



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Masteroppgave i spesialpedagogikk,  
grunnskolelærerutdanning 1-7

Semester: Vår

År: 2023

Forfatter: Caroline Helleland

Veileder: Maya Dybvig Joner

Tittel på masteroppgaven: Hvordan legge til rette for kreativ skriving for elever som strever med skriving i 4. klasse?

Engelsk tittel: How to facilitate creative writing for students who struggle with writing in 4<sup>th</sup> grade?

Emneord:  
Spesialpedagogikk  
Skrivevansker  
Motivasjon  
Kreativ skriving  
Skriv som du vil

Antall ord: 25 723

+ antall vedlegg/annet: 8

Stavanger, 02. juni. 2023

## **Forord**

Da var jeg endelig ved veis ende! Det har vært en utfordrende og lang prosess å skrive masteroppgave. Det har krevd mye hardt arbeid, sene kvelder og mye tålmodighet. Samtidig har det vært en lærerik reise.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder ved Lesesenteret, Maya Dybvig Joner for konstruktive og verdifulle tilbakemeldinger underveis i prosessen. Takk!

Takk til gode medstudenter Helene, Mailin, Arvid og Katrine. Dere har gjort studietiden verdt det. Vi klarte det til slutt!

Til slutt vil jeg takke samboer og sønn, Vegard og Sander, for oppmuntringer og omsorg de siste månedene. Dere har gitt meg gode pusterom og støtte når jeg trengte det som mest.

Stavanger mai, 2023

Caroline Helleland

# Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan man kan legge til rette for kreativ skriving for elever som strever med skriving på 4. trinn. Studien tar utgangspunkt i prosjektet "Skriv som du vil" som er utviklet av forskere ved Lesesenteret, sammen med forfatter Bjørn Arild Ermland. Målet har vært å undersøke om dette opplegget kan motivere elever som strever med skriving til å skape kreative tekster.

Kvalitativ forskningsmetode har vært utgangspunkt for studien. Studien tar utgangspunkt i å prøve ut et undervisningsopplegg i kreativ skriving, hvor elevene skriver kreative tekster, får tilbakemeldinger fra lærer og deretter bearbeider tekstene sine basert på tilbakemeldingene. Intervju og analyse av elevtekstene ble brukt til å svare på forskningsspørsmålene. Utvalget består av fire elever med svake skriveferdigheter på 4. trinn. Undervisningsopplegget ble gjennomført våren 2023.

Funnene indikerer at "Skriv som du vil" kan være en tilnærming for å legge til rette for kreativ skriving for elever som strever med skriving. Imidlertid finnes det også noen utfordringer knyttet til tilnærmingen. Elevene ga blant annet uttrykk for at undervisningsmetoden hovedsakelig var noe de likte, men samtidig kunne det være slitsomt.

Intervjuene som ble gjennomført før undervisningsopplegget viste at elevene opplevde skriveglede og skriveglede i hverdagen. De satte pris på skriveoppgaver som hadde klare og tydelige rammer, samtidig som de fikk frihet til å skrive det de ønsket.

Analysene av elevtekstene viste en positiv utvikling gjennom studien, til tross for at elevene krevde mye støtte og veiledning underveis. Det var utarbeidet hjelpekort til læreren, som var til hjelp i situasjoner hvor elevene trengte støtte og veiledning i skriveprosessen.

Resultatene av intervjuene etter undervisningsopplegget indikerte at elevene syntes metoden var strevsom, men de var samtidig veldig fornøyde med tekstene de hadde skrevet i løpet av studien.

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
1. Innledning .....	5
1.1. Introduksjon og bakgrunn for valg av temaet .....	5
1.1.1. Relevans .....	6
1.2. Problemstilling.....	7
1.3. Avgrensning .....	7
2. Teori.....	8
2.1. Hva er skriving? .....	8
2.2. Utviklingen av skriveferdigheter.....	11
2.3. Skrivevansker.....	13
2.4. Forholdet mellom lesing og skriving .....	16
2.5. Ulike perspektiver på skriving .....	17
2.5.1. Kognitivistisk læringssyn.....	17
2.5.2. Sosiokulturelt læringssyn.....	18
2.6. Skrivedidaktiske retninger.....	19
2.6.1. Veiledet skriving.....	19
2.6.2. Kreativ skriving.....	20
2.6.3. Kreativ skriving i fagfornyelsen.....	23
2.7. Motivasjon .....	24
3. Forskningsprosjektet "Skriv som du vil" .....	26
4. Metode.....	27
4.1. Valg av metode .....	28
4.1.1. Intervju.....	28
4.1.2. Deltakende observasjon .....	29
4.2. Forskningsprosessen.....	30
4.2.1. Utvalg .....	30
4.2.2. Utviklingen av intervjuguide .....	31
4.2.3. Undervisningsoppleggets materiale .....	32
4.3. Gjennomføring av intervju.....	33
4.4. Lydopptak og transkripsjon.....	34
4.5. Innhold og gjennomføring av undervisningsopplegget .....	34
4.6. Analyse av intervju.....	36
4.7. Analyse av elevtekster .....	42
4.8. Reliabilitet, validitet, overførbarhet og forskningsetikk.....	45

4.8.1.	Reliabilitet.....	45
4.8.2.	Validitet .....	46
4.8.3.	Overførbarhet.....	47
4.8.4.	Forskningsetikk .....	48
5.	Resultat og drøfting .....	49
5.1.	Hvilke tanker har elever som strever med skriving rundt egen tekstproduksjon? ..	49
5.2.	Hvordan endret elevtekstene seg etter undervisningsopplegget "Skriv som du vil"?	55
5.2.1.	Elevtekst 1.....	55
5.2.2.	Elevtekst 2.....	57
5.2.3.	Elevtekst 3.....	59
5.2.4.	Elevtekst 4.....	61
5.3.	Hvilke refleksjoner har elevene rundt undervisningsopplegget "Skriv som du vil"?	66
6.	Oppsummerende refleksjoner .....	73
7.	Konklusjon .....	75
8.	Begrensninger og videre forskning .....	76
9.	Litteraturliste .....	77
10.	Vedlegg.....	85
	Vedlegg 1 – NSD godkjenning.....	85
	Vedlegg 2 - Samtykkeskjema .....	87
	Vedlegg 3 - Intervjuguide .....	90
	Vedlegg 4 - Elevtekst 1 .....	92
	Vedlegg 5 - Elevtekst 2 .....	93
	Vedlegg 6 - Elevtekst 3 .....	94
	Vedlegg 7 - Elevtekst 4 .....	95
	Vedlegg 8 – Hjelpeskjema for analyse av elevtekst .....	96

# Hvordan legge til rette for kreativ skriving for elever som strever med skriving på 4. trinn?

## 1. Innledning

### 1.1. Introduksjon og bakgrunn for valg av temaet

Å kunne skrive innebærer å kunne "ytte seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre" (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 14). Læreplanverket definerer skriving som en av de grunnleggende ferdighetene i skolen. Dette fordi skriving skal hjelpe elevene å utvikle egen identitet, sosiale relasjoner og for å kunne delta i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Masteroppgaven har som mål å undersøke hva kreativ skriving er og å prøve ut et undervisningsopplegg som har fokus på fri skriving, tilbakemeldinger fra lærer og bearbeidelse av tekst basert på tilbakemeldinger. Undervisningsopplegget er en del av prosjektet "Skriv som du vil", og er utviklet for å kunne brukes i undervisning for hele klasser. Studien vil imidlertid undersøke om denne metoden kan være en måte å legge til rette for å utvikle den kreative skrivingen hos 4. trinns elever som strever med skriving.

Bjørn Arild Ersland leder prosjektet "Skriv som du vil", som er under utvikling ved Lesesenteret. Ifølge Ersland er det lite kunnskap om hva kreativ skriving er i norskfaget (Waksvik, 2022), til tross for at Læreplanverket sier at elever skal undervises i kreativ og skapende skriving (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Masteroppgaven kan bidra til å belyse et aspekt av prosjektet, som en verktøykasse for lærere for å forstå kreativ skriving bedre, og hvordan de kan bruke metoden for å legge til rette for en kreativ skriveprosess, hos alle elever.

### 1.1.1. Relevans

Hvert år begynner nærmere 60 000 elever i 1. klasse. Ett av målene er å lære de å lese og skrive. Forskning har vist at førsteklasseelever ofte har en positiv holdning til å lære seg å lese og skrive ved skolestart (Walgermo et al., 2018; Alves-Wold et al., 2023). Med alderen kan motivasjonen avta for noen elever, samtidig som forskning viser at en del av elevene utvikler lese- og skrivevansker når den skriftspråklige læringen starter (Gabrielsen & Oxborough, 2015), og dette kan utgjør en utfordring i deres skolehverdag. Det er flere faktorer som kan bidra til at den iboende motivasjonen for å skrive svekkes over tid, som for eksempel læringsmiljø, lærerens tilnærming til undervisning, og økende krav om ferdigheter og prestasjon (Alves-Wold et al., 2023). En annen årsak kan være at de selv har overvurdert hvor godt de kom til å like skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Bakgrunnen for studien er elever som strever med skriving på 4. trinn. Det kan være ulike årsaker til at de strever, noen mangler gjerne motivasjon, mens andre kan ha ulike utfordringer, som for eksempel dysleksi, som kan føre til at skriving blir vanskelig. Mange som strever med skriving unngår å skrive, noe som kan føre til en ond sirkel av manglende ferdigheter (Stanovich, 2008). Samtidig fokuserer elever med skrivevansker ofte på korrekt staving fremfor det å utfolde seg kreativt (Mossige, 2020). Gjennom å bruke korte kreative fortellinger som elevene selv skal skrive, med noen føringer fra lærer, ønsker jeg å finne en måte elevene kan oppleve mestring og glede ved skrivingen, selv om de tidligere kan ha opplevd nederlag i skriving.

I Læreplanverket kan vi i kompetansemålene i norsk, etter 4. trinn, lese at elevene skal kunne bruke språket på kreative måter og utforske og formidle tekster gjennom skriving og andre kreative uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hva som legges i begrepet kreativ skriving i norskfaget kan være uklart, og begrepet har vært gjenstand for debatt i norskfaget over tid. Ersland har uttalt at det er lite kunnskap blant lærere om hva kreativ skriving innebærer (Waksvik, 2022).

Det er forsket mye på motivasjon hos elever (Stanovich, 2008; Graham et al., 2012; Alves-Wold et al., 2022). Samtidig kan vi se at det er forsket mer på lesing, enn på skriving (Alexander, 2003; 2005). Forskning på kreativ skriving, og da særlig med fokus på elever med skrivevansker, er svært begrenset (Walgermo et al., 2023; Waksvik, 2022). Jeg vil derfor

i denne masteroppgaven undersøke om kreativ skrijving kan være en nyttig tilnærming til å hjelpe elever som strever med skrijvingen. Målet er å undersøke om "Skriv som du vil" kan være en metode for å øke skrivemotivasjonen og fremme læring hos elever med skrivevansker. Masteroppgaven kan dermed bidra til kunnskap om hva som kan virke motiverende for elever som strever med skrijving

## 1.2. Problemstilling

Målet med skriveopplæringen i Læreplanverket er at elevene skal lære seg å skrive argumenterende, informerende og kreative tekster, i stedet for å ha fokus på sjangeropplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ønske er å fremheve et funksjonelt syn på skrijvingen (Blikstad-Balas & Solbu, 2019, s. 207). Formålet med denne studien er å undersøke om kreative tekster, og da mer bestemt om "Skriv som du vil" kan være en god metode for å få elever som strever med skrijving på 4. trinn til å oppleve mestring, motivasjon og skriveglede rundt skrijvingen. Dette førte meg til følgende problemstilling:

*Hvordan legge til rette for kreativ skrijving for elever som strever med skrijving på 4. trinn?*

For å svare på problemstillingen har jeg utformet tre forskningsspørsmål

- *Hvilke tanker har elever som strever med skrijving rundt egen tekstproduksjon?*
- *Hvordan endret elevtekstene seg etter undervisningsopplegget "Skriv som du vil"?*
- *Hvilke refleksjoner har elevene rundt undervisningsopplegget "Skriv som du vil"?*

## 1.3. Avgrensning

Jeg har avgrenset denne oppgaven til å omfatte fire elever på 4. trinn som er identifisert med svake skriveferdigheter av læreren sin, to jenter og to gutter. Det kan være mulig at de også har svake leseferdigheter, men det har jeg valgt å utelate fra oppgaven. Elevene i oppgaven har ingen formelle diagnoser innen lese- og skrivevansker, men viser likevel svakheter i skrijvingen sin. Oppgaven vil fokusere på å definere hva skrivevansker er, men vil derimot ikke undersøke spesifikke lese- og skrivevansker, som for eksempel dysleksi.



## 2. Teori

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket. Først vil skriving som fenomen bli presentert, deretter vil utviklingen av skriveferdigheter, skrivevansker og forholdet mellom skriving og lesing bli belyst. Ulike perspektiv på skriving og ulike skrivedidaktiske retninger blir også presentert i oppgaven. Til slutt kommer aktuell teori knyttet til motivasjon.

### 2.1. Hva er skriving?

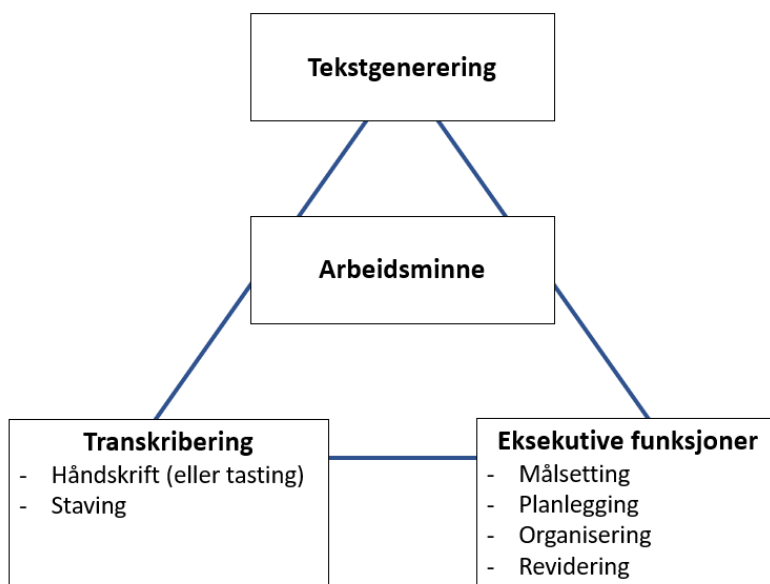
I Læreplanverket blir skriving beskrevet som en metode for å utvikle og organisere tanker, samt å øke kunnskapen sin på (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det blir lagt vekt på at skriving er evnen til å uttrykke seg gjennom et spekter av litterære og saklige sjangrer, samt det å utvikle personlige skriftlige uttryksmåter, beherske skrivestrategier, rettskriving og tekstopbygging (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan sees igjen i definisjonen til Høien og Lundberg (1997, s. 77), som hevder at skriving ikke bare handler om å ha korrekt staving av ord, men også om evnen til å konstruere setninger, avsnitt og tekster ut fra ideer. Skriving er en kognitiv prosess som kan føre til læring av ny eller omdannet kunnskap (Hekneby, 2011, s. 68). Skjelbred (2010, s. 68) mener også at skriving ikke bare handler om staving, men at skriving består av tre deler: skriftforming, rettskriving og tekstskaping. Skriftforming handler om forståelsen av skriving og håndskriftsutvikling for elevene (Skjelbred, 2010, s. 19). Rettskriving fokuserer på normer og regler for skriftspråket, mens tekstskaping handler om å skrive lengre tekster og uttrykke seg på en effektiv måte i ulike sammenhenger og formål (Skjelbred, 2010, s. 19).

Ifølge Gough og Hoover (1990) er skriving et produkt av transkripsjon og budskapsformidling. Det vil si at skriveprosessen innebærer både en teknisk komponent, hvor budskapet blir kodet til et skriftlig format, men også en meningskomponent, hvor budskapet formidles til leseren. Skriving er dermed en prosess som krever en vellykket kombinasjon av transkripsjon og budskapsformidling, og den endelige kvaliteten på teksten er avhengig av skriverens evne til å fange budskapet og formidle det på en effektiv måte (Hoover & Gough, 1990). Juel, Griffith & Gough (1986) hevder at skriving kan bli definert som "skrivning = transkripsjon x eksekutive funksjoner", og teorien kalles gjerne for "The Simple View of Writing". Solheim (2011) har i senere tid tilført motivasjon til teorien, da forskning har vist

hvor viktig motivasjon er for elevers skriveutvikling, og definerer dermed skrijving som "skrijving = transkripsjon x eksekutive funksjoner x motivasjon".

Gjennom "The Simple View of Writing" kan man forstå skrijving som en prosess bestående av flere kognitive og lingvistiske komponenter (Juel, Griffith & Gough, 1986). Transkripsjon er den mekaniske faktoren av skrijvingen, som staving og håndskrift/tasting. Dette vil si evnen til å analysere lydstrømmen i ord, identifisere enkeltlyder (fonemer), koble de til riktig skriftegn og deretter nedtegne dette skriftegnet på papir eller skjerm, med andre ord staving og håndskrift/tasting (Lyster et al., 2019, s. 345-346). Eksekutive funksjoner er den meningsbaserte faktoren ved skrijving og handler om alt en skribent gjør for å nå skrivemålet sitt. Det inkluderer å sette seg delmål, planlegge, organisere og overvåke eget arbeid, som for eksempel å sjekke at man holder seg til tema eller ved å dobbeltsjekke at tastene man trykker på er de riktige. Skribenten må også ha strategier som kan hjelpe de med å få frem budskapet de ønsket å formidle i teksten (Lyster et al., 2019, s. 346).

Berninger og Amtmann (2003) har utviklet en teoretisk fremstilling av "The Simple View of Writing", og kaller fremstilling for "The not so Simple View of Writing". Fremstillingen viser de sentrale ferdighetene som er involvert i skrijving og hvordan disse er sammenkoblet.



Berninger & Amtmann (2003)

Transkripsjon viser til blant annet staving og håndskrift, og er en viktig del av skriveprosessen, og er plassert nederst i venstre hjørnet. Transkripsjon betraktes gjerne som begynnelsen på skriveprosessen. Når transkripsjonsferdighetene automatiseres, kan man rette fokus på prosesser på et høyere nivå, som de eksekutive funksjonene som er plassert i høyre hjørne (Hebert et al., 2018). Eksekutive funksjoner innebærer blant annet selvregulering, planlegging og organisering og i sum danner disse skriveprosessen som innebærer grunnlaget for tekstgenerering (Hebert et al., 2018). Arbeidsminnet er plassert i sentrum trekanten fordi skriving er en kompleks prosess og plasseringen illustrerer dermed at alle disse ferdighetene er avhengig av arbeidsminnet (Hebert et al., 2018). Komponentene i trekanten må dele på kapasiteten i arbeidsminne, og når en av de krever mye, fordi de ikke er automatisert, vil det være lite til overs til de andre komponentene. Dersom en elev mestrer både transkripsjon og eksekutive funksjoner vil ikke skrivingen kreve særlig mye av arbeidsminnet. Men dersom eleven strever med noen av prosessene, kan dette føre til at mer av arbeidsminnet blir brukt til en del av skriveprosessen. Dette vil påvirke de andre kognitive prosessene som trengs i skrivingen. Øverst er tekstgenerering som viser til evnen til å generere og produsere sammenhengende og meningsfull tekst (Hebert et al., 2018). Skriving forutsetter dermed bruk av arbeidsminnet både for prosessene transkripsjon og budskap (Juel, Griffith & Gough, 1986).

Med utgangspunkt i modellen kan vi se at skriving er en kompleks ferdighet som involverer flere ulike kognitive prosesser, hvor hver enkelt prosess krever spesifikke kunnskaper for å kunne mestres (Graham et al., 2017; Frost, 2020, s. 46-56). Skriving kan dermed være en krevende oppgave for enhver elev, uavhengig av deres nivå og ferdigheter (Graham & Harris, 2000). For å skrive en tekst trenger man både fonologiske ferdigheter, man må vite hvilke rettskrivingskonvensjoner som gjelder, man må mestre enten håndskrift eller skriving digitalt, samt at man må ha kunnskaper om setningsoppbygging, sjanger og litterære virkemidler blant annet (Graham et al., 2017). En elevs evne til å skrive en tekst vil derfor være avhengig av hvilke ferdigheter han har i de ulike prosessene.

## 2.2. Utviklingen av skriveferdigheter

For mange barn er høytlesning deres første møte med tekst, og en introduksjon til skriftspråket (Hekneby, 2011). Rundt 3-4 års alderen begynner barn vanligvis å utvikle en bevissthet om språk og fonologi. Skriftspråket blir nå en ofte del av leken, der de bruker lekeskriving (Gabrielsen & Oxborough, 2015, s. 48). Noen av barna kan nå gjenkjenne bokstavene i kjente navn, men de fleste har ikke lært bokstavlyder eller bokstavnavn (Gabrielsen & Oxborough, 2015, s. 48-49). Ved 5 års alderen, er de gjerne i stand til å skrive noen bokstaver, da spesielt sitt eget navn (Gabrielsen & Oxborough, 2015, s. 49).

Barnet har nå begynt å kjennes bokstavene i alfabetet, og kan da etablere en forbindelse mellom talespråket og skriftspråket, som hovedsakelig innebærer avkodning av fonemer til grafemer (Gabrielsen & Oxborough, 2015, s. 49). Dette prinsippet er kjent som det alfabetiske prinsippet og går ut på at hvert grafem (bokstav) representerer et fonem (bokstavlyd) i talespråket (Lyster, 2012, s. 36). For å lære det alfabetiske prinsippet må barnet være fonemisk bevisst (Høien & Lundberg, 1997). Enkelte aspekter av fonologisk bevissthet, som evnen til å oppdage rim og førstelydligheter i ord, utvikler seg ofte før barnet har utviklet fullstendige lese- og skriveferdigheter. Dette skjer ofte mot slutten av barnehageårene og under overgangen til skolen (Lyster, 2012, s. 38). For å knekke den alfabetiske koden, er kjennskap til bokstavene svært viktig, men også det å forstå sammenhengen mellom fonem og grafem vil være en viktig faktor. Samtidig er det å være i stand til å sette de sammen til stavelser og ord viktig, da det kan være en avgjørende faktor for utviklingen av elevenes skriveferdigheter (Lyster, 2012, s. 36). Fonemisk bevissthet kan trenes før barnet har lært bokstavtegnene, men det antas å være enklere når språklidene blir assosiert med de tilsvarende bokstavtegnene (Høien & Lundberg, 1997). Når elevene starter på skolen, har noen av de allerede tatt det første skrittet og kjenner igjen noen bokstaver og ord, mens andre har lav bokstavkunnskap. Likevel kan det sies at alle elever har noe tekstkunnskap når de starter på skolen (Bjerke & Johansen, 2020a), og at de er i gang med sin skriveutvikling.

Høien & Lundberg (2000) har videreutviklet en stadiemodell fra Frith (1985) som viser hvordan elevenes staveutvikling kan skje. Modellen deler staveutviklingen inn i fire stadier; *pseudoskriving*, *logografisk-visuell skriving*, *alfabetisk-fonemisk skriving* og *ortografisk-morfemisk skriving*. De to første fasene er før-alfabetiske stadier, og elevene bruker før-stavingsstrategier når de skriver. På disse to fasene har elevene ikke tilegnet seg det

alfabetiske prinsippet (Skaathun, 2003), men de er likevel viktige i skriveutviklingen, da de er forløpere til de to siste fasene hvor elever hvor elevene har tatt utviklingsmessige steg i skriveutviklingen sin.

Pseudoskriving er det første stadiet i skriveutviklingen til elevene. Typisk for dette stadiet er at elevene rabler eller lekeskriver, og noe av det de skriver kan ligne på bokstaver (Høien & Lundberg, 2000). Det andre stadiet er logografisk- visuell skriving. Nå kjenner elevene igjen noen bokstaver og kan ta i bruk enkelte bokstaver, men sammenhengen mellom bokstavlyd og bokstav er enda ikke kjent (Høien & Lundberg, 2000). I dette stadiet legges grunnlaget for fonologisk bevissthet (Skaathun, 2003). I det tredje stadiet, alfabetisk-fonemisk skriving, har elevene oppdaget og begynt å forstå det alfabetiske prinsippet, og de jobber med å analysere språkklyder (fonemer) i talte ord (Høien & Lundberg, 2000). Bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet er viktig nå (Skaathun, 2003). Det fjerde og siste stadiet er *ortografisk- morfemisk skriving*. I dette stadiet har elevene utviklet morfemisk bevissthet, og etterhvert vil de også oppnå grafemisk bevissthet (Høien & Lundberg, 2000).

Høien og Lundberg (2000) presiserer at elevene ofte benytter ulike strategier ut fra om ordet de skal skrive er kjent eller ukjent, og mange av elevene går frem og tilbake mellom stadiene som en viss progresjon. Dette er en naturlig del av skriveutviklingen til elevene (Høien & Lundberg, 2000). Flere elever bruker barnetrinnet (ut 4. klasse) til å nå det fjerde og siste stadiet i skriveutviklingen (Bjerke & Johansen, 2020b, s. 28).

Stadiemodellen til Høien & Lundbergs (2000) kan betraktes som en del av ferdighetene som inngår i "The Simple View of Writing" (Juel, Griffith & Gough, 1986), som handler om transkribering. Når det gjelder de eksekutive funksjonene, påpeker Utdanningsdirektoratet (2020) at utviklingen av elevenes skriveferdigheter vanligvis begynner med grunnleggende skrivetrening som gradvis fører til evnen til å planlegge, utforme og forbedre tekster i ulike sjangre, som er tilpasset formål og mottaker.

I tillegg til "The Simple View of Writing" (Juel, Griffith & Gough, 1986) kan vi se at Hayes og Berninger (2014) har utviklet et rammeverk for kognitive prosesser i skriving.

Rammeverket viser at skriveutviklingen kan skje gjennom tre nivåer; ressurs-, prosess- og kontrollnivå. Hvert nivå representerer ulike kognitive perspektiver som er nødvendige for elevene for å kunne fullføre en skriveoppgave. Rammeverket fremhever at de ulike kognitive

prosessene er tilknyttet hverandre, og at skriveutviklingen krever prosessering på tvers av nivåene (Hayes & Berninger, 2014).

På ressursnivået trekkes det frem fire kognitive områder eleven må ha fokus på for å kunne skrive: oppmerksomhet, langtidshukommelse, arbeidsminne og lesing (Hayes & Berninger, 2014). På prosessnivået skjer utformingen av teksten, der skriveren tar beslutninger om hva som skal skrives og hvordan det skal utformes. Prosessnivået krever interaksjon mellom ressursnivået og kontrollnivået for å oppnå vellykket skrivning. På kontrollnivået overvåker og regulerer skriveren sin egen skriveprosess. Kontrollnivået sørger for at skrivningen er organisert og følger den valgte skriveplanen, og at teksten oppfyller skriverens mål og krav til leserne (Hayes & Berninger, 2014).

### 2.3. Skrivevansker

Vi kan si at et barn har skrivevansker når det ikke kan skrive på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått (Lyster, 2012, s. 15). Ifølge Shaywitz (2005) har omtrent 20% av elevene lese- og skrivevansker. Det kan også sees at vanskene ofte starter tidlig i skolegangen (Befring & Tangen, 2012, s. 341).

Skrivevansker kan defineres som vansker med staving, grammatikk, tegnsetting og strukturelle vansker, men man kan også se at elever med skrivevansker ofte har dårlig håndskrift (Katusic et al., 2009; Lyster, 2012; Høien & Lundberg, 1997). Flere av disse elementene inngår i komponentene som er avgjørende for gode skriveferdigheter, ifølge "The Simple View of Writing" (Juel, Griffith & Gough, 1986).

Selv om det ofte er staving som blir sett på som den primære vansken til elever med skrivevansker, kan det også forekomme strukturelle utfordringer (Høien & Lundberg, 1997). Dette fordi de ofte bruker mye av sin kognitive kapasitet på transkribering, og det blir lite igjen til det strukturelle ved teksten. Disse vanskene kan gjerne sees som utfordringer med å organisere og strukturere teksten, få sammenheng mellom tekstelementene og uttrykke seg skriftlig (Høien & Lundberg, 1997). Samtidig kan det føre til at elevene med skrivevansker ofte skriver sakte, korte tekster og bruker et enkelt språk i tekstene sine (Aas, 2021, s. 19).

Både Frith (1985) og Høien og Lundberg (1997) sier at skrivevanskene kan ha en ulike årsaker, inkludert både genetiske og miljømessige faktorer. Frith (1985) fremhever at en grunnleggende svekkelse i fonologisk prosessering kan påvirke evnen til å lære og skrive, mens Høien og Lundberg (1997) inkluderer genetiske, biologiske og miljømessige faktorer som mulig årsak til skrivevansker. Mangel på tidlig språkstimulering og eksponering for skriftspråk kan også bidra til skrivevansker (Frith, 1985; Høien & Lundberg, 1997). Lyster (2012, s. 30) hevder at kunnskapen om skrivevansker er mangelfulle, både om hva som går galt i skriveprosessen, men også om hvordan vanskene kan vise seg. Noen av årsakene til at elever utvikler skrivevansker kan også inkludere mangelfulle opplæring, funksjonsnedsettelse i syn, hørsel eller motorikk, eller problemer med konsentrasjon (Mossige, 2020, s. 7). Dersom skrivevanskene er et resultat av andre utfordringer, som mangelfull opplæring eller funksjonsnedsettelse, kan de kalles sekundære vansker. Dette betyr at vanskene er et sekundært resultat av en annen årsak, og ikke en primær lese- og skrivevanske (Mossige, 2020, s. 7)..

Både "The Simple View of Writing" (Juel, Griffith & Gough, 1986) og Høien og Lundbergs (1997) rettskrivningsmodell kan gi innblikk i hva skrivevansker er og hvor det kan oppstå utfordringer i skriveprosessen.

Ifølge "The Simple View of Writing" forutsetter det å produsere en tekst flere ulike komponenter. De samme komponentene kan også forklare potensielle årsaker til skrivevansker (Juel, Griffith & Gough, 1986). Utfordringer med transkribering kan vise seg som problemer med å stave ord eller det å bruke riktig skrifttegn, noe som kan resultere i skrive- og grammatikkfeil i teksten deres (Lyster, 2012). Mens vansker med eksekutive funksjoner kan ses gjennom problemer med å formulere sammenhengende setninger eller å strukturere teksten sin, noe som kan føre til at elevens tekst kan bli vanskelig å lese (Lyster, 2012). Dette kan igjen sees i sammenheng med at hvis elevene bruker alle kognitive ressurser på å stave riktig, vil det være lite til overs for strukturering av oppgaven (Høien & Lundberg, 1997). Da blir teksten preget av dårlig struktur, enkle setninger og stavefeil.

Høien og Lundberg (1997, s. 101) presenterer en rettskrivningsmodell som viser to veier for staving av ord, alt ettersom ordet er kjent eller ukjent. Modellen viser hvilke kognitive prosesser som er inkludert i de ulike "rutene", slik at man kan foreta en analyse av ordene. Modellen viser til den fonologiske stavestrategien og den ortografiske stavestrategien.

Fonologisk skriving består av evnen til å oppfatte lyder og kunne dele dem opp i enkeltfonemer. Ortografisk skriving er evnen til å koble disse fonemene sammen til meningsbærende enheter og til å gjenkjenne disse enhetene som ord. Modellen antyder at skrivevansker kan skyldes vanskeligheter med å bruke den fonologiske eller den ortografiske strategien på en effektiv måte, og at svake ferdigheter i disse områdene kan gjøre det vanskeligere å lære nye ord og rettskrivningsregler (Høien og Lundberg, 1997).

Fonologiske vansker viser til problemer med å koble lyd til riktig bokstav, noe som kan resultere i feilstavinger og vanskeligheter med å lære nye ord (Høien og Lundberg, 1997). Ortografiske vansker kan oppstå når elevene har problemer med å bruke kunnskap om stavemåten til ordet, inkludert rettskrivningsregler, stavelsesstruktur og morfologi (Høien og Lundberg, 1997). Ettersom de kan ha utfordringer med å integrere de to strategiene kan det også føre til at elevene ikke klarer å bruke både fonologisk og ortografisk strategi samtidig. Automatiseringsvansker kan også oppstå når elevene har problemer med å automatisere rettskrivingen av vanlige ord og stavemønstre, noe som resulterer i at de stadig må bruke tid og ressurser på å stave ord som de egentlig burde kunne automatisk (Høien og Lundberg, 1997).

Elever med skrivevansker bruker gjerne en fonologisk strategi ved skriving, noe som kan resultere i at de har vansker med staving (Høien & Lundberg, 1997). Strategien kunne derimot gi en korrekt stavemåte, dersom det norske språket hadde entydig korrespondanse mellom fonologi og ortografi (Solheim et al., 2018). Stavevanskene kan komme til syne ved at grafemer som er stumme, eller har lite trykkbetoning faller bort (Hebert et al., 2018). Elever med skrivevansker kan også ha utfordringer med å skille formlike bokstaver, som b, d og p, og de kan ofte speile bokstaver (Katusic et al., 2009; Høien & Lundberg, 1997)

Dårlig håndskrift kan også være et tegn på skrivevansker (Lyster, 2012, s. 30), og det er ulike teorier om hvorfor. Det kan være at de forsøker å skjule staveproblemene sine bak en utdydelig håndskrift. Eller så kan det være at elever med skrivevansker bruker mye av sin kognitive kapasitet på staving, noe som igjen går ut over deres evne til å forme bokstaver (Høien & Lundberg, 1997; Aas, 2021)



## 2.4. Forholdet mellom lesing og skriving

Lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter og viktige faktorer for at elevene skal kunne ha en sosial og akademisk deltakelse i samfunnet, og blir sett på en måte å kommunisere på (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi innhenter informasjon gjennom lesing og vi sender informasjon gjennom skriving (Lyster, 2012, s. 10). Lesing og skriving kan sies å være motsatte prosesser (Skaathun, 2013). Lesing er gjenkjenning av bokstaver, mens staving er gjenkalling, som er en mer krevende kognitiv prosess (Skaathun, 2013, s. 14). Vi kan si at ferdighetene henger sammen ved det tekniske aspektet, og forskning viser at utvikling i en av de kan bidra til å styrke den andre (Frith, 1985; Ehri & Metsala, 1998).

Frith (1985, s. 311) har utviklet en modell som viser sammenhengen mellom lesing og staving. Modellen kalles "The Six-step Model of Skills in Reading and Writing Acquisition". Ifølge modellen utvikles lese- og skriveferdighetene gradvis ved å integrere de tre strategiene; logografisk, alfabetisk og ortografisk. Lese- og skriveferdighetene utvikles i første omgang som lesing og at elevene tar i bruk en grunnleggende logografisk strategi, som gradvis blir mer avansert og deretter overføres til skriveferdighetene. Skriving tar så over som drivkraft for utviklingen ved å gå fra en logografisk strategi til en alfabetisk strategi. Når man har utviklet en avansert alfabetisk strategi gjennom skriving, kan denne strategien igjen overføres til lesing, hvor lesing blir drivkraften i utviklingen. Deretter utvikles en ortografisk strategi gjennom lesing, og når denne blir stadig mer avansert, kan den igjen overføres til skriving (Frith, 1985).

Skaathun (2003) påpeker imidlertid at selv om lesing og skriving er komplementære prosesser, betyr ikke dette automatisk at en god leser også vil være en god skriver eller omvendt. Hun understreket viktigheten av å øve på begge ferdighetene hver for seg, og fokusere på de ulike delkomponentene som hører til de hver av dem, da hun mener at lesing og skriving kan ses på som to forskjellige kognitive prosesser (Skaathun, 2003). Berninger et al. (2002) sier at på lavere klassetrinn er det lesingen som påvirker skrivingen, mens på høyere klassetrinn er det gjensidig effekt.

Selv om det sies at lesing og skriving ofte henger tett sammen, har studier vist at staveutviklingen ofte er forsinket sammenlignet med leseutviklingen hos elever (Mossige et al., 2007). En mulig årsak til dette kan være at elever oftere når et høyere nivå i ortografisk

lesing før de oppnår det samme nivået i staving, sannsynligvis fordi skriving krever mer kognitiv anstrengelse enn lesing (Mossige et al., 2007; Skaathun, 2013, s. 14). Denne ulikheten kan også forklare hvorfor skrivevansker ofte er mer motstandsdyktige enn lesevansker, da gjenkalling av ord er mye vanskeligere enn gjenkjennelse av ord (Frith, 1985).

## 2.5. Ulike perspektiver på skriving

Frem til 1970- tallet var det behavioristisk læringssyn som dominerte i norsk skole. Dette synet kjennetegnes av at læreren er aktiv og elevene er passive i undervisningen (Tønnessen & Uppstad, 2014, s. 119). Videre vil jeg presentere de perspektivene som dominerer dagens forståelse av skriving i skolen, blant annet kognitivistisk læringssyn og sosiokulturelt læringssyn.

### 2.5.1. Kognitivistisk læringssyn

Kognitivistisk læringssyn er en teori som oppsto som en reaksjon på behaviorismen, og legger vekt på at elevenes tidligere erfaringer og kunnskaper spiller en viktig rolle i læringen (Säljö, 2016). Ifølge kognitivistisk læringssyn er skriving en kompleks kognitiv aktivitet, og elevene må bruke sine mentale evner når de skriver (Flower & Hayes, 1981).

Flower & Hayes (1981) identifiserer tre underprosesser i en kognitiv skriveprosess: planlegging, skriving og revisjon. Erfarne skrivere vil veksle mellom disse prosessene, mens elever med skrivevansker ofte vil følge en fast rekkefølge (Fjørtoft, 2014, s. 155).

Skriveopplæringen innen et kognitivistisk læringssyn vil være preget av at utviklingen av skriving skjer gjennom erfaring, øvelse og refleksjon (Flower & Hayes, 1981). Ifølge kognitiv teori er metakognisjon, det vil si kunnskap om egen tenkning, viktig for å utvikle seg som skriver (Flower & Hayes, 1981). Det innebærer at elevene må være bevisste på hvordan de tenker og arbeider når de skriver, og ha mulighet til å reflektere over egen skriveprosess. Dette kan være vanskelig for elever med skrivevansker, da de gjerne ofte kan mangle selvinnsikt til hva de faktisk kan klare innen skriving (Bandura, 1997).

Videre mener kognitiv teori at elevenes indre motivasjon er avhengig av deres egen oppfattelse av ferdigheter og læring (Bråten, 2002). Dette betyr at når elevene føler at de har kontroll over sin egen læring, og har tro på egne ferdigheter, vil det øke deres indre motivasjon og engasjement for skrivingen.

## 2.5.2. Sosiokulturelt læringssyn

Sosiokulturelt læringssyn fokuserer på hvordan læring skjer gjennom sosiale interaksjoner og deltakelse i ulike sosiale fellesskap (Dysthe & Hertzberg, 2014). Ifølge sosiokulturelt læringssyn lærer elevene gjennom samhandling og kommunikasjon med andre, og skriving og språk anses som sentrale verktøy for å delta i og konstruere mening i sosiale sammenhenger (Dysthe & Hertzberg, 2014).

Vygotsky er en av de ledende skikkelsene innen sosiokulturelt læringssyn. Han har utviklet begrepet "den proksimale utviklingssone", som er relevant for skriveopplæringen. "Den proksimale utviklingssone" referer til sonen som ligger mellom hva en elev klarer på egenhånd, og det som eleven kan klare med hjelp av en mer kompetent person, som for eksempel en lærer eller medelev (Vygotsky, 2001). Vygotsky (2001) mener at det er i denne sonen det største potensialet for læring ligger, og at det er her læringen skjer. En utfordring med "den proksimale utviklingssone" er at den er dynamisk, og at den er ulik for hver elev og ulik over tid (Vygotsky, 2001). I tråd med dette innførte Bruner (1986) begrepet "støttende stillas" som er en måte å støtte elevenes læring på ved å gi de gradvis støtte og veiledning i sin læringsprosess. Både en lærer eller en mer kompetent elev kan fungere som et stillas. Et stillas vil gi eleven støtte og veiledning slik at eleven kan gjennomføre og mestre oppgaven, gradvis vil støtten minske og eleven vil til slutt oppnå selvstendighet (Bruner, 1986). En modell for bruk av støttende stillas i skriveopplæringen er utarbeidet av Read (2010), oversatt til norsk av Håland (2016, s. 38). Modellen består av fire faser: stillasbygging, modellering, utprøving og samskriving, og den kan tilpasses til klasse, formål og skriveoppgave.

I den første fasen skal elevene bygge kunnskap om emnet gjennom modellering av læreren eller medelever, samtidig som de selv får prøve seg. I den andre fasen skal elever modellere løsningen på en gitt oppgave ved hjelp av skriverammer eller modelltekster (Håland, 2016). I denne fasen kan også imitasjon være en annen tilnærming for å oppleve utvikling i skriving (Vygotsky, 2001). I skriving kan imitasjon sees på som arbeid med modelltekster, som kan gi elevene kunnskap om ulike tekstmønstre, organisering av tekst og setningsoppbygging som de selv kan bruke i sine egne tekster. Imitasjon kan også bidra til å utvikle elevenes kreative skriveferdigheter. Vygotsky (2001) argumenterer for at kreativitet og fantasi kan utvikles gjennom arbeid med modelltekster. I fase tre dreier det seg om å prøve ut, for eksempel gjennom samtaler om en felles tekst eller samskriving i en større eller mindre gruppe

(Håland, 2016). Fase fire, samskriving, inkluderer både samarbeid om å skrive tekster og individuelle skriveprosesser (Håland, 2016). Read (2010) påpeker at modellen kan tilpasses klassen, formålet eller skriveoppgaven, og at man ikke behøver å følge den fra start til slutt.

## 2.6. Skrivedidaktiske retninger

Det finnes flere pedagogiske tilnærminger til skriving som brukes i skolen, blant annet oppdagende skriving, prosessorientert skriving, veiledet skriving og kreativ skriving. I denne studien er fokuset på veiledet skriving og kreativ skriving. Vi kan trekke sammenligninger mellom de skrivedidaktiske retningene og de ulike perspektivene på skriving. I et sosiokulturelt læringssyn vektlegges læring gjennom sosial interaksjon og samhandling (Dysthe & Hertzberg, 2014). Veiledet skriving og kreativ skriving kan bidra til denne interaksjonen gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra læreren. I et kognitivistisk læringssyn fokuseres det på elevenes mentale prosesser og hvordan de tilegner seg kunnskap gjennom tankeprosesser (Fjørtoft, 2014). Her ser vi likheter mellom veiledet skriving og kreativ skriving, da begge retningene kan stimulere elevenes tenkning og utfordre dem til å utforske og utvide sine kunnskaper og ferdigheter.

### 2.6.1. Veiledet skriving

Veiledet skriving er en pedagogisk tilnærming hvor lærer gir veiledning eller støtte til en liten gruppe av elever som kan sies å ha like vansker innen skriving. Det kan være at de trenger å jobbe med et spesifikt aspekt ved skriving, som for eksempel rettskriving eller organisering (Gibson, 2008). Tilnærmingen har som hensikt å støtte alle elevene samtidig, slik at alle kan nå målet som er satt, ut fra hvor elevene befinner seg i sin skriveutvikling (Myran & Håland, 2018).

I veiledet skriving får elevene skriveoppgaver, som for eksempel å skrive om en felles opplevelse, det kan være et museum- eller gårdsbesøk eller en bok de har lest sammen. Veiledningen kan bestå av en dialog om opplevelsen, og deretter kan de samarbeide om å skrive teksten. Det kan være samarbeid mellom lærer og elev, eller elever kan samarbeide seg imellom. Økta bør være på rundt 20 minutter for å gi tid til å skape tekst (Gibson, 2008).

Gibson (2008) viser til at en veiledet skriveøkt bør inneholde fire steg:

- 1) Deltagelse i en kort, felles opplevelse som interesserer elevene, inkludert en språklig og informasjonstrik aktivitet, og tilhørende samtale.
- 2) Diskusjon om skriveteknikker og hvordan elevene kan bruke teknikkene i egen skriving.
- 3) Individuell skriving med øyeblikkelig veiledning fra læreren, som gir nær støtte ved å hjelpe elevene med å bruke riktig teknikker og påminnelser om hvordan de kan tenke under skrivingen.
- 4) En kort delingsaktivitet hvor elevene deler tekstene de har skrevet med hverandre, og at de får oppleve teksten deres som en helhet.

Ved å bruke veiledet skriving som en pedagogisk tilnærming, kan den sees i lys av både det sosiokulturelle og det kognitivistiske læringssynet. I et sosiokulturelt perspektiv kan elevene dra nytte av støtte fra både læreren og medelever som fungerer som et støttende stillas. Læring vil da skje gjennom sosial interaksjon og samarbeid. Veiledet skriving vil også utfordre elevenes proksimale utviklingszone, da de vil jobbe med å utvide sitt nåværende utviklingsnivå. Mens innenfor det kognitivistiske læringssynet, vil elevene fokusere på å utvikle spesifikke ferdigheter og aspekter ved skrivingen, og læreren vil gi direkte veiledning og tilbakemeldinger for å støtte elevene i å forbedre sin skrivekompetanse.

### 2.6.2. Kreativ skriving

Kreativ skriving er en pedagogisk tilnærming som fokuserer på å stimulere elevenes kreativitet gjennom skriving (Blikstad-Balas, 2015). Kreativitet er et komplekst begrep som rommer mange tolkninger. Det finnes flere tilnærminger til begrepet, hvor flere har studert og forsøkt begrepet identifisert. Hva som anses som kreativt, er subjektivt og avhengig av kulturelle, sosiale og historiske konteksten det omtales i, det kan også variere over tid og mellom ulike samfunn hva som blir sett på som kreativt (Julmi & Scherm, 2015).

Anders Mehlum introduserte kreativ skriving i norsk skole i 1982 med boken "Skapende ord: Kreativ skriving i grunnskolen" (Mehlum, 1982). Mehlum (1982, s. 15) hevdet at kreativ skriving dreide seg om å oppmuntre elever til å uttrykke tanker, følelser, fantasier og ideer gjennom skriving. Han skilte kreativ skriving fra den praktiske skrivingen, som inkluderte rapporter, brev, bruksanvisninger og artikler (Mehlum, 1982, s. 14). Den praktiske skrivingen hadde strenge krav til tegnsetting og ortografi, og skulle være formelt utformet. Kreativ

skrivning, derimot, ga elever friheten til å uttrykke seg på en mer uformell måte, uten inn gripen fra læreren (Smidt, 2015, s. 20).

Laila Aase kritiserte Mehlums syn på kreativ skrivning for å fokusere for sterkt på den enkelte elevs personlige utvikling og deres egen stemme (Aase, 1988, s. 28). Ifølge Aase (1988) var dette en for snever forståelse av kreativitet. Samtidig stilte hun spørsmålsteget ved skillet mellom "kreativ" og "ikke-kreativ" skrivning, siden også tekster som artikler, reklamer, og bruksanvisninger krever kreativitet (Aase, 1988, s. 36). Hun argumenterte også for at det var feil å hevde at dikt og noveller er mer kreative enn tekster som inneholder resonnement, argumentasjon eller analyse. For å få en mer fullstendig forståelse av skriveprosessen måtte de sosiale aspektene inkluderes (Aase, 1988).

Marte Blikstad-Balas (2015) har også bidratt i diskusjonen om kreativ skrivning. Hun argumenterer for at kreativitet er en viktig forutsetning for all skrivning, og derfor bør kreativ skrivning være en integrert del av skriveopplæringen. Elevene bør få muligheter til å utforske kreativitet i tekster gjennom skriverammer og diskusjoner om tekstene. Opplæring i sjangre og planlegging av skrivning er også viktig for å gripe kreativiteten. Oppgavene bør ikke være for vage, men ha mulighet for flere ulike svar, men samtidig ikke for åpne og kompliserte. Disposisjonene skal ikke brukes slavisk, men som et hjelpemiddel, og dermed kan kreativ skrivning skje plutselig med ideer som kommer ut av ingenting (Blikstad-Balas, 2015, s. 31).

Bjørn Arild Ersland (in press) beskriver derimot kreativ skrivning som en uplanlagt og spontan prosess. Det handler om å skrive seg ut av problemer man har skrevet seg inn i, og ett av de viktigste elementene i den kreative skriveprosessen er å skape mentale bilder i hodet til leseren (Ersland, in press).

I det skrivetekniske aspektet ved kreativ skrivning har ikke stavemåten så stor betydning så lenge leseren forstår hva som blir skrevet, og hva som er budskapet i teksten (Ersland, in press). I tillegg benytter kreativ skrivning ofte teknikken med bruk av hvilesetninger, som det kanskje ikke er like vanlig i andre former for skrivning. Disse setningene fungerer som "stillas" eller "brukssetninger" som hjelper forfattere med å utvide teksten og fremme den kreative skriveprosessen (Ersland, in press).

Ersland (in press) peker på ulike faser i den kreative skriveprosessen.

1. Svare på oppgaven og skape en hovedperson.
2. Gi hovedpersonen egenskaper.
3. Skape en kontrast
4. Handling. Når man begynner å skrive handlingen i teksten, bygger setningene på hverandre og skaper en forventning.
5. Problemer oppstår i handlingen.
6. Til slutt kommer en avslutning.

De nevnte fasene kan også anvendes på tekster som ikke er kreative, og man kan slik identifisere forskjellene mellom en kreativ og ikke-kreativ tekst. En ikke-kreativ tekst vil mangle visse faser som finnes i den kreative skriveprosessen (Ersland, in press).

Kreativ skriving omhandler ofte å produsere unike og originale tekster som eleven er fornøyd med å ha skrevet, samtidig som teksten oppfyller krav som er gitt. Det finnes ulike faktorer som spiller inn om en kan si at en tekst er kreativ. Noen av disse faktorene er originalitet og unikhhet (Barrow & Woods, 2006; Carey & Flower, 1989). Kreativitet hos elever kan fremmes ved å gi åpne oppgaver med flere løsningsmuligheter. Elevene må få rom til å utforske og løse oppgaver på sine egne måter (Blikstad-Balas, 2015; Barrow & Woods, 2006, s. 146). Læreren bør legge til rette for fantasiutforskning og unik tenkning, men samtidig sørge for at elever får kompetanse i sjangrer og tekstbygging (Barrow & Woods, 2006, s. 148).

Det er en felles oppfatning om at oppgavetekstene for kreativ skriving bør være åpne, men med en viss grad av struktur (Carey & Flower, 1989; Barrow & Woods, 2006; Blikstad-Balas, 2015). Oppgavene skal være såpass åpne at de gir rom for at elevene kan løse oppgaven på flere kreative måter. Samtidig hevdes det at oppgavene bør ha en viss skriveramme for å bidra til å holde elevene på sporet og hindre de i å miste motivasjonen (Carey & Flower, 1989; Barrow & Woods, 2006; Blikstad-Balas, 2015). Vi vet at elever med skrivevansker kan synes det er vanskelig å bygge opp teksten sin og vite hvordan man skal skrive en tekst, derfor er det for disse elevene viktig at det foreligger gode skriverammer som kan hjelpe de på vei i sin kreative skriving (Katusic et al., 2009).

Læreren kan spille en viktig rolle i å fremme elevenes kreative skriving. Det å gi støtte gjennom hele skriveprosessen, inkludert planleggings- og revideringsfasen, ses på som viktige faktorer (Blikstad-Balas, 2015). Ved å gi støtte, har læreren mulighet til å hjelpe elevene med å forstå oppgaven og rammene rundt teksten, samtidig som hun kan hjelpe elevene med å ha fokus på mottakerbevissthet. Dette kan til sammen bidra med å opprettholde elevenes motivasjon gjennom skriveprosessen, og oppgaven kan oppleves som meningsfull (Carey & Flower, 1989, s. 283; Barrow & Woods, 2006; Blikstad-Balas, 2015). Det er også enighet om at grammatikk ikke bør være hovedfokus i en kreativ skriveprosess, da det kan hindre kreativiteten og uttrykket til eleven (Carey & Flower, 1989; Barrow & Woods, 2006).

### 2.6.3. Kreativ skriving i fagfornyelsen

Kreativ skriving har vært en viktig del av norskundervisningen i mange år, og har vært inkludert i læreplanene i flere tiår. Den kreative skrivingen kom først til synet i Mønsterplanen, fra 1987, som "skapende skriving" (Smidt, 2015, s. 21). L97 beskriver i "Det skapende mennesket" at kreativ kompetanse handler om å finne innovative løsninger på praktiske utfordringer ved å prøve nye tilnæringer (s. 21). I LK06 er kreativ skriving inkludert i kompetansemålene for norskfaget på både 2. og 10. årstrinn, hvor elevene skal kunne skrive kreative tekster med begrunnede valg av sjanger, form og språklige virkemidler (s. 26 og s. 34).

Selv om kreativ skriving ikke lenger er nevnt eksplisitt i det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2020), understrekes fortsatt viktigheten av kreativ skriving som en måte å utvikle elevenes språklige og kulturelle kompetanse, samt deres evne til å uttrykke seg skriftlig på en effektiv og overbevisende måte (s. 118). Fokuset på kreativ skriving er derimot fjernet, men dette betyr ikke at det ikke legges vekt på utforskning og kreativitet i norskfaget. "Fagets relevans og sentrale verdier" understreker at norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og muligheter til å uttrykke seg kreativt og skapende (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal oppleve skrivingen som meningsfull og få muligheten til å leke med, utforske og eksperimentere med språket, noe som kan skje gjennom kreativ skriving (Utdanningsdirektoratet, 2020).



## 2.7. Motivasjon

"Å beherske skriving handler [...] ikke bare om de motoriske og kognitive prosessene som er involvert i tekstkomposisjon; det handler også om skriverens motivasjon for å skrive" (Næss & Hofslundsengen, 2022, s. 22). Det samme kan sees i "The Simple View of Writing" (Juel, Griffith & Gough, 1986), hvor motivasjon i senere tid har blitt lagt til, da man så hvor avgjørende motivasjon var for barns skriveutvikling (Solheim, 2011).

Elevenes motivasjon for skriving påvirkes av ulike faktorer. Dette inkluderer oppgavens relevans, tidligere erfaringer med skriving, personlige interesser, lærerens tilbakemeldinger og undervisningsmetoder, samt sosiale og kulturelle faktorer (Graham et al., 2012; Alves-Wold et al, 2022). Hvis en elev oppfatter at en medelev presterer bedre, kan det ha ulike konsekvenser for deres egen motivasjon og skriveutvikling. På den ene siden kan det føre til at elevene opplever mer motivasjon til å arbeide med egne ferdigheter, da de ønsker å strekke seg etter det medelevene får til. På den andre siden kan oppfatningen av at medelevenes prestasjon også føre til lavere motivasjon hos eleven, da de ikke opplever å mestre det samme som medelevene (Bråten, 2007). Elevene blir tidlig oppmerksomme på dette, men blir mer bevisste på sine egne begrensninger etterhvert som de blir eldre (Lyster, 2019; Bråten, 2007).

Motivasjon for skriving er samtidig avhengig av elevenes egne forventninger til seg selv, og deres tro på egne evner (Graham et al., 2012; Alves-Wold et al, 2022). Dette kan vi finne igjen i Banduras (1997) forskning på motivasjon. Bandura (1997) bruker begrepet "self-efficacy" eller "mestringstro", og hans forskning viser at en elevs tro på egne evner vil påvirke innsatsen og utfallet av en oppgave. En elev med høy mestringstro vil være mer motivert og utholdende i arbeidet med en oppgave, mens en elev med lav mestringstro vil ha mindre innsats og kunne oppleve negative tanker og følelser underveis. Det er imidlertid ikke sikkert at en elevs mestringstro alltid gjenspeiler virkeligheten, da en elev kan ha mer eller mindre tro på seg selv enn det han faktisk kan klare (Bandura, 1997).

Elever som opplever mestring i skriving, vil oppleve å bli motivert, få mestringsopplevelser og vil gjennom ønske for å skrive, kunne utvikler sine skriftlige ferdigheter (Stanovich, 2008; Graham et al., 2012; Alves-Wold et al, 2022). Derimot vil elever som strever med skriving, oppleve det motsatte. Nederlag i skriving fører til lav motivasjon, og eleven vil prøve å unngå å skrive (Graham et al., 2012; Alves-Wold et al, 2022). Både lærere og foreldre kan opptre på

en slik måte at eleven opplever at det blir satt lave forventninger til deres skrivning, noe som kan føre til lavere motivasjon og en dårligere utvikling av skriveferdighetene hos eleven (Stanovich, 2008). Dette kan føre til at elevene som allerede er gode skrivere blir bedre, og de som strever med skrivning blir hengende etter (Alves-Wold et al, 2022).

Vi skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon. Elevene trenger ytre motivasjon når de skal begynne med noe de ikke kan, men når de har opplevd suksess og utviklet ferdigheter og kompetanse, vil den indre motivasjonen gradvis øke og dermed vil de ha mindre behov for ytre motivasjon (Mossige, 2020, s. 71). Ytre motivasjon kan være en belønning for å fullføre en aktivitet og handler om aktivitetens instrumentelle verdi (Manger, 2012, s. 14). Indre motivasjon innebærer at man utfører aktiviteten fordi man har lyst til det og at oppgaven i seg selv er interessant (Manger, 2012, s. 14). Imidlertid kan elevenes motivasjon for skrivning variere avhengig av alder og utviklingsnivå i skrivning (Alves-Wold et al., 2022). For eksempel kan yngre elever være mer motiverte av skrivning som involverer kreativitet, mens eldre elever kan ha mer motivasjon for oppgaver som krever analyse og refleksjon (Alves-Wold et al., 2022).

Læring oppnås best dersom eleven er indre motivert (Ryan & Deci, 2009). Dette kan skyldes at eleven utfører læringsarbeidet fordi lærestoffet er interessant og at han finner glede i selve arbeidet. Indre motivasjon for skrivning kan utvikles gjennom å gi eleven selvbestemmelse over sine egne oppgaver og gjennom et godt læringsmiljø. Elevene har et behov for å føle tilhørighet i klassen sin, og tilhørighet kan være en forutsetning for indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 146)

Variasjon i skriveoppgavene kan være avgjørende for å opprettholde elevens motivasjon for skrivning (Graham et al., 2012). For å øke variasjon i skriveoppgavene og opprettholde motivasjonen, bør skolearbeidet ha en balanse mellom fysiske oppgaver, prosjektarbeid og gruppearbeid (Graham et al., 2012). Lærere bør tilby varierte skriveoppgaver og gi elevene mulighet til å velge emner som er relevante og interessante for dem (Alves-Wold et al., 2022). Dette kan føre til økt motivasjon og engasjement for oppgaven. Samtidig påpekes det at lærere bør gi konstruktive og oppmuntrende tilbakemeldinger, slik at elevene føler seg kompetente og har tro på egne ferdigheter, da støtte og veiledning kan øke motivasjonen for skrivning hos elevene (Alves-Wold et al., 2022). Positive tilbakemeldinger kan føre til økt

motivasjon for skriving, mens negative tilbakemeldinger kan ha motsatt effekt (Graham et al., 2012; Alves-Wold et al., 2022).

Det er viktig å ta hensyn til elevers individuelle behov og tilpasse oppgave, støtte og tilbakemeldinger da dette kan øke elevenes selvtillit og motivasjon for skriving (Graham et al., 2012; Alves-Wold et al., 2022).

### 3. Forskningsprosjektet "Skriv som du vil"

Lindesnes kommune og Lesesenteret har fått finansiert innovasjonsprosjektet "Skriv som du vil" av Norges forskningsråd (Rongved, 2023). Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere kan motivere barn til å skrive korte og kreative tekster med fokus på å gi elevene en følelse av mestring, medbestemmelse og tilhørighet i et skrivende fellesskap. Prosjektet resulterer i utviklingen av en ny metodikk som støtter opp under disse målene. For å planlegge undervisningsopplegget i kreativ skriving hadde jeg i januar 2023 et møte med forfatter Bjørn Arild Ermland hvor han forklarte og tok meg gjennom hvordan opplegget skulle gjennomføres. Prosjektet "Skriv som du vil" har også utviklet en film og en bok som skal brukes sammen med elevene, samt hjelpekort til lærere som jeg mottok for å få støtte i undervisningsopplegget.

"Skriv som du vil" - tilnærmingen fokuserer på å utvikle kreative evner hos barn gjennom skriving ved å bruke en todelt skriveprosess. Elevene får veiledning i å skrive en kort fortelling på mellom 2 til 12 setninger, og deretter i hvordan de kan forbedre teksten sin litterært. Formålet med å skrive korte tekster er å gjøre det enklere for både lærer og elev å jobbe videre med. Det er kriterier som sier noe om hva teksten skal inneholde, som karakter, handling, kontrast og en forandring i fortellingen. Etter tilbakemeldingene skal elevene forbedre eller endre teksten sin, men ikke skrive mer enn 12 setninger. Tilbakemeldingene fra lærer skal være spesifikke og fokusere på elevenes skrivestrategier og innsats, i stedet for å si "bra" eller "ikke bra nok". Målet med tilnærmingen er at elevene skal kunne bruke skrivestrategiene i andre fag også. Tilnærmingen er designet for å fungere for hele klassen, uavhengig av elevenes skriveferdigheter.

## 4. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere kvalitativ metode og gi en begrunnelse for hvorfor jeg har valgt å bruke denne metoden i min undersøkelse. Jeg vil også presentere materialet som ble brukt i undersøkelsen, samt beskrive hvordan intervjuene ble utført og behandlet. Videre vil jeg beskrive hvilken analyse som ligger til grunn for undersøkelsen. Til slutt vil jeg presentere pålitelighet, gyldighet og overførbarhet, og helt til slutt vil jeg kort diskutere forskningsetikk.

Den overordnede problemstillingen som ligger til grunn i denne masteroppgaven er: *Hvordan legge til rette for kreativ skriving for elever som strever med skriving på 4. trinn?* Målet med studien var å gjennomføre et undervisningsopplegg i kreativ skriving og se om metoden kunne være nyttig for elever som strever med skriving på 4.trinn. For å kunne gi et detaljert og rikt svar på problemstillingen, var jeg interessert i å få et innblikk i elevenes forhold til skriving i forkant. Det var også viktig å snakke med dem etterpå for å få tilbakemeldinger på hvordan de hadde opplevd undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget som ble gjennomført kan beskrives som en form for intervensjonsstudie, da det søker å undersøke og evaluere endringer som oppstår når nye undervisningsmetoder og arbeidsmåter blir introdusert i klasserommet (Øgreid, 2021, s. 211). Imidlertid, på grunn av at jeg ikke var med på å utvikle undervisningsopplegget, studien har et begrenset antall deltakere og en kort varighet, har jeg valgt å kalle det en undersøkelse av et undervisningsopplegg i stedet for en fullverdig intervensjonsstudie. Prosjektlederne bruker også begrepet "undervisningsopplegg" i sin artikkel (Walgermo et al., 2023).

Kvalitativ forskning egner seg godt til å forstå menneskelige opplevelser, holdning og atferd gjennom analyse av ikke-numeriske data. Kvantitativ forskning derimot, fokuserer på å samle og analysere målbare data for å generere statistikk og konklusjoner (Thagaard, 2021, s. 15-16). Siden oppgaven min skal undersøke elevenes opplevelser og holdninger til skriving, samt gjennomføre et undervisningsopplegg er kvalitativ forskningsmetode den beste tilnærmingen for dette prosjektet.

## 4.1. Valg av metode

Kvalitativ metode karakteriseres blant annet ved at man undersøker og prøver å forstå sosiale fenomener, ved nærkontakt med deltakere gjennom blant annet intervju eller observasjon (Thagaard, 2021, s. 15). Ved å bruke denne metoden kunne jeg snakke med elevene i forkant av skriveprosessen, samt at elevene kunne gi detaljerte og omfattende beskrivelser av sine erfaringer. Kvalitativ metode la også til rette for en type fleksibilitet som ga meg som forsker, muligheten til å tilpasse metoden til ulike situasjoner, noe som kan være spesielt viktig når man undersøker menneskers følelser og holdninger (Thagaard, 2021, s. 16).

Thagaard (2021, s. 12) viser til Silverman (2014) som deler kvalitativ metode inn i fem hovedkategorier; observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av audio- og videoopptak og internett. Av disse fem er intervju eller deltagende observasjon mest brukt (Thagaard, 2021, s. 12). I min studie har jeg benyttet meg av intervju og deltagende observasjon for å samle inn data. Dette har gitt meg muligheten til å utforske emnet på en mer inngående måte, og ha gitt meg tilgang til informasjon som gjerne kunne vært vanskelig å få tak i gjennom andre metoder. Med intervjuene kunne jeg få et dypere innblikk i respondentenes tanker og oppfatninger rundt skriving, mens deltagende observasjon gjorde det mulig for meg å observere elevene i en naturlig kontekst underveis i undervisningsopplegget.

### 4.1.1. Intervju

Et intervju kan gi forskeren muligheten til å utforske og forstå hvordan personer opplever og reflekterer over sin egen situasjon, og dermed kan det gi en dypere innsikt i de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2021, s. 11). Det finnes ulike typer intervjuer som kan benyttes, blant annet strukturerte og semistrukturerte intervjuer (Thagaard, 2021, s. 90-91). Strukturerte intervjuer innebærer at forskeren har en forhåndsbestemt liste med spørsmål som blir stilt til alle informantene i samme rekkefølge. Semistrukturerte intervjuer er derimot mer fleksible, der forskeren har en generell guide for intervjuet, men kan justere spørsmålene og rekkefølgen etter behov. Dette gir rom for en mer åpen og utforskende tilnærming, som kan være spesielt nyttig når man ønsker å forstå informantenes opplevelser og refleksjoner over sin egen situasjon (Thagaard, 2021, s. 90-91; Johannessen et al., 2016, s. 147). Jeg valgte å benytte meg av semistrukturerte intervjuer for å få en dypere forståelse av elevenes opplevelser og tanker rundt skriving. Jeg var klar over at svarene jeg fikk kunne føre til nye

innspill og gi meg muligheten til å utforske temaer som ikke var forhåndsbestemt. Med en semistrukturert intervjuguide kunne jeg også justere rekkefølgen av spørsmålene for å tilpasse meg informantenes svar og utforske temaer som ble viktige underveis i intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 147). Dette er gjerne spesielt viktig i forhold til barn da det kan gi rom for å justere intervjuet etter barnet. Det kan også føre til at barnet føler seg mer trygg og svarer med åpent på spørsmål, hvis man har mulighet til å justere og utforske underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er også viktig å presisere at forholdet mellom intervjuer og intervjuobjektet er asymmetrisk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det vil si at intervjuet ikke er en vanlig dagligdags samtale mellom to likestilte parter, men at intervjueren sitter med viss kontroll over samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2021). Elevene i studien er barn og elever, jeg er voksen og lærer. Det er dermed mange forhold som kan ha ført til at det ble en asymmetri i intervjusituasjonen. Asymmetrien kan ha ført til at elevene kan ha unnlatt å gi negative tilbakemeldinger eller opplevelser i intervjusammenheng, ettersom det også var jeg som gjennomførte undervisningsopplegget. Selv om jeg gjentatte ganger presiserte at jeg kun var interessert i deres ærlige meninger og opplevelser, kan det være at elevene følte seg usikre på om de skulle uttrykke negative tanker eller følelser.

#### 4.1.2. Deltakende observasjon

Deltakende observasjon som forskningsmetode handler om at forskeren oppholder seg i feltet og deltar aktivt i miljøet som studeres. Forskeren observerer og registrerer hendelser som kan være nyttige i forskningen. Forskeren beskriver ikke bare hva som skjer, men også hvordan det skjer, og prøver å tolke og forstå årsakssammenhenger (Dalland et.al., 2021, s. 127). Man prøver å forstå og oppleve situasjonen på samme måte som de personene som studeres, for å få en dypere forståelse av deres situasjon. Deltakende observasjon kan være en god metode for å forstå sosiale fenomener og kontekster på en mer helhetlig måte, da det gir forskeren muligheten til å se ting fra informantenes perspektiv og samtidig oppleve miljøet utenfra (Thagaard, 2021, s. 70). Selv om det ideelle ved observasjon er å være så objektiv som mulig, vil våre personlige erfaringer og kunnskaper alltid påvirke observasjonene vi gjør (Dalland et al., 2021, s. 129). Hensikten med observasjon er å innhente informasjon som kan bidra til å besvare forskningsspørsmålene våre (Dalland et al., 2021, s. 128). For denne studien ble deltakende observasjon valgt fordi det gav meg muligheten til å observere hvordan opplegget

fungerte i praksis, og for å få en dypere forståelse av hva det innebar for både elev og lærer. Jeg fikk innsikt i elevenes skriveatferd, holdninger til skriving og kunne dermed prøve å forstå hvordan elevene opplevde skrivingen på en mer dyptgående måte. Ved at jeg deltok aktivt i skriveprosessen kunne jeg få innsikt i elevenes perspektiver og meninger som gjerne ikke kom tydelig frem i intervjuet.

## 4.2. Forskningsprosessen

### 4.2.1. Utvalg

Ettersom målet med studien var å undersøke hvordan man kan legge til rette for kreativ skriving for svake elever på 4. trinn, ble det satt noen kriterier for utvalget. For det første skulle kandidatene være elever som strever med skriving, men uten noen formelle diagnoser relatert til lesing og skriving. Å inkludere elever med diagnostiserte vansker i studien ville vært utfordrende, da disse elevene ofte har tilpassede undervisningsopplegg som det ville vært uforsvarlig, både etisk og pedagogisk, å endre på midlertidig for studiens formål. En annen faktor som spilte inn var at det ville vært krevende å undersøke en tilstrekkelig mengde kandidater hvis de hadde en bred variasjon av diagnostiserte vansker, ettersom dette ville krevd en omfattende analyse av deres individuelle utfordringer i forkant. For å finne deltakere til studien, ba jeg kontaktlærer om å dele ut informasjonsskrivet til aktuelle kandidater. Dette fordi skolen ikke har lov til å utlevere opplysninger om elever til meg på grunn av taushetsplikt. Samtidig har kontaktlærer best forutsetning for å velge ut hvilke elever som kan ha utbytte av undervisningsopplegget. Samtykkeskjemaet, som var signert av foresatte, ble deretter levert tilbake til kontaktlæreren, som videreformidlet det til meg. Det var fem elever som ønsket å delta i studien, men en av de fem elevene var imidlertid syk de første to gangene vi gjennomførte undervisningsopplegget og kunne derfor ikke delta. På bakgrunn av dette kan man si at jeg endte opp med et tilgjengelighetsutvalg. Det vil si at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for min problemstilling, og de var tilgjengelige for studien min (Thagaard, 2021, s. 56). En av ulempene med tilgjengelighetsutvalg er at de som velger å si ja til studien gjerne opplever at de mestrer situasjonen som blir forsket på, og at de som ikke ønsker å delta kan oppleve det utfordrende å bli studert i visse situasjoner (Thagaard, 2021, s. 57). Jeg endte opp med fire elever i studien, to gutter og to jenter.

#### 4.2.2. Utviklingen av intervjuguide

Intervjuguiden ble laget ut fra Johannessen et al. (2016, s. 147) sine retningslinjer og anbefalinger. Spørsmålene ble utviklet i samarbeid med prosjektgruppen, og med utgangspunkt i teori knyttet opp mot forskning på motivasjon og skriving. Først ble ulike temaer som var relevante for hovedproblemstillingen identifisert, nemlig motivasjon og holdninger til skriving. Under hvert av disse temaene ble det utarbeidet fire spørsmål, som til sammen utgjør åtte spørsmål. Spørsmålene ser blant annet på om det er noen ganger elevene har lyst til å skrive og når de ikke har lyst til å skrive, samt om de liker å bestemme selv hva de skal skrive. Spørsmålene ser også på om elevene pleier å planlegge og organisere tekstene sine. Dette fordi teori viser at elever med skrivevansker ofte har utfordringer med å planlegge og organisere tekstene sine (Høien & Lundberg, 1997). Disse åtte spørsmålene var i utgangspunktet nøkkelspørsmål, og utgjorde kjernen i intervjuet og skulle gi den informasjonen som var nødvendig for å besvare forskningsspørsmålet (Johannessen et al., 2016, s. 148). Spørsmålene i intervjuguiden var utformet for å oppmuntre elevene til å reflektere, ved hjelp av oppfølgingsspørsmål som "Hva mener du...?" og "Hva gjør at...?" Samtidig var målet å legge til rette for detaljerte svar, ved å ha fokus på elevens oppfatninger og opplevelser knyttet til skrivingen (Johannessen et al., 2016, s. 152). Det første spørsmålet fungerte også som et introduksjonsspørsmål, med mål om å få elevenes oppmerksomhet rettet mot det temaet som skulle undersøkes (Johannessen et al., 2016, s. 148). Til slutt spurte jeg elevene om de hadde noe mer de ønsket å fortelle meg. Selv om dette ikke var med som et eget punkt i intervjuguiden, var jeg klar over at det var viktig for å få en god avslutning på intervjuet (Thagaard, 2021, s. 101).

Ettersom jeg skulle intervju barn, var jeg klar over at de ofte svarer kort eller svarer "vet ikke" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Derfor forberedte jeg noen underpunkter til hvert spørsmål i intervjuguiden. Dette gjorde det mulig for meg å gi eksempler eller føre de i den retningen jeg ønsket at svaret skulle komme i. For eksempel, da jeg spurte om hva de var flinke til i skriving, var de litt usikre. Jeg foreslo derfor alternativer som å skrive bokstaver og ord, lage gode historier eller skrive mye fakta. Samtidig hadde jeg forberedt meg på at det kunne komme svar som krevde utdyping eller oppfølgingsspørsmål, men at dette ikke var noe jeg kunne planlegge spesifikt for i min intervjuguide. Intervjuguiden som ble brukt etter undervisningsopplegget inneholdt spørsmål som var relatert til opplegget.



Spørsmålene i begge intervjuguidene var utarbeidet med fokus på at elevene skulle oppleve intervjuet som en samtale som hadde struktur og et formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Opprinnelig hadde jeg en bestemt rekkefølge av spørsmålene i tankene, men jeg var åpen for at elevene kunne ta opp andre temaer eller at deres svar kunne føre oss inn på andre temaer. Dette betydde at intervjuene var delvis strukturert, med rom for fleksibilitet når det gjaldt rekkefølgen av spørsmålene (Johannessen et al., 2016, s. 147).

#### 4.2.3. Undervisningsoppleggets materiale

Materialet som ble brukt i dette undervisningsopplegget var en bok og en film som begge er ment til å gå gjennom med elevene, og hjelpekort til læreren. Materialet er utarbeidet av "Skriv som du vil"-prosjektet med formålet å hjelpe elevene med å forstå skriveoppgaven de blir gitt. Boken og filmen viser elevene hvordan de kan skrive en kreativ tekst og gir de ideer å jobbe med, ved å blant annet modellere en kreativ tekst. Samtidig som det setter rammene og kriteriene for fortellingen som skal skrives.

Boken har som hensikt å sette en ramme for skriveoppdraget, visualisere og for å sette i gang kreativiteten hos elevene. Boken har 24 sider og begynner med en innledning til skriveoppgaven. Den sammenligner skriving med å tegne og viser at fortellingene skal lage bilder i hodene våre. Boken forklarer også hva kreativ skriving er, og at det ikke finnes noe som er riktig eller galt i denne formen for skriving. Til slutt inneholder boken et eksempel på hvordan man kan skrive en fortelling, hvordan en lærer gir tilbakemeldinger og hvordan teksten endres etter tilbakemeldingene. I tillegg gir den et eksempel på en bildebok som kan passe sammen med fortellingen som er skrevet. Underveis skal man snakke om at det er viktig å ha en hovedperson, et sted, en handling og en forandring i fortellingen.

Ved å vise filmen kan det sette i gang noen kreative prosesser hos enkelte elever som gjerne har behov for en visuell formidling. Filmene kan engasjere og bidra til at elevene ser at man faktisk kan skrive som man vil ved hjelp av hvordan bokstavene ser ut i filmen. Det vil gi elevene "lov" til å utfolde seg skriftlig. Filmene forklarer at skriving er noe man må øve på for å bli god til. Den viser dyr som skal forestille elever som sitter og skriver en fortelling og en lærer som gir tilbakemeldinger for å hjelpe fortellingen å bli bedre.

Som lærer mottok jeg seks hjelpekort som var tilknyttet hvert steg i undervisningsopplegget. Det første kortet ga veiledning om hva som skulle gjøres før selve skrivingen, som å se filmen, lese boken og modellere for elevene. Det andre kortet forklarte hva læreren skulle gjøre under skriveprosessen, for eksempel rose elevenes skrivestrategier og ikke fokusere kun på produktet. Kort nummer tre og fire sa noe om hvordan man skulle gi tilbakemeldinger til elevtekstene, og hva man skulle gjøre hvis en elev stod fast i skrivingen. Det femte kortet ga veiledning om hvordan man skulle vurdere elevtekstene, og oppmuntret til å fokusere på setninger som skapte levende bilder i hodene til leserne, og ikke kun rettskrivingen. Det sjette og siste kortet omhandlet prosessen etter skrivingen, der man skulle lage en bildebok. Denne prosessen var ikke relevant for min studie.

### 4.3. Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført èn-til-én, før og etter undervisningsopplegget. Bakgrunnen for dette er at kvalitative èn-til-én intervjuer er ment for å brukes når man ønsker rike og detaljerte svar av informantens erfaringer, holdninger og opplevelser (Johannessen et al., 2016, s. 144; Thagaard, 2021, s. 89). Ulempen med èn-til-én intervjuer er at det er vanskelig å generalisere resultatene til en større populasjon, da det kun er et begrenset antall deltakere som blir undersøkt.

Jeg startet intervjuene med å fortelle at jeg kom til å ta lydopptak på telefonen min. Videre presiserte jeg at jeg ikke var på jakt etter noe riktig svar, men at jeg kun var interessert i deres mening og opplevelse. En utfordring kan være at barn ofte blir påvirket av de voksne rundt og tilpasser svarene sine til forventningene de oppfatter fra intervjueren. Det kan også være at de svarer på en måte som de tror er ønsket av dem, i stedet for å gi en ærlig respons (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175).

Jeg gjennomførte intervjuene med en varighet på omtrent fem minutter. Intervjuene bar preg av en spørsmål- svar- dynamikk. Alle elevene ble intervjuet samme dag og etter vi hadde pratet litt sammen for å bli kjent, men før vi startet på undervisningsopplegget. Jeg var bevisst på at intervjuene ikke skulle vare for lenge, da noen barn kan bli uoppmerksomme og uengasjerte, og dette kan føre til at svarene ikke ble representative (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Elevene ble gitt frihet til å velge hvem som skulle bli intervjuet først og sist. Intervjuene ble avholdt om morgenen like etter skolestart. Som tidligere nevnt, benyttet jeg

en delvis strukturert intervjuguide som et utgangspunkt for intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 147).

#### 4.4. Lydopptak og transkripsjon

Forskningsintervjuene ble gjennomført med samtykke fra foresatte til elevene. Det ble benyttet lydopptak som hjelpemiddel, samtidig som jeg noterte noen stikkord underveis, dette var godkjent av SIKT. Ved bruk av lydopptak kunne jeg holde fokus på selve intervjusituasjonen og personen jeg intervjuet, ettersom det å ta omfattende notater kan virke forstyrrende for samtaleflyten. Jeg hadde reservert et grupperom hvor jeg skulle gjennomføre intervjuene, slik at det ble minst mulig støy og forstyrrelser i lydopptakene. Selv om lydopptak kan fange opp mye av det som blir sagt, så vil det ikke kunne formidle alle aspektene av samtalen. For eksempel vil mimikk, kroppsspråk og den generelle atmosfæren under intervjuet gå tapt (Kruuse, 2003, s. 155-156).

Samme dag som intervjuene var gjennomført, ble de transkribert. Transkripsjon er oversettelse fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Jeg valgte å transkribere svarene ord for ord, men utelot å markere pauser og utelot tilleggsord som "liksom", "sånn", "hm" og "ehm" i utsagn hvor det ble gjentatt flere ganger, samt noen bekreftende ord fra min side som for eksempel "ja". Det er gjort fordi utsagnene kunne gjort det vanskeligere å få frem svarene til elevene på en god måte. Selv om jeg valgte å transkribere intervjuene uten å markere pauser og utelate noen tilleggsord og et par bekreftende ord fra min side, er det viktig å erkjenne at dette kan føre til at noe informasjon kan ha gått tapt eller blitt misforstått. Pauser og tilleggsord kan gi innsikt i elevenes tankeprosesser og kan gi viktige nyanser i deres svar. Bekreftende ord fra min side kan også påvirke måten elevene formulerer sine svar på og kan gi ytterligere innsikt i deres tenkning. De transkriberte intervjuene er med på å danne grunnlag for det videre analysearbeidet i studien.

#### 4.5. Innhold og gjennomføring av undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget ble gjennomført fire ganger over to uker. Varigheten på hver av øktene var 60 minutter. På forhånd hadde jeg prøvd ut undervisningsopplegget på et par andre elever, slik at jeg hadde øvd meg på forhånd. Elevene som var med på undervisningsopplegget ble tatt ut av ordinær klasseromsundervisning. Det var som nevnt 4

elever som deltok i undervisningsopplegget.

Før jeg gikk i gang med undervisningsopplegget brukte jeg en time sammen med elevene til å gå gjennom metoden og de fikk en introduksjon til hvordan tekstene skulle skrives. Før intervjuene pratet vi om hvordan undervisningsopplegget skulle gjennomføres, og hvordan intervjuene skulle utføres. Etter intervjuene viste jeg filmen "Skriv som du vil", og demonstrerte hvordan metoden skulle brukes ved å lese "Skriv som du vil"-boken. Som lærer viste jeg også elevene hvordan en forfatter skriver en enkel fortelling med en hovedperson, et sted, handling, en endring og en avslutning. Jeg understreket også at en god fortelling ikke nødvendigvis må inneholde noe nytt, men at den bør ha en god struktur og oppbygning. Jeg sa også at skriving er en prosess, og at vi skal gjøre endringer underveis, flytte på ord, stryke og legge til. Jeg understreket at det viktigste er å skrive, selv om det kan føles vanskelig i begynnelsen, samtidig poengterte jeg at jeg hadde tro på at de kunne lykkes med oppgaven. Dette var for å motivere elevene til å komme i gang med skrivingen og oppgaven.

Teksten som var i boken og teksten jeg brukte fungerte som modelltekster de kunne se på om de ønsket. Deretter skulle elevene skrive et førsteutkast til en tekst, de fikk ikke mye tid. "Skriv som du vil" anbefaler at første skriveøkt skal ha en varighet på rundt 20 minutter. Det var følgende skriverammer rundt oppgaven:

- Skriv en tekst som har en eller flere hovedpersoner, maks tre
- Andre ord i første setning skal være "liker"
- Etter det er du helt fri
- Fortellingen skal være maks 12 setninger
- Det skal være en endring i teksten
- Og det skal være en slutt

Andre del av undervisningsopplegget startet med en felles gjennomgang av de foreløpige tekstene, og jeg ga tilbakemeldinger om hva de kunne endre på i tekstene sine, med utgangspunkt i kortene jeg fikk utlevert. I "Skriv som du vil" er det ikke viktig å vurdere stavefeil så lenge teksten er lesbar, fokuset er på det kreative i teksten. Det ble også understreket at elevene også kunne velge å være fornøyd med teksten slik den var. Etter en felles gjennomgang satt elevene i gang med revidering av tekstene. I slutten av hver økt leste elevene tekstene sine høyt for de andre elevene og de kunne stille spørsmål eller gi

tilbakemeldinger til hverandre. I tillegg observerte jeg elevene under hver skriveøkt og tok feltnotater underveis, og etter hver skriveøkt skrev jeg kort ned i feltdagboken min noen tanker og erfaringer jeg gjorde underveis. Feltnotatene vil bli presentert underveis, blant annet i resultatene av elevtekstene og intervjuene.

Elevene skrev på hver sin PC og delte dokumentene sine med meg. Jeg kunne dermed gi tilbakemeldinger både digitalt, men også gjennom samtaler. Elevene skrev en ny fortelling for hver undervisningstime, jeg endte dermed opp med 16 elevtekster. Jeg valgte ut en tekst av hver elev til analysen. Bakgrunnen for valgene var at tekstene viser variasjon, både i tema, men også i elevenes kreative skriving. Samtidig var det noen av tekstene som ikke kunne tas med, da elevene hadde skrevet tekster som handlet om seg selv.

Elevtekstene ble skrevet i en konstruert setting (Øgreid, 2021, s. 341) med formål å undersøke hvordan man kan legge til rette for kreativ skriving for svake elever på 4. trinn. Uansett om settingen er naturlig eller konstruert, vil konteksten spille en avgjørende rolle for hvordan eleven utvikler teksten fra idé til ferdig produkt (Øgreid, 2021, s. 341).

## 4.6. Analyse av intervju

Som nevnt tidligere, har ikke dataene i kvalitativ forskning noen mening i seg selv, det kreves tolkning for å forstå de (Johannessen et al., 2016). Analyse av datamaterialet i kvalitativ forskning krever ofte en bevegelse mellom å se på helheten og å fokusere på enkeltdeler, da dette kan bidra til en dypere forståelse av materialet etter hvert som arbeidet skrider frem. Med andre ord, for å forstå delene av det som studeres, må man se det i sammenheng med helheten (Thagaard, 2021, s. 37). Johannesen et al. (2016, s. 160) understreket også at analyse og tolkning er tett sammenvevd i kvalitativ forskning. Dette skyldes at dataene i kvalitativ forskning ikke inneholder noen innebygd mening eller verdi i seg selv, og det er derfor nødvendig å tolke og analysere de for å få innsikt og forståelse. Dette er i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen som vektlegger at det ikke finnes en absolutt sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2021, s. 37). I studien ble det sett på enkeltdeler og helhet av datamaterialet, samt ble enkelte deler av teksten dekontekstualisert og rekontekstualisert for å oppnå en dypere forståelse (Malterud, 2017).

Forskerens personlige bakgrunn og kunnskaper kan påvirke tolkningene og resultatene som oppnås i forskningsarbeidet. Det er derfor avgjørende at forskeren er bevisst på sin egen forforståelse og tar hensyn til den under forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016). Jeg har vært bevisst på at min personlige forforståelse vil kunne påvirke forskningsarbeidet og at de svarene jeg kom frem til vil være farget av min egen forforståelse, ettersom jeg har jobbet som lærer ved siden av studiene de siste årene. De erfaringene og forkunnskapene jeg har tatt med meg inn i studien, kan påvirke min rolle som forsker, men også resultatene jeg kommer frem til. Min forforståelse var også positiv i møte med dette prosjektet fordi den tillot meg å dra nytte av min erfaring som lærer til å forstå elevenes reaksjoner i ulike situasjoner, tilpasse oppgaven til deres behov, og justere mine forventninger til dem. På samme tid førte min forforståelse til at jeg var i stand til å forstå konteksten til prosjektet bedre, da den gav meg et visst utgangspunkt som jeg kunne bruke for å forstå den aktuelle konteksten for prosjektet på en mer effektiv måte.

Malterud (2017, s. 98) har utviklet en måte å analysere intervju på. Hun anbefaler å dele analysen inn i fire deler: helhetsinntrykk, koder og kategorisering, kondensering og sammenfatning. Disse fire elementene danner også grunnlaget for analysen i denne studien. Elementene er ikke ment å være separate trinn i analysen, men har som mål å gjøre analysen av datamaterialet så transparent som mulig.

Den første fasen, *helhetsinntrykk*, er en overordnet vurdering av datamaterialet for å danne et første inntrykk av hva som er viktig og relevant (Malterud, 2017). Ved å lese intervjutranskripsjonene kan forskeren danne seg et helhetlig bilde av datamaterialet (Malterud, 2017). Siden jeg selv gjennomførte intervjuene og transkriberte de, hadde jeg god oversikt over datamaterialet. Svarene fra intervjuene ble også sammenlignet i analysen for å finne likheter og ulikheter, og dette gjorde det enklere å finne induktive koder (Johannessen et al., 2016).

I den andre fasen, *koder og kategorisering*, dreier det seg om å identifisere ulike temaer, begreper og mønstre i datamaterialet og organisere de i ulike kategorier (Malterud, 2017). Jeg identifiserte meningsbærende enheter, det vil si utsagn, ved å sortere de i relevante kategorier (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet ble *motivasjon* og *skriveprosess* valgt som hovedkategorier. I forskning snakker man om deduktive og induktive koder. Deduktive koder er forhåndsbestemte koder

som er basert på forskningsspørsmålene eller problemstillingen, i tillegg til teori og empiri, mens induktive koder er utledet fra dataene som fremkommer av datamaterialet (Johannessen et al., 2016). Videre ble teorikapitlet brukt som grunnlag når tekstdeler skulle kodes. Det kan være viktig å ikke ha for mange kategorier når man utvikler kategorier. Dette kan føre til at datamaterialet blir uoversiktlig. Samtidig kan for få kategorier gjøre analysen for generell (Thagaard, 2021).

I den tredje fasen av analysen, *kondensering*, er målet å redusere datamaterialet til et mer håndterlig omfang ved å velge ut de mest relevante utsagnene (Malterud, 2017). Det er viktig å skille mellom relevante og irrelevante utsagn og dermed sortere ut deler av intervjuene som bidrar til å belyse problemstillingen i studien (Malterud, 2017). For å gjøre dette, ble informantenes svar gjennomgått og plassert under kodene de passet best inn i. Ettersom intervjuene mine er veldig korte, tok jeg med de aller fleste utsagnene. Jeg utelot noen, da de ikke var relevante i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien. Fordelen med at intervjuene var korte, er at barns oppmerksomhetsspenn kan være kortere og de kan derfor miste interessen og konsentrasjonen raskt i lange intervjuer. Korte intervjuer kan dermed være mindre belastende for barna og gjøre det lettere for de å holde fokus og være engasjert gjennom hele intervjuet. I tillegg kan korte intervjuer gjøre det enklere å få klare og presise svar fra barna da de kan ha vanskeligheter med å uttrykke seg tydelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). En annen fordel med korte intervjuer er at de kan være mindre skremmende for barna. Noen barn kan bli nervøse og engstelige for å snakke med fremmede, og korte intervjuer kan gjøre det lettere for de å føle seg mer komfortable og trygge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175).

Den fjerde og siste fasen handler om *sammenfatning*, som innebærer en overordnet tolkning av funnene og en sammenfatning av hva som er viktigst og relevant i datamaterialet (Malterud, 2017). I denne fasen setter forskeren sammen bitene igjen for å skape ny og dypere forståelse (Thagaard, 2021). Sitater som skulle brukes i presentasjonen av resultatene ble i denne fasen plukket ut.

Jeg brukte en tabell for å strukturere analysen, hvor forskningsspørsmålene, kategoriene, kodene og eksemplene ble satt inn. Dette gjorde det også mer oversiktlig i arbeidet med å analysere og presentere resultatene. I tabellen kan vi observere at tilbakemeldinger og motivasjon er kategorisert separat, til tross for at de noen ganger kan være sammenkoblet. I

denne studien ble det imidlertid hensiktsmessig å skille dem fra hverandre, da formålet var å utforske motivasjon og tilbakemeldinger hver for seg.

Tabell 1 Presentasjon av kategorier og koder

<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Hovedkategorier</b>	<b>Underkategorier</b>	<b>Eksempel</b>
<i>Hvilke tanker har elever som strever med skrivning rundt egen tekstproduksjon?</i>	Motivasjon for skrivning	Holdninger	<i>"Hmmm, kanskje det er slitsomt"</i>
		Mestringstro	<i>"Kanskje fordi jeg ikke forstår oppgaven."</i>
		Tilbakemeldinger	<i>"Jeg liker det fordi da får jeg vite at jeg har gjort det riktig."</i>
		Skrivelyst	<i>"Hmm, når jeg kjeder meg eller kanskje noe sånt. Eller når jeg ikke har noe å gjøre. Da kan jeg tegne eller skrive."</i>
	Skriveprosessen	Skriveoppgaver	<i>"Jeg liker å bestemme selv"</i>
			<i>"Fordi det er vanskelig å komme på ting selv"</i>
		Rettskriving	<i>"Nei, jeg pleier å være fornøyd med den. "</i>



			<p><i>"Hvis det er en veldig stor setning og hvis det er noen vanskelige ord, veldig vanskelige ord"</i></p>
		Revidering av tekst	<p><i>"Nei, jeg pleier å være fornøyd med den"</i></p> <p><i>"Ja, jeg leser gjennom den"</i></p>
		Organisering av tekst	<p><i>"Ja, pleier å se hvor fantasien tar meg"</i></p> <p><i>"Jeg hører på hva læreren sier. Så da begynner jeg med overskrift og så skriver jeg resten av setningene læreren har sagt"</i></p>
		Håndskrift vs. PC	<p><i>"For hånd"</i></p> <p><i>"Ehm, på Chromebook mest."</i></p>
<p><i>Hvilke refleksjoner har elevene rundt undervisningsopplegg et "Skriv som du vil"?</i></p>	Skriveprosessen	Type oppgave	<p><i>"Det var litt annerledes, fordi jeg pleier som regel å starte med det var en gang, men nå skal vi</i></p>

			<p><i>skrive om noen og at andre ord skal være liker. Det var litt annerledes."</i></p> <p><i>"At det skulle skje ting i fortellingen, og at vi skulle skrive mye hele veien."</i></p>
		Revidering av oppgaven	<i>"Det at vi fikk tilbakemeldinger slik at vi kunne endre på teksten."</i>
		Mål for skrivingen	<i>"Jeg likte det veldig godt egentlig, likte at vi snakket om hva og hvem den skulle handle på forhånd"</i>
	Tilbakemeldinger	Type	<i>"Jeg likte de og syntes de var gode, og du sa ikke at vi var dårlige eller noe sånt. Det hjalp veldig på skriften og sånt, og få vite om vi liksom hadde skrevet noe feil eller om vi skulle forandre noe på teksten."</i>
		Nytte	<i>"Bra."</i>

			<p><i>"De hjalp meg til å skrive lengre tekster."</i></p> <p><i>"Ja, det var jo ganske nyttig. For da kunne vi endre på teksten slik at den ble bedre."</i></p>
	Motivasjon	Holdninger til skriving	<p><i>"At vi skriver forskjellige fortellinger og at vi kan skrive om hva vi vil og at det var på chromebook"</i></p>
		Mestringstro	<p><i>"De ble gode."</i></p> <p><i>"De var gode."</i></p>

## 4.7. Analyse av elevtekster

Mitt andre forskningsspørsmål er *"Hvordan endret elevtekstene seg etter undervisningsopplegget "Skriv som du vil"?"*. For å svare på dette er jeg nødt til å analysere de valgte elevtekstene. Analysen av elevtekstene tar hensyn til elementene som er angitt i instruksene til undervisningsopplegget, inkludert sted, karakter, handling og slutt.

Kreativ skriving er en kompleks og sammensatt aktivitet som innebærer bruk av fantasi og originalitet for å produsere en tekst som kommuniserer en bestemt mening eller budskap. Det kan være utfordrende å evaluere og analysere kreativ skriving på en objektiv og systematisk måte, da det ikke finnes klare og entydige standarder eller kriterier for hva som utgjør en

"god" kreativ tekst (Julmi & Scherm, 2015). For å kunne analysere det kreative aspektet ved elevtekstene på en mer målrettet og systematisk måte, har jeg tatt utgangspunkt i Ersland (in press) og Walgermo et al. (2023) sine artikler om hvordan man kan vurdere det kreative i elevtekster.

Ut fra disse artiklene har jeg kommet frem til følgende punkter som bør være med i analysen av elevtekstene:

1. Sted
2. Person
3. Kontrast
4. Handling
5. Slutt

Sted har fokus på om teksten har et tydelig sted, eller om det ikke trengs i teksten. Person legger vekt på om teksten har en tydelig karakter, og hvilke egenskaper har karakterene eventuelt. Det tredje er om teksten har en kontrast. Handling handler om hva handlingen i teksten er, er den bygd opp logisk og om det er en endring i teksten. Det siste er om fortellingen har en tydelig slutt.

Ersland (in press) fokuserer i sin artikkel spesielt på hvordan man kan vurdere det kreative aspektet ved tekster skrevet av barn, og presenterer ulike kriterier og sjekklister som kan brukes til å evaluere originalitet, fantasi, språkbruk og struktur i tekstene. Walgermo et al. (2023) tar blant annet for seg elementer i tekstanalyse som er forankret i klassiske standpunkter om tekststruktur, og gir eksempler på hvordan disse kan brukes til å evaluere ulike aspekter ved elevtekstene, som sted, person, handling og slutt.

Ved å ta utgangspunkt i disse artiklene og deres tilnærminger til vurdering av kreativ skrivning, kan jeg operasjonalisere og konkretisere hva jeg legger i begrepet "det kreative" når jeg analyserer elevtekstene senere i oppgaven. Dette vil gjøre det lettere å evaluere og sammenligne tekstene på en mer systematisk og objektiv måte, og gi et mer nyansert bilde av det kreative potensialet i elevtekstene.

I analysen av elevtekstene vil det ikke bare fokuseres på innholdet og de ulike stadiene av den kreative skriveprosessen, men også på den tekniske siden av skrivingen. Dette skyldes at elever med skrivevansker kan ha utfordringer med aspekter som blant annet staving og organisering av tekst (Lyster, 2012), noe som kan påvirke den kreative prosessen deres. For å analysere den tekniske delen, bruker jeg deler av Skjelbreds (2011, s. 179-181) hjelpeskjema for analyse av elevtekster (vedlegg 8). Jeg vil spesielt legge vekt på språket i elevtekstene når jeg bruker hjelpeskjemaet.

Hjelpeskjemaet består av fire hoveddeler:

1. Teksten i kontekst
2. Tekstnivå
3. Setningsnivået
4. Ordnivå

(Skjelbred, 2011, s. 179-181)

I vurderingsområde *teksten i kontekst* fokuserer man på om eleven er bevisst på hvem han skriver til, og om det vises mottakerbevissthet. Videre ser man på forholdet mellom skriveren og egen tekst, viser eleven engasjement og formidling, eller skrives det med distanse? (Skjelbred, 2011, s. 179). På *Tekstnivå* analyseres sjanger, komposisjon og sammenheng mellom tekstelementer. (Skjelbred, 2011, s. 179-180). *Setningsnivået* fokuserer på aspekter av elevenes evne til å formulere setninger på en hensiktsmessig måte. For det første er det viktig å undersøke om eleven har en god forståelse av hva en setning er. Videre ser man på om eleven har brukt fullstendige setninger i teksten, eller om det er mye ufullstendige setninger. Et annet viktig aspekt er kompleksiteten i setningene eleven har brukt, om de er enkle eller komplekse i sin struktur (Skjelbred, 2011, s. 180). Det siste nivået, *ordnivå*, er det flere faktorer som blir analysert. En viktig faktor er om eleven har en god forståelse av ord, og om det blir vektlagt hvilke ordklasser eleven bruker mest eller minst (Skjelbred, 2011, s. 180). I tillegg ser man på dette nivået om eleven bruker språklige virkemidler, som metaforer, sammenligninger, besjeling og ironi. Et annet viktig aspekt i dette vurderingsområdet er elevens rettskrivingsferdigheter. Her ser man på om eleven har problemer med rettskriving, og om det er noen spesielle typer avvik som går igjen. Alt i alt gir en helhetlig vurdering av ord og uttrykk en god indikasjon på elevens språklige ferdigheter og evne til å formidle et budskap klart og effektivt (Skjelbred, 2011, s. 180).

Til slutt har også Skjelbred (2011, s. 181) en liten oppsummering og hva elevene kan arbeide videre med. Her ser man på teksten samlet sett og hva eleven mestrer og hva eleven bør arbeide mer med.

Skjelbred (2011, s. 178) påpeker at hjelpeskjemaet ikke er ment til å bli fylt ut for enhver elevtekst, men heller skal fungere som et verktøy for å finne interessante tilnæringer for å beskrive både innhold og form i den enkelte tekst. Det skal hjelpe med å se potensiale og problemer i elevtekstene, men at det også skal tas hensyn til elevenes individuelle forutsetninger. Punktene er et utgangspunkt for analysen, og sammenligning mellom tekstene før og etter tilbakemeldingene. Det vil si at det ikke blir sett like detaljert på alle punktene i hver tekst, men punktene blir tilpasset til elevtekstene.

## 4.8. Reliabilitet, validitet, overførbarhet og forskningsetikk

For å kunne bedømme kvaliteten på en studie er det nødvendig å gi en redegjørelse for studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet (Johannessen et al., 2010). Disse vil sammen med forskningsetikk bli brukt i beskrivelsen av studiens kvalitet.

### 4.8.1. Reliabilitet

I kvalitativ forskning handler reliabilitet blant annet om påliteligheten av forskningsresultatene og om muligheten for andre forskere å gjenskape studien og oppnå de samme resultatene (Thagaard, 2021, s. 187; Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Imidlertid kan repliserbarhet i kvalitative studier være utfordrende å oppnå (Thagaard, 2021, s. 187), da slike studier ofte er preget av komplekse og unike sosiale situasjoner og kontekster som kan være vanskelig å replisere fullstendig. Dette gjør det utfordrende å gjenskape forskningsprosessen og resultatene nøyaktig, spesielt hvis situasjonen og konteksten har endret seg siden den opprinnelige studien ble gjennomført (Thagaard, 2021, s. 188).

For å øke reliabiliteten har jeg gjort min studie så transparent som mulig ved å beskrive forsknings- og analyseprosessen trinn for trinn, inkludert min fremgangsmåte for innsamling av data og analysen av intervjuer og elevtekster. Jeg har også gjort rede for valg og vurderinger som er gjort underveis i studien. På denne måten kan leseren følge min tankegang og beslutningsprosess og dermed bedre forstå og vurdere studiens resultater og konklusjoner.

Som tidligere nevnt er det viktig å påpeke at forskerens egne perspektiver og tolkninger kan påvirke forskningsprosessen og resultatene i kvalitativ forskning, og gjøre det vanskelig å replisere studien nøyaktig, spesielt hvis en annen forsker har en annen forforståelse eller tolkning av dataene (Thagaard, 2021, s. 188; Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Ved å gjøre leseren klar over min forforståelse øker jeg påliteligheten til mine tolkninger av data, og viser at jeg er åpen for å reflektere over min egen rolle i forskningsprosessen og hvordan min forforståelse kan ha påvirket tolkningene av dataene.

Dette kan øke påliteligheten til tolkningene av dataene fordi leseren kan ta hensyn til min forforståelse når de vurderer resultatene av studien. Ved å gjøre det tydelig hvordan min forforståelse har påvirket forskningsprosessen, kan jeg også gi et mer helhetlig og nøyaktig bilde av studien og dens resultater, og bidra til å øke tilliten til studiens konklusjoner.

#### 4.8.2. Validitet

I kvalitativ forskning, hvor tolkninger og fortolkninger av data spiller en viktig rolle, er validitet en avgjørende faktor (Thagaard, 2021, s. 189). Validitet handler om hvor godt en studie måler eller undersøker det den har til hensikt å undersøke (Thagaard, 2021, s. 19; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). I kvalitativ forskning er det spesielt viktig å sikre at forskerens tolkninger er gyldige (Thagaard, 2021, s. 191-192). For å oppnå dette er det nødvendig å være oppmerksom på egne antakelser og fordommer, utfordre disse gjennom refleksjon og kritisk tenkning, og å benytte passende metoder og teknikker gjennom hele forskningsprosessen for å øke validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015).

En viktig faktor for å styrke validiteten i kvalitativ forskning er transparens. Dette innebærer å gjøre forskningsprosessen og tolkningene av data åpne og tydelige slik at andre forskere kan vurdere og gjennomgå validiteten av studien (Thagaard, 2021, s. 200). I min studie har jeg beskrevet hvordan jeg analyserte det transkriberte materialet og kom frem til konklusjonene, noe som kan ha bidratt til å øke validiteten. Jeg har også mottatt tilbakemeldinger fra veilederen min og utført en kritisk evaluering av analyseprosessen for å styrke validiteten ytterligere.

For å øke validiteten i min studie har jeg også vært nøye med å basere det teoretiske grunnlaget på anerkjente studier og forskningsbasert teori innenfor motivasjon og skrivevansker. Spørsmålene i intervjuet er også basert på denne teorien for å sikre at de speiler de fenomenene som studien ønsker å undersøke. Imidlertid kan en mulig hindring for validiteten i min studie være det begrensede antallet deltakere. Dette øker risikoen for at resultatene kan påvirkes av tilfeldige faktorer og gjør det vanskelig å generalisere funnene til en større populasjon av elever. Derfor kan ikke studiens resultater generaliseres til en større gruppe.

#### 4.8.3. Overførbarhet

Overførbarhet, også kjent som generaliserbarhet, refererer til evnen til å trekke konklusjoner fra en studie som kan generaliseres til andre situasjoner og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Meninger om overførbarhet i kvalitativ forskningsmetode varierer imidlertid. Noen hevder at overførbarhet ikke er et sentralt mål for kvalitativ forskning, ettersom slike studier vanligvis har et begrenset utvalg av deltakere og kontekster, som ikke nødvendigvis kan generaliseres til andre situasjoner eller populasjoner. I stedet fokuserer kvalitativ forskning på en helhetlig og grundig beskrivelse og forståelse av komplekse fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015).

Andre argumenterer imidlertid for at selv om kvalitativ forskning har begrensninger i valg av deltakere og kontekster, kan den likevel ha overførbarhet gjennom åpenhet om forskningsdesignet, metodene og resultatene, teoretisk generalisering og beskrivelse av kausale mekanismer (Thagaard, 2021). Disse elementene kan bidra til å øke forståelsen av fenomener som undersøkes og kan derfor ha verdi i andre situasjoner og kontekster.

Denne studien kan ikke generaliseres da utvalget av deltakere ikke er representativt for hele populasjonen. Selv om den ikke kan generaliseres, kan gjerne resultatene og konklusjonene likevel være nyttige og til inspirasjon for lærere som ønsker å legge til rette for kreativ skriving hos elevene sine. Studien kan dermed være et verdifullt verktøy for å utforske nye måter å utføre undervisningsopplegg i kreativ skriving på, og den kan tilpasses til den enkelte klasse og elevs behov.



#### 4.8.4. Forskningsetikk

Forskning bør bli organisert og utført på en ansvarlig måte, og forskningsetikk er et hjelpemiddel som sikrer dette (NESH, 2021). Forskningsetikk handler om å evaluere og vurdere de etiske aspektene ved forskning, for å sikre at den utføres i henhold til forskningsetiske standarder og prinsipper (Thagaard, 2021, s. 20). Forskningsetikk handler også om ivaretagelse av menneskeverdet, som er den grunnleggende verdien som bør ivaretas. Dette kan oppnås gjennom tre prinsipper: respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning, samt rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder. Disse forpliktelsene er avgjørende for å sikre at forskningen utføres på en ansvarlig måte (NESH, 2021).

Kvalitativ forskning krever spesielt hensyn til etikk, ettersom forskere ofte arbeider tett med deltakerne og kan direkte påvirke deres liv og velvære. Etiske utfordringer kan oppstå i kvalitative studier, som konfidensialitet, informert samtykke og konsekvensene av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2021, s. 21-22). Det er forventet at forskere skaffer et forskningsetisk samtykke før deltakelse i forskning. Det er essensielt at forskningsetisk samtykke er frivillig, informert og klart, og at det kan dokumenteres. Alle som deltar i forskning, må gjennomgå en detaljert informasjonsprosess og gi samtykke (NESH, 2021).

Etttersom elevene i studien er under 18 år, var det de foresatte som ga samtykke på deres vegne. Informasjonsskrivet forklarte formålet med forskningen, hvordan personvernet til elevene ville bli ivaretatt, og hva det innebar å delta i studien. Jeg fikk også muntlig samtykke av elevene, og de ble informert om at de kunne trekke seg fra studien når som helst. Barn som deltar i forskning har spesielle rettigheter til beskyttelse, og det er derfor viktig at forskere innhenter samtykke både fra barnets foresatte og barnet selv (NESH, 2021).

Siden sensitiv informasjon og personopplysninger i form av lydopptak av intervjuene ble samlet inn, var det nødvendig å følge retningslinjer for personvern. Prosjektet ble derfor meldt inn og godkjent av SIKT, og deres mal for informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble brukt. Samtykkeskjemaet ble levert til kontaktlæreren, som på mine vegne delte det ut til aktuelle kandidater. Foreldrene måtte signere skjemaet og returnere det til kontaktlæreren før hun kunne videreformidle det til meg.

Jeg informerte elevene og foreldrene om at intervjuene ville bli tatt opp, men at alle personopplysninger skulle anonymiseres. Videre ble det også understreket til elevene og foreldrene at de hadde rett til å trekke seg fra studien til enhver tid, helt frem til studiens slutt, hvis de ønsket det.

## 5. Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil resultatene fra datamaterialet bli presentert og drøftet i følgende rekkefølge: først intervjuene som ble gjennomført før undervisningsopplegget, deretter elevtekstene, her inngår også referat fra feltnotater om hver elev. Til slutt kommer resultatene og drøftingen av intervjuene som ble gjennomført etter undervisningsopplegget. Ved å organisere kapittelet på denne måten, vil leseren enklere kunne følge den røde tråden i oppgaven. Det vil også bidra til en mer strukturert og klar fremstilling av resultatene. Resultatene vil bli drøftet i lys av teorien som ligger til grunn for studien, og dette vil til sammen legge grunnlag for å kunne svare på studiens problemstilling; *Hvordan legge til rette for kreativ skriving for elever som strever med skriving på 4. trinn?*

Resultatene vil bli presentert og drøftet ut fra forskningsspørsmålene;

- 1) Hvilke tanker har elever som strever med skriving rundt egen tekstproduksjon?
- 2) Hvordan endret elevtekstene seg etter undervisningsopplegget "Skriv som du vil"?
- 3) Hvilke refleksjoner har elevene rundt undervisningsopplegget "Skriv som du vil"?

### 5.1. Hvilke tanker har elever som strever med skriving rundt egen tekstproduksjon?

For å svare på forskningsspørsmålet om elevenes tanker rundt egen tekstproduksjon har jeg brukt hovedkategoriene, motivasjon og skriveprosess for å presentere resultatet av intervjuene. Under hver hovedkategori vil resultatet bli presentert ut fra kodene som er brukt i analysene av intervjuene. Etter at resultatene er lagt frem vil jeg drøfte de med hjelp av teori som tidligere er presentert. Drøftingen er delt opp i to hovedkategorier, motivasjon og skriveprosessen. Dette for å vise sammenheng tilbake til analysen av intervjuene, men samtidig gjøre drøftingen mer oversiktlig.

## Motivasjon

Svarene indikerte at elevene kan ha en positiv holdning til skriving og kan oppleve skrivelyst. Flere av elevene uttrykte at de likte spesielt godt å skrive eventyr, noe som kan indikere at de har jobbet med sjangeren på skolen, og at det kan ha ført til at elevene har opplevd mestring.

*"Jeg liker godt å skrive eventyr" (Elev 1)*

Elev 3 uttrykte at hun likte å skrive bøker, noe som kan tyde på at det å skape og uttrykke seg gjennom skriving, kan føre til glede og positive holdninger til skriving.

*"Hm, jeg liker å lage bøker" (Elev 3)*

Intervjuene viste samtidig at elevene av og til har en negativ holdning til skriving, spesielt hvis de må skrive mye, i henhold til deres oppfatning.

*"Hmmm, kanskje det er slitsomt" (Elev 4)*

*"Ehh, kanskje hvis det er mye å skrive. Da har jeg ikke så lyst" (Elev 2)*

Elevene ble spurt om hva de var flinke til i skriving, og to av elevene svarte at de var flinke til å skrive setninger, noe som kan gi inntrykk av at dette er noe de har arbeidet med på skolen, og det er noe de behersker:

*"Ehm, jeg er flink til å skrive setninger. Sånne vanlige setninger egentlig" (Elev 1)*

Andre trakk frem egen fantasi:

*"Veldig mye fantasi, men litt" (Elev 3)*

Intervjuene med elevene viste at tilbakemeldingene fra læreren gjør at de føler at de har gjort en god jobb, noe som kan gi utslag på motivasjon og selvtillit.

*"Ehm, da føler jeg at jeg har gjort en god jobb" (Elev 3)*

Elevene uttrykte også at de likte å få tilbakemeldinger fordi det kunne indikere at de hadde gjort oppgaven riktig. Dette kan tolkes som at elevene ønsker å få bekreftelse på at de har utført oppgaven slik som var tenkt.

*"Jeg liker det fordi da får jeg vite at jeg har gjort det riktig" (Elev 1)*

Til slutt viste funnene at noen av elevene likte best å skrive når de var glade, noe som kan indikere at deres emosjonelle tilstand kan påvirke deres motivasjon for skriving. Andre elever

likte å skrive når de kjedet seg, noe som kan tyde på at skriving er en aktivitet de setter pris på.

*"Også liker jeg best å skrive når jeg er glad" (Elev 3)*

*"Hmm, når jeg kjeder meg eller kanskje noe sånt. Eller når jeg ikke har noe å gjøre. Da kan jeg tegne eller skrive" (Elev 1)*

### Skriveprosessen

Funnene i intervjuene viste at elevene hadde ulike preferanser når det gjaldt skriveprosessen, og flertallet av elevene foretrakk at læreren satte rammer for oppgaven, samtidig som de ønsket frihet til å skrive det de selv ønsker.

*"Fordi kanskje læreren sier at vi skal skrive noe gøy. Og kanskje vi kan bestemme selv om vi skal skrive noe gøy. Derfor liker jeg begge to" (Elev 2)*

Svarene viste at noen elever er opptatt av både rettskriving og estetikk når det gjaldt skriving. De var opptatt av at skriften skulle være pen og ryddig, slik at teksten ble enkel å lese. *"At skriften min er fin, slik at vi kan lese den. At det ikke blir en stor a, og så en liten n og så en stor N igjen" (Elev 1)*

Noen elever ga uttrykk for bevissthet rundt behovet for å lese gjennom og revidere egen tekst. Andre elever virket mer tilfreds med sin første versjon og brukte ikke tid på å lese gjennom teksten for å gjøre endringer.

*"Nei, jeg pleier å være fornøyd med den" (Elev 4)*

*"Ja, jeg leser gjennom den" (Elev 3)*

Funnene indikerte at elevene hadde ulike tilnærminger når det gjaldt organisering av teksten. Mens noen foretrakk fri skriving *"Ja, pleier å se hvor fantasien tar meg" (Elev 4)*, valgte andre å ta utgangspunkt i bestemte skriveramme som hørte til sjangeren de skrev i. For eksempel sier Elev 1 at hun kan bruke rammer fra eventyr for å skape en struktur å følge, eller hun kan høre på et eventyr for å hente inspirasjon og ideer til sin egen skriving.

*"Jeg pleier å ta de reglene. For eksempel det var en gang og litt sånn. Så prøver jeg å følge de for da blir det litt lettere for meg. Og så kan jeg kanskje høre på et eventyr og da kan jeg ta litt ting fra det. Sånn hvis det står at det var en gutt som gikk inn i en skog, så kan jeg skrive at det var en gutt som gikk inn i et fjell" (Elev 1)*

Elevene hadde ulike preferanser når det kom til måter å skrive på. Noen foretrakk å skrive på Chromebook fordi de syntes det var lettere å lese teksten og unngå smerter i hånden. Andre likte å bruke Chromebook fordi den hjalp med rettskrivingen. På den andre siden likte noen elever å skrive for hånd fordi de fant det mer behagelig.

*"For hånd" (Elev 3)*

*"Ehm, på Chromebook mest" (Elev 2)*

### Motivasjon

Det første elevene ble spurt om de noen gang hadde lyst til å skrive. Dette var for å kartlegge elevenes forhold til skriving. Forskning viser at elever med skrivevansker ofte har lav motivasjon og et dårlig forhold til skriving (Alves-Wold et al., 2022; Graham et al., 2012). Grunnen til dette kan blant annet være at de har opplevd nederlag innen skriving, og dermed unngår å skrive (Stanovich, 2008). Svarene som kom fra elevene viste derimot at elevene noen ganger opplevde skrivelyst, og det kunne være både hjemme og på skolen. Når de hadde lyst til å skrive likte de best å skrive eventyr eller lage bøker. Dette kan tolkes som et tegn på indre motivasjon for å skrive, og at skriving er en aktivitet de liker å holde på med og som gir dem mestringsfølelse. Forskning viser at indre motivasjon kan være en viktig faktor for å oppnå god læring (Ryan & Deci, 2009).

Elev 1, 2 og 3 sier at de er flinke til å skrive i noen situasjoner, noe som indikerer at de har en viss grad av mestringstro og kan være motivert og ha tiltro til egne evner når de skriver. Imidlertid kan en elevs mestringstro være mer eller mindre realistisk i forhold til hva eleven faktisk kan klare, spesielt for elever med skrivevansker (Bandura, 1997). Mestringstroen kan være realistisk når de sammenligner med seg selv, men sammenlignet med gjennomsnittseleven så ses det gjerne ikke på samme måte. I tillegg vil ikke mestringstro i en situasjon automatisk bety at de er motiverte for hver eneste skriveoppgave de får tildelt. Noen av oppgavene kan oppleves som irrelevante eller for enkle. Hva som oppleves som relevant for elevene er basert på elevenes interesser og erfaringer, og om de klarer å se nytten av oppgaven som blir gitt. Ved å gjøre elevene bevisste på hva de skal lære og hvorfor, kan det øke relevansen for elevene. Solheim (2011) hevder at elevenes opplevelse av relevans og nytte av skriveoppgaven kan være avgjørende for motivasjonen. Hvis elevene ikke er motivert for oppgaven, kan det være vanskeligere for de å aktivere og bruke de kognitive ferdighetene som må til for å skrive. Dette kan skyldes at arbeidsminnet kan bli mer begrenset når motivasjonen mangler, noe som igjen kan gå ut transkripsjon og eksekutive

funksjoner i skriveprosessen, ifølge "The Simple View of Writing" (Berninger & Amtmann, 2003). Elever med skrivevansker derimot bruker allerede mye av de tilgjengelige kognitive ressursene de har på staving, noe som kan føre til ytterligere begrensninger i arbeidsminnet (Høien og Lundberg, 1997). Dermed kan oppgaver som oppleves irrelevante, og ikke gir motivasjon være spesielt utfordrende for disse elevene. Hvis en elev har lav mestringstro, kan dette også føre til lavere innsats og negative tanker og følelser under skriveprosessen, som igjen kan påvirke motivasjonen (Bandura, 1997).

Resultatene viste at elevene likte å skrive når de var glade, samtidig var dette avhengig av rammene rundt. Krav til tekstmengde er noe elevene trakk frem som negativt. Når elevene opplevde å måtte skrive mye, kunne de miste interessen og motivasjonen for å fullføre oppgaven. Teori viser at elever med skrivevansker kan ha en tendens til å skrive mindre enn jevnaldrende (Stanovich, 2008), og dermed kan opplevelsen av å måtte skrive mye virke spesielt overveldende og gjerne demotiverende for dem (Næss & Hofslundsengen, 2022, s. 22). Dette kan føre til at de prøver å unngå å skrive noe som kan påvirke deres skriveutvikling (Alves-Wold et al., 2022; Graham et al., 2012). Dette viser betydningen av å skape en positiv holdning til skriving blant elever med skrivevansker, da elever med dårlig holdning til skriving ofte skriver mindre enn de som opplever motivasjon for skriving (Lyster, 2019).

Elevenes respons i intervjuet indikerer at de blir motivert av å motta tilbakemeldinger på skrivingen sin fra læreren. Lærere har en viktig rolle i å støtte elevens læring som den kompetente andre (Bruner, 1986), og tilbakemeldinger fra læreren kan øke elevens motivasjon for skriving (Alves-Wold et al., 2022). Gjennom tilbakemeldingene kan læreren utfordre elevene til å videreutvikle skriveferdighetene sine, og dermed også utvide deres proksimale utviklingssone (Stanovich, 2008).

### Skriveprosessen

Resultatene fra intervjuene viste at noen av elevene uttrykte at de ønsket trygghet i faste rammer rundt et skriveprosjekt, samtidig som det skulle legges til rette for at de kunne utfolde seg kreativt i skriveprosessen. Ersland (in press) vektlegger den kreative skrivingen som en uplanlagt og spontan prosess, og indikerer at for mye fokus på skriverammer og struktur kan hemme den kreative prosessen til elevene. Det kan derfor være viktig å finne en balanse mellom rammer og kreativitet i skriveoppgaven, og ikke låse elevene fast i for tydelige

rammer, men heller bruke de som hjelpemidler for å støtte opp om kreativiteten (Blikstad-Balas, 2015, s. 31). Skriverammer kan være en nyttig metode for å støtte elever med skrivevansker (Katusic et al., 2009). Slike rammer kan hjelpe elevene med å strukturere teksten og forbedre rettskrivingen, som kan være en stor utfordring for mange elever med skrivevansker (Høien & Lundberg, 1997). Skriverammene kan være med å bidra til å fremme kreativiteten, ved at elevene har mer støtte i skrivingen sin, slik Blikstad-Balas (2015) argumenterer for. Ved å gi elevene mulighet til å utforske kreativiteten innenfor gitte rammer, kan de utvikle både skriveferdighetene og den kreative tenkningen sin (Blikstad-Balas, 2015).

En mulig forklaring på hvorfor elevene ønsket skriverammer samtidig som de ville ha muligheten til å uttrykke seg kreativt, kan forklares gjennom forskning som viser at elever med skrivevansker kan ha nytte av å bruke skriverammer, da det kan hjelpe dem med å strukturere teksten og samtidig gi dem muligheten til å uttrykke seg kreativt. Blant annet påpekte Elev 1 at hun ofte tar utgangspunkt i andre eventyr når hun selv skal skrive eventyr, hun lager dermed skriverammene selv, noe som kan gjøre skriveprosessen lettere. Forskning viser at dette ikke er noe elever med skrivevansker vanligvis gjør, da planlegging og organisering ansees som en del av de eksekutive funksjonene i "The Simple View of Writing", og disse funksjonene har ofte elever med skrivevansker utfordringer med (Høien & Lundberg, 1997). Etterhvert som transkripsjonskompetansen automatiserer, vil det frigis kognitiv kapasitet som elevene kan anvende på eksekutive funksjoner i skriveprosessen, som for eksempel planlegging og organisering (Hebert et al., 2018).

Resultatet av intervjuene gjort før undervisningsopplegget, viste at elevene foretrakk det som Mehlum (1982, s. 14) beskriver som praktisk skriving. Elev 1, 2, 4 uttrykte at de likte å skrive brev, stavskrift eller å skrive i fagene matte, norsk og engelsk. En mulig forklaring på hvorfor elevene foretrakk den praktiske skrivingen fremfor den kreative skrivingen, kan være at de ikke har fått tilstrekkelig opplæring og veiledning i kreativ skriving. Man kan undre seg over hvorfor kreativ skriving ikke blir vektlagt når man ser tydelig hvor viktig det er for elevene sin skriveutvikling, og hvor viktig det er at elevene får tilstrekkelig opplæring i kreativ skriving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan skyldes undervisnings- og opplæringsmetodene i dagens skole, som ofte er strukturert og følger en fast plan. Læreplanen LK20 gir imidlertid mer rom for utfoldelse, og det kan være at vi vil se en endring i måten lærere underviser på og elever skriver på i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Flere av elevene, deriblant Elev 1, 2 og 4, foretrakk å skrive på Chromebook, fordi den gjorde skrivningen mer komfortabel, samt at den innebygde rettskrivingshjelpen var til hjelp. Samtidig viste resultatene at noen elever var opptatt av det estetiske i tekstene sine, og foretrakk å skrive for hånd for å kunne kontrollere skriften bedre og fant det mer komfortabelt enn å skrive på Chromebook. Teorier indikerer at elever med skrivevansker kan ha dårlig håndskrift som følge av at de bruker mye kognitive ressurser på staving, eller forsøker å skjule sine vansker ved å skrive utydelig (Lyster, 2012; Høien & Lundberg, 1997). For disse elevene kan ulike verktøy, som Chromebook med rettskrivingshjelp eller andre hjelpemidler, være nyttige for å lette stavingen og frigjøre mer kognitive ressurser til å planlegge og organisere tekster (Høien & Lundberg, 1997). Man bør derfor i utformingen av undervisningsopplegg ta hensyn til elevenes ulike preferanser når det gjelder ulike skrivemetoder.

## 5.2. Hvordan endret elevtekstene seg etter undervisningsopplegget "Skriv som du vil"?

Dette kapittelet er strukturert på følgende måte: Først presenteres analysen av de fire elevtekstene, hvorav én tekst er fra hver elev. Analysen tar hensyn både til det kreative, men også det skrivetekniske i hver oppgave. Samtidig vil analysedelen inneholde et referat fra feltnotatene om hver elev. Videre i delkapittelet vil jeg drøfte resultatene av analysene for å undersøke hvordan elevtekstene har endret seg etter undervisningsopplegget "Skriv som du vil". I drøftingen vil ta med noen relevante observasjoner fra feltet som ble gjort i forbindelse med elevenes skriveprosesser. Resultatene og observasjonene vil bli drøftet i lys av teorien som tidligere er presenter i oppgaven.

### 5.2.1. Elevtekst 1

#### *Referat fra feltnotat Elev 1*

Elevtekst 1 er skrevet i tredje undervisningstime. Feltnotatene viste at denne timen var preget av lite motivasjon hos eleven, og hun hadde ingen ideer om hva hun ønsket å skrive om (15. februar 2023, kl. 8.10). Vi pratet dermed om hva teksten kunne handle om, og jeg ga eksempler og modellerte. Eleven fikk da ideen om at hun kunne skrive om kjæledyret sitt, og hun startet å skrive på fortellingen sin. Hun stoppet derimot flere ganger underveis i skriveprosessen for å spørre om det hun skrev var riktig og bra, hun var avhengig av



oppmuntrende ord underveis i prosessen for å holde motivasjonen oppe. Etter 3 linjer var hun ferdig med første utkast, og jeg ga henne tilbakemeldinger slik at hun kunne skrive videre på fortellingen (15. februar 2023, kl. 8.40).

#### *Elevtekst*

*dyr som begynner på H  
mamma liker bare dyr  
som begynner på H  
vi har et hamster som  
heter klompen men en  
dag så sa mamma at hun  
ville ha hamsteret løs i  
huset*

*Elevtekst 1 før tilbakemeldinger*

*dyr som begynner på H  
mamma liker bare dyr som begynner på H  
vi har et hamster som heter klompen men en dag så sa  
mamma at hun ville ha hamstere løs i huset men vi har  
også en hund som heter akira vi slapp hamstere løs Akira  
løp etter hamstere vi tok hamstre inn i buret og måtte  
bruke gjere når hamsteren skulle gå løs og slutt*

*Elevtekst 1 etter tilbakemeldinger*

#### *Elev 1s kreative skriveprosess*

I elevtekst 1 beskrives det i første utkast ikke et spesifikt sted, men i det andre utkastet har eleven inkludert at hendelsene finner sted i et hus. Teksten inneholder flere karakterer, men ingen klar hovedperson. Eleven har lagt til hunden Akira etter å ha fått tilbakemeldinger, som ga historien mer dybde. Karakterenes egenskaper er ikke tydelig beskrevet, men det er klart at mamma har en forkjærlighet for dyr som begynner på bokstaven H, da fortellingen starter med at mamma liker bare dyr som begynner på H.

Handlingen består av at moren liker bare dyr som begynner på H, familien har en hamster som heter Klompen, og at en dag ønsket moren å ha hamstere løs i huset. Når hamstere ble sluppet løs, løp hunden etter det og hamstere blir satt tilbake i buret. Vi kan dermed si at kontrasten i teksten blir mellom å ha hamstere løse i huset og å måtte sette det tilbake i buret når hunden løper etter. Hun lager til slutt en løsning på problemet, og det fungerer som en avslutning på fortellingen.

### *Elevtekst 1 skriveteknisk*

Før eleven fikk tilbakemeldinger, var teksten kort og ufullstendig med en uklar struktur og mangel på utvikling. Etter å ha fått tilbakemeldinger, er handlingen nå mer logisk og tydelig bygd opp, selv om den fortsatt ikke er veldig kompleks. De tre setningene som er lagt til i andre utkast, utgjør nå endringen, kontrasten og avslutningen i fortellingen.

På tross av forbedringene i fortellingen, kan vi se at teksten fortsatt mangler noe struktur og organisering av tekst. Når man leser gjennom fortellingen, legger man merke til at ordvalget er ganske enkelt og begrenset. Eleven viser noen tegn på mottakerbevissthet, men det oppleves som manglende engasjement i teksten. Teksten er preget av enkle ord, og det brukes sjelden komplekse eller avanserte ord i teksten. Rettskrivingen er stort sett korrekt, og det er ingen språklige virkemidler i teksten.

Eleven har hovedsakelig skrevet fullstendige setninger, men det er noen få unntak da tegnsetting ikke er brukt riktig. Det fører til at noen av setningene er ufullstendige. Selv om dette ikke er et element man vanligvis ser på i kreativ skriving, da målet er å gjøre teksten lesbar, kan dette påvirke elevteksten. De språklige feilene som er i teksten, kan gjøre det vanskelig for leseren å forstå hva eleven ønsker å formidle. Hvis eleven hadde brukt punktum og stor bokstav i større grad, ville teksten hatt flere fullstendige setninger og den kunne blitt noe lettere å lese.

### 5.2.2. Elevtekst 2

#### *Referat fra feltnotat Elev 2*

Eleven var en som viste stor mestringstro og glede over skrivingen ("*To av elevene skriver mye og raskt. Fantasien er på topp, men de to er ikke opptatt av rettskriving eller punktum*" 8. februar 2023 klokken 8.45). Elevtekstene til Elev 2 viser at han hadde en god utvikling gjennom undervisningsopplegget, tekstene hans ble lengre og mer utfyllende for hver skriveøkt som gikk. Den første fortellingen han skrev i økt 1 var på 3 setninger, uten noen form for beskrivelser eller forklaringer i fortellingen. Denne fortellingen derimot er på 6 setninger, og inneholder noen beskrivelser og forklaringer som kan gi leseren visuelle bilder av handlingen.

### *Elevtekst*

#### *Trollen*

*Trollen liker og gå i Leoslekeland. Trollen har en venn og han er ikke en troll han er en hund. Trollen elsker bananer fordi han er gul og bananer. Trollen bor i en hytte men de er ikke en hvem som helst hytte det er en spesiell hytte. Trollen har mat inne i hytten. Men han har mest bananer.*

*Elevtekst 2 før tilbakemeldinger*

#### *Trollen*

*Trollen liker og gå i Leoslekeland. Trollen har en venn og han er ikke en troll han er en hund. Trollen elsker bananer fordi han er gul og bananer er gul. Trollen bor i en hytte men det er ikke en hvem som helst hytte det er en spesiell hytte. Trollen har mat inne i hytten og det er Leoslekeland inne i hytten derfor er det en spesiell hytte. Men han har mest bananer. Men en gang vennen hans gikk i Leoslekeland også når Trollen fant ut om det han ble skikkelig sur. Det var fordi Trollen har lagt Leoslekeland også vennen hans betalte ikke for og komme in Slutt.*

*Elevtekst 2 etter tilbakemeldinger*

### *Elev 2s kreative skriveprosess*

Teksten til eleven ble lengre, med flere detaljer og forklaringer, etter revideringen ut fra tilbakemeldingene som ble gitt. I det første utkastet hadde eleven blant annet glemt å fullføre setning 3, og fikk tilbakemelding om å se på setningen en gang til, da setningen var ufullstendig og ikke gav mening slik den sto. Tilbakemeldingene hadde ellers fokus på å gi beskrivelser i teksten som kunne gi leseren bilder i hodet. Kommentarer som "hva gjorde hytten spesiell?" og "hva skjedde mellom trollet og hunden?"

Analysen av elevtekstene viser at begge tekstene har et tydelig sted, nemlig hytten der Trollet bor. Det er her mesteparten av handlingen foregår. Både første og andre utkast har også en tydelig hovedperson, nemlig trollet. Han har egenskapen at han elsker bananer fordi de er gule og han selv er gul. Trollet har også en venn som er en hund. Handlingen i teksten består av noen beskrivelser av Trollets liv, hans forhold til Leos Lekeland og vennen hans. Selv om eleven fikk tilbakemeldinger på teksten, er ikke handlingen i fortellingen alltid like logisk eller strukturert oppbygd. Det er begrenset sammenheng mellom tekstelementene, og teksten bærer preg av at eleven har skrevet seg inn og ut av et problem, uten å planlegge teksten, slik

som undervisningsopplegget har som mål at elevene skal gjøre.

Eleven har i andre utkast lagt til en kontrast i teksten. Trollet blir sur på vennen fordi hunden har gått inn på Leos Lekeland uten å betale for seg, og det er også her fortellingen slutter. Det er ingen konklusjon eller løsning på konflikten.

Fortellingen har i andre utkast fått en slutt, men den er ikke veldig tydelig. Sluttsetningen "Slutt." fungerer som en indikasjon på at teksten er ferdig, men det er ingen tydelig avslutning på fortellingen.

### *Elevtekst 2 skriveteknisk*

Fortellingen er kort og består av enkel komposisjon og sammenheng mellom tekstelementene. Setningene i teksten er enkle og greie å forstå, selv om noen er ufullstendige og mangler subjekt eller verb, er det ikke mange av dem. Ordnivået er også enkelt, og eleven bruker enkle ord og uttrykk. Det er ingen spesielle språklige virkemidler som blir brukt i teksten. Rettskrivningen er generelt god, selv om noen stave- og grammatikkfeil kan observeres.

Selv om teksten er enkel og uten for mye detaljer, viser den noen tegn på engasjement og formidling, det kommer frem i blant annet beskrivelser av omgivelsene og trollets følelser. Komposisjonen til fortellingen er enkel og består av korte setninger som er satt sammen uten for mye kompleksitet. Det er begrenset sammenheng mellom tekstelementene. Til tross for noen rettskrivingsfeil viser eleven at han har forståelse av ord, da de fleste ordene har en sammenheng. Substantiver og adjektiver er de mest brukte ordklassene. Det er ingen bruk av språklige virkemidler i denne teksten.

### 5.2.3. Elevtekst 3

#### *Referat fra feltnotat Elev 3*

Feltnotatene viste at hun i starten var usikker på hva hun skulle skrive om, og dermed diskuterte vi ulike ideer (8. februar kl. 8.37). Jeg foreslo at hun kunne skrive om et monster, noe hun valgte å gjøre. Eleven var opptatt av at det andre ordet skulle være "liker", som var i tråd med undervisningsoppleggets kriterier. Hun står fast etter 2 setninger. Jeg ga eleven tilbakemelding på teksten, blant annet om å beskrive hvordan monsteret så ut, hvordan

personen reagerte på å bli skremt og hva som skjedde etter at personen ble skremt. Videre ba jeg henne tenke på en passende slutt på fortellingen. Eleven tok imot tilbakemeldingene og fortsatte å jobbe med teksten sin (8. februar kl. 8.50).

#### *Elevtekst*

##### *Fortelling Monsteret*

*Monsteret liker å skremme folk.*

*Monsteret skremte en person.*

##### *Monsteret*

*Monsteret liker å skremme folk.*

*Monsteret skremte en person.*

*Monsteret er blå og lilla.*

*Monsteret det er stort.*

*Monsteret gjemte seg i en busk.*

*Personen sa å du skremte meg.*

*Så lede monsteret.*

*Monsteret gikk hjem og var fornøyd.*

*Monsteret log seg til å sove.*

*Elevtekst 3 før tilbakemeldinger*

*Elevtekst 3 etter tilbakemeldinger*

#### *Elev 3s kreative skriveprosess*

Vi kan se at tilbakemeldingene eleven fikk har hjulpet henne til å skrive en lengre tekst med flere detaljer som beskriver monsteret og handlinger det utfører.

I det første utkastet blir det ikke nevnt noe om sted, mens i det andre utkastet får vi vite at monsteret gjemte seg i en busk. Selv om det ikke kan betraktes som et tydelig definert sted, så nevnes det en plass. Begge elevtekstene har en hovedperson, monsteret, men i andre utkast får monsteret noen egenskaper, som farge, størrelse og interesse.

Handlingen i fortellingen er enkel og består av at monsteret skremmer en person ved å gjemme seg i en busk. Etterpå går monsteret hjem og legger seg til å sove. Selv om handlingen er nokså logisk oppbygget, kommer det noen setninger i teksten som gjerne kunne ha vært flyttet på for å få en enda bedre flyt i handlingen. Det er ingen tydelig kontrast i teksten, men den har en tydelig slutt når monsteret går hjem og legger seg til å sove.

Andre utkast av teksten har fått en dialog mellom monsteret og personen som blir skremt, hvor personen sier "åå du skremte meg" og monsteret ler av personen. Dette gir mer liv og dybde til karakterene i teksten og skaper en mer interessant fortelling. Til slutt er det lagt til to nye setninger som beskriver hva som skjer etter at monsteret har skremt personen. Monsteret går hjem, er fornøyd og legger seg til å sove. Dette gir leseren en følelse av avslutning på fortellingen.

#### *Elevtekst 3 skriveteknisk*

Analyse av elevtekstene indikerer at eleven har skrevet en kort og enkel fortelling uten mye engasjement. Dette kan sees ut ifra tekstenes enkle språk og fraværet av følelsesmessig tilknytning fra eleven. Det kan gjerne oppfattes som om teksten kun er produsert for å oppfylle oppgavens krav. Setningene i tekstene er for det meste fullstendige og enkle, og følger subjekt-predikat-objektstrukturen. Ordklassen som dominerer tekstene er substantiver. Eleven har ikke brukt noen språklige virkemidler i teksten, og rettskrivingen er i hovedsak korrekt.

#### 5.2.4. Elevtekst 4

##### *Referat fra feltnotat Elev 4*

Eleven opplevdes svært ivrig. Han skrev i 20 minutter i strekk og helt til tiden som var satt av til skriving var ferdig. Eleven ønsket ikke å endre noe på teksten da han var fornøyd med resultatet ved første utkast. Han fikk en liten tilbakemelding på at han burde lage en avslutning på teksten, det ble ført på "slut" som skulle markere en avslutning. Observasjoner gjort av eleven viste at han skrev en "setning", tenkte på hva han kunne skrive i neste setning, og han var opptatt av at han skulle fylle mest mulig av de 12 setningene han hadde til disposisjon. Han var opptatt av å telle hvor mange linjer han hadde underveis i skrivingen (8. februar 2023). Samtidig viste observasjoner at han blir svært ivrig i skrivesituasjoner, og har vanskelig for å holde seg til gitt oppgave. Han begynner i den tredje undervisningstimen å skrive en faktatekst om seg selv. Han får flere påminnelser om at det skal være en fortelling, men teksten blir som en oppramsing av fakta om han selv (15. februar 2023).

### *Elevtekst*

#### *dragen*

*dragen liker skjøt han liker og drepe mennesker hav dyr og dyr det er 4 meter høy den kan fly den er svart det er gutt han skyter ild han liker å ødelegge han bor mange steder han bor i fjell og under bakken og han har en familie mamma er 7 meter høy pappa er 9 meter høy alle kan skyte ild ilden er 2k grader varm de kan gå på lava de er veldig farlige de liker pølser grise skjøt alt skjøt dragen er veldig ofte med familien drager kan bli 5k å de like å spise de liker å stjele de blir ofte rask sinte eller vil drepe deg det er vanskelig å få en venn når du er drage slut*

#### *Elev 4s kreative skriveprosess*

Analysen av teksten viser at den ikke inneholder et tydelig definert sted, men nevner steder som fjell og under bakken. Hovedpersonen i fortellingen er en svart drage som liker å drepe mennesker, havdyr og andre dyr. Han kan fly og skyte ild. Han bor sammen med en familie av drager som alle kan skyte ild og er farlige. Man kan si at egenskapene til dragen er å ødelegge og drepe.

Handlingen i fortellingen består av beskrivelser av dragen, dens familie og deres egenskaper, det er dermed ingen logisk oppbygging av fortellingen. Det oppstår ingen problemer eller endringer i teksten, og det er heller ingen tydelig kontrast eller slutt. Teksten er derimot rik på detaljer, og kan skape mange bilder i hodet til leseren.

#### *Elevtekst 4 skriveteknisk*

Ut fra Skjelbreds hjelpeskjema og tekst i kontekst er det ikke helt klart hvem mottaker av teksten er. Fortellingen bærer preg av dårlig struktur og lite sammenheng mellom tekstelementene, noe som påvirker formidlingen av fortellingen. Setningene i teksten er ufullstendige og mangler ofte subjekt og/eller verb. Eleven viser utfordringer med å formulere setninger på en hensiktsmessig måte. Eleven viser en grei forståelse av ord, men det er ingen spesielt variert bruk av ordklasser eller språklige virkemidler. Det er også noen utfordringer med rettskriving, blant annet staving av ord som "skjøt" i stedet for "kjøtt", til tross for at eleven brukte rettskrivingsprogram på Chromebook.

Elevtekst 4 kan gi et innblikk i hvilke utfordringer elever med skrivevansker kan møte på. Det er tydelig at denne eleven har stor skriveglede og mestringsfølelse, til tross for vansker. Han viser motivasjon for oppgaven og uttrykker i intervjuet at han liker å skrive fortellinger.

Alle de fire elevtekstene som presenteres inneholder spor av kreativitet. Elevtekst 2, 3 og 4 har en tydelig hovedperson, mens i elevtekst 1 er det flere karakterer uten noen klar hovedperson. Selv om noen av tekstene ikke har et tydelig sted for handlingen, kan dette likevel være passende og ikke alltid nødvendig (Ersland, in press). Kontraster er til stede i to av tekstene, selv om de ikke alltid er like markante. Det er imidlertid ikke alltid at handlingen i tekstene er logisk strukturert, noe som kan skyldes elevenes utfordringer med organisering, planlegging og strukturering av tekster på grunn av svake skriveferdigheter (Lyster, 2012; Høien & Lundberg, 1997). Elevene har også lagt til en avslutning i tekstene sine. 3 av 4 tekster avslutter med "slutt", mens elevtekst 3 avslutter naturlig med at monsteret gikk å la seg.

Det er også mulig å finne eksempler på bruk av hvilesetninger og brukssetninger i elevtekstene, som kan tolkes som kreative spor (Ersland, in press). En illustrasjon av dette er setningen i Elevtekst 1: "men vi har også en hund", som fungerer som en hvilesetning og en funksjonell setning for å drive teksten videre. Dette etterfølges av en bevegelse i teksten med setningen "vi slapp hamstere løs".

Resultatene viste at elevene hadde bruk for mye støtte underveis i skriveprosessen, og det kan det være mange grunner til. Noen elever så gjerne ikke sammenhengen mellom oppgaven og deres egne interesser (Alves-Wold et al., 2022; Graham et al., 2012), mens andre opplevde gjerne oppgaven som for vanskelig i forhold til deres ferdigheter (Vygotsky, 2001). I studien kunne man observere at elevene ikke hadde tilstrekkelige ferdigheter og kunnskaper til å gjennomføre undervisningsopplegget på egenhånd, og dermed var avhengig av støtte fra læreren for å kunne utvikle seg (Bruner, 1986). Det sosiokulturelle læringssynet kom tydelig til uttrykk i lærerens støtte til elevene underveis i skrivingen. Ifølge det sosiokulturelle synet fungerer læreren som en "støttende stillas" som gir elevene veiledning og støtte, samtidig som støtten gradvis reduseres etter hvert som elevene utvikler sine ferdigheter (Bruner, 1986). I tillegg kan man se likheter mellom "Skriv som du vil"-metoden og Read (2010) sin modell for bruk av støttende stillas i skriveopplæringen, som inkluderer modellering, individuell skriveprosess og tilbakemeldinger. Dette viser viktigheten av å tilby støttende tilnærming i



undervisningen for å støtte elevenes læring og utvikling.

Elev 3 var ferdig med sitt første utkast av teksten etter bare to setninger. Ifølge Øgreid (2021, s. 340) kan svært korte tekster indikere skrivevansker hos elever, og dette kan trolig også være tilfelle her. Samtidig har Elev 3 flere episoder hvor hun har utfordringer med å komme i gang med skrivingen, skrive videre eller avslutte teksten sin "*Elev 3 sitter fast, minner henne på at hun kan starte neste setning med "men". Gir henne flere tilbakemeldinger på teksten underveis da hun ofte stopper opp for å spørre hva hun kan skrive videre*" (15. februar 2023 klokken 8.30). Elever med skrivevansker skriver ofte sent, produserer korte tekster og bruker et enkelt språk (Aas, 2021, s. 19). Skrivemotivasjon kan også spille en rolle i elevenes skriveprosess (Solheim, 2011). Elever med lav skrivemotivasjon legger gjerne ikke ned tilstrekkelig innsats eller konsentrasjon i skrivingen. Dette kan føre til at elever med lav skrivemotivasjon skriver betydelig mindre enn elever med høy skrivemotivasjon (Bandura, 1997).

Dette kan også sees opp mot "The Simple View of Writing", ettersom elever med skrivevansker ofte opplever utfordringer med å formidle budskapet, da de kan oppleve vansker med langtidshukommelsen, spesielt når det gjelder å huske relevant informasjon som kan brukes til å utvikle teksten videre (Hayes & Berninger, 2014). Dette kan igjen føre til at de ofte stopper opp i skriveprosessen fordi stavingen ikke er automatisert (Hebert et al., 2018). Dette kan resultere i kortere tekster, manglende struktur eller organisering i teksten (Høien og Lundberg, 1997). Når transkripsjonskompetansen blir automatisert, vil disse hindringene bli redusert, og dermed kan elevene rette oppmerksomheten mot de eksekutive funksjonene ved skrivingen, som planlegging og budskapsformidling (Hebert et al., 2018).

Et annet resultat viste at alle elevene hadde utfordringer med å finne ut hva fortellingen deres skulle handle om. "*Vi snakker om skriverammene igjen og hva elevene ønsker å skrive om. Vi snakker også litt om overskrift*" (17. februar 2023 klokken 08.10). Man kan stille spørsmål om elevene forsto hva en hovedperson er, samt de andre elementene som skulle være til stede i fortellingen, selv om de ikke ga uttrykk for at dette var uklart for de. Dette vil være påvirket av deres tidligere skriveerfaringer, og hva de har lært på skolen, men ikke minst hva de har forstått av det som har blitt undervist. Ifølge Bandura (1997) kan manglende forståelse av oppgaven påvirke elevenes motivasjon, som igjen kan påvirke deres kreative skriving negativt. Lav mestringsstro og manglende motivasjon kan føre til at elevene ikke våger å

eksperimentere og utforske nye skriveformer. Selv om elevene ikke uttrykte usikkerhet angående de ulike elementene, kunne det gjerne ha vært nyttig å bruke mer tid på å forklare hvert element, og hva som mentes med for eksempel hovedperson og en endring. Under piloteringen opplevde jeg ikke at elevene hadde noen form for usikkerhet knyttet til elementene, og deres fortellinger viste også en utvikling etter mottatte tilbakemeldinger. Derimot er det viktig å merke seg at elevene som deltok i piloteringen var sterke skrivere, og dermed hadde forskjellige forutsetninger for skriving sammenlignet med elevene som deltok i studien.

Samtidig kan utfordringene med å finne ut hva fortellingene skulle handle om henge sammen med utfordringer rundt å planlegge teksten (Lyster, 2012; Høien & Lundberg, 1997). Elever med identifiserbare svake skriveferdigheter kan ha vansker med å planlegge en tekst fordi de bruker mye av sine kognitive ressurser sine på transkripsjon, og det kan være lite igjen til de eksekutive funksjonene (Berninger & Amtmann, 2003; Høien & Lundberg, 1997).

Underveis i skrivingen var elevene opptatt av hvor langt de andre hadde kommet i teksten sin (8. februar 2023). Ifølge Bråten (2007) handler motivasjon ikke bare om ens egne presentasjoner, men også om observasjoner av medelever. Hvis en elev registrerer at en medelev skriver bedre, mer presist eller har bedre grammatikk, kan dette føre til at elevene får en motivasjon for å utvikle deres egen skriveutvikling. På den andre siden kan dette også føre til at en elev som opplever å ikke mestre det medelevene mestrer, få en dårligere motivasjon for skriving. Selv de yngste elevene oppfatter om medelevene skriver mer komplekse setninger, bruker flere ord og har bedre strukturert tekst enn seg selv, og det kan oppleves som et nederlag for eleven (Lyster, 2019). Bråten (2007) påpeker at med alderen blir elevene mer bevisst på sine egne begrensninger, og de begynner å sammenligne sine skriveprestasjoner med andre. Det at elevene leste tekstene sine høyt for hverandre, kan ha ført til at elevene opplevde at medelevene hadde skrevet lengre og bedre tekster enn de selv, og de kan dermed ha sammenlignet egen skriveprosess og fortelling med de andre sine.

Etter å ha analysert elevtekstene, viste resultatene at elevene i studien hadde utfordringer med noen av de skrivetekniske aspektene ved skriving. Dette har resultert i at tekstene bar preg av manglende struktur og lite sammenheng mellom tekstelementene i fortellingene. Samtidig kan vi se at setningene ofte er ufullstendige og preget av en enkel subjekt-predikat-objektstruktur. Ingen av elevene viser bruk av språklige virkemidler som kan bidra til å gjøre

teksten mer interessant og engasjerende for leseren. I tillegg er ordene som brukes ofte enkle og korte. Dette kan indikere utfordringer knyttet til utvikling av skriveferdigheter og språklig kompleksitet, som er vanlige utfordringer for elever med skrivevansker (Høien & Lundberg, 1997).

Man kan se at rettskrivningen er nokså grei i de fleste tekstene, men det kan ha en sammenheng med at elevene skrev på Chromebook hvor de hadde tilgang til retteprogram. Dette kan relateres til Hayes og Berningers (2014) rammeverk for kognitive prosesser i skriving, som fremhever oppmerksomhet, langtidshukommelse, arbeidsminne og lesing som fire nødvendige kognitive områder for å kunne skrive. Bruk av retteprogram kan være til hjelp for å avlaste noen av disse kognitive områdene, spesielt når det gjelder oppmerksomhet og arbeidsminne, og kan dermed brukes mer effektivt i selve skriveprosessen. Årsaken til dette kan stamme fra at gjenkjenning av bokstavene er lettere enn gjenkallingen (Frith, 1985). Ettersom elevene i studien er identifisert med svake skriveferdigheter, vil bruk av retteprogram kunne frigjøre noen av de kognitive ressursene som de vanligvis ville brukt på staving.

Samtidig kan det være en risiko ved bruk av retteprogram, når elevene ikke er kritiske til hvilket ord som kommer opp som forslag. *"Retteprogrammet på pcen hjelper alle mye, men de er ikke kritiske til hvilket ord som kommer opp som forslag. De velger første ord, leser det ikke"* (17.februar 2023 klokken 8.45). Dette kan tyde på at de ikke tar kontroll over rettskrivningen og at kontrollnivået ikke blir aktivert (Hayes & Berninger, 2014). På kontrollnivået er det skriveren selv som overvåker og regulerer sin egen skriveprosess for å sikre at teksten oppfyller krav og målsettinger (Hayes og Berninger, 2014).

### 5.3. Hvilke refleksjoner har elevene rundt undervisningsopplegget "Skriv som du vil"?

For å svare på forskningsspørsmålet: *"Hvilke refleksjoner har elevene rundt undervisningsopplegget "Skriv som du vil"?"* har jeg presentert funnene som kom frem i intervjuene gjort etter undervisningsopplegget. Jeg har delt svarene inn i hovedkategoriene skriveprosessen, tilbakemeldinger og motivasjon. Etter at resultatene er presentert, vil jeg drøfte de. Drøftingen er også delt inn i de tre hovedkategoriene; skriveprosessen, tilbakemeldinger og motivasjon. Dette er gjort for å skape sammenheng tilbake til analysen

av intervjuene og fordi det gjør drøftingen mer oversiktlig. Drøftingen tar utgangspunkt i resultater fra intervjuene, observasjoner gjort i felt og teori som er presentert tidligere i oppgaven.

### Skriveprosess

Ifølge elevene var undervisningsopplegget i studien ganske likt den vanlige undervisningen de hadde i skriving. Elevene uttrykte også at det var likheter ved at de vanligvis skriver på Chromebook i klassen og mottar tilbakemeldinger på tekstene sine fra læreren.

*"Skrivingen og sånt. Vi skriver jo på Chromebook noen ganger i timene også. Og ofte får vi jo tilbakemeldinger fra læreren vår" (Elev 3)*

*"Måten vi skriver på, Chromebook og at det skal være fortelling." (Elev 2)*

Intervjuene viste at elevene også opplevde en viss grad av ulikhet i undervisningsopplegget "Skriv som du vil" og den vanlige undervisningen i skolen når det kom til å skrive en fortelling med en sammenhengende handling. En av elevene nevnte at det var annerledes fordi hun vanligvis pleier å starte med "Det var en gang", mens dette opplegget krevde at man skrev om en hovedperson, og at andre ord skulle være liker.

*"Det var litt annerledes, fordi jeg pleier som regel å starte med det var en gang, men nå skal vi skrive om noen og at andre ord skal være liker. Det var litt annerledes." (Elev 1)*

Andre nevnte at forskjellen var at det måtte skje noe i fortellingen og han opplevde at det var mye å skrive i denne metoden.

*"At det skulle skje ting i fortellingen, og at vi skulle skrive mye hele veien." (Elev 4)*

Elevene uttrykte at tilbakemeldingene var til god hjelp i revideringsprosessen av teksten.

*"Det at vi fikk tilbakemeldinger slik at vi kunne endre på teksten." (Elev 1)*

Det å få skrive om det de selv ønsket, og å få skrive på Chromebook, opplevdes også som positivt for noen elever.

*"At vi skriver forskjellige fortellinger og at vi kan skrive om hva vi vil og at det var på chromebook." (Elev 2)*

Elevene satte pris på å ha en skriveramme å følge og at de fikk diskutere tema og handling på forhånd.

*"Jeg likte det veldig godt egentlig, likte at vi snakket om hva og hvem den skulle handle om på forhånd." (Elev 1)*

### Tilbakemeldinger

Å få tilbakemeldinger på teksten ble satt pris på av elevene, og de mente det hjalp de med å skrive lengre og bedre tekster. En av elevene kommenterte at tilbakemeldingene gjorde det mulig for de å forbedre fortellingen sin, og de følte seg ikke kritisert når de fikk kommentarer på teksten sin. Elevene mente også at det var nyttig å få vite om eventuelle feil og å få forslag til hvordan de kunne endre teksten for å gjøre den bedre.

*"Ehm, at jeg kan gjøre fortellingen min bedre." (Elev 2)*

*"Jeg likte de og synes de var gode, og du sa ikke at vi var dårlige eller noe sånt. Det hjalp veldig på skriften og sånt, og få vite om vi liksom hadde skrevet noe feil eller om vi skulle forandre noe på teksten." (Elev 1)*

Elevene virket enige om at tilbakemeldingene de fikk var nyttige for å forbedre fortellingene sine. De nevnte at tilbakemeldingene hjalp de med å finne bedre formuleringer og gjøre teksten mer sammenhengende og interessant.

*"Ja, det var jo ganske nyttig. For da kunne vi endre på teksten slik at den ble bedre." (Elev 3)*

*"At jeg kunne liksom vite hva jeg kunne skrive, eller hvis jeg hadde skrevet noe som var litt rart, kunne du liksom si at der kan du skrive det og det." (Elev 1)*

Flere elever bemerket også at tilbakemeldingene hjalp de med å skrive lengre tekster og å jobbe med strukturen i fortellingen. Elevene satte pris på å få konkrete tilbakemeldinger, og de mente at tilbakemeldingene var nyttige for å forbedre fortellingene sine.

*"De hjalp meg til å skrive lengre tekster." (Elev 4)*

Noen av elevene syntes det var krevende å endre på tekstene sine etter tilbakemeldinger fra læreren, spesielt hvis de måtte endre på setninger eller bruke lange ord. Selv om tilbakemeldingene ikke sa noe om lange ord, var det en elev som opplevde dette som en utfordring. En elev nevnte at tilbakemeldingene kunne være en utfordring, særlig hvis det gjaldt å huske hva de skulle endre på når de måtte viske bort deler av teksten.

*"Ehm, hvis jeg måtte skrive noen lange ord." (Elev 2)*

*"Litt, siden da måtte vi viske det vi hadde skrevet og da kunne det være at vi glemte hva vi skulle endre på." (Elev 3)*

### Motivasjon

Elevene beskrev "Skriv som du vil" - metoden som en positiv opplevelse, og flere av de uttrykte at de syntes det var gøy å få skrive på denne måten. Likevel, noen elever fant det litt vanskeligere å skrive en fortelling med hovedperson, sted og endring, og å skrive mye tekst hele tiden. De uttrykte at det var mange ting som måtte være med i teksten og at det krevde mye arbeid å endre på handlingen. Én elev beskrev skriveprosessen som "ganske sånn i midten" (Elev 1), og mente at det var både gøy og utfordrende å skrive på denne måten. En annen elev var opptatt av å sette inn bilder i teksten, men fant det vanskelig å skrive mange ord.

*"Fordi det var mange ting som måtte være med i teksten og at vi skulle endre slik at ting skulle skje." (Elev 4)*

*"Fordi det er litt gøy å skrive en fortelling om det vi vil, og vi kan sette inn bilder som vi vil. Men det var litt vanskelig fordi vi av og til måtte skrive litt mange ord." (Elev 2)*

Elevene ga uttrykk for at de var fornøyd med sluttresultatet på fortellingene de hadde skrevet, og de leste velvillig opp de ferdige tekstene sine for hverandre. De beskriver fortellingene som "gode" (Elev 4) og "veldig gode" (Elev 2).

*"Jeg synes de var veldig gode, eller jeg tror i hvert fall det." (Elev 1)*

### Skriveprosessen

Resultatene fra intervjuene viste at undervisningsopplegget "Skriv som du vil" hadde likheter med slik de vanligvis skriver på skolen, men samtidig var noen punkter litt annerledes.

Elevene ga uttrykk for at de satte pris på skriverammene som ble gitt. Tilstedeværelsen av skriverammer kan være spesielt nyttig for elever med skrivevansker (Katusic et al., 2009).

Det gir dem en klar struktur å jobbe etter og avlaster noen av de kognitive ressursene som ellers ville blitt brukt på å finne ut hva som skal skrives (Hayes & Berninger, 2014).

Samtidig syntes noen av elevene at undervisningsopplegget var litt slitsomt.

Undervisningsopplegget "Skriv som du vil" kan være utfordrende for elever med skrivevansker, da det inneholder få skriverammer. Det kreves blant annet at elevene skal skrive en kreativ tekst, som det ikke finnes helt klare rammer på, som kan føre til at elevene bruker mye av den kognitive kapasiteten på å finne ut hva de skal skrive, og dermed har

mindre kapasitet til å fokusere på transkripsjon (Høien & Lundberg, 1997). Forskning har vist at elever med skrivevansker kan ha begrensninger i den kognitive kapasiteten som er nødvendig for å fullføre en skriveoppgave (Hayes & Berninger, 2014). Ettersom elevene syntes det var vanskelig å planlegge teksten sin, pratet vi om hvem og hva tekstene kunne handle om for å hjelpe elevene med å finne noe de ønsket å skrive om. Å ha en klar idé om hva teksten skal handle om kan også hjelpe elevene med å organisere innholdet i teksten (Hayes & Berninger, 2014). Bruk av skriverammer og en tydelig idé om innholdet i teksten kan bidra til at elever med skrivevansker kan få en bedre skriveopplevelse og produsere mer sammenhengende tekster.

Resultatene fra intervjuene viste at en elev likte at undervisningsopplegget ble gjennomført på Chromebook. En av grunnene til at de syntes det var lettere å skrive på Chromebook kan være fordi elever med skrivevansker kan ha utfordringer med håndskriften sin (Lyster, 2012; Høien & Lundberg, 1997). En annen potensiell faktor kan være at Chromebooken fungerte som et verktøy for skrivehjelp for eleven, ettersom gjenkalling av bokstaver antas å være mer krevende enn gjenkjenning (Frith, 1985). Ved å ha tilgang til alle bokstavene på tastaturet til Chromebooken, kan det ha bistått eleven med å forbedre sin staveferdighet.

### Tilbakemeldinger

Svarene fra elevene viste at de likte å få tilbakemeldinger, og at tilbakemeldingene motiverte de. Anerkjennelse og ros for innsats og prestasjon kan være en motivasjonsfaktor som øker elevenes selvtillit (Alves-Wold et al., 2022). Dette kan også knyttes til teorien om ytre motivasjon, da tilbakemeldinger kan anses som en ytre belønning som kan motivere elevene for skriving (Manger, 2012, s. 14). Lærerkortene i "Skriv som du vil" har fokus på at tilbakemeldingene skal motivere elevene. Dette kommer til uttrykk på kort 1, hvor det oppfordres til å skape en trygg atmosfære blant elevene og uttrykke troen på deres ferdigheter, samtidig som man gir uttrykk for at man gleder seg til å lese fortellingene deres. På kort 2 fremheves det spesifikt at man skal rose elevenes strategi og innsats, heller enn å vurdere selve sluttproduktet. Kort 5, med overskriften "Vurderingen skal motivere", viser hvordan man kan motivere elevene gjennom tilbakemeldinger ved å anerkjenne deres innsats, rose setninger som gir bilder i leserens hode, og hvordan tilbakemeldingene skal gi eleven lyst til å fortsette arbeidet med skrivingen. Kortene ble brukt aktivt i skriveprosessen, og tilbakemeldingene som ble gitt var i tråd med disse prinsippene, og kan dermed ha bidratt til å motivere elevene i sin skriveprosess.

Elevene uttrykte at de noen ganger syntes det var vanskelig å endre på teksten etter tilbakemeldinger, spesielt hvis de måtte endre på setninger eller at de opplevde at de måtte skrive lange ord. Det var ingen lærerkort til slike situasjoner. Kortene hadde fokus på at man kunne gi tilbakemeldinger til elevene om å lese gjennom teksten på egenhånd og at de skulle finne ut hvor teksten ikke hang sammen og at de selv skulle utdype mer om hovedpersonen. Kortene hadde forslag til hvilke egenskaper elevene kunne tilegne til hovedpersonen, blant annet hva den var glad i, redd for, dårlig til osv. Vi vet ut fra teori (Hayes & Berninger, 2014; Hebert et al., 2018; Høien & Lundberg, 1997) at disse punktene kan være utfordrende for elever med skrivevansker, og dermed kan det være en av grunnene til at elevene syntes det var vanskelig å endre på teksten sin.

Det er flere faktorer som kan påvirke elevers evne til å endre teksten etter tilbakemeldinger (Hayes & Berninger, 2014). Blant annet kan elever med skrivevansker ha utfordringer med å opprettholde oppmerksomheten, problemer med langtidshukommelsen og arbeidsminnet, samt lesevansker (Hayes & Berninger, 2014). Det kan også være at leseferdighetene til elevene har påvirket skrivingen deres. Lesing påvirker ofte elevenes skriving på lavere trinn (Berninger et al., 2002), og ettersom disse elevene går i 4. klasse kan det føre til at leseferdighetene kan ha påvirket skrivingen deres. Det kan dermed være utfordrende for elevene å gå tilbake i teksten og lese hva de nettopp har skrevet. Dette kan igjen gjøre det vanskelig for de å endre setninger eller skrive lange ord som krever nøyaktighet og presisjon (Hayes & Berninger, 2014). Samtidig viste intervjuene at de satte stor pris på tilbakemeldingene som ble gitt, og at tilbakemeldingene motiverte de i skriveprosessen.

### Motivasjon

Responser fra elevene tydet på at oppgaven hadde vært motiverende. Ifølge Mossige (2020) kan indre motivasjon øke når elevene opplever suksess og utvikler ferdigheter og kompetanse. Flere av elevene beskriver at de synes det var gøy å skrive på denne måten, og de var fornøyde med sluttresultatet på fortellingene de hadde skrevet. Dette kan indikere at oppgaven oppfylte flere av faktorene som påvirker elevenes motivasjon for skriving, som oppgavens relevans, elevenes tidligere erfaringer med skriving, og deres personlige interesser.



Imidlertid indikerte også noen av elevenes uttalelser at det var vanskeligere å skrive en fortelling som skulle ha hovedperson, sted, kontrast og handling *"Fordi det var mange ting som måtte være med i teksten og at vi skulle endre slik at ting skulle skje"* (Elev 1). Elevene opplevde det også som at de skulle skrive mye i hver skriveøkt, noe de syntes var slitsomt *"Hmm, det å endre på setninger, at ting skulle skje og å skrive lange ord var litt vanskelig"* (Elev 3). Dette tyder på at oppgaven kunne være utfordrende for enkelte elever. Det er derfor viktig med variasjon i skriveoppgavene for å opprettholde elevens motivasjon. En balanse mellom fysiske oppgaver, prosjektarbeid og gruppearbeid kan også være nødvendig for å øke motivasjonen hos elevene. Forskning viser at variasjon i skriveoppgavene er avgjørende for å opprettholde elevens motivasjon for skriving (Graham et al., 2012). Å gi elevene valgmuligheter når det gjelder emnevalg og selvbestemmelse over sin egen skriving kan også bidra til å øke motivasjonen og engasjementet for skrivingen (Alves-Wold et al., 2022). Samtidig kan elever med skrivevansker ha vanskeligheter med å uttrykke seg klart og tydelig, da skriving er en kognitiv krevende aktivitet, noe som kan gjøre det vanskelig å formidle ideer og sammenhenger i teksten (Hayes & Berninger, 2014; Høien og Lundberg, 1997). Elever med skrivevansker kan derfor raskere bli utmattet når de skriver og dette kan påvirke skrivingen deres, og deres motivasjon for å fortsette å skrive (Høien og Lundberg, 1997).

"Skriv som du vil"-metoden la opp til valgmuligheter rundt emnevalg og selvbestemmelse over sin egen skriving. For noen kan dette være positivt for å øke motivasjonen og engasjement rundt skriveprosessen (Alves-Wold et al., 2022). Imidlertid kan det også være utfordrende for elever med skrivevansker å håndtere selvbestemmelse og frihet i skrivingen (Høien og Lundberg, 1997). Det kan derfor være nødvendig å gi noen skriverammer og retningslinjer for å hjelpe disse elevene med å strukturere og organisere skrivingen sin (Stanovich, 2008). Det kan også være nyttig å gi dem valgmuligheter mellom noen emner eller temaer for å hjelpe dem å komme i gang med skrivingen, og for å øke motivasjonen deres (Lyster, 2012).

Det faktumet at elevene fikk lese fortellingene sine til hverandre ved slutten av hver skriveøkt, kan også ha bidratt til å øke deres indre motivasjon for skriving ved å gi de anerkjennelse og ros for deres innsats og prestasjon i skriving, som Alves-Wold et al. (2022) påpeker. Dette finner vi igjen i feltdagboka hvor det er notert: *"Vi presenterer ferdig resultat for de andre. Jeg roser elevenes innsats og de spennende fortellingene. Elev 4 og 3 smiler når de får tilbakemeldinger, og ser fornøyd på skjermen sin etterpå"* (10. februar 09.00) og *"Elev*

*I etter å ha fått tilbakemeldinger. Hun virker fornøyd når hun ser hvordan teksten har endret seg, og hun uttrykker at hun synes den har blitt bedre" (17.februar 08.45).* Ved å skape et godt læringsmiljø, hvor elevene fikk dele fortellingene og tankene sine, kan ha gitt elevene en følelse av tilhørighet i gruppen, som igjen kan ha bidratt til å øke deres indre motivasjon for skriving (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 146).

## 6. Oppsummerende refleksjoner

"Skriv som du vil" kan være en måte å legge til rette for kreativ skriving for elever som strever med skriving, samtidig finnes det noen utfordringer. Resultatene viste at elevene uttrykte at det var et givende undervisningsopplegg, men at de noen ganger syntes det var litt slitsomt.

Elevenes tanker rundt egen tekstproduksjon viste at de i utgangspunktet hadde en positiv holdning til skriving, og at de i noen settinger liker å skrive og at skriving er en aktivitet de liker. Samtidig var det ikke alltid sammenheng mellom det elevene sa i intervjuene og det som ble observert i studien. Dette kan gjerne knyttes til at elever med skrivevansker ofte mangler selvinnsikt knyttet til egne ferdigheter (Bandura, 1997).

Elevene syntes det var nyttig å få konkrete tilbakemeldinger. Samtidig som det noen ganger var vanskelig å vite og huske hva disse besto av. Som nevnt tidligere er det mye å fokusere på når man skriver en tekst (Hebert et al., 2018), og dermed kan det å endre på teksten sin være svært utfordrende for elever som strever med skriving.

Selv om Elev 1 og 3 sa at de pleide å lese gjennom teksten sin når de var ferdig, ble det observert underveis i studien at det ikke stemte. Ingen av elevene leste gjennom teksten før de leverte den. Dette kan sees i sammenheng med Hayes & Berninger (2014) rammeverk, men også at elevene ikke har mer arbeidsminne til å arbeide med de eksekutive funksjonene, da transkripsjonen allerede bruker mye av de kognitive ressursene (Hebert et al., 2018, Høien & Lundberg, 1997). Det er også mulig at elevene sa i intervjuet at de leste gjennom tekstene sine, fordi de trodde det var et riktig svar. Noe som kan skyldes asymmetrien i intervjusettingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

I studien trakk noen av elevene frem at de foretrakk å skrive for hånd, mens andre foretrakk å bruke Chromebook. Undervisningsopplegget var derimot lagt opp på Chromebook, og dette kan ha hatt en innvirkning på tekstresultatene, da elevene gjerne ikke følte seg like komfortable med Chromebook fremfor håndskrift.

Elevene ga uttrykk for at de likte at både læreren satte tydelige rammer for skriveoppgaven, men at de også ønsket frihet til å skrive det de selv ønsker, noe som "Skriv som du vil" har fokus på. Åpne rammer skal stimulere for kreativitet, men for elever som strever med skriving var det gjerne ikke nok skriverammer tilgjengelig. Å få velge tema og hva fortellingen skulle handle om trakk noen av elevene frem som positivt, men observasjoner viste at denne friheten var vanskelig for elevene. Før hver skriveøkt måtte det brukes tid på å diskutere hvem og hva teksten skulle handle om. Dette kan blant annet skyldes at elevene opplevde at skriverammene som allerede var satt ble for abstrakte.

Elevtekstene endret seg etter undervisningsopplegget "Skriv som du vil". Alle tekstene inneholdt flere spor av kreativitet, og de ble lengre og mer innholdsrike. Erfaringer, observasjoner og resultatene viste derimot at elevene hadde bruk for mye støtte underveis i skriveprosessen. "Skriv som du vil" er ment til å fungere på hele klasser, men for elever med skrivevansker kan det være vanskelig da de har behov for mye støtte underveis i kreative skriveprosesser. Det vil gjerne føre til at de ikke får utnyttet sitt fulle potensiale i kreativ skriving, når de ikke får tett oppfølging fra en mer kompetent andre (Bruner, 1986).

Samtidig kan vi spørre oss hvor mye man skal gå inn for at elevene skal bli ortografiske skrivere. Elev 4 viste stor skriveglede og utrolig mye kreativitet i løpet av studien. Man kan undre seg over om et slikt prosjekt som har begrensninger på lengde og innhold vil kunne ta bort hans kreative skriving. Bjørn Arild Ersland (in press) sier at kreativ skriving skal være helt åpent, så hvor mye skal man som lærer da gå inn å styre skriveprosessen til disse elevene?

## 7. Konklusjon

Formålet med masteroppgaven var å undersøke hvordan man kunne legge til rette for kreativ skriving for elever som strever med skriving på 4. trinn, gjennom undervisningsopplegget "Skriv som du vil". Studien har vist en ny tilnærming til kreativ skriving som fokuserer på å øke elevenes motivasjon for kreativ skriving. Undervisningsopplegget verdsetter barns kreative tekster, og har som mål å øke elevenes motivasjon og mestringstro i skriving, men også å fremme læring hos elevene.

Resultatet viser at elevtekstene har endret seg etter undervisningsopplegget "Skriv som du vil". Blant annet kan vi se at tekstene har blitt lengre, det er flere kreative elementer i tekstene, og noen av tekstene har også fått en bedre struktur. "Skriv som du vil" – metoden er i utgangspunktet utviklet for å kunne brukes i hele klassen, men basert på denne studiens resultater kan vi se at metoden kan være vanskelig for elever som strever med skriving. Elevene som strever med skriving vil ha behov for mye støtte underveis for å få det til. Noen av elevene opplevde vanskeligheter med skriverammene som var satt, blant annet at det andre ordet skulle være "liker". Dette førte til at noen av elevene mistet skriveflyten og at det stoppet tidlig opp i skriveprosessen deres. Til tross for dette, førte undervisningsopplegget "Skriv som du vil" til at elevenes kreative skriving utviklet seg. Det ble observert en økning i antall kreative elementer i elevtekstene, samt en økning i bruk av beskrivende ord og setninger mot slutten av studien.

For å øke elevenes motivasjon og styrke deres kreative skriving, kan lærere fokusere på å utvikle oppgaver som har skriverammer tilpasset elevgruppen, og har relevante og interessante oppgaver for elevene. Lærere kan også gi tilbakemeldinger som øker elevens mestringstro, og oppmuntre elevene til å utforske ulike måter å skrive på ved å gi de frihet til å eksperimentere og prøve seg fram. Dette kan bidra til å utvikle elevenes kreative skriving, og øke deres motivasjon for skriving generelt.

## 8. Begrensninger og videre forskning

Det finnes noen begrensninger i dette forskningsprosjektet. Studien er et øyeblikksbilde, og studien er gjort på et lite tilgjengelighetsutvalg på fire elever. Resultatene kan dermed ikke generaliseres. En annen begrensning er at det er gjort over en kort tidsperiode på to uker.

Dette er for kort tid til å kunne svare på om elevenes skrive lyst har økt, og om undervisningsopplegget har hjulpet elevene med å utvikle sine skriveferdigheter.

Det kunne vært interessant å utvide tidshorizonten og utvalget for å gå grundigere inn i om undervisningsopplegget "Skriv som du vil" kunne ha vært en konkret tilnærming for å legge til rette for kreativ skrijving hos elever som strever med skrijving.

## 9. Litteraturliste

Aas, Å. M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.

Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning: om skriveopplæring i videregående skole: Vol. nr 42* (p. 153). Landslaget for norskundervisning Cappelen.

Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436.

Alexander, P. A. (2003). The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency. *Educational researcher*, 32(8), 10-14.

Alves-Wold, A., Walgermo, B.R., McTigue, E. *et al.* Assessing Writing Motivation: a Systematic Review of K-5 Students' Self-Reports. *Educ Psychol Rev* 35, 24 (2023).  
<https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1007/s10648-023-09732-6>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control* (pp. IX, 604). Freeman

Barrow, R. & Woods, R. (2006). *An Introduction to Philosophy of Education*. (4.utg.) Routledge.

Befring, E. & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Berninger, V. W., Abbott, R.D., Abbott, S. P., Graham, S. & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning disabilities*, 35(1), 39-56. <https://doi.org/10.1177/002221940203500104>

Berninger, V. W., & Amtmann, D. (2003). Understanding the relationships between reading and writing. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 246-260

Bjerke, C. & Johansen, R. (2020a). Når lesing og skriving blir ekstra vanskelig. I Bjerke, C (red.), *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal.

Bjerke, C. & Johansen, R. (2020b). *Førsteklasses skriving. Helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal

Blikstad-Balas, M. (2015). *Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skriving?* Norskklæraren, (2), 30–36.

Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. (2019). Rekviem for kreativ tekst- et norskfaglig drama i åtte scener. I M. Blikstad-Balas & K. Solbu (red.) *Det (nye) nye norskfaget* (1. utgave.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Bråten, I. (2007). *Leseforståelse- komponenter, vansker og tiltak*. I Bråten: Leseforståelse. Oslo: Cappelen. s. 45-81

Bråten, I. (2002). *Læring - i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Damm akademisk

Carey, L. J., & Flower, L. (1989). Foundations for Creativity in the Writing Process: Rhetorical Representations of Ill-Defined Problems. I J. A. Glover, R. R. Ronning, & 91 C. R. Reynolds (Red.), *Handbook of Creativity*. [https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1_17)

Dalland, C.P, Bjørnstad, E., Andersson- Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.

Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elever tekstskapning* (s. 13-35). Fagbokforlaget (Landslaget for norskundervisning).

Ehri, L. C. & Metsala, J. L. (1998). *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Ersland, B. A. (in press). *Om å skrive seg ut av et problem man har skrevet seg inn i*.

Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk* (Vol. nr. 198). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisningen.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In *Surface dyslexia* (pp. 301-330). Routledge.

Frost, J. (2020). *Merk språket – skriv og les!* Info Vest forlag AS.

Gabrielsen, N.N. & Oxborough, G. H. O (2015). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ., & F.E. Tønnessen (red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset opplæring*. (s. 34- 67). Oslo: Gyldendal akademiske

Gibson, S.A. (2008), An Effective Framework for Primary-Grade Guided Writing Instruction. *The Reading Teacher*, 62: 324-334.  
<https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1598/RT.62.4.5>

Graham, S., Courtney, L., Marinis, T. and Tonkyn, A. (2017), Early Language Learning: The Impact of Teaching and Teacher Factors. *Language Learning*, 67: 922-958. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1111/lang.12251>

Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3–12. [https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1207/S15326985EP3501\\_2](https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1207/S15326985EP3501_2)

Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1037/a0029185>



Hayes, J.R. & Berninger, V. (2014). Cognitive process in writing: A framework. In B. Arfé, J.E. Dockrell & V.W. Berninger (Eds.), *Writing development in children with hearing loss, dyslexia or oral language problems: Implications for assessment and instruction* (pp. 3–15). New York: Oxford University Press

Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why Children With Dyslexia Struggle With Writing and How to Help Them. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 49(4), 843–863. [https://doi.org/10.1044/2018\\_LSHSS-DYSLC-18-0024](https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024)

Hekneby, G. (2011). *Skrive – lese – skrive. Begynneropplæring i norsk*. (3. utg.). Universitetsforlaget.

Høien, T., & Lundberg, I. (1997). *Dysleksi : fra teori til praksis* (p. 338). Ad notam Gyldendal.

Høien, T., & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi : fra teori til praksis* (2. utg., p. 340). Gyldendal akademisk.

Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.

Juel, C., Griffith, P. L. & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 243-255. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.78.4.243>

Julmi, C., & Scherm, E. (2015). The Domain-Specificity of Creativity: Insights from New Phenomenology. *Creativity Research Journal*, 27(2), 151–159. <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1030310>

Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. & Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: epidemiology of written-language disorder in a population-based birth

cohort (1976–1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123(5), 1306-1313. Hentet fra <https://pediatrics.aappublications.org/content/123/5/1306.short>

Kruuse, E. (2003). *Kvalitative forskningsmetoder : i psykologi og beslægtede fag* (5. udg., p. 335). Dansk Psykologisk Forlag.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.

Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm akademisk

Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., & Hofslundsengen, H. C. (2019). Lese- og skrivevansker. I *Spesialpedagogikk* (s. 338–364). Cappelen Damm Akademisk

Mehlum, A. (1982). *Skapende ord: kreativ skriving i grunnskolen* (Vol. 11, p. 152). LNU Cappelen.

Mossige, M. (2020). *Lese- og skrivevansker: teori og tiltak*. Pedlex.

Mossige, M., Heber, E., Røskeland, M., & Skaathun, A. (2007). *Fleire vegar mot mål: lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole* (p. 233). Cappelen akademisk..

Myran I. H. & Håland A. (2018). *Skriving fra første dag – hvis skolen er forberedt*. I *Bedre Skole* nr. 1, 2018

M87. *Mønsterplan for grunnskolen av 1987*. Oslo: Aschehoug

NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Næss, & Hofslundsengen, H. C. (2022). *Skriveutvikling og skrivevansker* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Read, S. (2010). A Model for Scaffolding Writing Instruction: IMSCI. *The Reading Teacher*, 64(1), 47–52. <https://doi.org/10.1598/RT.64.1.5>

Rognved, E. (2023). *Vil gi barn god undervisning i skapende skriving*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/skrivtilmeg>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171–195). Routledge/Taylor & Francis Group.

Shaywitz, S. M. D. (2005). *Overcoming dyslexia: A new and complete science based program for reading problems at any level*. New York: Vintage books.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Vigmostad & Bjørke AS

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg., p. 327). Universitetsforl.

Skaathun, A., Bjercknes-Lima de Faria, A., & Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. (2013). *Lesesenterets staveprøve* (Nynorsk[utg.], p. 54). Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.

Skaathun, A. (2003). Staving – grunnlaget for god skriveferdighet. I: Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Skaathun, A. & Gabrielsen, N. N. (2003). *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 103-129) Oslo: Gyldendal.

Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Skjelbred, D., & Landslaget for norskundervisning. (2011). *Elevenes tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring* (3. rev. utg., p. 233). Landslaget for norskundervisning og Cappelen akademisk.

Smidt, J. (2015). Kreative tekster? I allefall kreative norsklærere og (kan vi håpe) kreative elever. *Norsklæraren*, (2), 18–28.

Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red). *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s.43- 52). Trondheim: Tapir

Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65–79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>

Stanovich, K. E. (2008). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *The Journal of Education*, 189(1/2), 23–55. <http://www.jstor.org/stable/42748659>

Säljö, R. (2016). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen damm akademisk.

Thagaard, T. (2021). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., p. 222). Fagbokforl.

Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2014). Leseferdighet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 115-136). Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (1997). *Det skapende mennesket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/det-skapende-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR01-05)*. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter i norsk, samisk, engelsk, matematikk og naturfag*.

[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk\\_grf\\_2012.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf)

Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., Skodvin, A., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale* (p. 283). Gyldendal akademisk.

Waksvik, Guro (2022). *Elever skal gi svar på hvordan lærere kan motivere til mer kreativ skriving*. Utdanningsnytt. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-lesesenteret-skriving/elever-skal-gi-svar-pa-hvordan-laerere-kan-motivere-til-mer-kreativ-skriving/308004>

Walgermo, B. R., Ersland, B. A., & Uppstad, P. H. (2023). Skriv til meg – utforsking av lærerstudenters mestringsforventning til egen skriveundervisning i begynneropplæringen. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1), 73–90. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.3459>

Walgermo, B. R., Frijters, J. C. & Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 90-100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.002>

Øgreid, A.K. (2021). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 325-354). Universitetsforlaget.

# 10.Vedlegg

## Vedlegg 1 – NSD godkjenning

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

12.05.2023, 13:08



[Meldeskjema](#) / [Hvordan legge til rette for kreativ skriving for elever som strever me...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
220715

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
27.03.2023

**Prosjekttittel**

Hvordan legge til rette for kreativ skriving for elever som strever med skriving i 4. klasse?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Maya Bybvig Joner

**Student**

Caroline Helleland

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 30.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemat. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

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

**TYPE PERSONOPPLYSNINGER**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helsopplysninger.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2 - Samtykkeskjema

### Vil du delta i et forskningsprosjekt om kreativ skriving på 4.trinn?

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

#### Formål

Jeg heter Caroline Helleland, og jobber på Denholdsvis Madlavoll skole. Jeg tar et masterstudium ved Universitet i Stavanger i norsk med spesialisering innen spesialpedagogikk. Jeg skriver en masteroppgave hvor jeg ønsker å undersøke om et undervisningsopplegg om kreativ skriving kan føre til økt motivasjon og mestringstro. Jeg ønsker derfor dere foresattes godkjenning til at jeg som masterstudent kan bruke og gi tilbakemelding på barnets tekst, samt svarene han/hun gir i et personlig intervju før og etter skriving.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Caroline Helleland i samarbeid med Universitetet i Stavanger, er ansvarlig for prosjektet.

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

Dere får spørsmål på vegne av barnet deres fordi han/hun er elev på fjerde trinn, og har undervisning som omhandler kreativ skriving.

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

Jeg undersøker hvordan jeg kan legge til rette for elever som er umotiverte for skriving gjennom et undervisningsopplegg som går ut på kreativ skriving. Derfor ønsker jeg tillatelse til å bruke tekstene og svarene elevene avgir i et intervju, da disse svarene kan gi meg informasjon om elevenes tanker om skriving.

- Dersom dere gir tillatelse til at eleven kan delta, innebærer det at jeg gjennomfører 4 økter (av ca. 60 minutters varighet) med tema kreativ skriving i norskundervisningen.
- Dersom dere gir tillatelse til deltagelse, betyr det at eleven produserer tekster og svarer på det intervju i forkant av den kreative skrivingen, og etter. Etter innsamling vil disse tekstene og intervjuene bli anonymisert gjennom et kodesystem. All personopplysninger knyttet til både intervjuet og elevtekst vil da bli slettet. Dette vil si at ingen kan kjenne seg igjen i de avgitte svarene i masteroppgaven. Det er kun Caroline Helleland og veileder som vil kunne se de avgitte svarene fra intervjuene og den tilhørende teksten.

#### Det er frivillig å delta

Deltagelse er frivillig. Ved å gi samtykke, gir dere oss tillatelse til at vi kan bruke barnets tekst og data fra spørreskjemaet. Samtykket kan trekkes når som helst uten at dere må oppgi grunn. Elever som deltar i prosjektet vil bli tatt ut av ordinær undervisning denne timen.

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

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



- Det er kun jeg som student og veileder som har tilgang til elevens tekst og avgitte svar fra intervjuet. All bruk av datamaterialet vil bli anonymisert i masteroppgaven.
- Det vil bli gjort opptak av intervjuet, men opptaket vil bli slettet etter endt studie.
- Foresatte bes om å kontakte oss ved spørsmål eller dersom dere ikke ønsker at barnet skal delta videre i studien.
- Barnets tekst vil bli anonymisert.
- Jeg som masterstudent og min veileder er de eneste som har innsikt i de innsamlede dataene.
- Dersom dere gir tillatelse til at eleven kan være med i studien, betyr dette at eleven skriver tekster og avgir svar i et intervju i forkant av den kreative skrivingen, og etter. Etter innsamling vil disse tekstene og intervjuet bli anonymisert gjennom et kodesystem. Alt av personopplysninger knyttet til både intervju og elevtekst vil da bli slettet.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen juni 2023. Alle personopplysninger vil bli slettet i løpet av prosjektperioden.

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

Vi behandler opplysninger om eleven basert på deres foresattes samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Universitetet i Stavanger ved Caroline Helleland (masterstudent) på telefon: 48130789 e-post:

[caroline.helleland@stavanger.kommune.no](mailto:caroline.helleland@stavanger.kommune.no)

eller

Maya Dybvig Joner på telefon: 95523905 e-post: [maya.d.joner@uis.no](mailto:maya.d.joner@uis.no)

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

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Ønsker du støtte til å ivareta dine personvernrettigheter kontakt personvernombud Rolf Jegervatn: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

Med vennlig hilsen

Maya Dybvig Joner

(Forsker/veileder)

Caroline Helleland

Masterstudent

---

-----

**Samtykkeerklæring**

Vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan legge til rette for kreativ skriving for elever på 4. trinn som strever med skriving», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Vi samtykker til:

å delta i tekstproduksjon og intervju

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

Dato:

---

Navn på eleven:

---

Signatur foresatte:

---

# Vedlegg 3 - Intervjuguide

## Intervjuguide

Jeg heter Caroline og skal gjennomføre opplegget du skal få teste. Du skal få delta i et kreativt skriveopplegg. Før vi begynner å skrive sammen med de andre, ønsker jeg å snakke med dere en og en, om hvordan dere opplever å skrive. Jeg kommer til å ta det opp på telefonen min, men i tillegg vil jeg notere litt underveis.. Husk at her er ingen riktige eller gale svar, det eneste som er viktig er din mening. Intervjuet vil vare ca 5-10 minutter.

### HOLDNING TIL SKRIVING:

1. Er det noen ganger du har lyst å skrive -når?

- Hva er du flink til i skriving?

- Skrive bokstaver/ord

- lage gode historier

- Skrive mye fakta

2. Hva liker du best å skrive?

- Fortellinger

- Svare på oppgaver

3. Når du ikke har lyst å skrive – hva er det som gjør det?

- Vansker med å komme i gang

- forstår ikke oppgave

- oppmuntrer læreren deg når du ikke vil skrive

4. På skolen- liker du best å bestemme selv hva du skal skrive, eller liker du best at læreren bestemmer?

- Hvorfor liker du å bestemme seg/ at læreren bestemmer?

- Skriverammer

### SKRIVEPROSESSEN

1. Hvilke skriveoppgaver pleier dere å få?

- Fortellinger

- Svare på spørsmål

2. Pleier du å lage en plan når du skriver?

- Når du skriver en tekst, hva er du mest opptatt av?

- Når teksten er ferdig, leser du gjennom den etterpå for å se om det er noe du vil endre på?

3. Pleier læreren å gi dere en tilbakemelding når dere har skrevet en tekst?

- Hvilken tilbakemelding pleier dere å få?

- Synes du det er hjelpsomt å få tilbakemeldinger?

4. Synes du det er best å skrive for hånd eller på pc?

- Hva gjør at du liker best med å skrive ...?

- Rettskrivingsprogram/intowords?

Etter intervensjonen:

Jeg ønsker å stille deg noen spørsmål om opplegget du nå har vært med å gjennomføre de siste to ukene. Husk at det ikke finnes noen riktige eller gale svar, jeg vil kun høre din mening.

1. Var denne måten lik eller annerledes ifh til hvordan du pleier å skrive?  
- I så fall hvordan?
2. Hva likte du/likte du ikke med denne måten å skrive på?
3. Hva synes du om tilbakemeldingene du fikk på teksten din?
4. Hva var mest og minst nyttig med tilbakemeldingene du fikk?
5. Hva synes du det var vanskelig å endre på i teksten etter å ha mottatt tilbakemeldingene fra meg?
6. Hvordan synes du det var å skrive på denne måten?
7. Var det lettere eller vanskeligere å skrive på denne måten?  
- Kan du fortelle mer om det?
8. Hva synes du om fortellingene dine?

## Vedlegg 4 - Elevtekst 1

### dyr som begynner på H

mamma liker bare dyr som begynner på H  
vi har et hamster som heter klompen men en dag  
så sa mamma at hun ville ha hamsteret løs i huset

### dyr som begynner på H

mamma liker bare dyr som begynner på H  
vi har et hamster som heter klompen men en dag  
så sa mamma at hun ville ha hamstere løs i huset men  
vi har også en hund som heter akira vi slapp hamstere  
løs Akira løp etter hamstere vi tok hamstre inn i buret og måtte  
bruke gjere når hamsteren skulle gå løs og slutt



## Trollen

Trollen liker og gå i Leoslekeland. Trollen har en venn og han er ikke en troll han er en hund. Trollen elsker bananer fordi han er gul og bananer. Trollen bor i en hytte men de er ikke en hvem som helst hytte det er en spesiell hytte. Trollen har mat inne i hytten. Men han har mest bananer.

## Trollen|



Trollen liker og gå i Leoslekeland. Trollen har en venn og han er ikke en troll han er en hund. Trollen elsker bananer fordi han er gul og bananer er gul. Trollen bor i en hytte men det er ikke en hvem som helst hytte det er en spesiell hytte. Trollen har mat inne i hytten og det er Leoslekeland inne i hytten derfor er det en spesiell hytte. Men han har mest bananer. Men en gang vennen hans gikk i Leoslekeland også når Trollen fant ut om det han ble skikkelig sur. Det var fordi Trollen har lagt Leoslekeland også vennen hans betalte ikke for og komme in Slutt.

## Vedlegg 6 - Elevtekst 3

### fortelling Monsteret

Monsteret liker å skremme folk.  
Monteret skremte en person.

#### Monsteret

Monsteret liker å skremme folk.  
Monteret skremte en person.  
Monsteret er blå og lilla.  
Monsteret det er stort.  
Monsteret gjemte seg i en busk.  
personen sa åå du skremte meg.  
så lede monsteret.  
Monsteret gikk hjem og var fornøyd .  
Monsteret log seg til å sove.

## Vedlegg 7 - Elevtekst 4

# dragen.



dragen liker skjøt han liker og drepe mennesker hav dyr og dyr det er 4 meter høy den kan fly den er svart det er gutt han skyter ild han liker å ødelegge han bor mange steder han bor i fjell og under bakken og han har en familie mamma er 7 meter høy pappa er 9 meter høy alle kan skyte ild ilden er 2k grader varm de kan gå på lava de er veldig farlige de liker pølser grise skjøt alt skjøt dragen er veldig ofte med familien drager kan bli 5 k å de like å spise de liker å stjele de blir ofte raskt sinte eller vil de drepe deg det er vanskelig å få en venn når du er drage **slut**



## Vedlegg 8 – Hjelpeskjema for analyse av elevtekst

<b>Hvordan endret elevtekstene seg etter undervisningsopplegget "Skriv som du vil"?</b>	
<b>Vurderingsområde</b>	<b>Hva blir vurdert?</b>
Sted	Har teksten et tydelig sted? Eller trenger ikke teksten å ha et tydelig sted?
Person	Har teksten en tydelig karakter? Har hovedpersonen en egenskap?
Kontrast	Har teksten en kontrast?
Handling	Hva består handlingen av? Er handlingen bygd opp logisk? Oppstår det problemer, er det endringer i teksten?
Slutt	Har fortellingen en tydelig slutt?
Teksten i kontekst	Viser eleven mottakerbevissthet? Viser eleven engasjement og formidling, eller skrives det med distanse?
Tekstnivå	Sjanger, komposisjon og sammenheng mellom tekstelementer analyseres.
Setningsnivå	Fokus på elevens evne til å formulere setninger på en hensiktsmessig måte. Har eleven god forståelse av hva en setning er? Bruker eleven fullstendige setninger, eller er det mye ufullstendige setninger? Enkle eller komplekse setninger?
Ordnivå	Har eleven god forståelse av ord? Hvilke ordklasser er mest brukt? Bruker eleven språklige virkemidler? Har eleven utfordringer med rettskriving?