



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  MUTMAS Masteroppgave i Utdanningsvitenskap, Norskdidaktikk	Vårsemesteret, 2016  Åpen
Forfatter: Ingrid Sollid Gjestad	..... (signatur forfatter)
Veileder: Sidsel Merete Skjelten	
Tittel på masteroppgaven: <b>Jakten på meningsfulle skrivesituasjoner i norskfaget</b> – En studie av ungdomsskoleelevers opplevelser og lærerens tilrettelegging  Engelsk tittel: <b>Searching for meaningful writing situations in the Norwegian subject</b> - A study of lower secondary school pupils' experiences and teachers' provision for them	
Emneord: Skriving, skrivesituasjoner, skrivehandling, formål, respons, skrivestrategier, skriveoppgaver	Antall ord: 28 926 + vedlegg/annet: 19 272  Stavanger, 13.06.2016 dato/år

# Innhold

<b>Forord</b> .....	5
<b>Sammendrag</b> .....	6
<b>1 Å jakte på meningsfulle skrivesituasjoner</b> .....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling .....	7
1.2 Tidligere forskning på området .....	10
1.2.1 SKRIV- prosjektet .....	10
1.2.2 Normprosjektet .....	12
1.2.3 KAL- prosjektet .....	13
1.3 Oppbygging av oppgaven .....	14
<b>2 Materiale og metodiske tilnærminger</b> .....	15
2.1 Materiale og undersøkelsesskole .....	15
2.2 Metodiske tilnærminger .....	16
2.2.1 Bruk av spørreskjema .....	17
2.2.2 Bruk av intervju .....	19
2.2.2.1 <i>Intervju med elever</i> .....	20
2.2.2.2 <i>Intervju med norsklæreren</i> .....	21
2.2.3 Bruk av observasjon .....	21
2.3 Analytisk tilnærming .....	23
2.4 Studiens reliabilitet og validitet .....	24
2.5 Forskningsetiske utfordringer .....	25
<b>3 Skrivning i et samhandlingsperspektiv</b> .....	27
3.1 Sosiokulturell teori .....	27
3.2 Meningsskaping i skolekonteksten .....	29
3.3 Skriveformål og skrivehandlinger .....	30
<b>4 Analyse og diskusjon</b> .....	35
4.1 Igangsetting av skrivning .....	36
4.1.1 Formålet med skrivingen gir mening og motivasjon .....	36
4.1.2 ”Du må kunne noe for å skrive om noe” – Betydningen av å ha emnekunnskaper .....	38
4.1.3 ”Hvordan teksten skal være er jo en stor del av oppgaven” - Betydningen av å vite noe om tekstens kjennetegn og form .....	40
4.2 Meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner .....	44
4.2.1 Hva slags teksttyper, oppgaver og skrivesituasjoner liker elevene? .....	45
4.2.2 Hva må til for at skrivingen skal være meningsfull og motiverende? .....	52
4.3 Autentisk skrivning .....	54
4.3.1 ”Det blir enklere og mer meningsfullt” - Om det å skrive for andre mottakere .....	54

4.4 Respons.....	58
4.4.1 Muntlig versus skriftlig respons .....	58
4.4.2 Respons underveis versus respons til slutt .....	60
4.4.3 Lærerrespons versus elevrespons .....	62
4.5 Å bli en enda bedre skriver.....	65
4.6 Læreren om det å tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner .....	70
4.6.1 Å utarbeide gode skriveoppgaver .....	70
4.6.2 Å bevisstgjøre elevene på kriterier .....	73
4.6.3 Å gi elevene noe å skrive om .....	74
4.6.4 Å bruke skrivetrekanten i tekstplanlegging.....	75
4.6.5 Å tilpasse skrivesituasjonene til elevene .....	76
4.6.6 Å gi funksjonell respons.....	77
<b>5 Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>81</b>
5.1 Fire prinsipper for meningsfulle skrivesituasjoner.....	81
5.2 Sluttord .....	85
<b>Litteratur .....</b>	<b>86</b>
<b>Vedlegg: .....</b>	<b>90</b>
VEDLEGG 1- Informasjonskriv til elever og foresatte .....	90
VEDLEGG 2 – Spørreundersøkelse med elever .....	92
VEDLEGG 3 – Transkripsjoner av elevintervju .....	104
VEDLEGG 4 – Intervjuguide til norsklæreren .....	133
VEDLEGG 5 – Transkripsjon av intervju med norsklærer.....	134

## Figurliste:

	Side
Figur 1 – Skrivetrekanten	32
Figur 2 – Skrivehjulet	33

## Tabelliste:

	Side
Tabell 1 – Elevutvalg	33
Tabell 2 – Betydningen av uttrykte skriveformål	36
Tabell 3 – Betydningen av emnekunnskaper	38
Tabell 4 – Betydningen av kjennskap til form og kjennetegn	41
Tabell 5 – Begrunnelser for elevers preferanser	45
Tabell 6 – Muntlig versus skriftlig respons	58
Tabell 7 – Underveisrespons versus sluttrespons	61
Tabell 8 – Lærerrespons versus elevrespons	63
Tabell 9 – Hva bør en tilbakemelding inneholde?	65

## **Førord**

Nå sitter jeg her med den endelige versjonen av masteroppgaven. Det er en litt rar og god følelse på samme tid. Arbeidet med masteroppgaven har vært utfordrende, men også svært spennende og lærerikt. Jeg har jaktet på meningsfulle skrivesituasjoner i norskfaget, og denne jakten har resultert i ny innsikt. På den ene siden har jeg fått innsikt i hvordan elever på tiende trinn opplever norskfagets skrivesituasjoner, og hva de mener må til for at skrivingen skal være meningsfull. På den andre siden har jeg fått innsikt i hvordan norsklæreren kan tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner. Nå ser jeg derfor veldig frem til at jeg kan ta i bruk denne innsikten i min første ordentlige jobb som norsklærer og skriveleærer.

Det er mange som skal takkes. Først og fremst fortjener ledelsen ved undersøkesskolen en stor takk for at de viste interesse for mitt prosjekt og ønsket meg velkommen. Jeg vil særlig takke den ene norsklæreren på skolens tiende trinn for å ha stilt seg selv og sin klasse til disposisjon i en travel skolehverdag. Videre vil jeg takke elevene i klassen for at de var positive til å delta i studien, og for at de tok studien på alvor.

Veilederen min, Sidsel Merete Skjelten, skal også ha en stor takk for å være en god og viktig støttespiller gjennom hele prosessen. Takk for at du hadde tro på prosjektet mitt, og takk for dine konstruktive tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg takke samboeren, familien og medstudenter for å ha oppmuntret og støttet meg gjennom året.

Stavanger, juni 2016

Ingrid Sollid Gjestad

## Sammendrag

I denne studien har det blitt jaktet på meningsfulle skrivesituasjoner i norskfaget, ved hjelp av følgende problemstilling: *Hvordan opplever ungdomsskoleelever norskfagets skrivesituasjoner, og hvordan kan norsklæreren tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner?* Dermed har studien inntatt både elevens og læreren sitt perspektiv. Studiens overordnede mål har vært å få innsikt i hva som er viktige forutsetninger for meningsfulle skrivesituasjoner.

For å belyse problemstillingen har relevant teori og tidligere forskning blitt benyttet. I tillegg har det blitt innhentet empiri på en kombinert barne- og ungdomsskole. For å få innsikt i elevenes opplevelser av norskfagets skrivesituasjoner, har jeg benyttet en spørreundersøkelse og individuelle intervju med et utvalg elever på tiende trinn. For å få innsikt i hvordan læreren kan tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner, har jeg observert deler av en skriveprosess og intervjuet elevenes norsklærer. Dette resulterte i et rikt datamateriale, som har blitt omgjort til skriftlig tekst, og som igjen har blitt fortolket og analysert. Analysen har vært temasentrert, som betyr at fokuset har vært på tekstens meningsinnhold og viktige temaer som har vært representert i studien. Samtidig har funnene blitt tolket i lys av teori og tidligere forskning.

Studien har resultert i interessante funn, og i avslutningen har funnene blitt samlet i fire prinsipper for meningsfulle skrivesituasjoner. *Det første prinsippet* går ut på at norsklæreren bør utforme tydelige og gode skriveoppgaver. I dette arbeidet kan skrivehjulet være et nyttig hjelpemiddel. Dette kan bidra til at skrivingen får en funksjon, og til at oppgaven blir tydeligere for elevene. Norsklæreren bør fokusere på å variere skriveoppgavene for å tilpasse skrivesituasjonene til de ulike elevene. *Det andre prinsippet* er at elevene bør bevisstgjøres om skrivingens formål, innhold og form. I tillegg kan elevene benytte skrivetrekanten i sin tekstplanlegging. *Det tredje prinsippet* går ut på å gi elevene rammer som kan hjelpe dem i deres skriveutvikling. Her ble særlig bruk av modelltekster og setningsstartere trukket frem. *Det fjerde prinsippet* er at responsen bør komme underveis og til slutt, samt gis både muntlig og skriftlig. Elevene foretrekker læreren som responsgiver, men er positive til at elevrespons kan komme i tillegg.

# 1 Å jakte på meningsfulle skrivesituasjoner

*I dette innledningskapitlet blir temaet for studien presentert og begrunnet. Videre presenteres studiens problemstilling, formål og fremgangsmåter for å belyse problemstillingen. Tidligere forskning med relevans for studien blir omtalt, og avslutningsvis gis det en oversikt over oppgavens oppbygging.*

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Stortingsmelding nr. 28 *Fag - Fordypning – Forståelse* (2015-2016) påpeker at det er avgjørende at skolens innhold er relevant for den enkelte og for samfunn og arbeidsliv: ”Skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial og få et grunnlag for å mestre sitt eget liv og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet” (s.13).

I dagens samfunn er det en høy grad av skriftlighet, og derfor er det et stort og økende behov for mennesker som mestrer språk og et bredt utvalg av tekster. En viktig oppgave for skolen er derfor å arbeide med å utvikle elevenes skriftlige ferdigheter. I *Kunnskapsløftet* regnes det ”å kunne uttrykke seg skriftlig” som én av totalt fem grunnleggende ferdigheter som det skal jobbes med i alle fag (LK,06, ny versjon 20.6.13). Disse ble innført i etterkant av OECDs arbeid med å definere ”nøkkelkompetanser som er viktige for personlig og sosial utvikling hos mennesker i det moderne informasjonssamfunnet” (Udir, 2013:4). De grunnleggende ferdighetene anses dermed som viktige redskaper for all læring og som avgjørende for videre utdanning og arbeid (Utdannings- & forskningsdepartementet, 2003-2004).

Siden det skal jobbes med å utvikle elevenes skriftlige ferdigheter i alle fag, er alle lærere skrivefaglære. Likevel har fremdeles norsklæreren et særlig ansvar for å utvikle elevenes skriveferdigheter, og samtidig er det å kunne skrive i naturfag noe annet enn å kunne skrive i norsk (Lorentzen & Smidt, 2008; Meld.St.nr.28). Ulike fag har ulike tekstkulturer, og elevene skal lære å uttrykke seg relevant på de ulike fagenes premisser og bli fortrolige med de teksttypene som har status i hvert enkelt fag (LK06, ny versjon 20.6.2013). Av den grunn er studiens tema avgrenset til skriving innenfor norskfagets tekstkultur. Som student i norskdidaktikk er jeg spesielt interessert i norskfaglig skriving, og et slikt fokus kan gi nyttig innsikt som jeg kan ta med meg ut i virket som norsklærer. En annen grunn til en slik avgrensning er at

læreplanen i norsk ble revidert i 2013, i forsøk på å etterkomme et påpekt behov fra nyere skriveforskning om at skriveopplæringen må gjøres mer *virkelighetsnær* og *funksjonell*. Med en mer virkelighetsnær eller autentisk skriveopplæring skal elevene i større grad forberedes for den skrivingen som kreves senere i livet, eksempelvis i høyere utdanning og yrkesliv (Smidt, 2011; Kringstad & Kvithyld, 2013). Med en mer funksjonell skriveopplæring er det større fokus på hva skrivingen skal brukes til, altså skrivingens formål og funksjon. Dagens læreplan har derfor større fokus på at elevene skal kunne utføre ulike skrivehandlinger og kunne skrive ulike teksttyper som er tilpasset ulike formål og ulike kommunikasjonssituasjoner (LK06, ny versjon 20.6.2013). På denne måten skal skriveopplæringen oppleves som meningsfull.

Studien er videre avgrenset til ungdomsskolens tiende trinn. Denne avgrensningen er gjort på bakgrunn av at det er enkelte utfordringer knyttet til skriveopplæringen på ungdomstrinnet, og særlig på tiende trinn. På ungdomstrinnet møter elevene større faglige krav og større krav til skriveferdighet. Skrivingen blir et viktig redskap for læring, og elevene synliggjør ofte sine kunnskaper gjennom å skrive (Udir, 2013-2014). En viktig forutsetning for å utvikle ungdommenes skriveferdigheter er motivasjon. Imidlertid viste Stortingsmelding nr. 22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (2010-2011) at motivasjonen i grunnskolen synker og er lavest på tiende trinn. En del av elevene mister rett og slett motivasjonen og lysten til å skrive. Et viktig mål med skriveopplæringen på ungdomstrinnet bør derfor være å snu denne tendensen. Elevene må få oppleve og erfare at det å skrive er meningsfullt og at skrivingen har en funksjon. Derfor foregår det for tiden en nasjonal satsing på kompetanseutvikling på ungdomstrinnet, der utviklingsarbeid innen klasseledelse, regning, lesing og skriving står i fokus. Lærere, skoleledere og skoleeiere skal gjennom denne satsingen kunne bidra til at elevene på ungdomstrinnet opplever undervisningen som relevant, variert, praktisk og utfordrende (Udir., 2013).

Denne studien ønsker å se nærmere på ungdomsskoleelevers opplevelser av norskfagets skrivesituasjoner og lærerens arbeid med å tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner. Siden studien forsøker å innta både et elev- og lærerperspektiv, er problemstillingen todelt og formulert slik:



*Hvordan opplever elever på tiende trinn norskfagets skrivesituasjoner, og hvordan kan norsklæreren tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner?*

Studiens overordnede formål er å få økt innsikt i hva som er viktige forutsetninger for å skape meningsfulle skrivesituasjoner i norskfaget. For å få innsikt i dette inntas både elevens perspektiv og norsklærerens perspektiv. I den første fasen i jakten på meningsfulle skrivesituasjoner, ønsker jeg innsikt i hvordan ungdomsskoleelever opplever norskfagets skrivesituasjoner, og hva de mener må til for at disse skal være meningsfulle. Mer konkret er det interessant å høre hvor viktig de synes det er å ha kjennskap til skrivingens formål, innhold og form før de skal i gang med å skrive, hva slags teksttyper og oppgaver de liker å skrive, hva slags responstyper de liker, og hva de mener kan hjelpe dem til å bli bedre skrivere. I den andre jaktfasen ønskes det innsikt i hvordan norsklæreren kan tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner. Her er det interessant å undersøke hvordan læreren kan utarbeide gode skriveoppgaver, hvordan læreren kan involvere og bevisstgjøre elever på kriterier, hvordan læreren forsøker å tilpasse skrivesituasjonene til elevene, og hva slags typer respons læreren mener fungerer godt.

For å belyse problemstillingen benyttes teori og relevant forskning som sier noe om skriving og norskfaglig skriving på ungdomstrinnet. Det er interessant å undersøke hva teori og forskning mener er viktige forutsetninger for meningsfulle skrivesituasjoner. Hva sier teori og forskning om betydningen av blant annet eksplisitte skriveformål, bruk av skrivestrategier, tekstrespons og tilpasset opplæring?

I tillegg er studien empirisk orientert ved at det innhentes empiri for å belyse problemstillingen. I hovedsak har studien en kvalitativ innretning, som gir mulighet for å gå mer i dybden og forsøke å utvikle mening og forståelse (Befring, 2002; Thagaard, 2013). Likevel benyttes en spørreskjemaundersøkelse, altså en metode som vanligvis brukes i kvantitative studier. Imidlertid består skjemaet av både åpne og lukkede spørsmål og har dermed et åpent og ikke-standardisert preg. Skjemaets respondenter er elever på tiende trinn, og det benyttes for å innta deres perspektiv på skriving i norskfaget. Deretter gjennomføres det kvalitative, individuelle intervju samtaler med elever. Også for å innta norsklærerens perspektiv på

skrivning benyttes intervju, i tillegg til observasjon av deler av en skriveprosess. Med andre ord har studien et flermetodisk design ved at det benyttes ulike typer data for å studere og belyse problemstillingen.

## **1.2 Tidligere forskning på området**

I de siste tiårene har det vært gjort mye forskning på skolerelatert skrivning. En medvirkende årsak til det store engasjementet og aktiviteten hos de norske skriveforskerne var opprettelsen av *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning* i 2009 (Også kalt *Skrivesenteret*). Flere av skriveforskerne som deltok og deltar i prosjektene jeg vil omtale nedenfor, var også sentrale i etableringen av Skrivesenteret. Formålet med Skrivesenterets arbeid er å bidra til at den nasjonale utdanningspolitikken blir iverksatt og gjennomført på en måte som gir alle barn, unge og voksne en ”likeverdig og tilpasset opplæring av høy kvalitet i et inkluderende fellesskap” (Skrivesenteret, 2013a). Den faglige virksomheten er kunnskaps- og forskningsbasert, og gjennom deres arbeid skal barn, unge og voksne få styrket sin skrivekompetanse. Implementering og bruk av læreplanverket er en sentral del av senterets arbeid (ibid.). I forbindelse med revisjonen av norskfagets læreplan deltok representanter fra Skrivesenteret med innspill for å imøtekomme et påpekt behov fra nyere forskning om en mer funksjonell, virkelighetsnær og dermed mer meningsfull skriveopplæring (LNU, 2015).

Siden jeg ønsker å få økt innsikt i hva som er viktige forutsetninger for å skape meningsfulle skrivesituasjoner, vil jeg i fortsettelsen presentere nyere skriveforskning på området. De forskningsprosjektene som anses som relevante for min studie, er SKRIV-, Norm- og KAL-prosjektene. Denne forskningen gir nyttig kunnskap om skrivning og skriveopplæring, og undersøkelsene i min studie vil i stor grad basere seg på funn fra denne forskningen.

### **1.2.1 SKRIV- prosjektet**

I perioden fra 2006 til 2010 ble SKRIV-prosjektet gjennomført av en rekke forskere, med skriveforsker Jon Smidt som prosjektleder. Målet med studien var ”å finne ut hva slags kunnskap om tekst og skrivning lærere og førskolelærere trenger for å kunne støtte barn og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i alle fag”

(Smidt, 2010:11). På denne måten ønsket de å bidra til ny innsikt og bedre skriveopplæring (ibid.:30). SKRIV-forskerne innhentet datamateriale om skrivning på mange ulike alderstrinn, fra det siste året i barnehage til det første året i videregående skole. De var innom fjorten barnehager, grunnskoler og videregående skoler. Her observerte de skrivning, samlet inn elevtekster, gjennomførte intervju med elever og lærere, og innhentet annet bakgrunnsmateriale (Smidt, 2008:25).

Et av hovedfunnene i studien var at tekstens *formål*, *innhold* og *form* er viktige aspekter i meningsfulle skrivesituasjoner, og at *formålet* ikke alltid er blitt godt nok kommunisert til elevene (Smidt m.fl., 2011). SKRIV-forskerne mener at det er viktig å bevisstgjøre elevene på hva formålet med skrivningen er, da dette kan være med på å sette i gang skriveprosessen: ”Det er formålet med skrivningen som langt på vei bestemmer formen teksten får og hvordan innholdet presenteres” (Kringstad & Kvithyld, 2013:7). I tillegg peker studien på tre skrivedidaktiske utfordringer i skolen. Én utfordring er at mye av skrivningen i skolen er fragmentert, for eksempel kortsvar på oppgaver, løsrevne faktasetninger og stikkord. Mange av disse tekstene har ingen mottaker og dermed kan det bli vanskelig for elevene å se relevansen med skriveoppgavene (Smidt m.fl., 2011:46). Løsningen er å lære elevene hvordan en fragmentert tekst kan brukes til å skrive en lengre, sammenhengende tekst (Solheim, 2009, i Smidt 2010:26). En annen utfordring er at mye av skoleskrivningen er kopiering. Derfor trenger elevene å lære hvordan de kan omformulere og bearbeide andres ord, henviser til andre verk og å lære seg kildekritikk. Den tredje utfordringen er at elevene trenger hjelp til å lære seg de ulike fagenes terminologi og tenkemåte (ibid.).

SKRIV-prosjektet har stor relevans for temaet og problemstillingen i min studie, da jeg er opptatt av hva som kan gjøre skrivningen mer meningsfull og motiverende. Dette sier SKRIV-prosjektet mye om. I utarbeidelsen av spørsmål til spørreskjema og intervjusamtaler vil en del av spørsmålene være basert på viktige funn fra SKRIV-prosjektet. SKRIV peker blant annet på formål, innhold og form som viktige aspekter i meningsfulle skrivesituasjoner, og ønsker spesielt økt fokus på formålet med skrivningen. Derfor undersøkes det også i min studie hvor viktig elevene mener det er å ha kjennskap til skrivningens formål, innhold og form, og hvorfor de mener dette. Også i intervjuet med norsklæreren blir det aktuelt å høre hvor mye disse tre aspektene blir

fokusert på, og hvordan det blir formidlet til elevene. Funn i min studie kan sammenlignes med funn i SKRIV-prosjektet.

### **1.2.2 Normprosjektet**

Normprosjektet er et pågående prosjekt som ble startet opp i 2012 og som skal avsluttes våren 2016 (Matre & Solheim, 2014). I prosjektet vektlegges et funksjonelt syn på skriving der begrepene *skrivehandling* og *skriveformål* er sentrale, og der relasjonen mellom disse er viktig. Målet er ”å skape eksplisitte forventningsnormer for skriving og å prøve disse ut som grunnlag for skriveopplæring og vurdering” (Skrivesenteret, 1.9.2014). På denne måten kan forskerne si noe om hva slags virkning felles forventningsnormer har på elevers skriving (Berge & Skar, 2015).

Normprosjektet ble opprettet på bakgrunn av funn som ble gjort under de nasjonale prøvene i skriving i 2005, der det var uenighet blant norske lærere om hva man kan forvente av skriveprestasjoner på ulike klassetrinn (Thygesen m.fl., 2007). Det viste seg å være lite samsvar mellom lærerne i deres bedømmelser av elevenes skrivekompetanse. Av den grunn ønsker Normprosjektet å utvikle nasjonale standarder for skrivekompetanse, som kan brukes i undervisning og vurdering (Skjelten, 2013:14).

Prosjektet har vært delt i to faser. I første fase utviklet forskerne i fellesskap med lærere fra hele landet eksplisitte forventningsnormer for skriving. Disse sier noe om hva slags skriveferdigheter elever bør mestre ved inngangen til femte og åttende trinn (ibid.). I den andre fasen ble forventningsnormene implementert på tjue skoler. Videre fulgte forskergruppa skolene gjennom to år for å undersøke hvilken effekt den nye opplærings- og vurderingspraksisen har på elevenes skriveutvikling og lærernes vurderingskompetanse.

Forskerne ser tendenser til at elevene ved de deltakende skolene skriver bedre og mer varierte tekster. De skriver mer i løpet av prosjektperioden og bedrer skrivekompetansen sin tilsvarende etter ett til to skoleår med ekstra undervisning (Berge & Skar, 2015). Lærerne utvikler felles forståelse for skriving og vurdering, og det har blitt skapt gode arenaer for faglig dialog og kompetanseutvikling. Samtidig

har de funnet at en viktig forutsetning for at elevene skal skrive gode tekster, er gode skriveoppgaver (ibid.).

Normprosjektet har relevans for min studie siden det vektlegger et funksjonelt syn på skriving, der teksttyper og skrivehandlinger er viktige begrep. Dette synet og disse begrepene er også vektlagt i norskfagets reviderte læreplan, som videre legger føringer for undervisningen. Siden jeg skal gjøre ulike undersøkelser i skolen, hviler også denne studien på et funksjonelt syn på skriving, med teksttyper og skrivehandlinger som sentrale begrep. I intervjuet med læreren er det aktuelt å samtale om hva hun vektlegger når hun skal tilrettelegge for gode skriveprosesser, og høre hvorvidt hun er opptatt av at skrivingen skal ha en funksjon eller et formål. Samtidig kan jeg se om hun har forsøkt å dreie fokuset bort fra sjanger og inn mot teksttyper og skrivehandlinger i undervisningen. Også Normprosjektets funn om at klare forventningsnormer for skriving kan ha positiv effekt på elevenes skriving, har relevans. Riktignok har ikke Normprosjektet utarbeidet eksplisitte forventningsnormer for tiende trinn, men det kan være interessant å høre hvordan læreren forsøker å informere elevene om vurderingskriterier, og hvordan de involveres i utarbeiding av dem. At elevene vet hva som forventes av dem, vil trolig ha betydning for hvor meningsfull de opplever skrivingen.

### **1.2.3 KAL- prosjektet**

KAL-prosjektet, eller *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*, ble gjennomført i perioden fra 1998 til 2001 (Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle, 2005). Forskergruppa undersøkte over 3300 eksamensbesvarelser og vurderingene av dem for å kunne si noe om hvordan det stod til med norske elevers skrivekompetanse etter endt grunnskole (ibid.). Det overordnede målet var å undersøke hva elever ”får til” og ”ikke får til” i norsk skriftlig, og hvordan eksamenssensuren fungerer som kvalitetsvurdering (Evensen, 2003). Innhenting av datamaterialet foregikk mens L97 var gjeldende læreplan, og forskningen ble på mange måter en evaluering av hvordan denne læreplanen fungerte i praksis.

Forskerne kom frem til at L97 ikke førte til noen gjennomgående endringer i elevenes prestasjonsnivå på eksamen. Den hadde heller ikke ført til noen svekkelse av

resultatene. Når det gjaldt sjangervalg i oppgavesettene var det stor valgfrihet. Forskerne pekte imidlertid på en uheldig konsekvens med å kunne velge sjanger; nemlig at den enkelte elev kunne fokusere på å lære en bestemt skrivemåte, på bekostning av andre (Evensen, 2003:11). Resultater fra studien viste også at elevene i stor grad valgte bort sakpreget skriving. Kun mellom ti og femten prosent av elevene valgte å skrive innenfor sakprosasjangere (ibid.).

KAL-studien har noe relevans for min studie. I KAL-studien er det elevers skrivekompetanse i norsk etter tidende trinn som er i fokus. Også i min studie er fokuset på elever på tiende trinn, men i stedet for å undersøke elevers skrivekompetanse, undersøker jeg elevers opplevelser av skriving og spør hva de mener må til for at skrivingen i norskfaget skal være meningsfull og motiverende. Imidlertid blir de også spurt om hva de mener kan gjøre dem til bedre skrivere, og hva slags teksttyper de foretrekker å skrive.

### **1.3 Oppbygging av oppgaven**

Oppgaven består av fem kapitler. I dette innledende kapitlet har jeg begrunnet valg av tema, og presentert studiens problemstilling og formål. Videre har jeg presentert relevant forskning. *I kapittel 2* presenteres først studiens materiale og undersøkelsesskole. Deretter blir det redegjort for valg av design og metodiske og analytiske tilnærminger. Videre blir studiens reliabilitet og validitet drøftet. Kapitlet avrundes med å presentere forskningsetiske utfordringer, og med å utdype hvordan de forskningsetiske prinsippene er fulgt. *I kapittel 3* presenteres studiens overordnede teoretiske perspektiv. Disse perspektivene har vært egnet til å belyse og forstå det som skulle studeres, og til å fortolke og drøfte studiens funn. *I kapittel 4* blir studiens funn løftet frem og diskutert. Funnene knyttes opp mot aktuell teori og forskning for å analysere, forstå og drøfte hva funnene innebærer. Avslutningsvis, i *kapittel 5*, blir studien oppsummert og det trekkes en konklusjon. I tillegg reflekteres det over studien, og det presenteres noen tanker om videre forskning.

## **2 Materiale og metodiske tilnærminger**

*Innledningsvis i dette kapitlet presenteres studiens materiale og undersøkelsesskole. Deretter beskrives metodiske tilnærminger og fremgangsmåter for å samle inn og analysere data. Videre drøftes forhold knyttet til studiens reliabilitet og validitet, før jeg avslutningsvis kommer inn på hvordan studien har forholdt seg til forskningsetiske utfordringer.*

### **2.1 Materiale og undersøkelsesskole**

Materialet som ligger til grunn for studien, ble innhentet på tiende trinn på en kombinert barne- og ungdomsskole. Materialet består av spørreskjemabesvarelser fra åtte elever, transkripsjoner av individuelle intervju med de samme elevene, intervju med en norsklærer og observasjonsnotater fra deler av en skriveprosess i lærerens klasse. Spørreskjemabesvarelsene og transkripsjonene av elevintervjuene har vært viktig for å kunne si noe om hvordan elever på tiende trinn opplever norskfagets skrivesituasjoner. Det transkriberte intervjuet med norsklæreren og observasjonsnotatene har vært viktig for å si noe om hvordan norsklæreren kan tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner.

For å få adgang til felten tok jeg kontakt med to skoler som hadde myndighet til å åpne eller lukke tilgangen for meg. Jeg rettet en formell henvendelse via e-post til de to skolenes rektorer og en norsklærer ved de to skolene. Ved den ene skolen fikk jeg ikke svar på henvendelsen, mens ved den andre svarte de nokså raskt at de var positive til forskningsprosjektet mitt og ønsket meg velkommen. Videre fikk jeg beskjed om at jeg kunne opprettholde kontakt med den ene norsklæreren på tiende trinn. Læreren var svært hjelpsom og delte ut informasjonsskriv om forskningsprosjektet til elevenes foresatte. I informasjonsskrivet kunne elevenes foresatte velge om de ville samtykke i at deres sønn eller datter kunne delta i prosjektet (se vedlegg 1).

## 2.2 Metodiske tilnærminger

Problemstillingen dannet utgangspunktet for valg av metodisk tilnærming. Jeg ønsket å beskrive, fortolke og forstå hvordan norskfagets skrivesituasjoner blir opplevd av elever på tiende trinn, og hvordan norsklæreren kan tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner. Av den grunn har studien i hovedsak en kvalitativ tilnærming. Likevel er det også benyttet spørreskjema, som er en kvantitativ metode. Imidlertid er kvantitative spørreskjemaer ofte standardiserte ved at de har lukkede svaralternativer, men mitt spørreskjema inneholdt både åpne og lukkede spørsmål. Dermed bar det preg av å være åpent og ikke-standardisert. Bruken av spørreskjemaet bidro til å fremskaffe et mer generelt bilde av tiendeklassingers opplevelser av norskfagets skrivesituasjoner, og til å gi retning til den kvalitative delen. På bakgrunn av elevenes svar på spørreundersøkelsen ble det utarbeidet semi-strukturerte intervjuguider til elevene. Samlet sett ga dermed spørreskjemaer og intervju mer informasjon om elevers meninger og opplevelser enn hvis det kun hadde blitt benyttet spørreskjema.

Også for å høre norsklærerens erfaringer med å tilrettelegge for meningsfulle og motiverende skrivesituasjoner, ble det benyttet intervju. I tillegg observerte jeg deler av en skriveprosess i den samme klassen for å se hvordan førskrivefasen og skrivefasen fungerte, og for å se hvordan det ble gitt respons underveis i skrivefasen.

Siden det er benyttet ulike typer data for å studere og belyse fenomenet norskfaglig skriving på tiende trinn, har studien et flermetodisk design. Ifølge Postholm og Jacobsen (2013) er dette et forskningsmessig ideal. De ulike metodene har sine styrker og svakheter, og til sammen kan de utfylle hverandre og gi en bedre forståelse av situasjonen (ibid.). Samtidig var det en fordel at jeg hadde noe erfaring fra tidligere med å gjøre feltundersøkelser. En ulempe med å bruke flere metoder er at det resulterer i et stort datamateriale som skal fortolkes og analyseres. Imidlertid var jeg klar over at det ville bli et omfattende og tidkrevende arbeid. Av den grunn ble det viktig å være grundig i planleggingen av undersøkelsene og sørge for at undersøkelsene ble gjennomført så tidlig som mulig.



I fortsettelsen går jeg nærmere inn på hvordan de ulike metodene ble benyttet for å samle inn relevant data. Jeg kommenterer utvalget og gir beskrivelser av de ulike stadiene i datainnsamlingen.

### 2.2.1 Bruk av spørreskjema

Spørreskjemaets respondenter var elever på tiende trinn. For å rekruttere respondenter benyttet jeg et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2013). Et slik utvalg er strategisk ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevant for problemstillingen, og deltakerne er valgt ut basert på at de er tilgjengelige for meg som forsker (ibid.:61).

Det var 28 elever i klassen, men det var kun åtte av elevenes foresatte som samtykket i at deres sønn eller datter kunne delta. Dermed deltok åtte elever på spørreundersøkelsen. Dette er et nokså lite utvalg for denne typen undersøkelse, så ideelt sett skulle det ha vært større. I forsøk på å utvide utvalgsstørrelsen ble fristen for innlevering av samtykker utsatt, og en annen skoles ledelse ble kontaktet for å høre om de var villige til at det ble gjort en spørreundersøkelse. Imidlertid hjalp det ikke med utsatt frist, og ved den andre skolen fikk jeg først et positivt svar, men fikk ikke kontakt da jeg skulle gjøre nærmere avtaler. Dermed forble det åtte respondenter på spørreundersøkelsen.

Siden utvalget er lite, er det knyttet en viss usikkerhet til resultatet, og det er liten mulighet for å generalisere funnene. Men målet med studien er ikke å generalisere, men å få en dypere forståelse av hvordan noen elever på tiende trinn opplever norskfagets skrivesituasjoner, og høre hva de mener er viktig for at skrivingen skal oppleves som meningsfull og motiverende. Begge kjønn var representert i undersøkelsen, og dermed kunne jeg få innsikt i både jenters og gutters opplevelser. Alle de åtte elevene besvarte alle spørsmålene, så undersøkelsen hadde en svarprosent på hundre.

Utviklingen av spørsmålene var både *teoristyr*t og *mottakerstyr*t (Haraldsen, 1999:97). *Teoristyr*t spørsmålsutvikling vil si at aktuell teori benyttes for å lage interessante og relevante spørsmål. I min studie ble det benyttet teori og forskning som sier noe om viktige forutsetninger for meningsfulle skrivesituasjoner.

*Mottakerstyrt* spørsmålsutvikling innebærer at blikket er vendt mot de som skal besvare spørsmålene. I spørsmålsutviklingen ble derfor språket tilpasset elever på tiende trinn. Jeg henvendte meg direkte til respondenten ved å bruke ”du”, og hadde fokus på at elevene skulle få dele sine meninger og refleksjoner omkring temaet. Samtidig ble det vurdert hva slags begreper som kunne og ikke kunne brukes. Begrepet ”formål” ble eksempelvis unngått, da det var en sjanse for at ikke alle ville forstå det. For at det ikke skulle bli så tungt å fylle ut spørreskjemaet forsøkte jeg å unngå for lange spørsmål, og kun spørre om én ting om gangen (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014:36). Samtidig var jeg bevisst på at ett dårlig spørsmål i et spørreskjema kunne produsere masse dårlige svar, og fokuserte derfor på å utforme relevante og forståelige spørsmål (Haraldsen, 1999:26). Spørsmålene ble også diskutert med elevenes norsklærer.

Totalt sett var det 22 spørsmål, der åtte var *lukkede* og fjorten var *åpne* (Se vedlegg 2 for spørreskjema). *Lukkede spørsmål* innebærer at svaralternativene er gitt på forhånd. Det var viktig at spørsmålene og svaralternativene samsvarte med hverandre og at det var nok svaralternativer, slik at respondenten kunne avgi et passende svar (Kleven m.fl., 2014). Fordeler med lukkede spørsmål er at alle respondentene kan svare nokså raskt, og at det letter bearbeidingen av materialet (ibid.). Bruk av *åpne spørsmål* ga mulighet for at elevene kunne gi mer nyanserte svar, og at de kunne komme med egne refleksjoner og meninger om skriving i norskfaget. Samtidig kunne de begrunne sine meninger. Med tanke på at kvalitative studier ofte baserer seg på åpne spørsmål, var bruk av slike spørsmål naturlig (Haraldsen, 1999). Noen ulemper med åpne spørsmål kan imidlertid være at man kanskje ikke alltid får den type informasjon man er ute etter, og at spørsmålene kan skape problemer for enkelte respondenter (ibid.:111). Imidlertid svarte alle elevene på alle spørsmålene, og det virket som at spørsmålene var forståelige.

De spørsmålene som omhandlet samme tema stod under en felles og overordnet kategori. Spørreskjemaet bestod dermed av følgende fem kategorier: *igangsetting av skriving, meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner, autentisk skriving, respons, og å bli en enda bedre skriver*. Dette bidro til at spørreskjemaet fikk et ryddig preg og at analysearbeidet ble lettere.

I forkant av undersøkelsen ble spørreskjemaet kvalitetssikret og godkjent av lærer og rektor ved den aktuelle skolen. Ved gjennomføringen av undersøkelsen var jeg til stede slik at jeg fikk presentert meg selv, mitt forskningsprosjekt og spørreundersøkelsen. Samtidig ga dette mulighet for at elevene kunne stille spørsmål dersom noe var uklart. Spørreskjemaet ble utdelt til elevene i papirform, og de oppga kjønn, men ikke navn. Imidlertid hadde hvert skjema et unikt nummer som kunne kobles til en navneliste, da jeg senere skulle lage intervju spørsmål som tok utgangspunkt i svarene på spørreskjemaet. Elevene brukte god tid på å gjennomføre undersøkelsen, og i etterkant ble elevsvarene ordrett registrert på pc.

### **2.2.2 Bruk av intervju**

For få innblikk i elevenes og norsklærerens opplevelser og meninger omkring skriving i norskfaget gjennomførte jeg kvalitative, fenomenologiske intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved en slik tilnærming kan man forvandle erfaringer til kunnskap, og en viktig hensikt er å få tilgang til informantenes egne erfaringer med det fenomenet som undersøkes (ibid.; Lichtman, 2010). Gjennom å høre deres erfaringer og opplevelser omkring norskfagets skrivesituasjoner, ønsket jeg å utvide min forståelse for hva som er viktig for å skape meningsfulle skrivesituasjoner.

Spørsmålene i et intervju kan være mer eller mindre strukturert på forhånd. I denne studien ble det valgt en semistrukturert eller halvstrukturert tilnærming (Kleven m.fl., 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Det innebærer at de temaene som forskeren skal spørre om, er fastlagt på forhånd, men man kan velge underveis i hvilken rekkefølge man vil stille spørsmålene. På den måten kan man stille oppfølgings spørsmål til informanten, men samtidig sikre at de temaene som er relevante for problemstillingen, blir diskutert i løpet av samtalen (Thagaard, 2013:98). En slik struktur var adekvat for min studie, for da kunne jeg gå grundigere inn på enkelte tema, men samtidig sikre at alle informantene uttalte seg om de samme temaene i løpet av samtalen. Det var viktig siden jeg senere skulle foreta en temasentrert analyse. I lærerintervjuet hadde jeg imidlertid kun én informant, så her hadde ikke dette betydning. Imidlertid var det fint å kunne stille oppfølgende spørsmål.

Under intervjuene ble det benyttet lydopptaker, noe informantene godtok. Det ble påpekt at det kun var jeg som skulle lytte til opptaket, at det ikke skulle inneholde personidentifiserende opplysninger, og at det skulle slettes etter transkribering og analysing (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordelene med å benytte dette hjelpemiddelet er at ordbruk, tonefall, pauser og lignende blir registrert, at man kan konsentrere seg fullt og helt om selve intervjusamtalen, og at man kan gjøre et godt analysearbeid i etterkant av intervjuene (ibid.:205). Etter gjennomføringen kunne jeg lytte til opptaket flere ganger, og dermed fikk jeg større innsikt i informantenes uttalelser.

Samtidig bidro lydopptakeren til at jeg kunne transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form. Målet var å gjøre intervjusamtalene tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble så godt som ordrett transkribert til bokmål, og i tillegg ble latter og nøling registrert. Siden jeg skulle foreta en temasentrert analyse var det imidlertid viktigst å registrere hva som ble sagt. Opptakene og transkripsjonene ble trygt lagret på en privat og passord-beskyttet datamaskin, og informantene ble anonymiserte.

### **2.2.2.1 Intervju med elever**

De individuelle intervjusamtalene med elevene bestod av de samme overordnede temaene som i spørreundersøkelsen; *igangsetting av skriving, meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner, autentisk skriving, respons, og å bli en enda bedre skriver*. Samtalene tok utgangspunkt i det de hadde svart på spørreundersøkelsen. Målet var å få litt mer utfyllende informasjon omkring de samme temaene som i spørreundersøkelsen, og derfor var deltakerne de samme. Dermed kan man si at spørreundersøkelsen og intervjusamtalene utfylte hverandre, og muliggjorde at studiens problemstilling kunne utforskes på forskjellige måter, som samlet gav større tilgang på informasjon. Til hvert enkelt intervju ble det utarbeidet en egen intervjuguide, der enkelte spørsmål var unike, og andre var like, slik at elevenes svar kunne sammenlignes.

Intervjusamtalene ble gjennomført i løpet av to dager, på et av skolens grupperom, og foregikk uten forstyrrelser fra andre. I de individuelle samtalene ble intervjuguiden fulgt nokså nøye. For å skape en trygg og hyggelig stemning hadde jeg fokus på å være positiv, interessert og aktivt lyttende, og for å gjøre det lettere for elevene å følge med, markerte jeg overgangen til nye tema (Thagaard, 2013). Informantene virket nokså komfortable med, og positive til selve intervjusituasjonen, og svarte så godt de kunne. Imidlertid var det noen spørsmål jeg ikke fikk helt svar på, enten fordi enkelte elever ikke forstod spørsmålet, eller fordi det ble tolket annerledes. Ved slike tilfeller forsøkte jeg å omformulere spørsmålene. Dersom elevene var litt korte i svarene sine, eller sa noe interessant ble det stilt oppfølgende spørsmål. Intervjuene varte mellom ti og femten minutter, og etterpå ble elevene takket for deltagelsen (Se vedlegg 3 for transkriberte elevintervju).

#### **2.2.2.2 Intervju med norsklæreren**

Intervjuet med norsklæreren foregikk på et av skolens møterom og varte i omtrent 20 minutter. Det overordnede fokuset var hvordan norsklæreren kan tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner. Dermed bestod lærerintervjuet av litt andre tema og spørsmål enn elevintervjuene. Intervjuguiden bestod av ti spørsmål og dreide seg blant annet om hva som er viktig når man skal tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner, hva som er viktig i utarbeiding av skriveoppgaver, og hvordan skrivehjulet benyttes i dette arbeidet, hvor viktig skrivetrekanten er ved igangsetting av skriveprosesser, og hvordan skrivesituasjonene kan tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og behov (vedlegg 4). Norsklæreren fikk tilsendt intervjuguiden en ukes tid i forkant av intervjuet, og hadde dermed mulighet til å forberede seg litt. Også i intervjusamtalen med norsklæreren hadde jeg fokus på å være aktivt lyttende og å stille oppfølgende spørsmål der det var naturlig (Se vedlegg 5 for transkripsjon av lærerintervju).

#### **2.2.3 Bruk av observasjon**

For å få et innblikk i hvordan klassen vanligvis arbeidet med skriving, observerte jeg deler av en skriveprosess. Jeg var interessert i hvordan skriveprosessen var organisert og om jeg kunne se noen eksempler på gode skrivestrategier. Da klassen ikke skulle ha flere skriveøkter i norsk før sommeren, observerte jeg en skriveøkt i engelsk.

Imidlertid var klassens engelsklærer og norsklærer den samme personen, og hun påpekte at de jobbet nokså likt med skriving i norsk og skriving i engelsk. Derfor har observasjonen av skriveundervisningen i engelsk overføringsverdi til skriveundervisningen i norsk.

Observasjonen var åpen ved at jeg tilkjennega min identitet som forsker. Jeg var delvis deltakende under observasjonen, noe som innebar at jeg ikke gjorde alt det deltakerne gjorde, men samhandlet med dem mens de gjorde sine daglige aktiviteter (Thagaard, 2013:69). På denne måten opprettholdes det en viss distanse til det som studeres, og situasjonen kan studeres med et utenfra-perspektiv (ibid.). Jeg sørget også for at elevene ikke anså meg som en hjelpelærer eller lærer. Dersom man begynner å hjelpe elevene, mister man fort oppmerksomheten på det man skal observere (Thagaard, 2013).

Observasjonen var noe strukturert ved at formålet med observasjonen var bestemt på forhånd og ved at jeg hadde laget noen spørsmål som skulle fokuseres på. Imidlertid var det ikke klarlagt i detalj hva som skulle fokuseres på, og det var ikke utarbeidet noe skjema der det observerte skulle registreres. Jeg skrev bare ned feltnotater underveis. På denne måten kunne jeg fokusere på de hendelsene som var interessante og som oppstod underveis (Kleven m.fl., 2014).

Observasjonen foregikk over to dager. Dermed var det en relativt kort, men interessant økt. Første dag observerte jeg oppstarten på skriveøkta. Fokuset var på hvordan skriveoppgavene ble introdusert, om det ble benyttet stillaser som kunne hjelpe elevene med å gjennomføre oppgaven, og om det ble brukt skrivestrategier i førskrivefasen eller skrivefasen. Andre dag observerte jeg en skoletime der elevene fortsatte med skrivingen og der fem elever fikk individuell og muntlig underveisvurdering fra læreren. Denne dagen hadde jeg fokus på underveisvurderingen, og hvordan denne var organisert.

### 2.3 Analytisk tilnærming

Det arbeidet som ble gjort ute i felten, resulterte i et omfattende datamateriale som skulle fortolkes og analyseres. En del av analysen og tolkningen startet allerede mens jeg var ute i felten og hadde kontakt med studiens deltakere (Thagaard, 2013; Postholm & Jacobsen, 2013). For analyse og datainnsamling er parallelle prosesser. I fortsettelsen vil jeg si noe om den analytiske tilnærmingen som ble anvendt etter at feltarbeidet var avsluttet.

Alt av det innsamlede datamaterialet har blitt omgjort til tekst. I studien er jeg opptatt av å få innsikt i elevers opplevelser av norskfagets skrivesituasjoner, og norsklærerens erfaringer og opplevelser med å tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner. Derfor har jeg valgt å foreta en temasentrert analyse eller meningsanalyse (Thagaard, 2013). Dette innebærer at fokuset er på tekstenes meningsinnhold og den kvalitative betydningen av det som har blitt sagt. Oppmerksomheten rettes dermed mot viktige temaer som er representert i studien (ibid). Samtidig har jeg hatt fokus på å tolke funnene i lys av teori og tidligere forskning. Dette har gitt et godt grunnlag for å utvikle forståelse.

I forbindelse med spørreundersøkelsen og elevintervjuene har jeg studert informasjon om hvert tema for alle deltakerne. I analysen og drøftingen av funn har jeg beholdt de samme overordnede temaene som i undersøkelsene. Jeg har forsøkt å gå i dybden på de ulike temaene, og jeg har sammenlignet informasjon fra alle deltakerne for å få en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2013:181).

I arbeidet med å systematisere og analysere funn fra observasjonen og lærerintervjuet, ble det utarbeidet følgende seks overordnede temaer: *å utarbeide gode skriveoppgaver, å bevisstgjøre elevene på kriterier, å gi elevene noe å skrive om, å bruke skrivetrekanten i tekstplanlegging, å tilpasse skrivesituasjonene til elevene, og å gi funksjonell respons.*

## 2.4 Studiens reliabilitet og validitet

Det å vurdere og argumentere for studiens reliabilitet og validitet er viktig i både kvantitativ og kvalitativ forskning. I det følgende vil jeg derfor si noe om hvordan forhold knyttet til studiens reliabilitet og validitet er ivaretatt.

I møte med deltakere i felten og med det innsamlede materialet, vil forskeren alltid stille med en *forforståelse* (Dalen, 2011; Gilje & Grimen, 2013). Forforståelsen omfatter meninger, oppfatninger og personlige erfaringer som forskeren har på forhånd i forhold til fenomenet som skal studeres. Forforståelsen styrer hva vi vil se etter og hvordan vi oppfatter det vi ser og hører (ibid.). Den er et viktig vilkår for å oppnå forståelse for det fenomenet som studeres. Imidlertid er det viktig å sørge for at forskerens forforståelse ikke blir altfor styrende for forskerens fortolkninger. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg derfor forsøkt å ha en bevisst og reflektert holdning til min forforståelse.

I møte med studiens deltakere forsøkte jeg å forholde meg mest mulig nøytral til det som ble sagt og gjort, og forsøkte å få en forståelse for deltakernes meninger og opplevelser omkring fenomenet. I forbindelse med spørreundersøkelsen og intervjuene forsøkte jeg å unngå ledende spørsmål. På denne måten skulle jeg hindre at deltakerne svarte det de trodde at jeg ønsket de skulle svare. I observasjonen hadde jeg fokus på kun å skrive ned det jeg observerte og ikke mine fortolkninger av det som skjedde. For å hindre at deltakernes atferd ble påvirket av min tilstedeværelse under observasjonen, var jeg kun delvis deltakende og forsøkte å gjøre meg lite bemerket (Thagaard, 2013).

I oppgavefremstillingen har jeg hatt fokus på å gjøre forskningsprosessen ”gjennomsiktig” for leserne (Thagaard, 2013). Dette er gjort for å gi leserne mulighet til å vurdere studiens reliabilitet og validitet. Jeg har forsøkt å gi konkrete og detaljerte beskrivelser omkring datainnsamlingen og analysen. Samtidig har jeg hatt fokus på å begrunne mine metodiske og analytiske tilnærminger. Det at jeg benyttet ulike datainnsamlingsmetoder for å belyse problemstillingen, er med på å styrke validiteten, og har gjort meg bedre i stand til å besvare problemstillingen. I tillegg ligger alt det innsamlede materialet vedlagt i oppgaven, noe som gjør det lettere for



andre å etterprøve studiens resultater. I etterkant av datainnsamlingen har alt det som er blitt skrevet og uttalt av elevene og norsklæreren, blitt ordrett registrert og transkribert. I analysedelen har jeg særlig forsøkt å være tydelig på hva som er mine tolkninger og hva som ikke er det. Samtidig har jeg forsøkt å redegjøre for mine fortolkninger. Dette er med på å styrke validiteten (Thagaard, 2013). I analysen av elev- og lærerintervju er det brukt en del direkte sitat for at gjengivelsen av informantenes svar skal bli så eksakt som mulig.

I studien har jeg kun hatt kontakt med åtte av totalt 28 elever i en klasse, og én norsklærer. Av den grunn blir det vanskelig å generalisere studiens resultater. Det blir vanskelig å påstå at de åtte elevenes opplevelser av norskfagets skrivesituasjoner, også gjelder for en større gruppe elever på tiende trinn. Imidlertid består elevutvalget av både jenter og gutter, og omfatter individuelle variasjoner som er relevante for det aktuelle temaet som studeres. Samtidig blir det vanskelig å påstå at den måten én norsklærer jobber på for å tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner, er den samme måten som andre jobber på. Imidlertid var ikke målet med studien å generalisere funnene. På den ene siden var målet å få en dypere innsikt i hvordan et utvalg elever på tiende trinn opplever norskfagets skrivesituasjoner, og hva de mener må til for at den norskfaglige skrivingen skal være meningsfull og motiverende. På den andre siden var målet å få innsikt i hvordan en norsklærer forsøker å tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner, og hva hun mener er særs viktig.

## **2.5 Forskningsetiske utfordringer**

Det er viktig at forskningsprosjekter foregår på etisk forsvarlige måter (NESH, 2006). Gjennom hele forskningsprosessen vil det være ulike etiske utfordringer som forskeren må ta hensyn til, og særlig i studier som er basert på direkte kontakt med personer. I fortsettelsen går jeg derfor inn på de forskningsetiske utfordringene som min studie har medført, og hvordan disse utfordringene har blitt håndtert.

I studien skulle det innhentes opplysninger som kunne knyttes til personer. Derfor var prosjektet meldepliktig til *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* (NSD). Det ble sendt inn et meldeskjema, og etter en måneds tid fikk jeg beskjed om at prosjektet var godkjent og at datainnsamlingen kunne starte.

Siden jeg ønsket at elever og en norsklærer skulle delta i studien, måtte jeg forholde meg til normen om *frivillig informert samtykke*. Dette innebærer at deltakerne er informert om det som angår deres deltakelse, at de deltar av fri vilje og at dette er dokumenterbart, ved at forskeren kan vise til at deltakerne har gitt skriftlig samtykke (NESH, 2006). Da elevene i studien var femten og seksten år, samtykket de foresatte på elevenes vegne. Derfor var informasjonsskrivet i hovedsak tiltenkt elevenes foresatte, men en liten del var skrevet til elevene. I informasjonsskrivet ble forskningsprosjektet og dets formål presentert, det ble informert om hva en deltakelse i prosjektet innebar, samt gitt opplysninger om hva som skulle skje med den innsamlede informasjonen. Det ble informert om at jeg ønsket å bruke lydopptaker i forbindelse med intervju, men at opptakene ville bli slettet i etterkant av transkribering og analysing. I tillegg ble det påpekt at elevene ville bli anonymiserte, og at de når som helst i prosjektet kunne trekke sitt samtykke (NESH, 2006). Norsklæreren som deltok, fikk informasjon om forskningsprosjektet og intervjuet via mail, og samtykket til både deltakelse og bruk av lydopptaker via mail.

All den informasjonen som deltakerne har gitt, har blitt behandlet konfidensielt. Dette innebærer å hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade de som deltar i forskningen (Thagaard, 2013). Listen med navn på de deltakende elevene ble oppbevart på en passord-beskyttet og privat pc, og i fremstillingen av data har elevene, norsklæreren og skolen blitt anonymisert. I transkriberingen av elevintervjuene ble det anvendt kodennummer i stedet for navn.

Samtidig har jeg vurdert hva slags konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne. Thagaard (2013:31) mener at når en forsker får informasjon som hun kan bruke, bør hun samtidig stille spørsmålet: ”bør jeg bruke denne informasjonen?” Dette spørsmålet har jeg derfor stilt meg noen ganger i løpet av forskningsprosessen. I mitt forskningsprosjekt var imidlertid ikke prosjektets tema noe særlig personlig og det ble ikke innhentet sensitive opplysninger. Derfor hadde ikke en deltakelse i studien så store konsekvenser.

### 3 Skrivning i et samhandlingsperspektiv

*I studien er det valgt et sosiokulturelt og funksjonelt perspektiv på skriving. Nyere skriveforskning er preget av et slikt syn på skriving ved at tekst, dialog og språket i bruk er viktig i skriveopplæringa. Også undervisningen i mange av dagens klasserom er basert på slike perspektiv, deriblant skriveundervisningen på tiende trinn ved studiens undersøkelsesskole. I kapitlet vil jeg presentere teorier som bygger opp under et dialogisk og funksjonelt syn på meningsskapning, og sentrale teoretikere er Vygotsky, Halliday og Bakthin.*

#### 3.1 Sosiokulturell teori

Fra midten av 80-årene ble det stadig mer fokus på de sosiokulturelle aspektene ved skriving, og det er i stor grad kjennskapet til psykologen, semiotikeren og pedagogen Lev Vygotsky som har bidratt til dette (Dysthe, 1997). Vygotskys sosiokulturelle teori går ut på at vi mennesker, helt fra vi er født, lever i en sosial sammenheng hvor språk og kultur spiller en viktig rolle. Kulturens rolle kommer blant annet til uttrykk gjennom språket, som ifølge Vygotsky er et redskap til både kommunikasjon, tenkning og bevissthet. Teorien vektlegger betydningen av sosial samhandling og bruk av språket i lærings- og utviklingsprosessen (Imsen, 2010).

Ifølge Vygotskys sosiokulturelle teori skjer det ikke noe læring uten at individet står i et samspill med de sosiale omgivelsene eller kontekstene. En person kan stå i et samspill med ting, tekst, bilder og med de personene som individet lever og utvikler seg sammen med. Et sentralt poeng for Vygotsky er at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet (Dysthe, 1997). Først lærer et barn å gjøre noe med hjelp fra voksne eller noen som er mer kompetent enn barnet selv, deretter alene. Den voksne fungerer dermed som en medierende hjelper overfor barnet, ved å bidra til å vise eller forklare hvordan det skal gjøres, og språket regnes som et viktig medierende verktøy (Imsen, 2010:258).

I pedagogisk sammenheng blir det dermed viktig å avklare hva eleven kunne klart med hjelp og støtte, og hva eleven kan gjøre alene. Forskjellen mellom disse to nivåene kalles den *proksimale utviklingssonen*, eller *den nærmeste utviklingssonen*.

En pedagogisk utfordring blir å utnytte utviklingssonen ved å stimulere eleven til å arbeide aktivt sammen med andre, og ved å gi eleven hjelp og støtte på veien mot å klare oppgaven på egen hånd (ibid.). Når læreren underviser om et nytt emne eller gjennomgår en oppgave, er det viktig at læreren vet hva slags nivå elevene er på og at hun kan tenke seg inn i deres måter å tenke på (Bråten, 1996, etter Imsen 2010). Videre er det ifølge Vygotsky viktig at undervisningen legger seg på et litt høyere nivå enn elevenes, slik at de får mulighet til å ”strekke seg litt”. Som Imsen (2010) sier, støtter dermed teorien om den proksimale utviklingssonen opp under prinsippet om tilpasset opplæring, og gir dette prinsippet en sentral plass i elevenes intellektuelle utvikling.

Siden samspeillet mellom menneskene er langt mer grunnleggende for både språkbruk og læring enn det man tidligere har ment, har dette fått konsekvenser for hvordan en underviser i skriving (Dysthe, 1997). Prosessorientert skriving, en undervisningsform som legger stor vekt på selve skriveprosessen og mindre vekt på produktet, brukes mye i norske skoler i dag. Skriveprosessen deles ofte inn i fire faser: En førskrivingsfase, en skrivefase, en revisjonsfase eller bearbeidingsfase, og en slutføringsfase. Denne undervisningsformen er særlig sentral i norskfaget: ”Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker” (LK06, ny versjon). I skriveprosessen er det fokus på at elevene skal samarbeide og støtte hverandre, og læreren eller medelever kan være medierende hjelpere. Imidlertid mente Vygotsky at dersom en medelev skal fungere som en medierende hjelper, må han eller hun kunne mer enn eleven selv (Imsen, 2010).

I de senere årene har derfor respons på tekster fått langt mer oppmerksomhet enn tidligere. Skriveforskerne Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen har skrevet en artikkel der de bygger på ulike studier og systematiserer hovedfunnene i ”fem teser for funksjonell respons på elevtekster (2011:10). Deres første tese, som går igjen i forskningslitteratur, er at responsen bør gis underveis, for da vil den ha størst læringsfremmende effekt. Skriveforskerne Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg påpeker det samme i artikkelen ”Den nyttige tekstresponsen – Hva sier nyere forskning?” (2009). Bakgrunnen for at responsen bør gis underveis, i stedet for til slutt, er nokså entydige funn som viser at elever ikke bryr seg om kommentarer på ferdige tekster

(Dysthe & Hertzberg, 2009). Imidlertid er det også andre momenter som har betydning for hvorvidt responsen fungerer læringsfremmende eller ikke. Det spiller blant annet en rolle hvem som er respons giver, hva slags form responsen har, og hva slags innhold den består av (ibid.; Kvithyld & Aasen, 2011). Dette vil drøftes mer inngående i kapittel 4, der studiens funn analyseres og diskuteres.

Den russiske språkfilosofen, litteraturteoretikeren og kulturfilosofen Mikhail Bakhtin hadde også et sosiokulturelt syn på skriving. Dialogisme, et begrep som blir brukt om en kunnskapsteoretisk tilnærming til studiet av språkbruk og psyke som er samspillsorientert, bygger først og fremst på Bakhtin (Dysthe, 1997:47). Ifølge Bakhtin inngår både muntlige og skriftlige ytringer i dialogbegrepet (Dysthe, 1997). Begrepet omfatter både dialog mellom personer, og dialog mellom skriftlige tekster. Det betyr at når elever skriver tekster i skolekonteksten, så bygger de det på det andre har sagt eller skrevet før de. Tekstene blir skapt og gjenskapt i dialog med andre. Dermed er ytringer eller tekster resultat av et komplekst dialogisk samspill, og det bor alltid andre stemmer i det som blir sagt eller skrevet (ibid.). Dialogbegrepet kan utvides ytterligere ved at man kan skille mellom indre (intrapersonlig) og ytre dialog (interpersonlig) (Dysthe, 1997:48). Den indre dialogen går for seg i det enkelte individet eller den enkelte teksten, mens den ytre dialogen foregår mellom personer.

### **3.2 Meningsskaping i skolekonteksten**

Når elevene skriver tekster i skolekonteksten, skaper de mening ved hjelp av et stort spekter av språklige ressurser. Den britisk-australske lingvisten Michael Halliday har utviklet språk teorien *Systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL)*. Denne teorien anser språket som både et meningsskapende system og en ressurs for meningsskapingen (Skjelten, 2013:89; Maagerø, 2005:23). I stedet for å se på grammatikken som et system av formelle regler, blir den sett på som en ressurs for sosial interaksjon. Dermed har Halliday et positivt syn på språk, og han er opptatt av alle de valgmulighetene språket tilbyr når vi skal skape mening i situasjonskonteksten (Skjelten, 2013:89). Overført til skolekonteksten har elevene således et stort repertoar og mange valgmuligheter når de skal skape mening, både muntlig og skriftlig. Halliday ser også på språket som sosiale prosesser som skjer i samspill mellom mennesker, og mener at formålet styrer valgene og mulighetene (ibid.:90).

Meningsskapingen skjer oftest i samhandling med andre mennesker i en kontekst, og har et mer eller mindre klart formål (Maagerø, 2005). Derfor er Halliday også opptatt av språkhandlinger.

Halliday er altså interessert i situasjonskonteksten for språket i bruk, herunder skrivesituasjoner. Han er opptatt av å studere det som karakteriserer språkbruk i ulike sosiale situasjoner. Men hovedinteressen hans er tekst. Han er særlig opptatt av å beskrive reglene som tekster skapes ut fra i ulike sosiale situasjoner, og har en systemisk forståelse av hvordan tekster blir til i kulturbestemte ”register” (Smidt, 2008).

Halliday har også utviklet et presist analyseredskap for å beskrive tekster og skrivesituasjoner. Han mener at situasjonskontekster har tre variabler som er uløselig sammenvevd (Smidt, 2008; Skjelten, 2013; Maagerø, 2005). Disse kaller han *felt (field)*, *relasjon (tenor)* og *mediering (mode)* (ibid.). *Felt* handler om å undersøke hvilken sosial handling som foregår. I skrivehjulet kalles dette for skrivehandling (Smidt, 2008:30). Et eksempel kan være å skrive et eventyr i norskfaget. Også emnet det snakkes eller skrives om, og hvordan eleven presenterer det, er en del av feltet. *Relasjon* handler om hvordan deltakerne oppfatter seg selv og hverandre, og om innbyrdes status og makt. Også *hvem elevene ser for seg at de er og mottakerbevissthet* inngår her (ibid.). Dette kan knyttes til Bakhtins *adressivitet*, som går ut på at ytringa alltid er knyttet til noen. Dette er det essensielle kjennemerket til ytringa (Bakhtin, 1998:43). Ved fokus på *mediering* er man opptatt av konkrete forhold som har med mediet å gjøre. Skrives det på papir eller skjerm, dreier det seg om tekster innført på ark og som skal publiseres, eller er det oppgaveskriving i en kladdebok? Dette sier noe om hvilken status teksten har, og er dermed en viktig del av skrivesituasjonen (Smidt, 2008). Han er også opptatt av det som har med stil og uttrykksmåte å gjøre.

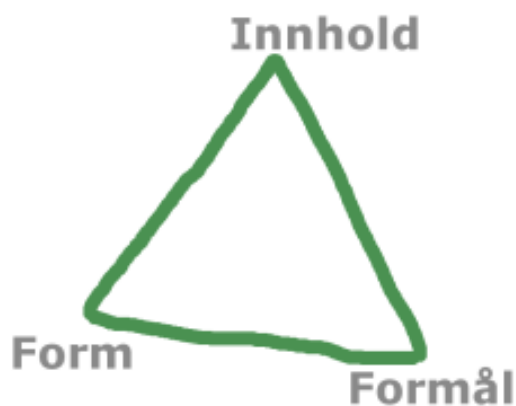
### **3.3 Skriveformål og skrivehandlinger**

I det tidligere omtalte SKRIV-prosjektet påpekte forskerne at et eksplisitt skriveformål er viktig for at skrivingen skal oppleves som viktig og meningsfull. Når lærere utarbeider en skriveoppgave bør de tenke gjennom hva formålet med

skrivningen er og kommunisere dette til elevene. På denne måten kan elevene oppleve at det er en grunn til å skrive, og at de kan oppnå noe gjennom å skrive. Dessuten kan formålsrettet skriving bidra til å motivere elevene (Smidt m.fl., 2011).

I forsøk på å skape en mer formålsrettet eller funksjonell skriveopplæring, ble læreplanen og eksamensoppgavene revidert i 2013, og en markant endring var dreiningen bort fra sjanger og inn mot teksttyper og skrivehandlinger. I dag diskuterer skriveforskere forholdet mellom sjanger, teksttype og skrivehandlinger, og flere er skeptiske til at sjanger er fjernet fra norskfagets eksamensoppgaver. I en fersk artikkel av skriveforskerne Kjersti Rongen Breivega og Sunniva Petersen Johansen, reises og undersøkes en del spørsmål knyttet til teksttype- og sjangerbegrepet (2016). Artikkelforfatterne stiller seg spørrende til om det er så åpenbart hva teksttypebegrepet betyr. *Utdanningsdirektoratet* knytter teksttypebegrepet til formål, mens sjangerbegrepet i større grad knyttes til form. Artikkelforfatterne tenker derimot motsatt, og mener det er misvisende å knytte formålet til teksttyper. De mener heller at sjanger er knyttet til formålet: ”Sjanger oppstår i interaksjon med spesifikke kontekster i tid og rom, og handler om hva vi bruker språket til, og hvilket formål vi har for kommunikasjonen” (Swales, 1990; Ledin, 1999, i Breivega & Johansen, 2016:51). De mener at intensjonen med læreplanendringen er god, men stiller seg spørrende til hvorvidt det hjelper å bytte ut et tekstbegrep med et annet.

I SKRIV-prosjektet benyttet forskerne en didaktisk modell kalt *skrivetrekanten* for å analysere skriveoppgavene og skrivesituasjonene i skolen (Smidt m.fl., 2011). Skrivetrekanten er basert på en modell av Sigmund Ongstad og er inspirert av Bakhtin. Modellen illustrerer hvordan læreren kan iscenesette gode skriveaktiviteter, og er et nyttig verktøy for å gi respons på tekster.



Figur 1: Skriverekanten.<sup>1</sup>

Som vi ser, er det tre aspekter som er viktig for at skriveingen skal oppleves som meningsfull; at skriveingen har et formål, et innhold og en form. Når læreren skal utarbeide en skriveoppgave bør hun innledningsvis avklare skriveingens formål. Formålet handler om *hvorfor* elevene skal skrive teksten, *hva* teksten skal brukes til, *hvem* som skal lese den, og *hvordan* den skal vurderes (Melby & Kvithyld, 2011). Svaret på hvorfor elevene skal skrive, sier noe om hva en tenker at elevene skal oppnå, og svaret på hvem som skal lese teksten, har betydning for ordvalg og skrivestil. Videre vil det at teksten skal brukes til noe være med på å gi elevene ekstra motivasjon for å skrive. Informasjon om hvordan teksten skal vurderes kan også fungere motiverende på elevene. Særlig viser forskning at elever som får være med på å diskutere formål og vurderingskriterier opplever større motivasjon i læringsarbeidet (Smidt m.fl., 2011; Kringstad & Kvithyld, 2013).

Skriveformålet legger føringer for tekstens innhold og form, der innhold handler om hva elevene skal skrive om og form handler om hva slags teksttype eller sjanger elevene skal skrive i (ibid.; Melby & Kvithyld, 2011). At læreren vektlegger og forsøker å finne en balanse mellom disse tre aspektene, vil resultere i en god og meningsfull skriveoppgave. Dette siden skriveoppgaven tilbyr skriveren et aktuelt innhold, en form å presentere det i, et formål med tekstarbeidet og aktuelle mottakere (Smidt m.fl., 2011). Etter at skriveoppgaven er utarbeidet, blir det viktig at læreren kommuniserer tydelig til elevene skriveingens formål, innhold og form, og at disse tre

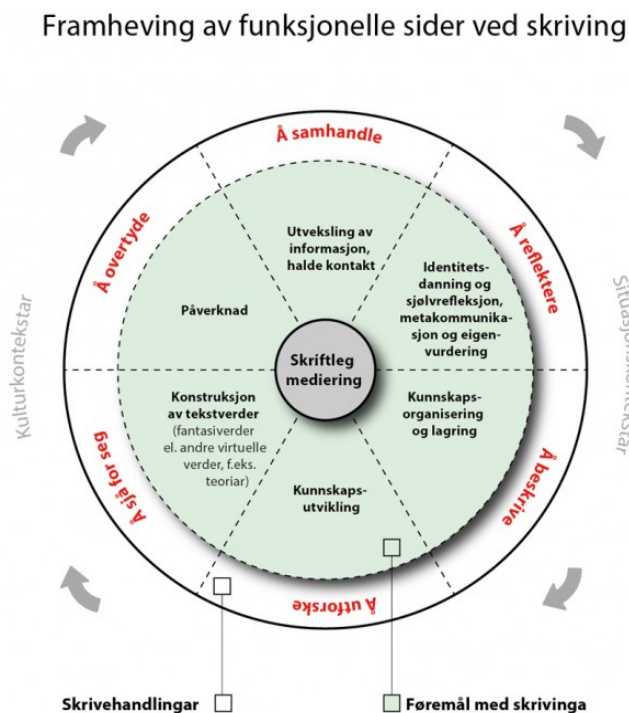
---

<sup>1</sup> <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverekanten-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/> 14.06.2013



aspektene er i fokus gjennom hele skriveprosessen.

*Skrivehjulet* er en didaktisk modell som er teoretisk forankret i en funksjonell forståelse av skriving og som er inspirert av Halliday. Det innebærer at fokuset er på hva man kan gjøre med skrift og hva man kan oppnå gjennom skriving (Skrivesenteret, 2013; Smidt, Folkvord og Aasen, 2010). Skrivehjulet ble utarbeidet av ei ekspertgruppe for nasjonale prøver i skriving, da de skulle definere hva skriving og skriveferdighet er.<sup>2</sup> I ettertid ble modellen benyttet og videreutviklet i forbindelse med Normprosjektet. I Normprosjektet ble det benyttet av lærere i deres arbeid med å planlegge og vurdere skriving, og i arbeid med å bevisstgjøre elever om at ulike skrivehandlinger kan knyttes til ulike formål. Skrivehjulet ble også brukt i SKRIV-prosjektet, men da som analysemodell for å gi kunnskap om skrivekulturer og tekstnormer i skolen (Smidt, 2011).



Figur 2: Skrivehjulet (2013c).

<sup>2</sup> Ekspertgruppa bestod av: Ragnar Thygesen, Lars Sigfred Evensen, Kjell Lars Berge, Wenche Vagle og Rolf Fasting.

Skrivehjulet er bygd opp rundt dimensjonene skrivehandlinger, skriveformål og skriftlig mediering (Matre & Solheim, 2014; Smidt, 2008). Det illustrerer at skrivning kan ha mange ulike funksjoner, og disse funksjonene ses på som et samspill mellom ulike handlinger og formålet med handlingene (Skrivesenteret, 2013). Den ytterste sirkelen viser seks ulike skrivehandlinger: Å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å forestille seg og å overbevise. Eksempler på skriveoppgaver kan være *å beskrive* hva man bruker datamaskin til og *å overbevise* rektor om at skolen skal kjøpe inn nye datamaskiner til alle elever (Skar & Aasen, 2016:3). Den midterste sirkelen viser de formålene som handlingene vanligvis knyttes sammen med. Imidlertid betyr pilene ved siden av hjulet at den ytterste sirkelen kan dreies. Dermed kan ulike skrivehandlinger og formål kombineres etter behov. Den innerste sirkelen fanger skriften sine grunnegenskaper (Skrivesenteret, 2013). Dette er alle de semiotiske ressursene som man tar i bruk for å skape mening gjennom skrift. Man tar i bruk ulike semiotiske ressurser for ulike skrivehandlinger (Smidt m.fl., 2010).

Skrivehjulet er aktuelt for studien, da norsklæreren brukte det i arbeidet med å planlegge og vurdere skrivning. Modellen bidrar til at lærere kan variere skriveoppdragene mer, og minner de om at skrivehandlingene kan knyttes til ulike formål. Dersom læreren knytter skrivehandlingene til andre formål enn de vanligvis gjør, får elevene nye utfordringer, noe som kan være spennende. I kapittel 4.6 kommer jeg inn på hvordan norsklæreren benyttet skrivehjulet i arbeidet med å utforme skriveoppgaver, og hvordan det videre fikk innvirkning på hennes vurdering av elevtekster.

## 4 Analyse og diskusjon

*Innledningsvis i denne delen er elevperspektivet i fokus. Lærerperspektivet kommer jeg inn på senere. Siden respondentene på spørreundersøkelsen også ble brukt som informanter i intervjuamtaler, og de overordnede temaene var de samme for begge undersøkelsene, presenteres resultater fra disse undersøkelsene i samme del. På denne måten utfyller de hverandre. I analysen og drøftingen følges samme struktur i kategoriseringen som i spørre- og intervjuundersøkelsen; Igangsetting av skriving, meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner, autentisk skriving, respons, og å bli en enda bedre skriver.*

<b>Elev 1</b>	<b>Jente</b>
<b>Elev 2</b>	<b>Gutt</b>
<b>Elev 3</b>	<b>Jente</b>
<b>Elev 4</b>	<b>Jente</b>
<b>Elev 5</b>	<b>Jente</b>
<b>Elev 6</b>	<b>Jente</b>
<b>Elev 7</b>	<b>Gutt</b>
<b>Elev 8</b>	<b>Gutt</b>

Tabell 1: Elevene er nummerert for å sikre anonymitet, men kjønn er oppgitt.

## 4. 1 Igangsetting av skriving

### 4.1.1 Formålet med skrivingen gir mening og motivasjon

I SKRIV-prosjektet utviklet forskerne ti teser om skriving i alle fag. Da de fant at skriveformålet relativt sjelden får nok oppmerksomhet, er deres første tese at man bør diskutere formålet med skrivearbeidet med elevene (Smidt m.fl., 2011:14). I diskusjonen bør læreren gi elevene svar på hvorfor de skal skrive teksten, hva den skal brukes til, hvem som skal lese den og hvordan den skal vurderes (Smidt, 2010; Kvithyld & Aasen, 2011:10).

Tabell 2 viser hvor viktig elever mener det er med uttrykte skriveformål:

a) Når læreren gir deg en skriveoppgave, hvor viktig er det at du vet hvorfor du skal skrive?	Elevenes fordeling
Ikke viktig	0
Litt viktig	0
Verken viktig eller uviktig	0
Ganske viktig	8
Svært viktig	0

Tabell 2 – Betydningen av uttrykte skriveformål. (Vedlegg 2)

På spørreundersøkelsen svarer alle elevene at det er ganske viktig å vite hvorfor man skal skrive når man får utdelt en skriveoppgave. Elevenes begrunnelser er i stor grad nokså like. Elev 1 begrunner det med at det er viktig å vite hvorfor man må skrive akkurat den bestemte teksten og på den bestemte måten. Som skriveforskerne Kringstad og Kvithyld (2013) sier, er det formålet med skrivingen som langt på vei bestemmer formen på teksten og hvordan innholdet skal presenteres. Elev 2 begrunner det med at man ikke bare kan skrive for å skrive, og elev 4 med at når man vet hvorfor man skal skrive blir det ikke bare en oppgave som må gjøres, men det ligger en mening bak oppgaven. Elev 5 svarer at man kanskje blir mer motivert for å skrive når man vet at man skal skrive for en god grunn, og elev 6 sier at det å ikke vite hvorfor man skal skrive gir lite inspirasjon til å fortsette skrivingen. Også elev 7 svarer at det er viktig å vite hva som er hensikten med oppgaven. Elevene er dermed inne på at det å vite formålet med skrivingen gir mening og motivasjon. Dette understreker betydningen av at formålet med skrivingen kommuniseres til elevene, slik som også SKRIV-forskerne påpekte. Formålet med skrivingen vil videre ha betydning for hva slags form elevene bør velge og hvordan de skal presentere

innholdet. Formålet har dermed innvirkning på de to andre hjørnene i skrivetrekanten.

Elev 3 og 8 er mer karakterorienterte i sine svar. Elev 3 begrunner svaret med at det er viktig for å vite hvor mye arbeid man skal legge i teksten og om oppgaven teller mye for karakteren. Elev 8 skriver at det er viktig å vite hvorfor man skal skrive for hvis man ikke skriver får man en dårlig karakter. I intervjusamtalen forsøkte jeg å få en oppklaring i hva han mente med dette, men han forstod ikke helt spørsmålet.

Imidlertid er også enig i at det er ganske viktig å vite skriveformålet, samtidig som han sier at dersom man ikke skriver får man en dårlig karakter.

Som vi har sett, var alle elevene enige i at det er ganske viktig å vite hvorfor man skal skrive, og en god del av elevene var inne på at det å vite formålet eller formålene med skrivingen gir mening og motivasjon. I noen av de individuelle intervjusamtalene ønsket jeg derfor å høre hva slags grunner for å skrive de mente kunne bidra til at skrivingen ble meningsfull og motiverende. Elev 4 svarte at dersom man får skrive om et tema som man bryr seg om og som kanskje angår ungdom, så gir det mening. Hun gir også eksempel på tema:

*Jeg føler kanskje at jo mer du bryr deg om et tema... Som eksempel så hadde vi for en liten stund siden om mobbing og skoleuniform, og det er tema som på en måte angår oss, så da føler du kanskje at det er lettere å finne en mening med det du skriver.*

*"Åja, dette bryr jeg meg om, dette angår oss". Så da føles det litt lettere å skrive (...)*  
(Elev 4).

Også elev 5 sitt svar på hva slags grunn eller grunner som kan gjøre henne motivert for å skrive viser at temaet for skrivingen er avgjørende for skrivemotivasjon. Hun svarte at hun synes det er motiverende å få komme med egne meninger om en dagsaktuell sak. Da føler hun at hun skriver for en god grunn:

*Ehm... kanskje hvis det er en stor sak som er veldig viktig nå til dags, der det er viktig å vite folks ulike meninger. Så jeg synes at det er bra å vite at det er derfor jeg skal skrive, og at jeg skal skrive for en god grunn* (Elev 5).

Elev 3 ble spurt om hva slags grunner til å skrive som kan bidra til at hun legger mye arbeid i skrivingen. Også hun er inne på at kjekke temaer bidrar til at hun legger mer arbeid i skrivingen, men at også hva slags sjanger de skal skrive har betydning for arbeidsinnsats. Imidlertid svarer hun først at dersom oppgaven teller mye for standpunktkarakteren, bidrar dette til at hun legger mye arbeid i skrivingen.

Svarene viser at elevene virker bevisste på viktigheten av formålet med skrivingen. Flere av elevene er inne på at dersom skrivingen har et formål bidrar dette til at skrivingen blir mer motiverende og meningsfull. En elev uttrykker at det å ikke vite hvorfor man skal skrive gir lite inspirasjon til å fortsette med skrivearbeidet. Dette viser betydningen av at elevene er klar over skriveformålet. Men hva slags skriveformål mener elevene kan gjøre dem mer motivert for å skrive? Elev 4 og 5 mener at skriveoppgaver som omhandler dagsaktuelle temaer, eller temaer som angår ungdom kan bidra til dette. Samtidig viser noen av resultatene at også karakterer er styrende for hvor mye arbeid som legges ned. Teller skriveoppgaven mye på standpunktkarakteren, mener i hvert fall elev 3 at hun legger mer arbeid i teksten. Også det understreker formålet viktighet, for informasjon om hvordan oppgaven skal vurderes, og hva som skal skje med teksten til slutt, sier noe om formålet med skrivingen.

#### **4.1.2 ”Du må kunne noe for å skrive om noe” – Betydningen av å ha emnekunnskaper**

Et viktig prinsipp i skriveopplæringen er at elevene må ha noe å skrive om. Dersom man jobber godt med emnet på forhånd vil elevene ha et skriveoverskudd når de skal gå i gang med skrivingen (Smidt, 2011).

Tabell 3 viser hvor viktig elevene mener det er å ha emnekunnskaper:

<b>c) Når læreren gir deg en skriveoppgave, hvor viktig er det at du vet en del om emnet på forhånd?</b>	<b>Elevenes svar</b>
Ikke viktig	0
Litt viktig	0
Verken viktig eller uviktig	0
Ganske viktig	5 (elev1,2,5,7,8)
Svært viktig	3 (elev 3,4,6)

Tabell 3 – Betydningen av emnekunnskaper (Vedlegg 2)

På spørsmål om viktigheten av å vite en del om emnet på forhånd, mener fem elever at det er ganske viktig (elev 1,2,5,7,8) og tre elever at det er svært viktig (elev 3,4,6). I sine begrunnelser er elevene inne på at det å ha en del emnekunnskaper på forhånd er med på å lette skrivingen. Det blir lettere å komme i gang med skrivingen, det blir lettere å formulere seg, det blir lettere å besvare oppgaven og tekstene blir bedre; de blir mer innholds- og kunnskapsrike, og i større grad deres egne, enn at de er avskrift fra andre tekster. At tekstene i større grad blir deres egne er et viktig poeng, for SKRIV-forskerne fant at det var en utfordring i skolen at mange av elevtekstene var preget av kopiering fra andres tekster (Smidt m.fl., 2011). Men dersom elevene kan mye om emnet de skal skrive om, kan kanskje dette unngås.

På spørreundersøkelsen mente altså elevene at det er ganske viktig eller svært viktig å kunne en del om emnet man skal skrive om. Elev 7 uttrykte det slik i spørreundersøkelsen: "Du må kunne noe for å skrive om noe". Det er viktig for å kunne skrive gode og innholdsrike tekster, som i større grad bærer preg av å være deres egne. For når elevene har gode emnekunnskaper blir det lettere å løsrive seg fra andres tekster.

I intervju med elevene ønsket jeg derfor å høre med noen av dem hvordan de tilegner seg kunnskaper om emnet. Elev 7 fortalte at de lærer litt om emnet på forhånd og at det er læreren som gir de emnekunnskaper. Elev 2 sier også at læreren forteller litt om emnet og at de deretter får noen småoppgaver for å jobbe med begynnelse og lignende. Elev 3 nevner som eksempel en tentamen der de skulle skrive om andre verdenskrig. Da hadde de lært mye om emnet på forhånd i samfunnsfagundervisningen, og kunne dermed bruke mye av sine forkunnskaper i tekstene sine. Og som eksempel på hvordan de bygger opp kunnskaper i undervisningen nevner hun ei bok som heter *Mi briljante venninne*. "Så da leste vi den først og så hadde vi en skriveøkt om den." Elev 4 nevner *Drageløperen* som en annen bok som de først har lest og deretter skrevet om. Hun uttrykker at hun liker dette fordi da kan de mye om emnet.

#### 4.1.3 ”Hvordan teksten skal være er jo en stor del av oppgaven”

##### - Betydningen av å vite noe om tekstens kjennetegn og form

Som vi har sett, mener elevene at det er viktig å ha kjennskap til skrivingens formål og innhold. Imidlertid er det også viktig at elevene vet hvordan de skal kunne nå målet (Blikstad-Balas, Hertzberg, 2015). De må vite hvordan teksten skal se ut og hvordan den skal skrives. Sjangrene skal fungere som middel til å nå målet. Til tross for dreiningen bort fra sjanger og inn mot teksttyper og skrivehandlinger, er det egentlig viktigere enn noensinne å ha kunnskap om sjangrer (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015:50). For det er sjangerkunnskapen som elevene besitter, som gjør de i stand til å skrive tekster med de formålene oppgavetekstene ber om, og til å operasjonalisere ulike teksttyper (Breivega & Johansen, 2016:59). Mens enkelte elever har gode kunnskaper om ulike sjangrer eller teksttypers kjennetegn, har andre manglende kunnskaper om dette. Dette gjelder ofte elever fra hjem med lite lesestimulering (Hertzberg, 2008:232).

Det har vært en stor debatt om hvordan elever skal tilegne seg kunnskap om sjangrer. Noen mener at sjangeropplæringen skal være implisitt, mens andre mener den bør være eksplisitt (Torvatn, 2009). Innenfor det første synet er fokuset på at sjangerundervisningen skal foregå ved at elevene leser og skriver mange ulike tekster, og at de selv skal finne frem til sjangertrekk. En grunn til deres motstand mot eksplisitt sjangerundervisning, er at sjangrer alltid anvendes i en sosial sammenheng, og dersom man underviser i sjangeren vil den bli løsrevet fra konteksten. En annen grunn er at det nærmest er umulig å lage regler for en sjanger, og dersom man underviser i sjangernormer reduseres sjangerens kompleksitet (ibid.:318). Samtidig kan det skape et statisk inntrykk av sjangrer, til tross for at de i realiteten er i stadig utvikling.

Tilhengerne av den australske sjangerskolen mener derimot at det er viktig å gi elevene en tydelig og eksplisitt opplæring i oppbyggingen av ulike sjangre. Innenfor dette synet er det fokus på å gi elevene forbilder for deres sjangerskriving, samt å trekke elevene inn i arbeidet med å definere sjangertrekk (Torvatn, 2009). Et redskap som læreren bør benytte i en eksplisitt sjangerundervisning er modelltekster, eller eksempeltekster. Dette er også i tråd med det reviderte *Kunnskapsløftet*, der et kompetansemål etter tiende trinn er at ”elevene skal skrive ulike typer tekster etter



mønster av eksempeltekster”(s.9). Det er viktig at man snakker om disse tekstene, og at læreren eksplisitt viser hva som er typisk i en sjanger (Blikstad-Balas, Hertzberg, 2015). Imidlertid er det viktig at ikke læreren og elevene kun diskuterer sjangerens form, men også ser på innholdet og formålet med sjangeren (Smidt m.fl., 2011; Torvatn, 2009). Læreren bør vise elevene sjangrer kan brukes til å oppnå ulike formål (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015:51).

Tabell 4 viser hvordan elevene fordeler seg på spørsmålet om betydningen av å ha kjennskap til hvordan teksten skal se ut/hvilke kjennetegn den bør ha:

e) Når læreren gir deg en skriveoppgave, hvor viktig er det å vite hvordan teksten skal se ut/hvilke kjennetegn den bør ha?	Elevenes fordeling
Ikke viktig	0
Litt viktig	0
Verken viktig eller uviktig	2 (elev 5, 6)
Ganske viktig	5 (elev1,2,3,7,8)
Svært viktig	1 (elev 4)

Tabell 4 – Betydningen av kjennskap til form og kjennetegn (vedlegg 2)

På spørsmål om hvor viktig det er å vite hvordan teksten skal se ut og hva slags kjennetegn den bør ha, mener to elever (elev 5 og 6) at det verken er viktig eller uviktig. Elev 5 begrunner det med at det er elevens tekst og at eleven selv skal lage kjennetegn for sine tekster. Eleven mener også at det blir mer naturlig å skrive når man får velge selv hvordan teksten skal se ut. Elev 6 svarer at det kan være lettere å vite hvilken form teksten skal ha, men at man kan finne det ut på egen hånd også.

Det er flest som mener at det er ganske viktig (elev 1,2,3,7,8). Dette begrunnes blant annet med at da kan man vise læreren at oppgaven er forstått (elev 1), man vet hva man blir vurdert etter (elev 2), og med at det å vite hvordan teksten skal være er en stor del av oppgaven (elev 3). At elevene forstår hva de skal lære hva som er forventet av dem, er et viktig prinsipp i vurdering for læring, og dette gjelder også for skriveopplæringen. (Udir., 2014a). Elev 7 mener at det er ganske viktig for å få best mulig karakter og elev 8 sier at da vet man mer hva læreren vil at du skal gjøre. Elev 4 mener det er svært viktig for å vite hva læreren ser etter og for å vite hvordan man kan få en god karakter.

I intervjusamtalene ble noen elever spurt om hvordan de informeres om tekstens utseende og kjennetegn. Elev 1 sier at ”det står litt i oppgaven og så må du tenke deg litt til det selv også.” Også elev 8 sier at det ofte står mye informasjon i oppgaveteksten. Han viser til et konkret eksempel:

*Vi hadde nettopp en skriveøkt der vi kunne velge hvilken oppgave vi ville skrive, så valgte jeg en oppgave der det var mye informasjon om hva vi skulle gjøre og hva læreren ville jeg skulle ta med i oppgaven (elev 8).*

Elev 2, 4 og 8 ble spurt om hvordan de informeres om oppgavens vurderingskriterier. Elev 4 svarer at de tidligere har lest og lært om kjennetegnene for eksempelvis novelle, leserinnlegg og debattartikkel, og sett på tekstens oppbygging. Hun forteller imidlertid at det for tiden er mer valgfritt hva slags form teksten skal ha, og at de derfor ofte får en generell vurderingsmatrise:

*(...) Og så får vi ofte en generell matrise. For på tentamen så står det ikke lenger ”skriv en novelle” eller ”skriv et leserinnlegg”. Det står ”skriv en tekst...” og så kan du velge selv, og da er det ganske viktig å vite, for eksempel hvis du skal skrive en novelle, hva du skal se etter og bruke.*

Her viser eleven til endringene som har skjedd i dagens læreplan og i forbindelse med tentamen og eksamen, der fokuset har gått fra sjanger og mot skriveformål. Eksempelvis var en av eksamensoppgavene i norsk hovedmål i 2014 formulert slik:

*Kva vil det seie å ha det ein treng? Skriv ein tekst til eit blad eller eit nettmagasin der tittelen skal vere Det gode liv i Noreg. Teksten skal ha som formål å underhalde lesaren (Utdanningsdirektoratet, 2014b).*

Elevene blir ikke bedt om å skrive i en bestemt sjanger. De står fritt til å velge den sjangeren de måtte ønske så lenge formålet oppfylles (Breivega & Petersen, 2016). Imidlertid bør elevene tenke gjennom hvordan formålet best mulig kan oppnås, og da må de anvende sin sjangerkompetanse (ibid.). Det at elevene får generelle matriser og at det er mer valgfritt hva slags form elevene skal skrive i, viser at lærerne ved undersøkelsesskolen har tatt hensyn til dagens læreplan, tentamener og eksamener. Elev 4 sin uttalelse viser at også hun er bevisst på endringen, og trolig er det lærerne

som har informert elevene om endringen.

Også elev 2 og 8 forteller at de får en matrise eller et skjema som beskriver lav, middels og høy måloppnåelse. Ved at elevene får utdelt slike matriser blir forventningsnormene for skriving eksplisitte. På denne måten vet elevene hva de bør mestre av skriveferdigheter og dermed blir det trolig lettere for elevene å skrive tekster av god kvalitet, og dermed utvikler de sine skriftlige ferdigheter. Her kan jeg støtte meg til Normprosjektet og det arbeidet de gjorde med å implementere felles forventningsnormer på flere skoler. Denne implementeringen ser ut til å ha hatt positive effekter på elevenes skriveferdigheter og skriveutvikling (Berge & Skar, 2015).

På spørsmål om elevene bruker å delta i arbeide med å utarbeide vurderingskriterier for skriveoppgaver, svarer elev 2 og 4 at de ikke har vært med noe særlig på dette. Men begge uttrykker at de kunne ha tenkt seg å delta litt mer i dette arbeidet. Ifølge flere skriveforskere opplever elever som får være med på å diskutere vurderingskriterier større motivasjon i læringsarbeidet (Smidt m.fl., 2011; Kringstad & Kvithyld, 2013). Elevene blir mer aktive i egen læringsprosess og i tillegg blir det som forventes av dem mer forutsigbart (Udir, 2014a).

Som vi har sett, er det delte meninger blant elevene om betydningen av å vite noe om tekstens kjennetegn og form. De to elevene som mener at det verken er viktig eller uviktig begrunner det med at det er elevens tekst og at det er de selv som skal lage kjennetegn for sine tekster. Da blir det mer naturlig å skrive. I tillegg kan elevene finne en passende form selv. Likevel mener flesteparten at det er ganske viktig, og elev 3 sier at ”hvordan teksten skal være er jo en stor del av oppgaven.” Da vet elevene også hva de blir vurdert etter og hva de skal gjøre. På spørsmål om hvordan de informeres om tekstens kjennetegn, form og kriterier forteller elevene at det ofte står i oppgaveteksten hva teksten skal bestå av, og hva de skal gjøre. Elevene har lest ulike teksttyper og lært om deres kjennetegn og oppbygging, og anvender denne kunnskapen når det i dag er mer valgfritt hva slags form teksten skal ha. Samtidig har de vurderingsmatriser som bidrar til at det stilles eksplisitte forventningsnormer til elevenes skriving. Dersom man skal nevne noe som kunne vært annerledes, er det at elevene kunne ha tenkt seg å delta mer i arbeidet med å utarbeide kriterier.

I intervjusamtalene ble elev 1 og 5 spurt om de kunne fortelle hva de gjør før de går i gang med å skrive. Elev 1 sier at de gjennomgår oppgaven og diskuterer hva den betyr. Deretter lager hun et tankekart med ting hun vil ha med og ting som hun må huske på. Tankekartet fungerer som en form for tenkeskriving ved at hun får ned sine tanker på papiret før selve skrivingen starter. Også elev 5 sier at oppgaven blir gjennomgått og at de ser hvem de skal skrive til og hva verbet er, eller hva de skal gjøre. I tillegg ser de på hvem de er som personer. I forkant av skrivingen mener elev 5 at det er viktig å lage en disposisjon, da denne kan bidra til at skrivingen går både raskere og lettere. Dermed tar begge elevene i bruk læringsstrategier for å planlegge skrivingen; Den ene bruker tankekart, og den andre disposisjon.

Som elev 1 sier, blir oppgaven gjennomgått og diskutert. Det elev 5 forteller om hva de avklarer i forkant av skrivingen minner om formålsaspektet ved skriving i skrivetrekanten. De ser på hvem de er som avsendere, hvem som er tekstens mottakere, og ved å se på verbet i oppgaveteksten finner de ut hva slags funksjon eller formål skrivingen skal ha. At det er fokus på formålsaspektet ved skrivingen er positivt, og som kjent i tråd med SKRIV-prosjektets forskning. Imidlertid nevnes det ikke eksplisitt at de avklarer hva slags innhold og form teksten skal ha, men kanskje skriver elev 5 noe om dette i disposisjonen hun liker å lage, og elev 1 i tankekartet sitt. Og som Smidt (2011) påpeker, er tekstens formål med på å bestemme hva teksten bør inneholde og hvordan den bør skrives.

## **4.2 Meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner**

I skolen er det et mangfold av elever med ulike bakgrunn, interesser, forutsetninger og behov. Derfor er det en utfordring for læreren å planlegge skriveoppgaver og skrivesituasjoner som motiverer og engasjerer alle. Imidlertid er det en viktig utfordring, da motivasjon er en grunnleggende forutsetning for å utvikle elevenes skriveferdigheter, og da elevene har krav på en tilpasset opplæring (Udir, 2013). For at elevene skal få god og tilpasset skriveopplæring, blir det viktig at læreren har god kjennskap til de ulike elevene, og at hun forsøker å sette seg inn i deres verden.

#### 4.2.1 Hva slags teksttyper, oppgaver og skrivesituasjoner liker elevene?

Elevene liker å skrive ulike typer tekster. Enkelte foretrekker å skrive skjønnlitterære tekster, noen liker best sakprosapregede tekster, mens andre igjen liker å skrive teksttyper innenfor begge disse kategoriene. Dermed er det ikke slik at flertallet av elevene foretrekker å skrive skjønnlitterære tekster, som KAL-studien så en tendens til i sitt materiale. Dette kan indikere at elevene har fått god opplæring i både skjønnlitterær og sakpreget skriving.

Noen av elevene nevner kun én teksttype, mens andre elever nevner to eller tre. Novelle nevnes tre ganger (elev 3, 4, 5), fortelling to ganger (elev 3,7), debattinnlegg to ganger (elev 5 og 6) og leserinnlegg en gang (elev 4). Elev 2 liker best å skrive eventyr, dikt og ungdomsroman, mens elev 8 liker best å skrive tale til besteforeldre og lignende. Elev 1 liker å argumentere i tekster, men sier ikke hva slags teksttype(r) hun velger for å skrive argumenterende. Imidlertid ble hun spurt om dette på intervjuet, og svarte at hun gjerne velger å skrive leserinnlegg, men at hun også ofte skrev dagbok når hun skulle argumentere for noe. Dette illustrerer at man kan velge mellom ganske forskjellige teksttyper innenfor en skrivehandling, og likevel ivareta skriveformålet.

Tabell 5 viser elevenes begrunnelser for deres preferanser når det gjelder oppgaver og teksttyper:

b) Hvorfor liker du best denne eller disse oppgavene og teksttypene	Elevenes svar
<b>Elev 1</b> (Argumentere) Jente	Fordi jeg får si min mening og hvis det er noe som betyr veldig mye for deg blir det lett å sette seg inn i.
<b>Elev 2</b> (eventyr, dikt, ungdomsroman) Gutt	Da får jeg uttrykt meg gjennom det jeg skriver om.
<b>Elev 3</b> (novelle, fortelling) Jente	Ikke helt sikker, men jeg liker at jeg kan tenke/dikte selv.
<b>Elev 4</b> (novelle, leserinnlegg) Jente	Hvis det engasjerer er det mye lettere å ha mye å skrive. I <u>leserinnlegg</u> kan du skrive din mening om ting. Og <u>novelle</u> er en liten fortelling, da kan du legge mye tanke i det fordi det ikke trenger å bli så langt.

<b>Elev 5</b> (debattinnlegg, novelle) Jente	Jeg liker godt å skrive <u>debattinnlegg</u> fordi da får du drøftet en sak med både for- og mot-argumenter. Jeg liker også å skrive <u>novelle</u> fordi det utfordrer meg til å skrive en tekst over kort tid og som ikke skal være så lang.
<b>Elev 6</b> (debattinnlegg) Jente	Fordi da får jeg frem faktakunnskapene mine mens jeg drøfter.
<b>Elev 7</b> (fortelling) Gutt	Fordi da kan jeg selv bestemme hva som skal skje i teksten.
<b>Elev 8</b> (tale) Gutt	Jeg mener det er lettest og det jeg kan best.

Tabell 5 – Begrunnelser for elevers preferanser (vedlegg 2)

Siden elevene liker å skrive ulike teksttyper, bør læreren sørge for å gi en variert skriveopplæring, der elever kan utvikle sine skriveferdigheter i ulike teksttyper. Gjennom variasjon vil opplæringen i større grad bli tilpasset de ulike elevene.

Samtidig skal dagens skriveopplæring gi elevene mulighet til å velge teksttype selv så lenge skriveformålet oppfylles. Av den grunn var jeg interessert i å høre hva elevene syntes om denne valgfriheten. De fleste elevene stiller seg positive. Tre elever uttrykker at det er veldig bra (elev 4,5,7). Dette begrunnes med at da kan man skrive den type tekst man liker best, mestrer best og som passer best. Elev 4 svarer i tillegg at da får man mange forskjellige tekster på én og samme oppgave. Også elev 1,2,3 og 8 synes det er positivt å få skrive i en sjanger man liker best og får til best. Elev 1 svarer at det blir kjekkere å skrive når du selv får velge sjanger. Imidlertid viste KAL-prosjektet at stor grad av valgfrihet kan føre til at elevene lærer seg å skrive en type tekst, på bekostning av andre (Evensen, 2003:11). Dette er uheldig, da dagens tekstbaserte samfunn krever mennesker som kan skrive et bredt utvalg av tekster. Imidlertid er det fokus på at dagens skriveoppgaver skal inneholde informasjon om skrivehandling og skriveformål, og skrivehjulet oppfordrer til at handlingene og formålene bør varieres. Så lenge lærere sørger for en slik variasjon, vil elevene også måtte skrive ulike sjangrer og teksttyper. For enkelte teksttyper er bedre egnet enn andre til å oppfylle oppgavens formål (Blikstad-Balas, Hertzberg, 2015).

Elev 6 mener valgfriheten kan være både positiv og negativ. Når man får velge selv blir kanskje tekstene mer kreative, men eleven mener at det er lettere å gå i gang med skrivningen dersom teksttypen er gitt.

I intervjusamtalene ble elevene bedt om å fortelle om en skriveopplevelse der de var spesielt motivert for å skrive og følte at skriveoppgaven var meningsfull. Elevene viser naturligvis til litt ulike skriveopplevelser, og gir ulike begrunnelser for hvorfor de var motivert for å skrive. Det er kun elev 4 og 5 som nevner den samme skriveoppgaven. I fortsettelsen presenteres noen av elevenes svar, og deretter gis en oppsummering av hva slags skriveoppgaver og skrivesituasjoner elever ser ut til å like.

*Elev 1: Eh... Det var når vi hadde om Rosa Parks og sånne helter. Jeg synes det var veldig gøy å skrive om henne siden hun har gjort mye bra for verden da. Og hun stod for det hun mente.*

*Intervjuer: Ja, og hadde dere jobbet mye med dette da, eller?*

*Elev 1: Vi hadde ikke jobbet så mye med det i norsken, men vi hadde jobbet med det i samfunn, og så fikk vi et hefte der det stod om henne og så visste vi på en måte at det var helter som var temaet, så da kunne du lese hjemme også hvis du ville det.*

*Intervjuer: (...) Så det var egentlig en litt sånn tverrfaglig oppgave da, mellom norsk og samfunnsfag?*

*Elev 1: Ja.*

*Intervjuer: Synes du det er greit at man kombinerer fagene slik?*

*Elev 1: Ja, for da kan du trekke inn mer.*

I dette eksempelet var emnet hentet fra samfunnsfag. Elev 3 nevner en annen tentamen der temaet for skriveoppgaven var hentet fra samfunnsfag, med "Andre verdenskrig" som overordnet tema, og der hun valgte å skrive om jødeforfølgelsen. Det som gjorde at hun var motivert for å skrive og at oppgaven følt meningsfull, var at hun kunne masse om emnet og hadde tilgang til masse informasjon. På den måten følte hun at teksten ble mer innholdsrik og strukturert.

Elev 1 og 3 sine svar viser viktigheten av å trekke inn andre fag i den norskfaglige skrivingen for å gi stofftilfang. Særlig etter at skriving ble innført som en grunnleggende ferdighet i alle fag er det aktuelt å jobbe tverrfaglig (Melby & Kvithyld, 2011). I elevenes eksempler er det samfunnsfag og norsk som er kombinert. Ved at temaet for skrivingen hentes fra et annet fag føler elevene at de har mye å skrive og at tekstene blir innholdsrike. Både faglig "svake" og "sterke" elever får et innhold i teksten, og dette kan ifølge skriveforskerne Guri Melby og Trygve Kvithyld

(2011) bidra til at skrivingen blir mer meningsfull og motiverende. Samtidig bidrar denne tverrfaglige skrivingen til at elevene utvikler både generell og fagspesifikk skrivekompetanse (ibid.). I tverrfaglige skriveopplegg kan norsklæreren ”bidra med kunnskap om hva som skaper sammenheng i en tekst, om hvordan en kan lage en god innledning som avgrenser teksten, om hvordan en tilpasser språket til kommunikasjons-situasjonen osv.” (Udir, 2014:a).

I den skrivesituasjonen som elev 4 forteller om ser det ut til at det var flere aspekter som bidro til at skrivingen ble meningsfull og motiverende:

**Elev 4:** (...) Det var en oppgave vi hadde for litt siden i sidemål der vi skulle skrive et brev til læreren din om deg på barneskolen vs. deg på ungdomsskolen. Det husker jeg var veldig gøy for da fikk vi også veiledning underveis. Det var ikke bare en tentamen, men en skriveøkt hvor vi fikk veiledning underveis, og du kunne samarbeide litt med andre. Så det var ganske gøy å få andre sine meninger på hva som kan få teksten til å bli bedre, men også det å på en måte reflektere over et tidsrom og tenke på hva som har forandret seg, så det synes jeg var ganske gøy å skrive om.

**Intervjuer:** Ja, så hva var det som gjorde deg motivert?

**Elev 4:** Ehm.. Jeg tror det var det at det var på en måte ikke så stort press. Det var ikke tentamen og du hadde mer tid og læreren vurderte deg underveis og ga deg tips. (...) i begynnelsen så hadde vi bare tentamen som skriveøkt. Vi hadde ikke så mye skrivetrening i begynnelsen da, så det synes jeg var veldig greit å få nå da. (...) Så da føles det godt å ha mer tid du kan bruke på å tenke som gjør det mer motiverende og interessant.

Hva slags aspekter ved skrivesituasjonen vektlegger eleven i sitt svar? Særlig fremheves det at de fikk *veiledning* og *vurdering underveis* fra læreren. Videre syntes hun det var gøy å *samarbeide med andre* og få medelevers meninger på hva som kunne forbedres. Det var med andre ord en prosessorientert arbeidsform, med vekt på dialog og samhandling underveis, der både lærer og medelever fungerte som medierende hjelpere i skrivingen (Imsen, 2010). Det eleven fremhever her, kan knyttes til Hallidays variabel *relasjon*, som sier noe om forholdet mellom deltakerne i samhandlingen (Maagerø, 2005). Deltakerne var eleven selv, medelever og læreren, og det virker som om eleven hadde en god relasjon til både medelever og lærer, og at



samhandlingen fungerte positivt. Ved at læreren deltar underveis i prosessen, og ikke kun til slutt, inntar læreren i større grad en veiledende rolle enn en bedømmende rolle. Dette kan være med på å skape et mer symmetrisk forhold mellom elev og lærer. I tillegg inntar elevene også i større grad en hjelpende rolle ovenfor hverandre. Samtidig kan *relasjon* knyttes til tekstens mottaker. Tekstens virkelige mottaker var hennes nåværende norsklærer, men hun ble bedt om å skrive et brev til sin tidligere barneskolelærer, som er en mottaker hun har en relasjon og kjennskap til.

Samtidig trekker hun frem at det ikke var en tentamen, men en *skriveøkt* der det ikke var så stort press og der de hadde mer tenke- og skriveetid enn ved tentamen. I denne skriveøkten fikk hun også hjelp og støtte fra både lærer og medelever, og denne hjelpen får man ikke på tentamen. Hun synes det er positivt at klassen i den siste tiden har begynt med skriveøkter, da dette gir de mer *skrivetrening*. Alt dette kan knyttes til Hallidays variabel *mediering*, som sier noe om hvilken rolle språket spiller i samhandlingen (Maagerø, 2005). I skriveøkter får man oppgaver der det overordnede målet er å *trene opp* og *utvikle* skrivekompetanse, mens på tentamen handler det om å *bevise* skrivekompetanse.

I tillegg ser det ut til at skriveoppgaven og emnet falt i smak. Hun uttrykker at det var *gøy å reflektere over* og tenke på hva som har forandret seg etter at hun begynte på ungdomsskolen. Dette kan knyttes til Hallidays begrep *felt*, som sier noe om hva slags sosial handling som foregår og hva slags emne det skrives om (Smidt, 2008).

Med andre ord ser det ut til feltet, altså skriveoppgaven og emnet er av betydning, men at også rammene rundt skrivingen er av betydning for at skrivesituasjonen skal være meningsfull og motiverende. Relasjonen til medelevene og læreren, og muligheten for å kunne samhandle, ser ut til å ha hatt positiv innvirkning på elevens skriving og skrivemotivasjon. Samtidig skulle eleven se for seg at hun skrev til en mottaker som var kjent for henne og som hun hadde en relasjon til. Videre så vi at medieringen, at språket hovedsakelig ble brukt til å utvikle skrivekompetanse, i stedet for å bevise skrivekompetanse.

Elev 5 viser til samme skriveoppgave som elev 4, der de skulle skrive et brev til sin tidligere barneskolelærer om hvordan de hadde det på ungdomsskolen og om hva som hadde endret seg. Også hun uttrykker at hun likte selve skriveoppgaven. Kanskje falt oppgaven i smak siden de skulle skrive til en mottaker som de kjente til? Det hun imidlertid fremhever som særlig positivt var at de hadde laget en ordentlig disposisjon før de begynte å skrive. Dette kan knyttes til en amerikansk studie fra 1996 som viser at forarbeid i form av disposisjoner gir klare gevinster (Goldstein og Carr, i Hertzberg, 2008:233). Denne studien gir støtte til en metodikk basert på systematisk, lærerstyrt forarbeid. Elevens disposisjonen ser ut til å ha fungert som et stillas som bidro til at det ble lettere å vite hva hun skulle skrive og lettere å komme i gang:

*Ehm... Ja, vi hadde en skriveøkt i sidemål nå nettopp, og da syntes jeg det var ganske gøy å skrive for vi hadde laget en ordentlig disposisjon før vi begynte. (...)  
Mens andre ganger har det vært litt sånn at jeg har tenkt: «Hva skal jeg skrive nå?»  
Altså at jeg har sittet litt fast. Men nå syntes jeg det var ganske gøy (...) (elev 5).*

Elev 6 trekker frem skrivesituasjoner der de først har lest bøker og deretter har fått i oppgave å knytte boka opp til noe annet. Som eksempel nevner hun en sidemålstentamen der de hadde lest et utdrag av en bok om barndom og så skulle de sammenligne barndommen på 1950-tallet med deres egen barndom. Hun sier følgende om hvorfor hun likte skriveoppgaven: ”Så det var jo ganske interessant, for da kunne vi mye om det fra før siden vi hadde lest boka, og så kunne vi selvfølgelig mye om vår egen barndom. Så jeg synes det var gøy å skrive om dette.”

Hva kjennetegner de skriveoppgavene og skrivesituasjonene som elevene forteller om? Eksemplene til elev 1, 3 og 6 illustrerer at elevene liker å skrive når de kan mye om emnet på forhånd. Det kan være positivt at innholdet i skrivingen hentes fra andre fag enn norsk for å gi stofftilfang. I tillegg kan det bidra til å gi skrivingen mer mening, samt gi elevene øving i å føre et sammenhengende saklig resonnement (Hertzberg, 2008:229). Hertzberg viser til to studier, Freedman og Pringles (1998) og Richard Andrews (1995), som påpeker at andre skolefag har potensial til å trene opp elevenes argumenterende og resonnerende evner. Freedman og Pringles (1998) studie finner at tekster som drøfter pensumrelaterte temaer i mindre grad bærer preg av et assosiativt og ekspressivt språk, enn tekster som drøfter temaer som ligger nært opp

til elevenes privatsfære. I tillegg hadde oppgaver som drøftet pensumrelaterte temaer bedre tekststruktur. I fag som samfunnsfag, kan elevene i stor grad støtte seg til argumentasjonsstrategier som benyttes i lærebøker og lærerstyrte undervisningssekvenser (Hertzberg, 2008:229).

Ved at emnet hentes fra andre skolefag, ser det dermed ut til at elevene lettere kan tilegne seg tekstnormer for argumenterende og resonnerende skriving. Dette er svært positivt, for som KAL-prosjektet viste, trenger elever øving i sakpreget skriving. Det viste seg at omtrent 80 prosent valgte bort oppgaver som innebar sakpreget skriving (Hertzberg, 2008). I tillegg fant en delstudie i KAL-prosjektet; ”Tekstkulturer og tekstkvalitet” (Berge m.fl., 2005), at elever på tiende trinn strever med å skrive argumenterende tekster. De studerte elevtekstene bestod i liten grad av eksplisitt, åpen og etterprøvbar argumentasjon, og argumentasjonen manglet en klar og ryddig organisering (ibid.).

Et annet trekk ved flere av eksemplene er at oppgavene på et eller annet vis er knyttet til elevenes livsverden, eksempelvis i oppgaven der de skal skrive til sin tidligere barneskolelærer, eller i oppgaven der de skal sammenligne egen barndom med barndommen på 1950-tallet. Som en del elever uttrykte i intervjusamtalene blir de mer motivert for å skrive når temaene angår dem, samt at det blir lettere å skrive. Her kan jeg støtte meg til en studie av skolehverdagens skriveoppgaver (Gardner, 2008) som peker på skolens skriveaktiviteter i stor grad bør ha utgangspunkt i en situasjon som er kjent og relevant for elevene, og der de kan skrive ut fra eget liv og egne kompetanseområder (i Otnes, 2015:18). Dette bidrar til mer autentiske skrivesituasjoner og mer tilpassede skriveoppgaver, der elevene posisjoneres som eksperter (ibid.). Imidlertid viste Freedman og Pringles (1988) sin studie at dersom elevene får oppgaver knyttet til deres egen ungdomskultur, uten å få mønster for hvordan de skal skrive, blir de ”overlatt til ungdomskulturens språk også i sin egen tekst” (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015:50). Derfor er det viktig at læreren gir elevene mønster slik at de kan lykkes med skrivingen.

Samtidig ser det ut til at rammene rundt skrivingen har stor betydning for hvor meningsfull og motiverende skrivingen oppleves. Elev 4 uttrykker at hun liker skriveøkter som legger opp til veiledning og vurdering underveis, og samhandling

med medelever. Dette kan knyttes til sosiokulturell teori som sier at læring skjer gjennom samhandling med andre, og til Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, som innebærer at elevene trenger hjelp for å kunne nå denne sonen (Imsen, 2010). Særlig blir læreren regnet som en viktig medierende hjelper. For elev 5 er det å få tid og hjelp til å lage en disposisjon viktig, da dette kan fungere som et godt stillas i skrivingen.

#### **4.2.2 Hva må til for at skrivingen skal være meningsfull og motiverende?**

I spørreundersøkelsen ble elevene eksplisitt stilt spørsmål om hva de mener må til for at skrivingen skal være meningsfull og motiverende. To elever mener at en god lærer er avgjørende (elev 2 og 8). Andre elever mener at det å få oppgaver som man liker, bryr seg om og synes er spennende, er viktig. En elev mener det er viktig med varierte oppgaver og en annen elev er opptatt av at oppgavene skal passe enhver elevs smak. Her er eleven inne på at skriveoppgavene må være tilpasset alle elevers forutsetninger, interesser og behov. Elev 5 er opptatt av konstruktiv kritikk og ros på hva som er bra og hva som bør jobbes mer med. Dette viser at elevene ikke bare ønsker ros, de ønsker også konstruktive tilbakemeldinger (Kvithyld & Aasen, 2011).

Elev 7 mener at det hadde vært kjekkere å skrive dersom det ble gjort i grupper. Tradisjonelt sett har skrivingen i skolen blitt sett på som en ensom og individuell aktivitet (Dysthe, 1997). For enkelte elever går det bra å skrive alene, men for andre er ikke dette så lett. Heldigvis har det i nyere tid blitt mer fokus på de sosiokulturelle aspektene ved skriving. Den amerikanske studien *Writing Next* (Graham & Perin, 2007) som sammenfatter hva som gir læringseffekt i skriveopplæringen, finner at skrivestrategien *Samskriving* har stor effekt på elevenes læring (Kringstad & Kvithyld, 2013:76). I Norge har det ikke vært stor tradisjon for dette, men det er heldigvis noe som er mer på vei inn nå. Det at to og to elever får samarbeide om en skriveoppgave har vist seg å ha positiv effekt på elevenes motivasjon, samt at det fører til en bevissthet om hva man gjør når man skriver (Kringstad & Kvithyld, 2013a). Når de skriver sammen må de forhandle om teksten og hjelpe hverandre med tekstskapingen. De blir bevisste på at det å skrive innebærer å foreta en rekke valg.

Elev 1 ønsker ikke å få karakterer på skriveoppgavene, bare respons. Derfor ønsket jeg å høre med henne i intervjuet hvorfor hun mente dette, og samtidig høre de andre elevenes synspunkter på at de får karakterer på mange av tekstene. Jeg ville finne ut om elevene motiveres av å få karakterer, eller om de ville blitt mer motivert av å få respons uten karakter. Her er elev 1 sin begrunnelse for hvorfor hun ikke vil ha karakter på tekstene sine:

*Ja, det er liksom...på tentamen så er det jo greit med karakter, men på andre tekster som vi bare har i timen, så hadde det vært bedre med bare respons og ikke karakter fordi hvis jeg får dårlig på en tekst som jeg føler jeg gjorde det bra på, så er det ikke så motiverende å gjøre for eksempel tentamen, så jeg ville bare hatt respons på hvilken karakter jeg kunne ha fått og hva jeg kunne ha gjort for å ha fått den høyere.*

**Intervjuer:** *Hadde du blitt mer motivert da av å ikke få karakter på de tekstene i undervisninga?*

**Elev 1:** *Jeg tror det fordi da er det liksom sånn... Da vet du hva du kan gjøre bedre og hva du mangler for å komme på et høyere nivå.*

**Intervjuer:** *Ja. Så lenge du får tilbakemelding da, så er det greit?*

**Elev 1:** *Ja.*

Hun tror at hun hadde blitt mer motivert for å skrive tekster dersom hun ikke fikk karakterer på de tekstene som skrives i timen, men kunne likevel ha tenkt seg å vite hvilken karakter hun kunne ha fått på teksten.

De andre elevene synes stort sett at det er greit med karakterer. Elev 2 sier at presset på å prestere kjempebra kunne blitt litt mindre uten karakter, men at det er litt bra med dette presset, siden de på videregående også vil få karakterer på mye av det de gjør.

Elev 3 svarer at det er greit å få karakterer på tekstene, men at det også hadde vært bra å ikke få karakterer. Hun nevner noen fordeler med å kun få respons og noen fordeler med å få karakter:

*Det er jo kanskje mer motiverende at du vet at du ikke får en karakter og kan skrive helt fritt og bare få en tilbakemelding. Men det er jo kjekt å få en karakter og at det teller på den sammenlagte karakteren dersom du er fornøyd med karakteren.*

Elev 5 er også positiv til karakterer, men svarer samtidig at det er de skriftlige tilbakemeldingene som er mest læringsfremmende, ved at den sier noe om hva som må forbedres. Elev 6 liker å få karakterer, og ville ikke tatt oppgaven like alvorlig uten karakter, og uttrykker videre at hun blir litt motivert av å få karakter: "(...) hvis du bare får tilbakemelding, så føler jeg selv at du ikke tar det så alvorlig. For da tenker man sånn: «Åja, denne teksten får vi ikke karakter på, så da trenger vi ikke å jobbe så mye med den.» (...) Og jeg blir litt motivert av å få en karakter." Også elev 7 og 8 liker å få karakter på tekstene sine så lenge de får respons i tillegg.

Elevene har pekt på ulike forutsetninger for meningsfulle og motiverende skrivesituasjoner. En viktig forutsetning er en god lærer som man lærer mye av, og som gir konstruktive tilbakemeldinger til elevene. En annen forutsetning er oppgaver som man liker, interesserer seg for, og som passer enhver elevs smak. Elev 7 mener det hadde vært positivt å skrive i grupper. I hovedsak er skriving en individuell aktivitet, men elever kan også samhandle om en skriveoppgave, gjennom såkalt samskriving. På denne måten kan skrivingen bli både mer motiverende og lærerik, fordi elevene forhandler om teksten og konstruerer den i fellesskap. Elev 1 mener at tekstrespons uten karakter hadde vært mer motiverende. For dersom hun får dårlige karakterer, kan dette gjøre henne demotivert til neste skrivearbeid. Imidlertid tenker stort sett de andre elevene at det er greit med karakterer og noen av de motiveres til å gjøre et godt arbeid ved å få karakterer.

## **4.3 Autentisk skriving**

### **4.3.1 "Det blir enklere og mer meningsfullt"**

#### **- Om det å skrive for andre mottakere**

Det er veldig positivt om læreren planlegger skriveoppgaver og skriveopplegg der de ferdige tekstene kan inngå i autentiske kommunikasjonssituasjoner og møte autentiske lesere (Smidt m.fl., 2011). Et eksempel kan være å skrive brev som sendes til kjente mottakere som eksempelvis familiemedlem eller elever på andre trinn eller skoler. Et annet eksempel er å skrive tekster som inngår i offentlige debatter, som leserinnlegg, brev til politikere, eller deltakelse i nettbaserte diskusjonsforum. Da kan elevene skrive om aktuelle tema som angår dem, som blant annet saker som har med utvikling av skolemiljø, eller lokalsamfunnet å gjøre. I slike saker har elevenes perspektiver en

egenverdi som kan gi reell påvirkningskraft (Smidt m.fl., 2011). På denne måten får de god trening i å skrive argumenterende tekster som er tilpasset bestemte kommunikasjonsituasjoner og formål. Og dersom elevene får svar og tilbakemeldinger på tekstene sine, får de en opplevelse av hvilken effekt skriftlige meningsytringer kan ha (ibid.). Solheim (2011) påpeker at når tekstene har autentiske mottakere kan revisjonen av tekstene gå lettere. Dette begrunnes med at elevene blir motiverte for å levere fra seg et produkt som kommuniserer godt og effektivt. Når de vet at teksten skal leses av andre får de dermed motivasjon til å forbedre teksten sin. I tillegg blir elevene mer oppmerksomme på det kommunikasjonsaspektet som skriving har. De får trening i å skrive tekster som gir mening for andre.

Elevene ved undersøkelsesskolen forteller at de har skrevet tekster til mange ulike mottakere, deriblant familiemedlem, medelever, Kunnskapsministeren, barn og hovedpersoner i tekster de har lest. Hva synes elevene om det å skrive til andre mottakere? Fire av elevene uttrykker eksplisitt at det er gøy eller positivt å skrive for andre mottakere (elev 1,4,5,6). Elev 1 begrunner dette med at det gir litt variasjon. Elev 4 begrunner det med at man får brukt litt ulikt språk og ulike skrivemetoder. Også elev 5 mener at man får øvd seg på å skrive med forskjellig type innhold. Samtidig påpeker eleven at som leser synes hun det er mer spennende og gøy å lese tekster som kommuniserer direkte til henne. Elev 6 mener at det å skrive for andre mottakere er enklere, kjekkere og mer meningsfullt, og at det gir variasjon. Elev 7 synes at det er helt greit, men foretrekker å skrive til læreren, og elev 8 synes det ikke har så mye å si, men i intervjusamtalen sa han at det er helt greit. Elev 2 uttrykker at det gir et litt større press på å skrive godt, men i intervjusamtalen ble det bekreftet at dette var et positivt press. Elev 3 mener det er en utfordring å prate med mottakeren gjennom teksten, men i intervjuet fikk jeg vite at hun syntes det var bra å skrive til andre mottakere enn læreren.

Siden elevene hadde skrevet til mange ulike mottakere, og de fleste likte dette veldig godt, var det interessant å finne ut om tekstene ble levert til de tiltenkte mottakerne. For å få et mest mulig reliabelt svar ble flere av elevene spurt om dette, blant annet elev 1, 2, 3 og 6. Elevene svarte nei på det spørsmålet. Elev 1 svarer følgende: ”Nei, det er liksom bare sånn at vi later som om vi skriver til de. Så selv om vi på en måte skriver til besteforeldrene våre, så er det norsklæreren som leser de”. Dermed er

tekstmottakerne fiktive. Imidlertid fortalte elev 3 at hun hadde gitt en tekst som de skulle skrive til sine besteforeldre i gave til bestemora si, og dermed ble denne teksten lest av den tiltenkte mottakeren. Det at elevene får slike typer skriveoppgaver der de skal skrive til kjente mottakere, betyr derfor at de selv kan levere teksten til mottakeren dersom de ønsker det.

Til tross for at mottakerne er fiktive, uttrykker de fleste elevene at de liker og synes det er motiverende å skrive til andre mottakere. Elev 6 er inne på at det å skrive til andre mottakere enn læreren bidrar til at teksten blir mer kommuniserende:

*Ja, jeg prøver på en måte å se for meg de personene når jeg skriver teksten. Jeg tenker sånn: "Åja, ja det er den personen jeg skal skrive til. Da må jeg være god på å kommunisere med den personen og tenke på hva jeg vet om den personen." Enn hvis det bare blir skrevet til læreren så blir det kanskje litt lite kommunikasjon (Elev 6).*

Selv med fiktive mottakere ser det dermed ut til at elevene retter oppmerksomheten mot kommunikasjonsaspektet ved skriving. Det virker som om fiktive mottakere bidrar til at elevene fører en indre dialog, eller indre samtale med mottakeren (Dysthe, 1997). Elev 4 uttrykker det slik: "(...) Du tenker liksom: "oi, jeg skal skrive til bestemoren min", og da må man tenke på hva hun liker og referere til hun og sånn." Elevene tenker på hvordan mottakeren ville respondert og hvordan de skal gjøre seg forstått. Dette kan knyttes til Bakhtin og hans begrep *adressivitet*, som går ut på at at alle ytringer er knyttet til noen (Bakhtin, 1998:43). Elevene tar hensyn til, og forestiller seg adressaten eller mottakeren, og skaper dermed adressivitet i ytringene sine. De vender seg til leseren, og får øving i å skape mottakerbevisste og leservennlige tekster.

Samtidig bidrar bruk av fiktive mottakere til at man får mer varierte tekster, og dette liker elev 1: "(...) til barn så skriver du på en helt annen måte enn det du gjør til voksne, så det er veldig gøy." Her er eleven inne på at man velger en annen skrivestil til barn enn til voksne. Dette kan knyttes til Halliday og hans teori om erfaringsbasert mening. Til barn kan elever skrive enklere og ut ifra egne tanker, mens til voksne må elevene skrive mer avanserte tekster.



Hvilke mottakere liker elevene å skrive til? I intervjusamtalene ble elev 1-6 stilt spørsmål om dette. Elev 1 liker å skrive tekster til barn og begrunner det med at: ”Da slipper det å være så vanskelig. Det er lettere å forklare og du kan bruke litt mer fantasi enn det du kan gjøre til voksne.” Elev 2 liker å skrive til familiemedlem fordi ”da er det enklere å vise det til de og så kan du se om de er enige og sånn”. Og elev 5 liker å skrive til besteforeldre og eldre generasjoner. Elev 3, 4 og 6 uttrykker at de liker å skrive tekster til personer som de kjenner og som har betydning for dem, og også her nevnes besteforeldre som eksempel:

*Det er kanskje til personer som jeg kjenner godt fordi de kan jeg kommunisere godt til og fortelle om minner og slikt (Elev 3).*

*Eh... Det er vel kanskje sånn når du skriver til en spesiell person som kanskje har betydning for deg, som for eksempel besteforeldrene dine eller den gamle læreren din. (...). Fordi du kjenner personen mer og da blir kanskje teksten mer personlig (Elev 4).*

*Ja, jeg synes på en måte det er enklere å skrive til personer som jeg kjenner, som for eksempel besteforeldre, sånn at jeg kan trekke inn noe som jeg vet om de, enn hvis det er til Kunnskapsministeren for eksempel, så kan det bli litt vanskeligere på en måte å kommunisere med denne personen (Elev 6).*

Elevenes begrunnelser for hvorfor de liker å skrive til personer som de kjenner er at det blir lettere å kommunisere med disse enn eksempelvis Kunnskapsministeren. Man kan fortelle om minner og trekke inn noe man vet om personene. Elev 4 er i tillegg inne på at tekstene blir litt mer personlige dersom man skriver til personer som har betydning for dem.

Elevenes svar viser at flesteparten synes det er positivt å skrive til andre mottakere, selv om de er fiktive. For å bruke elev 6 sine ord blir det ”enklere og mer meningsfullt å skrive tekster på denne måten.” Andre elever peker på at det gir litt mer variasjon i skrivingen, og det ser ut til at det får elevene til å fokusere på å skrive tekster som kommuniserer godt. Flere av elevene synes det er særlig kjekt å skrive til mottakere

som de kjenner godt. Da mener de at de lettere får til å kommunisere godt med mottakeren. For det er litt mer utfordrende å adressere tekster til stemmer som er fjerne for elevene (Igland, 2003).

#### 4.4 Respons

Formålet med tekstrespons eller tilbakemeldinger er å veilede elevene i deres skriveutvikling (Kvithyld & Aasen, 2011). For å oppnå dette formålet er det imidlertid viktig at responsen fungerer læringsfremmende. Først da blir responsen en viktig del av skriveutviklingen. I metastudien ”The Power of Feedback” sammenfattes resultatene av ulike effektstudier på tilbakemeldinger som læringsfremmende veiledning. Metastudien konkluderer med at: ”Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but his impact can be either positive or negative” (Hattie & Timperley, 2007, i Dysthe & Hertzberg, 2009). I denne studien påpekes det at tilbakemelding har stor betydning for elevens læringsutbytte, men at det er flere faktorer som avgjør hvorvidt denne er læringsfremmende eller ikke. Av den grunn har jeg spurt elevene i min studie om hva slags typer respons de foretrekker, og hvorfor, når de liker å få respons, hva de mener en tilbakemelding bør si noe om, og hva de gjør med den responsen de får. I det følgende trekkes viktige funn frem, og de knyttes opp mot relevant teori og forskning.

##### 4.4.1 Muntlig versus skriftlig respons

Tekstrespons kan være både muntlig og skriftlig, men hva slags form liker elevene best? I spørreundersøkelsen ble elevene spurt om dette, og tabellen nedenfor viser resultatet:

a) Liker du best å få muntlig eller skriftlig respons på teksten din?	Elevenes fordeling
Muntlig	5,5 (elev 1,2,3,4, 7, 8)
Skriftlig	2,5 (elev 5, 6, 8)

Tabell 6 – Muntlig versus skriftlig respons (Vedlegg 2)

De fleste av elevene svarte at de foretrekker muntlig respons. Dette begrunnes blant annet med at det blir lettere å forstå lærerens tilbakemelding (elev 1), det blir lettere å stille spørsmål dersom det er noe man ikke forstår (elev 3), eleven kan selv spørre hva som kan gjøres for å forbedre teksten (elev 4), tilbakemeldingen blir litt mer personlig (elev 2) og dersom eleven selv er uenig i noe så kan det sies med en gang (elev 7). Når man står ansikt til ansikt med hverandre kan man korrigere den gjensidige forståelsen, og på denne måten bærer responsen i større grad preg av å være dialogisk (Dysthe, 1997). Elev 8 liker en kombinasjon av muntlig og skriftlig respons for da kan eleven lese lærerens tilbakemelding, og deretter diskutere forhold ved teksten med læreren. De elevene som liker best skriftlig respons (elev 5 og 6) synes det er positivt å kunne ha noe å se tilbake på, i stedet for å måtte huske hva slags respons de fikk forrige gang. Elev 6 sier at hun av og til glemmer den muntlige responsen. I intervju samtalen med henne spurte jeg derfor om hva hun ville ha syntes om å få både muntlig og skriftlig respons. Da svarte hun følgende:

*Ja, det hadde jeg syntes var bra for da kunne læreren på en måte ha begrunnet med det han/hun har skrevet. Fordi hvis det bare er skriftlig så er det kanskje litt vanskelig å forstå hva læreren mener. Når man snakker om det, så kan jeg stille spørsmål for å få oppklart hva læreren mener. Så da blir det enklere å forstå.*

Det ser derfor ut til at en kombinasjon av skriftlig og muntlig respons kan fungere godt. Imidlertid forutsetter dette at læreren har tilstrekkelig med tid. Elevenes begrunnelser for hvorfor de foretrekker muntlig respons kan gjenspeiles i Kvithyld og Aasens femte tese om at respons må være forståelig og læringsfremmende (2011:14). Flere ulike studier av lærerrespons har vist at elevene ikke forstår tilbakemeldingene de får på tekstene sine (Kronholm-Cederberg, 2009, i Kvithyld & Aasen, 2011). Grunnene er alt fra at elevene ikke forstår lærerens håndskrift, til at elevene ikke klarer å nyttiggjøre lærerens kommentarer fordi de ikke forstår intensjonen med dem. I min studie mener derfor en del av elevene at det er lettere å forstå læreren, og få klarhet i ting når de får muntlig respons. For da kan elevene stille spørsmål til læreren. Samtidig slipper de å tyde lærerens håndskrift.

I tillegg kan flertallets preferanser knyttes opp til den tredje tesen om at respons bør være en dialog mellom skriver og respons giver (Kvithyld & Aasen, 2011:12).

Grunnen til det er at skriving er en kompleks og sammensatt ferdighet. Ved dialogisk respons kan elevene få mulighet til å evaluere teksten sin, og dette kan bidra til at de styrker sin selvinnsett i egen skriveutvikling og tekstkompetanse (ibid.). Samtidig innebærer dialogisk respons at responsgiver og elev går inn i forhandlinger om den aktuelle teksten. Her er det viktig at eleven slipper til, og får si hvordan han eller hun har gått frem for å realisere skriveformålet, og hva han eller hun har ment med det som er skrevet. Responsgivers oppgave blir å tilrettelegge og hjelpe eleven til å realisere sine hensikter (Straub, 2000:23, i ibid.:13). Man kan også oppnå dialogisk respons gjennom skriftlige tilbakemeldinger, men det er trolig lettere ved bruk av muntlig respons, eller ved en kombinasjon av begge responsformene.

#### **4.4.2 Respons underveis versus respons til slutt**

I forbindelse med SKRIV-prosjektet utarbeidet forskerne ti teser om skriveopplæring i alle fag som de ønsket at lærere sammen skulle diskutere og bestemme hvordan de best kunne omsettes til praktisk skriveopplæring. Den ene tesen går på at lærere bør ”gi konkret respons/vurdering underveis og etter fullført arbeid” (Smidt, 2011). I skolen har det vært størst tradisjon for å gi respons og vurdering på det ferdige produktet, altså vurdering av læring *eller summativ vurdering*. Imidlertid viser nyere vurderingspedagogikk at tilbakemeldinger har størst læringsfremmende effekt dersom den kommer underveis i læringsprosessen og ikke etter at den er avsluttet (Black & William, 1998, i Kvithyld & Aasen, 2011).

Siden norsk og internasjonal forskning har vist at veiledning og støtte underveis i læringsprosessen har stor effekt på elevenes læring, har vurdering *for* læring eller *formativ* vurdering, vært et nasjonalt satsingsområde siden 2010 (Kringstad & Kvithyld, 2013). Intensjonen med vurdering *for* læring er å skaffe informasjon som kan gjøre undervisningen og veiledningen bedre og som fremmer læring (Dysthe, 2008:17). I skriveopplæringen betyr dette at læreren bør skaffe seg informasjon om elevenes skriveutvikling og tekstkompetanse underveis i skriveprosessen. En viktig forutsetning for at vurderingen skal være formativ eller læringsfremmende, er imidlertid at læreren tolker og tar i bruk denne informasjonen. Ved at læreren leser elevens tekst underveis i skriveprosessen, får hun innsyn i hvordan eleven til nå har lyktes etter kriteriene, hva eleven bør arbeide mer med, og hvordan eleven kan

videreutvikle teksten sin. Ved at læreren får innsikt i nivået eleven er på, og hvilke forutsetninger som er til stede for utvikling, finner læreren ut hva som er elevens nærmeste utviklingszone (Imsen, 2010). Dette bør læreren videreformidle til eleven på en konkret og forståelig måte, slik at eleven får innsikt i eget læringsarbeid og innsikt i hvordan teksten kan forbedres. Da ivaretar undervisvurderingen prinsippet om tilpasset opplæring, ved at læreren hjelper eleven med å ”strekke seg”, og dermed nå sin nærmeste utviklingszone. Gjennom respons fra læreren underveis i skrivingen utvikler elevene sin skrive- og revisjonskompetanse.

I min studie ønsket jeg å finne ut når i skriveprosessen elevene foretrakk å få respons. Tabellen nedenfor viser resultatet:

c) Liker du best å få respons underveis i tekstskrivingen, eller etter at teksten er ferdigskrevet?	Elevenes fordeling
Underveis i tekstskrivingen	5 (elev 1, 2, 5, 6, 8)
Etter at teksten er ferdigskrevet	3 (elev 3, 4, 7)

Tabell 7 – Underveisrespons versus sluttrespons (Vedlegg 2)

Flertallet av elevene ser fordelene med å få respons underveis i skrivingen. Fem av åtte elever foretrekker dette, og begrunner det med at da får man tilbakemelding på hva som kan forandres eller gjøres for at teksten skal bli bedre og dermed få bedre karakter. En annen elev begrunner det med at da er det enklere å gjøre noe med responsen og at den ikke bare legges vekk. Dette kan støttes av forskning som finner at respons har liten effekt hvis den blir gitt på en tekst som eleven føler seg ferdig med (Kvithyld & Aasen, 2011).

Tre elever har krysset av for etter at teksten er ferdigskrevet (elev 3, 4, 7). Elev 7 begrunner svaret med at da får man tilbakemelding på hele teksten og ikke bare halve. Da får elevene en tilbakemelding på hvordan teksten fungerer som helhet. Eleven har et poeng her, for som SKRIV-forskerne påpekte, er det viktig at elevene skriver ferdig tekstene sine, og da kan det å vite at læreren skal lese og vurdere teksten i etterkant, bidra til at elevene gjør seg helt ferdige. Elev 3 begrunner dette med at hun da vet at hun har vært fornøyd og at hun har lest gjennom og rettet teksten før læreren ser den.

I intervjuet spurte jeg hva hun ville ha syntes om å få både respons underveis og til slutt. Hun holdt imidlertid fast på at hun foretrakk respons til slutt: ”Jeg er kanskje litt sånn perfeksjonist som ikke liker at folk leser teksten når jeg føler at den er uferdig. Så jeg liker at folk leser den i slutten.” Elev 4 sier at de nesten aldri får respons underveis og det er vanskelig å få. I intervjuet spurte jeg derfor om hun egentlig kunne ha tenkt seg respons underveis, eller om hun foretrakk å få respons til slutt. Hun er positiv til å få respons underveis og nevner fordeler med dette, men kunne tenkt seg både respons underveis og til slutt:

*Det tror jeg egentlig hadde vært ganske greit fordi vi hadde vår første skriveøkt nå hvor vi fikk respons underveis, og det likte jeg ganske godt fordi da er det ikke bare å skrive ferdig og så får du respons. Når du får det underveis så er det liksom sånn: ”Åja, jeg kan gjøre det og jeg kan gjøre det”. Så da kan du gjøre din tekst enda bedre liksom før du leverer den inn og får en karakter. Så det likte jeg ganske godt. Det var egentlig litt bedre sånn. At du får litt i slutten, men at du får litt underveis også (elev 4).*

Det å gi både respons underveis og til slutt er en av SKRIV's ti teser, og også dagens læreplan påpeker at elevene skal få både formativ og summativ vurdering. Responsen som gis underveis kan fungere formativt, og sluttresponsen kan i hovedsak fungere summativt. Som tidligere nevnt, viser forskning at respons underveis fungerer særlig læringsfremmende, og også flertallet av elevene i min studie ser verdien av denne responstypen. Responsen blir i større grad dialogisk og lettere å forstå. Likevel er det også viktig at elevene får respons på de ferdige tekstene, for som SKRIV-forskerne sier, er det en utfordring at mye av dagens skolefaglige skriving er fragmentarisk. Men dersom elevene vet at læreren skal lese teksten i etterkant, kan dette bidra til at elevene skriver seg helt ferdige.

#### **4.4.3 Lærerrespons versus elevrespons**

Det er viktig at elever får respons på sine skriftlige arbeid og at denne kommer både underveis og til slutt. Imidlertid ser det også ut til å ha betydning hvem de får respons fra. I en oversiktsartikkel på vurdering (Toppings, 2003) konkluderes det med at effekten av elevkommentarer er like høy som ved lærerkommentarer (Dysthe & Hertzberg, 2009:41). Imidlertid refererer den samme artikkelen til en studie som viser

at lærerrespons alene var mer effektivt enn elevrespons alene, mens en kombinasjon av lærer- og elevrespons var det beste (ibid.). Dersom elevrespons alene skal fungere godt, kreves det mye forarbeid og at elevene får aktiv øving i å gi respons til hverandre (ibid.; Kvithyld & Aasen, 2011). Dysthe og Hertzberg (2009) mener likevel at norsk skole må opprettholde trykket på å involvere elevene i arbeidet med respondere og vurdere andres tekster. Ved at medelever leser og kommenterer hverandres tekster, får de reaksjoner fra andre lesere enn kun læreren. Ifølge Igland (2003), er aktive møter med et bredt spekter av lesere og reaksjoner fra leserne, en viktig forutsetning for å utvikle seg som skriver.

I studien spurte jeg innledningsvis hvem elevene foretrakk å få respons fra, og i de etterfølgende intervju samtale spurte jeg hva de ville ha syntes om å få både lærer- og elevrespons.

e) Er det best å få lærerrespons eller elevrespons?	Elevenes fordeling
Lærerrespons	8
Elevrespons	0

Tabell 8 – Lærerrespons versus elevrespons (Vedlegg 2)

Alle elevene synes det er best å få respons fra læreren. Imidlertid skriver elev 4 at de aldri får elevrespons og i intervjuet forklarer hun at dette er grunnen til at hun krysset av for lærerrespons. De andre elevene begrunner svaret sitt med at læreren er den som skal sette karakter, at læreren har mer makt, at læreren har mer erfaring og kunnskap enn elevene, og at lærerne ofte er mer konkrete og tør å si hva som er negativt eller hva som kunne vært gjort bedre.

Men hva ville elevene ha syntes om å få både elev- og lærerrespons? Seks av åtte elever er positive til dette. Elev 6 tenker imidlertid at det hadde vært greit om elevresponsen kom underveis i skrivingen: ”Ja, det hadde jo vært greit å få elevrespons underveis i skrivingen kanskje sånn at man kan diskutere hva som er bra og dette kan du gjøre annerledes og gi eksempler på hva man kan gjøre videre.” Elev 2 og 8 er derimot litt mer skeptiske til å få elevrespons fordi de ikke ønsker at andre skal se hvordan og hva de skriver. Elev 8 sier: ”Nei, jeg liker best å få respons fra

læreren. (...) jeg liker ikke så godt at de ser hva jeg skriver liksom.” Og elev 2 sier ”Da ville jeg i så fall hatt teksten mer anonym, slik at ikke alle kunne se at det var min tekst. Gjerne hvis de syntes at den var teit eller dum, eller noe sånn.” Dersom medelever skal vurdere andres tekster, kan kanskje dette være en løsning. En annen løsning kan imidlertid være å etablere regler for hvordan elevresponsen skal foregå. Da skaper man en positiv og trygg responskultur (Udir, 2013).

Hva bør en tilbakemelding si noe om? Ifølge de omfattende studiene til Black & Wiliam (1998) og Hattie & Timperley (2007), bør en tilbakemelding fra læreren gi svar på tre spørsmål: Hvor skal jeg, hvor er jeg i det bestemte arbeidet, og hvordan skal jeg gå videre? (Dysthe & Hertzberg, 2009). Det første spørsmålet handler om målet for oppgaven og forventninger til hva som kreves. Det andre spørsmålet handler om hvordan eleven har gjort det på den innleverte teksten. Denne tilbakemeldingen bør inneholde både ros og konstruktiv kritikk, være forståelig, konkret, spesifikk, målrelatert, og motivere eleven til å reagere på responsen. Det tredje spørsmålet handler om at elevene får vite hva de kan gjøre for å forbedre teksten sin og hvordan de kan gå frem for å nå målet med oppgaven. De får med andre ord en fremovermelding (ibid.). I elevintervjuene var jeg interessert i å høre deres meninger om hva en tilbakemelding fra læreren bør inneholde, eller si noe om. I tabell 9 vises elevenes svar:

Elev 1	Jeg vil at den skal si noe om hva du kunne gjort bedre for at du skal kunne komme på en høyere karakter og så vil jeg helst at de sier hvilket nivå du ligger på, om du ligger på lavt, middels eller høy.
Elev 2	Hvordan vi ligger an i faget, hva vi må jobbe mer med og hva vi er gode i.
Elev 3	Det er jo hva du gjorde bra og hva du kan gjøre bedre neste gang.
Elev 4	Jeg synes det er bra sånn som de har hatt det. At de på en måte tenker at det er ikke nødvendigvis viktig å rakke ned på det som du ikke kan, men hever frem det du kan. Men og sånn konstruktiv kritikk på en måte. Sånn hva kan du gjøre bedre til neste gang, for ikke bare akkurat hva du kan gjøre bedre på oppgaven om sosiale medier, men hvis det er noe du kan gjøre generelt, så synes jeg det er ganske greit. Så da får du sånn konstruktiv kritikk som kan brukes generelt på en måte.



Elev 5	Jeg føler det er bedre å få fra læreren fordi den sier litt mer om hva jeg gjør bra og de har litt mer kompetanse enn venner. Og læreren går kanskje litt mer inn i teksten og sier hva.. litt sånn om temasetninger og om hvordan avsnittene er bygd opp og sånn. Mens venner gir kanskje tilbakemeldinger på helhetsinntrykket. (Det ser ut til at eleven trodde hun ble spurt om noe annet).
Elev 6	Hvordan du kan forbedre deg er viktig og å få vite hva du har gjort bra. Og kanskje sånn konkrete tilbakemeldinger om at her må du sette inn avsnitt og forbedre språk og sånn.
Elev 7	Det er viktig å si hva vi gjør bra og hva vi kan forbedre til neste gang.
Elev 8	Hva som var bra og hva som ikke var fullt så bra og kanskje må jobbe videre med for å bli bedre.

Tabell 9 – Hva bør en tilbakemelding inneholde?

Svarene viser at elevene ønsker konstruktive og konkrete tilbakemeldinger på det de har gjort, men samtidig ønsker de en fremovermelding. De ønsker å vite hva som kan forbedres og jobbes videre med. For å bruke Black & Wiliam (1998) og Hattie & Timperley (2007) ønsker elevene særlig svar på spørsmålene om hvor de er, og hvordan de skal gå videre.

På spørreskjemaet ble elevene også spurt om hva de gjør med den responsen de får. Elevene svarer at de tar til seg både det positive og negative med teksten, og prøver å forandre det negative og jobbe videre med det som var positivt. Når de får en ny skriveoppgave forsøker de å tenke tilbake på, og bruke den responsen som de fikk på forrige tekst. Dermed ser det ut til at responsen blir tatt i bruk og dermed får elevene mulighet til å utvikle både sin revisjonskompetanse og skrivekompetanse.

#### **4.5 Å bli en enda bedre skriver**

På spørsmål om hva elevene mener hjelper dem til å bli bedre skrivere svarer de litt forskjellig, men en del av dem svarer også mye av det samme. I framstillingen har jeg hatt fokus på å få med spekteret av meninger, og jeg har valgt å samle svarene i tre overordnede temaer; *Å lese andre tekster, å bruke strategier for å planlegge teksten,*

og å få tilpasset opplæring og respons underveis.

### *Å lese andre tekster*

I norskfagets læreplan inngår lesing og skriving under ett og samme hovedområde; skriftlig kommunikasjon. Det innebærer at både lesing og skriving skal bidra til å utvikle elevenes skriftlige kommunikasjonsevner. Om lesing står det at opplæringen ”skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive”, og de skal lese ”både for å lære og for å oppleve” (LK06, ny versjon, 20.06.2013). Dette betyr at lesing og skriving henger sammen. Ved å lese andre tekster kan elevene både få skrivelyst og forbedre sine skriftspråklige evner. Læreplanen påpeker derfor at lesing av eksempletekster skal være en del av skriveopplæringen. Etter tiende trinn er det et kompetansemål at ”elevene skal skrive tekster etter mønster av eksempletekster” (ibid.). Dette kan også knyttes til Bakhtins teori om at tekster er i dialog med hverandre.

I min studie ser flere av elevene verdien av å lese andre tekster. Fire elever uttrykker eksplisitt at det å lese andre tekster kan hjelpe dem til å bli bedre skrivere (elev 2, 3, 5 og 7). Dette begrunner de med at andre tekster kan gi inspirasjon og lærdom. Ved å lese forskjellige tekster kan elevene lære seg ulike måter å skrive på, og dersom de ser en god setning, så kan de bruke denne i sin egen tekst. Elev 3 forteller at klassen bruker å lese andre tekster før de begynner å skrive, og at de i den siste tiden har sett på eksamensbesvarelser for å se hvordan de selv kan gjøre det når de kommer opp til eksamen. Også elev 4 forteller at de har sett på ulike eksamensbesvarelser, og mener at det å se på andre tekster hjelper veldig. På denne måten får elevene eksempler på hvordan ulike skriveoppdrag kan realiseres. Elev 5 forteller at hun bruker å ha med seg tidligere eksamensbesvarelser skrevet av andre på tentamen. Dette gir henne en pekepinn på hvordan besvarelsen må være for å tilsvare den karakteren hun ønsker å oppnå. Det ser dermed ut til at hun bruker andres tekster som modell og mønster for egen skriving. På denne måten fungerer teksten som et støttende stillas i skrivingen:

*Ehm...Jeg har brukt å ha med meg noen tidligere eksamensbesvarelser på tentamen og litt sånn for å se hvordan besvarelsene må være for å tilsvare den karakteren jeg vil oppnå da. Så jeg føler det gir et litt bedre inntrykk enn om jeg bare ser på tekster som **jeg** har skrevet før. Ved at jeg får se en sånn femmeroppgave som*

*er besvart på en ganske bra måte, som jeg på en måte kan følge litt uten at det er samme oppgave da.(...) (Elev 5).*

Flere studier viser at tekster som er skrevet av andre elever egner seg spesielt godt som modelltekster fordi de er relevante å strekke seg etter, og er innenfor elevens nærmeste utviklingssone (Håland, 2010; Udir, 2014a).

### *Å bruke strategier for å planlegge teksten*

Elev 7 og 8 er inne på betydningen av å planlegge teksten. På spørreskjemaet forteller elev 7 at han bruker å tenke på hvordan innledningen, hoveddelen og avslutningen skal være før han begynner å skrive. Og i intervjuet sier han følgende om hvorfor dette er viktig:

*For du må jo ha en bra innledning for å vise at denne teksten fanger meg med en gang på en måte, og så for å gjøre det bra så må du jo ha en god hoveddel og avslutning for at for eksempel en fortelling skal bli bra (Elev 7).*

For å planlegge teksten forteller elev 7 at han ofte lager et tankekart. Elev 8 tror at det å lære å lage en god disposisjon kunne ha hjulpet han til å bli en bedre skriver ved at det da blir lett å planlegge teksten. At elevene bruker strategier for å planlegge og bygge opp tekster bidrar også til at skrivingen går lettere (Udir, 2014a). Tenkeskriving og uformell skriving er en annen strategi som kan være smart å bruke i førskrivefasen. Da skriver elevene ned alle sine tanker om emnet uten å tenke på rettskriving og form, og dette kan bidra til å ufarliggjøre skrivingen og at unngå skrivesperre når elevene skal begynne på den formelle skrivingen (Udir, 2014a).

### *Å få tilpasset opplæring og respons underveis*

I prinsipper for opplæringen står det at skolen skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon. På denne måten skal alle elevene oppleve gleden av å mestre og nå sine mål. I spørreskjemaet uttrykker elev 2 implisitt at det å få tilpasset opplæring har betydning for utvikling av skriveferdigheter. Han uttrykker at en god lærer er essensielt for da kan han eller hun ”hjelp deg der du står fast og pushe deg enda høyere opp på kompetansemålene”. Ved at læreren gjør dette får eleven hjelp til

å nå den nærmeste utviklingssonen (Imsen, 2010).

En viktig forutsetning for tilpasset opplæring er imidlertid at læreren vet hvilket ”nivå” eleven befinner seg på. I skriveprosesser vil det å lese elevenes tekster underveis i skriveprosessen fortelle mye om elevens faglige og skriftspråklige nivå, og hva som er elevens nærmeste utviklingszone. Det er imidlertid viktig at det er mulig å nå denne sonen, slik at eleven får mulighet til å oppleve mestring. For det å vite at man mestrer noe nevner elev 3 som viktig for skrivemotivasjonen, og for å kunne bli en bedre skriver. I responsrunden må læreren videreformidle til eleven den informasjonen han eller hun har om elevens skrivekompetanse og mulighet for utvikling. På denne måten blir læreren delaktig i elevens skriveprosess, og eleven får hjelp til å nå den nærmeste utviklingssonen. I min undersøkelse er det fire elever som uttrykker at underveis-respons kan bidra til at de blir bedre skrivere (Elev 1, 2, 4 og 6), og elev 6 mener at de å få respons både underveis og til slutt kan bidra til at man husker responsen ekstra godt. Elev 4 påpeker imidlertid betydningen av at responsen må være konstruktiv og vendt fremover: ”Det er viktig at tilbakemeldingen sier noe om hva som kan gjøres for at teksten skal bli bedre.”

For å utvikle skrivekompetanse er det viktig å ha motivasjon gjennom hele skriveprosessen, men for elev 3 er det ikke alltid like lett å opprettholde denne: ”Jeg er alltid motivert i starten når jeg skriver en tekst, men så blir jeg ofte mindre og mindre motivert.” Imidlertid kan kanskje nettopp det å gi respons underveis bidra til at elevene opprettholder motivasjonen gjennom hele skriveprosessen. Da får elevene hjelp og de ser at de kan gjøre endringer før de får karakter på teksten (Kvithyld & Aasen, 2011). I responsrunden bør noe av fokuset være på å rose elevene for det de har fått til, for som elev 3 sier er det alltid gøy med ros fra læreren. Og på spørsmål om hvordan ros kan hjelpe henne til å bli en bedre skriver, svarer hun at ”Da får du jo mer motivasjon. Hvis du vet at læreren synes du er flink, så blir det på en måte litt kjekkere å skrive.” På denne måten kan læreren fungere som en motivator for elevene i deres skriveprosess.

Elevene nevner også andre momenter som bidrar til at skrivesituasjonene blir mer motiverende og i større grad tilpasset deres forutsetninger og behov. Elev 3 og 6 mener at oppgavene og emnene bør være kjekke, morsomme og interessante for dem.

Og elev 1 mener at det å få velge emne og sjanger selv hjelper. I intervjusamtalen svarer hun følgende om hvordan det kan hjelpe henne til å bli en bedre skriver:

*Eh... Jeg føler selv at jeg blir en bedre skriver, eller at teksten min blir bedre når jeg får velge tema selv. Da er jeg jo mer motivert og da er det lettere å få ideer om at jeg kan skrive om det og det liksom (Elev 1).*

Av og til kan det derfor være lurt at læreren lar elevene få velge emne og sjanger selv. Dagens læreplan legger føringer på at elevene skal velge sjanger selv, men planen vektlegger i mindre grad at elevene skal få velge emne eller innhold selv.

Elev 8 mener at det å lære å skrive ulike sjangrer er viktig for å bli en bedre skriver. Også elev 4 mener at dette kan hjelpe fordi:

*(...) Når du skriver variert på en måte, så får du flere inspirasjonskilder. (...) Så du kan på en måte få deg mer inn på det du liker når du har masse å velge mellom. Men også det at man får trening i å skrive ulike oppgaver og trening i å skrive de oppgavene du vanligvis ikke ville valgt å skrive, men du blir kanskje flinkere å skrive disse.*

Elevenes svar kan forstås slik at når man får skrive ulike sjangrer og teksttyper, så får elevene mulighet til å finne en sjanger eller teksttype de trives med og er komfortable med. Det at læreren tilrettelegger for dette, bidrar også til at opplæringen blir mer tilpasset de ulike elevene. Samtidig gir det god skrivetrening, og kanskje kan elevene forbedre sine skriveferdigheter innenfor en sjanger de vanligvis ikke ville valgt selv. Dette kan videre bidra til å gi elevene større og mer reelle valgmuligheter ved skriveoppdrag der de selv kan velge sjanger. Elev 4 tenker også at det å kunne å skrive ulike sjangere har en nytteverdi ved at man får bruk for denne kunnskapen senere i livet, og hun gir eksempler på situasjoner der det kan oppstå slike behov:

*(...) Si hvis du skal søke på en jobb da, så kan du vise hvordan du skriver formelt eller kanskje argumentere deg opp, eller hvis du skal skrive et leserinnlegg til avisen, så kan du skrive saklig i stedet for å bare si din mening. Eller generelt hvis du bare har lyst til å lese på fritida di liksom. Det er gøy det også av og til: Å skrive for seg selv (Elev 4).*

Dette svaret kan tolkes slik at det å få trening i å skrive ulike sjangrer og teksttyper er meningsfullt. For å oppsummere er elevene implisitt inne på at de ønsker en tilpasset skriveopplæring. De ønsker å få hjelp der de står fast, og hjelp til å komme videre. For å bruke Vygotsky ønsker de hjelp til å nå sin nærmeste utviklingszone (Imsen, 2010). En god måte å hjelpe elevene med dette kan være å gi respons underveis. Denne responsen må tilpasses elevens forutsetninger og behov, slik at eleven har mulighet til å oppleve mestring. I tillegg bør responsen inneholde ros slik at elevene motiveres til å jobbe videre. Også oppgavene og emnene som elevene skal skrive om bør være tilpasset elevenes interesser og forutsetninger. Enkelte ganger kan det òg være positivt å la elevene få velge tema selv. Samtidig er det viktig at elevene får øving i å skrive ulike teksttyper, både for skrivetreningens del og for at elevene skal få mulighet til å finne en teksttype de trives med og er komfortable med.

#### **4.6 Læreren om det å tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner**

I fortsettelsen dreies fokuset bort fra elevenes perspektiv og inn mot lærerperspektivet. Jeg er interessert finne ut hvordan norsklæreren forsøker å tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner, og hva hun vektlegger for å skape slike situasjoner. Jeg vil presentere funn fra både observasjon og intervju og knytte de opp mot teori og forskning. Noen av funnene sammenlignes med det elevene svarte. De viktigste funnene er blitt samlet under seks overordnede kategorier; *Å utarbeide gode skriveoppgaver, å bevisstgjøre elevene på kriterier, å gi elevene noe å skrive om, å benytte skrivetrekanten i tekstplanleggingen, å tilpasse skrivesituasjonene til elevene, og å gi funksjonell respons.*

##### **4.6.1 Å utarbeide gode skriveoppgaver**

En viktig forutsetning for at elevene skal skrive gode tekster er gode skriveoppgaver (Berge & Skar, 2015). Kvaliteten på en elevtekst henger i stor grad sammen med kvaliteten på skriveoppgaven (Otnes, 2015). Er oppgaven godt formulert kan dette gi fantastiske tekster.

Av den grunn var det interessant å høre hvordan norsklæreren går frem i arbeidet med å utarbeide gode skriveoppgaver. Læreren forteller at hun har brukt skrivehjulet de

siste tre til fem årene, og påpeker at hun bruker det alltid. I likhet med deltakerne i Normprosjektet brukes dermed modellen til å planlegge skriving. Siden hun hadde en del erfaring med å bruke skrivehjulet i utforming av skriveoppgaver, var det interessant å høre hvordan hun bruker det. Hun forteller følgende:

*Jeg tar utgangspunkt i skrivehjulet og jeg definerer alltid med skrivehjulet sine verb hva de (elevene) skal gjøre for noe. Og da bruker jeg kanskje å velge ut to verb, for eksempel både at de skal forklare og at de skal reflektere. Altså, det er mange skrivehandlinger du kan koble sammen alt etter hva du vil ha som formål med teksten. (...)*

Det virker som om læreren har god forståelse for hvordan skrivehjulet fungerer og hvordan det kan brukes i forbindelse med den praktiske skriveopplæringen. Hun har forståelse for at man velger ut skrivehandlinger alt etter hva man vil ha som formål med teksten, og forteller at hun ofte kombinerer to skrivehandlinger. Det å kombinere ulike skrivehandlinger mener også de forskerne som utviklet skrivehjulet er mulig å gjøre.

I de engelsktimene som jeg observerte fikk elevene tre skriveoppgaver der ulike skrivehandlinger var integrert. Alle skriveoppgavene omhandlet den engelske boka, *Rabbit Proof Fence*, og de kunne velge oppgave selv. I den første skriveoppgaven skulle elevene både *beskrive* og *forklare*, i den andre skulle elevene *beskrive* en bestemt hendelse for å få tekstens mottakere til å reflektere over hendelsen. Et implisitt formål i denne oppgaven var dermed å påvirke mottakerne til å reflektere. I den siste oppgaven skulle elevene *reflektere* over bokas tittel. Dermed la oppgavene opp til at elevene skulle få øving i å utføre ulike skrivehandlinger. Det at læreren bruker skrivehjulet i utarbeiding av skriveoppgaver bidrar til oppgavene får en eksplisitt funksjon, noe som er i tråd med dagens læreplan. Det inngikk ikke i skriveoppgavene hva slags sjanger eller teksttype elevene skulle skrive i, bortsett fra i den tredje oppgaven der elevene ble bedt om å skrive en personlig tekst. Dermed ble det mer opp til elevene å velge en teksttype eller sjanger som var velegnet til å oppfylle formålet med skrivingen.

Læreren forteller at hennes bruk av skrivehjulet har hatt den positive virkningen at elevene vet hva de skal gjøre når de får utdelt skriveoppgaver. Hun ikke får like mange spørsmål om oppgaven fra elevene som tidligere:

*Jeg opplever nå...i hvert fall når jeg har brukt det nå i tre, fire, fem år, at du får ikke spørsmål fra elevene hvor de lurer på: "Åh, hva skal jeg gjøre her?" Skjønner du? De vet hva de skal gjøre. Så derfor... og det tenker jeg mange ganger... før, når vi hadde tentamen eller hva det var...vet du, det var halve klassen med hendene i været fordi de ikke visste hva de skulle gjøre. De skjønnte ikke hvordan de skulle gripe oppgaven an. Sant vel. Men nå.*

**Intervjuer:** Nå forstår de det?

**Norsklærer:** De skriver og de skriver og de skriver (hehe). Og de vil ikke stoppe. Det er altså helt fantastisk fordi det er så tydelig.

Det at oppgaveformuleringen består av en bestemt type, eller flere typer skrivehandlinger gjør det tydeligere for elevene hva de skal gjøre. Læreren mener også at det som kjennetegner en god skriveoppgave er at den er tydelig: (...) "den er så tydelig for elevene at den på en måte er disponert. (...) Du disponerer jo på en måte teksten for de". Nettopp det at skriveoppdraget er så tydelig formulert at det ikke trengs mange oppklaringer, peker også andre på som en stor fordel (Otnes, 2015). Læreren forteller videre at hun ikke har koblet skrivehjulet direkte til elevene, men når hun deler ut en skriveoppgave, sier hun at de skal være på jakt etter verbene for å finne ut hva slags skrivehandlinger de skal utføre. I den engelske skriveøkten som jeg observerte, ble dette påpekt. Elevene ble bedt om å lese gjennom alle tre oppgaveformuleringene og se etter verbene. Når jeg vandret rundt i klasserommet, observerte jeg at elevene streket under verbene med blyant eller tusj. På denne måten benyttet elevene en strategi for å forstå skriveoppdraget.

Læreren forteller også at hun bruker å skrive i oppgaveformuleringen hvem som skal være mottakeren eller mottakerne av teksten. Dersom det ikke står, sier hun til elevene at de kan velge selv hvem mottakeren er.



I arbeidet med å utarbeide gode skriveoppgaver bruker norsklæreren skrivehjulet, som ble laget av forskerne i Normprosjektet, og som er inspirert av Halliday (Skrivesenteret, 2013). I fra skrivehjulet henter hun ut en eller flere skrivehandlinger som kan være relevante i forhold til det som er formålet med skrivingen. På denne måten bidrar hun til at skrivingen får en funksjon, som er i tråd med dagens læreplan. Samtidig bidrar dette til at skriveoppdraget blir tydeligere for elevene. Hun opplever mindre spørsmål fra elevene angående skriveoppgaven enn tidligere, for elevene vet at de skal være på jakt etter verbene i oppgaveformuleringen, og dermed blir de klar over hva de skal gjøre.

#### **4.6.2 Å bevisstgjøre elevene på kriterier**

Det som kjennetegner skrivingen i skolekonteksten er at tekstene skal vurderes, og de skal vurderes ut ifra bestemte kriterier. Dette gjør skrivingen i skolen til en særegen arena for tekstproduksjon (Røyeng, 2010:15). I intervjusamtalen spurte jeg norsklæreren hvordan hun involverer elevene i utarbeiding av kriterier. Hun svarte at elevene ikke er så veldig involvert i arbeidet med å bestemme kriterier for oppgaven. Imidlertid har hun fokus på å gjennomgå kriteriene med klassen og bevisstgjøre elevene på hva de blir vurdert etter:

*Involverer og involverer. Men når vi...eh...når jeg for eksempel presenterer de en type tekst, en overbevisende tekst, så setter vi da opp hva den skal inneholde. Og så vil de alltid vite det at når jeg vurderer de, så vurderer jeg de etter de punktene som jeg har gått igjennom. Ikke sant vel? Du må ha med det, du må ha med det og du må ha med det. Så vurderer jeg det. (...) Og da vet jeg at de er trygge på at de blir vurdert etter det.*

De setter altså opp i fellesskap hva teksten skal inneholde. Gjennom denne felles gjennomgangen blir elevene bevisste på hvilke kriterier som gjelder for teksten. Det er interessant å merke seg at elevene blir vurdert etter hvorvidt de har benyttet en bestemt teksttype, og utført en bestemt skrivehandling, ikke etter hvorvidt de har skrevet i en bestemt sjanger. Dermed er undervisningen i tråd med dagens læreplan og eksamensoppgaver.

#### 4.6.3 Å gi elevene noe å skrive om

I likhet med elevene mener også læreren at det å ha noe å skrive om er viktig dersom skrivesituasjonene skal være meningsfulle:

*Ja, da tenker jeg sånn som elevene sier selv at de må ha noe å skrive om, de må ha noe som engasjerer de, som de har en mening om...eh...Det er kjempeviktig for jeg mener jo det at i utgangspunktet så kan alle sammen skrive og de har en mening om det meste, men de må vite hva de skal kjenne til eller tema.*

Også norsklæreren er opptatt av at elevene skal få skrive om engasjerende emner. Videre mener hun at det er viktig å bygge opp elevenes kunnskaper om emnet for å skape gode skrivesituasjoner og skriveprosesser i klasserommet. Hun viser til en skriveøkt der klassen leste utdrag fra romanen *Mi briljante venninne*. Denne boka nevnte også elev 3 som eksempel på at de først bygger opp emnekunnskaper før de begynner å skrive. Eleven fortalte imidlertid ikke så mye om hvordan de gjorde det, som det norsklæreren gjorde. Hun forteller at elevene leste ulike utdrag fra boka og deretter snakket de mye om det de hadde lest og lagde et lotus-skjema. Et slikt skjema består av totalt ni ruter; tre i lengden og tre i bredden. I hver av disse rutene er det et overordnet tema, og man skal fylle inn det man vet om disse temaene. Læreren brukte temaer som var relevante for den boka de hadde lest. Temaene var blant annet skole, barndom, familie og leker. Klassen fylte ut skjemaet i fellesskap, og på denne måten fikk elevene også kunnskaper om det medelever hadde lest. I tillegg hadde de en bokkafé der alle elevene fortalte om det kapittelet de hadde lest. Læreren avslutter med å si at ”når de da fikk den skriveoppgaven så skrev og skrev de noe enormt!”

Samtidig mener hun at det å arbeide tverrfaglig med skriving er lurt, for da kan man hente innholdet fra andre fag. For eksempel synes hun at samfunnsfag, som er et muntlig fag, og norsk passer godt sammen: ”For i samfunnsfag har du mer tema som du snakker om, om det er ”Den kalde krigen” eller hva det er, men få de til å skrive om det, for da har de jo mye å skrive om.” Siden det å ”kunne uttrykke seg skriftlig” er en grunnleggende ferdighet som det skal arbeides med i alle fag, er dette særlig aktuelt.

#### 4.6.4 Å bruke skrivetrekanten i tekstplanlegging

Ved observasjonen av skriveøkten i engelsk, så jeg at elevene tegnet opp skrivetrekanten før de gikk i gang med å skrive, og derfor vil jeg si noe om hvordan denne ble brukt. Elevene fikk beskjed av læreren om å tegne opp en skrivetrekant og fylle ut denne, slik at det passet med den valgte skriveoppgaven. På denne måten fikk elevene tenkt igjennom hvorfor de skulle skrive teksten og til hvem, hva teksten skulle handle om, eller hvilket innhold den skulle ha, og hva slags teksttype eller sjanger de skulle skrive i. De skrev altså noe om tekstens formål, innhold og form (Smidt m.fl., 2011). Man kan si at skrivetrekanten ble brukt som strategi for å forstå oppgaven og bli bevisst skrivingsfunksjonen, og for å planlegge teksten. Dette skulle forhåpentligvis gjøre det lettere å komme i gang med skrivingen. Elevene var vant til å gjøre dette når de fikk utdelt en skriveoppgave. Likevel repeterte læreren litt sammen med elevene hvordan skrivetrekanten fungerer, og hvordan den kunne benyttes på de aktuelle skriveoppgavene.

I intervjusamtalen med norsklæreren spurte jeg om hvor viktig skrivetrekanten er når hun skal sette i gang skriveprosesser:

*Den er viktig og jeg ser jo at på en måte så løser den opp mye for elevene. Jeg spurte de i dag når de satt på tentamen: "Har du tegnet trekanten?" Ja, det var ikke alle som hadde gjort det, men jeg tror kanskje at den sitter der (i hodet), ikke sant vel? Men jeg har jo krevd at de skal tegne den før de begynner å skrive sånn at de vet hva de skal gjøre, hvem de skal skrive til og hva slags form de skal velge på teksten sin, slik at den er tydelig. Så der også kommer jo på en måte verbet som de har lest i teksten. Det skal inn i teksten, altså "forklare" eller "utforske" eller hva det enn er, så skal det stå. Mottakeren, står den i teksten eller oppgaven så er det greit å skrive den på, hvis ikke må du lage en mottaker. Og formen, den er det du som velger. Den står som regel ikke når det står bare "skriv en tekst". Den må de tenke ut selv. Og det er jo da jeg sier til de: "Velg en form som du føler deg komfortabel med, og som du vet at du får til". Ikke sant? Hvis den passer inn.*

Læreren mener at bruk av skrivetrekanten bidrar til å gjøre det tydeligere for elevene hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. Samtidig bidrar den til at elevene foretar noen viktige beslutninger før de begynner å skrive. For dersom mottakeren av teksten ikke er eksplisitt uttrykt må de velge dette selv, og som regel må de også velge

tekstens form. Her er læreren opptatt av at elevene skal velge en form som de føler seg komfortable med, men hun påpeker også at formen må passe inn. Med å ”passe inn” tenker jeg hun mener at formen må være egnet til å oppfylle skrivingsformål. Gjennom intervjuet får jeg et inntrykk av at læreren synes det er positivt at elevene ikke må skrive en bestemt teksttype eller sjanger, men at de selv kan velge en form som passer til skrivehandlingen og skriveformålet. Læreren sier også at man kan bruke forskjellige former i én og samme tekst, og mener dette bidrar til at elevene kan bygge ut og styrke tekstene sine. For heller ikke forfattere og andre skribenter holder seg alltid konsekvent til én sjanger når de skriver. Dette er i tråd med det Kjersti Rongen Breivega og Sunniva Petersen Johansen skriver i ”Fra sjanger til teksttype i skriveopplæringa?” De skriver følgende:

At teksttyper realiserer seg på deltekstnivå og at dei fleste faktiske tekstar er bygde opp av sekvensar av fleire ulike teksttyper, er ei innsikt det går an å formidle til elevar i skulen (2016:59).

#### **4.6.5 Å tilpasse skrivesituasjonene til elevene**

Læreren ble også spurt om hvordan hun forsøker å tilpasse skrivesituasjonene til den enkelte elevens forutsetninger og behov. Da svarte hun følgende:

*Ja. Da er det jo dette her med at vi gir de rammer og vi modellerer modelltekster. (...) Vi ser på startsetninger, vi ser på setningsbindere, vi ser på temasetning og kommentarsetning, vi ser på ordvalg, vi ser på argumenter hvis det er en sånn tekst, og vi ser på hvordan teksten er bygd opp, så vi gir de masse til den dagen de skal skrive. Da har de fått så masse hos meg av alt slag at det er enkelt for de å sette i gang. Hvis noen likevel står fast, så kan du gi de setningsstartere. Altså, ”for det første så vil jeg...” eller et eller annet. Det kan du øg gjøre. Da får alle det til. Nå så jeg i åttende klasse...der skrev de en overbevisende tekst og der fikk elevene de første setningene. Noen valgte å bruke de og andre tok sine egne startsetninger på teksten sin. Men for de som er usikre så er de jo i gang på noe. Disse stillasene kan de ha ved siden av seg og bruke når de skal skrive.*

For å tilpasse skriveopplæringen til de ulike elevene gir altså norsklæreren elevene ulike rammer og stillaser. Hun forteller at hun og elevene bruker å se på modelltekster, og da ser de eksempelvis på startsetninger, setningsbindere,

temasetninger og kommentarsetninger, og oppbygging. Ifølge Smidt (2011), er det viktig at modellteksten leses høyt, snakkes om, og studeres nøye for å oppnå mest mulig læring. Det å lese andre tekster, ble som vi så tidligere, nevnt av fire elever, på spørsmålet om hva som kunne hjelpe dem til å bli bedre skrivere. For at det skal bli lettere å komme i gang med skrivingen, kan man gi forslag til startsetninger, og så kan elevene selv velge hvorvidt de vil ta dem i bruk. Ved å gi elevene stillaser som de kan bruke underveis i skrivingen, gir læreren elevene mest mulig like forutsetninger for å mestre skriveoppgaven.

#### 4.6.6 Å gi funksjonell respons

Det overordnede formålet med skoleskrivingen er at elevene skal utvikle sine skriveferdigheter og sin tekstkompetanse (Kvithyld & Aasen, 2011). Men for at elevene skal utvikle seg som skrivere, må responsen være funksjonell. Derfor var det interessant å høre med norsklæreren om hun kunne gi noen eksempler på typer respons som fungerer godt:

*Ja, altså vi har utarbeidet matriser. Altså et ark for forskjellige typer tekster. Så vi har et ark for overbevisende tekst for eksempel. Der har vi jo brukt skrivehjulet. Og vi har brukt lav, middels og høy, vi har ikke satt på karakterene der, men lav, middels og høy. (...) skal de ha en overbevisende tekst, så får de denne utdelt. Og den kan de sitte med når de skriver. Og alle vil jo på høy, så den matrisen er på en måte en huskeliste for de. Denne matrisen går på kommunikasjon, innhold, språk, rettskriving og alt sammen og dette er gradert. Så når jeg har rettet det, så guler jeg ut i matrisen. Og da ser de kanskje at "oi, jeg har fått høy!" (...) Men den er på en måte en respons til de, en tilbakemelding til de på hvordan de har gjort det. Og så har jeg òg alltid en kolonne nederst hvor jeg skriver noe, altså hva som var bra og hva de kan jobbe med videre. Og den personlige tilbakemeldingen ser jeg er kjempeviktig. Det trenger ikke å være mange ord, men ikke bare at jeg guler ut, de vil også ha noen kommentarer. (...) Så den responsen, den sitter de da også med neste gang de skal skrive en tekst. Nå har de mange ulike matriser, alt etter hva slags typer tekster de har skrevet, og så sitter de med det, for de har jo lov til å sitte med dette.*

Lærerne ved skolen har utarbeidet vurderingsmatriser som gjelder for ulike teksttyper, ikke for ulike sjangere, og også i dette arbeidet har de benyttet skrivehjulet. Det er positivt at lærerne har utarbeidet matrisene i fellesskap, for som Normprosjektet viser,

ser dette ut til å bidra til at lærerne utvikler felles forståelse for skrijving og vurdering, og til at det blir det større samsvar i lærernes bedømmelser (Berge & Skar, 2015). Det er også interessant å merke seg at i stedet for å si hva slags skrivekompetanse som kreves for å få en bestemt karakter, har de brukt *lav*, *middels* og *høy måloppnåelse*. Dette kan bidra å nedtone det karakterfokus som har vært på ungdomstrinnet. I denne vurderingen har læreren hovedsakelig inntatt rollen som bedømmer, og vurderingen er i hovedsak summativ ved at læreren sier noe om hvordan eleven har lyktes i den aktuelle skrivesituasjonen, og ved at læreren vurderer resultatet av et arbeid (Igland, 2003). Likevel skriver læreren en personlig kommentar til elevene der hun også peker fremover, og sier noe om hva som kan jobbes med videre. I tillegg er hun opptatt av at elevene skal sitte med tidligere respons når de skal i gang med nye skriveprosesser. Ved at responsen blir hentet frem igjen i nye skrivesituasjoner fungerer vurderingen også formativt.

I forbindelse med observasjon av en skriveprosess i engelsk fikk jeg innsyn i hvordan elever fikk respons *underveis* i skrijvingen. Derfor vil jeg gå litt nærmere inn på hvordan denne responsen var organisert. Navnene på de elevene som skulle få respons denne dagen stod oppskrevet på tavla. Disse elevene fikk følgende instruks fra læreren:

- Tegn skrivetrekanten ut fra din planlegging av teksten din.
- Hva er du fornøyd med i teksten hittil?
- Hva ”sliter” du med?
- Hva ønsker du veiledning eller respons på?

Elevene skulle tenke gjennom dette, og deretter skrive det ned på en lapp som de skulle ta med seg når det var tid for å få respons. På denne måten fikk elevene vise at de hadde en god plan for å løse oppgaven, gjøre en egenvurdering av tekstens styrker og svakheter, og komme med en bestilling til læreren. Samtalen mellom lærer og elev foregikk i klasserommet, og tok utgangspunkt i, og fulgte samme struktur som det som stod på lappen. Elevene fortalte innledningsvis hvilken oppgave de hadde valgt, hva som var formålet med teksten, hva slags innhold de ville ha med, og hva slags sjanger eller teksttype de hadde valgt. Ved at skrivetrekanten brukes aktivt gir læreren signaler om at denne modellen kan være et nyttig redskap i skriveprosesser. Deretter

fortalte elevene hva de var fornøyd med, hva de ”slet” med og hva de ønsket veiledning eller respons på. På denne måten kom elevene med en bestilling til læreren. Deretter leste læreren halvhøyt gjennom teksten mens eleven lyttet og fulgte med i teksten. Underveis stoppet læreren opp og kom med spørsmål til eleven, forslag til endringer og ros. Noen av elevene stilte også spørsmål til læreren om ting de lurte på angående teksten.

Denne vurderingen fungerer formativt ved at læreren ser fremover og prøver å skape en dialog med eleven om det som er i ferd med å ta form, og det som skal gjøres videre (Igland, 2003). I denne vurderingen inntar læreren i hovedsak en veiledende rolle. I intervjusamtalen nevner også læreren dette som eksempel på en type respons som hun mener fungerer godt:

*Det siste som jeg har gjort nå er jo det at de (elevene) kommer med en bestilling, sånn som du så i engelsken. De må plukke ut noe, for nå har de såpass mye selvinnstikt at de vet hva de strever med selv. Og da kommer de med en spesiell bestilling: ”Jeg vil at du skal se på overgangene mellom avsnitt” for eksempel. Nå er de veldig finspisset. ”Jeg vil at du skal se på overskriften, eller kommentarsetningene eller innledningen”, eller hva det er. De kommer med en bestilling og så får de en veiledning på det og så skriver de videre. Og det ser jeg og fungerer veldig godt. Da blir de så motiverte fordi de vet at de ikke er ferdig ennå og at de kan gjøre noe på nytt for nå har jeg snakket med læreren.*

Det ser ut til at læreren mener denne typen respons fungerer godt fordi det motiverer elevene til å bearbeide teksten samt at elevene blir tryggere på hva de kan gjøre videre. I etterkant av responsen er det tilrettelagt for at elevene kan bearbeide tekstene sine, og da er det større sannsynlighet for at elevene kan nyttiggjøre seg av responsen (Kvithyld & Aasen, 2011). Dette kan føre til at tekstene blir bedre og det kan gi elevene en mestringsfølelse, som igjen kan bidra til utvikling av skrivekompetanse. Også i undersøkelsene som ble gjort med elevene likte flesteparten best å få respons underveis i skrivingen, og å få muntlig respons.

Det som også var interessant med norsklærerens organisering av undervis-responsen var at elevene var nokså aktive i denne samtalen. I intervjuet med norsklæreren tok jeg opp at jeg tidligere hadde observert at både hun og elevene snakket i denne responsrunden, og da svarte hun følgende:

*Ja, fordi da får de den bestillingen at du (eleven) skal si hva du har fått til og så har jo de språket og så sier de hva de vil at jeg skal se på. Så de har jo på en måte... jeg tenker på dette med å bevisstgjøre de på språk også. At de setter ord på det, altså at de vet hva innhold er, de vet hva overganger er, de vet hva setningsstartere er, altså alle disse begrepene, ikke sant vel? Så de har en kompetanse når det gjelder å snakke tekst. Og det tenker jeg er nyttig når de skal videre på videregående.*

Ved at læreren lar elevene slippe til i samtalen utvikler de en god begrepsforståelse, og tilegner seg et metaspråk. De lærer seg en måte å snakke om språk og tekst på. Noen elever har et "hjemmespråk" som er lik sekundærdiskursen de møter i skolen, mens andre elever opplever et stort gap mellom deres primærdiskurs og skolens sekundærdiskurs. Det å jobbe systematisk med metaspråklig bevissthet kan bidra til å gi flere elever tilgang til sekundærdiskursen, og dermed utjevne sosiale forskjeller (Udir, 2014a).



## 5 Avsluttende refleksjoner

I denne studien har jeg jaktet på meningsfulle skrivesituasjoner i norskfaget, og det overordnede målet har vært å få økt innsikt i hva som er viktige forutsetninger for meningsfulle skrivesituasjoner. I jakten ble både elevenes og norsklærerens perspektiv inntatt. Mer spesifikt hadde jeg følgende problemstilling:

*Hvordan opplever elever på tiende trinn norskfagets skrivesituasjoner, og hvordan kan norsklæreren tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner?*

Problemstillingen har blitt belyst gjennom teori og relevant forskning, samt gjennom innhentet empiri. Empirien ble innhentet gjennom en spørreundersøkelse med elever, intervju samtaler med elever, observasjon av deler av en skriveprosess, og intervju med en norsklærer. I elevundersøkelsene har det sentrale vært å undersøke hva elevene mener må til for at skrivningen skal være meningsfull og motiverende. De ble blant annet spurt om betydningen av å ha kjennskap til tekstens formål, innhold og form, hva slags skriveoppgaver og teksttyper de liker, hva slags responstyper de liker, og hva de mener kan hjelpe dem til å bli enda bedre skrivere. I forbindelse med lærerperspektivet var fokuset på hvordan norsklæreren kan tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner. Sentrale spørsmål her har vært hvordan norsklæreren kan utarbeide gode skriveoppgaver, hvordan læreren kan bevisstgjøre elevene på kriterier, hvordan læreren kan tilpasse skrivesituasjonene til elevene, og hva slags respons læreren anser som funksjonell.

### 5.1 Fire prinsipper for meningsfulle skrivesituasjoner

Gjennom å høre hvordan ungdomsskoleelever opplever norskfagets skrivesituasjoner, og hvordan norsklæreren kan tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner, har studien resultert i interessante funn, som samlet sett har bidratt med innsikt i hva som kan være viktige forutsetninger for meningsfulle skrivesituasjoner. I denne delen samles de viktigste funnene, i fire sentrale prinsipper for meningsfulle skrivesituasjoner, og jeg kommer nærmere inn på hver av de.

Imidlertid må det påpekes at studiens funn er gjort på grunnlag av undersøkelser som er gjort med et lite elevutvalg og kun én norsklærer. Dersom andre elever og en annen norsklærer hadde vært deltakere, ville jeg trolig ha kommet frem til andre resultater. Det betyr at det er liten mulighet for å generalisere funnene. Imidlertid var ikke dette studiens mål. Det at jeg har benyttet teori og forskning i utarbeidelsen av feltundersøkelsene, og i analysen og diskusjonen, kan styrke studiens reliabilitet og validitet. Mange av studiens funn kan støtte seg til og bekrefte teori og tidligere forskning.

### ***1. Utform tydelige og gode skriveoppgaver***

En viktig forutsetning for meningsfulle skrivesituasjoner er tydelige og gode skriveoppgaver. Et nyttig hjelpemiddel i arbeidet med å utforme skriveoppgaver er skrivehjulet. Som læreren fortalte, velger man da ut én eller to skrivehandlinger og knytter denne eller disse til et formål. Dette bidrar til at skriveoppgavene får en funksjon, og elevene kan erfare at skriving kan ha mange ulike funksjoner. Samtidig blir skriveoppgavene tydeligere, ved at det blir mer forståelig for elevene hva de skal gjøre. Det trengs ikke mange oppklaringer for å forstå oppgaven, noe som er en stor fordel (Otnes, 2015). Oppgaven kan også gi informasjon om tekstens mottaker, for uansett om de er fiktive eller reelle, ser elevene ut til å like å skrive til andre. Det synliggjør det dialogiske ved skrivingen, og elevene får øving i å skape adressivitet i tekstene sine (Bakhtin, 1998). Det ser ut til at elevene synes det er særlig kjekt å skrive til personer de har en relasjon og kjennskap til. Skriveoppgavens form, bør imidlertid elevene velge selv, ifølge dagens læreplan og eksamensoppgaver.

Siden elevene interesserer seg for ulike temaer, bør læreren sørge for å variere skriveoppgavene, slik at opplæringen tilpasses de ulike elevene. At innholdet i skrivingen hentes fra andre fag enn norsk, anså noen elever som meningsfullt og motiverende. Dette sikrer at alle elevene får et innhold å skrive om, og at de utvikler både en generell og fagspesifikk kompetanse (Melby & Kvithyld, 2011). Andre elever trakk frem skriveoppgaver med temaer som var knyttet til deres privatsfære. Da kan elevene skrive ut i fra eget liv og egne kompetanseområder (Gardner, 2008, i Otnes, 2015:18). Selv om elevene er eksperter på slike temaer, vil de likevel trenge hjelp og støtte underveis i skrivingen (Hertzberg, 2008).

## **2. Bevisstgjør elevene på skrivingens formål, innhold og form**

I SKRIV-prosjektet fant forskerne at opplysninger om skrivingens formål, innhold og form, er viktig for å skape meningsfulle skrivesituasjoner (Smidt, 2011). Også flesteparten av elevene i min studie mente det var ganske viktig å vite noe om disse tre aspektene. *Formålet* er ganske viktig fordi det bidrar til å gi mening til oppgaven, og motivasjon for å skrive. Funnene i studien bekrefter dermed SKRIV-prosjektets funn om at skriveformålet må kommuniseres eksplisitt til elevene. Derfor er det positivt at dagens læreplan fokuserer på at skrivingen skal være mer formålsrettet. Forkunnskaper om *emnet* eller *innholdet* er ganske viktig, da det letter skrivingen. Det blir lettere å komme i gang, formulere seg, og tekstene blir bedre ved at de blir mer innholdsrike, og i større grad deres egne. Også norsklæreren påpeker betydningen av å gi elevene gode forkunnskaper, og ga eksempel på hvordan dette kunne gjøres (kap.4.6.3). Kjennskap til tekstens *form* og *kjennetegn* er ganske viktig fordi formen er en stor del av oppgaven, og fordi da vet man hva man blir vurdert etter. To elever mente imidlertid at det verken er viktig eller uviktig å ha kjennskap til tekstens form og kjennetegn, og gir begrunnelser som at det er elevens tekst og at de selv skal bestemme tekstens kjennetegn, og at selv kan finne ut hva slags form teksten skal ha. Dagens læreplan legger opp til at elevene kan velge formen selv så lenge den er egnet til å utføre en bestemt skrivehandling.

Det blir derfor viktig at norsklæreren tilrettelegger for skriveaktiviteter der elevene blir bevisstgjort om formål, innhold og form i førskrivingsfasen. Som vi så, kan dette gjøres ved at elevene blir bedt om å planlegge skriveoppgaven ut ifra skrivetrekanten (jf. delkap. 4.6.4). Da må elevene tenke gjennom hvorfor og til hvem de skal skrive, hva teksten skal handle om, eller inneholde, og hva slags sjanger eller teksttype de skal skrive i.

## **3. Gi rammer som kan hjelpe elevene i deres skriveutvikling**

I en klasse er det forskjeller blant elevene når det gjelder skrive- og tekstkompetanse. Ved å gi elevene rammer for skriving kan alle nå nye mål. Fire av elevene uttrykte at det å lese andre tekster kan hjelpe dem til å utvikle seg som skrivere. De var inne på at dette både kunne gi inspirasjon og mønster for egen skriving. Også norsklæreren fortalte at hun brukte dette verktøyet for å tilpasse skrivesituasjonene til de ulike elevene. Da så de blant annet på startsetninger, ordvalg og tekstoppbygging. For at

modelltekstene skal fungere læringsfremmende, er det viktig at de blir lest høyt, snakket om, og studert nøye i klassen (Smidt, 2011). Tekster som er skrevet av andre elever, er særlig godt egnet fordi de er innenfor elevens nærmeste utviklingszone, og dermed relevante å strekke seg til (Håland, 2010; Udir, 2014a). Elevene fortalte blant annet at klassen hadde lest og sett på andre elevers eksamensbesvarelser, og på denne måten kunne de se hvordan ulike skriveoppdrag kunne realiseres. Et annet hjelpemiddel kan være å gi elevene setningsstartere, som kan brukes dersom det er vanskelig å komme i gang med skriveingen.

#### **4. Responsen bør komme underveis og til slutt, samt gis muntlig og skriftlig**

Et overordnet formål med respons er å veilede elevene i deres skriveutvikling (Kvithyld & Aasen, 2011). I studien fant jeg at elevene vil ha forskjellig typer respons. Det ser ut til å være fornuftig med både respons underveis og til slutt. Flertallet av elevene foretrakk riktignok underveisrespons, men i tillegg er det viktig med respons til slutt. Dette er i tråd med dagens læreplan, og én av SKRIV's ti teser. Fordeler med *underveisrespons*, er ifølge forskning og denne studiens elever, at det er lettere å gjøre noe med denne responsen, og at den er mer læringsfremmende. Læreren får innsikt i nivået eleven er på, og hvilke forutsetninger som er til stede for utvikling, og samlet kan dette si noe om elevens nærmeste utviklingszone (Imsen, 2010). Denne innsikten må læreren videreformidle til elevene på en forståelig måte. Fordeler med *sluttrespons* er at man får respons på hvordan teksten fungerer som helhet, og at det kan sikre at elevene gjør seg ferdig med de skriftlige arbeidene.

Videre har studien funnet at flest elever foretrekker muntlig respons fremfor skriftlig respons. Dette begrunnes med at denne ofte er lettere å forstå, og i større grad bærer et dialogisk preg. I forbindelse med observasjon så jeg hvordan norsklæreren kan gi individuell og muntlig respons til elever. Samtidig kan en kombinasjon av muntlig og skriftlig respons være funksjonelt, for en klar fordel med skriftlig respons er at den ikke glemmes, og kan hentes frem igjen ved nye skriveoppdrag. At elevene kan sitte med tidligere respons når de skal utføre lignende skriveoppdrag, fortalte for øvrig studiens norsklærer at hun brukte å påpeke til elevene.

Alle elevene foretrakk respons fra læreren, da læreren har mer erfaring og kunnskap, er mer konkret, og tør å si hva som kunne vært bedre. Imidlertid er flertallet positivt stilt til å få både elev- og lærerrespons i en skriveprosess. Imidlertid uttrykte to elever at de ikke likte at medelever leste tekstene deres, og en elev foreslo at den i så fall burde være anonym. Men dersom det etableres regler for hvordan elevresponsen skal foregå, kan man skape en trygg og positiv responskultur (Udir, 2014a).

## **5.2 Sluttord**

Jeg vil avslutte med å dele noen tanker om videre forskning. Det virker som om studiens elever har hatt gode opplevelser med norskfagets skrivesituasjoner, og de ga reflekterte svar når de fortalte hva de mener må til for at skrivingen skal være meningsfull og motiverende. Samtidig virket de bevisste på hva som kan hjelpe dem i deres skriveutvikling. Det ser også ut til at de har hatt en norsklærer kan mye om det å skape gode skrivesituasjoner, og som er oppdatert på nyere forskning. Derfor kunne det ha vært interessant å spore opp de samme elevene etter at de hadde begynt på videregående, og høre hvordan de arbeidet med norskfaglig skriving der, og hvordan de opplevde dette arbeidet.

Studien har fokusert på skriving innenfor norskfagets tekstkultur. Imidlertid har tverrfaglig skriving blitt mer aktuelt etter at skriving ble innført som én av de fem grunnleggende ferdighetene som det skal jobbes med i alle fag (LK06). I studien trakk to elever frem tverrfaglige skriveoppgaver når de skulle fortelle om en skriveopplevelse som var meningsfull og motiverende, og også norsklæreren mente at det ligger et stort potensial i å kombinere norskfaget med et annet fag. Kanskje kunne det derfor ha vært interessant å gjøre feltundersøkelser i en klasse som arbeidet tverrfaglig med skriving, og studere hva slags rolle norsklæreren hadde i dette arbeidet.

En annen arbeidsform som begynner å komme inn i norske skoler i dag er samskriving, som innebærer at to elever samarbeider gjennom hele skriveprosessen og skaper en felles tekst. Derfor kunne det ha vært interessant å observere et norskfaglig undervisningsopplegg der denne arbeidsformen ble benyttet, og samtidig intervju elever om hva de syntes om det å skrive tekster sammen med andre.

## Litteratur

- Bakhtin, M.M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. (Oversatt av Slattelid, R.,T.)  
Bergen: Ariadne forlag. (Originalarbeidet skrevet i 1953-54).
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. og Vagle, W. (red.). (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Bind 1 og 2. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K., L. og Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Rapport nr.2 fra Normprosjektet. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
- Blikstad-Balas, M. og Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?  
I *Norsklæraren* nr.1, 2015.
- Breivega, K.R., Johansen, S.P. Fra sjanger til teksttype i skriveopplæringa?  
I *Norsklæraren* nr. 2, 2016.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I Evensen, L.S og Løkensgard Hoel, T. *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. I *Bedre skole*. Nr. 4, 2008.
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen. – Hva sier nyere forskning? I Evensen, L.S, Hertzberg, F., Otnes, H. og Haugaløkken, O.K. (red.). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L., S. (2003). *KAL-prosjektets sammendragsrapport*. Hentet 8.1.2016 fra <http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/evensen.pdf>
- Gilje, N. og Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Noram Gyldendal AS.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortelling er ikke nok. I Bjar, L. (red.). *Det er språket som bestemmer. Læring og språkutvikling i grunnskolen*. LNU/Fagbokforlaget.
- Håland, A. (2010). Lesing av modelltekstar gir skriverammer. Skrivning av biotoploggar på femte trinn med utgangspunkt i autentiske loggar frå

- arbeidslivet. I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (red.), *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Igland, A., M. (2003). Skriving i sosiokulturelt perspektiv. I Austad, I. (red.). (2003). *Mening i tekst*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. og Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kringstad, T. og Kvithyld, T. (2013a). Skriving på ungdomstrinnet. Fem prinsipper om god skriveopplæring. I *Bedre Skole* nr. 2, 2013.
- Kringstad, T. og Kvithyld, T. (2013b). Kva er fagskriving i norskfaget? I *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 4/36 s.31-36.
- Kunnskapsløftet (LK06). Ny versjon 20.6.2013. Læreplan i norsk. Hentet 8.11.2015 fra <http://www.udir.no/kl06/nor1-05/Hele/?read=1>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvithyld, T og Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I *Viden om læsning*. Nr. 9, 2011.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. SAGE Publications, Inc.
- Lorentzen, R., T. og Smidt, J. (Red.). (2008). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Matre, S. og Solheim, R. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". I *Viden om læsning*. Nr. 15, 2014.
- Melby, G. og Kvithyld, T. (2011). Norsklærerens rolle i skriveopplæringa. I *Norsklæraren*. Nr. 4, 2011.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2006). Hentet 20.2. 2016 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Personvern. Meldeskjema. Hentet 6.01.2016 fra

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeskjema>

- Otnes, H. (Red.) (2015). *Å invitere elever til skriving – ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D.I. (2013). *Læreren med forskerblikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Skjelten, S. M. *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Skrivesenteret (2013a). Skrivesenterets mandat. Hentet 30.05.2016 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivesenterets-mandat/>
- Skrivesenteret (2013b). Skrivetrekanten. Hentet 6.2.2016 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanten>  
[videoforedrag-med-jon-smidt-ny/](http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanten)
- Skrivesenteret (2013c). Skrivehjulet. Hentet 8.2.2016 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Smidt, J. (2008). Dialoger og posisjoneringer – felt, relasjon, mediering. Utprøving av hallidayske og bakthinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolarelevant forskning. I tidsskriftet FoU i praksis, 2(1), 23 – 46.
- Smidt, J. (Red.). (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J, Folkvord, I, Aasen, A.J. (2010) *Rammer for skriving*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J, Solheim, R. og Aasen, A., J. (Red.). (2011). *På sporet av god skriveopplæring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stortingsmelding 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Hentet 18.02.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010-2011/id641251/?q=Meld.St.%2022>
- Stortingsmelding 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Hentet 23.04.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*.



- Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Torvatn, A.,C. (2009). Sjangeropplæring – eksplisitt eller implisitt? I Smidt, J. (red.) *Norskdiraktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thygesen, R., Evensen, L.S., Berge, K.L., Fasting, R.B., Vagle, W. og Haanæs, I.R. (2007) *Nasjonale prøver i skrivning som grunnleggende ferdighet. Sluttrapport*. Universitetet i Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Utdanningsdirektoratet (Udir.). (2013). Vedlegg 4: Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skrivning på ungdomstrinnet. I Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017. Hentet 26.11.2015 fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet\\_bakgrunnsdokument\\_skriving\\_vedlegg\\_4.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_skriving_vedlegg_4.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (Udir). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen. Hentet 26.05. 2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Utdanningsdirektoratet. (Udir). (2014a). Prinsipper for god skriveopplæring. Hentet 6.06.2014 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). Eksamen – NORO214 norsk hovudmål/hovedmål. Sentralt gitt eksamen etter 10.trinn.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004). Stortingsmelding nr. 30: Kultur for læring. Hentet 1.12.2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cd61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

## Vedlegg:

## VEDLEGG 1

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

*”Norskfagets skrivesituasjoner –En studie av ungdomsskoleelevers opplevelser og lærerens tilrettelegging”*

#### **Til eleven**

Jeg er en kvinnelig student som skriver masteroppgave om skriving i skolens norskfag. Jeg er spesielt interessert i å høre hva elever på 10. trinn tenker og mener om skriving. Derfor håper jeg at **du** har lyst til å delta i prosjektet mitt. En deltakelse vil bety at du innledningsvis svarer på et spørreskjema. Her håper jeg at du blant annet kan svare på spørsmål om hva slags teksttyper og oppgaver du liker best å skrive, hva du mener er viktig for å komme i gang med å skrive, og hva du mener er viktig for at skrivingen skal være meningsfull og motiverende. Svarene vil brukes til å plukke ut fire eller fem elever til å delta i en intervjusamtale. I tillegg vil jeg observere en undervisningsøkt i klassen din mens dere skriver en lengre norskfaglig tekst. Alle disse undersøkelsene vil foregå på skolen og i skoletida.

#### **Til foresatte**

##### **Bakgrunn og formål**

Jeg er en kvinnelig student som tar en toårig mastergrad i norskdidaktikk ved Universitetet i Stavanger. For tiden skriver jeg en masteroppgave som handler om skriving i skolens norskfag. Oppgaven skal etter planen leveres 13. juni 2016. Jeg er spesielt interessert i å undersøke hvordan ungdomsskoleelever, nærmere bestemt elever på 10. trinn, opplever norskfagets skrivesituasjoner. Jeg ønsker blant annet å høre hva elever mener er viktig for at skrivingen i norskfaget skal være meningsfull og motiverende.

For å kunne undersøke dette er jeg avhengig av at noen elever på 10. trinn ønsker å delta. Derfor lurer jeg på om du er villig til at din sønn eller datter deltar i dette prosjektet. Jeg har vært i kontakt med skolens ledelse og klassens norsklærer, og de har gitt meg tillatelse til å gjøre undersøkelser. Undersøkelsene vil foregå på skolen, i elevenes skoletid.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

En deltakelse i dette prosjektet vil innledningsvis innebære at elevene besvarer en skriftlig spørreundersøkelse. Aktuelle spørsmål er blant annet hva elevene mener er viktig å vite noe om for å komme i gang med å skrive, hva de mener er viktig for at skrivingen i norskfaget skal være meningsfull og motiverende, og hva slags type respons de liker å få på teksten sin.

Svarene på disse spørsmålene vil jeg bruke til å velge ut fire eller fem elever som kan

delta i en individuell intervju samtale. I denne samtalen er det ønskelig å snakke mer inngående om erfaringer og opplevelser av norskfagets skrivesituasjoner. Dette intervjuet tenker jeg vil ha en varighet på omtrent 15-20 minutter. For å få med alt som blir sagt og for å kunne konsentrere meg om selve intervjuet, ønsker jeg å bruke lydopptaker.

I tillegg tenker jeg å observere en undervisningsøkt i klassen der elevene skriver en lengre tekst i norskfaget. Her vil ikke fokuset være på elevene, men mer på hvordan selve skriveprosessen i norskfaget er lagt opp, og hvordan den ser ut til å fungere. Her vil det eneste hjelpemiddelet mitt være en penn og en skrivebok.

### **Hva skjer med informasjonen?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg som student som vil ha tilgang til personopplysninger. Det er informasjonen fra elevene omkring temaet "Skriving i skolens norskfag" jeg er interessert i. Denne informasjonen vil bli presentert og analysert i min masteroppgave. Men i presentasjonen og analysen av funn vil jeg ivareta elevenes rett til å være anonym. Jeg vil altså ikke bruke elevenes eller skolens navn i oppgaven min. Det er også bare jeg som skal høre lydopptaket fra intervjuet, og det vil bli slettet etter at oppgaven min er blitt levert og bestått.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og eleven kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom eleven trekker seg, vil alle opplysninger bli slettet. Dersom du har noen spørsmål knyttet til forskningsprosjektet, ta kontakt med student Ingrid Sollid Gjestad på telefon....., eller veileder/daglig ansvarlig for prosjektet, Sidsel Merete Skjelten (tlf.:.....).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen  
Ingrid Sollid Gjestad

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Samtykke til deltakelse i studien leveres tilbake til skolen.  
Jeg håper du kan gi tilbakemelding innen **(dato)**.

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

-----  
(Signert av én av elevens foresatte, dato)

## VEDLEGG 2

### Spørsmålene i spørreundersøkelsen og elevenes svar

#### 1. Igangsetting av skriving

<b>a) Når læreren gir deg en skriveoppgave, hvor viktig er det at du vet hvorfor du skal skrive?</b>	<b>Elevenes fordeling</b>
Ikke viktig	0
Litt viktig	0
Verken viktig eller uviktig	0
Ganske viktig	8
Svært viktig	0

#### **b) Hvorfor mener du dette?**

<b>Elev 1</b> Jente	Jeg vil nå vite hvorfor vi må skrive den og den teksten, hvorfor jeg ikke kan skrive sånn, men må skrive sånn.
<b>Elev 2</b> Gutt	Fordi man kan jo ikke bare skrive for å skrive og det tar kun masse tid hvis man ikke vet hvorfor, da må man finne litt ut selv.
<b>Elev 3</b> Jente	For å vite hvor mye arbeid jeg skal legge i teksten, og om oppgaven teller mye for karakteren.
<b>Elev 4</b> Jente	Hvis du vet hvorfor du skal skrive blir det ikke bare en oppgave du må gjøre, men noe som har en mening bak det.
<b>Elev 5</b> Jente	Jeg mener at det er ganske viktig å vite hvorfor man skal skrive, fordi da blir du kanskje mer motivert når du vet at du skal skrive for en god grunn.
<b>Elev 6</b> Jente	Fordi hvis jeg ikke vet hvorfor jeg skal skrive gir det lite inspirasjon til å skrive videre. Jeg bør i hvert fall vite hva jeg skal skrive om, hvis ikke er det ikke så mye mening i det jeg skriver.
<b>Elev 7</b> Gutt	Fordi det er viktig at du vet hva som er hensikten med oppgaven.
<b>Elev 8</b> Gutt	Jeg mener at det er ganske viktig at jeg vet hvorfor jeg skal skrive fordi hvis jeg ikke skriver får jeg en dårlig karakter.

<b>c) Når læreren gir deg en skriveoppgave, hvor viktig er det at du vet en del om emnet på forhånd?</b>	<b>Elevenes svar</b>
Ikke viktig	0
Litt viktig	0
Verken viktig eller uviktig	0
Ganske viktig	5 (elev1,2,5,7,8)
Svært viktig	3 (elev 3,4,6)

**d) Hvorfor mener du dette?**

<b>Elev 1</b> Jente	Viktig slik at jeg kan trekke inn flere ting, ha noe å skrive om, vise at jeg kan masse slik at jeg forstår emnet bedre.
<b>Elev 2</b> Gutt	Fordi uten forkunnskaper kan man ikke svare helt på oppgaven.
<b>Elev 3</b> Jente	Det går ikke an å skrive bra om noe du så vidt vet noe om. For at en tekst skal være bra må den inneholde gode argumenter, være innholdsrik, og for at den skal være det må du ha gode kunnskaper om emnet.
<b>Elev 4</b> Jente	Hvis du vet en del om emnet er det lettere å formulere seg og lage en egen tekst. Hvis du må lete deg frem til fakta mens du skriver er det ikke veldig effektivt.
<b>Elev 5</b> Jente	Når du vet en del om emnet på forhånd er det lettere å komme på ideer til hva du kan skrive, det er lettere å dra inn litt fakta og det er lettere å skrive alt til en tekst.
<b>Elev 6</b> Jente	Jeg bør ha en del forhåndsinformasjon slik at jeg har mye å skrive om emnet. Hvis ikke kan det ofte bli slik at jeg skriver av det som står i oppgaveteksten.
<b>Elev 7</b> Gutt	Fordi du må kunne noe for å skrive om noe.
<b>Elev 8</b> Gutt	Jeg synes det er ganske viktig fordi da er det lettere å komme i gang og du vet litt mer hva du skal skrive.

<b>e) Når læreren gir deg en skriveoppgave, hvor viktig er det å vite hvordan teksten skal se ut/hvilke kjennetegn den bør ha?</b>	<b>Elevenes fordeling</b>
Ikke viktig	0
Litt viktig	0
Verken viktig eller uviktig	2 (elev 6,5)
Ganske viktig	5 (elev 1,2,3,7,8)
Svært viktig	1 (elev 4)

**f) Hvorfor mener du dette?**

<b>Elev 1</b> Jente	Viktig slik at læreren ser at jeg har forstått oppgaven.
<b>Elev 2</b> Gutt	Jeg synes man bør vite hva man blir vurdert etter på skriveoppgaver.
<b>Elev 3</b> Jente	Hvordan teksten skal være er jo en stor del av oppgaven.
<b>Elev 4</b> Jente	Hvis du vet hva du må ha med i teksten vet du jo hva læreren ser etter og hvordan du kan få en god karakter.
<b>Elev 5</b> Jente	Jeg mener at det verken er viktig eller uviktig å vite hvordan den skal se ut, fordi det er din tekst og det er du som skal lage kjennetegnene for dine tekster. Læreren kan også ha andre synspunkter enn deg på hvordan den skal se ut, og da blir det ikke like naturlig å skrive.
<b>Elev 6</b> Jente	Det kan være enklere å vite hvilken form teksten skal ha, men jeg kan finne frem til det selv også.
<b>Elev 7</b> Gutt	For å få best mulig karakter.
<b>Elev 8</b> Gutt	Jeg mener dette er ganske viktig fordi da vet jeg mer hva læreren vil at jeg skal gjøre.

## 2. Meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner

a) Hva slags oppgave(r) og teksttype(r) liker du best å skrive?	Elevenes svar
<b>Elev 1</b> Jente	<u>Argumentere</u>
<b>Elev 2</b> Gutt	<u>Eventyr</u> eller <u>dikt</u> , men også tekster som kan være relevant for ungdom. Eks. <u>ungdomsroman</u> .
<b>Elev 3</b> Jente	Jeg liker best å skrive <u>noveller/fortellinger</u>
<b>Elev 4</b> Jente	Jeg liker oppgaver som er interessante og engasjerende temaer som angår meg (ungdom). Jeg er glad i <u>novelle</u> , <u>leserinnlegg</u> og tekster der du kan skrive litt personlig.
<b>Elev 5</b> Jente	Jeg liker best å skrive en oppgave om noe som er veldig aktuelt i dag og som jeg engasjerer meg mye for, for eksempel om flyktninger. Jeg liker best å skrive <u>debattinnlegg</u> og <u>noveller</u> .
<b>Elev 6</b> Jente	Jeg liker best å skrive <u>debattinnlegg</u> .
<b>Elev 7</b> Gutt	Jeg liker best å skrive <u>fortelling</u> fordi da kan jeg selv bestemme hva som skal skje i teksten.
<b>Elev 8</b> Gutt	Jeg liker best oppgaver hvor jeg for eksempel skal lage en <u>tale</u> til besteforeldre osv.

b) Hvorfor liker du best denne eller disse oppgavene og teksttypene?	Elevenes svar
<b>Elev 1</b> (Argumentere) Jente	Fordi jeg får si min mening og hvis det er noe som betyr veldig mye for deg blir det lett å sette seg inn i.
<b>Elev 2</b> (eventyr, dikt, ungdomsroman) Gutt	Da får jeg uttrykt meg gjennom det jeg skriver om.
<b>Elev 3</b> (novelle, fortelling) Jente	Ikke helt sikker, men jeg liker at jeg kan tenke/dikte selv.
<b>Elev 4</b> (novelle, leserinnlegg) Jente	Hvis det engasjerer er det mye lettere å ha mye å skrive. I leserinnlegg kan du skrive din mening om ting. Og novelle er en liten fortelling, da kan du legge mye tanke i det fordi det ikke trenger å bli så langt.
<b>Elev 5</b> (debattinnlegg, novelle) Jente	Jeg liker godt å skrive <u>debattinnlegg</u> fordi da får du drøftet en sak med både for- og mot-argumenter. Jeg liker også å skrive <u>novelle</u> , fordi det utfordrer meg til å skrive en tekst over kort tid

	og som ikke skal være så lang.
<b>Elev 6</b> (debattinnlegg) Jente	Fordi da får jeg frem faktakunnskapene mine mens jeg drøfter.
<b>Elev 7</b> (fortelling) Gutt	Fordi da kan jeg selv bestemme hva som skal skje i teksten.
<b>Elev 8</b> (tale) Gutt	Jeg mener det er lettest og det jeg kan best.

<b>c) Hva mener du må til for at skrivningen i norskfaget skal være meningsfull og motiverende?</b>	<b>Elevenes svar</b>
<b>Elev 1</b> Jente	Oppgaver som du selv liker. Ikke karakterer. Bare respons.
<b>Elev 2</b> Gutt	En god lærer først og fremst og varierte oppgaver.
<b>Elev 3</b> Jente	Flere skriveoppgaver. Men når jeg tenker på alle elevene tenker jeg at man finner oppgaver som passer enhvers smak.
<b>Elev 4</b> Jente	Når du skal skrive om et tema du bryr deg om er det jo lettere å skrive.
<b>Elev 5</b> Jente	Jeg mener at du ofte bør få konstruktiv kritikk og ros på hva du gjør bra og hva du bør jobbe mer med. Da kan du selv lage mål for din egen skrivning.
<b>Elev 6</b> Jente	At det blir gitt spennende emner å skrive om, kanskje man av og til kan få lov til å velge emne selv?
<b>Elev 7</b> Gutt	Jeg mener at det burde være mye gruppearbeid for at det skal være kjekkere.
<b>Elev 8</b> Gutt	Det som må til er en god lærer som du lærer mye av.

<b>d) Hvor enig er du i følgende påstand: "Jeg synes det er kjekt å skrive norskfaglige tekster."</b>	<b>Elevenes svar</b>
Helt uenig	0
Litt uenig	2 (elev 1, 8)
Verken enig eller uenig	2 (elev 6,7)
Litt enig	2 (elev 4,2)
Helt enig	2 (elev 3, 5)



e) Hva synes du om at du i dag kan få skriveoppgaver som åpner opp for å skrive flere typer tekster, i stedet for at det oppgis en bestemt sjanger som du må skrive innenfor?	Elevenes svar
<b>Elev 1</b> Jente	Det er ikke alle som passer til å skrive for eksempel fantasy. Blir kjekkere å skrive når du selv velger sjanger.
<b>Elev 2</b> Gutt	Det er ganske bra. Man blir ikke stuck i en boble som man MÅ skrive, og man får uttrykt seg på sin egen måte. I tillegg kan det være noe du ikke kan, så kan du bare skrive "din egen stil".
<b>Elev 3</b> Jente	Jeg synes det er bra at vi kan velge hvilken tekst vi ønsker å skrive, fordi noen liker ganske godt å skrive den type tekst, mens andre liker en annen type tekst.
<b>Elev 4</b> Jente	Jeg synes det er veldig bra. Ikke alle er like glad i/flink til alle typer tekster. Derfor er det greit å kunne velge sånn at du kan skrive på en måte du føler at du får til å skrive på. Dermed får vi også masse forskjellige tekster på én og samme oppgave.
<b>Elev 5</b> Jente	Jeg synes det er veldig bra å kunne velge mellom ulike sjangre, fordi da har du mye mer å velge mellom og du kan skrive den type tekst som du liker best og som du er flinkest til å skrive.
<b>Elev 6</b> Jente	Jeg synes at det kan være positivt og negativt. Det er enklere å begynne å skrive hvis teksttypen er gitt fra før, men det blir kanskje litt mer kreativt hvis man får velge selv.
<b>Elev 7</b> Gutt	Jeg synes det er veldig bra for da kan du skrive en type tekst som passer deg best.
<b>Elev 8</b> Gutt	Det hadde vært en fin oppgave fordi da kan jeg velge en sjanger som jeg liker best og kan best.

### 3. Autentisk skriving

a) Skriver dere av og til for andre mottakere enn læreren?	Elevenes svar
Ja	8
Nei	0

b) Kan du gi noen eksempler på andre mottakere som dere har skrevet for?	Elevenes svar
<b>Elev 1</b> Jente	Barn Medelever Familie → besteforeldre, søsken.
<b>Elev 2</b> Gutt	Medelever Kunnskapsministeren Besteforeldre/foreldre
<b>Elev 3</b> Jente	Medelever Besteforeldre Kunnskapsministeren.
<b>Elev 4</b> Jente	Du kan for eksempel skrive for medelever, en avis, familie eller andre.
<b>Elev 5</b> Jente	Jeg har skrevet flere tekster hvor mottakeren skulle være en annen en læreren. Jeg har skrevet en del til medelever, klassekamerater, elevrådet, besteforeldre og foreldre. I tillegg har vi skrevet flere debattinnlegg hvor mottakeren kan være hvem som helst.
<b>Elev 6</b> Jente	Vi har skrevet for medelever, yngre barn og besteforeldre.
<b>Elev 7</b> Gutt	Foreldre Hovedpersoner i tekster vi har lest.
<b>Elev 8</b> Gutt	Besteforeldre Hovedpersoner i tekster og fortellinger.

c) Hva synes du om det å skrive for andre mottakere? Begrunn synspunktet ditt.	Elevenes svar
<b>Elev 1</b> Jente	Synes det er gøy. Litt variasjon.
<b>Elev 2</b> Gutt	Det gir jo et litt større press. Spesielt Kunnskapsministeren. Det virker litt flaut å ha en kjempedårlig tekst som h*n skal se. De andre mottakerne gir også et press om at det skal være en bra tekst. Hvis du skal lese den høyt er det litt dumt å ha en dårlig tekst der alle kjeder seg.

<b>Elev 3</b> Jente	Personlig synes jeg det er en utfordring å prate med mottakeren gjennom teksten, men jeg prøver så godt jeg kan.
<b>Elev 4</b> Jente	Det er en bra ting fordi man får brukt litt ulikt språk og skrivemetoder. Du skriver jo litt annerledes om du skriver til bestemoren din eller til avisa.
<b>Elev 5</b> Jente	Jeg synes det er utrolig gøy å skrive til andre enn kun læreren, fordi da får du øvd deg mye mer på å skrive med forskjellig type innhold. Jeg synes også det er mye mer spennende og gøy å lese bøker som jeg opplever kommuniserer rett til meg.
<b>Elev 6</b> Jente	Det er kjekkere og gir variasjon. Det blir enklere og mer meningsfullt å skrive tekster på denne måten.
<b>Elev 7</b> Gutt	Jeg synes det er helt greit, selv så foretrekker jeg helst å skrive til læreren.
<b>Elev 8</b> Gutt	Jeg synes det ikke har så mye å si.

#### 4. Respons

a) Liker du best å få muntlig eller skriftlig respons på teksten din?	Elevenes fordeling
Muntlig	5,5 (elev 1,2,3,4, 7, 8)
Skriftlig	2,5 (elev 5, 6, 8)

b) Hvorfor liker du best denne typen respons?	Elevenes svar
<b>Elev 1</b> (muntlig) Jente	Lettere å forstå hva læreren sier.
<b>Elev 2</b> (muntlig) Gutt	Da forteller læreren det direkte til deg, det blir litt mer personlig enn en lapp.
<b>Elev 3</b> (muntlig) Jente	Synes læreren er flinkere til å forklare muntlig, og lettere for meg å stille spørsmål om det skulle være noe jeg ikke forstod.
<b>Elev 4</b> (muntlig) Jente	Hvis du får muntlig respons kan du spørre tilbake også. Hva kan jeg gjøre? Hvordan kan jeg forbedre meg? Osv.
<b>Elev 5</b> (skriftlig) Jente	Da kan jeg se tilbake på det, istedenfor å måtte huske det hele tiden. Det er også lettere å forstå akkurat hva de vil frem til når det er formulert skriftlig.

<b>Elev 6</b> (skriftlig) Jente	Jeg glemmer av og til den muntlige responsen og det er vanskeligere hvis jeg vil tenke tilbake på den/finne den igjen. Vi får muntlig respons i klassen.
<b>Elev 7</b> (muntlig) Gutt	Fordi hvis jeg da er uenig i noe så kan jeg da si det med en gang istedenfor å vente.
<b>Elev 8</b> (begge) Gutt	Jeg liker begge fordi da kan jeg lese hva læreren mente og så kan vi diskutere det etterpå om hva jeg mente.

<b>c) Liker du best å få respons underveis i tekstskrivingen, eller etter at teksten er ferdigskrevet?</b>	<b>Elevenes fordeling</b>
Underveis i tekstskrivingen	5 (elev 1,2 5, 6, 8)
Etter at teksten er ferdigskrevet	3 (elev 3, 4, 7)

<b>d) Hvorfor synes du dette er best?</b>	<b>Elevenes svar</b>
<b>Elev 1</b> (underveis) Jente	Slik at jeg kan endre på det som trengs å bli endret på, sånn at jeg kan få en bedre karakter.
<b>Elev 2</b> (underveis) Gutt	Da kan man rette opp eventuelle feil.
<b>Elev 3</b> (etter at teksten er ferdig) Jente	For da vet jeg at jeg har vært fornøyd, lest gjennom og rettet før læreren ser den.
<b>Elev 4</b> (etter at teksten er ferdig) Jente	Vi får nesten aldri respons underveis og det er vanskelig å få.
<b>Elev 5</b> (underveis) Jente	Da kan jeg få tilbakemelding på hva jeg kan forandre på eller gjøre for å gjøre teksten bedre.
<b>Elev 6</b> (underveis) Jente	Da er det enklere å gjøre noe med responsen, ikke legge den vekk.
<b>Elev 7</b> (etter at teksten er ferdig) Gutt	Fordi da får du tilbakemelding om hele teksten du har skrevet og ikke bare halve.
<b>Elev 8</b> (underveis) Gutt	Jeg synes dette er best fordi da kan jeg endre på noe som er bedre som læreren mente.

<b>e) Er det best å få lærerrespons eller elevrespons?</b>	<b>Elevenes fordeling</b>
Lærerrespons	8
Elevrespons	0
<b>f) Hvorfor synes du dette er best?</b>	<b>Elevenes svar</b>
<b>Elev 1</b> Jente	Siden det er lærerne som skal sette karakter og føle at du kan trekke opp karakterene.
<b>Elev 2</b> Gutt	Medelever har ikke samme erfaring og læreren har mer makt.
<b>Elev 3</b> Jente	Læreren vet kanskje mer hva han/hun snakker om, men det er jo veldig gøy å få respons fra elever også.
<b>Elev 4</b> Jente	Vi får heller aldri elevrespons.
<b>Elev 5</b> Jente	Læreren kan som oftest mer om det å lese tekster.
<b>Elev 6</b> Jente	De er ofte mer konkrete og tør å si det som er negativt/kunne blitt gjort bedre i teksten.
<b>Elev 7</b> Gutt	Fordi en lærer har litt mer kunnskap enn elever.
<b>Elev 8</b> Gutt	Jeg synes læreren kan best.

<b>g) Hva gjør du med den responsen du får?</b>	<b>Elevenes svar</b>
<b>Elev 1</b> Jente	Jeg tar til meg de positive og negative kommentarene og prøver å forandre det som var negativt og å jobbe med det som var positivt.
<b>Elev 2</b> Gutt	Prøver å rette opp det negative og tar med meg videre det positive.
<b>Elev 3</b> Jente	Tar den med meg videre og passer ekstra godt på det ved neste oppgave.
<b>Elev 4</b> Jente	Prøver å ta den med meg i de neste tekstene jeg skriver. For eksempel hvis jeg hadde dårlig kommunikasjon prøver jeg å kommunisere bedre.
<b>Elev 5</b> Jente	Jeg tar den til meg, skriver den ned gjerne og jobber med å gjøre tekster jeg skriver bedre.
<b>Elev 6</b> Jente	Om jeg får respons etter at teksten er ferdigskrevet er det ofte jeg glemmer den. Allikevel husker jeg den til neste gang jeg skal skrive.
<b>Elev 7</b> Gutt	Jeg tar den til meg og prøver da å gjøre slik som læreren sa for å gjøre den enda bedre til neste gang.
<b>Elev 8</b> Gutt	Lærer av den.

## 5. Å bli en enda bedre skriver

a) Hva mener du hjelper deg til å bli en bedre skriver?	Elevenes svar
<b>Elev 1</b> Jente	- Bedre ordforråd - Underveis- respons på tekstene - Få velge emne og sjanger selv.
<b>Elev 2</b> Gutt	Jeg mener at en god lærer er essensielt for at man skal bli bedre å skrive fordi h*n kan hjelpe deg der du står fast og pushe deg enda høyere opp på kompetansemålene.  Lesing av andre tekster. Dette lærer oss flere måter å skrive på. Det kan også være at du finner et godt ordtak eller en god setning du kan ta med deg videre.
<b>Elev 3</b> Jente	- Ros fra læreren er alltid gøy. - Kjekke oppgaver som interesserer meg. - Vite at du mestrer ting (god til å beskrive osv.) - Åpne oppgaver der jeg kan se for meg oppgaven i hodet og på en måte lage min egen. - Skrive tekster hjemme, for eksempel jeg som liker å skrive noveller/ fortellinger setter meg av og til ned med ørepluggene mine og skriver.
<b>Elev 4</b> Jente	Jeg føler at for å bli en bedre skriver må vi prøve masse forskjellige skrivemetoder, sjangre for tekster og mottakere. På denne måten finner vi noe vi liker og kan jobbe videre med.  Jeg føler og man må få masse tilbakemeldinger, konstruktiv respons. Det er viktig at læreren gir tilbakemelding på hva man kan gjøre for at teksten skal bli bedre.
<b>Elev 5</b> Jente	Jeg mener at å lese tekster som andre har skrevet er en god ting som både gir meg bedre inspirasjon, men også får meg til å lære hva denne skriveren har puttet i tekster som også jeg kan putte i tekstene mine.
<b>Elev 6</b> Jente	- Å få respons underveis i tekstskrivingen. - Å få skrive forskjellige typer tekster og se hva jeg mestrer best. - Å få morsomme emner å skrive om slik at jeg blir mer motivert for å skrive.
<b>Elev 7</b> Gutt	Det som hjelper meg til å bli en bedre skriver er at jeg sitter og tenker hvordan innledning, hoveddel og avslutningen skal være.

	En annen ting jeg gjør er at jeg ofte tenker på tekster som vi har lest, og som jeg får ideer av.
<b>Elev 8</b> Gutt	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lære en god måte å lage en disposisjon på.</li> <li>- Lære å bruke språklige virkemidler.</li> <li>- Lære å skrive ulike teksttyper.</li> </ul>

## Transkripsjoner av elevintervju

### Transkripsjon av intervju med elev 1, jente

#### 1. Igangsetting av skriving

**Intervjuer:** Først noen spørsmål om det med igangsetting av skriving.

a) Kan du fortelle meg hva dere bruker å gjøre før dere går i gang med å skrive en tekst i norskfaget?

**Elev:** Ehm... Hvis det er en tekst som alle skal skrive, altså at det er en felles oppgave... Da går vi på en måte igjennom oppgaven og diskuterer hva denne oppgaven betyr, og så kommer det litt an på person til person, men jeg lager for eksempel et tankekart der jeg skriver ting jeg vil ha med og ting jeg vil huske og sånne ting.

**Intervjuer:** Ja. Ok. Hvordan blir dere informert om kjennetegnene som teksten skal ha da?

**Elev:** Det står litt i oppgaven og så må du tenke deg litt til det selv også.

#### 2. Meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner

**Intervjuer:** Ja. Så går vi over til det med motiverende oppgaver og skrivesituasjoner.

a) På spørreskjemaet svarte du at du liker å skrive tekster der du kan argumentere fordi da får du si din mening om noe. Hva slags teksttype(r) velger du som regel å skrive når du skal argumentere?

**Elev:** Det er liksom leserinnlegg og sånne ting, men så blir det ofte også mer dagbok faktisk så...

**Intervjuer:** Er det noen spesielle tema du liker å skrive argumenterende om?

**Elev:** Det er egentlig veldig forskjellig. Det er liksom alt fra hvordan presset på skolen er, presset på det med å ha merkeklær og sånne ting.

**Intervjuer:** Mhm. Du liker kanskje at det angår litt dere ungdom da?

**Elev:** Ja.

**Intervjuer:** b) Kan du fortelle om en skriveopplevelse der du var spesielt motivert for å skrive og du følte at skriveoppgaven var meningsfull?



**Elev:** Eh... Det var når vi hadde om Rosa Parks og sånne helter. Jeg synes det var veldig gøy å skrive om henne siden hun har gjort mye bra for verden da. Og hun stod for det hun mente.

**Intervjuer:** Ja, og hadde dere jobbet mye med dette da, eller?

**Elev:** Vi hadde ikke jobbet så mye med det i norsken, men vi hadde jobbet med det i samfunn og så fikk vi et hefte der det stod om henne og så visste vi på en måte at det var helter som var temaet, så da kunne du lese hjemme også hvis du ville det.

**Intervjuer:** Ok. Og kunne du velge den helten du ville skrive om?

**Elev:** Ja, vi kunne velge.

**Intervjuer:** Og det likte du da, at du kunne velge?

**Elev:** Ja.

**Intervjuer:** Så det var egentlig en litt sånn tverrfaglig oppgave da mellom norsk og samfunnsfag?

**Elev:** Ja.

**Intervjuer:** Synes du det er greit at man kombinerer fagene slik?

**Elev:** Ja, for da kan du trekke inn mer.

**Intervjuer: c)** På spørsmål om hva som må til for at skriveingen i norskfaget skal være mer meningsfull og motiverende, svarte du at du ikke ønsket karakterer, men bare respons.

**Elev:** Ja, det er liksom... på tentamen så er det jo greit med karakter, men på andre tekster som vi bare har i timen, så hadde det vært bedre med bare respons og ikke karakter fordi hvis jeg får dårlig på en tekst som jeg føler jeg gjorde det bra på, så er det ikke så motiverende å gjøre for eksempel tentamen, så jeg ville bare hatt respons på hvilken karakter jeg kunne ha fått og hva jeg kunne ha gjort for å ha fått den høyere.

**Intervjuer:** Hadde du blitt mer motivert da av å ikke få karakter på de tekstene i undervisninga?

**Elev:** Jeg tror det fordi da er det liksom sånn... Da vet du hva du kan gjøre bedre og hva du mangler for å komme på et høyere nivå.

**Intervjuer:** Ja. Så lenge du får tilbakemelding da, så er det greit?

**Elev:** Ja.

**Intervjuer:** Ja, for opplever du at det kan være et press med karakterer da? Å få karakterer på tekster?

**Elev:** Ja, eller det er ikke så mye press på det i norsken da. Det er mer press på det i andre fag som for eksempel samfunnsfag for der vil alle ha femmere og sånn, så det er mer i andre fag.

### **3. Autentisk skriving**

**Intervjuer:** a) På spørsmål om hvilke andre mottakere dere bruker å skrive for, svarte du barn, medelever, besteforeldre og søsken. Leses tekstene av disse mottakerne?

**Elev:** Nei, det er liksom bare sånn at vi later som om vi skriver til de. Så selv om vi på en måte skriver til besteforeldrene våre, så er det norsklæreren som leser de.

**Intervjuer:** Ja, men hva synes du om det å skrive til andre mottakere da?

**Elev:** Jeg synes det er kjekt for da kan du variere teksten og for eksempel.. eh... til barn så skriver du på en helt annen måte enn det du gjør til voksne, så det er veldig gøy.

**Intervjuer:** Ja. Er det noen mottakere du spesielt liker å skrive til?

**Elev:** Det er helst barn.

**Intervjuer:** Barn ja. Hvorfor det?

**Elev:** Fordi da slipper det å være så vanskelig. Det er lettere å forklare og du kan bruke litt mer fantasi enn det du kan gjøre til voksne.

### **4. Respons**

**Intervjuer:** Ok. Ja, og så går vi over til respons.

a) På spørreskjemaet svarte alle at dere liker best å få respons fra læreren. Hva mener du det er viktig at en tilbakemelding fra læreren sier noe om?

**Elev:** Ehm... Jeg vil at den skal si noe om hva du kunne gjort bedre for at du skal kunne komme på en høyere karakter og så vil jeg helst at de sier hvilket nivå du ligger på, om du ligger på lav, middels eller høy. Og så...ja.

**Intervjuer:** Ja. Hva hadde du syntes om å få både elevrespons og lærerespons på teksten din?

**Elev:** Eh... Vi gjorde jo det nå i nynorsken og det hjalp ganske mye siden vi... Vi som er yngre, vi tenker liksom ikke alltid det samme som voksne, så det var veldig gøy liksom at vi kunne få hjelp fra medelever og lærer.

**Intervjuer:** Ja, hadde dere fått beskjed om hva dere skulle se etter i den teksten dere leste da?

**Elev:** Nei.

**Intervjuer:** Nei. Dere bare leste igjennom, eller?

**Elev:** Ja, siden det var på nynorsk da, så gikk vi igjennom skrivefeil og så sa vi liksom hva vi likte med den andre eleven sin tekst og hva de kanskje kunne ha gjort bedre.

## **5. Å bli en enda bedre skriver**

**Intervjuer:** Ja. Og så var det det med å bli en enda bedre skriver da.

**a)** Eh..På spørsmål om hva som kan hjelpe deg til å bli en bedre skriver svarte du blant annet bedre ordforråd. Hvorfor er det viktig med et godt ordforråd?

**Elev:** Eh... Teksten blir jo mer spennende. Da blir det liksom ikke bare de samme setningene om og om igjen og da blir det jo kjekkere å lese og skrive.

**Intervjuer:** Hvordan kan man forbedre ordforrådet sitt?

**Elev:** Eh.. vi har jo for eksempel fått ark i engelsken der det er sånn setningsstartere og så ehm.. ord.. og så har vi en app der liksom hvis du skal ha snill så kan du skrive det inn og så får du ut ord som betyr det samme.

**Intervjuer: b)** Du nevnte også at det å få velge emne og sjanger selv kan hjelpe deg til å bli en bedre skriver. På hvilken måte kan dette hjelpe?

**Elev:** Eh... jeg føler selv at jeg blir en bedre skriver, eller at teksten min blir bedre når jeg får velge selv tema. Da er jeg jo mer motivert og da er det lettere å få ideer om at jeg kan skrive om det og det liksom.

**Intervjuer:** Ja. Er det noe mer som du tenker at du kan gjøre for å bli en bedre skriver?

**Elev:** Nei, det er liksom bare det at jeg må få et bedre ordforråd og bli mer motivert til å skrive.

**Intervjuer:** Og hva kan motivere deg?

**Elev:** Det er jo det at jeg kan velge oppgave selv slik at det blir kjekkere for meg.

**Intervjuer:** Ja. Er det noe mer du vil si nå, eller?

**Elev:** Nei.

**Intervjuer:** Nei. Da har ikke jeg noen flere spørsmål, så takk for intervjuet!

## **Transkripsjon av intervju med elev 2, gutt**

### **1. Igangsetting av skriving**

**Intervjuer:** Ok. Først går vi inn på det med igangsetting av skriving.

**a)** På spørreskjemaet svarte du at det er ganske viktig å ha forkunnskaper om et emne før man begynner på en skriveoppgave. Kan du fortelle meg hvordan du/klassen tilegner seg kunnskaper om emnet?

**Elev:** Ehm... Først står læreren og forteller og så får vi gjøre noen oppgaver, noen småoppgaver for å jobbe med begynnelse og sånn. Og så får vi gjerne en litt større oppgave på slutten av temaet.

**Intervjuer:** Og hva gjør du for å planlegge den oppgaven som er litt større?

**Elev:** Ehm... Det kommer jo litt an på oppgaven da. Si at det er en artikkel da. Da ser jeg litt på forskjellige artikkeltyper og sånne ting.

**Intervjuer: b)** Du svarte at det er ganske viktig å vite hva man blir vurdert etter på skriveoppgaver. Hvordan blir dere opplyst om vurderingskriteriene for den enkelte skriveoppgaven?

**Elev:** Ehm... Vi får en matrise.

**Intervjuer:** En matrise ja. Gjennomgår dere denne matrisen da?

**Elev:** Ja, noen ganger, men andre ganger ser vi bare på den på egen hånd.

**Intervjuer:** Bruker dere av og til å få være med på å utarbeide/lage vurderingskriterier for tekstene deres?

**Elev:** Nei, egentlig ikke. Men jeg kunne godt ha tenkt meg at vi fikk være med mer på dette.

### **2. Meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner**

**Intervjuer: a) 1.** Du har svart at du liker å skrive eventyr, dikt eller ungdomsroman fordi da får du uttrykt deg gjennom det du skriver om. Kan du fortelle litt mer om hvorfor du liker å skrive disse tekstene?

**Elev:** Fordi da får jeg gjerne bruke fantasien mer og ikke bare skrive fakta på fakta hele tiden.

**Intervjuer: a) 2.** Betyr dette at du foretrekker å skrive skjønnlitterære tekster?

**Elev:** Ja.

**Intervjuer: b)** Kan du fortelle om en skriveopplevelse der du var spesielt motivert for å skrive og du følte at skriveoppgaven var meningsfull?

**Elev:** På en nynorsktentamen tror jeg.. Da fikk vi i oppgave å skrive en novelle og da følte jeg bare at ideene kom og kom hele tida. Det stod litt hva novellen skulle handle om, men du kunne også komme på litt selv da.

**Intervjuer:** Husker du om det var et spesielt tema dere skulle skrive om?

**Elev:** Nei, jeg husker ikke helt.

**Intervjuer: c) 1.** Hva synes du om at dere får karakterer på mange av tekstene i norskfaget?

**Elev:** Jeg synes det er greit for da vet vi hvor vi står i forhold til standpunktskarakter og sånne ting. Hva vi må jobbe litt bedre med og sånn.

**Intervjuer: 2.** Hva hadde du syntes om å ikke få karakter, men kun respons på teksten din?

**Elev:** Det hadde gjerne gjort at det var litt mindre press på å prestere kjempebra, men det er jo litt bra med det presset og da, for på videregående får du jo karakter på nesten alt der og.

### **3. Autentisk skriving**

**Intervjuer: a)** Dere bruker av og til å skrive for andre mottakere enn læreren. Som eksempler nevnte du medelever, besteforeldre og foreldre. Blir tekstene deres lest av/levert til disse mottakerne?

**Elev:** Ikke de tekstene som jeg har skrevet i hvert fall.

**Intervjuer: b)** På spørsmål om hva du synes om det å skrive for andre mottakere svarte du at det gir et litt større press om at det skal være en god tekst. Synes du dette presset er positivt eller negativt?

**Elev:** Jeg synes det er positivt for da trenger du ikke å skrive kun til læreren og bare om ting du selv har opplevd og sånn. Du må gjerne ta inn litt fakta og sånn.

**Intervjuer:** Mhm. Er det noen spesielle mottakere du liker å skrive til?

**Elev:** Gjerne andre familiemedlem fordi da er det enklere å vise det til de og så kan de se om de er enige og sånn.

#### **4. Respons**

**Intervjuer:** Ok. Respons er neste tema nå da.

**a)** Du har svart at du liker best å få respons underveis i tekstskrivingen fordi da kan man rette opp i eventuelle feil. Ser du flere fordeler med å få respons underveis i stedet for til slutt?

**Elev:** Ja, da får vi jo vite hva vi er gode i også og ikke bare det negative.

**Intervjuer: b) 1.** På spørreskjemaet svarte alle at dere liker best å få respons fra læreren. Hva mener du det er viktig at en tilbakemelding fra læreren sier noe om?

**Elev:** Ehm... Hvordan vi ligger an i faget, hva vi må jobbe mer med og hva vi er gode i.

**Intervjuer: b) 2.** Hva hadde du syntes om å få både elevrespons og lærerespons på teksten din?

**Elev:** Da ville jeg i så fall hatt teksten mer anonym slik at ikke alle kunne se at det var min tekst. Gjerne hvis de syntes at den var teit eller dum eller noe sånn.

**Intervjuer:** Mhm. Men gir dere av og til elevrespons da. Til en medelev for eksempel?

**Elev:** Jeg tror ikke vi har gjort det så mye i klassen. Men av og til bytter gjerne jeg og bestevennen min tekst for å se og sånn.

#### **5. Å bli en enda bedre skriver**

**Intervjuer:** Så går vi over til det med å bli en bedre skriver.

**a)** På spørsmål om hva du mener hjelper deg til å bli en bedre skriver svarte du at en god lærer, som kan hjelpe deg der du står fast og som kan pushe deg enda høyere opp på kompetansemålene, er viktig. I tillegg svarte du at det å lese andre tekster kan hjelpe, fordi da lærer dere flere måter å skrive på, og man kan finne et godt ordtak eller en god setning som man kan ta med seg videre. Er det noe mer du kommer på nå som du ønsker å nevne?

**Elev:** Egentlig ikke.

**Intervjuer:** Nei. Du har jo egentlig nevnt ganske mye på spørreskjemaet. Men hva er det viktig at læreren gjør for at du skal bli bedre?

**Elev:** Gjerne gi tilbakemelding underveis og ikke bare på slutten.

**Intervjuer:** Ja... Ja, da har ikke jeg flere spørsmål. Takk for intervjuet!

## **Transkripsjon av intervju med elev 3, jente**

### **1. Igangsetting av skriving**

**Intervjuer:** Først litt om igangsetting av skriving.

**a) 1.** På spørreskjemaet svarte du at det er ganske viktig å vite hvorfor du skal skrive når du får utdelt en skriveoppgave. Du begrunnet dette med at det er viktig for å vite hvor mye arbeid du skal legge i teksten og om oppgaven teller mye for karakteren. Hva slags grunn/grunner til å skrive bidrar til at du legger mye arbeid i teksten?

**Elev:** Det er jo hvis det er tentamen. Så er det jo siste karakter som teller mest. Så da vet jeg at jeg må legge mye arbeid i den.

**Intervjuer:** Ja. Men når du har oppgaver i undervisningen da. Er det noen oppgaver du synes er litt mer spennende enn andre som gjør at du legger mer arbeid i teksten?

**Elev:** Ehm... Jeg synes det er kjekkere å skrive noveller enn saktekster og artikler. Så da legger jeg kanskje litt mer arbeid i det fordi det er kjekt å skrive om det.

**Intervjuer:** Ja, så det at det er kjekt å skrive om er litt viktig?

**Elev:** Ja, kanskje noen temaer som det er kjekt å skrive om for eksempel.

**Intervjuer: a) 2.** Blir du mer motivert for å skrive dersom oppgaven teller mye for karakteren?

**Elev:** Da tenker jeg mer på rettskriving og struktur i stedet for innholdet på en måte. At det blir litt mer å skrive fordi at du må.

**Intervjuer: b)** Du svarte at det er svært viktig å vite en del om emnet før man begynner å skrive. Dette begrunnet du med at man må ha gode kunnskaper om emnet dersom en tekst skal være innholdsrik og godt skrevet. Kan du fortelle meg hvordan du/dere går frem for å tilegne dere kunnskaper om emnet?

**Elev:** Ehm... På den ene tentamenen som vi hadde, så hadde vi hatt om andre verdenskrig og da fikk vi i oppgave å skrive en tekst fra andre verdenskrig på en måte. Så da visste vi masse om det fra før som vi kunne bruke i teksten.

**Intervjuer:** Ja, hadde dere hatt om det i undervisninga da?

**Elev:** Ja, vi hadde hatt om det i samfunnsfaget. Så da kunne vi bruke ting fra samfunnsfag.

**Intervjuer:** Har dere noen skriveøkter på skolen også der dere må sette dere inn i et tema før dere skal skrive?

**Elev:** Ja.

**Intervjuer:** Ok. Og hva har temaet brukt å være da?

**Elev:** I fjor hadde vi den der *Mi briljante venninne*. Så da leste vi den først og så hadde vi en skriveøkt om den.

## **2. Meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner**

**Intervjuer:** Ok, litt over til det med meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner.

**a) 1.** På spørreskjemaet svarte du at du liker best å skrive noveller og fortellinger fordi du liker at du kan tenke og dikte selv. Kommer du på flere grunner til at du liker å skrive disse sjangrene/teksttypene?

**Elev:** Nei, det er egentlig det at du kan tenke selv og komme med ting selv. Ja.

**Intervjuer: 2.** Foretrekker du å skrive skjønnlitterære tekster fremfor sakpregede?

**Elev:** Ja.

**Intervjuer:** Ja, hvorfor er du ikke så glad i sakpregede tekster da?

**Elev:** Ehm... Kanskje fordi da er det på en måte en oppskrift på akkurat hva du skal skrive, mens når du skriver en skjønnlitterær tekst så kan du tenke litt mer fritt.

**Intervjuer: b)** Hvis du tenker litt tilbake. Kan du fortelle om en skriveopplevelse der du var spesielt motivert for å skrive og du følte at skriveoppgaven var meningsfull?

**Elev:** Hm...Jeg må tenke litt (hehe)... Nei, det var den der tentamenen som vi hadde om andre verdenskrig fordi da visste jeg på en måte masse om det og jeg fikk masse informasjon som jeg kunne bruke videre i teksten min.

**Intervjuer:** Mhm... Var det noe spesielt du skrev om andre verdenskrig da?

**Elev:** Da skrev jeg om jødeforfølgelsen.

**Intervjuer:** Javel. Så det var det at du kunne masse om emnet og at du fikk vist frem det som gjorde deg motivert?

**Elev:** Ja, da følte jeg at teksten ble mer innholdsrik og strukturert.

**Intervjuer: c) 1.** Hva synes du om at dere får karakterer på mange av tekstene i norskfaget?

**Elev:** Jeg synes det er bra å få en tilbakemelding på hvordan du skriver på en måte.

**Intervjuer: 2.** Hva hadde du syntes om å få respons uten karakter?

**Elev:** Ehm... Det hadde jo vært bra det og.



**Intervjuer:** Ja. Men hadde du blitt mer motivert av å ikke få karakter eller motsatt?

**Elev:** Det er jo kanskje mer motiverende at du vet at du ikke får en karakter og kan skrive helt fritt og bare få en tilbakemelding. Men det er jo kjekt å få en karakter og at det teller på den sammenlagte karakteren dersom du er fornøyd med karakteren.

### 3. Autentisk skriving

**Intervjuer: a)** På spørsmål om hva slags mottakere dere har skrevet til nevner du medelever, besteforeldre og Kunnskapsministeren. Blir tekstene deres lest av disse mottakerne?

**Elev:** Ehm... Jeg ga den teksten som vi skrev til besteforeldrene i gave til bestemora mi, så den ble lest.

**Intervjuer:** Åja, så fint da. Det satte hun sikkert stor pris på.

**Elev:** Ja (hehe).

**Intervjuer:** Er det noen mottakere som du spesielt liker å skrive til da?

**Elev:** Ehm... Det er kanskje personer som jeg kjenner godt fordi de kan jeg kommunisere godt til og fortelle om minner og slikt.

**Intervjuer: b)** På spørsmål om hva du synes om det å skrive for andre mottakere svarer du at det er en utfordring å prate med mottakeren gjennom teksten, men at du prøver så godt du kan. Synes du likevel at det er positivt å skrive til andre enn læreren?

**Elev:** Jaja, det er bra for da føler jeg at det er greit å henge med i historien.

### 4. Respons

**a) Intervjuer:** Du sier at du liker å få respons etter at teksten er ferdigskrevet fordi da vet du at du har vært fornøyd, at du ha lest gjennom og rettet teksten før læreren ser den. Men hva hadde du syntes om å få både respons underveis og til slutt?

**Elev:** Jeg er kanskje litt sånn perfeksjonist som ikke liker at folk leser teksten når jeg føler at den er uferdig. Så jeg liker at folk leser den i slutten.

**b) Intervjuer:** På spørreskjemaet svarte alle at dere liker best å få respons fra læreren.

**1.** Hva mener du det er viktig at en tilbakemelding fra læreren sier noe om?

**Elev:** Det er jo hva du gjorde bra og hva du kan gjøre bedre neste gang.

**Intervjuer: 2.** Hva hadde du syntes om å få både elevrespons og lærerespons på

teksten din?

**Elev:** Det hadde vært kjekt. Vi har ikke gjort det så ofte før.

### **5. Å bli en enda bedre skriver**

**Intervjuer:** Og så går vi over på det med å bli en bedre skriver.

**a)** På hvilken måte tenker du at ros fra læreren kan hjelpe deg til å bli en bedre skriver?

**Elev:** Da får du jo mer motivasjon. Hvis du vet at læreren synes du er flink så blir det på en måte litt kjekkere å skrive.

**b) Intervjuer:** På hvilken måte kan det å vite at du mestrer ting bidra til at du blir en skriver?

**Elev:** Hvis du mestrer ting så er jo det et plusspoeng på karakteren. Og så gir også dette mer motivasjon.

**Intervjuer: c)** Du nevner også at det å skrive tekster hjemme kan hjelpe deg til å bli en bedre skriver. Opplever du at du skriver bedre når du sitter hjemme?

**Elev:** Ja, det tror jeg.

**Intervjuer:** Javel. Hvorfor mener du det?

**Elev:** Jeg synes det er kjekt å skrive med musikk i ørene og det gjør jeg jo ikke på skolen.

**Intervjuer:** Og du synes det går greit selv om du kanskje ikke har så mange å spørre om hjelp da?

**Elev:** Ja. Eller jo, mamma er norsklærer så da leser hun de etterpå. Så da kan hun si hva jeg kan gjøre bedre.

**Intervjuer:** Er det noe mer du føler kan hjelpe deg til å bli en bedre skriver?

**Elev:** Kanskje det å lese andre bøker for å få inspirasjon fra andre forfattere.

**Intervjuer:** Ja, gjør dere av og til dette? Leser dere eksempelvis et eksempel på ei novelle før dere begynner skrive ei novelle?

**Elev:** Ja, vi har gjort det i det siste. Vi har sett på gamle eksamensoppgaver og så ser vi på en måte hvordan vi kan gjøre det når vi kommer opp til eksamen.

**Intervjuer:** Ok. Er det noe mer du vil si før vi avslutter?

**Elev:** Nei, jeg tror ikke det.

**Intervjuer:** Nei. Ok. Takk for intervjuet!

## **Transkripsjon av intervju med elev 4, jente**

### **1. Igangsetting av skriving**

**Intervjuer:** Ok. Først litt om igangsetting av skriving.

**a)** På spørreskjemaet svarte du at det er ganske viktig å vite hvorfor du skal skrive når du får utdelt en skriveoppgave. For da blir det ikke bare en oppgave som du må gjøre, men noe som har en mening. Hva slags grunn/grunner til å skrive kan bidra til at det å skrive gir mening?

**Elev:** Jeg føler jo kanskje at jo mer du bryr deg om et tema. Som eksempel så hadde vi for en liten stund siden om mobbing og skoleuniform, og det er tema som på en måte angår oss, så da føler du kanskje at det er lettere å finne en mening med det du skriver. ”Åja, dette bryr jeg meg om, dette angår meg”. Så da føles det litt lettere å skrive. Eller at du eventuelt får velge et tema som du bryr deg om. Så da kan du på en måte legge mer din mening i det.

**Intervjuer: b) 1.** Du svarte at det er svært viktig å vite hvordan teksten skal se ut/hvilke kjennetegn den bør ha for da vet du hva læreren ser etter og hvordan du kan få en god karakter. Hvordan blir dere opplyst om kriteriene for en skriveoppgave?

**Elev:** Eh... Nå har vi det ofte mer valgfritt, men for en tid tilbake så hadde vi om novelle og da lærte vi først mye om kjennetegnene og fikk lese noveller og se hvordan de var oppbygd sånn at vi skulle vite det. Men så har vi jo også gått igjennom leserinnlegg, debattartikler og lignende. Og så får vi ofte en generell matrise. For på tentamen så står det ikke lenger ”skriv en novelle” eller ”skriv et leserinnlegg”. Det står ”skriv en tekst” og så kan du velge selv, så da er det ganske viktig å vite, for eksempel hvis du skal skrive en novelle, hva du skal se etter og bruke.

**Intervjuer: b) 2.** Får dere av og til være med på å utarbeide/lage vurderingskriterier for tekstene deres?

**Elev:** Eh... Jeg tror ikke at vi har vært så mye med på det. Vi har på en måte et sett med matriser som de bruker ganske ofte og som vi får utdelt.

**Intervjuer:** Ok. Kunne du ha tenkt deg at dere fikk være med litt mer på det?

**Elev:** Mhm.. Jeg har jo aldri prøvd det, så det hadde sikkert vært litt gøy. For å se litt vurderingen bak teksten din også. Ikke bare skrive den og få den vurdert og deretter få en karakter tilbake.

**Intervjuer:** Mhm.

## **2. Meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner**

**Intervjuer:** Ja. Da går vi over til meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner.

**a)** Du har svart at du liker å skrive om interessante og engasjerende temaer som angår ungdom. Ja, du nevnte kanskje noen eksempler på temaer i sted som du liker å skrive om og som angår ungdom, men er det noen andre eksempler på temaer som du liker å skrive om?

**Elev:** Jeg føler på en måte at det med sosiale medier er litt interessant å skrive om. Vi hadde en oppgave der vi skulle skrive til besteforeldrene våre om ungdom i dag. Og da er det sånn at vi må tenke hva er det som definerer oss på en måte. Hva er det som gjør oss ulike fra besteforeldrene våre som levde som ungdom for kanskje femti år siden, eller noe sånn. Men sånn som nå så leser vi Drageløperen og skriver om Drageløperen etterpå når du kan litt om det og du på en måte er dypt begravd i boka, så det er også ganske interessant.

**Intervjuer: b)** Kan du fortelle om en skriveopplevelse der du var spesielt motivert for å skrive og du følte at skriveoppgaven var meningsfull?

**Elev:** Ehm... Skal vi se... Det var en oppgave vi hadde for litt siden i sidemål der vi skulle skrive et brev til læreren din om deg på barneskolen vs. deg på ungdomsskolen. Det husker jeg var veldig gøy for da fikk vi også veiledning underveis. Det var ikke bare en tentamen, men en skriveøkt hvor vi fikk veiledning underveis og du kunne samarbeide litt med andre. Så det var ganske gøy å få andre sine meninger på hva som kan få teksten til å bli bedre, men også det å på en måte reflektere over et tidsrom og tenke på hva som har forandret seg, så det synes jeg var ganske gøy å skrive om.

**Intervjuer:** Ja, så hva var det som gjorde deg motivert?

**Elev:** Ehm.. Jeg tror det var det at det var på en måte ikke så stort press. Det var ikke tentamen og du hadde mer tid og læreren vurderte deg underveis og ga deg tips. For det føler jeg.. eh... i det siste så... eller i begynnelsen så hadde vi bare tentamen som

skriveøkt. Vi hadde ikke så mye skrivetrening i begynnelsen da, så det synes jeg var veldig greit å få nå da. Mer sånn at de ikke bare kaster deg utfor en tentamen og så er det et halvt år til neste skriveøkt liksom. Det er mer underveis også, sånn at du får trent deg underveis. Så da føles det godt å ha mer tid du kan bruke på å tenke som gjør det mer motiverende og interessant.

### **3. Autentisk skriving**

**Intervjuer: a) 1.** På spørsmål om hvilke mottakere dere skriver til svarte du medelever, avis, familie. Har det hendt at dere har sendt inn tekstene deres til ei avis?

**Elev:** Det har aldri skjedd før. Vi har sånn at ”tenk at du skal skrive til din lokalavis” eller ”tenk at du skal skrive til besteforeldrene” eller noe sånn. Men det blir bare som regel levert inn til læreren. Men det hadde egentlig vært ganske interessant å gjøre. Levere til en avis og fått det publisert sånn at andre kan lese teksten din. Det hadde vært ganske kult.

**Intervjuer:** Ja. Men selv om dere ikke leverer det inn til ei avis, så synes du at det er bra å skrive til andre mottakere?

**Elev:** Ja, for da tenker du ikke bare ”okey, nå skal jeg skrive til den læreren, norsklæreren min, og den norsklæreren liker det og det”. Du tenker liksom ”oi, jeg skal skrive til bestemoren min og da må man tenke på hva hun liker og referere til hun og sånn”.

**Intervjuer:** Ja, det blir litt annerledes...

**Elev:** Ja, teksten blir litt annerledes og man skrive mer variert.

**Intervjuer: a) 2.** Er det noen mottakere du spesielt liker å skrive til?

**Elev:** Eh... Det er vel kanskje sånn når du skriver til en spesiell person som kanskje har betydning for deg, som for eksempel besteforeldrene dine eller den gamle læreren din på en måte. Fordi du kjenner personen mer og da blir kanskje teksten mer personlig.

### **4. Respons**

**Intervjuer:** Ja, og så var det det med respons ja.

**a)** På spørsmål om du liker best respons underveis eller etter at teksten er ferdigskrevet svarte du etter at teksten er ferdigskrevet. Dette begrunner du med at

dere får nesten aldri respons underveis og at det er vanskelig å få. Kunne du egentlig ha tenkt deg å få respons underveis, eller foretrekker du å få respons til slutt?

**Elev:** Det tror jeg hadde vært ganske greit fordi vi hadde vår første skriveøkt nå hvor vi fikk respons underveis, og det likte jeg ganske godt fordi da er det ikke bare å skrive ferdig og så får du respons. For når du får den til slutt så kan du ikke gjøre så mye med den. Når du får det underveis så er det liksom sånn: ”Åja, jeg kan gjøre det og jeg kan gjøre det”. Så da kan du gjøre din tekst enda bedre liksom før du leverer den inn og får en karakter. Så det likte jeg ganske godt. Det var egentlig litt bedre sånn at du får litt i slutten, men at du får litt underveis også.

**Intervjuer:** Ja, at du får litt begge deler?

**Elev:** Ja.

**Intervjuer: b) 1.** På spørreskjemaet svarte alle at dere liker best å få respons fra læreren. Hva mener du det er viktig at en tilbakemelding fra læreren sier noe om?

**Elev:** Jeg synes det er bra sånn som de har hatt det. At de på en måte tenker at det er ikke nødvendigvis viktig å rakke ned på det som du ikke kan, men hever frem det du kan. Men og sånn konstruktiv kritikk på en måte. Sånn hva kan du gjøre bedre til neste gang, for ikke bare akkurat hva du kan gjøre bedre på oppgaven om sosiale medier, men hvis det er noe du kan gjøre generelt, så synes jeg det er ganske greit. Så da får du sånn konstruktiv kritikk som kan brukes generelt på en måte.

**Intervjuer:** Ja. Mhm...

**Elev:** Og så... så har jeg og krysset av på lærerrespons for vi har ikke brukt å få respons fra elever før. Vi har ikke gjort det så mye. Det er på en måte du selv som må velge å vise den til vennene dine på en måte. Og da sier de sånn ”Åja, den var bra”. Men vi har aldri vurdert tekster på den måten, så jeg er bare vant til å få respons fra læreren.

**Intervjuer:** Så dere måtte kanskje ha øvd dere litt mer på det å gi elevrespons hvis dere skulle ha brukt det mer?

**Elev:** Ja.

**Intervjuer: b) 2.** Ja. Hva ville du ha syntes om å få både elevrespons og lærerrespons på teksten din da?

**Elev:** Det hadde vært gøy, for du får jo den vanlige lærerresponsen på en måte, men så får du også et annet syn på teksten din liksom. Du får et annet syn på teksten din på en måte, du får flere syn, for folk kan jo tolke tekster sånn som de vil. Så kanskje

ikke læreren tolker teksten din slik du hadde tenkt det, men kanskje en elev gjør det. Og så tenker du: ”Åja, det er faktisk folk som ser på det på samme måte som jeg gjør”. Så det hadde jo vært ganske interessant liksom, men jeg har aldri prøvd det før, så.. (hehe) Vi får se.

## **5. Å bli en enda bedre skriver**

**Intervjuer:** Ok. Og så har jeg noen spørsmål om det å bli en bedre skriver.

**a)** På hvilken måte kan det å skrive ulike sjangrer eller teksttyper hjelpe deg til å bli en bedre skriver?

**Elev:** Eh... Det er når du skriver variert på en måte, så får du flere inspirasjonskilder. Før når jeg gikk på barneskolen så var det fortelling eller en fagtekst på en måte, mens når du kom på ungdomsskolen så var det liksom sånn at selv om du ikke er så glad i å skrive fortelling, så kan du skrive en novelle, som er mye kortere, eller hvis du ikke er så glad i faktatekster, så kan du skrive et leserinnlegg. Da får du si din mening også på en måte. Så du kan på en måte få deg mer inn på det du liker når du har masse å velge mellom. Men også det at man får trening i å skrive ulike oppgaver og trening i å skrive de oppgavene du vanligvis ikke ville valgt å skrive, men du blir kanskje flinkere i å skrive disse.

**Intervjuer:** Føler du at man kan få bruk for å kunne ulike sjangere senere i livet også?

**Elev:** Ja, det er jo på en måte... Si hvis du skal søke på en jobb da, så kan du vise hvordan du skriver formelt eller kanskje argumentere opp deg, eller hvis du skal skrive et leserinnlegg til avisen, så kan du skrive saklig i stedet for å bare si din mening. Eller generelt hvis du bare har lyst til å skrive på fritida di liksom. Det er gøy det også av og til. Å skrive for deg selv.

**Intervjuer: b)** På hvilken måte kan det å skrive til ulike mottakere hjelpe deg til å bli en bedre skriver?

**Elev:** Det er jo det at du skriver mer variert og kanskje tenker mer på teksten, og får et annet syn på den enn hvis du bare skriver til læreren din. Åja, det er faktisk til en avis og da må du skrive sånn og sånn. Alle kan lese den liksom. Eller du kan skrive til noen du kjenner og da blir det mer personlig liksom og du kan referere til minner du har og da blir teksten mer annerledes.

**Intervjuer:** Ja. Er det noe mer du kommer på nå da som kan hjelpe deg til å bli en bedre skriver?

**Elev:** Eh... Det er kanskje.. Vi har prøvd det litt da. Men at du er en ulik person som skriver. Sånn ”tenk deg at du er en journalist” eller ”tenk deg at du er en elevrådsrepresentant” liksom. Det blir litt sånn som med mottakere, at du får litt variasjon på tekstene liksom. Det er litt interessant.

**Intervjuer:** Er det andre teknikker dere bruker for å bli bedre?

**Elev:** Vi leser litt gjennom andre sine tekster og ser på ting. Du kan jo plukke opp litt og inspireres av andre. Så det hjelper veldig. Det gjorde vi for litt siden. Vi så på to eksamenstekster og så hvordan de gjorde det og da kunne vi plukke opp ting.

**Intervjuer:** Ja. Ok. Da har jeg ikke flere spørsmål. Har du noe mer du vil si?

**Elev:** Nei.

**Intervjuer:** Neivel. Takk for intervjuet!

## **Transkripsjon av intervju med elev 5, jente**

### **1. Igangsetting av skriving**

**Intervjuer:** Ja, først så har jeg noen spørsmål om igangsetting av skriving da.

**Elev:** Mhm.

**Intervjuer: a)** På spørreskjemaet svarte du at det er ganske viktig å vite hvorfor du skal skrive når du får utdelt en skriveoppgave. Dette begrunnet du med at man kanskje blir mer motivert for å skrive når man vet at man skal skrive for en god grunn. Hva slags grunn eller grunner kan gjøre deg mer motivert for å skrive?

**Elev:** Ehm...Kanskje hvis det er en stor sak som er veldig viktig nå til dags, der det er viktig å vite ulike folks meninger. Så jeg synes det er bra å vite at det er derfor jeg skal skrive, og at jeg skal skrive for en god grunn.

**Intervjuer: b)** Kan du fortelle meg hva du/klassen bruker å gjøre før dere går i gang med å skrive en tekst?

**Elev:** Ehm... Vi pleier først å gå igjennom oppgavene eller oppgaven og se hvem vi skal skrive til og hva verbet er, eller hva vi skal gjøre. Om vi skal argumentere eller forklare, eller hvem du er som person og det å lage en ordentlig disposisjon før du



begynner å skrive. Det synes jeg det er ganske viktig å lage på tentamen for eksempel, for da føler jeg det er mye enklere å skrive enn hvis jeg bare går rett på. Da går det mye enklere og fortere.

**Intervjuer:** Mhm, så bra.

## **2. Meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner**

**Intervjuer:** Og så går vi over til meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner.

**a)** På spørsmål om hva som må til for at skrivningen i norskfaget skal være meningsfull og motiverende svarte du konstruktiv kritikk og ros. Er det noe mer som kan bidra til at skrivningen blir meningsfull og motiverende?

**Elev:** Ehm... Ikke som jeg kommer på nå. Nei, jeg kommer ikke på noe akkurat nå.

**Intervjuer: b)** Kan du fortelle om en skriveopplevelse der du var spesielt motivert for å skrive og du følte at skriveoppgaven var meningsfull?

**Elev:** Ehm... Ja, vi hadde en skriveøkt i sidemål nå nettopp og da synes jeg det var ganske gøy å skrive for vi hadde laget en ordentlig disposisjon før vi begynte. Og da syntes jeg det var ganske gøy å skrive, mens andre ganger har det vært litt sånn at jeg har tenkt: «Hva skal jeg skrive nå?» Altså at jeg har sittet litt fast. Men nå syntes jeg det var ganske gøy, og jeg valgte oppgaven å skrive til min tidligere lærer på barneskolen. Så... Jeg synes det var ganske gøy å gå litt inn på hvordan ungdomsskolen har vært og hvordan jeg har det nå på ungdomsskolen.

**Intervjuer: c) 1.** Hva synes du om at dere får karakter på mange av tekstene i norskfaget?

**Elev:** Jeg synes det er bra, men jeg har jo en ganske positiv opplevelse med det da fordi jeg får ganske konstruktive tilbakemeldinger og det er veldig konkret hva jeg kan gjøre bedre og hva jeg er veldig god på, og hva som er mine sterke sider i skrivningen da. Så jeg synes egentlig at det er ganske bra at vi får karakterer.

**Intervjuer: c) 2.** Hva hadde du syntes om å få respons uten karakter?

**Elev:** Ehm... Egentlig har jo den skriftlige tilbakemeldingen mest å si, så jeg vet ikke helt hvorfor vi får karakter egentlig. Egentlig sier den skriftlige tilbakemeldingen mest om hva jeg må forbedre og hva jeg må jobbe mer med enn karakteren.

**Intervjuer:** Men føler du at du blir motivert av å få karakter kanskje?

**Elev:** Ja...Det motiverer meg litt. For hvis jeg får en femmer liksom, så vet jeg at jeg kan satse høyere neste gang.

### 3. Autentisk skriving

**Intervjuer: a)** Ja. Dere har skrevet til mange ulike mottakere. På spørsmål om hva du synes om å skrive til andre mottakere enn læreren, svarer du at det er utrolig gøy.

**Elev:** Ja, jeg synes det er veldig gøy, for da får du øvd deg på litt ulike måter å skrive på, for hvis du skal skrive til et barn så må du kanskje skrive på en litt annen måte enn hvis du skal skrive til en voksen.

**Intervjuer:** Ja. Er det noen mottakere du spesielt liker å skrive til?

**Elev:** Ja, jeg synes det er ganske gøy å skrive til besteforeldre. Det har vi fått ganske mange oppgaver på, på tentamen og sånn. Så det å skrive til besteforeldre og eldre generasjoner synes jeg er ganske koselig.

**Intervjuer:** Men viser du tekstene dine til besteforeldrene dine da? Ehm... Nei, jeg har ikke vist de til de, men ja, det hadde jo vært gøy å sett hva de mener om det da.

### 4. Respons

**Intervjuer:** Og så var det det med respons da.

**a) 1.** På spørreskjemaet svarte alle at dere liker best å få respons fra læreren. Hva mener du det er viktig at en tilbakemelding fra læreren sier noe om?

**Elev:** Ehm... Jeg føler det er bedre å få fra læreren fordi den sier litt mer om hva jeg gjør bra og de har litt mer kompetanse enn venner. Og læreren går kanskje litt mer inn i teksten og sier hva.. litt sånn om temasetninger og om hvordan avsnittene er bygd opp og sånn. Mens venner gir kanskje tilbakemeldinger på helhetsinntrykket.

**Intervjuer:** Men har dere øvd dere litt på å gi elevrespons også, eller?

**Elev:** Ja, vi leser av og til tekstene til den personen vi sitter ved siden av. Men ikke så veldig mye. Da har vi lest noen korte tekster. Det har ikke vært så store greier.

**Intervjuer:** Nei. Men har dere et slags skjema når dere leser en elevtekst da, der dere ser litt etter ulike ting?

**Elev:** Ehm... vi har nettopp jobbet med noen eksamensoppgaver da, men det var ikke noen fra klassen da. Det var noen vi ikke visste hvem var, men da lagde vi noen sånne skjema der vi så på avsnitt, tittel og lignende.

**Intervjuer: 2.** Hva hadde du syntes om å få både elevrespons og lærerespons på teksten din?

**Elev:** Det hadde jo vært litt interessant for vi får jo vanligvis bare respons fra læreren. Og hvis du for eksempel skal skrive til en ungdom, så er det kanskje bedre å få respons fra en i klassen enn fra læreren for det er jo på en måte den personen du skal snakke eller skrive til. Så det virker egentlig ganske spennende.

## **5. Å bli en enda bedre skriver**

**Intervjuer:** Ja, så var det det med å bli en bedre skriver da.

**a)** På spørsmål om hva som hjelper deg til å bli en bedre skriver, svarte du at det å lese andre tekster gir deg inspirasjon og at du kan lære av og få tips av andre skrivere. Bruker du å lese andre tekster før du begynner å skrive en tekst?

**Elev:** Ehm... Jeg har brukt å ha med meg noen tidligere eksamensbesvarelser på tentamen og litt sånn for å se hvordan besvarelsene må være for å tilsvare den karakteren jeg vil oppnå da, så jeg føler det gir et litt bedre inntrykk enn om jeg bare ser på tekster som jeg har skrevet før. Ved at jeg får se en sånn femmeroppgave som er besvart på en ganske bra måte som jeg på en måte kan følge litt uten at det er samme oppgave da. Så ja, jeg bruker å ha med noen sånne.

**Intervjuer:** Ja. Kommer du på noe mer som hjelper deg til å bli en bedre skriver?

**Elev:** Eh... Nei, jeg kommer ikke på noe akkurat nå.

**Intervjuer:** Nei, det er greit. Da takker jeg for intervjuet!

## **Transkripsjon av intervju med elev 6, jente**

### **1. Igangsetting av skriving**

**Intervjuer:** Først så har jeg noen spørsmål om det med igangsetting av skriving.

**a)** På spørsmål om hvor viktig det er å vite hvordan en tekst skal se ut når du får utdelt en skriveoppgave svarte du at det verken er viktig eller uviktig. Dette begrunnet du med at det kan være enklere å vite hvilken form teksten skal ha, men at du kan finne frem til det selv også. Hvordan går du frem for å finne ut hvilken form teksten skal ha?

**Elev:** Eh... Jeg tenker på en måte igjennom de sjangrene vi har hatt om hvilke tekster vi kan skrive og så tenker jeg gjennom hvilken tekst som passer best til den bestemte

oppgaven.

**Intervjuer:** Ja, og du føler at du har lært ganske mye om ulike former?

**Elev:** Vi har lært en del om ulike former og vi har hatt om en del forskjellige sjangere, men vi har ikke hatt om alle slags sjangere som det går an å skrive, men en del.

**Intervjuer: b)** Eh...Kan du fortelle hva du/klassen bruker å gjøre før du/dere går i gang med å skrive en tekst?

**Elev:** Vi hadde en skriveøkt i forrige uke. Og først så fikk vi en oppgave og så skulle vi først sette opp hvilken form vi ville skrive teksten i og sånn. Sånn at vi på en måte forberedte oss først og sånn at vi er bedre på å forberede teksten før vi begynner å skrive. Sånn at vi gjør alt klart. Og så begynte vi å skrive neste uke. Men på tentamen og sånn så må du på en måte tenke gjennom det selv. Og da er det kanskje litt vanskeligere for du kan ikke diskutere med andre om hvilken form som er best, men du må på en måte tenke litt selv da.

## **2. Meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner**

**Intervjuer:** Ok. da går jeg over til det med meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner.

**a)** På spørreskjemaet svarte du at du liker å skrive debattinnlegg fordi da får du frem faktakunnskapene dine mens du drøfter. Er det noen temaer du spesielt liker å skrive om?

**Elev:** Ja, vi har jo hatt en del om lekser og om det med skoleuniform, og sånne ting du på en måte kan mye om, eller tenker mye på som ungdom. Det synes jeg er gøy å skrive om. Temaer som du på en måte brenner for og har lyst til å skrive om.

**Intervjuer: b)** Kan du fortelle om en skriveopplevelse der du var spesielt motivert for å skrive og du følte at skriveoppgaven var meningsfull?

**Elev:** Ehm... Ja, vi har jo lest litt forskjellige bøker og sånn da så har vi... ehm... Så har vi fått oppgaver der vi har måttet knyttet boka til noe annet som.. På forrige sidemålstentamen så hadde vi lest et utdrag av en bok om barndom og så kunne vi knytte den boka opp mot, eller sammenligne den med vår egen barndom, eller skrive om forskjellen på barndommen på 1950-tallet og i dag. Så det var jo ganske interessant, for da kunne vi mye om det fra før siden vi hadde lest boka og så kunne vi selvfølgelig mye om vår egen barndom. Så jeg synes det var gøy å skrive om dette.

**Intervjuer:** Ja, det hørt interessant ut. Så... Hva var det egentlig som gjorde deg motivert for å skrive i denne situasjonen?

**Svar:** Eh...Det var vel...ehm... bare det at jeg syntes det var gøy å skrive om.

**Intervjuer: c)** Hva synes du om at dere får karakter på mange av tekstene i norskfaget?

**Elev:** Jeg synes det er bra å få tilbakemelding så kan du se hvor du ligger og hvordan du kan prøve å komme deg oppover hvis du vil. Fordi hvis du bare får tilbakemelding, så føler jeg selv at du ikke tar det så alvorlig. For da tenker man sånn: «Åja, denne teksten får vi ikke karakter på, så da trenger vi ikke å jobbe så mye med den.»

**Intervjuer:** Ja, så du tenker mest positivt på det at dere får karakterer?

**Elev:** Ja, jeg synes det er positivt med tanke på at vi får så mange karakterer fra før. Og jeg blir litt motivert av å få en karakter.

### **3. Autentisk skriving**

**Intervjuer: a)** På spørsmål om hvilke mottakere du liker å skrive for, svarer du medelever, yngre barn og besteforeldre. Men leveres disse tekstene til mottakerne, eller?

**Elev:** Nei, det blir de ikke. Så man prøver på en måte bare å se de for seg. Så egentlig er tekstene til læreren da. (Hehe).

**Intervjuer:** Ja, (hehe). Men likevel så føler du kanskje at det er mer motiverende?

**Elev:** Ja, jeg prøver på en måte å se for meg de personene når jeg skriver teksten. Jeg tenker sånn: «Åja, ja det er den personen jeg skal skrive til, da må jeg være god på å kommunisere med den personen og tenke på hva jeg vet om den personen. Enn hvis det bare blir skrevet til læreren så blir det kanskje litt lite kommunikasjon.

**Intervjuer:** Ja, det får frem det med kommunikasjon ja.

**Elev:** Ja.

**Intervjuer:** Er det noen mottakere du spesielt liker å skrive til?

**Elev:** Ja, jeg synes på en måte at det er enklere å skrive til personer som jeg kjenner, som for eksempel besteforeldre, sånn at jeg kan trekke inn noe som jeg vet om de, enn hvis det er til Kunnskapsministeren for eksempel, så kan det bli litt sånn vanskeligere på en måte å kommunisere med denne personen.

#### **4. Respons**

**Intervjuer:** Ja, så går vi over på det med respons da.

**a)** På spørsmål om du liker best å få muntlig eller skriftlig respons svarte du skriftlig respons. Dette begrunner du med at du av og til glemmer den muntlige responsen.

Men hva hadde du syntes du om å få både muntlig og skriftlig respons på en tekst?

**Elev:** Ja, det hadde jeg syntes var bra for da kunne læreren på en måte ha begrunnet mer det han/hun har skrevet. Fordi hvis det bare er skriftlig så er det kanskje litt vanskelig å forstå hva læreren mener. Når man snakker om det så kan jeg stille spørsmål for å få oppklart hva læreren mener. Så da blir det enklere å forstå.

**Intervjuer: b) 1.** På spørreskjemaet svarte alle at dere liker best å få respons fra læreren. Hva mener du det er viktig at en tilbakemelding fra læreren sier noe om?

**Elev:** Hvordan du kan forbedre deg er viktig og å få vite hva du har gjort bra. Og kanskje sånn konkrete tilbakemeldinger om at her må du sette inn avsnitt og forbedre språk og sånn.

**Intervjuer:** Mhm.

**Intervjuer: b) 2.** Men hva hadde du syntes om å få både elevrespons og lærerespons på teksten din?

**Elev:** Ja, det hadde jo vært greit å få elevrespons underveis i skrivingen kanskje sånn at man kan diskutere hva som er bra og dette kan du gjøre annerledes og gi eksempler på hva man kan gjøre videre.

**Intervjuer:** Ja, har dere øvd dere litt på det med å gi elevrespons, eller?

**Elev:** Ja, vi hadde jo den skriveøkten i forrige uke og da gikk det an å gå ut og rette hverandre sine tekster og sånn.

**Intervjuer:** Åja. Ok.

#### **5. Å bli en enda bedre skriver**

**Intervjuer:** Ja, så er det spørsmål om det å bli en enda bedre skriver da.

**a) 1.** På spørreskjemaet svarte du at respons underveis, skriving av forskjellige teksttyper, og morsomme emner å skrive om hjelper deg til å bli en bedre skriver. På hvilken måte tenker du at respons underveis i tekstskrivingen kan hjelpe deg til å bli en bedre skriver?

**Elev:** Ehm. Det kan jo på en måte hjelpe teksten der og da. At en kan for eksempel endre teksten og få beskjed om hva som kan gjøres bedre slik som jeg sa tidligere. Og hvis du får det flere ganger så husker du kanskje mer på det. Hvis du får respons både underveis og i slutten av skrivingen så tenker du kanskje: «Åja, det må jeg huske på til neste gang.» Det husker du på en måte at du gjorde feil forrige gang.

**2. Intervjuer: a) 2.** Kommer du på noe mer som kan hjelpe deg til å bli en bedre skriver?

**Elev:** Kanskje skrive litt mer utenom og ikke bare skrive når du **må** skrive, som for eksempel på tentamener. Fordi før har vi ofte hatt sånn at vi bare har hatt tentamener som skriftlig vurdering i norsken, men nå har vi begynt å ha skriveøkter da. Men det har vi ikke brukt å ha før, men nå har vi begynt å ha det da, så det har jo egentlig hjulpet ganske mye.

**Intervjuer:** Ja, det høres jo positivt ut. For man blir jo bedre av å skrive mye.

**Elev:** Ja.

**Intervjuer:** Ja, da har ikke jeg noen flere spørsmål. Men er det noe mer du har lyst til å si?

**Elev:** Nei.

**Intervjuer:** Nei. Da takker jeg for intervjuet!

## **Transkripsjon av intervju med elev 7, gutt**

### **1. Igangsetting av skriving**

**Intervjuer:** Ja, vi begynner først med temaet igangsetting av skriving.

**a)** På spørreskjemaet svarte du at det er ganske viktig å vite en del om emnet før man begynner å skrive, fordi man må kunne noe for å skrive om noe. Kan du fortelle meg hvordan du/klassen går frem for å tilegne kunnskaper om et emne?

**Elev:** Ja, vi har jo lært litt om emnet først før vi begynner å skrive om det. Så da har vi jo fått et innblikk om hvordan vi skal skrive og slik.

**Intervjuer:** Ja, er det læreren som gir dere kunnskaper om emnet da?

**Svar:** Ja.

**Intervjuer: b)** Du svarte at det er ganske viktig å vite hvorfor man skal skrive når man får utdelt en skriveoppgave. Dette siden det forteller hva som er hensikten med

oppgaven. Opplever du at de skriveoppgavene dere får utdelt har en hensikt?

**Elev:** Ja, det er jo for at vi skal øve oss og bli bedre på å skrive tekster til eksamen og sånn.

**Intervjuer:** Ja, og du synes at det gir mening å skrive, eller?

**Svar:** Ja, det er god trening liksom.

**Intervjuer:** Men kan det være noen andre hensikter med å skrive enn bare det å øve seg på å skrive og å bli forberedt til eksamen?

**Elev:** Ja, det kan jo det, (hehe). men jeg kommer ikke på noen eksempler nå.

**Intervjuer:** Nei vel.

## **2. Meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner**

**Intervjuer: a) 1.** Du svarte at det burde være mer gruppearbeid for at skrivingen i norskfaget skal være meningsfull og motiverende. Kan du forklare hvorfor du mener dette?

**Elev:** Ja, jeg liker liksom best å jobbe i grupper for da kan vi diskutere litt hva som er best og hjelpe hverandre da.

**Intervjuer: a) 2.** Er det noe mer som kan gjøre skrivingen meningsfull og motiverende?

**Elev:** Nei, jeg kommer ikke på noe akkurat nå.

**Intervjuer: b)** Kan du fortelle om en skriveopplevelse der du var spesielt motivert for å skrive og du følte at skriveoppgaven var meningsfull?

**Elev:** Ja, jeg husker at vi skulle skrive til besteforeldrene våre da og så skrev vi hvordan vi hadde det. Jeg tror vi skulle skrive et brev til de når de var på ferie eller noe sånn. Og så skrev vi til de da. Og den oppgaven likte jeg godt.

**Intervjuer: c) 1.** Hva synes du om at dere får karakterer på mange av tekstene i norskfaget?

**Elev:** Nei, det synes jeg bare er bra for da vet vi hvor vi ligger på en måte.

**Intervjuer: c) 2.** Hva hadde du syntes om å ikke få karakter, men kun respons på teksten din?

**Elev:** Ja, det og hadde vært greit, men... Jeg liker best å få karakter på det.



### 3. Autentisk skriving

**Intervjuer: a)** På spørsmål om hva du synes om å skrive for andre mottakere svarte du at det er helt greit, men at du helst foretrekker å skrive til læreren. Kan du fortelle hvorfor du foretrekker å skrive til læreren?

**Elev:** Ja, for hvis jeg hadde skrevet til norsklæreren så føler jeg at han/hun vet litt mer om det med skriving enn hvis jeg bare skulle skrevet til foreldrene mine og de skulle gitt tilbakemelding. Jeg føler lærere kan mer siden det er jobben deres.

### 4. Respons

**Intervjuer: a) 1.** På spørreskjemaet svarte alle at dere liker best å få respons fra læreren. Hva mener du det er viktig at en tilbakemelding fra læreren sier noe om?

**Elev:** Det er viktig å si hva vi gjør bra og hva vi kan forbedre til neste gang.

**Intervjuer: a) 2.** Hva hadde du syntes om å få både elevrespons og lærerespons på teksten din?

**Elev:** Ja, det er greit det også for da kan vi jo sammenligne tekstene og se hva vi kan gjøre bedre og hva vi gjør bra.

### 5. Å bli en enda bedre skriver

**a) Intervjuer:** På spørsmål om hva som hjelper deg til å bli en bedre skriver svarte du at det å tenke på hvordan innledningen, hoveddelen og avslutningen skal være, hjelper deg. Hvorfor er det lurt å tenke på dette?

**Elev:** For du må jo ha en bra innledning for å vise at denne teksten fanger meg med en gang på en måte og så for å fortsette å gjøre det bra så må du jo ha en god hoveddel og avslutning for at for eksempel en fortelling skal bli bra.

**Intervjuer:** Planlegger du litt på forhånd hvordan innledningen, hoveddelen og avslutningen skal være da, før du begynner å skrive ordentlig?

**Elev:** Ja, jeg pleier ofte å lage et tankekart.

**Intervjuer:** Er det noe mer du kommer på som kan hjelpe deg til å bli en bedre skriver?

**Elev:** Nei, det er det. Det er bare det jeg kommer på akkurat nå.

**Intervjuer:** Ok. Det er greit. Da har ikke jeg noen flere spørsmål. Takk for intervjuet!

## **Transkripsjon av intervju med elev 8, gutt**

### **1. Igangsetting av skriving**

**Intervjuer: a) 1.** På spørreskjemaet svarte du at det er ganske viktig å vite hvorfor du skal skrive en tekst fordi hvis du ikke skriver får du en dårlig karakter. Kan du forklare meg hva du mener med dette?

**2.** Betyr dette at det er viktig å vite hvorfor du skal skrive for at du skal orke/ha motivasjon til å skrive?

(Disse to spørsmålene fikk jeg ikke noe ordentlig svar på fordi han ikke forstod helt hva jeg lurte på. De er nok litt vanskelig formulert. Jeg forsøkte å omformulere, men det hjalp ikke.)

**Intervjuer: b)** Du svarte at det er ganske viktig å vite hvordan teksten skal se ut/hva slags kjennetegn den bør ha når dere får en skriveoppgave. Hvordan blir dere opplyst om dette?

**Elev:** Vi hadde nettopp en skriveøkt der vi kunne velge hvilken oppgave vi ville skrive, så valgte jeg en oppgave der det var mye informasjon om hva vi skulle gjøre og hva læreren ville jeg skulle ta med i oppgaven.

**Intervjuer:** Men får dere i tillegg et slags vurderingsskjema?

**Elev:** Ja, vi får et skjema som beskriver lav, middels og høy måloppnåelse. Så der står det hva man må mestre og sånn.

### **2. Meningsfulle og motiverende oppgaver og skrivesituasjoner**

**a) Intervjuer:** På spørsmål om hva slags oppgave og teksttype du liker best å skrive svarte du tale til besteforeldre fordi du mener det er lettest og det du kan best. Vil du si at du foretrekker å skrive sakprosa tekster fremfor skjønnlitterære tekster?

**Elev:** Ja.

**Intervjuer: b)** Hvis du tenker litt tilbake. Kan du fortelle om en skriveopplevelse der du var spesielt motivert for å skrive og du følte at skriveoppgaven var meningsfull?

**Elev:** Ja, vi hadde nettopp en skriveøkt der vi kunne velge mellom forskjellige oppgaver.

**Intervjuer:** Ja, og hvilken skriveoppgave var det du valgte da?

**Elev:** Du var på utviklingssamtale sammen med begge foreldrene dine og en lærer og

så skulle du velge et fag der du skulle fortelle hva du er god på i faget, hva du måtte jobbe videre med, hvilke arbeidsmåter du liker å bruke og som er best for deg for å få høyest måloppnåelse.

**Intervjuer:** Ja, og denne oppgaven syntes du var interessant da?

**Elev:** Ja, for da måtte du liksom snakke til foreldrene dine i tillegg.

**Intervjuer: c)** Du svarte at en god lærer som du lærer mye av er viktig for at skrivingen i norskfaget skal være meningsfull og motiverende. **1.** Er det noen andre egenskaper enn det å være flink til å lære bort ting du tenker det er viktig at læreren har?

**Elev:** Kanskje lære deg hvordan du kan utforme en tekst og hvordan du kan skrive en disposisjon og sånn.

**Intervjuer: d) 1.** Hva synes du om at dere får karakterer på mange av tekstene i norskfaget?

**Elev:** Nei, det liker jeg jo.

**Intervjuer:** Ja, du liker det?

**Elev:** Mhm.

**Intervjuer: d) 2.** Så hva hadde du syntes om å ikke få karakter, men kun respons på teksten din?

**Elev:** Nei, det ville jeg ha syntes var litt mindre kjekt. Jeg liker å få karakter, men i tillegg få respons også da.

### **3. Autentisk skriving**

**Intervjuer: a)** Du svarte at dere eksempelvis skriver tekster til besteforeldre og hovedpersoner i tekster og fortellinger. Men på spørsmål om hva du synes om det å skrive for andre mottakere enn læreren svarte du at det ikke har så mye å si. Synes du det er positivt eller negativt å skrive til andre mottakere enn læreren?

**Elev:** For min del er det det samme hvilken mottaker det er. Jeg synes at det er helt greit å skrive til andre mottakere enn læreren.

### **4. Respons**

**Intervjuer: a) 1.** På spørreskjemaet svarte alle at dere liker best å få respons fra læreren. Hva mener du det er viktig at en tilbakemelding fra læreren sier noe om?

**Elev:** Hva som var bra og hva som ikke var fullt så bra og kanskje må jobbe videre med for å bli bedre.

**Intervjuer: a) 2.** Hva hadde du syntes om å få både elevrespons og lærerespons på teksten din?

**Elev:** Nei, jeg liker best å få respons fra læreren.

**Intervjuer:** Du liker best å få fra læreren?

**Elev:** Ja.

**Intervjuer:** Hvorfor liker du ikke så godt å få respons fra elever da?

**Elev:** Nei, jeg liker ikke så godt at de leser hva jeg skriver liksom.

### **5. Å bli en enda bedre skriver**

**Intervjuer: a)** På spørsmål om hva som kan hjelpe deg til å bli en bedre skriver svarte du blant annet at det å lære en god metode for å lage disposisjon hjelper. Hvorfor er det å kunne lage en god disposisjon viktig?

**Elev:** Jeg synes det hjelper meg med å planlegge teksten.

**Intervjuer:** Ja. Er det noe mer du kommer på nå som kan hjelpe deg til å bli en bedre skriver?

**Elev:** Nei, kanskje det å bli motivert. Jeg er alltid motivert i starten når jeg skriver en tekst, men så blir jeg ofte mindre og mindre motivert.

**Intervjuer:** Ja, så du ønsker å holde motivasjonen oppe gjennom hele skriveprosessen?

**Elev:** Mhm,

**Intervjuer:** Ja vel. Da har ikke jeg flere spørsmål. Takk for intervjuet!

## Intervjuguide til norsklæreren

### **Det jeg er interessert i:**

- Hvordan kan norsklæreren tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner?
- Hva legger læreren vekt på for å skape motiverende og meningsfulle skrivesituasjoner?

### **Intervjuspørsmål:**

1. Kan du trekke frem noe du mener er særs viktig når du skal tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner?
2. Hva mener du man bør vektlegge når man skal utarbeide gode skriveoppgaver?
3. Du fortalte at skriveoppgavene ofte utarbeides med utgangspunkt i skrivehjulet. Kan du forklare litt hvordan skrivehjulet blir benyttet til dette?
4. Hvor viktig er skrivetrekanten når du skal sette i gang skriveprosesser, og hvordan bruker du den?
5. Hvordan forsøker du å tilpasse skrivesituasjonene til den enkelte elevs forutsetninger og behov?
6. Gir du elevene skriverammer (modelltekster, støttestrukturer, ordbanker etc.) under skriveprosessen? **Oppfølgingsspørsmål:** Hva slags funksjon mener du det har for elevene?
7. Hva må til underveis i skriveprosessen for å holde elevenes motivasjon oppe?
8. Kan du gi noen eksempler på typer respons som du mener fungerer godt?
9. Hvordan involverer du elevene i utarbeiding av kriterier?
10. Hva slags gode råd vil du gi til meg som en framtidig norsklærer og skriveleer som ønsker å skape gode skrivesituasjoner og skriveprosesser i klasserommet?

## Transkripsjon av intervju med norsklærer

**1. Intervjuer:** Kan du trekke frem noe du mener er særs viktig når du skal tilrettelegge for meningsfulle skrivesituasjoner?

**Norsklærer:** Ja, da tenker jeg sånn som elevene sier selv at de må ha noe å skrive om, de må ha noe som engasjerer de, som de har en mening om...eh... Det er kjempeviktig for jeg mener jo det at i utgangspunktet så kan alle sammen skrive og de har en mening om det meste, men de må vite hva de skal kjenne til eller tema.

**2. Intervjuer:** Hva mener du man bør vektlegge når man skal utarbeide gode skriveoppgaver?

**Norsklærer:** Ja...Da tenker jeg...jeg tar utgangspunkt i skrivehjulet og jeg definerer alltid med skrivehjulet sine verb hva de skal gjøre for noe. Og da bruker jeg kanskje å velge ut to verb, for eksempel både at de skal forklare og at de skal reflektere. Altså, det er mange skrivehandlinger du kan koble sammen alt etter hva du vil ha som formål med teksten. Så, ja... jeg bruker alltid skrivehjulet og eh.. så skriver jeg alltid hvem de skal tenke seg som lesere av teksten slik at mottakeren også blir sagt. Den kan og være mange og den kan være åpen. Hvis det ikke står, så sier jeg til eleven at da kan du velge selv hvem mottakeren er.

**Intervjuer:** Ja, så hva vil du si kjennetegner en god skriveoppgave da?

**Norsklærer:** Det er at du bruker... at den er så tydelig for elevene at den på en måte er disponert. Altså, når du bruker de verbene, jo du skal forklare den industrielle revolusjon for eksempel, ikke sant vel? Så står det ok "forklare" så skriver du alltid det og streker under det ordet. Det ordet skal du gjøre. Du skal forklare. Men...du disponerer jo på en måte teksten for de.

**Intervjuer:** Ja. Mhm.

**Norsklærer:** Ja, og det tror jeg er en god hjelp i stedet for at du har for eksempel overskrifta "Den industrielle revolusjon" og at de skal lage problemstilling selv. Det kan jo gå an hvis du har øvd de opp til at de skal lage en problemstilling selv, men det blir mer i muntlige fag.. Men nå tenker vel du mest spesifikt på norsk?

**Intervjuer:** Ja, det er vel mest det da..

**Norsklærer:** Ja, men skriving gjelder jo i alle fag, så det er jo klart at kanskje i

muntlige fag så hadde jeg kanskje ville øvd de opp til å lage en problemstilling selv. For eksempel om rasisme. Sant vel? Eller abort... Sånn at vi øver de opp til det. Men ja.. i norsken så blir det ikke sånn type problemstillinger i de typer tekster vi holder på med. Det er det ikke.

**3. Intervjuer:** Du fortalte at skriveoppgavene ofte utarbeides med utgangspunkt i skrivehjulet. Kan du forklare litt hvordan skrivehjulet blir benyttet til dette?

**Norsklærer:** Ja. Jeg bruker det alltid. Jeg bruker det alltid. Det har jeg gjort nå i mange år fordi jeg synes at det er så forklarende for elevene. Jeg opplever nå... i hvert fall når jeg har brukt det nå i tre, fire, fem år, at du får ikke spørsmål fra elevene hvor de lurer på: ”Åh, hva skal jeg gjøre her?”. Skjønner du? De vet hva de skal gjøre. Så derfor... og det tenker jeg mange ganger... før, når vi hadde tentamen eller hva det var... vet du, det var halve klassen med hendene i været fordi de ikke visste hva de skulle gjøre. De skjønnte ikke hvordan de skulle gripe oppgaven an. Sant vel. Men nå.

**Intervjuer:** Nå forstår de det?

**Norsklærer:** De skriver og de skriver og de skriver. (hehehe) Og de vil ikke stoppe. Det er altså helt fantastisk fordi det er så tydelig.

**Intervjuer:** Så bra. Men har de også (elevene) sett skrivehjulet, eller?

**Norsklærer:** Nei, jeg har ikke koblet det til de, men de vet alltid at jeg sier hva for et verb.. altså vær på jakt etter verbene, finn ut hva du skal gjøre. Det er kjempeviktig. Og på eksamensoppgaven som de hadde i dag skjønnte mesteparten hva de skal gjøre.

**4. Intervjuer:** Hvor viktig er skrivetrekanten når du skal sette i gang skriveprosesser, og hvordan bruker du den?

**Norsklærer:** Den er... Den er viktig og jeg ser jo at på en måte så løser den opp mye for elevene. Jeg spurte de i dag når de satt på tentamen: ”Har du tegnet trekanten?” Ja, det var ikke alle som hadde gjort det, men jeg tror kanskje at den sitter der (i hodet), ikke sant vel? Men jeg har jo krevd at de skal tegne den før de begynner å skrive sånn at de vet hva de skal gjøre, hvem de skal skrive til og hva slags form de skal velge på teksten sin slik at den er tydelig. Så der også kommer jo på en måte verbet som de har lest i teksten. Det skal inn i teksten, altså forklare eller utforske eller hva det enn er, så skal det stå. Mottakeren, står den i teksten eller oppgaven så er det greit å skrive den på, hvis ikke må du lage en mottaker. Og formen, den er det du som velger. Den står som regel ikke når det står bare ”skriv en tekst”. Den må de tenke ut selv. Og det er jo

da jeg sier til de: ”Velg en form som du føler deg komfortabel med og som du vet at du får til”. Ikke sant? Hvis den passer inn. Og i dag kan det faktisk være at de mingler flere forskjellige former i en tekst. Det kan være intervju inn i en sånn utforskende tekst for eksempel. Og det kan være en del av en dagbok inn i en forklarende tekst. Altså, det er så mange typer sjangere de kan plassere inn i en tekst. Eh.. så... Og det tror jeg gjør noe med de. At de ser at de kan bygge ut teksten og at det styrker teksten. At de bruker...at de...For som jeg sier, så skal de jo vise meg som leser, eller den som vurderer det, at de behersker mange ting. Altså, du evaluerer jo det elevene kan, ikke det de ikke kan. Og når de da viser at de har brukt et intervju og at de har med en skildring og reflekterer i tillegg. Det er jo så mange ting.

**Intervjuer:** Ja, det er jo veldig bra.

**Norsklærer:** Ja. At det ikke er noen fasit på det. Det tror jeg at... Altså, når det for eksempel ikke står at du skal skrive et leserinnlegg, men at det står i teksten at du skal overbevise foreldrene dine om at du vil ha en ny mobil for eksempel. Det står ikke at du skal skrive et leserinnlegg. For det er jo ofte det et leserinnlegg handler om, å overbevise. Men du bruker verbet overbevise. Og så kan de tenke på hvordan de skal bygge opp en tekst. De kan godt kalle det et leserinnlegg og, men ikke nødvendigvis. Det viktigste er at du skal kommunisere noe ut. Du skal overbevise foreldrene dine om et eller annet. Ja.

**Intervjuer:** Ja, det er vel det som er det viktigste.

**Norsklærer:** Det er det som er det viktigste, ja.

**Intervjuer:** Ja. Og så det med tilpasset opplæring.

**5. Intervjuer:** Hvordan forsøker du å tilpasse skrivesituasjonene til den enkelte elevs forutsetninger og behov?

**Norsklærer:** Ja. Da er det jo dette her med at vi gir de rammer og vi modellerer modelltekster. Det var kanskje litt inne i neste spørsmål, men du ser på flere modelltekster. Vi ser på startsetninger, vi ser på setningsbindere, vi ser på temasetning og kommentarsetning, vi ser på ordvalg, vi ser på argumenter hvis det er en sånn tekst, og vi ser på hvordan teksten er bygd opp, så vi gir de masse til den dagen de skal skrive. Da har de fått så masse hos meg av alt slag at det er enkelt for de å sette i gang. Hvis noen likevel står fast, så kan du gi de setningsstartere. Altså, ”for det første så vil jeg...” eller et eller annet. Det kan du òg gjøre. Da får alle det til. Nå så jeg i åttende klasse...der skrev de en overbevisende tekst og der fikk elevene de første



setningene. Noen valgte å bruke de og andre tok sine egne startsetninger på teksten sin. Men for de som er usikre så er de jo i gang på noe. Så dette med modelltekster, støttestrukturer og ordbanker som det neste spørsmålet også går på, det bruker jeg mye i forkant.

**Intervjuer:** Ja, i forkant av skrivingen?

**Norsklærer:** Før de begynner å skrive. Som forberedelse til de skal skrive, så tenker jeg ”ok, jeg må gi de det og jeg må gi de det”. Og at de har det liggende ved siden av seg. Og selvsagt har du lov til å bruke det.

**6. Intervjuer:** Gir du elevene skriverammer (modelltekster, støttestrukturer, ordbanker etc.) under skriveprosessen? **Oppfølgingsspørsmål:** Hva slags funksjon mener du det har for elevene?

(Jeg valgte å hoppe over dette spørsmålet fordi jeg mente det ble dekket og snakket om i spørsmålet ovenfor.)

**7. Intervjuer:** Hva må til underveis i skriveprosessen for å holde elevenes motivasjon oppe?

**Norsklærer:** Ja. Ja, det har ikke vært noe problem hittil. I alle fall ikke når de har så mange hjelpemiddel, så går det på en måte av seg selv. Men jeg tar jo alltid en sånn runde for å trygge de på at det de gjør er riktig. Det gjør jeg alltid. Og gjerne tipser de om at ”husker du den gangen du fikk den gule laminerte lappen der det står masse ting?”. Bare for å minne de på ting så tar jeg gjerne en sånn runde uten at jeg skal forstyrre de. Du skal jo ikke hjelpe de sånn sett, i alle fall ikke når det er tentamen, men. Og ikke i den prosessen som du har sett i engelsken heller. Nei, for nå har de på en måte kommet så langt, nå går de i tiende, at nå er det på en måte de som skal komme med en bestilling til meg. Nå skal de være trygge på de ulike tingene.

**8. Intervjuer:** Ok, det med respons ja. Kan du gi noen eksempler på typer respons som du mener fungerer godt?

**Norsklærer:** Ja, altså vi har utarbeidet matriser. Altså et ark for forskjellige typer tekster. Så vi har et ark for overbevisende tekst for eksempel. Der har vi jo brukt skrivehjulet. Og vi har brukt lav, middels og høy, vi har ikke satt på karakterene der, men lav, middels og høy. De matrisene...skal de ha en overbevisende tekst, så får de denne utdelt. Og den kan de sitte med når de skriver. Og alle vil jo på høy, så den

matrisen er på en måte en huskeliste for de. Denne matrisen går på kommunikasjon, innhold, språk, rettskriving og alt sammen og dette er gradert. Så når jeg har rettet det, så guler jeg ut i matrisen. Og da ser de kanskje at ”oi, jeg har fått høy!”

Rettskrivingen for eksempel, den er de ofte gode på. Innholdet er gjerne på middels og tegnsetting gjerne på lav. Men den er på en måte en respons til de, en tilbakemelding til de på hvordan de har gjort det. Og så har jeg òg alltid en kolonne nederst hvor jeg skriver noe, altså hva som var bra og hva de kan jobbe med videre. Og den personlige tilbakemeldingen ser jeg er kjempeviktig. Det trenger ikke å være mange ord, men ikke bare at jeg guler ut, de vil også ha noen kommentarer: ”Dette var en veldig bra tekst, men husk på neste gang når du skriver at du gjør det og det.” Så den responsen, den sitter de da også med neste gang de skal skrive en tekst. Nå har de mange ulike matriser, alt etter hva slags typer tekster de har skrevet, og så sitter de med det, for de har jo lov til å sitte med dette.

**Intervjuer:** Ja, det er bra at de tar det opp igjen.

**Norsklærer:** Ja, og derfor tar jeg alltid alt ut i papir til de og så sier jeg at de må ta vare på de, og at de har lov til å ta med seg dette på eksamen. ”Se på hva du har strevet med tidligere, se hva du må være obs på denne gangen her”. Så de har vært veldig gode i denne prosessen her synes jeg.

Det siste som jeg har gjort nå er jo det at de (elevene) kommer med en bestilling, sånn som du så i engelsken. De må plukke ut noe, for nå har de såpass mye selvinnsikt at de vet hva de strever med selv. Og da kommer de med en spesiell bestilling: ”Jeg vil at du skal se på overgangene mellom avsnitt” for eksempel. Nå er de veldig finspisset. ”Jeg vil at du skal se på overskriften, eller kommentarsetningene eller innledningen”, eller hva det er. De kommer med en bestilling og så får de en veiledning på det og så skriver de videre. Og det ser jeg og fungerer veldig godt. Da blir de så motiverte fordi de vet at de ikke er ferdig ennå og at de kan gjøre noe på nytt for nå har jeg snakket med læreren.

**Intervjuer:** Ja, og jeg ser at både eleven og du som lærer snakker underveis i responsen. (Her refererer jeg til den tidligere observasjonen jeg gjorde.)

**Norsklærer:** Ja, fordi da får de den bestillingen at du (eleven) skal si hva du har fått til og så har jo de språket og så sier de hva de vil at jeg skal se på. Så de har jo på en måte... jeg tenker på dette med å bevisstgjøre de på språk også. At de setter ord på det, altså at de vet hva innhold er, de vet hva overganger er, de vet hva setningsstartere er, altså alle disse begrepene, ikke sant vel? Så de har en kompetanse når det gjelder å

snakke tekst. Og det tenker jeg er nyttig når de skal videre på videregående.

**9. Intervjuer:** Hvordan involverer du elevene i utarbeiding av kriterier?

**Norsklærer:** Involverer og involverer. Men når vi... eh... når jeg for eksempel presenterer de en type tekst, en overbevisende tekst, så setter vi da opp hva den skal inneholde. Og så vil de alltid vite det at når jeg vurderer de, så vurderer jeg de etter de punktene som jeg har gått igjennom. Ikke sant vel? Du må ha med det, du må ha med det og du må ha med det. Så vurderer jeg det. Og så må du gå dypere inn i avsnittene. Altså, se på ordvalget, har de variert setningene sine og sånn? Og da vet jeg at de er trygge på at det er det de blir vurdert etter.

**Intervjuer:** Varierer du kriteriene etter hva slags tekst det er?

**Norsklærer:** Ja. Og hva jeg har lagt vekt på i undervisningen spiller en rolle. Og elever i åttende er jo ikke det samme som elever i tiende, sånn at det er også noe som beveger seg. Og da får du også på en måte det med tilpasning, altså da får du på en måte det med tilpasning også. At du ser at noen klarer mye og noen klarer litt, at det kommer tydelig frem. Selv om du gir de masse, så vil du likevel se at det er en del forskjell på elevene i klassen. Alt etter hvor mye de har med seg fra tidligere, hva de kan fra før og hvor de er hen nå.

**Intervjuer:** Men de (elevene) er ikke så ofte med på å bestemme kriterier selv?

**Norsklærer:** Nei, det vil jeg ikke si. Det er på en måte noe jeg som er eksperten som bør presentere dette for de. Uten det blir det vanskelig.

**10. Intervjuer:** Ok. Da har jeg et siste spørsmål om hva slags gode råd vil du gi til meg som en framtidig norsklærer og skriveleærer som ønsker å skape gode skrivesituasjoner og skriveprosesser i klasserommet?

**Norsklærer:** Da kan det jo bli en oppsummering av det vi har sagt. Men det med å gi de noe å skrive om. Om du har hatt et tema. I høst så hadde vi et kjekt tema i sidemål hvor jeg tok en roman, jeg vet ikke om du kjenner til *Mi briljante venninne*?

**Intervjuer:** Ja, det gjør jeg.

**Norsklærer:** Ja. Jeg tok en del utdrag av barndommen i denne boka og så leste de det og så snakket vi veldig mye om det og så lagde vi lotus-skjema og alt det der.

**Intervjuer:** Åja, lotus-skjema, var det det du sa?

**Norsklærer:** Ja. Det er ni ruter, tre i lengden og tre i bredden. Og så satt vi på i fellesskap...for de leste ulike utdrag av teksten alle i klassen, men for at Per og Kari skulle få vite hva de andre hadde lest, så måtte vi ha en felles greie der vi fylte ut

lotus-skjema om skole, barndom, familie og om leker, og alt det som jeg hadde plukket ut skulle stå i lotus-skjemaet. Så fikk de fylle på det, slik at når de skrev så hadde de kanskje bare lest ett kapittel, men da hadde de fått mye på dette lotus-skjemaet slik at de kunne skrive om masse forskjellige ting. I tillegg så hadde vi også hatt en bokkafé hvor alle hadde fortalt om sitt kapittel samtidig som vi fylte inn i lotus-skjemaet. Og da, når de da fikk den skriveoppgaven så skrev og skrev de noe enormt! Så det å gi de noe å skrive om...

Og jeg tenker òg at det å koble samfunnsfag, som er et muntlig fag, og norsk sammen er lurt. For i samfunnsfag har du mer tema som du snakker om, om det er ”Den kalde krigen” eller hva det er, men få de til å skrive om det, for da har de jo mye å skrive om. Og bruk verbene i skrivehjulet til å lage skriveoppgaver.

**Intervjuer:** Ja, det var et godt råd. Er det noe mer du kommer på?

**Norsklærer:** Nei, gi de noe å skrive om og så er det alle de andre tingene som jeg har sagt.

**Intervjuer:** Javel, greit. Da takker jeg for intervjuet!

**Norsklærer:** Jo, bare hyggelig!