intervensjonen, men for å kunne vurdere om tekstkvaliteten økte, skrev elevene en narrativ tekst før intervensjonene og en narrativ tekst etter intervensjonen. Tekstene ble vurdert av trente universitetsstudenter, men elevene fikk ingen feedback etter skriveoppgavene.

Det er oppløftende at den korte intervensjonstiden hos Grenner (2021) på 5 timer er nok tid til å påvirke elevenes mestringstro til skriving. Det at forskerne selv gjennomførte

intervensjonen kan ha påvirket resultatene i positiv retning. Resultatene fra studien viser at ulike typer skriveintervensjoner kan påvirke mestringstro og skriveferdigheter. To skriveintervensjoner som skiller seg fra både Grenners (2021) sin implisitte skriveinstruksjon og Lee (2019) sin kreative skriveinstruksjon, finner vi hos Graham (2005) og Bui et al. (2006). Disse intervensjonene er mer eksplisitte og strategibaserte. Selv om intervensjonene ikke tar utgangspunkt i kreativ skriving, kan de bidra som empirisk støtte for forholdet mellom mestringstro og skriveferdigheter i hypotesen presentert i figur 3b.

Graham (2005) og Bui et al. (2006) undersøker effekten av skriveintervensjonene på mestringstro og skriveferdigheter, og finner signifikant økning i skriveferdigheter, men bare Bui et al. (2006) finner signifikant økning i mestringstro (0.69 *d* og 0.22 *d*). Resultatene viste at 5.klassinger med lærevansker hadde større økning i mestringstro enn 5.klassinger uten lærevansker (Bui et al., 2016, s.254). Kontrollgruppa viste ingen økning, derfor peker resultatene i regning av at det er intervensjonen som har hatt effekt. Den store økningen i mestringstro hos elevene med lærevansker kan skyldes at både at de har fått tilgang til nye strategier og at de har hatt fremgang i skriveferdigheter. Forskerne reflekterer ikke selv over det kausale forholdet mellom mestringstro og skriveferdigheter, eller hvorfor elevene med lærevansker hadde en større økning enn elevene uten lærevansker. Det ble ikke funnet nevneverdige forskjeller i økningen i skriveferdigheter mellom elevene med og uten lærevansker, men elevene i kontrollgruppa hadde viste også noe fremgang i enkelte skriveferdigheter etter å ha deltatt i ordinær undervisning de 30 timene intervensjonen pågikk. Fremgangen hos kontrollgruppa kan bety at utenforliggende faktorer, som økt fokus på skriving eller naturlig modning hos elevene, kan ha påvirket resultatene.

Studien til Bui et al. (2006) er spesiell da den er den første som undersøker forskjeller mellom elever med og uten lærevansker i vanlige klasser. Tidligere studier har kun sett på fremgang hos elever med lærevansker i mindre grupper, slik som studien til Graham et al. (2005) gjør. Instruksjon i grupper har en tendens til å være mer effektiv enn instruksjon som blir gitt i hel klasse (Rogde et al., 2019), derfor er resultatene til Bui et al. (2006) interessante og oppløftende. De viser at en klasseromsbasert intervensjon i skriving, utført av frivillige lærere, kan øke både svake og sterke elevers skriveferdigheter og mestringstro. Bui et al. (2016) argumenterer likevel for at lengre tidsramme, mestringsfremmende instruksjon og individuell feedback kan se ut til å være nødvendig dersom en ønsker større og varig fremgang i elevers skriveferdigheter.

Det er overraskende at studien til Graham et al. (2005) ikke finner signifikant effekt på mestringstro når effekten på økte skriveferdigheter er så stor (1.78 *d*). Innholdsmessig skiller intervensjonen til Graham et al. (2005) seg fra intervensjonen til Bui et al. (2006) ved at den i tillegg til skrivestrategier, inkluderer strategier for selvregulering som trengs for at elevene skal kunne ta i bruk skrivestrategiene, samt målsetting og selvevaluering. Dermed legger Graham et al. (2005) til rette for mestringsfremmende instruksjon, individuell feedback og lengre tid som Bui et al. (2006) etterlyser. Elevene som arbeidet i par fikk erfaring med å mestre og erfaring med å se andre mestre, og en skulle kunne anta at mestringstroen for skriving ville øke. Sannsynligvis fikk elevene også god kontakt med forskningsassistentene, som en kan anta ble betydningsfulle voksne i løpet av den 5 måneder lange intervensjonsperioden, noe også er positivt for mestringstroen (Badura, 1977, s. 1977). Selv forklarer forskerne de ikke signifikante resultatene for mestringstro med at elevene rapporterte om generelt høy mestringstro både ved pretest og posttest, og med at 3.klassinger med lærevansker kanskje ikke evner å nøyaktig beskrive egen kapasitet (Graham et al., 2005, s. 237). Måleinstrumentet er utarbeidet av Graham et al. (1993) og består av fem items. Det er et validert måleinstrument som lader godt å alle faktorene, og en kan være trygg på at det måler det det skal (Graham et al., 2005, s. 225).

Kontrollgruppen hos Graham et al. (2005) viste liten fremgang etter endt intervensjonsperiode, noe som er positivt for studien. Forskerne uttrykte likevel bekymring for resultatet, siden skrivestrategien som kontrollgruppa var blitt utsatt for, «Writers` Workshop approach», viste så liten effekt. Dette er interessant for studien min siden tiltaket kontrollgruppa fikk kan sees på som kreativ skriving. Den kreative skrivestrategien «Writers` Workshop» blir bruk i studien til Truax (2018), som er på lista over lokaliserte studier. Metoden går ut på å legge til rette for at elevene planlegger, skriver utkast, reviderer og publiserer skrivearbeid, og at læreren har miniøkter med instruksjon som i hovedsak dreier seg om neste steg i skriveprosessen (Graham et al., 2005, s. 211). Det kan imidlertid se ut som kontrollgruppen har hatt dårligere vilkår enn eksperimentgruppa på flere områder. «Writers` Workshop approach» ble gjennomført av elevenes egne lærere, uten at de fikk spesiell opplæring i metoden, mens intervensjonen i eksperimentgruppa ble utført av forskere. Lærerne i kontrollgruppa rapporterte i tillegg om stor variasjon i hvor mye tid som ble avsatt til feedback og deling av skrivearbeid, samt store forskjeller i miniøktene med instruksjon. Elevene ble heller ikke tatt ut parvis i kontrollgruppa, slik elevene i eksperimentgruppa ble.

Det er grunn til å tro at dette er forskjeller som har påvirket resultatene til kontrollgruppa i negativ favør.

De Smedt et al. (2019) undersøkte hvordan eksplisitt skriveinstruksjon påvirker 5. og 6.klassingers autonome motivasjon og mestringstro når en klasseromsbasert skriveintervensjon blir gjennomført (s. 152). Med autonom motivasjon menes indre motivasjon, som er det motsatte av kontrollert motivasjon. Måleinstrumentet som er brukt heter «Self-Regulation Questionnaire-Writing Motivation» og har items som «Jeg skriver en tekst fordi jeg liker å skrive», «Jeg skriver en tekst fordi jeg føler skyld hvis jeg ikke gjør det». Autonom motivasjon er altså ikke det samme som holdninger/interesse til skriving, men en kan kanskje si at holdninger/interesse er en del av den autonome motivasjon.

Resultatene fra studien viste at elever som jobbet individuelt uten at de fikk eksplisitt instruksjon rapporterte om økt autonom motivasjon. Siden den eneste påvirkningen disse elevene fikk var rikelig med muligheter til å skrive, viser funnet viktigheten av å legge til rette for nettopp dette (de Smedt et al., 2019, s. 165). Manglende skrivemuligheter kan i seg selv være et hinder for skrivemotivasjonen. Resultatene viste også at elever som fikk eksplisitt instruksjon ble mer kontrollert motivert enn elever som fikk rikelig med skrivemuligheter samtidig som de jobbet individuelt. Dette betyr at en må være varsom med for stor bruk av eksplisitt instruksjon, fordi det kan fremkalle det forskerne beskriver som en mørk motivasjonsside. Dette kan brukes som et argument for at kreativ skriving og mer implisitte skrivestrategier er positivt og en lys vei mot mer positive holdninger/interesse og mestringstro for skriving.

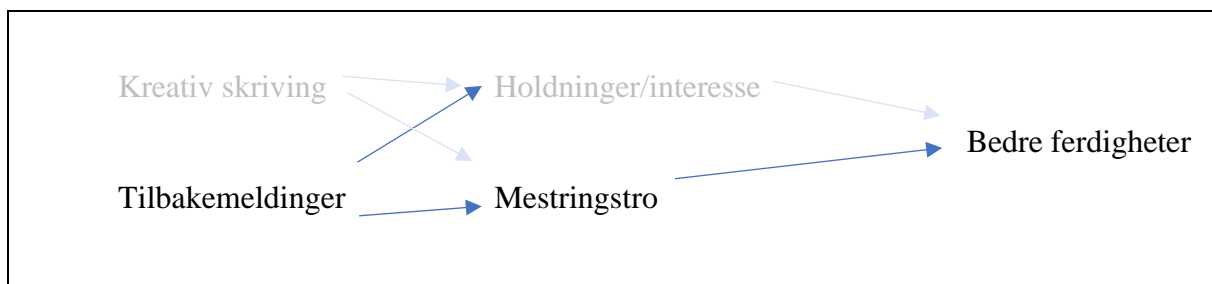
Studien fant derimot ikke signifikant effekt på mestringstro, noe forskerne forklarer på samme måte som Graham (2005) med at 5.-6. klassingene rapporterte om generelt høy mestringstro både før og etter intervensjonen (s. 236). De tror at grunnene til overrapportert mestringstro kan være at elevene svarer det de tror er sosialt akseptabelt, eller at de har vanskeligheter med å vurdere egne evner og dermed overestimerer mestringstroen (de Smedt et al., 2019, s. 165). Studien hadde 206 deltakere fra 8 ulike skoler, og det var 11 frivillige lærere som gjennomførte intervensjonen. Ved at alle lærerne er frivillige, unngår en forskjeller mellom eksperimentgrupper og kontrollgrupper som har sammenheng med lærernes motivasjon til å delta. Det kan tenkes at intervensjonens omfang kan ha hatt innvirkning på den manglende mestringstroen. Intervensjonen varte i 10 timer fordelt på 5 uker, noe som er kort

sammenlignet med flere av de andre intervensjonene, men samtidig klarte Grenner (2021) å påvirke elevenes mestringstro etter kun 5 timer.

2.9.3 Tilbakemeldinger kan påvirke elevers mestringstro til skriving

Jeg vil nå presentere empiri fra tidligere studier som undersøker effekten av skriveintervensjoner som vektlegger tilbakemeldinger, på mestringstro og skriveferdigheter. Disse studiene blir relevante for å undersøke i hvilken grad empiriske funn støtter opp om at tilbakemeldinger kan gi elever økt mestringstro for skriving, som igjen gjør at de utvikler bedre skriveferdigheter. Jeg skal altså undersøke empirisk støtte for forholdet presentert i modellen nedenfor:

Figur 3a



En innflytelsesrik studie utført av Schunk & Swartz (1993) undersøkte hvordan målsetting og feedback påvirket mestringstro og skriveferdigheter. Studien består av to eksperimenter. Det første eksperimentet ble utført på 5.klassinger (N=60) som ble tilfeldig fordelt i fire ulike grupper med fokus på 1) produktmål (påminnelser om mål) 2) prosessmål (påminnelser på skrivestrategi), 3) prosessmål og feedback med fokus på prosess (individuell feedback på skrivestrategi) og en 4) kontrollgruppe med fokus på å gjøre sitt beste. Intervensjonen var intensiv med daglige instruksjonsøkter à 45 minutter i en periode på fire uker. Elevene ble undervist i fire ulike skrivemåter (essays, informativ, fortelling, oppgavebesvarelse) ved at læreren modellerte steg for steg og elevene fikk skrive. Elevene som ble utsatt for både prosessmål og feedback fikk tilbakemeldinger fra læreren 3-4 ganger per instruksjonstid, noe som gav resultater. Denne gruppa hadde størst fremgang i mestringstro og skriveferdigheter etter endt intervensjon. Gruppa som var blitt utsatt for produktmål hadde minst fremgang i skriveferdigheter. Dette stemmer med annen teori om tilbakemeldinger (Dweck, 2017, Yeager & Dweck, 2012).

Det andre eksperimentet til Schunk & Swartz (1993) ble utført på 4.klassinger (N=40) etter samme modell som det første eksperimentet, for å undersøke om effekten av prosessmål og feedback på prosess var varig (s.337). Det ble derfor foretatt en forsinket måling av mestringstro og skriveferdigheter 6 uker etter intervensjonen. Resultatene viste at fremgangen hadde vedvart hos alle gruppene utenom kontrollgruppa, og at gruppa med prosessmål og feedback på prosess hadde signifikant høyere mestringstro til skriving enn kontrollgruppa. Ved å kombinere prosessmål og feedback på prosess med et instruksjonsprogram, kunne det virke som at elevene gjorde fremskritt når det gjaldt skrivestrategier, skriveferdigheter og mestringstro (Schunk & Swartz, 1993, s. 350). Studien er relevant fordi den støtter min hypotese presentert i modell 3a, som sier at tilbakemeldinger kan påvirke mestringstro, som videre kan påvirke skriveferdigheter. Schunk & Swartz (1993) fant også ut at mestringstroen predikerte elevenes skriveferdigheter og strategibruk i høy grad (Schunk & Swartz, 1993, s.350). Hele 69% av variansen i skriveferdigheter ved posttest kunne forklares av økt mestringstro (Schunk & Swartz, 1993, s. 345). Resultatet må ifølge forskerne tolkes med forsiktighet med tanke på at utvalget var lite.

Men ikke alle studier som ligner på Schunk & Swartz (1993) sin intervensjon oppnår signifikante resultater. Truax (2018) prøver å påvirke elevers tankesett en lignende måte som Schunk & Schwartz og når han undersøker hvordan læreres «growt mindset feedback» påvirker mestringstroen til 2.-3.klassinger (s.136), men finner ikke signifikante effekt. Dette forklarer hun med at ingen av de tilfeldig utvalgte elevene som var med i undersøkelsen falt inn i kategorien for å ha lav mestringstro (s.147). Det kan også tenkes at utvalget var for lite (N=56), eksperimentgruppa hadde bare 28 deltakere.

Det er flere forskjeller både i innhold og omfang mellom studiene. Intervensjonen til Truax (2018) går ut på at elevene deltar i «Writers` Workshop». Skrivestrategien, som blir beskrevet også hos Graham (2005), og går ut på at elevene har miniøkter med skriveundervisning og god tid til skriving. I forbindelse med at skriveworkshopen fikk elevene en-til-en samtaler med læreren annen hver uke hos Truax (2018). Hos Schunk & Swartz (1993) fikk elevene får 3-4 tilbakemeldinger fra læreren daglig. Det er vanskelig å sammenligne omfanget av intervensjonene for Truax (2018) spesifiserer ikke antall timer per uke. Den største forskjellen er kanskje at intervensjonen hos Schunk & Swartz (1993) er langt mer intensiv når den varer i 4 uker og utføres i mindre grupper enn hva intervensjonen hos Truax (2018) er når den strekker seg over 25 uker og gjennomføres i vanlige klasser. Truax (2018) skriver selv at

intervensjonen kanskje burde vare lenger, men som vi har sett har mestringsstroen blitt endret av betydelig kortere intervensjoner (Grenner et al., 2021).

Selv om Truax (2018) ikke finner signifikant effekt på mestringsstro, indikerer kvalitative funn ved studien til Truax (2018) at growth-mindset-feedback øker mestringsstroen for skriving positivt (s.135). Studien har samlet kvalitative data fra opptak fra lærer-elev samtaler og analysert disse. Truax (2016) fortolker de kvantitative dataene med å oppsummere tre tema: 1) Spesifikk og objektiv feedback påvirker skrivemotivasjonen positivt (s. 142). 2) Kritik og påpeking av feil undergraver motivasjonen (Truax, 2018, s.145). Lærere bør derfor i mindre grad påpeke det som er negativt ved skrivingen, og heller peke på det eleven får til (s.148). 3) Feedback som oppmuntrer elevene til å ta i bruk et lærende tankesett, gjør at de kan utvikle denne typen tankesett, som igjen er positivt for mestringsstroen (Truax, 2018, s.148). Ut fra dette argumenterer Truax (2018) stekt for at lærere må ha tid til verdifulle interaksjoner med elever, slik at de kan tilby meningsfull og motiverende feedback. På den måten kan elevene bli glade i å skrive, og skriveferdighetene vil øke (Truax, 2018, s. 149).

Til forskjell fra Truax (2018) og Schunk og Swartz (1993) prøver ikke Hier & Mahony (2018) å påvirke mestringsstroen med prosessmål og «growth mindset feedback». I stedet undersøker Hier & Mahony (2018) hvordan feedback på produkt, mestringserfaringer og innsats påvirket 2.klassingers mestringsstro til skriving gjennom en klasseromsintervensjon (s.408). 117 elever deltok i en 13 uker langskriveintervensjon utført av forskere, der de fikk tilbakemelding på narrative tekster som de skrev en gang per uke. Tekstene ble vurdert i forhold «writing fluency», altså elevenes evne til å uttrykke seg raskt og enkelt til en mottaker. Forskerne så på tekstens helhet, hvor mange ord de skrev, samt staving, vokabular, tegnsetting og grammatikk. Tilbakemeldingen til elevene tok likevel bare utgangspunkt i antall ord de hadde skrevet. Ved siden av antall ord stod det også en pil som pekte opp eller ned, alt etter om antall ord hadde økt eller sunket i forhold til forrige tekst elevene skrev. Mestringserfaringene ble registrert ut ifra antall positive piler elevene fikk i løpet av de 13 ukene intervensjonen pågikk. Elevenes innsats og mestringsstro ble registrert i form av selvrapportering/spørreskjema.

Hier & Mahony (2018) fant signifikant økning i mestringsstro mellom pretest og posttest (0.62 *d*). Studien er interessant fordi forskerne fant en klar sammenheng mellom mestringsstro og innsats (Hier & Mahony, 2018, s. 408). De elevene som hadde hatt størst innsats under

intervensjonen, hadde sterkest mestringstro til skriveferdighetene sine. Resultatene skiller seg fra tidligere forskningsresultater ved at verken mengden positive tilbakemeldinger eller økte skrive ferdigheter kunne forklare elevenes økning i mestringstro (Hier & Mahony, 2018). Dette gjør at en ikke kan være sikker på at mestringstroen til elever i 6-8 årsalderen nødvendigvis øker som følge av at ferdighetene deres øker (Hier & Mahony, 2018, s. 414). Det kan tenkes at mestringstroen til disse elevene er sterkere påvirket av egen innsats enn av mestringserfaringer eller tilbakemeldinger. Enkelte forskere mener at elevers faktiske opptreden påvirker mestringstroen i større grad enn tilbakemeldinger de får ifra andre (Schunk & Zimmerman, 2007, s.9). Studien motsier hypotesen presentert i modell 3a, elevenes mestringstro økte som følge av egen innsats på skriveoppgaver, i motsetning til feedback på egne tekster.

2.9.4 Tilbakemeldinger kan påvirke elevers holdninger/interesse til skriving

Jeg vil nå se på empiri fra tidligere studier som undersøker skriveintervensjoner som inkluderer tilbakemeldinger, og som ser på hvilken effekt dette har på elevers holdninger/interesse for skriving. Det har kun latt seg gjøre å lokalisere en studie som ser på forholdet mellom tilbakemeldinger og holdninger/interesse, og den er skrevet av to masterstudenter som var tilknyttet «Skriv som du vil» våren 2022. Jeg har valgt å ta med denne masteroppgaven for å undersøke empirisk støtte for forholdet presentert i figur 3b.

Figur 3b



Kristoffersen og Thorkildsen (2022) undersøkte om et kreativt undervisningsopplegg i skriving påvirker 4.klassingers interesse for skriving og mestringstro. De fant signifikant økning i både interesse og mestringstro for skriving (0.74 *d* og 0.54 *d*). Dette er store effektstørrelser med tanke på den korte tiden intervensjonen varte. Undervisningsopplegget bestod av to økter à 90 minutter og ble gjennomført med noen dagers mellomrom av masterstudentene selv. Den kreative skriveoppgaven er lik skriveoppgaven i min studie. Den

første økten bestod av en undervisningsøkt hvor masterstudentene viste hvordan en forfatter skriver en enkel, men god fortelling. I en modelltekst viste de hvordan forfatteren har lagd en karakter, et sted, en handling og en slutt. En vesentlig poengtering var at en fortelling ikke er ferdig på første forsøket, men at skriving er en prosess hvor forfatteren flytter på ord, stryker ut og legger til. Elevene fikk se autentiske elevtekster som fungerte som modelltekster for det kommende skrivearbeidet, og masterstudentene uttrykte høye forventninger om at de trodde elevene ville få til skriveoppgaven. På slutten av den første økten ble fortellingene samlet inn, og det ble gitt en skriftlig tilbakemelding fra lærere til andre økt. I starten av denne økten ble et utvalg av klassens tekster som kunne ha et forbedringspotensial vist frem, og det ble vist hvordan responsen kunne brukes til å lage et forbedret andre utkast av fortellingen. Resten av økten bestod av at elevene reviderte og arbeidde videre med fortellingene sine. Underveis i denne økten ble alle elevene ropt frem, en og en, for å få en rask muntlig gjennomgang av tilbakemeldingene, samt mulighet til å stille oppklarende spørsmål.

Resultatene fra studien er oppløftende, og kan tyde på at skriftlige tilbakemeldinger til hver enkelt elev etterfulgt av systematiske muntlige tilbakemeldinger, har hatt en avgjørende betydning. Kristoffersen og Thorkildsen (2022) gikk selv inn i rollen som lærer og gjennomførte undervingsopplegget i klassene som deltok. Dette kan være en medvirkende årsak til den positive økningen i interesse for skriving og mestringstro. Masterstudentene hadde mange års erfaring som lærere, i tillegg til videreutdanningen, og var sannsynligvis både trygge på undervisningsopplegget og engasjerte i formidlingen. Kontaktlærerne til 4.klassingene var ikke til stede under gjennomføringen, dermed var det «normal» lærertetthet i klassene. Måleinstrumentet er utformet av studentene selv i samarbeid med hovedveileder og motivasjonsforsker Bente Rigmor Walgermo. Dette er ikke et validert måleinstrument, noe som kan være en svakhet ved spørreundersøkelsen. Til sammen var 103 4.klassinger med i forskningsprosjektet, noe som er mer enn nok deltakere til å få sikre kvantitative data. Studien støtter forholdet mellom tilbakemeldinger, holdninger/interesse og skriveferdigheter som er beskrevet i modell 3c.

3.0 METODE

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for valg av studiens design og forskningsmetode. Jeg vil beskrive fremgangsmåte for konstruksjon av data, innsamling av data, rekruttering av deltakere og utvalg. Videre vil jeg gjøre rede for analyseprosesser, forskningsetiske

overveielser og forhold knyttet til hvordan studiens validitet og reliabilitet er ivaretatt. Jeg vil starte med å skrive om masterstudiens tilknytning til forskningsprosjektet *Skriv som du vil*.

3.1 *Skriv som du vil*

Skriv som du vil er et 4-årig intervensjonsprosjekt finansiert av Norsk Forskningsråd, som ledes av Bjørn Arild Ersland og forskerkolleger ved Lesesenteret. Målet med prosjektet er å utvikle et undervisningsopplegg for hvordan lærere kan undervise elever i kreativ og skapende skriving i barneskolen. Undervisningsopplegget inkluderer både en kreativ skrivemetode og motiverende tilbakemeldinger. Lindesnes kommune er samarbeidspartner, og prøver ut undervisningsopplegget blant lærere og elever. Prosjektet skal kunne ut i en digital plattform som grunnskolelærere kan bruke for å utvikle sin kompetanse på området.

3.1.1 Utprøving og videreutvikling

Skriv som du vil er inne i sitt andre år. Høsten 2022 ansatte Lindesnes kommune to prosjektlærere i 20% stilling, som har prøvd ut undervisningsopplegget i ulike klasser. Det kan nevnes at prosjektlærerne startet uttestingen allerede da de skrev sin masteroppgave i tilknytning til *Skriv som du vil* våren 2022. Deres erfaringer og justeringer lå til grunn for undervisningsopplegget slik det forelå når det ble prøvd ut i dette forskningsprosjektet.

Prosjektlærerne erfarte at «Forlag som metode» var en god måte å organisere skriveundervisningen på. I «Forlag som metode» posisjonerer læreren elevene som forfattere, og inngår selv i en rolle som forlagssjef. Fokuset til læreren er å gi veiledning til elevene når de uttrykker et behov for hjelp. Læreren sitter på et fast sted i klasserommet der elevene kan komme når de ønsker veiledning. Tilbakemeldingene blir gitt muntlig der og da, men kan gjerne skrives ned i stikkordsform på en gul lapp, slik at elevene har noe å se tilbake på når de skal jobbe videre med tekstene. For å sikre at alle elevene fikk tilbakemelding, innførte prosjektlærerne en regel om at alle måtte vise fortellingen sin til læreren sin når de mente de var ferdige.

3.1.2 Arbeidskort og skrivefilm

Forskergruppa ved Lesesenteret har utviklet seks arbeidskort (vedlegg 1) til lærere, som gir en rask innføring i hvordan en kan undervise i skrivemetoden og konkrete tips til hvordan lærere

kan gi motiverende tilbakemeldinger på elevtekster. En antar at positive og konstruktive tilbakemeldinger vil øke elevens motivasjon og mestringstro til videre arbeid med tekstene sine. En viktig grunnholdning er at alle tekster kan utvikles, og at «uansett hva eleven klorer ned, må læreren ta imot det med åpne armer». Det er derfor viktig at tilbakemeldingene blir gitt underveis i skriveprosessen. Kortene gir råd om å anerkjenne elementer i teksten, stille spørsmål om ting som er uklart eller om hva som skjer videre, finne setninger som gir bilder i hodet og så videre. Tanken er at lærerne skal ha arbeidskortene lett tilgjengelig i lommen. Forskergruppa har også laget en skrivefilm (vedlegg 2), og en tilhørende skrivebok om skrivemetoden, som er ment som en hjelp i undervisningen. Filmen modellerer skrivemetoden steg for steg, ved at en følger en figur som skriver en kort fortelling. En hører en stemme som reflekterer over skriveprosessen, stryker ut og legger til, og en ser hvordan teksten vokser frem og bli bedre og bedre.

3.1.3 Kursing av lærere

Våren 2023 ønsket forskergruppa ved Lesesenteret at vanlige lærere skulle bli kurset i undervisningopplegget til *Skriv som du vil* og deretter prøve ut opplegget på elevene sine. Alle 5.klasselærere i Lindesnes kommune ble derfor invitert til en halv kursdag i februar. Rundt 20 lærere deltok, og representerte til sammen 9 skoler og 14 klasser. På kursdagen fortalte forskerne fra Lesesenteret om bakgrunnen for *Skriv som du vil*, og foreleste kort om motiverende og læringsfremmende tilbakemeldinger. De to prosjektlærerne fra Lindesnes hadde en times workshop der 5.klasselærerne fikk opplæring i den nye undervisningsmetoden for kreativ skriving. Prosjektlærerne var i rolle som lærere, og 5.klasselærerne var i rolle som elever. De så skrivefilmen, skrev en fortelling i fellesskap, kom med forlag startsetninger i fellesskap og skrev egne fortellinger som de fikk tilbakemeldinger på.

I etterkant av kursdagen fikk 5.klasselærerne beskjed om å sette av fire uker til å arbeide med kreativ skriving i klassene sine, i to timer per uke. Den første uka fikk elevene utdelt en «vanlig» skriveoppgave, som bestod i å skrive en fortelling til et bilde, før de svarte på spørreundersøkelse 1. Deretter hadde de tre uker med *Skriv som du vil* metoden, før de svarte spørreundersøkelse 2 den siste timen. Selve skriveintervensjonen varte altså i 5-6 timer.

3.2 Forskningsmetode

3.2.1 Kvantitativ metode

Jeg har valgt å bruke kvantitativ metode i dette forskningsprosjektet, siden problemstillingene var rettet mot statistiske generaliseringer. De kvantitative metodene kan omfatte store utvalg og er godt egnet til å sammenligne store datamengder (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). De er preget av strukturerte design som er basert på distanse mellom forskeren og personer som deltar i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 16).

3.2.2 Valg av design

Jeg valgte å gjøre en eksperimentell studie, og brukte et «One-Group Pretest-Posttest Design» (Shadish et al., 2001, s. 106). Eksperimentelle studier har ofte til hensikt å en å teste om en idè eller en praksis påvirker et utfall eller en avhengig variabel (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 121). Jeg testet om undervisningsopplegget *Skriv som du vil* påvirket 5.klassingers holdninger/interesse og mestringstro, når det ble utført av vanlige lærere som hadde fått kursing i metoden. Predata ble samlet inn før elevene ble påvirket av intervensjonen, og postdata ble samles inn etterpå. For å finne ut om det var forskjell i effekt mellom elevgrupper med ulike ferdighetsnivå, ble data om 5.klassingenes resultater fra de nasjonale prøvene i lesing hentet ut. Resultatene ble videre brukt som en proxy for nivå av skriveferdighet.

I utdanningssammenheng må en ofte bruke allerede eksisterende grupper. I denne studien ble det brukt allerede eksisterende klasser. Studien har ingen kontrollgrupper. Undersøkelser hvor forsøkspersonene ikke er tilfeldig fordelt på grupper, kalles kvasi-eksperiment (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 128). Slike eksperiment kan påvirkes av at noen faktorer, foruten den uavhengige variabelen, kan forårsake endringer mellom pretest og posttest resultater (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 128). En har altså ingen garanti for at det er like lett å produsere fremgang i de ulike gruppene, eller klassene, som det er snakk om i denne studien.

Systematiske observasjoner av for eksempel hvor mange fortellinger elevene skriver, og hvor ofte de søker og får tilbakemeldinger fra lærer, kunne gitt verdifull tilleggsinformasjon, men dette ble for omfattende for rammene til dette masterprosjektet.

3.3 Datainnsamling

Uttrykket data brukes i vid betydning om det empiriske råmaterialet som skal analyseres og tolkes for å komme frem til konklusjoner (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 31). I denne studien ble data om elevenes holdninger/interesse og mestringstro til å skrive fortellinger samlet inn ved hjelp av spørreskjema. Selvrapporing er en vanlig måte å måle holdninger, interesse og mestringstro på i pedagogiskpsykologisk forskning, da en antar at selvpoppfatning er noe elevene har best greie på selv (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 50). Spørreskjemaene ble gjort digitale i Survey Exact. Elevene gjennomførte to digitale spørreundersøkelser med identisk utforming, før og etter intervensjonen. Data om elevenes resultater fra de nasjonale prøvene i lesing ble hentet ut av kontaktlærerne.

3.3.1 Utvikling av spørreskjema

For å måle motivasjon tok jeg utgangspunkt i spørreskjemaet *Writing attitude scale* som er utviklet av Graham et al. (2012). Dette er et validert måleinstrument for skrivemotivasjon, som består av 12 spørsmål. Spørsmålene besvares med å velge et av fire smilefjes, som rangeres fra veldig glad til veldig trist. Alle spørsmålene ladet godt på samme faktor, med unntak av to spørsmål, som tilhørte en annen faktor. For å måle mestringstro tok jeg utgangspunkt i spørreskjemaet *Student Self-Efficacy for Writing Scale* som er brukt i Lee et al. (2017) sin studie. Dette spørreskjemaet er ikke empirisk undersøkt, men påstandene passer godt inn mot intervensjonen. Spørreskjemaet består av ti påstander, som besvares med å velge en av fem meninger rangert med «aldri», «noen ganger», «vet ikke», «nesten alltid», «alltid».

Jeg slo sammen de to spørreskjemaene fra Graham et al. (2012) og Lee et al. (2017) til et spørreskjema. De to spørsmålene som ikke ladet god hos Graham et al (2012) ble tatt bort. Jeg fjernet også to av påstandene hos Lee et al. (2017) som ikke passet til *Skriv som du vil*, fordi de handlet om mestringstro til å skrive dikt og skuespill. Det nye digitale spørreskjemaet ble dermed bestående av 10 spørsmål fra Graham et al. (2012) og 8 påstander fra Lee et al. (2017) og inneholdt til sammen 18 items (vedlegg 6).

Spørreskjemaet ble utformet med skala fra lav til høy. En slik skala kalles for «likert scale» (De Vaus, 2004, s. 102). Elevene måtte indikere grad av enighet til spørsmål og påstander som reflekterer holdninger/interesse og mestringstro. Jeg valgte å bruke fem smilefjes som svaralternativ også for spørsmålene til holdninger/interesse, slik at det bli mulig å velge et nøytralt svaralternativ i midten, selv om Graham et al. (2012) kun hadde fire svaralternativ.

Lee et al. (2017) hadde fem svaralternativ, rangerte med ord og ikke smilefjes. Siden informantene var yngre elever, og jeg ønsket en lik profil for det nye spørreskjemaet, valgte jeg smilefjes som svaralternativ også for påstandene om mestringstro.

Begge spørreskjemaene ble oversatt fra engelsk til norsk (Graham et al, 2012; Lee et al, 2017). Oversettelsene ligger tett opp til originalene, men noen ord og uttrykk måtte justeres for at norske 5.klassinger skulle forstå spørsmålene og påstandene. Et eksempel er frasen «How do you feel about ...» som benyttes i de fleste spørsmålene hos Graham (2017). Det hørtes unorsk ut å skrive «Hva føler du om...». Frasen ble oversatt til «Hvordan syns du det er å...». Et annet eksempel er: «How do you feel when you write in school during free time?», som ble oversatt til «Hvordan syns du det er å skrive på skolen, hvis du kan velge mellom ulike aktiviteter?». Jeg antok at det som mentes med «free time» var en situasjon der elevene kunne velge skriving blant en av flere frie aktiviteter. Dersom en oversatte «free time» til friminutt, ville de fleste norske 5.klassinger vil se for seg at de er ute og lekte og ikke hadde tilgang til penn og papir. Når det gjelder spørreskjemaet til Lee et al. (2017) ble begrepet organisere skrevet om. Påstanden som lød «When writing a story, it is hard for me to organize my ideas» ble oversatt til «Når jeg skriver en fortelling er det vanskelig for meg å få med ideene mine på en god måte». Grunnen til dette var at jeg antok at flertallet av norske 5.klassinger vil ha problemer med å forstå hva som menes med «å organisere ideer» i en fortelling.

3.3.2 Rekruttering av deltakere

Foreldrene til alle 5.klassinger i Lindesnes kommune ble invitert til å la sitt barn delta i forskningsprosjektet (vedlegg 4). Invitasjonen ble sendt hjem til foreldrene som ranselpost, sammen med samtykkeerklæringen. Det kunne potensielt sett bli omtrent 250 elever. Noen av foreldrene som ble forespurt om deltakelse i prosjektet, valgte å avstå fra det. Det var også en del frafall på grunn av at foreldrene glemte å svare på forespørselen. Omtrent 190 foreldre gav samtykke til at elevene kunne delta.

En forutsetning for elevenes deltakelse var lærernes deltakelse på kursdagen, hvor de fikk opplæring i tiltaket. Det var en skole som ikke møtte opp på kursdagen, og dermed ikke kunne delta. Det var også en sykemeldt lærer som ikke ønsket å forplikte seg til masterprosjektet, som gjorde at denne klassen ikke deltok.

3.3.3 Gjennomføring av spørreundersøkelser

Lærerne gjennomførte spørreundersøkelsene digitalt og individuelt i hel klasse før og etter intervensjonen. De fikk informasjon om hvordan spørreundersøkelsene skulle gjennomføres på kursdagen og på e-post. Læreren leste opp ett og ett spørsmål, og elevene krysset av for det som stemte best for dem. Dette var for å sikre at alle elevene skjønte spørsmålene, også de med svake leseferdigheter, og for å sikre at elevene svarte etter beste evne og ikke bare krysset tilfeldig av.

Mange elever gjennomførte kun en spørreundersøkelse, grunnet sykdom, og kunne dermed ikke inkluderes i det endelige utvalget. Studiens design krever at elevene gjennomfører både pre- og posttest. Redusert svarprosent førte til at størrelsen på utvalget ble betydelig mindre.

3.3.4 Utvalg

Det endelige utvalget bestod av 147 elever fra 5.klasse i Lindesnes kommune. Elevene var fordelt på 9 ulike skoler og 14 ulike klasser.

3.4 Analyseprosesser

3.4.1 Signifikanstest

Jeg brukte SPSS og kjørte en t-test. En t-test er en statistisk metode man bruker for å teste om det er signifikant forskjell mellom gjennomsnittet av to datasett. I mitt tilfelle vil det si forskjellen mellom predata og postdata. Jeg undersøkte altså forskjellen mellom de to datasettene før og etter påvirkningen av intervensjonen. Statistisk signifikans indikerer samsynligheten for at den observerte forskjellen mellom datasettene skyldes tilfeldigheter. Signifikanstesten forteller med hvilken sikkerhet en kan si at det er sammenheng til stede i hele populasjonen, og ikke bare i utvalget.

3.4.2 Effektstørrelse

Jeg har kun sett på effektstørrelsen når det er signifikante forskjeller mellom pre- og posttest. Ved å beregne effektstørrelse fikk jeg et mer nøyaktig mål på effekten av tiltaket. Effektstørrelsen ble oppgitt i Cohen's d, og fortalte hvor stor forskjell det var mellom predata og postdata. Effektstørrelsen ble også brukt til å beregne effekten av intervensjonen hos elever

med ulike ferdighetsnivå. Til effektanalysen brukte jeg effektstørrelseskalkulatoren fra denne nettsiden: https://www.psychometrica.de/effect_size.html

For å skille mellom grupper med ulike nivå av skriveferdigheter, brukte jeg 5.klassingenes resultater fra nasjonale prøver i lesing. Siden lesing og skriving er ferdigheter som korrelerer sterkt (Berninger et al., 2002, s.48), kunne resultatene fra de nasjonale prøvene brukes som en proxy for nivå av skriveferdighet. Jeg lagde en sumskår for holdninger/interesse og mestringsstro, og lagde nye variabler for holdninger/interesse pretest, holdninger/interesse posttest, mestringsstro pretest og mestringsstro posttest. Videre lagde jeg en cut off for gruppene, slik at elevene ble fordelt på tre grupper med henholdsvis lave leseferdigheter, middels leseferdigheter og høye leseferdigheter.

3.5 Forskningsestetiske overveielser

Sikt godkjente forskningsprosjektet 23.januar 2023. De har vurdert innholdet i dataene som hentes inn via spørreskjemaet, og koplingen til resultater i nasjonal prøve i lesing. Sikt har også godkjent at jeg kunne samle inn personopplysninger som skulle koples. Se vedlegg 5.

3.5.1 Personopplysninger

Alle som deltar i forskning, har krav på at den informasjonen som de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Det stilles strenge krav til hvordan innsamlet informasjon skal lagres (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29). Jeg lagde en liste med id-koder som ga meg informasjon om hvilken klasse og skole elevene tilhørte. Deretter måtte hver enkelt lærer kople id-kodene til elevenes navn. På den måten kunne pre- og postdata, samt opplysninger om elevens resultater i nasjonal prøve i lesing, koples. Opplysningene ble sendt til meg fullstendig anonymisert, og elevenes svar fra spørreundersøkelsen ble automatisk lagret i Survey Exact. Lærerne hadde kodenøkkelen for sine elever i perioden mellom de to spørreundersøkelsene. De hadde ikke tilgang til besvarelsene av spørreundersøkelsen, og slettet kodenøkkelen etter at postdata var registrert.

Dataene fra spørreundersøkelsene, som var registrert i Survey Exact, ble overført til Excel-filer og videre til SPSS. Opplysninger om resultater fra nasjonal prøve i lesing ble lagt inn manuelt, fullstendig anonymisert.

3.5.2 Samtykke

Pedagogisk forskning handler om mennesker og bruker mennesker som informanter. Det er en hovedregel at slik forskning krever deltakernes informerte og frie samtykke (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29). Når det forskes på barn, må man ta hensyn til at de har særlige krav på beskyttelse. Barn som er under 15 år skal delta i forskning, er krever vanligvis samtykke fra foreldrene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29).

Foreldrene til 5.klassingene ble informert skriftlig om prosjektet via et samtykkeskjema. Der ble de opplyst om retten til å trekke samtykket tilbake uten begrunnelse, ved å kontakte meg. De ble også informert om at dersom de ønsket det, kunne de når som helst avslutte samarbeidet, uten at dette fikk betydning for barnet deres. Det var 5.klasselærerne som distribuerte samtykkeskjemaene, og innhentet samtykkene fra foreldrene. Se vedlegg 4.

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet omhandler gyldigheten i slutninger som trekkes fra en undersøkelse (Thagaard, 2018, s. 19). Validitet avhenger av både av kvaliteten i data som resultatene bygger på, og om på holdbarheten av de slutningen som trekkes fra data (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 27). Tre ulike aspekter ved validitet er: 1) begrepsvaliditet, 2) indre validitet og 3) ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 27). Nedenfor vil jeg gi en kort beskrivelse av de ulike validitetsområdene, og begrepet reliabilitet, og redegjør for forhold i denne studien som kan knyttes til validitet og reliabilitet. I kapittel fem drøftes undersøkelsens resultater i lys av validitetsområdene.

3.6.1 Begrepsvaliditet

Kleven & Hjordemaal (2018) definerer begrepsvaliditet som grad av samsvar mellom begrepet slik det definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (s. 107). De fleste begrepene vi ønsker å studere innenfor pedagogisk forskning er ikke direkte observerbare. En må derfor bestemme hvilke indikatorer som skal representerer begrepet. Dette kalles å definere begrepet operasjonelt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 32). I denne studien er de abstrakte begrepene holdninger/interesse og mestringstro operasjonalisert.

Systematiske målefeil som skjer under selve datainnsamlingen, er en trussel mot begrepsvaliditeten. Slike målefeil kan vise seg på to ulike måter. Enkelte sider ved begrepet kan være systematisk underrepresentert i målingen, eller målingen kan være påvirket av

forhold som er irrelevante for det begrepet vi ønsker å måle (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 108). Tiltak for å bedre begrepsvaliditeten er å forsøke å gjøre den enkelte målingen så valid som mulig og å bruke ulike operasjonaliseringer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 110).

I denne studien ble det tatt utgangspunkt i måleinstrumenter som allerede var utformet og prøvd ut av erfarne forskere på feltet (Graham et al, 2012; Lee et al, 2017). Graham et al. (2012) sitt måleinstrument var i tillegg empirisk undersøkt. Det var blitt utført en bekreftende faktoranalyse (CFA), noe som innebærer å teste en teoretisk målemodell der både antall faktorer og relasjonene mellom faktorene er bestemt på forhånd (Creswell, 2014, s. 350). Faktoranalysen viste at 10 av 12 items kunne forklares ut ifra den underliggende faktoren holdninger til skrivning. Faktoranalysen viste også i hvilken grad hvert item i spørreundersøkelsen hang sammen med denne underliggende faktoren. Faktorladninger på .40 eller mer avgjorde om en faktor ladet godt. De to spørsmålene som ikke ladet godt, var knyttet til en underliggende faktor som ble kalt «med andre», og gjaldt disse spørsmålene: «Hvordan syns du det er når læreren stiller deg spørsmål om det du skriver?» og «Hvordan syns du det er når du deler fortellingene dine med andre?». Måleinstrumentet til Lee et al. (2017) var ikke undersøkt like godt som Graham et al. (2012) sitt, men det var gjort målinger som sikrer indre konsistens.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til forskningens pålitelighet. God reliabilitet i en studie betyr at data er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). Dårlig reliabilitet i en studie bidrar til å svekke begrepsvaliditeten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 111). Grunnen til dette er at tilfeldige målefeil kan medføre at en overestimerer betydningen av enkelte variabler og underestimerer betydningen av andre (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 112). En kausal undersøkelse har god statistisk validitet dersom det kan trekkes en holdbar slutning om at sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er statistisk signifikant og rimelig sterk. At sammenhengen er signifikant vil si at det er lite trolig at sammenhengen mellom variablene har oppstått som et resultat av tilfeldigheter (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 87).

3.6.3 Indre validitet

Indre validitet er knyttet til tolkningen om relasjoner mellom variabler, slik de er operasjonalisert i undersøkelsen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 117). Det blir aktuelt når

man begynner å tolke et årsaksforhold mellom variabler (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 117). I denne studien var hensikten å studere virkningen av et tiltak, der endring i uavhengig variabel er årsak til endring i avhengig variabel. Eksperimentelle studier er kjent for å ha god indre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 146).

3.6.4 Ytre validitet

Ytre validitet handler om hvilke personer og situasjoner undersøkelsen kan si noe om (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Dette har sammenheng med hvilken situasjon eksperimentet utføres i. I denne studien ble det utført et felteksperiment på et formålsutvalg. Det betyr at eksperimentet ble utført i så naturlige omgivelser som mulig, men at gruppene ikke var tilfeldige.

4.0 RESULTATER

I denne studien sammenlignes holdninger/interesse og mestringstro for skriving ved to ulike målepunkt (pretest og posttest). Først sammenlignes hele utvalget, og deretter sammenlignes grupper av utvalget. Gruppene tar utgangspunkt i elevenes ferdighetsnivå, og skiller mellom lavt, middels og høyt ferdighetsnivå i lesing.

Det er vanlig å ta i bruk parametrisk statistikk og t-test for å sammenligne grupper. En t-test forutsetter at dataene som skal analyseres er normalfordelte (Pallant, 2016, s. 244).

Parametrisk statistikk forutsetter en viss gruppestørrelse ($n > 50$). Dersom gruppene er for små ($n < 50$), eller ikke er normalfordelte, må en ta i bruk ikke-parametrisk statistikk og Wilcoxon Signed Rank Test for å sammenligne effekt.

4.1 Innledende analyser

Før jeg presenterer resultatene av analysene til forskningsspørsmålene, presenteres innledende analyser for å vurdere hvorvidt det er hensiktsmessig å gjennomføre parametrisk eller ikke parametrisk statistikk. Beskrivende statistikk benyttes for å redegjøre for de enkelte statistiske variablene.

4.1.1 Frekvensanalyse

I følgende tabell presenteres N, gjennomsnitt, standardavvik og median per variabel.

	N	N	Gj.snitt (st.avvik)	Gj.snitt (st.avvik)	Median	Median
	predata	postdata	predata	postdata	predata	postdata
Holdninger og interesse hele utvalget	161	161	28,29 (7,274)	27,70 (7,383)	29	28
Mestringstro hele utvalget	161	161	25,61 (4,592)	25,56 (4,898)	26	26
Holdninger og interesse lavt f.nivå	48	48	26,81 (7,434)	26,02 (7,620)	27	26,5
Mestringstro lavt f.nivå	48	48	25,56 (5,283)	25,25 (5,338)	25	25
Holdninger og interesse middels f.nivå	51	51	29,80 (6,296)	28,94 (7,120)	29	29
Mestringstro middels f.nivå	51	51	25,90 (4,239)	26,16 (4,632)	27	26
Holdninger og interesse høyt f.nivå	48	48	28,08 (7,814)	28,02 (7,485)	28	27
Mestringstro høyt f.nivå	48	48	25,77 (4,372)	25,85 (4,342)	26,5	27

Tabell 3: Frekvensanalyse

4.1.2 Vurdering av fordelinger

For å vurdere graden av normalfordeling til en variabel, undersøkes resultatenes skjevhet, kurtose og Z-verdier, samt visuell representasjon ved histogram, Q-Q plots og plotplots. Shapiro-Wilk test tillegges også vekt. Det finnes ikke en gylden standard på hvordan alle fordelinger skal vurderes. Hva som vektlegges sterkest er avhengig av utvalgsstørrelsen (Kim, 2013, s. 52).

En vurdering av skjevhet og kurtose, ved å bruke z-verdiene, kan fungere godt på både små ($n < 50$) og middels store ($50 < n < 300$) utvalg (Kim, 2013, s. 52). Skjevhet er et mål på asymmetrien til fordelingen av en variabel. Skjevheten til en normalfordeling er null. Det tilsvarer vanligvis en symmetrisk fordeling (Kim, 2013, s. 52). Kurtose er målet på hvor høy toppen på kurven til en fordeling er. Ved å dele skjevhet og kurtose med tilsvarende

standardfeil, beregnes z-verdier (Kim, 2013, s. 53). Standardfeilen blir mindre når utvalget øker, derfor har z-tester en tendens til å bli avvist i større utvalg som egentlig er normalfordelte. I små utvalg derimot, blir ofte nullhypotesen for normalfordeling for lett akseptert. Av den grunn, trengs det ulike kritiske verdier for når nullhypotesen skal avvises, med utgangspunkt i utvalgets størrelse. For små utvalg ($n < 50$) avvises nullhypotesen dersom z-verdien for skjevhet eller kurtose er større enn 1,96 eller mindre enn -1,96. For middels store utvalg ($50 < n < 300$) avvises nullhypotesen dersom z-verdien for skjevhet eller kurtose er over 3,29 eller under -3,29. Når nullhypotesen avvises konkluderes det med at utvalget ikke er normalfordelt. For utvalg større enn 300 benyttes ikke Z-verdier, kun verdiene for skjevhet og kurtose (Kim, 2013, s. 53). I slike tilfeller ville en absolutt verdi for skjevhet større enn 2 og en absolutt verdi for kurtose større enn 7, indikere at variabelen ikke er normalfordelt (Kim, 2013, s.53).

En visuell vurdering kan passe for middels til store utvalg ($50 < n < 300$), men er ofte ikke særlig nyttige for små utvalg ($n > 50$). En visuell vurdering av histogram, Q-Q plots og boksplots bør indikere at dataene er tilsynelatende normalfordelte. Histogrammet bør ha en tilsynelatende form som en normal kurve. Q-Q plots bør ha punktene omtrent på linjen, og boksplots bør ha så symetriske bokser som mulig.

Shapiro-Wilk er en formell normalitetstest som kan brukes på små til middels store utvalg ($n < 300$). Den kan være upålitelig for store utvalg. Testen oppgir en p-verdi, som bør være over 0,05 (Kim, 2013, s. 52).

4.1.3 Fordelinger for hele utvalget og for middels ferdighetsnivå

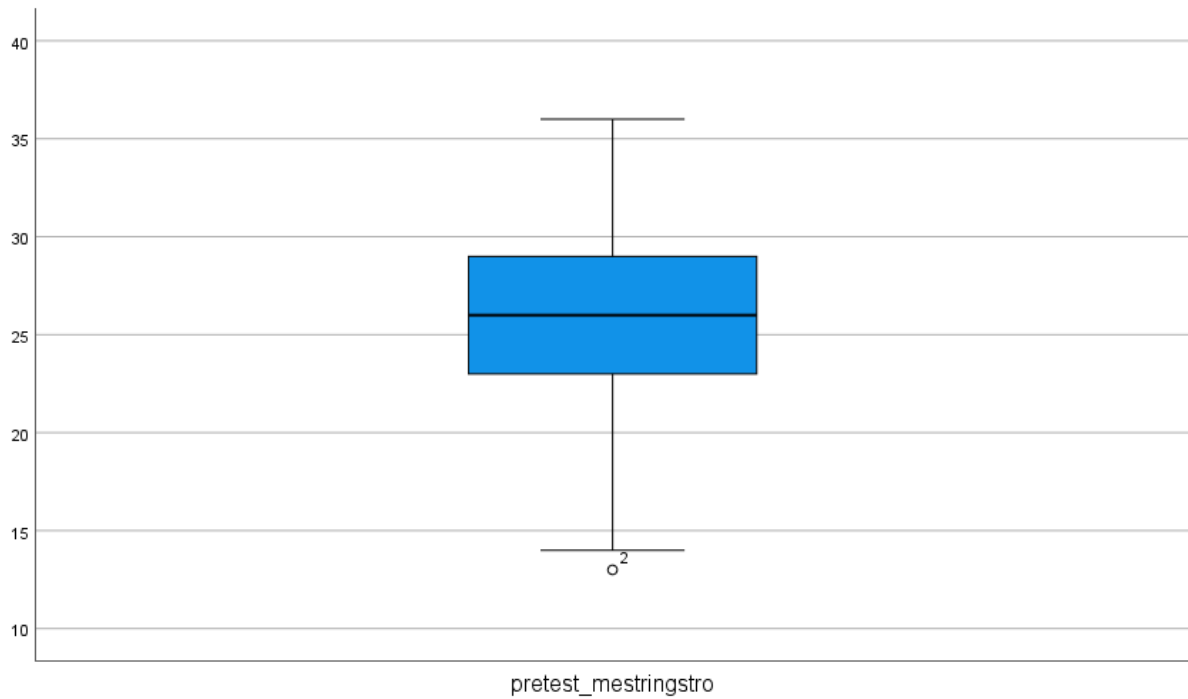
Motivasjon og mestringstro for hele utvalget ($n=161$) og for middels ferdighetsnivå ($n=51$) vurderes på likt grunnlag ved å undersøke Z-verdiene i kombinasjon histogrammene, Q-Q-plots og boksplots, samt p-verdien fra Shapiro-Wilk test. Middels ferdighetsnivå er den eneste nivågruppen som det beskrives normalfordeling for. Nivågruppen for lavt ferdighetsnivå ($n=48$) og høgt ferdighetsnivå ($n=48$) ble for små til at en kunne gjennomføre parametriske statistikk, og dermed var det ikke nødvendig å undersøke normalfordelingen.

	Skjevhet	Skjevhet	Kurtose	Kurtose	Shapiro-Wilk's	Shapiro-Wilk's
	predata	postdata	predata	postdata	predata	Postdata
Holdninger/interesse hele utvalget (n=161)	-,233 (SE=,191) Z=-1,219	,224 (SE=,191) Z=-1,219	-,401 (SE=,380) Z=-1,055	-229 (SE=,380) Z=-0,602	P=,136	P=,177
Mestringstro hele utvalget (n=161)	-,372 (SE=,191) Z=-1,947	-,741 (SE=,191) Z=-3,879	,069 (SE=,380) Z=0,181	,900 (SE=,380) Z=-2,368	P=,017	P=<,001
Hodninger/interesse middels ferdighetsnivå (n=51)	-,517 (SE ,333)	-,649 (SE,333)	,525 (SE ,656)	,547 (SE ,656)	P=,143	P=,134
Mestringstro middels ferdighetsnivå (n=51)	-,441 (SE ,333)	-,483 (SE ,333)	,465 (SE ,656)	,074 (SE ,656)	P=,087	P=,068

Tabell 4: Normalfordeling

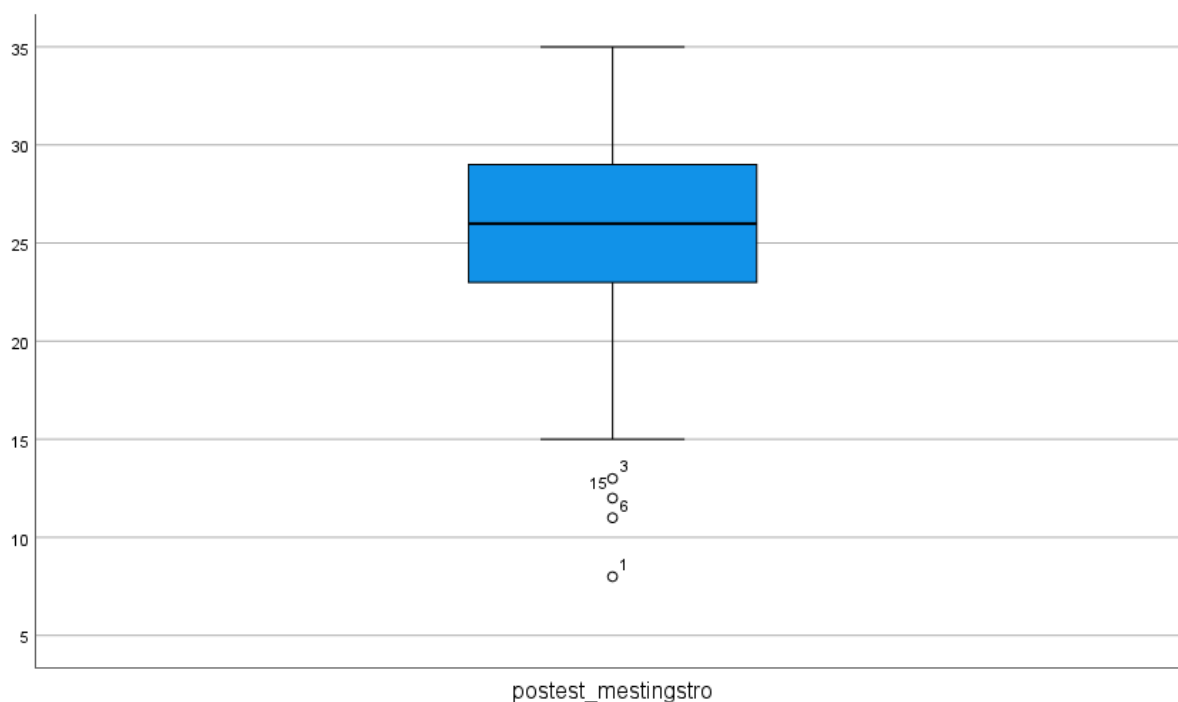
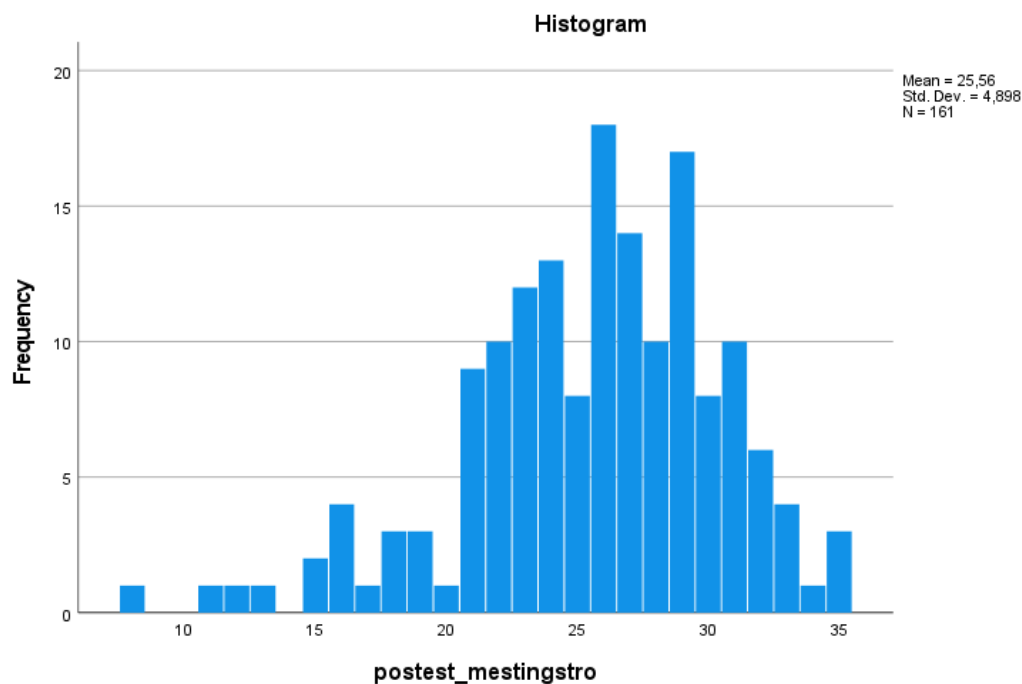
4.1.4 Normalfordelte variabler for hele utvalget

I tabell 4 ser man at z-verdiene for skeivhet og kurtose er under 3,29 for variablene motivasjon for predata, motivasjon for postdata og mestringstro for predata. Dette indikerer at dataene er normalfordelte. Histogram, Q-Q-plots og bloksplots antyder også at dataene er normalfordelte. Shapiro-Wilk's test viser at motivasjon for predata og motivasjon for postdata er ikke signifikant (se tabell 4), noe som indikerer at dataene er normalfordelte. Mestringstro for predata har en p-verdi på 0,017, noe som er under 0,05 og indikerer signifikans og at dataene ikke er normalfordelte. Bloksplots identifiserer en outleier i negativ favør. Siden z-verdiene er innenfor akseptable grenseverdier, vurderes likevel variabelen predata for mestringstro som normalfordelt.



4.1.5 Ikke-normalfordelte variabler for hele utvalget

Mestringstro for postdata har en z-verdi for skjevhet på $-3,879$ og z-verdi for kurtose på $-2,368$. Dette antyder at dataene ikke er normalfordelte. Histogrammet viser en skjevhet på venstre side, forårsaket av enkelte lave verdier. Bloxplot viser peker ut fire outleiers, der den ene er ekstrem og kan skape problemer for datamaterialet. Den ekstreme outleieren har en gjennomsnittskåre på 8, mot utvalgets gjennomsnittskåre på 25,55.



Ved nøyere ettersyn viser datamaterialet at eleven med den ekstreme outleieren skårer middels på nasjonale prøver for lesing, og en kan dermed anta at det er en elev med gjennomsnittlige lese- og skriveferdigheter. Den samme eleven skårer som outleier i posttest for motivasjon. Ifølge dataene betyr dette at eleven har respondert svært negativt på intervensjonen, men en annen mulig grunn til at eleven svarer så negativt kan skyldes noe utenfor intervensjonen.

Kanskje har eleven hatt en dårlig dag, eller det kan ha skjedd noe, som eleven tar med seg når han eller hun svarer på spørreundersøkelsen.

Shapiro-Wilk's test viser at $p = <0,001$. Det er under 0,05 og indikerer at dataene ikke er normalfordelte. Til tross for at dataene ikke er normalfordelte i den grad en skulle ønske, vil jeg likevel kjøre en t-test. Jeg vil kjøre en t-test der den ekstreme outleieren er med i utvalget, og en t-test der den er tatt ut. Dersom resultatene ikke avviker i stor grad, antar jeg at t-test kan benyttes.

4.1.6 Normalfordelte variabler for middels ferdighetsnivå

I tabell 4 ser man at z-verdiene for skeivhet og kurtose er under 3,29 for variablene motivasjon for predata, motivasjon for postdata, mestringstro for predata og mestringstro for postdata. Dette indikerer at dataene er normalfordelte. Shapiro-Wilk's test viser til ikke signifikante p-verdier for alle fire variablene (se tabell 4), noe som indikerer at dataene er normalfordelte.

Histogrammene viser en noe skjev fordeling og Q-Q-plots ligger litt over linjen i starten hos alle fire variablene. Bloksplots peker ut noen outleiers for flere av variablene. Motivasjon for predata og motivasjon for postdata peker på samme outleier, som skårer 11 i pretest og 9 i posttest mot utvalgets gjennomsnittsskåre på 29,8. Det er ikke samme elev som er beskrevet tidligere. Denne eleven er mer positiv til mestringstro enn til motivasjon. Bloksplots er noe ujevnt fordelt. Selv om den visuelle inspeksjonen antyder at resultatene ikke er normalfordelte, vurderes dataene som normalfordelte da z-verdiene og p-verdiene er akseptable.

4.2 Analyser for å undersøke effekten av intervensjonen

Videre brukes parametrisk statistikk og t-test for å undersøke om intervensjonen har hatt effekt for utvalg som er større enn 50, som i dette tilfellet vil si hele utvalget og elevgruppen med middels ferdighetsnivå. Ikke-parametrisk statistikk og Wilcoxon Signed Rank Test benyttes for å undersøke intervensjonen har hatt effekt for utvalg som er mindre enn 50, det vil si elevgruppene med lave og høye ferdighetsnivå.

4.2.1 Paired-sampels t-test

Denne t-testen brukes når en ønsker å matche to grupper av forsøkspersoner, for eksempel når en vil sammenligne scoren ved to ulike målinger (Bjørndal & Hofoss, 2021, s. 89). Testen vil også kunne si om forskjellen er statistisk signifikant (Pallant, 2016, s. 250). I denne studien brukes t-test for å sammenligne gjennomsnittsskåren for motivasjon og mestringstro ved pretest og posttest for hele utvalget og for nivågruppa med middels ferdighetsnivå.

Effektstørrelse gir en indikasjon på styrken til forskjellen mellom gruppene, ikke bare om forskjellen er tilfeldig eller ikke. Et vanlig mål på effektstørrelse er Choens's d (Pallant, 2016, s. 212). Ved Choens's d vurderes 0,2 som lav, 0,5 som moderat og 0,8 som høy.

Effektstørrelsene er beregnet ved hjelp av Psychometricas effektkalkulator nr.1 (Lenhard & Lenhard, 2017). Kalkulatoren bruker gjennomsnitt, standardavvik og gruppestørrelse til å regne ut Choens d.

4.2.2 Wilcoxon Signeds Rank Test

To av gruppene som skal undersøke har mindre enn 50 elever, derfor kan ikke parametriske statistikk benyttes. Jeg bruker Wilcoxon Signeds Rank Test, også kalt Wilcoxon matched pairs signed rank test, som erstatning for t-test. Ikke-parametriske statistikk er mindre sensitiv enn parametriske statistikk, og må derfor tolkes med større forsiktighet (SPSS s. 214).

Signifikantnivået bør være mindre enn eller lik 0,05 for at forskjellen mellom de to skårene skal være signifikant. Dersom forskjellen er signifikant, kan effektstørrelsen regnes ut ved å dividere z-verdien med kvadratroten av n. Med utgangspunkt i Cohen (1998) vil $r=0,1$ angi liten effekt, $r=0,3$ angi moderat effekt og $r=0,5$ angi stor effekt.

4.2.3 Effekten av tiltaket på holdninger/interesse for hele utvalget

En paired-sampels t-test for motivasjon ble gjennomført for å sammenligne skårene for predata og postdata ($n=161$). Det ble funnet en marginal signifikant forskjell mellom skårene for predata $M=28,29$, ($SD=7,27$) og postdata $M=27,7$, ($SD=7,83$), $t(161) = 1,97$, $p = 0,05$.

Den gjennomsnittlige forskjellen var 0,590 med 95% konfidensintervall fra 0,000 til 1,181.

Effektstørrelsen på forskjellene i gjennomsnittsskår (mean difference = 0,08, 95% CI: (-0,39 – 0,229) er lav (Choen's $d = -0,081$) i favør pretest.

4.2.4 Effekten av tiltaket på mestringstro for hele utvalget

En paired-sampels t-test for mestringstro ble gjennomført for å sammenlikne skårene for predata og postdata (n=161). Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom skårene for predata M=25,61, (SD= 4,59) og postdata M=25,56, (SD=4,89), $t(160) = -0,221$, $p = 0,833$.

For å sjekke hvilken innvirkning den ekstreme outhelsetilstanden hadde på datamaterialet, ble det også gjennomført paired-samples t-test uten outhelsetilstand (n=160). Det ble ikke funnet noen nevneverdige forskjeller mellom skårene for pretest M=25,66, (SD=4,57) og posttest M=25,67, (SD=4,71), $t(159) = -0,024$, $p = 0,981$. Resultatene avviker lite mellom t-testen med outhelsetilstand og t-testen uten outhelsetilstand, og jeg konkluderer derav at t-test kan benyttes selv om dataene for variabelen ikke var helt normalfordelte.

4.2.5 Effekten av tiltaket på holdninger/interesse for middels ferdighetsnivå

En paired-sampels t-test for motivasjon ble gjennomført for å sammenlikne skårene for predata og postdata (N=51). Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom skårene for pretest M=29,80, (SD=6,29) og posttest M=28,94, (SD=7,12), $t(50) = 1,988$, $p = 0,052$.

4.2.6 Effekten av tiltaket på mestringstro for middels ferdighetsnivå

En paired-sampels t-test for mestringstro ble gjennomført for å sammenlikne skårene for predata og postdata (N=51). Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom skårene for pretest M=25,90, (SD=4,24) og posttest M=26,16, (SD=4,63), $t(50) = -0,522$, $p = 0,604$.

4.2.7 Effekten av intervensjonen på holdninger/interesse og mestringstro for lave og høye ferdighetsnivå

Det er ikke funnet signifikante forskjeller på grad av holdninger/interesse og mestringstro for elever på lave ferdighetsnivå og elever på høye ferdighetsnivå etter gjennomført intervensjon. Dette kommer frem av Wilkon Signet Rank test, der alle p-verdier er over 0,05. Det er noen små forskjeller i median hos de ulike variablene, se tabell 3.

5.0 DISKUSJON

Formålet med denne studien var å undersøke hvilken effekt undervisningsopplegget *Skriv som du vil* hadde på 5.klassingers holdninger/interesse og mestringstro til å skrive fortellinger. Effekten ble undersøkt når vanlige lærere, som hadde blitt kurset i skrivemetoden og fått innføring i å gi motiverende tilbakemeldinger, gjennomførte undervisningsopplegget i sine respektive klasser. Resultatene viste ingen effekt på 5.klassingenes holdninger/interesse og mestringstro til å skrive fortellinger. Både interesse/holdninger til skriving og mestringstro til skriving var upåvirket mellom målingene ved pretest og posttest. Det ble heller ikke funnet forskjeller i holdninger/interesse og mestringstro mellom elever med ulike ferdighetsnivå.

I intervensjonsstudier manipulerer man ofte en variabel for å undersøke effekten av en annen variabel. I denne intervensjonen har man både innholdet i elevenes skriveopplæring og lærernes måte å gi tilbakemeldinger på. Mangelen på effekt på både mestringstro og holdninger/interesse for skriving kan derfor skyldes enten mangler i tiltaket knyttet til skriveundervisning, tilbakemeldinger eller begge variablene.

I diskusjonen nedenfor blir derfor effekten av skrivemetoden og tilbakemeldinger drøftet separat. Først drøftes i hvilken grad kreativ skriving har hatt effekt på henholdsvis holdninger/interesse og mestringstro for det samlede utvalget. Deretter drøftes resultatene av forskningsspørsmål 2, altså i hvor stor grad den kreative skriveopplæringen har lik effekt på holdninger/interesse og mestringstro hos elever med svak, middels eller sterke leseferdigheter. Resultatene fra forskningsspørsmål 1 og 2 drøftes også samlet for intervensjonens andre element, tilbakemeldinger. Først drøftes i hvilken grad tilbakemeldinger har hatt effekt på holdninger/interesse og mestringstro for det samlede utvalget, og deretter i hvor stor grad tilbakemeldinger har lik effekt på elever med svake, middels og sterke leseferdigheter.

5.1 Effekten av kreativ skriving på holdninger og interesse

I denne drøftingsdelen vil jeg se på de delene av problemstilling 1 og 2 som undersøker hvordan lærerens tilgang til en kreativ skrivemetode påvirker til 5.klassingers holdninger og interesse til å skrive fortellinger. Ifølge hypotesen skissert i modell 2a, skulle en trodd at den kreative skrivemetoden i prosjektet *Skriv som du vil* skulle hatt effekt på elevenes holdninger og interesse til skriving. Jeg vil nå drøfte studiens funn opp mot teori og lignende empiriske funn.

Figur 2a



Det er flere grunner til at en kunne forvente effekt av det kreative skrivemetoden til Ersland. Selvbestemmelsesteorien sier at indre motivasjonen har en tendens til å øke dersom læringsmiljøet oppfyller behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000, s. 58). Når den indre motivasjonen økes, er det stor sjanse for at også holdninger og interesse øker. Holdninger og interesse er en del av den indre motivasjonen. Den kreative skrivemetoden som er brukt i denne studien ivaretar de tre psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien. Tittelen, *Skriv som du vil*, gir et tydelig budskap om selvbestemmelse og handlingsrom. Det er eleven selv som bestemmer over teksten i form av å **bestemme en hovedperson, et sted, en handling og en overraskende forandring** (Arbeidskort 1). Det er likevel ikke slik at eleven står helt fritt i skrivningen, en fullstendig åpen oppgave vil kunne begrense elevenes kreativitet (Bakken, 2016, s. 39). **Fortellingen skal være på maks 12 linjer, og ord nummer to i første setning skal være LIKER** (Arbeidskort 1). Tydelige retningslinjer for utformingen av teksten, på en tilstrekkelig åpen måte, gjør at oppgaven kan løses på mange måter. De fleste elever vil være i stand til å skrive en kort fortelling etter å ha fått undervisning i den enkle skrivemetoden, og vil oppleve seg som kompetente. I undervisningen blir elevene kjent med en modelltekst, og de går gjennom skrivemetoden steg for steg. På denne måten legger skrivemetoden til rette for eksplisitt undervisning i strategier og prosesser, slik Bakken anbefaler (2016. s. 38), noe som i seg selv er en grunn til at tiltaket burde hatt effekt. I førskrivningsfasen vektlegges det at **læreren skaper trygghet og viser at han eller hun tror på elevenes skrivning, og gleder seg til å se det de skriver** (Arbeidskort 1). Dette er med på å dekke det viktige behovet for tilhørighet. Ersland kalte skrivemetoden for *Skriv til meg* i starten av prosjektperioden, en tittel som inviterer skriveren til å bli med.

I lys av skrivemodellen til Graham et al. (2018), skulle også en kunne anta at elevenes holdninger/interesse økte som følge av den kreative skrivningen. Modellen hevder at kjernen

ved skriving er at skriving er en sosial aktivitet som finner sted i et skrivende fellesskap. *Skriv som du vil* kan sees på som en sosial aktivitet, og klassen og læreren som et skrivende fellesskap som samarbeider om å nå de samme målene. Skrivningen får et formål og en funksjon i denne settingen. *Skriv som du vil* het tidligere *Skriv til meg*, en tittel som peker på nettopp formålet med skrivingen og samarbeidet med læreren. Gjennom skriveundervisningen kan læreren hjelpe elevene å tilegne seg nødvendige strategier og handlingsmåter slik at de når målene, og tilpasse skriveutfordringene til hver enkelt. På den måten kan elevenes viktige *beliefs* blir næret, deriblant holdninger og interesse til skriving (Graham, 2018, s. 265).

Andre skriveforskere trekker også frem viktigheten av å samarbeide med andre som viktige rammer for skrivingen (Göçen, 2019; Lee, 2017; de Smedt et al., 2018). I denne skriveintervensjonen, arbeider elevene individuelt med fortellingene, men de samarbeider i planleggingsfasen og går gjennom stegene i skriveprosessen i fellesskap (Göçen, 2019). Videre er godt samarbeid avhengig av et trygt og godt klassemiljø (Bayat, 2016; Lee, 2017). WWC-modellen peker på at det psykososiale miljøet i det skrivende fellesskapet vil påvirke skriveprosessen (Graham, 2018, s. 264). I denne studien kan en ikke vite hvordan de ulike klassemiljøene har vært, men en kan anta at de har vært varierende, og at det kan ha påvirket effekten av skriveintervensjonen.

En forklaring på den manglende effekten av skrivemetoden på holdninger og interesse kan være at den siste fasen i skriveprosessen ikke fikk nok oppmerksomhet. Moderne forskning om kreativitet vektlegger alle fasene i skriveprosessen (Bakken, 2016, s.38), men i min studie ble det ikke gitt særlig konkrete føringer i forhold publisering. Det var derfor opp til den enkelte læreren om fortellingene elevene skrev ble lest opp i klassen eller delt på andre måter. Dersom publiseringsfasen uteblir, forsvinner noe av formålet med skrivingen (Göçen, 2019). Selv om både planleggingsfasen og revideringsfasen ble vektlagt i studien, men det kan tenkes lite fokus på publisering ha vært en medvirkende faktor til at en ikke finner effekt på elevenes holdninger/interesse til skriving. Tidligere empiri som viser fremgang i elevers holdninger/interesse til skriving, vektlegger også publisering som en viktig fase i den kreative skriveprosessen (Bayat, 2016; Göçen, 2019; Lee, 2017). Forskerne mener at det er viktig å gå gjennom alle stegene i skriveprosessen i fellesskap (Göçen, 2019).

En annen grunn til at studien ikke hadde effekt, kan muligens være knyttet til situasjonell interesse og individuell interesse (Toste et al., 2020, s.422). Før skriveintervensjonen ble gjennomført, fikk alle elevene en «vanlig» skriveoppgave der de skulle skrive en fortelling til et bilde. Tanken bak dette var at elevene skulle ha noen ferske skriveerfaringer når de skulle

svare på spørreundersøkelsen ved pretest. Lærerne rapporterte imidlertid til prosjektgruppa, om at de fleste elevene ble begeistret for denne skriveoppgaven. Det kan derfor tenkes at mange elever utviklet en situasjonell interesse for å skrive fortellinger før intervensjonen startet. Dersom dette er tilfelle, kan det ha påvirket elevenes holdninger/interesse til skriving når de svarte på spørreundersøkelse 1, og dermed resultatene for holdninger/interesse i denne studien.

Et overraskende funn i studien til de Smedt et al. (2019) var at rike muligheter for elevene til å skrive på egenhånd gav økning i den autonome skrivemotivasjonen (s. 165). Med økt autonome skrivemotivasjonen ligger forholdene til rette for at også elevene holdninger og interesser kan øke. Dette viser viktigheten av elevene får utfolde seg og praktisere skriving i skolen, og faren ved at manglete skrivemuligheter kan i seg selv være et hinder for skrivemotivasjonen. Bayat (2016) konkluderte med at det var avgjørende at kreative skriveaktiviteter ble gitt tilstrekkelig med nok tid i undervisningen for å oppnå effekt på holdninger og skriveferdigheter. Ser en til resultatene fra studiene som undersøker kreative skriveprogram, kan virke som at effekten på elevenes holdninger og interesse øker i takt med intervensjonslengden. Studien til Babayigit (2019), som ikke fant effekt, hadde en 8 uker lang intervensjonsperiode, mens og Göçen (2019), som fant den største effekten, hadde en 16 uker lang intervensjonsperiode. Bayat (2016) fant nest mest effekt og hadde en 10 uker lang intervensjonsperiode. Dette kan bety at en 3 uker lang intervensjonsperiode, som er brukt i denne studien, kanskje ikke er lang nok tid til at en skal kunne forvente effekt på elevenes holdninger og interesse til skriving.

Videre er det grunn til å anta at utøverne av de kreative skriveintervensjonene spiller en rolle for effekten på elevenes holdninger og interesse. Empirien viste størst effekt av intervensjonene der forskere eller frivillige lærere gjennomførte de kreative skriveaktivitetene (Bayat, 2016; Göçen (2019)). Studiene som ikke fant signifikante resultater ble gjennomført av lærere, som en kan anta at deltok på lignende premisser som lærerne i min studie (Babayigit, 2019; Göçen, 2019). Lærerne i min studie deltok ikke frivillig på den måten at de selv meldte sin interesse. Det var tydelige forventinger knyttet til deres deltakelse i prosjektet, ettersom Lindesnes kommune er samarbeidspartner og har forpliktet seg til å prøve ut prosjektet i skolene. Dermed kan en anta at lærernes motivasjon til å delta i skriveintervensjonen har vært varierende, og at dette kan ha påvirket effekten på elevenes holdninger og interesse til å skrive fortellinger.

Dette støttes av Rogde og kollegaer (2019) som har undersøkt effekten 43 intervensjoner som prøver å påvirke barns språkforståelse og leseforståelse (s. 37). En variabel som trekkes frem, som påvirker intervensjonenes effektstørrelse, er nettopp hvem som gjennomfører intervensjonen. I mange intervensjonsprogram har læreren en viktig rolle i intervensjonsperioden, særlig på barneskolen. Slik er det i dette forskningsprosjekt. Den systematiske oversikten viste at effekten av program som var gjennomført av forskere var større enn program som var gjennomført av lærere (Rogde et al., 2019, s. 37). Rogde og kollegaene (2019) skriver at det ikke er usannsynlig at program som blir gjennomført av forskerne selv, blir gjennomført mer i tråd med intensjonen, enn program gjennomført av skolepersonell. Forskere vil ha et større eierskap til intervensjonen og sannsynligvis gjennomføre den med større troskap. Når lærere gjennomfører intervensjoner kan tenkes at den faktiske gjennomføringen viker mer ifra intensjonen og dermed påvirket resultatet (Rogde et al., 2019, s.27).

Når det gjelder det andre forskningsspørsmålet, om det er lik effekt på elever med svak-, middels og sterke leseferdigheter sine holdninger og interesse til å skrive fortellinger, er det allerede blitt argumentert for at behovet for kompetanse blir ivaretatt av skrivemetoden. Målet om å skrive korte, kreative fortellinger er oppnåelig for de fleste 5.klassinger, noe som er spesielt viktig for de svake elevene, som ofte vil ha problemer med å komme i gang og bli ferdig med å skrive en fortelling. I tillegg vil de svake elevene få hjelp fra det skrivende fellesskapets kapasitet, særlig i planleggingsfasen, noe som styrker behovet for tilhørighet. Når elevene foreslår startsetninger i fellesskap, blir det lettere å komme i gang med skrivingen. Videre vil den eksplisitte undervisningen i en enkel skrivemetode legge tydelige rammer for skrivingen, føre til at behovet for kontrollmekanismer reduseres og dermed medføre at skrivingen blir mindre kognitivt krevende (Graham, 2018, s. 269). Elever på lave ferdighetsnivå i lesing og skriving kan ha store utfordringer med kontrollmekanismer og produksjonsprosesser i skrivingen. Det er altså flere grunner til at en skulle en tro at elever med svake lese- og skriveferdigheter ville ha spesielt god effekt av undervisningsopplegget til Ersland, og at holdningene og interessen deres til å skrive fortellinger derav skulle økte.

Skriv som du vil-metoden kan også tilpasses elever som er på høyere ferdighetsnivå, ved at de kan øve seg på presisjon og redigering av tekst. De kan utfordres på å bruke språket på nye og kreative måter, og på å uttrykke tanker, drømmer og følelser gjennom fortellingene. I takt med denne argumentasjonen skulle en anta at intervensjonen skulle ha lik effekt på alle elever

uavhengig av ferdighetsnivå, og at alle skulle ha en positiv effekt, men mine resultater viser at ingen effekt. Boscolo et al. (2012) fant at forskjeller i ferdighetsnivå ikke nødvendigvis avspeiles i 4.klassingers holdninger/interesse (s. 45). Studien hans viste at sterke og svake elever likte skriveoppgavene i intervensjonen like godt, noe forskerne tror skyldes at skriveoppgavene var passe utfordrende. Siden *Skriv som du vil* kan tilpasses den enkelte elev, vil skriveprogrammet være passe utfordrende for alle elever. Dette støtter opp om argumentasjonen om at en skulle anta at intervensjonen skulle ha lik effekt på alle elever uavhengig av ferdighetsnivå.

5.2 Effekten av kreativ skriving på mestringstro

Jeg vil nå se nærmere på de delene av problemstilling 1 og 2 som undersøker hvordan lærerens tilgang til en kreativ skrivemetode påvirker til 5.klassingers mestringstro til å skrive fortellinger. Ifølge hypotesen skissert i modell 2b, skulle en kunne anta at den kreative skrivemetoden ville hatt effekt på elevenes mestringstro til å skrive fortellinger. Jeg vil drøfte studiens funn mot teori og lignende empiriske funn.

Figur 2b



Skriv som du vil er en skriveintervensjon som er godt teoretisk underbygd. Elevene får erfaring med å mestre og erfaring med å se andre mestre, noe som skal medføre fremgang i elevenes mestringstro (Bandura, 1977, s.88). Det er derfor overraskende at studien ikke finner effekt av skrivemetoden på elevenes mestringstro. I oppstarten av intervensjonen vises en skrivefilm for elevene, som legger til rette for observerende og implisitt instruksjon, metode som ellers har vist seg å ha god effekt på mestringstro (Grenner et al., 2021, s. 5). Videre er læreren en viktig skrivemodell (Schunk & Zimmermann, 2007, s. 22) når han eller hun demonstrerer og forklarer skrivemetoden for elevene i etterkant av filmen, og når læreren og klassen i fellesskap skriver en kort fortelling for så å finne startsetninger sammen. I revideringsfasen blir elevene viktige skrivemodeller for hverandre, med tanke på hvordan de

evner å opprettholde egen innsats i denne delen av skriveprosessen (Schunk & Zimmerman (2007). Kristoffersen & Thorkildsen (2021) kan ha gjort et smart grep når de trakk fram noen elevtekster som hadde forbedringspotensial etter første utkast, og viste hvordan disse kunne revideres og bli tid bedre andre utkast i fellesskap. Dette ble nevnt på kursdagen, men det står ikke på lærernes arbeidskort. Dermed kan en regne med at det er store forskjeller mellom hvordan de ulike lærerne i denne studie har utnyttet potensialet i at elevene er modeller for hverandre.

For å finne ut hvorfor intervensjonen ikke virker, blir det interessant å se nærmere på elevenes faktiske mestringsopplevelser. Bandura skriver at det trengs gjentatte erfaringer med å lykkes for å oppnå endring i mestringstro (Bandura, 1977, s. 88). Det betyr at elevene må få mange sjanser til å praktisere på egenhånd. En forklaring på den manglende mestringstroen kan være at elevene fikk for få erfaringer med å mestre i løpet av intervensjonsperioden. Det ble ikke lagt noen føringer for hvor mange fortellinger elevene som deltok i forskningsprosjektet skulle skrive, eller hvor mange utkast de skulle ha. Det kan derfor tenkes at noen elever kun har skrevet en fortelling, som de sa seg fornøgd med etter at de hadde vist den til læreren en gang, og at de derav kun fått en erfaring med å mestre. Videre er intervensjonstiden på 6 timer fordelt over 3 uker forholdsvis kort sammenlignet med andre skriveprogram som finner effekt på mestringstro av at elevene praktiserer kreativ skrivning. Lee (2017) og Bui (2017) sine intervensjoner varte i henholdsvis 8 uker og 3 måneder. Det er mulig at *Skriv som du vil* ville hatt effekt på mestringstroen dersom elevene hadde fått flere erfaringer med kreativ skrivning.

Det å få nok mestringserfaringer støttes av Lee et al. (2017) som skriver at elevene må få mer erfaring med kreativ skrivning, slik at de får utnytte mulighetene som ligger i ideutvikling, skriveprosess og samarbeid og erfaringer som gjør at de kan se på seg selv som skrivere (Lee et al., 2017, s. 157). Forskerne argumenterer videre for økte ressurser til skolen, slik at kreative skriveopplegg lignende det som er prøvd ut i intervensjonen, lar seg gjennomføre. Det må være nok voksne til stede, og det må settes av nok tid til å alle skrivefasene.

Lærertettheten i klassene som gjennomførte *Skriv til meg* var varierende. Noen hadde en lærer på mer enn 24 elever, andre hadde en lærer på 7 elever, mens en klasse hadde lærerstudenter tilgjengelig hele intervensjonsperioden. Det er derfor vanskelig å vurdere ressursbruken i denne intervensjonen, og hvor mye den påvirket resultatene.

Tidligere forskning viser at observerende læring og implisitte skrivestrategier kan fremme elevens mestringstro til skrivning (Grenner, 2021), og at en må være forsiktig med mer eksplisitte skrivestrategier (de Smedt et al., 2019; Graham, 2005). Intervensjonen i denne

studien deler denne forståelsen, noe som kommer til syne gjennom skrivefilmen, og blir forsterket gjennom den kreative skrivemetoden og tilbakemeldingene. Alt ligger til rette for at intervensjonen skulle hatt effekt.

Flere forskere peker på at mestringsstro kan være vanskelig å måle hos yngre elever (Grenner et al., 2021), fordi de ikke er i stand til å vurdere sine egne evner nøyaktig. Bayraktar (2013) skriver at en del elever feiltolker hva de er i stand til å få til, og trenger hjelp til å tilpasse og justere forventninger og følelser (s. 78). Det kan også hende de svarer det de tror er sosialt akseptabelt (Graham, 2005). Flere av forskerne mener at årsaken til at de ikke finner signifikante resultater for mestringsstro skyldes at elevene rapporterer om generell høy mestringsstro både før og etter intervensjonene (Graham, 2005; de Smedt, 2019; Truax, 2018). Dette ser ikke ut til å være tilfellet i min studie. Elevene som deltok rapporterte om middels mestringsstro både ved pretest og posttest.

Når det gjelder studiens andre forskningsspørsmål, blir Erslands presisering av at i kreativ skriving er det ikke mulig å skrive feil, sentral. På lærernes arbeidskort står det i tillegg at rettskriving er ikke viktig. Med dette utgangspunktet legger *Skriv som du vil* til rette for å bygge mestringsstro hos svake elever. De svake elevene har sannsynligvis opplevd gjentatte nederlag, og står i fare for å utvikle negativ mestringsstro til skriving. Det er derfor grunn til å tro at skriveopplegget skulle gi spesielt god effekt på mestringsstroen hos elever på lave ferdighetsnivå i lesing og skriving.

På den andre siden kan det tenkes at de sterkeste elevene syns at skriveoppgaven er for lett. Teori om mestringsstro sier at for sterk mestringsstro kan forhindre læring ved at eleven tenker han/hun mestrer oppgaven, og at det derfor ikke er nødvendig å engasjere seg (Grenner et al., 2021, s.2). I forhold til min studie kan dette bety at de elever på middels og høye ferdighetsnivå ikke engasjerer seg nok og yter den innsatsen som kreves for å redigere og skrive videre på fortellingene. Det kan dermed tenkes at skriveopplegget ikke vil ha så stor effekt på de middels sterke og sterke elevers mestringsstro.

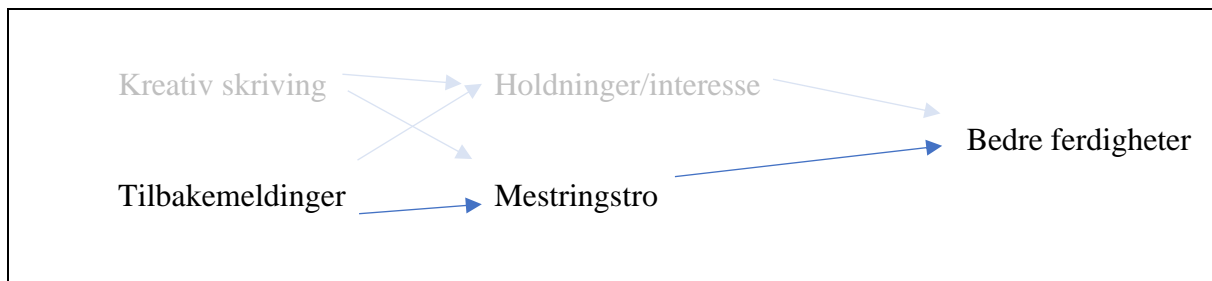
Kun en av de lokaliserte studiene sammenligner sterke og svake elevers fremgang i mestringsstro til skriving. Bui et al. (2017) fant større økning i mestringsstro hos svake elever enn hos sterke elever, etter at elevene hadde gjennomført et eksplisitt strategisk skriveprogram i 8 uker (s. 254). Den store fremgangen hos de svake elevene kan skyldes at de har fått tilgang til nye strategier og at de har hatt fremgang i skriveferdigheter. Fremgangen i skriveferdigheter var lik for svake og sterke elever, men dette kan sees på som en større bragd

for de svake elevene enn de sterke. Det er derfor grunn til å tro at de svake elevene har hatt større utbytte av den eksplisitte undervisningen enn de sterke elevene, og at svake elevene har fått flere mestringserfaringer enn de vanligvis ville hatt. Når det gjelder Lee et al. (2017) sin studie, er det sannsynlig at elevene fra skoler med lav sosioøkonomisk status har hatt lavere lese- og skriveferdigheter enn elevene fra skoler med høy sosioøkonomisk status. I så fall støtter studiene hverandre, med tanke på at de antatt svakeste elevene hadde størst fremgang i mestringstro også hos Lee et al. (2017).

5.3 Effekten av tilbakemeldinger på mestringstro

I denne drøftingsdelen vil jeg se på de delene av problemstilling 1 og 2 som undersøker hvordan lærerens kompetanseheving i å gi motiverende tilbakemeldinger påvirker til 5.klassingers mestringstro til å skrive fortellinger. Ifølge hypotesen skissert i modell 3a, skulle en tro at tilbakemeldinger ville hatt effekt på elevenes mestringstro til skriving. Jeg vil drøfte studiens funn opp mot teori og empiri med lignende funn.

Figur 3a



For å få en større og mer varig fremgang i mestringstro argumenterer Bui et al. (2006) for lengre tid, mestringsfremmende instruksjon og individuell feedback (258). Tilbakemeldinger fra betydningsfulle mennesker rundt oss er ifølge Bandura (1977) en tredje kilde som kan påvirke mestringstroen (s.80). *Skriv som du vil* har utviklet arbeidskort for lærerne med konkrete råd til hvordan de kan gi elevene motiverende tilbakemeldinger. Kortene har fokus på å rose strategi eller innsats, ikke produkt eller ferdighet (Yeager & Dweck, 2012, s.302). Dette fokuset er ment å skape grobunn hos elevene til å utvikle et *growth mindset*, som er gunstig for motivasjonen (Dweck, 2006). Konkrete tilbakemeldinger som peker fremover vektlegges, samt ros i tilbakemeldingen ved å peke på det eleven får til (Truax, 2018, s.136). Læreren bør stille nysgjerrige, åpne spørsmål til teksten, slik at eleven kan få ideer til hvordan

teksten kan bli bedre. Tilbakemeldingene skal gi eleven lyst til å jobbe videre med oppgaven, slik at de får erfare at suksess kan tilskrives innsats, noe som igjen styrker mestringsstroen. I tillegg til arbeidskortene, fikk lærerne en 20-minutters forelesning om å gi motiverende tilbakemeldinger på selve kursdagen.

Spørsmålet er om lærerne får tipsene om tilbakemeldinger godt nok inn under huden til at de kan gi elevene motiverende tilbakemeldinger på stående fot. Lærerne skal lese og respondere på mange tekster og samtidig holde styr på elevene, og kan ikke bruke for mye tid på å studere kortene underveis. Å fremkalle de riktige tilbakemeldingene der og da, krever nesten at lærerne har memorert hva som står på kortene, for det vil være kunstig å bla seg gjennom kortene mens elevene står og venter på ekte og anerkjennende tilbakemeldinger.

Sannsynligvis har kvaliteten på tilbakemeldingene fra lærerne variert. Tidligere studier jeg har sett til, som har funnet effekt av tilbakemeldinger, er blitt gjennomført av forskere (Schunk & Swartz, 1993; Kristoffersen & Thorkildsen, 2022). Det er grunn til å tro at forskerne gav tilbakemeldinger av god kvalitet (Rogde et al., 2019, s.27).

Et annet spørsmål er om elevene opplever feedbacken de får som mer en «pep talks». Ifølge Bandura (1997) er ikke korte og overfladiske tilbakemeldinger nok til å endre mestringsstroen (s. 106). Tilbakemeldingene kan være like bra om de er muntlige eller skriftlige, men må peke på det eleven får til og på hva eleven kan gjøre videre. I de største klassene som deltok i dette forskningsprosjektet var læreren alene med mer enn 20 elever, noe som i snitt blir 2 minutter per time på hver elev dersom det ikke er noen forstyrrelser. Sannsynligvis vil et slikt tidspress gå ut over kvaliteten på tilbakemeldingene som blir gitt, og videre påvirke effekten av intervensjonen.

Kristoffersen og Thorkildsen (2022) hadde en kort, men intensiv intervensjonsperiode. Den varte i 2x90 minutter, og elevene skrev minst en fortelling som de fikk tilbakemelding på. Masterstudentene gav skriftlige tilbakemeldinger til hver eneste elev mellom de to øktene, i tillegg til muntlige oppsummeringer i andre økt med mulighet til å stille spørsmål. De kan tenkes de systematiske tilbakemeldingene av god kvalitet til hver enkelt elev, som var både skriftlige og muntlige, kan ha vært utslagsgivende den for positive effekten på studien Kristoffersen og Thorkildsen (2022) fant på elevenes mestringsstro. Det kan også tenkes at mindre systematikk i tilbakemeldingene, kombinert med noe svakere kvalitet, kan være en forklaring på hvorfor effekten på mestringsstro uteblir i denne studien.

Slik intervensjonsperioden ble lagt opp i dette forskningsprosjektet, kan en ikke vite hvor mange tilbakemeldinger elevene faktisk fikk. En kan risikere at noen elever kun fikk 1-2 tilbakemeldinger, noe som vanligvis ikke er nok til å skape endring i mestringstroen. Bandura (1997) mener at det beste for mestringstroen er langvarige kommunikasjonsmønstre, der læreren til stadighet viser at de har tro på eleven (s. 106). Truax (2018) gav elevene tilbakemeldinger annen hver uke over en periode på 25 uker, men fant likevel ikke signifikant effekt, men det gjorde Schunk & Swartz (1993) når de gav elevene 3-4 muntlige tilbakemeldinger daglig i 4 uker (s. 341). Dette kan tyde tilbakemeldingene må gis jevnlig og ofte, og at det ikke må gå for lang tid mellom hver gang. Når denne studien ikke finner effekt på mestringstro, kan en forklaring være at elevene ikke har fått mange nok tilbakemeldinger av god kvalitet.

Empirien viser at det intensive undervisningsopplegget til Schunk og Swartz (1993), som kombinerte skrivestrategi med målsetting og prosessorientert feedback, hadde svært god effekt på elevenes mestringstro. Det er verdt å merke seg at elevene i denne studien arbeidet i mindre grupper. Intervensjonen i denne studien kombinerer også skrivestrategi med feedback, men den er langt fra like intensiv når den blir gjennomført i hel klasse. Schunk og Swartz (1993) sin studie varte i 20 timer og denne varer i 5 timer. Dette betyr med lengre tid, og nok ressurser i klassene til at en får gitt alle elevene tilbakemelding, skulle det være stor sjanse for å finne effekt på mestringstro også av intervensjonen i denne studien.

Når det gjelder studiens andre forskningsspørsmål, om tilbakemeldinger på 5. klassingers elevtekster vil ha lik effekt på elever med svak-, middels og sterke leseferdigheter sin mestringstro til å skrive fortellinger, skulle en anta at tilbakemeldinger var spesielt effektivt for elever på lave ferdighetsnivå i lesing og skriving. Tilbakemeldinger med fokus på eleven mestrer, vil øke elevens mestringstro (Bandura, 1977, s. 80). For elever med svake lese og skriveferdigheter er dette spesielt viktig, slik at de ikke mister troen på at de kan lykkes. Et typisk trekk ved elever med svake faglige prestasjoner er at de gir lett opp. Da kan direkte tilbakemeldinger på hva eleven kan og får til (Bayraktar, 2013) oppmuntre eleven til å arbeide videre med fortellingen. Tilbakemeldinger som peker fremover, med konkrete råd til hva eleven skal gjøre, vil også bygge mestringstro (Dweck, 2017; Yeager & Dweck, 2012, s. 302). Ved å rette oppmerksomheten på prosess og strategi, kan en hjelpe elever på lave ferdighetsnivå, som gjerne tror at evner er stabilt trekk, til å forstå at ferdigheter kan forbedres gjennom egen innsats.

I denne studien måtte elevene selv be om å få tilbakemeldinger på fortellingene sine. En utfordring med dette kan være at elever liten mestringstro unngår å søke hjelp. Det kan derfor tenkes at en del elever på lave ferdighetsnivå, ikke vil be læreren om å få tilbakemeldinger på teksten. Teorien sier at elever på lave ferdighetsnivå både kan streve med å ta initiativ og opprettholde egen innsats, og være tilbakeholdne med å søke hjelp (Schunk & Zimmerman, 2007, s. 7; Bayarkatar, 2013, s 66). Dette kan være en medvirkende årsak til den manglende effekten på mestringstro for elever på lave ferdighetsnivå.

Tilbakemeldinger er viktig også for elever med middels og høye ferdighetsnivå i lesning og skriving. I studien til Bayraktrar (2013) kom det frem at elever med høy mestringstro var aktive og bad om hjelp (s.66). Med tanke på revideringsfasen i den kreative skrivingen er tilbakemeldinger være avgjørende for å få elevene til å revidere og skrive videre på fortellingene sine. Men det kan også tenkes at noen av disse elevene opplever tilbakemeldingene som pirkete og blir irriterte. Elever med god mestringstro er gjerne vant med å bli fort ferdig med skrivearbeidet uten å måtte legge ned for mye innsats. Det er grunn til å tro at effekten av tilbakemeldingene til elever på middels og høye ferdighetsnivå i lesing og skriving vil ha noe mindre effekt på mestringstroen enn de svake elevene. I denne studien var det imidlertid likt for alle gruppene, da det ikke ble funnet effekt.

5.4 Effekten av tilbakemeldinger på holdninger og interesse

Jeg vil nå se nærmere på de delene av problemstilling 1 og 2 som undersøker hvordan lærerens kompetanseheving i å gi motiverende tilbakemeldinger påvirker til 5.klassingers holdninger og interesse til å skrive fortellinger. Ifølge hypotesen skissert i modell 3b, skulle en anta at tilbakemeldinger ville hatt effekt på elevenes holdninger og interesse. Jeg vil drøfte studiens funn mot teori og lignende empiriske funn.

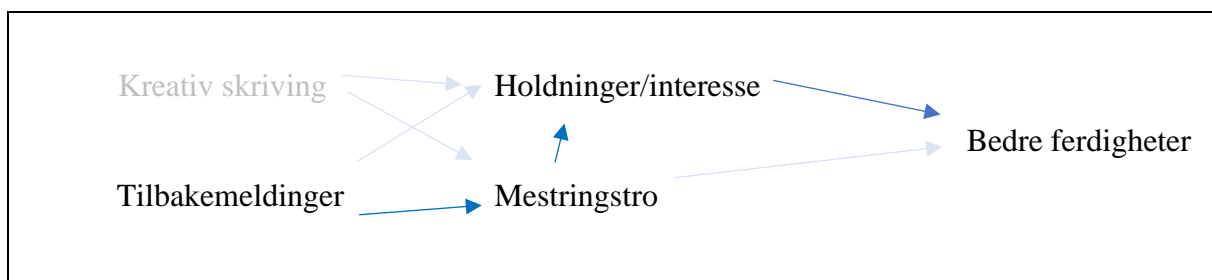
Figur 3b



Teorien om tilbakemelding sier ikke noe direkte om hva som gir økte holdninger/interesse til skriving, utover at det å fokusere på mestring kan øke interessen for skriveoppgaven, siden elever har en tendens til å verdsette oppgaver de lykkes med (Thronsen, 2010, s. 172).

MacArthur et al. (2017) støtter dette når han skriver at interesse og mestringstro kan forsterke hverandre, siden folk har en tendens til å være interessert i ting de er gode på og utvikler ferdigheter basert på egne interesser (s. 36). Hvis det er slik at holdninger og interesse blir mediert av mestringstro, er det ikke sikkert det er hold i hypotesen skissert i figur 3b. Kanskje skjer påvirkningen av tilbakemeldinger på holdninger og interesse som visualisert i figur 3c.

Figur 3c



Dersom dette er tilfelle, kan det bety at manglende den effekten på mestringstro til skriving kan ha innvirkning på den manglende effekten på holdninger og interesse. Dersom elevene i denne studien ikke opplevde at de var spesielt gode på å skrive fortellinger med den nye kreative skrivemetoden, kan det være en medvirkende årsak til at de samme elevene ikke fikk økte holdninger/interesse til å skrive fortellinger. Og når Kristoffersen og Thorkildsen (2022) fant økning i elevenes interesse til skriving, kan dette henge delvis sammen med at de også fant økningen i elevenes mestringstro.

Det er likevel ikke sikkert at dette stemmer. Flere forskere peker på at læreren er en viktig mentor og samarbeidspartner for elevene (Graham, 2012, s. 260; Bayraktar, 2013, s. 64, Truax, 2018, s. 149). I kraft av denne rollen kan det tenkes at lærerens holdninger og interesse for skriving kan smitte over på elevenes holdninger og interesse. Dersom læreren viser engasjement og begeistring for skriveoppgavene, er det stor sjanse for at elevene også lar seg engasjere og begeistre. Det kan sånn sett tenkes at Kristoffersen og Thorkildsen (2022) sitt engasjement og begeistring for *Skriv som du vil* kan ha smittet over på elevenes holdninger/interesse til å skrive, og at dette er en medvirkende årsak til at de fant effekt på elevenes interesse for skriving.

Etter min kjennskap er dette den første studien som har undersøkt forskjeller i elevers ferdighetsnivå opp mot til tilbakemeldingers effekt på holdninger og interesse til skriving. Siden sammenhengen ikke er undersøkt, er det vanskelig å drøfte studiens funn opp mot teori og annen empiri. Throndsen (2010) skriver at lærerens forventninger kan gi økt innsats, mestringstro og større interesse (Throndsen, 2010, s. 172). Det er viktig at læreren uttrykker høye, men realistiske forventninger til alle elevene, også de som ikke når de høyeste mestringsnivåene. I teori om mestringstro, kan en forvente at svake elever ha liten interesse for å skrive på grunn av erfaringer med å ikke mestre. Disse elevene vil sannsynligvis trenge mer feedback fra de voksne for å komme i gang med skriveoppgaven, enn middels sterke og sterke elever, fordi de engster seg (Grenner et al., 2002, s. 2). Trygghet og støtte kan være avgjørende for at de i det hele tatt kommer i gang med skriveoppgavene. Dersom de får den feedbacken de trenger og får erfaringer med å mestre skriveoppgavene, kan en anta at økt mestring i neste omgang vil føre til at elevene får økte holdninger/interesse for skriving, som skissert i modell 3c.

Det er vanskelig å skulle si noe om hvilket ferdighetsnivå som har størst effekt av tilbakemeldinger. Dersom det er slik at mestringstroen medierer interesse/holdninger, vil tilbakemeldinger fra læreren være avgjørende for å øke mestringstroen til de svake elevene. Det er likevel ikke sikkert at tilbakemeldinger fra voksne vil gi så stor effekt på svake elevers holdninger/interesse til skriving, i hvert fall er det ikke sikkert at effekten vil komme raskt. Sannsynligvis skal det mindre feedback til for å øke effekten på holdningene/interessen til skriving for elever på middels og høye ferdighetsnivå, siden mestringstroen deres er sterk i utgangspunktet. En kan derfor anta at tilbakemeldinger vil ha nokså lik effekt på svake, middels og sterke elevers holdninger og interesse for skriving.

5.5 Undersøkelsens validitet og reliabilitet

Som en del av forskningsprosessen, bør forskere alltid kritisk vurdere og drøfte validiteten i egen undersøkelse. Nedenfor vil jeg drøfte undersøkelsens slutninger i lys av begrepsvaliditet, reliabilitet, indre validitet og ytre validitet.

5.1.1 Begrepsvaliditet

I denne oppgaven operasjonaliseres de teoretiske begrepene holdninger/interesse og mestringstro. Spørsmålet er om spørsmålene og påstandene som er brukt i spørreskjemaene er

representative indikatorer på holdninger/interesse og mestringstro hos norske 5.klassinger. En kan aldri få fullt samsvar mellom det teoretiske begrepet man måler og det man har operasjonalisert, derfor er det viktig å vurdere hvor godt eller dårlig det er rimelig å tro at samsvaret er (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 97). For å vurdere dette må en se på hvordan selve måleinstrumentet er utviklet, og hva som er gjort for å begrense målingsfeil.

Måleinstrumentene i denne studien ble utviklet med utgangspunkt i to måleinstrument som allerede var utformet av dyktige forskere (Graham et al, 2012; Lee et al, 2017).

Måleinstrumentet for holdninger var i tillegg validert, og studien viste at spørsmålene ladet godt på samme faktor (Graham et al., 2012). To faktorer som ikke ladet så godt, ble tatt ut av spørreundersøkelsen, noe kan anta skulle gjøre at måleinstrumentet bedre enn det opprinnelige. Dessverre skjedde det en teknisk svikt i forbindelse med at spørreundersøkelsen ble overført til Survey Exact, som førte til at spørsmål 7 («Hvordan syns du det er å skrive fortellinger på skolen?») falt ut av den digitale spørreundersøkelsen. Dette kan ha påvirket måleinstrumentet noe. Det kan også tenkes at måleinstrumentet til Graham et al. (2012) ble noe svakere i forbindelse med oversettelsen fra engelsk til norsk. Alle spørsmålene åpnet opprinnelig med «How do you feel about...», noe som ble oversatt til «Hva syns du om...». I den norske oversettelsen kommer ikke elevenes følelser like tydelig frem som i den engelske oversettelsen, noe som kan tenkes å være et hinder for å treffe det teoretiske begrepet holdninger som er nært knyttet til følelser (Ekholm et al., 2018, s. 827). På den andre siden kan det tenkes at «Hva syns du om...» treffer godt med tanke på at denne studiens forståelse av holdninger er relatert til interesse. Elevenes svar på for eksempel «Hva syns du om å skrive fortellinger bare for gøy, når du er hjemme?» vil indikere om elevene liker å skrive, som igjen kan knyttes til interesse. Når det gjelder oversettelsen av Lee et al. (2017) sitt måleinstrument for mestringstro, ble dette delvis justert med tanke på elevenes alder. Siden jeg antok at mange 5.klassinger ville ha problemer med å forstå hva som mentes å «organisere ideer», ble for eksempel påstanden «When writing a story, it is hard for me to organize my ideas» endret til «Når jeg skriver en fortelling, er det vanskelig for meg å få med ideene mine på en god måte». Grenner (2021) peker på nettopp dette, at måleinstrumenter for mestringstro bør utformes med forsiktighet og respekt med hensyn til alder, sjanger, instruksjon og skolesituasjon (Grenner et al., 2021, s. 1).

Det er uansett en stor styrke for studiens validitet at det brukes måleinstrumenter som er blitt empirisk undersøkt. Da vet en med større sikkerhet at måleinstrumentet er pålitelig og måler det det er tenkt til å måle. I studien til Kristoffersen og Thorkildsen (2022) ble det ikke

benyttet empirisk undersøkte måleinstrumenter. Det kan derfor være noe større usikkerhet knyttet til om instrumentet er fritt for tilfeldige målefeil, og om instrumentet kan ha inkludert faktorer som en ikke har tatt høyde for. Det kan også se ut til at måleinstrumentet som er brukt i denne studien, er noe strengere enn det som er brukt hos Kristoffersen og Thorkildsen (2022). Måleinstrumentet til Kristoffersen og Thorkildsen (2022) spør om elevene liker å skrive ut ifra skolekonteksten, mens måleinstrumentet i denne studien spør om elevene liker å skrive i ulike kontekster, på skolen og i fritiden, og i situasjoner der elevene kan velge skriving blant flere aktiviteter. Dette vil sannsynligvis påvirke elevenes svar. Det vil sannsynligvis være lettere å fremkalle økt interesse for skriving som en aktivitet på skolen, enn økte holdninger/interesse for skriving som en aktivitet elevene velger bare for gøy også på fritiden. Antagelig er måleinstrumentene en medvirkende årsaker til at resultatene i de to masterstudiene er så forskjellige.

Et hensyn som ble tatt for å redusere sjansen for målefeil, var å sikre mest mulig like forhold for alle elevene ved gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Lærerne fikk beskjed om å gjennomgå spørreundersøkelsen i fellesskap i klassene, slik at spørsmålene kunne leses opp. Da sikret en svake lesere fikk med seg spørsmålene, og at elever som kunne tenke seg å rushe gjennom undersøkelsen tok seg god nok tid til å tenke etter og svare på spørsmålene.

5.1.2 Relabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet og angår i hvilken grad data er fri for tilfeldige målefeil (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). Tilfeldige målefeil er en trussel mot begrepsvaliditeten.

Det store utvalget i denne studien (N=147) er en styrke for studiens reliabilitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 92). Utvalget var likevel ikke stort nok til at en kunne benytte parametrisk statistikk på alle de tre gruppene med ulike ferdighetsnivå. I de innledende analysene ble det gjort vurderinger av normalfordelingen til dataene, og i analysene ble det utført signifikanttester, begge deler ved hjelp av SPSS. Det ble kun funnet signifikant effekt av tiltaket på holdninger/interesse for hele utvalget, men denne var marginal. De andre resultatene var ikke signifikante, men siden studien ikke fant effekt betyr det ikke så mye.

Det kan være en styrke for reliabiliteten at spørreundersøkelsen er digital, da det er mindre sjanse for målefeil som kan oppstå når svar på papirark skal overføres til digitale behandlingsverktøy. Opplysninger om elevenes skåre i nasjonale prøver i lesing, er derimot

plottet inn for hånd, først av lærerne og deretter av meg. Her kan det skje feiltastinger som kan føre til målefeil.

5.1.3 Indre validitet

Indre validitet omhandler grunnlaget for slutningene som trekkes mellom variabler og hvorvidt den observerte sammenhengen mellom variablene reflekterer en kausal sammenheng (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 117). Siden denne studien er en tiltaksstudie, har designet i seg selv noen fordeler med hensyn til indre validitet. Hensikten med tiltaksstudier er nettopp å evaluere virkningene av et tiltak, der endring i uavhengig variabel er årsak til endring i avhengig variabel (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 121).

I denne studien er det to uavhengige variabler, kreativ skriving og tilbakemeldinger, som prøver å påvirke to avhengige variabler, holdninger/interesse og mestringstro. Studiens design åpner ikke for at man kan undersøke hvordan de uavhengige variablene hver for seg påvirker de to avhengige variablene. Den kan bare si noe om hvordan de uavhengige variablene samlet påvirker henholdsvis holdninger/interesse og mestringstro.

Av praktiske grunner ble det ikke brukt kontrollgruppe i denne studien. Kontrollgruppe ville likevel vært en styrke for studiens indre validitet, siden en med større sikkerhet kunne sagt at resultatene skyldes tiltaket og ikke andre utenforliggende faktorer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 126). En gruppeundersøkelser som denne, kan ikke med like stor sikkerhet si at det tiltaket alene som er årsakene til en eventuell fremgang, og kan være en trussel for den indre validiteten (s. 128).

5.1.4 Ytre validitet

Ytre validitet handler om hvilke personer og situasjoner undersøkelsen kan si noe om (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). I denne studien tok et utgangspunkt i eksisterende 5.klasser i Lindesnes kommune, et ikke-sannsynlighets utvalg som kan kalles formålsutvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 141). Mye av den pedagogiske forskningen foregår med utvalg som ikke er trukket etter metoder som anbefales i metodebøkene, men trenger ikke være «dårlige» utvalg av den grunn.

En fordel med studien, er at eksperimentet gjennomføres i en så naturlig situasjon som mulig. Hvis en er interessert i læring i en klasseromssituasjon, bør eksperimentet utføres der for best

mulig overføring (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 147). Når det i tillegg er lærere som gjennomfører tiltakene, er situasjonen så naturlig som den kan bli. Likevel kan bare det at deltakerne vet at de deltar i forskning, gjøre at man ikke lenger studerer et helt naturlig klasserom. I hvilken grad lærerens og elevens handlinger da er de samme som de ville ha vært hvis de ikke var under observasjon, er et spørsmål som ikke lar seg besvare.

Bakgrunnen for at utvalget er fra Lindesnes kommune, er naturligvis at denne kommunen har forpliktet seg til å være samarbeidspartner og testkommune for *Skriv som du vil*. Når prosjektgruppa ønsket å prøve ut metoden når den ble gjennomført av lærere, for ett trinn i førsteomgang, og valget falt nokså tilfeldig på 5.klasse. På bakgrunn av at undersøkelsens utvalg er et formålsutvalg, må det foretas en skjønnsmessig vurdering i forhold til hvorvidt undersøkelsens slutninger kna generaliseres til alle norske 5.klassinger. En skjønnsmessig vurdering krever at en sammenligner ulikheter og forskjeller mellom utvalget og den større populasjonen på de variablene som undersøkes (Kleven, 2018, s. 141). Testkommunen anses å være representativ blant annet i forhold til sosioøkonomiske forhold, klassestørrelse og lærerkompetanse. Det er rimelig å anta at resultatene av undersøkelsen kan generaliseres til andre 5.klassinger i Norge.

Hvis en har et sannsynlighetsutvalg, blir generaliseringen mer presis etter hvert som utvalget vokser. Hvis studien gir oss et skjevt utvalg, hjelper det ikke å øke utvalget. I denne studien har jeg konkludert med at utvalget ikke er skjevfordelt, og at resultatene kan generaliseres til andre 5.klassinger. Selv om frivillighetsprinsippet og sykefravær blant elevene medførte færre deltakere enn forventet, er utvalget på 147 elever å regne som et stort utvalg. Et stort utvalg er igjen en styrke for generaliseringen.

5.6 Begrensninger

En begrensning med studien, er at jeg ikke har målt elevenes skriveferdigheter. Det kan tenkes at skriveintervensjonen har hatt effekt på elevenes skriveferdigheter, uten at det ble effekt på elevenes holdninger/interesse og mestringstro til skriving. Skrivemodellen til Graham (2018) viser at det å kombinere skriving som en sosial aktivitet og skriving som en kognitiv ferdighet vil føre til bedre skriveferdigheter (s. 265). Skriveferdigheter utvikles når elevene deltar i skrivende fellesskap, og individuelle ferdigheter utvikles i interaksjonen mellom biologiske, nevrologiske, psykiske og emosjonelle faktorer (Graham, 2018, s. 258).

Det er også en begrensning ved studien at elevenes ferdighetsnivå i lesing blir brukt som en indikasjon på elevens ferdighetsnivå i skriving. En kan ikke med sikkerhet vite at elevenes ferdighetsnivå i lesing tilsvarer elevens ferdighetsnivå i skriving.

6.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Resultatene av studien viste ingen effekt på 5.klassingenes holdninger/interesse og mestringstro til å skrive fortellinger, etter at lærerne, som hadde blitt kurset i skrivemetoden til Ersland og fått innføring i å gi motiverende tilbakemeldinger, hadde gjennomført undervisningsopplegget i klassene sine. Resultatene viste heller ingen forskjeller i effekt på holdninger/interesse og mestringstro til skriving mellom elever med ulike ferdighetsnivå.

Men, dette trenger ikke bety at undervisningsopplegget til *Skriv som du vil* ikke er bra nok. Som jeg har tidligere har drøftet, er både den kreative skrivemetoden og prinsippet om tilbakemeldinger godt teoretisk underbygd, slik at en skulle kunne forvente effekt av undervisningsopplegget på elevers holdninger/interesse og mestringstro til skriving. Undervisningsopplegget lar seg også godt tilpasse til elever med ulike ferdighetsnivå i lesing og skriving. Ved å støtte seg til den kreative skrivemetoden og få positive tilbakemeldinger fra læreren, kan de svake elevene erfare mestring og se andre mestre. Dette vil være med å bygge mestringstro, og kan bidra til å øke holdningene og interessen for skriving. Elevene på middels og høye ferdighetsnivå, kan få tilbakemeldinger som utfordrer og engasjerer, men det finnes en fare for at de tenker at skriveoppgaven er for lett og at de dermed lar være å engasjere seg. Det er grunn til å tro at de svake elevene vil hatt størst utbytte av undervisningsopplegget, men siden studien ikke finner effekt vil jeg avslutte med å noen refleksjoner omkring hvorfor effekten uteblir.

Jeg har gjort meg noen tanker om måleinstrumentet som er brukt i denne studien kontra måleinstrumentet som er brukt hos Kristoffersen og Thorkildsen (2022), og konkludert med at måleinstrumentene kanskje ikke er like «strengte». Det betyr at denne studien muligens ville funnet effekt dersom den hadde benyttet seg av samme måleinstrument som Kristoffersen og Thorkildsen (2022). Motsatt kan det hende at Kristoffersen og Thorkildsen (2022) ikke hadde funnet effekt i sin studie, måleinstrumentet som er brukt i denne studien. Med tanke på fremtidig forskning er et behov for flere validerte måleinstrumenter for barneskoleelever, som kan måle holdninger/interesse og mestringstro.

Det kan se ut som at god nok tid er en viktig faktor når en skal prøve å påvirke tankesett som holdninger/interesse og mestringstro. Tankesett som motivasjon og mestringstro er dypt rotfestet og stabile over tid (Klassen, 2002, s. 190). Da er det kanskje ikke nok med 5-6 skoletimer fordelt på 3 uker, som var varigheten av denne skriveintervensjonen. Tidligere skriveforskning peker på at det må settes av tilstrekkelig med nok tid til kreative skriveaktiviteter for at man skal oppnå effekt på elevenes holdninger/interesse (Bayat, 2016, s. 625; Göçen, 2019, s. 1034). Det må brukes nok tid på de ulike de ulike fasene i skriveprosessen, planlegging, revidering og publisering (Bayat, 2016; Lee, 2017). Elevene må få rikelig med muligheter til å skrive, slik at de kan få gjentatte erfaringer med å mestre og å se andre mestre (Bandura, 1977, s. 80). Lærerne må være tålmodige med elevene, for det er ikke en rask prosess å forbedre skriveferdighetene (Bayraktar, 2013, s. 78).

En annen avgjørende faktor er at elevene får mange nok, og gode nok, tilbakemeldinger på tekstene de skriver (Bandura, 1977, s. 80). Tilbakemeldinger er en grunnleggende del av det kreative undervisningsopplegget til *Skriv som du vil*. Det kan likevel tenkes at viktigheten av tilbakemeldinger blir undervurdert, og dermed nedprioritert, i en travel skolehverdag. Å skulle rekke over alle elevene i løpet av en time, er ikke en lett oppgave med normal lærertetthet. Da kan skriftlige tilbakemeldinger være en god erstatning. Dette fører imidlertid til at læreren får mer etterarbeid og er i så måte ressurskrevende, men ut ifra teori og tidligere forskning om motivasjon og mestringstro kan effekten av læreres tilbakemeldinger være så stor at en ikke burde ha «råd» til å slurve på dette området. Lee (2017) argumenterte sterkt for økte ressurser i skolen slik at en kan legge til rette for at elevene får rikelige muligheter til å praktisere kreativ (s. 157). Kanskje er det et ankepunkt også for prosjektet *Skriv som du vil*, at dersom læreren skal ha tid til å gi alle elevene tilbakemeldinger på hva de mestrer og hva de kan strekke seg mot, så må det være nok tilgjengelige lærerressurser med den rette kompetansen.

Tilbakemeldingene må nemlig være av god kvalitet dersom de skal gi effekt på motivasjon og mestringstro. Dette krever at de som skal gi tilbakemeldingene har kunnskap om hva som er motiverende og læringsfremmende tilbakemeldinger. Spørsmålet er om det er nok at lærerne får teoretisk kunnskap om hva som er motiverende tilbakemeldinger. Kanskje er det å gi gode tilbakemeldinger en så stor «kunst» at lærerne trenger å praktisere den teoretiske kunnskapen. En kan kanskje ikke forvente at alle lærerne evner å gi raske og konstruktive tilbakemeldinger på stående fot, uten at de har fått prøvd seg litt først. Lærenes tidligere erfaringer med å gi

tilbakemeldinger på elevtekster vil spille inn, og deres evne til å lede klassen slik at det blir gode læringsforhold, på tilbakemeldingene som blir gitt.

Det er en kjent sak at intervensjoner som gjennomføres av lærere har en tendens til å gi svakere effekt enn intervensjoner som gjennomføres av forskere (Rogde et al., 2019, s. 37). Dette skyldes at den faktiske gjennomføringen viker fra intensjonen, og dermed påvirker resultatet (Rogde et al., 2019, s. 27). Det kan bli en utfordring når undervisningsopplegget *Skriv som du vil* skal ut til alle skolene i Norge. I denne studien kan de tenkes at intensjonen om motiverende tilbakemeldinger har kommet i skyggen av den kreative skrivemetoden. En forklaring på dette kan være at det krever langt mer egeninnsats fra lærerne å lære seg kunsten å gi motiverende og læringsfremmende tilbakemeldinger, enn det gjør å sette i ut i live den kjekke, kreative skrivemetoden.

7.0 REFERANSER

- Alves-Wold, A., Walgermo, B. R., McTigue, E., & Uppstad, P. H. (2023). Assessing Writing Motivation: A Systematic Review of K-5 Students' Self-Reports. *Educational Psychology Review*, 35(1), 24. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09732-6>
- Babayigit, O. (2019). Examining the Effect of Creative Writing Activities on Reading, Writing and Language Lesson Attitudes of Elementary School Fourth Grade Students. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 213–220. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.213>
- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter* (s. 35–50). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bayat, S. (2016). *The effectiveness of the creative writing instruction program based speaking activities (CWIPSA)*. 8(4), 617–628.
- Bayraktar, A. (2013). Nature og Interactions during Teacher-Student Writing Conferencses, Revisiting the Potential Effects of Self-Efficacy Beliefs. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13(13), 63–86.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and Reading: Connections Between Language by Hand and Language by Eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 39–56. <https://doi.org/10.1177/002221940203500104>
- Bjørndal, A., & Hofoss, D. (2021). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Boscolo, P., Gelati, C., & Galvan, N. (2012). Teaching Elementary School Students to Play With Meanings and Genre. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 29–50. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632730>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Camacho, A., Alves, R. A., & Boscolo, P. (2021). Writing Motivation in School: A Systematic Review of Empirical Research in the Early Twenty-First Century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Carey, L. J., & Flower, L. (1989). Foundations for Creativity in the Writing Process. I J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Red.), *Handbook of Creativity* (s. 283–303). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1_17
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed). SAGE Publications.

- de Smedt, F., Graham, S., & Van Keer, H. (2019). The bright and dark side of writing motivation: Effects of explicit instruction and peer assistance. *The Journal of Educational Research*, *112*(2), 152–167. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1461598>
- De Vaus, D. A. (2004). *Surveys in social research* (5. utg.). Routledge.
- Ekholm, E., Zumbunn, S., & DeBusk-Lane, M. (2018). Clarifying an Elusive Construct: A Systematic Review of Writing Attitudes. *Educational Psychology Review*, *30*(3), 827–856. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9423-5>
- Graham, S. (2018). A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist*, *53*(4), 258–279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S., Daley, S. G., Aitken, A. A., Harris, K. R., & Robinson, K. H. (2018). Do writing motivational beliefs predict middle school students' writing performance? *Journal of Research in Reading*, *41*(4), 642–656. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12245>
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, *30*(2), 207–241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Grenner, E., Johansson, V., van de Weijer, J., & Sahlén, B. (2021). Effects of intervention on self-efficacy and text quality in elementary school students' narrative writing. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, *46*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/14015439.2019.1709539>
- Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *15*(3), 1032–1044.
- Gökçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation*. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *15*(3), 1032–1044.
- Hier, B. O., & Mahony, K. E. (2018). The contribution of mastery experiences, performance feedback, and task effort to elementary-aged students' self-efficacy in writing. *School Psychology Quarterly*, *33*(3), 408–418. <https://doi.org/10.1037/spq0000226>
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, *38*(1), 52. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Klassen, R. (2002). Writing i Early Adolescence: A Review of the Role of Self-Efficacy Beliefs. *Educational Psychology Review*, *14*(2). <https://doi.org/10.1023/A:1014626805572>

- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Arbeidet med stortingsmelding om 5.-10.trinn*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/arbeidet-med-stortingsmelding-om-ungdomstid-og-5.-10.-trinn/id2923898/>
- Lee, B. K., Enciso, P., & Austin Theatre Alliance. (2017). The Big Glamorous Monster (or Lady Gaga's Adventures at Sea): Improving Student Writing Through Dramatic Approaches in Schools. *Journal of Literacy Research*, 49(2), 157–180. <https://doi.org/10.1177/1086296X17699856>
- Lenhard, W., & Lenhard, A. (2017). *Computation of Effect Sizes* [Data set]. Unpublished. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>
- Lesesenteret. (2023). *Vil gi barn god undervisning i skapende skriving*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/skrivtilmeg>
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Red.). (2017). *Handbook of writing research* (Second edition). The Guilford Press.
- Miller, B., McCardle, P., & Connelly, V. (2018). *Writing Development in Struggling Learners: Understanding the Needs of Writers across the Lifecourse*. BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789004346369>
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (6th edition). McGraw Hill Education.
- Renningen, K. A., & Hidi, S. E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge.
- Roe, A., Ryen, J. A., & Weyergang, C. (2017). *God leseopplæring med nasjonale prøver*. Universitetsforl.
- Rogde, K., Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2019). The effect of linguistic comprehension instruction on generalized language and reading comprehension skills: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1059>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and Progress Feedback: Effects on Self-Efficacy and Writing Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337–354. <https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1024>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>

- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2001). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Thronsen, I. (2010). Lærerens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon. *Nordik Studies In Education*, 31, 165–179.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K–12 Students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>
- Truax, M. L. (2018). The Impact of Teacher Language and Growth Mindset Feedback on Writing Motivation. *Literacy Research and Instruction*, 57(2), 135–157. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1340529>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kunnskapsløftet: Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. [file:///C:/Users/jhn/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/jhn/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20(2).pdf)
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

8.0 VEDLEGG

Vedlegg 1: Arbeidskort til læreren

1 Før skrivingen

- 1 Skap trygghet. Vis at du tror på elevenes skriving, og at du gleder deg til å lese det de skriver.
- 2 Se skrivefilmen sammen med elevene.
- 3 Gå gjennom *Skriv som du vil*-boka sammen med elevene. Snakk om hva som er viktig å ha med i en fortelling: **en hovedperson, et sted, en handling, en overraskende forandring.**
- 4 Husk at fortellingen skal være på maks 12 linjer.
- 5 Lag 2-3 eksempelsetninger sammen med elevene. Ord nummer to i første setning skal være LIKER.
- 6 Første gang dere bruker skrivemetoden kan det være lurt å begrense skriveperioden til 15 – 20 minutter. Senere kan skriveperioden bli lengre.

2 Underveis i skrivingen

- 1 Ros strategi eller innsats, ikke produkt eller ferdighet
- 2 Anerkjenn elementer i teksten
- 3 Let etter ting i elevens tekst du kan spørre om. Ser du noe i teksten du lurer på? Er det noe i teksten som er litt kjedelig og som kan endres eller strykes?
- 4 Eleven skal eie teksten sin. Som lærer kan du stille spørsmål, men du skal ikke fylle teksten med ditt.
- 5 En kort tekst kan være like god som en lang.

3 Skriv videre!

- 1 Still elevene nysgjerrige, åpne spørsmål til teksten: Hvordan? Hva skjer videre? Hvem kommer?
- 2 Finn setninger i teksten som gir deg som leser bilder i hodet, og vis dem til eleven. Be elevene om å gjøre mer av dette.
- 3 Ros teksten, men spør eleven om hvor den henger minst sammen? Be elevene vurdere om teksten blir bedre om noen setninger strykes, flyttes eller legges til.

5 Vurderingen skal motivere

- 1 I kreativ skriving er rettskriving ikke viktig.
- 2 Anerkjenn når eleven gjør noe nytt. Vis hvordan du synes det er overraskende.
- 3 Gi ros når du merker at setninger gir deg bilder i hodet.
- 4 Husk at alle tilbakemeldingene skal gi eleven lyst til å jobbe videre med skrivingen.

4 Hvis elevene står fast

- 1 Dersom eleven står fast etter første setning kan du foreslå at neste setning begynner med «Men...»
- 2 Be elevene om å utdype karakteren. Hva er hovedpersonen mest glad i, redd for, den eneste i verden som tør å gjøre, allergisk for, alt for ung til å gjøre, dårlig til, gleder seg til osv.

Lesesenteret
Universitetet i Stavanger

Arbeidskort for læreren

SKRIV SOM DU VIL!

Uansett hva eleven klorer ned, må du ta imot det med åpne armer og interesse. I kreativ skriving er det ikke mulig å skrive feil.

Alle tekster kan utvikles. En god tekst kan være kort eller lang.

Vedlegg 2: Link til skrivefilmen: <https://vimeo.com/796964018/26b58f14a5>

Vedlegg 3: Tabell over lokaliserte studier s. 83

Vedlegg 4: Invitasjon og samtykkeskjema s. 84

Vedlegg 5: Godkjennelse fra SIKT s. 86

Vedlegg 6: Spørreskjema i papirform s. 88

Studie	Trinn	Antall deltakere	Varighet	Utfører	Undersøker effekt av	Kontroll-gruppe	Holdninger/interesse	Mestrings-tro
Babayigit (2019)	4	35	8 uker	Lærere	Kreativt skriveprogram	Nei	Ikke sig.	---
Bayat (2016)	4	42	10 uker	Forskere	Kreativt skriveprogram	Ja	1.23	---
Gökçen (2019)	1.-4.	630	16 uker	Lærere	Kreative skriveaktiviteter	Nei	3.25	---
Boscolo (2012)	4.	114	10 uker	Lærere	«Lingusitic games»	Nei	0.50	Ikke sig.
Lee er al. (2018)	3.	580	8 uker	Lærere/forskere	Dramabasert skriveprogram	Ja	---	0.15 og 0.37
Grenner (2018)	5.	56	5 timer	Forskere	Implisitt strategisk skriveprogram	Nei	---	0.39
Bui et al. (2017)	5.	113	3 mnd	Forskere/lærere	Eksplisitt strategisk skriveprogram	Ja	---	0.69 og 0.22
Graham et al. (2005)	3	73	5 mnd	Forskere	Skriveprogram (SRSD) (eksplisitte skrivestrategier og strategier for selvregulering)	Ja	---	Ikke sig.
De Smedt et al. (2019)	5.-6.	206	5 uker	Lærere	Eksplisitt instruksjon og samarbeid med medelev	Ja	Ikke sig.	Ikke sig.
Schunk & Swartz (1993) Eksp. 1	5	60	4 uker	Forskere	Målsetting og prosessorientert feedback	Ja	---	1.85
Schunk & Swartz (1993) Eksp. 2	4	40	4 uker	Forskere	Målsetting og prosessorientert feedback	Ja	---	2.93
Hier & Mahony	2.	117	12 uker	Forskere	Mestringsopplevelser, feedback og innsats	Nei	---	0.62
Truax (2018)	2.-3.	56	25 uker	Lærere	Målsetting og prosessorientert feedback	Ja	---	Ikke sig.
Kristoffersen & Torkelsen (2022)	4.	103	2 økter à 90 min	Forskere	«Skriv som du vil» Kreativ skriving og tilbakemeldinger	Nei	0.74	0.54

Vil dere delta i forskningsprosjektet

«Motivert til kreativ skriving»?

Dette er et spørsmål til foresatte, om tillatelse til at barnet deres kan delta i et forskningsprosjekt.

I forbindelse med prosjektet «Skriv til meg», skal lærere i Lindesnes kommune bli kurset i å gi god og motiverende skriveundervisning. Forskningsprosjektet skal undersøke om elever blir mer motiverte til kreativ skriving når lærerne får lærere får tilgang til et verktøy for å motivere elever til kreativ skriving og for å gi konstruktive og motiverende tilbakemeldinger på elevtekster. Jeg er masterstudent, og ønsker å finne ut om elevene opplever å bli mer motiverte til å skrive og revidere egne tekster etter at lærerne har fått kompetansehevingen. Forskningsprosjektet er mitt eget, men prosjektet «Skriv til meg» vil få tilgang til resultatene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for prosjektet masterstudent Martha Tveita Nordbø, og veileder Hilde Lowell Gunnerud, ved Universitetet i Stavanger.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Alle 5.klassinger i Lindesnes kommune får spørsmål om å delta i prosjektet, i forbindelse med Lindesnes kommune sin deltakelse i prosjektet «Skriv til meg».

Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

Hvis du velger at barnet ditt kan delta i prosjektet, innebærer det at han/hun svarer på en digital spørreundersøkelse som gjennomføres på skolen, i to omganger. Det vil ta ca. 15 minutter å svare på denne. Spørreundersøkelsen inneholder spørsmål om motivasjon til kreativ skriving. Jeg vil også be lærerne om opplysninger om resultatene til barnet ditt på de nasjonale prøvene i lesing. Bakgrunnen for dette er at jeg gjerne vil undersøke om det er forskjell på motivasjon hos elever med ulike ferdighetsnivå.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker til at barnet kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Dette vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Barnet ditt svarer på et spørreundersøkelsen om egen motivasjon to ganger, en gang før og en gang etter at lærerne har fått kompetanseheving. For å undersøke om det er endring i barnet ditt sin motivasjon trenger vi å koble sammen data fra disse to spørreundersøkelsene. For å få til dette vil barnet ditt få tildelt et ID nummer som han/hun bruker på begge spørreundersøkelsene. Lærerne vil ha tilgang til en koplingsliste i en kort periode, slik at de kan hjelpe elevene med ID nummer når de svarer på spørreundersøkelsen og slik at de kan

registrere resultater fra Nasjonal Prøve i lesing. Kodelistene vil slettes etter bruk. Dataene beholdes, med de vil da være fullstendig anonymiserte.

Hva skjer med personopplysningene til barnet ditt når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.mai 2023. All personidentifiserende informasjon vil da slettes.

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

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke. Prosjektet er anbefalt av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere NSD).

Dine rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har du rett innsyn i opplysningene barnet ditt har oppgitt. Du har rett til å få rettet og slettet opplysninger, og rett til å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål til forskningsprosjektet, eller ønsker å trekke barnet ditt fra det, ta kontakt med ansvarlig masterstudent: Martha T. Nordbø på epost mt.nordbo@stud.uis.no eller personvernombud Rolf Jegervatn på e-post personvernombud@uis.no.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Hilde Lowell Gunnerud

Student

Martha Tveita Nordbø

Samtykkeerklæring

Som foresatt har jeg lest og forstått informasjonsbrevet om forskningsprosjektet «*Motivert til kreativ skriving*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at vårt barn på 5.trinn

..... (skriv barnets navn)

- kan svare på spørreundersøkelsen på skolen
- at kontaktlærer kan gi videre opplysninger om resultater på nasjonal prøve i lesing

Barnets klasse

Barnets skole

----- (Signert av foresatt, dato)

Vurdering av behandling av personopplysninger

11.01.2023

Referansenummer

636937

Vurderingstype

Standard

Dato

11.01.2023

Prosjekttittel

Motivert til kreativ skriving

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Hilde Lowell Gunnerud

Student

Martha Tveita Nordbø

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet: At utvalget ditt har rett til retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi). At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet. Kontaktopplysninger til din institusjon sitt personvernombud. Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer: [https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt hvilke type\(r\) særlige kategorier som evt behandles \(kommer snart inn som standard\)](https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt-hvilke-type(r)-saelige-kategorier-som-evt-behandles-(kommer-snart-inn-som-standard))

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.






FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.) Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-enderingar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 6: Spørreskjema før det ble digitalisert. Utviklet med utgangspunkt i Graham et al. (2012) og Lee et al. (2017).

					
1. Hvordan syns du det er å skrive bare for kjekt, når du er hjemme?					
2. Hvordan syns du det er å skrive på skolen, hvis du kan velge mellom ulike aktiviteter?					
3. Hvordan syns du det er å starte å skrive en fortelling?					
4. Hvordan syns du det er å skrive fortellinger i sommerferien?					
5. Hvordan syns du det er å skrive fortellinger istedenfor å leke?					
6. Hvordan syns du det er å skrive ulike typer fortellinger?					
7. Hvordan syns du det er å skrive fortellinger på skolen?					
8. Hvordan syns du et er å bruke fritiden på å skrive fortellinger?					
9. Hvordan syns du det er, når det er tid for skriving på skolen?					
10. Hva syns du om fortellingene du skriver på skolen?					
11. Når jeg skriver en fortelling, er det lett for meg å få ideer.					
12. Når jeg skriver en fortelling, er det vanskelig for meg å få med ideene mine på en god måte.					
13. Når jeg skriver en fortelling, er det lett for meg å starte.					
14. Når jeg skriver en fortelling, er det lett for meg å gjøre endringer underveis.					
15. Når jeg skriver en fortelling, er det lett for meg å skrive gode setninger.					
16. Når jeg skriver en fortelling, er det vanskelig for meg å legge til detaljer og beskrive følelser.					
17. Når jeg skriver en fortelling, er det lett for meg å komme på ordene jeg vil bruke.					
18. Når hele klassen skriver fortellinger, bli min veldig bra.					