



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

# VURDERINGSINNLEVERING

---

Emnekode: LU2-PEL415

Emnenavn: Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10

Vurderingsform: Bacheloroppgave

Navn: Lene Marie Aursland Haugland

Leveringsfrist: 19.05.2015 kl. 14.00

Ordinær eksamen eller kontinuasjon: Ordinær

Veiledere: Torunn Hetland og Annette Haugsgjerd

# NARRATIV SKRIVING I NORSK OG SAMFUNNSFAG

Lene Marie Aursland Haugland  
HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

## Sammendrag

*Narrativ skrivning i norsk og samfunnsfag* er en bacheloroppgave skrevet på grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. klasse ved Høgskolen Stord/Haugesund. Oppgaven er knyttet til norsk, samfunnsfag og pedagogikk.

Aksjonsforskning er en forskningsmetode som tar utgangspunkt i en opplevd situasjon som bør utvikles. Den opplevde situasjonen og hypotesen er at fokuset på saktekster etter KAL-rapportens funn har gått for langt og dermed på bekostning av narrative skrivemåter. Dette til tross for at narrativ skrivning inngår i fagenes tekstkultur og kompetansemål, og derfor bør være en del av den fagspesifikke skriveopplæringen for å oppøve kommunikativ kompetanse, også kjent som literacy.

Ved å gjennomføre et tverrfaglig undervisningsopplegg i narrativ skrivning etterfulgt av kvalitative elevintervjuer og elevtekstanalyser, undersøker jeg hvorvidt narrativ skrivning har en verdi i undervisningen ved å hjelpe elevene til å nå kompetansemålene i fagene og samtidig styrke skrivning som grunnleggende ferdigheter, og om sjangerfokuset dermed bør utvikles.

Informantenes svar bekrefter hypotesen om et klart fokus på saktekster fremfor narrative tekster i skriveopplæringen. Konklusjonen er at narrativ skrivning hjelper elevene til å nå kompetansemålene i fagene gjennom en transformerende skrivning som krever omstrukturering, refleksjon og kritisk tenkning. Hovedkarakteren i fortellingene hjelper dessuten elevene å se historien fra et individuelt perspektiv, og bedrer således historieforståelsen deres. I tillegg oppøver elevene en kommunikativ kompetanse i sentrale sjangre, og narrativ skrivning hjelper dermed elevene til å nå sentrale kompetansemål i norskfaget, samtidig som det styrker elevenes skriveferdigheter i og på tvers av fagene. Narrativ skrivning kan ikke brukes utelukkende i undervisningen i noen av fagene, men kan brukes som variasjon eller en gylden middelvei mellom saktekster og personlige fortellinger om utenomfaglige emner, med mulighet til å tilrettelegge for et bredt spekter av elevers motivasjonsfaktorer og foretrukne emner, uavhengig av kjønn, og samtidig vurdere elevene i flere aspekter av faget.

Det er viktig å understreke at dette er en kvalitativ undersøkelse basert på forskning i en enkelt klasse. Erfaringene jeg har gjort meg har overføringsverdi i min yrkesutøvelse, men funnene må sees i en større sammenheng for å kunne generaliseres.

## Innhold

1.0. Innledning og problemstilling .....	5
2.0. Teori.....	7
2.1. Skrivning som grunnleggende ferdighet .....	7
2.2. KAL- rapporten.....	8
2.3. Skrivepedagogikk.....	9
2.4. Fortellingen som sjanger i skolen.....	10
2.5. Historiedidaktikk .....	12
3.0. Metode .....	15
3.1. Aksjonsforskning .....	15
3.1. Halvstruktureerte dybdeintervju .....	16
3.1. Elevtekster .....	17
4. Data og drøfting.....	18
4.1. Presentasjon av undervisningsopplegget.....	18
4.2. Hvordan kan narrativ skrivning i samfunnsfag og norsk hjelpe elevene til å nå kompetansemålene i fagene og samtidig styrke skrivning som en grunnleggende ferdighet? .....	21
4.2.1. Intervjuene.....	21
4.2.2. Elevtekstene.....	26
4.2.2.1. «Den grå, lumske masse-morderen» av «Alice» .....	26
4.2.2.2. «En sjømanns liv rundt 1960-tallet» av «Ola».....	27
4.2.2.3. «Thomas» sin tekst .....	28
4.2.3. Andre moment .....	29
5.0. Funn og konklusjon .....	33
6.0. Kilder .....	35
Figurliste .....	36
7.0. VEDLEGG .....	37
7.1. Elevenes vurderingskriterier .....	37
7.2. Intervjuguide .....	38
7.3. Elevtekster .....	40
7.3.1. «Den grå, lumske masse-morderen» av «Alice».....	40
7.3.2. «Thomas» sin tekst.....	44
7.3.3. «En sjømanns liv rundt 1960-tallet» av «Ola». .....	45
7.4. Forespørsel til rektor.....	47
7.5. Informasjon til foresatte.....	48
7.6. Den didaktiske relasjonsmodellen.....	49

## 1.0. Innledning og problemstilling

I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (heretter LK06/13) er det definert fem grunnleggende ferdigheter som skal integreres i alle fag, på fagenes særegne premisser. Med dette ble det for første gang i norsk skolehistorie slått fast at det er en sammenheng mellom det å mestre et fag og det å kunne uttrykke seg om og i faget (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005).

En av disse grunnleggende ferdighetene er skriving. Skriveopplæringen har lenge blitt betraktet som norsklærerens ansvar, til tross for at skriving er det mediet elevene bruker til å uttrykke sin kompetanse i langt flere fag enn norsk. Selv om hovedansvaret fortsatt ligger på norsklærerne, så ble altså skriveopplæringen med LK06, også en del av de andre faglærernes jobb gjennom de andre fagenes tekstkultur. Nyere forskning har også vist hvor viktig skriving er for å utvikle selve skriftkompetansen, og for å utvikle kunnskap i ulike fag, samt å få et reflektert, kritisk og kreativt forhold til lærestoffet (Lorentzen & Smidt (Red.), 2008).

Som fremtidig lærer skal jeg en dag bli en del av en lærende organisasjon, altså en organisasjon i samfunnet som stadig ønsker å utvikle og forbedre seg selv. To av fagene jeg har undervisningskompetanse i, og dermed et særlig ansvar for å utvikle min egen og organisasjonens kompetanse i, er norsk og samfunnsfag. Implementering av de grunnleggende ferdighetene er nedfelt i kompetansemålene og fagplanene i alle fag, men ifølge for eksempel Rutt Trøite Lorentzen (2008) er utviklingspotensialet i praksis stort i flere av fagene. Kringstad og Kvithyld (2013) har skrevet fem prinsipper for god skriveopplæring på ungdomstrinnet som en veiledning til hvordan praksisen kan forbedres. Gjennom prinsippet deres om at skrivingen bør foregå på fagenes premisser, støtter de opp om det at det er en sammenheng mellom det å mestre et fag og det å kunne uttrykke seg om og i faget.

Både norskfaget og samfunnsfaget har lange tradisjoner for å uttrykke seg narrativt. Norskfaget gjennom sine dramatiske, lyriske og særlig episke tekster, og samfunnsfaget henholdsvis gjennom historiedelens narrative fremstillinger av historien, tradisjonelt med utgangspunkt i individer som konger og helter.

Utover 1900-tallet fikk historie som vitenskapsfag imidlertid stadig mer kritikk for denne skrivemåten – narrativ skriving ble ikke ansett som vitenskapelig nok sammenlignet med de andre vitenskapsfagene. Det ble da et økt fokus på å skrive på en mye mer analytisk og

kildekritisk måte enn hva man hadde gjort tidligere, og man dreide perspektivet bort fra det individorienterte og mot et stadig mer generelt historiesyn, også i skolefaget historie. Altså analyserte man heller årsakssammenhengene fremfor å beskrive årsakene narrativt ut i fra enkelte personers liv og handlinger (Lund, 2009).

Det har også blitt stilt kritiske spørsmål ved norskfagets tekstkultur, dette gjennom rapporten fra prosjektet «Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig» (KAL). Der kom det frem at skolens skriftkultur er tydelig preget av fortellende skriving, og at dette favoriserer jentene. Til tross for et positivt inntrykk av skriveopplæringen i norsk skole totalt sett, anbefaler KAL-gruppen å videre satse på en utvidet sjangeropplæring som i større grad engasjerer guttene.

Gjennom egen skolegang og praksis har jeg etter KAL-prosjektets funn ble presentert, erfart en skriveopplæring som utvikler seg mot et stadig økende fokus på å skrive saktekster. Dette opplever jeg at gjelder særlig i norsk, men også i andre fag som for eksempel samfunnsfag. Jeg er bekymret for at det sterke fokuset på saktekster har ført til at pendelen har svingt for langt mot saktekster, og at det har gått på bekostning av mer kreative skriveformer og fokus på fortellende tekster, og aller størst er bekymringen min for dette i de fagene der fortellende skrivemåter inngår i fagenes tekstkultur. Dette til tross for at narrativ skriving er representert i læreplanen, både i norsk og i samfunnsfag.

Gjennom lærerutdanningen har jeg lest og hørt om mange gode skriveopplegg, men jeg har hørt oppsiktsvekkende lite om skriving på fagenes premisser, som for eksempel narrativ skriving i samfunnsfag. Erfaringene mine med å undervise i skriving føles ikke brede nok, fordi jeg har få erfaringer med undervisning hvor skriving har et særskilt fokus, og ingen hvor skriveopplæringen er bevisst planlagt ut i fra fagenes premisser. Jeg ønsker på bakgrunn av dette å benytte bacheloroppgaven som en mulighet til å utvikle min kompetanse som fremtidig skriveopplærer i undervisningsfagene mine, norsk og samfunnsfag. Jeg ønsker å undersøke hvorvidt elever i en klasse i ungdomsskolen har erfaring med saktekster sammenlignet med narrative skrivemetoder generelt og i samfunnsfag, samt å gjennomføre et tverrfaglig undervisningsopplegg i narrativ skriving, hvor jeg prøver ut både teorier og metodikker knyttet til skriving. Spørsmål jeg håper på å få et svar på er da; Hvordan henger teori og praksis sammen? Hvilken sjanger skriver elevene mest av, og hvilken sjanger føler de at de lærer mest av? Hjelper narrativ skriving elevene i å nå kompetansemålene i norsk og

samfunnsfag? Kan narrativ skriving bidra til en bedre elevenes historieforståelse? Hvilken verdi har narrativ skriving for utviklingen av skriving som grunnleggende ferdighet?

Problemstillingen min blir dermed: *På hvilken måte kan narrativ skriving i samfunnsfag og i norsk hjelpe elevene til å nå kompetansemålene i fagene og samtidig styrke skriving som en grunnleggende ferdighet?*

Forhåpentligvis vil forskningen gi meg flere erfaringer og en pekepinn på hvilke teorier og metoder som fungerer for meg som lærer, samtidig som det gir elevene en god skriveopplæring på tvers av, og i fagene.

## 2.0. Teori

### 2.1. Skriving som grunnleggende ferdighet

I rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, Rammeverk for grunnleggende ferdigheter, 2012) står det:

I Kunnskapsløftet er det definert fem ferdigheter som utgjør grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse.

I Stortingsmelding nr. 030 (2003-2004) står det at «disse grunnleggende ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet «Literacy»». «Literacy» er et engelsk begrep som man ikke har klart å finne en tilfredsstillende norsk oversettelse for, men som til tross for mange ulike definisjoner i hovedtrekk dreier seg om å utvikle kommunikativ kompetanse innenfor de grunnleggende ferdighetene definert som lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter.

Utviklingen av literacy gjør at man kan ta del i samfunnets tekst- og kommunikasjonskultur, og å utvikle literacy i de ulike skolefagene innebærer dermed å kunne kommunisere og forstå fagenes særegne tekstkulturer (Skaftun, 2009).

Den grunnleggende ferdigheten skriving, blir i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, Rammeverk for grunnleggende ferdigheter, 2012) definert som:

(...) å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skriving er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring. For å kunne skrive forståelig og hensiktsmessig må ulike delferdigheter utvikles og samordnes. Dette innebærer å være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivingen.



Rammeverket understreker også at det å kunne skrive er en forutsetning for livslang læring, og det gir muligheten til å gå inn i ulike skriveroller i kunnskapssamfunnet. Skrivning skal brukes som en del av den faglige utviklingen gjennom å bruke det som et redskap for læring i alle fag. Etter hvert som elevene utvikler kompetanse i de ulike fagene, skal også skrivningen bli stadig mer avansert og fagspesifikk (Kunnskapsdepartementet, Rammeverk for grunnleggende ferdigheter, 2012). Ansvar for skriveopplæringen er altså i større grad enn tidligere fordelt på alle lærere og fag, og skrivning anses som nødvendig for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Skrivning er en del av «literacy»-utviklingen, og skal dessuten foregå i stadig større grad på fagenes premisser, etter hvert som elevenes skriveferdigheter og faglige kompetanse utvikles. Å skrive på fagenes premisser innebærer en fagspesifikk skrivning med utgangspunkt i det enkelte fagets terminologi, tekstkultur og skrivemåte (Kringstad & Kvithyld, 2013).

## 2.2. KAL- rapporten

*Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL-prosjektet) er et forskningsprosjekt basert på analyser av 3368 elevsvar fra avsluttende eksamen i norsk fra 179 10. klasser, fra 1998, 1999, 2000 og 2001. Eksamenssvarene ble skrevet under Mønsterplanen fra 1987 og Læreplanen fra 1997 (Evensen, 2003). Den empiriske rapporten viser at skrive dagen til eksamen og oppgavetyperne er preget av tre skrivemåter; en fortellende skrivemåte, en resonnerende skrivemåte og en personlig skrivemåte (Senje & Skjong, 2005). Narrative sjangere var altså foretrukket fremfor andre sjangere, noe som vises igjen ved at kun 10-15 % valgte å skrive om saksorienterte temaer innenfor sakprosasjangere. Forskerne mener dette viser at fortellende sjangere hadde en spesiell plass i skolens tekstkultur. Videre konkluderer rapporten med at «jenter foretrekker å skrive om nære relasjoner, mens gutter foretrekker eksistensielle spørsmål eller livsfaserelatert problematikk» (Evensen, 2003, s. 12), og at oppgavesettene ut i fra dette muligens favoriserte jentene. KAL-rapporten stiller derfor spørsmål om skolens tekstkultur legger for stor vekt på én spesiell fortellende skrivemåte fremfor andre skrivemåter (Senje & Skjong, 2005). Funnene i KAL-rapporten har ført til et større fokus på sakprosasjangerne og en større bevissthet om at elevene ikke var gode til å skrive argumenterende. Dette ser vi blant annet i de seneste årenes eksamensoppgaver, hvor det for eksempel i 2014 ble gitt saktekst i A-delen av eksamen i hovedmål, en oppgave elevene ikke kunne velge bort (Utdanningsdirektoratet, Oppgaver til grunnskolen, u.å.).

### 2.3. Skrivepedagogikk

Innen skrivepedagogikken finner man hovedområdene kognitive og sosiokulturelle skriveteori, som har bakgrunn i kognitiv konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori (Fjørtoft, 2014).

Kognitivt konstruktivistiske læringsteorier, med Jean Piaget i spissen, ser på kunnskap som noe som må konstrueres stadig på nytt av individet, slik at individet kan lage sitt eget mentale bilde av omverdenen. Kunnskap er altså et resultat av en tolknings- og konstruksjonsprosess av inntrykkene man får av omverdenen (Imsen, 2014). Kognitiv skriveforskning undersøker hvilke kognitive prosesser som brukes i arbeidet med å produsere tekster, og hvordan disse virker sammen. Det skilles ofte mellom kunnskapsfortellende og kunnskapstransformerende skrivestrategier. Ved bruk av kunnskapsfortellende strategier tar man utgangspunkt i kjente kognitive strukturer slik at skrivingen blir en relativt naturlig oppgave. Repetisjonsoppgaver og huskelister er eksempler på skrivesituasjoner hvor langtidsminet tas i bruk i kunnskapsfortellende skriving. Kunnskapstransformerende skriving tar derimot utgangspunkt i kunnskaper som ikke har skriftspråklig struktur, og som dermed ikke skaper en like naturlig skriveprosess. Kunnskapene man har om et emne må derfor omstruktureres i bevisstheten i dialog mellom det ønskede innholdet i teksten og det man kan om ortografi, syntaks og tekststruktur. Mens de kunnskapsfortellende skrivestrategiene vektlegger en effektiv håndtering av kunnskap lagret i langtidsminet, kreves det kritisk tenkning og refleksjon ved bruk av kunnskapstransformerende skrivestrategier (Fjørtoft, 2014).

Det sosiokulturelle læringssynet bygger på Lev Vygotskys teorier om at kunnskap er noe som utvikles gjennom språket som redskap, innenfor et sosialt samspill i en kultur. Altså konstrueres det i fellesskap og ikke av enkeltindividet (Imsen, 2014). Sosiokulturell skriveforskning studerer skriving som en sosial praksis, hvor klasserommet er et praksisfellesskap som former både skriveprosesser og tekster gjennom språklig kommunikasjon. I følge sosiokulturell skriveopplæring foregår skriveopplæringen alltid innenfor en sosial kontekst, et praksisfellesskap med en egen «skrivekultur» som definerer regler for hva som kan skrives, formålet med skrivingen og hvordan man skriver. Elevenes læring finner sted innenfor praksisfellesskapets rammer, og rammene må dermed legges til rette for å utvikle kommunikativ kompetanse slik at språket og tenkningen kan utvikles parallelt (Fjørtoft, 2014).

Trude Kringstad og Trygve Kvithyld (2013) har skrevet en artikkel om fem prinsipper for god skriveopplæring på ungdomstrinnet, med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» (2012). De poengterer at når vi som lærere tror vi undersøker elevenes kunnskaper og ferdigheter i et fag, undersøker vi ofte elevenes evne til å uttrykke seg gjennom det skriftlige mediet. God skriveopplæring i alle fag er dermed også viktig også for å måle elevenes ferdigheter i fagene.

Det første prinsippet deres tar utgangspunkt i at man må hente elementer fra to retninger innen skrivepedagogikken. Den ene retningen vektlegger *skrivning på tvers av fag*. Med det menes kunnskapstransformerende skrivestrategier som kan brukes til å forstå og tilegne seg kunnskap i de ulike fagene. Den andre retningen, *skrivning på fagenes premisser*, vektlegger det enkelte fagets særegne tekstkultur med egne terminologier, teksttyper og skrivemåter, og nødvendigheten av å lære å uttrykke seg på fagets premisser for å lære seg et fag, altså en fagspesifikk skrivning. Videre vektlegger de formativ vurdering, skrivestrategier, rammer for skrivningen og en klasseromskultur hvor det leses, skrives og diskuteres tekster, som viktige prinsipper for god skriveopplæring.

#### 2.4. Fortellingen som sjanger i skolen

Mennesket ser ut til å ha et behov for å ordne den kaotiske virkeligheten i narrative mønstre for å klare å tolke og forstå livene sine (Lothe, 2003). Fortellende tekster blir ofte kalt for narrative tekster, etter det franske ordet *narrare*, som betyr «å fortelle» (Senje & Skjong, 2005). Opprinnelig er fortellingen en muntlig sjanger, og er derfor strukturert etter faste mønstre for at innholdet skal være lett å *overlevere*. I tillegg gir strukturen oss en mulighet til å skape mening og sammenheng i virkeligheten, og Synnøve Skjong (1987) kaller den derfor en *erkjenningskategori*. De mulighetene for opplevelse, utvikling og læring som ligger i fortellingen gjennom denne overleveringen av kunnskap og erkjennelsen av sammenhengene i livet, er Dagrun Skjelbreds (2006) begrunnelse for å jobbe med fortellingen i skolen, både muntlig og skriftlig. I tillegg påpeker Skjelbred at det kan være enklere og mer motiverende å tilegne seg innholdet i en tekst dersom den er narrativt strukturert. Fortellingen inngår også i norskfagets tradisjonelle tekstkultur, og dens kjennetegn inngår da også som en naturlig del av den literacyen, eller den kommunikative tekstkompetansen som elevene skal utvikle.

Narratologi er en strukturalistisk litteraturteoretisk retning som teoretiserer fortellende teksters struktur. I følge narratologien må en fortelling alltid ha noen som forteller om en hendelse eller en handling. I en fortelling får dermed ikke publikum ta del i annet enn fortelleren(e)s versjon av handlingen eller det fortelleren(e) velger å dele, og dermed er fortellingen selektiv. Narrative tekster kan derfor aldri skildre en fullstendig virkelighet, men bare virkeligheten innenfor tekstens rammer som igjen er gitt av fortelleren. I fortellende tekster skiller derfor narratologien mellom virkeligheten slik den fremstilles i det fortalte, altså fortelleren(e)s perspektiv, den virkeligheten som fortellingen refererer til, altså hendelsene, og den utenomtekstlige, egentlige virkeligheten. Fortelleren(e) plasserer de utvalgte hendelsene utover en tidsakse som skaper en sammenheng i det fortalte (Aaslestad, 1999).

Ulike fortellertekniske grep som analepser og prolepser kan endre rekkefølgen på det fortalte, men fortellingen vil likevel ha en dramaturgi (Birkeland & Mjør, 2012) eller dynamisk sammenheng som skaper sammenheng, rytme og spenning i plottet (Senje & Skjong, 2005). Plottet er handlingsmønsteret fortellingen følger, og er den grunnstrukturen som kjennetegner alle episke tekster. Grunnstrukturen blir ofte omtalt som «grunnfortellingen», og har en hjemme – borte – hjemme-struktur. «Hjemme» er her en metafor for det trygge, hverdagslige og statiske, mens «borte» viser til det ukjente og dynamiske (Birkeland & Mjør, 2012).

Grunnfortellingen starter «hjemme». Så oppstår det en konflikt i det alminnelige som gjør at hovedpersonen må reise «bort». I følge Jerome Bruner (1990) er det her fortellingen virkelig begynner, i den fasen hvor spenningen utvides til det som Aristoteles etter sine analyser av de greske tragediene kalte «komplisjonen». I komplisjonen ligger hovedhandlingen i fortellingen, som trappes opp til et vendepunkt som løser konflikten og gjør at ro og trygghet igjen etableres i fortellingens avslutning (Birkeland & Mjør, 2012). Fortellingens struktur illustreres i følgende modell:



Figur 1: Dramaturgien i fortellingen. Hentet 30.01.2015 fra <https://lagenfilm.wordpress.com/tag/hollywood-dramaturgi/>

Fortellingen inneholder også karakterer og foregår i et miljø. Karakterene utvikles gjennom direkte eller indirekte beskrivelser, forfatterens valg og fortellerens fremstillingsmåte, som til sammen danner karaktertrekk hos fiksjonsfiguren. Avhengighets- eller rangsspørsmålet mellom handlingen og karakterene i en fortelling er diskutert siden Aristoteles sin tid, men uten å ta stilling til hierarkiet, kan man i alle fall si at de to elementene påvirker hverandre (Skei, 2006).

## 2.5. Historiedidaktikk

Fortellingen som sjanger har også en naturlig plass i historiefaget. Historiedidaktikeren Erik Lund (2009, s. 20) sier at «Historie er pr. definisjon *fortelling*». Dette handler om historiefagets grunnleggende formidlingsform, nemlig den historiske fortellingen som vil skape mening og sammenheng mellom hendelsene i fortiden, og som tar utgangspunkt i det beskrivende og personorienterte. Denne fremstillingen av historien kontrasteres ofte av strukturorientert historie, som tar sikte på å analysere historiske kilder på et upersonlig nivå. De ulike fremstillingene tar utgangspunkt i hvert sitt historiesyn; det individorienterte og det generelle (Lund, 2009). Fortellingen som fremstillingsmåte har fått kritikk, blant annet fordi den kan undertrykke kommunikasjon og refleksjon, og fordi forståelse av innholdet i fortellingen er avhengig av at man forstår den konteksten den oppstod i og den situasjonen den fortelles i (Bøe, 2002).

I norsk skole var heroiserende og moraliserende fortellinger som skulle fungere som forbilder for elevene, formidlingsformen i historiefaget helt frem til Normalplanen i 1939.

Undervisningen skulle etter dette ikke lenger være moraliserende, elevene skulle heller

arbeide aktivt, analytisk og kildekritisk med historien. Analytisk kildearbeid og fortelling ble ansett som uforenlige motsetninger, og fortellingen fikk en mindre sentral plass i undervisningen. Med Mønsterplanen fra 1987 og Læreplanen fra 1997 ble imidlertid fortellingen på ny løftet frem som et viktig virkemiddel i stimuleringen og utviklingen av elevenes historiebevissthet (Lund, 2009). Og i LK13 heter det i et av kompetansemålene under hovedområdet «utforskeren» at «elevene skal skape fortellinger om mennesker fra ulike samfunn i fortid og nåtid, og vise hvordan livsvilkår og verdier påvirker tanker og handlinger».

Arve Hepsø (2008) stiller spørsmål ved hvilken verdi narrativ skriving har i skolen. Han tar utgangspunkt i narrative elevtekster fra 10. trinn skrevet med utgangspunkt i storylinemetoden, og argumenterer for at elevene ved narrativ skriving i større grad må fremstille en helhetlig historieforståelse, sammenlignet med tradisjonelle skriftlige prøver, muntlige prøver og repetisjonsoppgaver. Videre sier han at narrativ skriving flytter perspektivet fra den generelle historien som har påvirket flest mennesker i samfunnet og/eller eliteperspektivet gjennom fokus på kongerekker og helter, til et mer individorientert perspektiv. Gjennom den narrative skrivingen må elevene se historien og samfunnet gjennom øynene til personene de har i fortellingen. Dette vil ifølge Hepsø skape et nærere forhold til historien, og elevene kan utvikle empati med menneskene som har levd før dem.

Dette støttes av Jan Bjarne Bøe (2002), som skriver om økt historiebevissthet ved bruk av private og personlige fortellinger i historiefaget. Historiebevissthet er ifølge Bøe (2012, s. 13) «vissheten om at mennesket er et historisk vesen, at dets tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og oppfatning av fremtiden har avgjørende betydning for hvem de er og hva de gjør». Historiebevissthet handler altså om å forstå sammenhengen mellom de tre dimensjonene fortid, nåtid og fremtid, og seg selv.

De fleste historiske fortellingene i samfunnsfag er de generelle og offisielle beretningene fra fortiden, gjerne med utgangspunkt i konger eller andre kjente personer og hendelser som har ført til endring i samfunnet. Men de ukjente representantene i historien har også fortellinger fra sin tid, for alle har en fortid og en egen historie. Bøe (2002) argumenterer for at å utvikle elevenes historiebevissthet, er det også nødvendig å overbevise dem om at individet har en plass i historien, også elevene selv. Personlige fortellinger, enten de er elevenes egne, private fortellinger eller basert på andre kilder om fortiden, er således et godt utgangspunkt for å øke historiebevisstheten deres.

Birkeland og Mjør (2012) deler historiske fortellinger inn i den «vesle historien» og den «store historien». Den store historien viser til et generelt historiesyn, hvor hendelser og livsvilkår som er felles for mange blir formidlet på et abstrakt og overindividuell plan. Den vesle historien formidler tilværelsen og hverdagslivet til enkeltmennesket, og formidler dermed et individuelt historiesyn, ofte parallelt med kunnskaper om de store endringene i samfunnet, men med vekt på individet. Enkeltmenneskene i fortellingen opptrer som identifikasjonsfigurer som gjør det enklere for leseren å engasjere seg i fagstoffet, og narrative grep vil dermed hjelpe til å gjøre den kaotiske verdenen mer forståelig (Birkeland & Mjør, 2012). Hepsø (2008) sitt opplegg tar utgangspunkt nettopp i at elevene skal identifisere seg med en fiksjonskarakter fra en annen historisk tid, og på den måten utvikle en forståelse av individets plass i historien. Elevene Hepsø skriver om skaper altså egne versjoner av den «vesle historien» som et utgangspunkt for å forstå den «store historien».

Nina Goga skrev i 2001 en artikkel i tidsskriftet *Norsklæreren*, hvor hun støtter opp om den kritikken fortellingen som fremstillingsmåte tidligere har fått, gjennom en kraftig kritikk av narrativ skriving gjennom storylinemetoden. Hun hevder at narrativ skriving undergraver utvikling av evnen til å tenke kritisk og reflektert i forhold til kildematerialet, og at fortellingene bare gjengir «sedvanen», de etablerte mønstrene for tenkning i samfunnet (Goga, 2001).

Hepsø er enig i at det kritiske aspektet ikke er direkte ivaretatt i metoden og kildekritikk kommer i liten grad til uttrykk i tekstene, men skriver videre at elevene opparbeidet mye kunnskap i prosessen som senere kan være grunnlaget for kritisk tenkning. Dessuten måtte elevene finne kilder, bearbeide stoffet, arbeide selektivt i utvelgelsen av materiell og faktisk skrive fortellingen. En mangel på forståelse av sammenhengen i historien vil uansett blottlegges i fortellingene. Dette ser ut til å være synonymt med det Fjørtoft (2014) beskriver som kunnskapstransformerende skriving, noe elevene trolig vil ha et høyt læringsutbytte av. Likevel er Hepsø enig i at Gogas kritikk ville fått tyngde dersom narrativ skriving skulle vært hovedgrunnlaget i historieundervisning (Hepsø, 2008).

### 3.0. Metode

I dette kapittelet presenteres min tilnærming til forskningen sammen med begrunnelsen og relevansen for min metodiske valg.

#### 3.1. Aksjonsforskning

Når man driver aksjonsforskning tar man utgangspunkt i en opplevd aktivitet som bør utvikles, i tillegg til at man etter de planlagte aksjonene, analyserer og reflekterer rundt gjennomføringen og hvorvidt det førte til en ønsket utvikling (Postholm & Jacobsen, 2011). Aksjonsforskning er altså en metode for å drive forskningsbasert utviklingsarbeid med fokus på sentrale didaktiske utfordringer (Postholm & Jacobsen, 2011), og er dermed et naturlig metodevalg for meg når jeg ønsker å bruke bacheloren som en mulighet til å forbedre min kompetanse som skriveopplærer.

Utgangspunktet mitt var opplevelsen av at narrativ skriving fikk mindre plass i samfunnsfag og norsk, til tross for at det inngår i fagenes tekstkultur og kompetansemål i læreplanen. Jeg undret meg over grunnene til dette, og ønsket derfor å undersøke sjangerens verdi i skriveopplæringen, og hvordan jeg kan utvikle denne praksisen dersom narrativ skriving er lærerikt.

Siden undervisningsopplegget ble gjennomført i min egen praksisperiode, fikk jeg rollen både som praktiker og som forsker, og forsket dermed på egen undervisning. Praksislæreren min hadde på forhånd informert elevene om forskningen, og jeg var også nødt til å sende ut et informasjonsskriv med mulighet for elevene og deres foresatte om å reservere seg. Dermed fikk jeg automatisk en åpen rolle som forsker, der elevene visste at de ble observert og at tekstene deres kunne bli brukt i forskningen. Likevel hadde jeg en induktiv tilnærming til undersøkelsene, fordi jeg på det tidspunktet ikke hadde en tydelig formulert problemstilling. En mulig bias er uansett at elevene kan ha oppført seg annerledes og at tekstene deres kan ha blitt påvirket av vissheten om at det skulle brukes til *noe*.

Undervisningsopplegget ble gjennomført i en 10. klasse med atten elever over fjorten skoletimer i norsk og samfunnsfag, fordelt på to uker. Jeg hadde tidligere hatt praksis i denne klassen og kjente elevene godt. Aksjonsforskning og annen kvalitativ forskning har blitt kritisert for at forskerens distanse til dem det forskes på er for liten, og at dette dermed kan



anses som en bias (Bjørndal, 2004). Jeg velger imidlertid å ta utgangspunkt i en refleksiv forestilling om påvirkning, altså at all forskning uansett til en viss grad er kunstig og reflekterer forskerens virkelighetsforståelse, og anser dette som et grunnleggende prinsipp ved aksjonsforskningen, slik Cato R. P. Bjørndal (2004) også beskriver det. På grunn av dette, og fordi jeg tar utgangspunkt i egne opplevelser av praksis og ikke en kvantitativ undersøkelse som kan generalisere læreres arbeid med narrativ skriving, kan jeg ikke trekke noen objektive konklusjoner ut i fra mitt arbeid, men heller bruke de erfaringene og funnene jeg gjør som et utgangspunkt for videre praksis. Forskningen er dermed kvalitativ (Halvorsen, 2008). Likevel vedlegges dokumentasjon av prosessen, slik at kanskje andre lærere også kan dra nytte av mine erfaringer og funn.

Innen aksjonsforskning er det vanlig å dokumentere prosessene ved hjelp av observasjon (Postholm & Jacobsen, 2011). Fordi forskningen ble gjennomført i en praksisperiode hadde jeg en fullstendig medlemskapsrolle i undervisningen, som både forsker, praktiker og observatør. Dette gjorde det vanskelig å gjennomføre strukturerte observasjoner som gir oversikt over alle prosessene som foregår i klasserommet. Observasjonsloggen jeg skrev gav meg et enormt læringsutbytte, men ettersom de er selektive grunnet min rolle, og lite relevante for problemstillingen, vil de ikke bli presentert i oppgaven.

### 3.1. Halvstrukturerte dybdeintervju

Fordi rollen min gav meg utfordringer valgte jeg å gjennomføre intervjuer med noen av elevene, i håp om at dette ville gi meg et mer utfyllende og forklarende bilde over prosessene i klasserommet, samt elevenes opplevde læringsutbytte. Jeg valgte å ha halvstrukturerte intervjuer for å kunne stille utdypende spørsmål etter hvert, og for å skape en mer naturlig samtale med informantene. Ettersom jeg ønsket elevenes ærlige meninger og opplevelser av undervisningsopplegget, valgte jeg å ha individuelle intervjuer slik at de ikke skulle måtte ta hensyn til hvordan de fremstod for klassekameratene. Fire informanter ble håndplukket ut i fra kjønn og skriveferdigheter for å skape et representativt utvalg fra klassen. Deres erfaringer og meninger er individuelle og er ikke tilstrekkelig for å generalisere på vegne av hele klassen, men det kan i alle fall hjelpe meg til å forstå observasjonene og elevtekstene bedre. Intervjuguiden omfatter både holdninger til og erfaringer med skriving, foretrukne sjanger generelt og i samfunnsfag, opplevd læringsutbytte, samt ulike metodikker tatt i bruk i undervisningen, og kan leses i vedlegg 7.3. Til tross for omfattende intervjuer er det bare en

liten del som vil bli brukt i oppgaven. Dette er fordi problemstillingen har endret seg, og fordi mange av spørsmålene ble stilt fordi jeg ønsket å lære noe om elevenes opplevelse av de ulike metodikkene tatt i bruk for å få en breiere erfaring med meg til skriveopplæring i nye sammenhenger.

En mulig bias i intervjuene er mine nære relasjoner til dem som informanter, og at jeg har observert dem i skriveprosessen og gitt undervegsvurdering på tekstene deres. Jeg prøvde derfor å ikke fokusere på elevenes tekster, men elevenes erfaringer. Før intervjuet begynte fikk elevene muntlig tilpasset informasjon om hensikten med og gangen i intervjuet, retten til å nekte å svare, at alt de sa ville bli anonymisert og oppbevart konfidensielt på en analog båndopptaker uten internettkobling hvor opptaket ville bli slettet like etter transkripsjon. Alle elevene var over 15 år, og hadde dermed rett til å samtykke til intervjuet selv, ettersom opplysningene ikke betraktes som sensitive personopplysninger (Halvorsen, 2008). Likevel innhentet jeg et passivt samtykke fra elevenes foresatte gjennom det tidligere nevnte informasjonsskrivet, som også inneholdt informasjon om intervjuene (vedlegg 7.6).

### 3.1. Elevtekster

Elevenes sluttprodukter kan også anses som en kommunikasjon mellom lærer og elev. Sluttproduktet kan gi læreren informasjon om hvorvidt elevene har klart å svare på oppgaven, og dermed også elevenes læringsutbytte (Postholm & Jacobsen, 2011). For å få flere perspektiver på undervisningsopplegget har jeg derfor analysert tre elevtekster (vedlegg 7.4.), som utgjør en del av min empiri og drøfting. Tekstene er analysert ut ifra vurderingskriteriene i skriveoppgaven, og er valgt ut med bakgrunn i elevenes forutsetninger og ulike måter å løse oppgaven på. Den første teksten er skrevet av informanten «Alice», en svært skrivekyktig jente som valgte tuberkulose som utgangspunkt for skrivingen. Den andre teksten er skrevet av «Ola», en middels skrivekyktig elev som valgte å bruke oldeforeldrenes livsfortellinger som kildemateriell. «Thomas» er en elev som ifølge lærere, assistent og spesialpedagog sliter med å produsere tekst, og som har fått en tilpasset oppgave med forhåndsbestemt tema og konkretiseringsmaterieell. Han har skrevet en tekst som overgår forventningene til ham og tidligere prestasjoner i skriving.

## 4. Data og drøfting

I dette kapittelet skal jeg presentere og drøfte dataene jeg har samlet inn. Først vil jeg gi en oversikt av undervisningsopplegget. Videre vil jeg presentere og kommentere en oppsummering og et utdrag av de fire informantenes svar i intervjuene, etterfulgt av kommentarer til elevtekstene i vedlegg 7.4. Underveis vil jeg drøfte dataene opp mot sentrale spørsmål i oppgaven og problemstillingen min. Både informantene og elevteksternes forfattere har fått fiktive navn, og kildelister og deler av tekstene er sensurert for å anonymisere elevene og deres hjemsted. Til slutt vil jeg drøfte funnene og hvorvidt de kan tyde på at narrativ skriving hjelper elevene til å nå kompetansemålene i norsk og samfunnsfag, samtidig som det styrker skriving som grunnleggende ferdighet.

### 4.1. Presentasjon av undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget planla jeg ut i fra de fjorten skoletimene (45 min) fordelt på to uker, som jeg fikk ved til å gjennomføre opplegget i den gjeldende klassen. Jeg hadde en del ideer om hvordan jeg ville gjennomføre opplegget, men måtte også finne støtte i læreplanens kompetansemål. I samfunnsfag tok jeg utgangspunkt i følgende kompetansemål fra hovedområdet «utforskeren»:

- Skape fortellinger om mennesker fra ulike samfunn i fortid og nåtid og vise hvordan livsvilkår og verdier påvirker tanker og handlinger. (Utdanningsdirektoratet, Læreplan i samfunnsfag, 2013).

For å få et intensivt og tverrfaglig undervisningsopplegg fant jeg også støtte i følgende kompetansemål etter tiende trinn fra læreplanen i norsk:

- Planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst.
- Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium.

Kompetansemålene ble videre nedbrutt til ett læringsmål for elevene: «*Skrive en fortelling om en person som levde i [redacted] (hjembyen) på et bestemt tidspunkt, og gjennom den vise hvordan datidens livsvilkår og verdier virket inn på tanker og handlinger*».

Læringsmålet dannet videre grunnlaget for å lage vurderingskriterier sammen med elevene i oppstartsfasen. Sammen ble vi enige om å vektlegge at elevene viste kompetanse i historie gjennom å overføre kunnskapene sine til en ny sammenheng, at de viste historiebevissthet gjennom å integrere samfunnsforholdene i de fiktive personenes tanker og opplevelser, og at

elevene fulgte fortellingens spenningskurve sammen med andre sjangerkjennetegn i vurderingen.

Dette skulle elevene gjøre gjennom følgende oppgavetekst:



Forestill deg at du er en person som har levd i [redacted] på et tidligere punkt i historien enn deg selv. Skriv en personlig fortelling, en fiktiv dagbok eller fiktive brev hvor du forteller eller skildrer hverdagen «din» over en periode, eller en spesiell dag i livet «ditt». I teksten er det viktig at du får fram både fagkunnskaper i historie, og «dine» tanker og refleksjoner rundt det som foregår i samfunnet og i resten av verden på denne tiden.

Du kan velge om du vil ta utgangspunkt i etterkrigstiden eller den perioden du jobbet med i prosjektet «Hva om...».

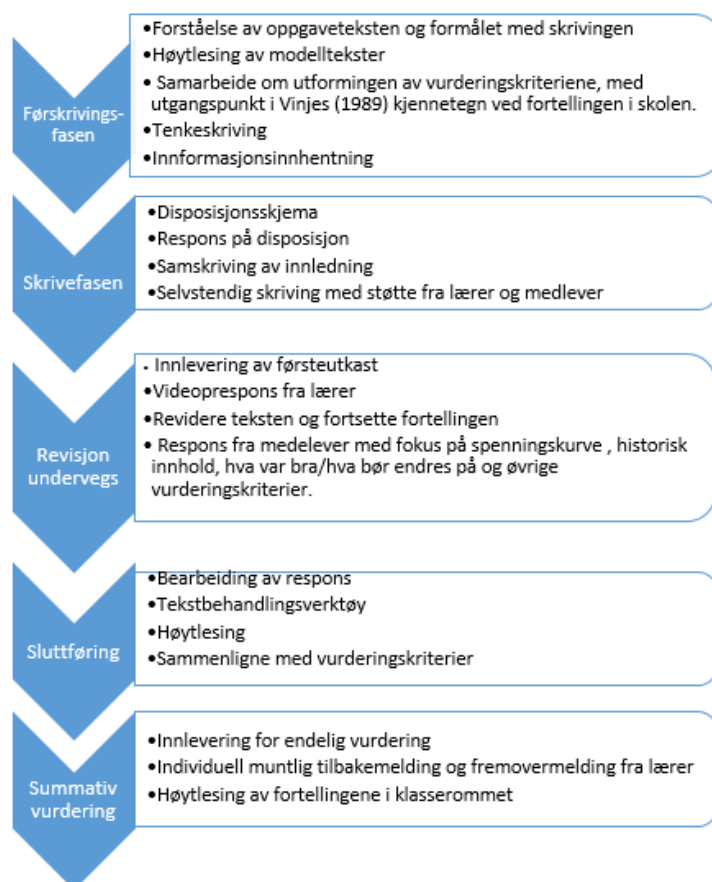


Figur 2: Oppgaveteksten elevene fikk utdelt.

Jeg fikk nokså frie rammer ved gjeldene skole, men emnet elevene skulle skrive om var forhåndsbestemt. De kunne velge mellom etterkrigstida eller et valgfritt emne de tidligere hadde skrevet en saktekst om. Dette resulterte i et historisk spenn fra svartedauden og frem til 22. juli 2011, men innholdet skulle uansett knyttes til elevenes hjemby eller region. Planen var at alle skulle skrive fortelling, men etter en diskusjon med elevene og praksislæreren, kom vi frem til at de også skulle få alternativene fiktiv dagbok og brev, og at de gjerne kunne blande sjangerne, men at de sammen vurderingskriteriene gjaldt.

Etter at oppgaven var nøye gjennomgått og vurderingskriteriene (se vedlegg 7.2.) var laget, snakket vi om forskjellen mellom et individuelt og et generelt historiesyn, og hvilken plass individet har i historien. Da ble individets egen historie vektlagt, sammen med verdien av å tolke fortiden for å forstå nåtiden, og hvilken betydning dette har for fremtiden. Dette skapte gode diskusjoner i klasserommet og dannet også utgangspunktet for samtaler rundt formålet med skrivingen. For å gi elevene inspirasjon og støtte til hvordan tekstene kunne se ut, leste og diskuterte vi modelltekster hentet fra Arve Hepsøs artikkel om narrativ skriving i ungdomsskolen (Hepsø, 2008). Videre tankeskrev (Kringstad & Kvithyld, 2013) elevene om emnet sitt for å sette i gang kognitive og kreative prosesser uten sensureringsmekanismer, før

de senere fylte ut et disposisjonsskjema for å strukturere ideene sine og planlegge tekstene. Etter å ha presentert disposisjonene for hverandre i par, jobbet elevene sammen med å skrive innledninger til hverandres tekster, en øvelse kalt samskriving (Kringstad & Kvithyld, 2013). Innimellom hadde jeg små «kurs» om sjangerkjennetegn, innledning, spenningskurve, tekstbinding og digitale verktøy med utgangspunkt i et hefte elevene fikk utdelt som støtte og etter behov. Elevene hadde oppgaven i hjemmelekse, men fikk også en del timer til å skrive på skolen. Torsdagen første uka jobbet de med tekstene i responsgrupper på fire og fire, med utgangspunkt i noen fokusområder. Elevene leverte et førsteutkast fredag kveld, som jeg gav videorespons på i løpet av helga, og mandagen ble brukt til å lese noen av utkastene som modelltekster, før de jobbet videre med tekstene sine individuelt. Den andre uka fikk elevene de fleste timene til å skrive selv, mens jeg gikk rundt og hjalp dem. På torsdagen hadde vi på ny responsgrupper, denne gang med utgangspunkt i vurderingskriteriene, før endelig innlevering på fredagen. To uker senere fikk elevene individuell muntlig fremovermelding og vurdering, og elevene fikk lese tekstene sine høyt foran klassekameratene.



Figur 3: For å illustrere undervisningsopplegget har jeg laget denne modellen.

For å illustrere undervisningsopplegget har jeg laget modellen til venstre. I tillegg viser jeg til den didaktiske relasjonsmodellen i vedlegg 7.6. for et mer utfyllende bilde av timeantall og fordeling.

#### 4.2. Hvordan kan narrativ skiving i samfunnsfag og norsk hjelpe elevene til å nå kompetansemålene i fagene og samtidig styrke skiving som en grunnleggende ferdighet?

I lys av teorien som tidligere er presentert, kan man slå fast at narrativ skiving har en verdi i forhold til å utvikle kunnskaper om et emne, fordi det forutsetter kunnskapstransformerende skrivestrategier som igjen krever refleksjon, seleksjon og kritisk tenkning i de kognitive prosessene som inngår i omstruktureringen av kunnskapene. Videre kan man også slå fast at narrativ skiving egner seg godt til overlevering av kunnskap og gjør det mer motiverende og enklere å forstå sammenhenger. I følge teorien kan altså narrativ skiving hjelpe elevene til å nå kompetansemålene i fagene. I tillegg inngår narrative tekster i norsk- og samfunnsfagets tradisjonelle tekstkultur, og narrativ skiving er således et godt utgangspunkt for å utvikle literacy i fagene. Da gjenstår det å se om elevene faktisk har øvelse i å skrive på denne måten, og om teorien stemmer overens med elevenes læringsutbytte og måloppnåelse. I første omgang skal jeg ta for meg informantenes svar i intervjuene.

##### 4.2.1. Intervjuene

Den første delene av intervjuene handlet om elevenes forhold til skiving generelt og sjanger både i samfunnsfag og norsk, samt hvilken sjanger de følte de hadde mest læringsutbytte av i samfunnsfag. Hensikten med dette var å kartlegge skrivelyst og motivasjon i forhold til oppgaven, elevenes erfaringer og deres opplevde læringsutbytte. Den andre delen av intervjuet omhandlet metodene brukt i undervisningsopplegget, men dette vil som nevnt tidligere ikke få plass i teksten min. Jeg ønsket et representativt utvalg til intervjuene, og valgte derfor ei skrivekyktig jente, ei jente og en gutt som begge var middels skrivekyktige, og en gutt som hadde en del utfordringer med skiving. Jeg mener dette utvalget er representativt for klassen, både i forhold til kjønn og skriveferdigheter. De har fått de fiktive navnene Alice, Marthe, Magnus og Anders.

##### ANDERS

Anders sier at han ikke liker å skrive fordi det er kjedelig. Når jeg spør om det er noen spesiell grunn til det, så svarer han: «Jeg blir lei av det. Det går greit å sitte å skrive litt, men jeg blir lei av det etter hvert».

**Lene:** Hvilken sjanger foretrekker du å skrive i samfunnsfag?

**Anders:** Det er kjekkere å skrive artikkel, jeg får mer ut av det liksom. For i fortelling så skal du vel dikte selv, mens i en artikkel må du jo gå inn å lese og se hva folk flest mener. I fortellingen sier du jo bare hva du mener.

**Lene:** Tror du at du lærer noe av å skrive fortelling i samfunnsfag?

**Anders:** Ja...Du lærer jo på en måte...du skal jo skrive om en annen person, men du tenker jo på en måte...hans hode er jo på en måte mitt hode da, så da skal jeg jo skrive hva han tenker. Og da bruker jeg jo mitt hode til å tenke. Jeg prøvde liksom å tenke på hva jeg kunne om den tiden og trekke det litt inn i teksten.

## MAGNUS

Magnus sier «jeg liker ikke så godt å skrive. Jeg føler meg dårlig på det. Det er liksom så vanskelig å begynne å skrive». Han gjentar mange ganger at han ikke synes han er god til å skrive, men sier også at det hjelper hvis det er et tema som interesserer ham. Uansett bruker han veldig mye tid på å velge oppgave og tenke over hvordan han skal utforme teksten før han kommer i gang.

**Lene:** Hvilken sjanger føler du at du får mest læringsutbytte av å skrive i samfunnsfag?

**Magnus:** Fagtekst. Jeg ser ikke på fortelling som så nyttig egentlig...eller det er sikkert nyttig for noe da, jeg vet jo ikke alt...men saktekst trenger jeg sikkert mer.

**Lene:** Hvorfor tror du at du føler det slik?

**Magnus:** Det er vanskelig å dikte fortelling. Sånn som den vi skrev nå, så skulle vi jo ha med fakta, men det var liksom litt vanskelig å vite om diktningen var realistisk...om det var sånn liksom. I fagtekst så er det jo anerkjente fakta og sånn, det er mest sannsynlig sånn det var, mens i fortellingen så...ja, du vet liksom ikke om det du dikter er sant.

Magnus liker samfunnsfag veldig godt, og ut i fra mine observasjoner er han over gjennomsnittlig kunnskapsrik i historie. Jeg spurte derfor om han følte han fikk brukt kunnskapene sine når han skrev fortelling. Magnus svarte:

Jeg føler jeg får brukt kunnskapene mine, men jeg føler ikke at det blir noe enklere å skrive. Det gjør det ikke kjekkere å skrive fortelling. Jeg liker heller å jobbe med overflaten...liksom se på de store endringene.

Etter å ha spurt Magnus mye rundt dette, kom det frem at han likte å forholde seg mer til konkrete fakta i saktekster enn følelser og tanker hos enkeltpersoner i fortellinger. Han synes for eksempel ingenting om å måtte skrive om kjærlighet og følelser, som er emner han selv trekker frem.

## MARTHE

Marthe sier at det kommer veldig an på oppgaven og emnet om hun liker å skrive i skolesammenheng, aller helst bør oppgaven være relativt åpen. Hun sier hun var negativ til oppgaven i starten fordi hun ikke likte å skrive fortelling, men at hun endret holdning etter hvert som hun kom i gang og fikk lov til å skrive fiktiv dagbok fremfor fortelling.

**Lene:** Hvilken sjanger foretrekker du å skrive?



**Marthe:** Jeg liker best å skrive faktatekst og sånn. Jeg har egentlig aldri likt å skrive fortelling, for jeg har aldri sett på meg selv som en veldig fantasifull person. Men med dagbokinnlegg så føler jeg det blir veldig personlig, og da er det kanskje litt lettere å få frem meg liksom. Mens når jeg skriver fortelling så føler jeg ikke at jeg kan være meg selv skikkelig, slik som i en dagbok. Og i en saktekst da er det jo bare å skrive fakta, litt generelt liksom, og det er ganske greit.

**Lene:** Hvilken sjanger føler du at du har mest læringsutbytte av å skrive i samfunnsfag?

**Marthe:** Jeg tror faktisk det er fortelling. Da vil du kanskje huske at du skrev en fortelling, og da kan du på en måte sette det i et perspektiv på hvordan det var i akkurat den perioden

**Lene:** Føler du at du får brukt kunnskapene dine i samfunnsfag når du skriver fortelling? Og i så tilfelle hvordan, i forhold til saktekst?

**Marthe:** Jeg vet ikke helt...men i hvert fall så må jeg jo det hvis jeg skal skrive skjønnlitterære tekster og smelte det jeg kan sammen med samfunnet og livet...og personene og sånn. Men med saktekst er det vel egentlig litt av det samme som repetisjonsoppgaver, bare at jeg må skrive lengre og fordype meg litt mer kanskje.

## ALICE

Alice liker å skrive og synes det er kjekt, men presiserer at hun ikke liker å skrive når hun må dikte. Hun foretrekker å skrive saktekster:

Jeg KLARER ikke å skrive fantasy for eksempel. Det går ikke på en måte, det...da synes jeg ikke det er kjekt. Jeg har ikke den fantasien på en måte. Men jeg synes det er lettere å skrive artikkel, fordi der har du faktaene. Du må bare sette det opp på en skikkelig måte, men i en fortelling så må du ha...hvis du først kommer på noe som er interessant, og hvis du har mye fantasi i deg, så er det kjekt å skrive fortelling også.

**Lene:** Hvilken sjanger foretrekker du å skrive i samfunnsfag?

**Alice:** Jeg tror egentlig det er fortelling, fordi da fikk jeg lære kunnskapen på en annen måte. Og det var kjekkere fordi jeg lærer noe samtidig som jeg skal dikte opp noe, fordi jeg må ta faktaene inn i fortellingen på en grei måte.

**Lene:** Hvordan, eller hvorfor tror du at du lærer noe av det?

**Alice:** Mmm...jeg vet ikke...det er kanskje en gøyere måte å lete frem fakta på, når du skal ha litt sånn interessante fakta da. Så må du lese gjennom mye for å finne en ting du kan bruke, og da leser du samtidig mye annet også...som du får med deg da.

**Lene:** Føler du at du må bruke kunnskapene dine på en annen måte når du skriver fortelling?

**Alice:** Ja, jeg vil si det. Du må liksom...det er ikke bare å skrive ned fakta som står et sted, men du må liksom gjør det om litt...istedenfor å bare skrive det neste rett av på en måte, for da lærer ikke jeg så mye. Men nå må du liksom tenke over...eeeh, ja, eller reflektere da, over hvordan du skriver det inn. Da lærer jeg det liksom.

**Lene:** Så hvilken sjanger føler du at du lærer mest av?

**Alice:** Altså på fortellingen så trenger du ikke like mye fakta som du hadde trengt i en saktekst, men jeg føler jeg lærer mer av fortellingen, enn hvis for eksempel jeg hadde lest om tuberkulose da, og skulle skrevet det inn i en saktekst, så tror ikke jeg at jeg hadde lært like mye som det jeg har lært nå, i fortellingen.



I intervjuene ser vi at guttenes meninger om narrativ skrijving stemmer godt overens med KAL-rapportens funn om at fortellende sjangrer favoriserer jentene. Samtidig er ikke jentenes svar like forenlige med rapportens konklusjon. Jentene ser ut til å ha et mer positivt forhold til narrativ skrijving, men det avhenger av sjanger innenfor skjønnlitteraturen. Marthe liker fiktiv dagbok, men ikke fortelling, mens Alice ser ut til å trives med fortellingen så lenge den er realistisk. Samtidig sier de, i likhet med guttene, at de i varierende grad har utfordringer med den kreative og diktende siden av skrijvingen, mens de er langt mer fortrolige med saktekster fordi det er en sjanger med et tydeligere innhold og oppsett, og som de har mer erfaring med. Foretrukken sjanger ser med andre ord ikke ut til å være så kjønnsdelt som KAL-rapporten vil ha det til, i alle fall ikke i den studerte klassen. Men hypotesen min om at saktekster har overtatt mye av fortellingens plass i skolen, stemmer med det informantene sier om sjangererfaring. I tillegg trekker alle fire frem repetisjonsoppgaver i læreboka som det de skriver absolutt mest av i samfunnsfaget. Tverrfaglige skriveoppgaver i norsk og samfunnsfag ser de ut til å oppfatte utelukkende som norskfaglige. Når jeg nevner eksempler på tverrfaglige skriveoppgaver jeg vet de har hatt i fagene og rene samfunnsfaglige skriveoppgaver, virker alle elevene nokså overrasket. De husker oppgavene, men sier de følte eller trodde det var i norsk. Det er interessant at både rene skriveopplegg i samfunnsfag og tverrfaglige oppgaver blir oppfattet som skrijving i norsk. Det ser altså ikke ut til at det faget som er fokuset for skrijvingen har blitt klargjort tilstrekkelig, og kanskje kan dette henge sammen med klargjøringen av formålet med skrijvingen. Når informantene da sier at de ikke har skrevet fortelling i samfunnsfag, må dette tas med en liten klype salt. Det kan hende de har skrevet narrativt i samfunnsfag, men oppfattet det som en norskoppgave. Likevel virker det nytt for elevene å se på historien ut i fra et individuelt perspektiv, og det ser ikke ut til at de har skrevet en tekst med fokus på å kombinere historiekunnskapene sine med en personlig fortelling. Uansett er alle informantene enige om at de skriver betydelig mer av saktekster enn av skjønnlitterære tekster, uavhengig av fag.

At elevene får øvelse i å uttrykke seg i de ulike sjangrene er uten tvil en forutsetning for at de skal mestre en bred tekstkultur. I følge læreplanen i norsk skal elevene lære å skrive både «kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013). men det ser altså ut til at informantene har få positive erfaringer med kreative skriveformer. I samfunnsfag sier informantene at de ikke har tidligere erfaring med å skrive narrativt i det hele tatt. Dette til tross for at et av kompetansemålene i læreplanen i historie

sier at eleven «skal skape fortellinger om mennesker fra ulike samfunn i fortid og nåtid og vise hvordan livsvilkår og verdier påvirker tanker og handlinger» (Utdanningsdirektoratet, Læreplan i samfunnsfag, 2013). Det kan imidlertid hende at samfunnsfagslæreren i den studerte klassen har tolket dette innenfor muntlige ferdigheter fremfor skriftlige. Hvilke fordeler som ligger i å skape muntlige fortellinger i forhold til skriftlige, skal jeg ikke gå inn på. Men det er et poeng at skriving anses som et godt redskap i kunnskapstilegnelsen i faget, og at øvelse i å skrive på fagenes premisser er nødvendig for å utvikle elevenes literacy. Dersom elevene ikke får denne øvelsen i fagene hvor narrativ skriving inngår i fagenes tekstkultur, vil det også gå på bekostning av deler av den fagspesifikke skrivingen og dermed også videreutviklingen av evnen til å uttrykke seg om og i fagene.

Når det kommer til læringsutbytte er jentene igjen mer positive til fortellingen som sjanger, og uttrykker i større grad enn guttene at de føler de har læringsutbytte av det i samfunnsfag. Jentene nevner at de må lese mer, sette seg grundigere inn i stoffet og anvende kunnskapene sine på en annerledes måte. Dette stemmer godt overens med kognitiv skriveteori og transformerende skriving, og kan tolkes som en bekreftelse på at narrativ skriving i samfunnsfag er et godt utgangspunkt for en slik omstrukturering av kunnskaper. En oppgave som baserer seg på transformerende skriving krever dessuten at elevene reflekterer grundig gjennom stoffet og stadig stiller kritiske spørsmål for å utvikle tekstens meningsinnhold (Fjørtoft, 2014), for at teksten i dette tilfellet skal gjenspeile samtiden til menneskene de skildrer. Anders ser ut til å ha prøvd å sette seg inn i hvordan menneskene tenkte og følte da det norske oljeeventyret satte i gang, ved å forestille seg at hans eget hode er den fiktive personens hode, noe som viser at han til tross for innstillingen til sjangeren har forstått mye av oppgavens hensikt. Magnus er tydeligere negativ til narrativ skriving, og sier det er vanskelig å dikte og at han lærer mer av saktekster og et generelt historiesyn. Dette stemmer igjen overens med KAL-prosjektets funn; at fortellende sjangre favoriserer jentene fordi det er mer personlige sjangre som ofte omhandler følelser og tanker. Likevel sier jo Magnus at han føler han får brukt kunnskapene sine, og selv om han ikke har et tydelig bilde på nytteverdien av fortellingen, så har han et relativt reflektert forhold til sjangeren. I denne oppgaven slipper han i alle fall å skrive fortelling om «kjærlighet og følelser og sånn», som han understreker at han ikke liker.

#### 4.2.2. Elevtekstene

Elevene er altså nokså kjønnsdelte i opplevelsen av læringsutbyttet i narrativ skriving. Men hva kan elevtekstene fortelle om elevenes måloppnåelse, læringsutbytte og utvikling av literacy? Jeg skal nå kommentere de tre elevtekstene vedlagt i vedlegg 7.4. Elevtekstene kommenteres ut i fra vurderingskriteriene knyttet til skriveoppgaven, teori om fortellingen som sjanger og historieforståelse. Hvorvidt elevenes tekster stemmer overens med fortelle teori og sjanger forteller noe om hvorvidt de har klart å oppnå kompetansemålet om å skrive kreative og informative tekster i tråd med fagenes tekstkultur. I tillegg forteller den informative biten noe om hvorvidt elevene har klart å skape fortellinger om mennesker fra fortiden. Informasjonen leseren får ut av teksten om fortiden sammen med fremstillingen av karakterene og miljøet kan også si noe om evnen til å vise hvordan «livsvilkår og verdier påvirker tanker og handlinger». Klarer elevene å uttrykke hvordan fortidens menneskers livsvilkår og verdier påvirker tanker og handlinger, vil det også si noe om deres forståelse av individets plass i historien, og dermed også deres historieforståelse.

##### 4.2.2.1. «Den grå, lumske masse-morderen» av «Alice»

Alice har valgt å skrive om ei jevnaldrende jente smittet av «tæring» (tuberkulose). En allvitende forteller tar oss rett inn i en prolepse som skildrer sykdomsfølelsen, og konflikten blir dermed presentert umiddelbart. Prolepsen blir senere gjentatt, etter at miljøet og hovedkarakteren er etablert. Handlingen foregår parallelt med frigjøringen fra Tyskland i 1945. «Anna» prøver å være med på feiringen, men sykdommen gjør henne svak. Hun er redd for å smitte familien, men tør ikke å fortelle dem om sykdommen i frykt for å bli isolert. Med dette oppstår der et etisk dilemma. Etter hvert som situasjonen utvikler seg får vi et detaljert innblikk i sykdomsutviklingen, smertene, følelsene og behandlingen hovedkarakteren får.

Alice viser langt mer kunnskaper om tuberkulose enn hva jeg har, men en sykepleier kunne bekrefte at faktaene om sykdomsforløpet og behandlingen stemte. Det eneste sykepleieren kunne påpeke var et noe naivt bilde av ressursbruken til sykehusene i rasjonerings-tiden og legens direkte henvendelse til pasienten. Bipersonen «Martine» kommer inn mot slutten og sjokket ved hennes død avslutter fortellingen. Dette virker i første øyekast som en liten snarvei for å avslutte teksten litt dramatisk, men etter å ha studert teksten mer inngående tolker jeg dette som et symbol på urettferdigheten ved sykdom og død. Hovedkarakteren overvinner sykdommen, men så dør vesle, uskyldige Martine plutselig og ufortjent. Håpet om

at Martine blir frisk knuses og settes opp mot samfunnets glede over frigjøringen fra Tyskland.

Alice har i høy grad klart å transformere sine kunnskaper om fortidens livsvilkår til en realistisk og informativ fortelling, i tråd med sjangerkjennetegnene og grunnfortellingens struktur. Folkehelseproblemer på 40-tallet er ikke en sentral del av ungdomsskolens historiepensum, så detaljene om emnet viser et bredt og bearbeidet kildemateriale. Vi får også et detaljert innblikk i lokalhistorie med stedsnavn, institusjoner og leger, i tillegg til en god del medisinhistorie. Det etiske dilemmaet og kontrasten mellom Martines død og samfunnets feiring viser empati, forståelse for fortiden og evne til å reflektere over tidløse følelsesmessige situasjoner. Det skaper en troverdig karakter med følelser som de aller fleste kan identifisere seg med. Det viser også en forståelse av at de følelsesmessige utfordringene ved sykdom ofte er de samme uavhengig av samtiden. Teksten viser modenhet og forståelse, både av sjanger og historie, og lærer trolig de fleste lesere noe. I mine øyne er dette mesterlig skrevet av en femtenåring, og teksten ble vurdert til toppkarakter!

#### 4.2.2.2. «En sjømanns liv rundt 1960-tallet» av «Ola»

Ola starter med å beskrive miljøet og situasjonens utgangspunkt; hovedpersonen ser utover havet mens båten gynger i de høye bølgene utenfor Alaska. Videre forteller hovedkarakteren om seg selv, de andre karakterene og de siste dagenes hendelser hvor broren hans druknet på sjøen. Kapteinen får skylden for ulykken, og vi er tilbake til startpunktet før konflikten trappes ytterligere opp med skilsmisse og alkoholproblemer etter hjemkomsten fra fisketuren. Løsningen blir et følelsesmessig gjensyn med kapteinen som unnskylder seg i scenisk form, før et referat formidler en ny start for «Petter» som kaptein på egen båt oppkalt etter broren.

Ola har som nevnt tidligere, brukt samtaler med oldefaren sin, som er tidligere fisker i Alaska, som kildemateriell. Hvor mye av innholdet som er gjenfortalt fra oldefaren, og hvor mye som er diktet selv, vet vi ikke. Hendelsene er uansett reelle i et av verdens farligste yrker. Ola viser også god forståelse for fortidens sjømannsliv og kommunikasjonsutfordringer gjennom at hovedkarakteren bekymrer seg for hva som har skjedd på hjemmefronten mens han har vært lenge borte. Ola viser empati for denne situasjonen i skildringene sine, og kombinerer det med fortellingens sjangerkjennetegn. Han benytter seg av ulike virkemidler for rytme, men hovedsakelig har fortellingen en refererende stil, noe som gjør spenningskurven litt slakkere

enn hva jeg anser som realistisk for de dramatiske hendelsene, og det gjør det til tider vanskelig å identifisere seg med hovedkarakteren. Leseren får for eksempel vite lite om følelser og tanker rundt skilsmissen, barna som flyttet til Bergen med ekskona og alkoholproblemene, men igjen er nok dette vanskelige emner å si noe om for en femtenåring.

Olas kildemateriell er interessant og kreativt, og gir et narrativt og dermed annerledes utgangspunkt for fortellingen, sammen med muligheten til å fordype seg i lokalhistorie og slektshistorie. Transformeringsen av kunnskaper har dermed et annet utgangspunkt, men han har likevel måttet være selektiv og diktet en del rundt oldefarens fortellinger. Ola oppgir også andre kilder, som viser et bredere kildemateriell og en evne til å være kildekritisk. Teksten ble vurdert til en firer, en karakter som samsvarer med Olas tidligere arbeider. Teksten har et forbedringspotensialet i fremstillingen av informasjon og historiekunnskaper, men fortjener skryt for den kreative måten å løse oppgaven på.

#### 4.2.2.3. «Thomas» sin tekst

I Thomas sin tekst kastes leseren rett inn i hovedpersonens tilbakeblikk på det brutale skyttergravslivet, hvor kulden, frykten, grusomhetene og håpløsheten skildres. Hovedkarakterens hjemlengsel og flukt fra virkeligheten kommer til uttrykk gjennom en analepse i presens, til livet før skyttergraven, før et onomatopoetikon kaster leseren tilbake til «virkeligheten» og et økende spenningsnivå og tempo med korte setninger og skildringer. Hovedpersonen blir trolig skutt og faller om, og leseren får ikke vite hva som skjer. Likevel ser det ut til at hovedkarakteren overlever, ettersom teksten er skrevet i fortid og Thomas ser ut til å ha god kontroll på hvordan verbtidene kan utnyttes. Konsentrasjonen av tid, handling, personer og annet innhold gjør at teksten minner mer om en novelle enn en tradisjonell skolefortelling. Uansett har Thomas klart å kombinere sine kunnskaper om narrativ skriving med en tydelig forståelse av noen av 1. verdenskrigs grusomheter. Gjennom analepsen viser han også forståelse av soldatenes egentlige liv, det livet de levde før krigen, og således medfølelse for krigens ofre, deres etterlatte og dermed noen av krigens konsekvenser. Det viser igjen til en forståelse av sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid. Bruken av presens og innholdet i analepsen gjør passasjen levende og nær, og muliggjør på den måten en identifisering med hovedkarakteren til tross for en handling som ellers er virkelighetsfjern for de fleste. Hovedkarakteren etableres her som en reel person, et menneske med en individuell

historie i havet av soldater «i samme båt». Dette viser en god forståelse for individets plass i historien.

På grunn av tilpasningen Thomas fikk, kan det sies at hans tekst ikke passer inn i min oppgave, fordi det er et dårlig utgangspunkt for å generalisere resultatene. Samtidig er dette den viktigste grunnen til å ta den med, fordi alle elevene er like viktige, Thomas inkludert. Alle elevene er så forskjellige at lite *kan* generaliseres når alle hensyn skal tas, men Thomas sin tekst viser at oppgaven lar seg tilpasse! Thomas har skrevet en tekst som overgikk forventningene til alle rundt ham. Når teksten hans ble lest opp i klasserommet, gikk medelevene hans fra å knise og flire hånlig, til å sitte igjen målløse før de brøt ut i applaus noen minutter senere. Dette er uten tvil en bias for meg, men det å se at en elev som vanligvis har en tøff skolehverdag hvor verken det faglige eller sosiale er helt på plass, får muligheten til å skinne så fint og imponere hele klassen med sin tekst, er kanskje det som motiverer meg aller mest til å tilpasse og variere undervisningen slik at alle får føle mestring og tilhørighet. For Thomas sin tekst fortjener virkelig applaus, og jeg skulle ønske han fikk det oftere! Vanligvis har Thomas under middels karakter i norsk. Denne gangen ble teksten hans vurdert til en femmer, den høyeste karakteren Thomas har fått på en tekst noen gang, og som jeg måtte overbevise ham om at stemte.

#### 4.2.3. Andre moment

Både informantenes svar og elevtekstene tyder på at narrativ skrijving hjelper elevene å nå kompetansemålene i fagene. I tillegg får de øvelse i å uttrykke seg i fagenes diskurs og tekstkultur, og skrivningen bidrar således til en utvikling av literacy. Et tredje kompetansemål som enda ikke er drøftet er «planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst». Dette kompetansemålet avhenger mer av metodene tatt i bruk i undervisningsopplegget enn av den narrative skrivningen i seg selv, og tar mer sikte på å utvikle literacy enn spesifikk fagkunnskap. Ettersom undervisningen også påvirker elevenes ferdige produkt og opplevde læringsutbytte, er det også nødvendig å si noe om dette.

Modelltekstene, tenkeskrivingen, disposisjonsskjemaet og samskrivingen var sentrale metoder og øvelser i den kreative fasen av elevenes skriveprosess. Informantene var nokså samstemte angående disse øvelsene. Modelltekstene uttrykte de at var til god hjelp som eksempler på hvordan egne tekster kunne utformes. Tenkeskriving var nytt og uvant for elevene, og ikke alle skjønnte formålet med øvelsen. Ut i fra erfaringene i klasserommet med denne øvelsen og

det informantene sier, tenker jeg at det kan være en fordel å varme opp med tenkeskriving om enklere emner, gjerne utenomfaglige temaer, før man setter i gang med tenkeskriving om det faglige emnet. Informantene skrøt av disposisjonsskjemaet og mente det hjalp dem i planleggingen. Tidligere hadde informantene fått i oppgave å lage egne disposisjoner fra bunn av. Å få viktige strukturelle momenter i tekstene presentert i et skjema gjorde det enklere for informantene å forstå hva som skulle være med i disposisjonen, og dermed også planlegge tekstene sine. Anders var spesielt positiv til dette, fordi han vanligvis ikke planlegger teksten sin før han begynner å skrive, men nå så nytteverdien av å planlegge i forkant. I følge Kringstad og Kvithyld (2013) bruker skrivesterke elever skrivestrategier for å planlegge og utforme tekstene sine både bevisst og ubevisst, og i større grad enn skrivesvake elever. En tydeliggjøring av formålet med skrivestrategiene og konkretisering av disse er særlig viktig for de skrivesvake elevene, og således er det interessant og kjekt å se at disposisjonsskjemaet hjalp en elev som har utfordringer med å skrive. Samskriving var også helt nytt for elevene, og var en øvelse som fikk dårligere respons. Informantene uttrykte at det var vanskelig å hjelpe hverandre når de skrev om så forskjellige emner, men det var likevel kjekt å få lov til å jobbe sammen med skrivning. Kanskje egner samskriving seg bedre når elevene har det samme emnet som utgangspunkt, og kanskje også bedre til kortere tekster.

Utformingen av tekstene foregikk digitalt og i et sosialt samspill. Elevene jobbet i responsgrupper i flere omganger, og fikk på den måten også støtte og hjelp fra medelevene sine. Sammen med videoresponsen fungerte responsgruppene som en formativ vurdering undervegs i skriveprosessen, i tråd med Kringstad og Kvithylds (2013) prinsipper for god skriveopplæring og sosiokulturell skrivepedagogikk. Produktive og lærerike responsøker forutsetter imidlertid at elevene klarer å uttrykke seg om hverandres tekster. Elevene hadde lite øvelse i denne typen muntlig kommunikasjon. Dette viste seg i støynivået i klasserommet under første responsøkt. Elevene var urolige og snakket heller om andre ting enn tekstene. Informantene gav også tilbakemelding på at dette ikke var så fruktbart i første omgang. De var imidlertid samstemte om at responsgruppene fungerte langt bedre i andre runde, fordi de da skjønnte hva de skulle gjøre. Trolig har de da også fått litt mer øvelse i å snakke om tekst gjennom å diskusjonene rundt modelltekstene og videoresponsen som modell for tilbakemeldinger, og de har dermed et bredere språklig utgangspunkt for å snakke om tekst. I tillegg var de da kommet lengre i skriveprosessen og det finnes da naturligvis flere ting i hverandres tekster som er mulige å kommentere. Informantene uttrykte også at det var nyttig å



få klare fokusområder for hver responsøkt. Det at responsgruppene fungerte bedre i andre omgang kan også tyde på at klasseromskulturen i løpet av de to utviklet seg til å føles mer tilrettelagt for å snakke om tekster. En god klasseromskultur hvor det leses, skrives og diskuteres tekster er et av Kringstad og Kvithylds fem prinsipper for god skriveopplæring. Det krever nøye planlegging og øvelse i å utvikle en slik kultur, men det er spennende å se hvor raskt man kan se tegn på at klasseromskulturen kan bidra til en utvikling i kommunikativ kompetanse om tekst.

Videre er det nødvendig å si noe om tidsbruken, en sentral rammefaktor. Elevene hadde nylig hatt et annet skriveprosjekt og flere tentamener både uka før og den første uka av perioden. Dette virket inn på elevenes motivasjon. Mange uttrykte at de var lei av å skrive og gjerne ville gjøre noe annet. Dette bedret seg imidlertid når de kom i gang med skrivingen, men «stjal» en del tid i oppstarten.

På grunn av et relativt kort tidsrom til å gjennomføre undervisningen, var det i denne omgang gunstig å ta utgangspunkt i et kjent emne. Narrativ skrijving ble brukt som en øvelse i å skrive på fagenes premisser og i å uttrykke historieforståelse, samt en vurdering av elevenes kunnskaper om en tid de allerede hadde hatt om. Slik «Ola» viste, kan det også brukes i arbeid med slekts- og lokalhistorie. Og slik «Alice» og «Thomas» viste, kan det brukes i et danningperspektiv for å utvikle empati og forståelse for mennesker i andre situasjoner (uavhengig av historieperspektivet). I mine øyne ville det ideelle uansett vært å arbeide med et nytt emne induktivt, før en høytlesing og diskusjon av tekstene i klasserommet kan skape utgangspunktet for en deduktiv tilnærming til emnet. Altså å ta utgangspunkt i den «vesle historien» for å lære om «den store historien». Høytlesningen av elevtekstene i den studerte klassen og samtalene som oppstod i etterkant gav en indikasjon på at dette var fruktbart. Elevene ble nysgjerrige på det de andre hadde skrevet om. Nysgjerrighet åpner for interesse, og interesse er et godt utgangspunkt for en indre motivasjon for læring (Imsen, 2014). Dersom et nytt og felles emne hadde vært utgangspunktet, ville det dessuten vært enklere å vurdere hva elevene lærte av skriveprosessen. Rammefaktorene gjorde det i denne omgang vanskelig å skille elevenes læringsutbytte fra det de kunne fra før. Elevtekstene forteller ikke konkret hva elevene har måttet lære for å skrive tekstene, men de viser at de kan mye. Elevene har også klart å «bake inn» kunnskapene sine i en fortelling, noe som viser at de har måttet bruke



det de kan på en ny måte. De har dessuten fått skrivetrening i en sjanger de har lite erfaring med, og de har vært selektive i utvelgelsen av innhold.

Nina Goga (2001) mener narrativ skiving ikke egner seg fordi det undergraver evnen til kritisk tenkning og refleksjon. Erfaringene mine fra undervisningsopplegget og analysene av intervjuene og elevtekstene gjør at jeg må si meg uenig i Gogas uttalelser. Å velge ut relevant informasjon i det havet av kilder elever i dag har tilgang på krever refleksjoner rundt hva som er relevant, og det krever kritisk tenkning i forhold til å vurdere kildenes legitimitet. For eksempel så vi at «Ola» ikke tok alt oldefaren sa for god fisk, og sjekket det han fortalte opp mot andre kilder. Samtidig vil det vise godt igjen dersom elevene ikke har reflektert tilstrekkelig eller forstått det de skriver om. Det viste tydelig at skilsmisse og alkoholproblemer var vanskelige emner for «Ola» å si noe om, og mangelen på refleksjon eller forståelse av sykehusenes ressursbruk så vi i «Alice» sin tekst. Men det at disse tingene er synlige undergraver ingenting. Det gir derimot informasjon om hva elevene har mindre forståelse av, og gir således en mulighet for utvikling. Skulle elevene skrevet repetisjonsoppgaver slik de pleier å gjøre, ville forståelsen deres trolig vært langt vanskeligere å gjøre rede for. Samtidig er det klart, som Hepsø (2008) sier, at narrativ skiving ikke kan brukes utelukkende i undervisningen, verken i norsk eller samfunnsfag.

I tillegg til de tidligere nevnte teoretiske verdiene av narrativ skiving og elevenes selvopplevde læringsutbytte, har narrativ skiving dessuten en verdi fordi elever som vanligvis har utfordringer med skiving endelig får utløp for kreativiteten sin og briljerer mens de viser at også de *kan!* Det så vi i «Thomas» sin tekst, og jeg observerte også at flere av de elevene som vanligvis sliter med å komme i gang med skivingen og sjeldent leverer mer enn en side tekst, tok fortellingen på strak arm og hadde på kort tid skrevet langt mer enn de pleier. At en tekst er lang betyr ikke nødvendigvis at den er god, men det betyr noe å skrive så mye for de elevene som vanligvis ikke klarer å produsere fullstendige tekster eller tekster med tilfredsstillende lengde. Alle elever fortjener og trenger å føle mestring, og det ser ut til at variasjon i sjanger i skriveopplæringen kan være et bidrag til dette. Det alene gjør at narrativ skiving har en verdi og bør ha en plass i skriveopplæringen!

## 5.0. Funn og konklusjon

Gjennom arbeidet med bacheloroppgaven har jeg lært mye og jeg føler at den på mange måter har gjort meg bedre rustet til fremtiden som lærer. Jeg har fått øvelse i å planlegge undervisningen med utgangspunkt i læreplanen, teori og forskning, og jeg har undersøkt hvordan ulike metoder påvirker elevenes læringsutbytte. I tillegg har jeg for første gang i praksis fått fri tøyler både i planlegging og gjennomføring i klasserommet, noe som har vært en viktig, utfordrende og lærerik prosess. Det var spennende å se og høre hvordan eleven opplevde undervisningen min og læringsutbyttet sitt, og å få øvelse i å analysere tverrfaglige elevtekster.

Utgangspunktet mitt for aksjonsforskningen var en opplevelse av at narrativ skriving etter KAL-rapportens funn får liten plass i norsk og samfunnsfag, til tross for at det er forenelig med fagenes tekstkultur og inngår i læreplanens kompetansemål. Dette fikk jeg vite at stemte i den studerte klassen. Videre ønsket jeg å undersøke hvorvidt dette var verdt et endringsforsøk.

Gjennom informantenes svar og tekster kom det fra at elevene har mye kunnskaper og ferdigheter både i norsk og samfunnsfag. Hvilke av disse kunnskapene og ferdighetene de har opparbeidet seg gjennom mitt undervisningsopplegg er vanskelig å svare på, men elevene sier de har måttet bruke det de kan på en annerledes måte. Skriveoppgaven ble forsøkt utformet som en kunnskapstransformerende øvelse, noe flere av informantene indirekte bekrefter at den er, og skal vi tro teoretikerne vil de da få en dypere læring som et resultat av den refleksjonen og kritiske tenkingen rundt informasjonen de har til rådighet og som oppgaven krever. I tillegg ser vi gjennom elevtekstene at elevene har klart å fremstille historien gjennom et individuelt historieperspektiv, noe som ifølge Lund (2009), Bøe (2002), Birkeland og Mjør (2012) og Hepsø (2008) vil bidra til at elevene forstår individets plass i historien, og dermed har et bedre utgangspunkt for å forstå sammenhengen mellom seg selv og de tre dimensjonene av historien; fortid, nåtid og fremtid. Altså vil oppgaven bidra til å øke elevenes historiebevissthet, som er klart overordnet mål i samfunnsfaget.

For norskfagets del er det hovedsakelig skrivetreningen som skaper et læringsutbytte, men ettersom disse elevene hadde lite erfaringer med å skrive en sjanger som er så sentral i faget, var nok dette en viktig øvelse. I tillegg til å få øvelse i å skrive kreative tekster, ble elevene gjennom ulike metoder i undervisningen også utfordret til å «Planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap

om språk og tekst». Fordi elevene hadde lite eller ingen erfaring med de fleste av metodene, tror jeg også at de fikk et utbytte av at jeg prøvde ut mye forskjellig i klasserommet. Det skapte variasjon fra den vanlige undervisningen deres, og tekst og skriving ble diskutert på en ny måte i klasserommet, noe som forhåpentligvis vil gi grobunn for en klasseromskultur der dette er vanlig.

Dessuten ser det ut til at narrativ skriving åpner opp for flere perspektiver, og elevene kan da velge hva de ønsker å fokusere på i skrivingen. Noen har valgt å fokusere på personenes tanker og følelser, mens andre har vektlagt historiske fakta og detaljer. Det vitner om at en slik oppgave kanskje kan benyttes som en gylden middelvei mellom saktekster og personlige fortellinger om utenomfaglige emner, med mulighet til å tilrettelegge for et bredt spekter av elevers motivasjonsfaktorer og foretrukne emner, uavhengig av kjønn, og samtidig vurdere elevene i flere aspekter av faget.

Jeg mener de positive egenskapene vi har sett at ligger i narrative skriving er viktig argumenter for endringsforsøk i skolens sjangerfokus. Og for å svare på problemstillingens «hvordan», kan man si at narrativ skriving hjelper elevene til å nå kompetansemålene i fagene gjennom en transformerende skriving som krever omstrukturering, refleksjon og kritisk tenkning. Hovedkarakteren i fortellingene hjelper dessuten elevene å se historien fra et individuelt perspektiv, og bedrer således historieforståelsen deres. I tillegg oppøver elevene en kommunikativ kompetanse i sentrale sjangre, og narrativ skriving hjelper dermed elevene til å nå sentrale kompetansemål i norskfaget, samtidig som det styrker elevenes skriveferdigheter i og på tvers av fagene. Det er viktig å understreke at dette er en kvalitativ undersøkelse basert på forskning i en enkelt klasse. Erfaringene jeg har gjort meg har overføringsverdi i min yrkesutøvelse, men funnene må sees i en større sammenheng for å kunne generaliseres.

## 6.0. Kilder

- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi. En innføring i anvendt fortelle teori.* . Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse, bind 1 og 2.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar. (3. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjørndal, C. R. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning - fra salmer til jazz på kjøkkenet. I T. Tiller, *Aksjonsforskning i skole og utdanning.* (ss. 117-141). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bruner, J. (1990). *The Acts of Meaning.* Cambridge: Harvard University Press.
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet). Sammenendragsrapport.* Trondheim: Insitutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU. .
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Goga, N. (2001). 2 noter til 1 metode - Stoylinemetoden. *Norsklæreren Nr. 1,* 42-46.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode. (5.utg.)*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Hepsø, A. (2008). Narrativ skriving i samfunnsfag på ungdomstrinnet. I R. T. (red.), *Å skrive i alle fag* (ss. 228-236). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi. (5.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Skriving på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre Skole nr. 2,* 71-79.
- Kunnskapsdepartementet. (2004, April 2). *Stortingsmelding nr. 030 (2003-2004).* Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012, januar 11). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.* Hentet fra Utdanningsdirektoratet: [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no)
- Lorentzen, R. T., & Smidt (Red.), J. (2008). *Å skrive i alle fag.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film. Narrativ teori og analyse.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2009). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere. (4.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. T. (red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. Kristiansand). 143-162: Høyskoleforlaget AS.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Senje, T., & Skjong, S. (2005). *Elevfortellinger. Analyse og vurdering.* Oslo: J.W.Cappelens Forlag AS.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring (4.utg.)*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

- Skjong, S. (1987). Å skrive forteljing, eit undervisningsopplegg for 3. klasse. I K.-A. M. (red.), *Norsk i ny mønsterplan. Metodiske opplegg til fagplanen i norsk*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra Kompetansemål etter 10. trinn: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra Kompetansemål etter 10. trinn: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=583858936>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Oppgaver til grunnskolen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: Hentet 07. mai 2015: <https://dok.udir.no/DokumenterAndre/kataloger.aspx?proveType=EG&katalog=Eksempeloppgaver%20grunnskolen&periode=Alle>

## Figurliste

Figur 1: Dramaturgien i fortellingen. Hentet 30.01.2015 fra: <https://lagenfilm.wordpress.com/tag/hollywood-dramaturgi/>

## 7.0. VEDLEGG

## 7.1. Elevenes vurderingskriterier

	<b>Karakteren 2. Lav kompetanse i faget.</b>	<b>Karakteren 3 og 4. Nokså god eller god kompetanse i faget.</b>	<b>Karakteren 5 og 6. Svært god eller meget god kompetanse i faget.</b>
<b>Historiebevissthet</b> - Overføre historiekunnskapene sine til en ny sammenheng. - De historiske forholdene er integrert i de fiktive personenes tanker og opplevelser. - Kildematerialet er bredt, og bearbeidet på en hensiktsmessig og god måte.			
<b>Sjangertrekk</b> (fortelling/brev/dagbok). Se heftet for forklaring på sjangertrekkene.	Kan på en enkel måte gi uttrykk for følelser og opplevelser i skjønnlitterære tekster.	Kan formidle følelser og opplevelser i skjønnlitterære tekster.	Mestrer på en meget god måte å formidle følelser og opplevelser i en skjønnlitterær tekst.
Varierte fortellermåter (fortelling)	Bruker en eller to fortellermåter.	Bruker mer enn to fortellermåter.	Bruker fortellermåtene på en kreativ måte.
Følger fortellingens spenningskurve.			
Litterære virkemidler, feks. metafor kontraster, bruk av sanser, frampek, tilbakeblikk.	Forsøker å ta i bruk litterære virkemidler i teksten.	Bruker litterære virkemidler i teksten.	Bruker litterære virkemidler i teksten på en hensiktsmessig og kreativ måte.
<b>Oppbygging:</b>			
Overskrift	Mangler overskrift, eller overskrift passer ikke.	Enkel overskrift som passer til teksten.	Kreativ og fengende overskrift.
Oppbygging av teksten	Struktur i deler av teksten	Teksten har sammenheng, men kunne hatt tydeligere oppbygning.	God avsnittsinndeling.
Mottakerbevissthet	Kommuniserer i deler av teksten.	Teksten kommuniserer.	Teksten kommuniserer meget godt.
<b>Språk og formelle ferdigheter:</b>			
Tegnsetting	Viser at eleven har rettskriving og tegnsetting som gjør teksten forståelig.	Mestrer de viktigste kravene til rettskriving og tegnsetting.	Mestrer rettskriving og tegnsetting.
Språk	Har et enkelt språk med forståelig setningsbygning.	Eleven har et språk som passer til teksten med delvis flyt, variert setningsbygning, tekstbinding og ordvalg.	Har et språk som passer godt til teksten, god flyt, variert setningsbygning, tekstbinding og ordvalg.
Kilder	Forsøk på kildeliste	God kildeliste	Oversiktlig og god kildeliste

## 7.2. Intervjuguide

### DEL 1

#### **1. Holdninger til skriving**

- 1.1. Hvordan ser du på deg selv som skriver?
- 1.2. Er det noe spesielt du sliter med i skriving?
- 1.3. Hvor viktig (for eksempel på en skala fra 1-5) synes du det er å være flink til å skrive?
- 1.4. Hva tror du skriving kan ha å si for din fremtid, for eksempel i forbindelse med videre skole/jobbmuligheter?
- 1.5. Liker du å skrive?
- 1.6. Skriver du mye? Skriver du i andre sammenhenger enn skolen?
- 1.7. Hvordan føler du deg som skriver i forhold til de andre i klassen?

#### **2. Sjanger**

- 2.1. Har sjangeren noe å bety for om du liker å skrive eller ikke?
- 2.2. Varierer den sjangeren du helst foretrekker å skrive i ut i fra hvilket fag du skal skrive i?
- 2.3. Hvilken sjanger liker du best å skrive i?
- 2.4. Hva synes du om de andre sjangrene?
- 2.5. Hva er det som gjør at du liker/misliker enkelte sjangre?

#### **3. Narrativ skriving i samfunnsfag**

- 3.1. Føler du at du skriver mye i samfunnsfag?
- 3.2. Føler du at du lærer noe av å skrive i samfunnsfag?
- 3.3. Hvordan skriver dere vanligvis i samfunnsfag?
- 3.4. Tidligere i samfunnsfag har dere arbeidet med saktekster, mens nå når jeg har vært her, har vi jobbet med fortelling. Hva liker du best å skrive?
- 3.5. Hvilken sjanger/måte å skrive på føler du at du har mest læringsutbytte av i samfunnsfag?
- 3.6. Hva synes du om å skrive fortelling i historie?
- 3.7. Hvordan synes du det var å jobbe med historiefaget ut i fra et individuelt/personlig perspektiv?
- 3.8. Hvordan var det å prøve å forestille seg tanker og følelser til personer som har levd lenge før deg?

- 3.9. Kan du fortelle meg litt om hva du følte at du lærte av å skrive fortelling i samfunnsfag?
- 3.10. Hvordan følte du at du måtte bruke kunnskapene dine når du skrev fortelling?

## DEL 2

### 4. Ulike skrivestrategier

**Tenkeskriving, disposisjonsskjema, samskriving og arbeid i responsgrupper kalles skrivestrategier. Nå vil jeg gjerne at vi snakker litt om disse ulike metodene å arbeide på.**

- 4.1. Hva synes du om å bruke tenkeskriving som en metode for å «hente frem» kunnskap i forhold til et emne?
- 4.2. Hva synes du om å bruke disposisjonsskjema før du begynte å skrive?
- 4.3. Hva synes du om at dere fikk være med på å bestemme vurderingskriteriene for teksten?
- 4.4. Bruker du vurderingskriteriene på noen måte underveis i skrivingen?
- 4.5. Hva synes du om det å skrive sammen to og to, slik dere gjorde når dere skrev innledningen?
- 4.6. Føler du at du får noe hjelp i det å samtale med andre om teksten din?
- 4.7. Hva synes du om at dere fikk utdelt fokusområder for responsgruppene hver gang?
- 4.8. Hva synes du om at andre leser/hører det du har skrevet?
- 4.9. Hva synes du om å få videorespons på førsteutkastet av teksten din?
- 4.10. Hvordan tok du i bruk responsen fra lærer og medelever når du arbeidet videre med teksten?
- 4.11. Har dere arbeidet på denne måten, altså med tenkeskriving, disposisjonsskjema, samskriving, utforming av vurderingskriterier, responsgrupper eller undervegsrespons fra lærer, tidligere?
- 4.12. Kan du fortelle meg litt om hva du lærte av å jobbe med de ulike skrivestrategier?
- 4.13. De tekstene dere skriver til vanlig, enten det er i samfunnsfag, norsk eller andre fag, blir de brukt til noe? Blir de for eksempel lest opp høyt, publisert på noen måte eller lignende?



### 7.3. Elevtekster

#### 7.3.1. «Den grå, lumske masseorderen» av «Alice»

Hun kjente det iskalde gulvet mot ryggen. All hostingen tærte på kreftene hennes. Feberen steg, øynene ble bare mer og mer glinsende og kinnene så ut som to roseknopper. Hun kunne ikke skjule dette lenger.

Anna våknet av hosting og den vonde hodepinen. Hun hadde sovet mye de siste dagene, også midt på lyse dagen. Hun hadde sine mistanker om hva det var, men ville ikke tro det selv. Det kunne ikke være sant. Hvis det var tæring kunne ingen få vite det. Hun ville ikke oppleve å bli isolert. Hun måtte bare prøve å skjule det mest mulig.

Ute hørte hun jubel. Mye jubel. Kunne ryktene fra gårsdagen være sanne? Hun gikk bort til kalenderen. 8.mai 1945. Hun gikk til kjøkkenvinduet der hun kunne se nedover hele █████ bakken. Det var folk overalt. Tusenvis. Foreldrene til Anna hvilte middag, så hun løp ut. Avisbudene gikk en ekstra ettermiddagsrunde i dag for å få fram den store nyheten. Hun sprang bort til det første avisbudet hun så og rev en avis ut av armene på han. Overskriften lyste mot henne.

”Vi er fri, vi er fri!” Anna løp inn døren og fortalte gladnyheten til foreldrene. Hun hadde allerede tatt på seg bunaden sin og var klar for feiringen av freden. Hun skulle prøve å bruke de lille kreftene hun hadde best mulig. Ingen måtte mistenke noe. Klokken var 17.30 og både byflagg og nasjonalflagg ble heist fra de offisielle flaggstengene øverst i █████ bakken. Anna stod inni flokken blant tusenvis av mennesker og sang ”Ja, vi elsker” og ”██████████ssangen” for full hals. Hun kunne ikke tro det, tenk at Norge var fritt!

Ute i gatene fortsatte feiringen. Anna og foreldrene gikk hjem etter en stund. Anna gikk til soverommet sitt. Hun hadde mye å tenke på. Litt for mye faktisk. Hva skulle hun gjøre? Tårene trillet ned kinnene hennes. Hvis hun skjulte sykdommen, risikerte hun å smitte alle rundt seg. Men hvis hun sa ifra, kunne hun bli isolert. Hun orket ikke dette. Hvorfor henne? Hun ville ikke være syk. Spesielt ikke nå som Tyskland endelig hadde kapitulert. Det var meningen hun skulle være glad nå.

”Dette må feires med ekstra god mat, gå ned i kjelleren og se hva du finner Anna,” ropte plutselig moren til Anna. Anna tørket vekk tårene, tok av seg bunaden og skiftet til den røde

hverdagskjolen sin. Hun grabbet lommelykten og åpnet døra som førte ned til kjelleren. Hun kjente hodepinen sakte men sikkert komme tilbake. Trappene ned knirket alltid. Kjelleren var ikke et sted Anna likte å være. Hun kom ned og kikket rundt seg. Sild ville hun ikke ha. Denne dagen var spesiell. De hadde et lite kjøttstykke som faren hadde fått. Det skulle brukes ved en spesiell anledning. Perfekt, tenkte hun. Helt plutselig følte hun seg forferdelig igjen. Hun følte hodet snart skulle sprekke. Kanskje det hjalp å legge seg ned litt. Hun kjente det iskalde gulvet mot ryggen. All hostingen tærte på kreftene hennes. Feberer steg, øynene ble bare mer og mer glinsende og kinnene så ut som to roseknopper. Hun hadde bestemt seg. Hun kunne ikke skjule dette lenger.

”Anna, hva foregår der nede? Hvor blir du av?” Anna hørte stemmen til moren. Hun hadde ikke krefter til å rope. Hun trengte hjelp, og det fort. Anna hørte fottrinn i de knirkete trappene. ”Mamma, her, bak hyllene,” sa Anna med de siste kreftene hun hadde. Hun hostet kraftig og i neste øyeblikk besvimte hun.

Det gikk fort. Hun hørte mange lyder. Anna åpnet øynene. Rundt henne var det to ukjente damer. De hadde hvite frakker på seg. Lukten rundt henne var rar. ”Hei Anna, vi skal kjøre deg til doktor Svendsen. Ingen grunn til bekymring. Dette går fint,” sa den ene damen. Anna hadde virkelig vondt i hodet og kastet opp nærmest hvert minutt. Hun lukket øynene og tenkte tilbake på dagen faren hennes og Røde Kors investerte i en sykebil til byen i 1942. Hun husket da den kjørte sakte nedover ██████gata mens folkemengder samlet seg rundt den. Nå kunne i alle fall faren være glad for investeringen.

Anna våknet brått av at hun ble båret ut av sykebilen og inn på ██████ sykehus. Inne på sykehuset ble hun overlatt til en mann som presenterte seg som doktor Svendsen. Uten å si noe mer begynte han å undersøke henne, se ned i halsen og lytte på magen og hjertet. Hun visste ikke hvor foreldrene var. ”Som du kanskje har skjønt, har du blitt rammet av tuberkulose,” sa doktor Svendsen. ”Det har dannet seg et hulrom i lungene dine og vi må få lukket disse umiddelbart.” Hva om de ikke klarte å fikse det? tenkte hun engstelig.

Operasjonen ble satt i gang. Anna stirret opp i taket. Hun var redd. Veldig redd. Hun kikket bort på doktor Svendsen. Han fant fram en nål. En tynn, lang nål. ”Hva er det du skal?” spurte Anna av ren nysgjerrighet. ”Nå skal jeg stikke nålen ned i lungeveggen din. Der er det et

vakuum som holder lungene utspent og gjennom nålen skal vi nærmest suge luft der, slik at lungen din eller deler av den og kavernene blir klemt sammen. Du skal selvsagt få bedøvelse, så du kommer ikke til å kjenne noe som helst.”

Etter et par timer våknet Anna. Hun følte seg sliten, men bedre. ”Mamma, pappa,” hintet hun til doktor Svendsen med en lav stemme. Akkurat da kom både moren og faren til Anna inn. ”Der har vi jo vår kjære Anna,” sa moren. Både foreldrene og Anna var overlykkelige over at operasjonen hadde gått bra. ”Hva skjer videre?” Anna hadde mye hun ville ha svar på. ”Videre, skal du bli sendt til et sanatorium på Hiimsmoen i Sand,” sa doktor Svendsen. ”Men hva med Hagavik?” Avbrøt Anna. Noen av vennene hennes hadde blitt sendt til barnesanatoriet på Hagavik på grunn av tæring. ”Hagavik er fullt, du skal til Hiimsmoen.”

Tiden på Hiimsmoen gikk. Flere år faktisk. Overlegen Olav Haave, omfattet Anna og alle de andre pasientene sine med en kjærlighet som om det skulle være hans egne barn. Anna bodde på pasientrommet kalt ”Hamrabø”. Der bodde hun med fire andre. Anna var den yngste. Hun fikk besøk av foreldrene sine minst en gang i uken. Samholdet mellom alle pasientene var veldig bra og de hadde det som oftest veldig fint, men behandlingen kunne være tøff. To til tre ganger per dag ble Anna pakket inn i en tjukk pose og måtte ligge ute på overbygde verandaer for å kure uansett vintervær og temperatur. Hun ble også behandlet med en behandling kalt ”blåsing”. Det var akkurat likt som behandlingen hun hadde fått på sykehuset da hun ble syk, bare nå måtte hun behandles på den måten hver fjortende dag. En annen del av behandlingen, var å gå tur. Ikke bare en, men to turer per dag. Ruten var fastlagt og ble kalt ”rondt skogen” av både Anna og de andre pasientene. Langs turstiene var det benker der en kunne sette seg ned for å hvile. Anna og Elise, ei god venninne hun fikk i løpet av oppholdet, hadde en fast benk der de alltid satte seg for å snakke og tenke. De som snart var ferdig behandlet, skulle trimme ekstra mye og fikk en tur kalt ”bakken”. Den var ekstra lang.

10.07.1949. Fire år hadde gått. Anna skulle på en helt vanlig behandling med blåsing. Blåsebehandlingen mislyktes og tæringen eksploderte i hele kroppen hennes. Situasjonen gikk fra bra til kritisk på bare noen minutt. Hun overhørte legene på gangen. ”Send en ambulanse hit, Anna må kjøres til medisinsk avdeling på [REDACTED] Sykehus umiddelbart. Hun har fått galopperende tæring.” Anna hadde hørt om det før. Det var hundre prosent dødelig. Frykten ble større og større. Hun ville ikke dø.

Vel framme på sykehuset fikk Anna beskjed om at overlegen, ██████████, skulle utprøve det nyoppfunne antibiotikumet Streptomycin på henne og ei tre år gammel jente som også hadde en kritisk situasjon. Anna snudde seg til venstre. Der så hun ei bitteliten jente. Hun lignet på en liten engel med det krøllete, blonde håret sitt. Ut fra de himmelblå øynene rant det tårer. Mange tårer. Anna syntes synd på henne. De satte raskt i gang operasjonene. Hun ble undersøkt i alle bauger og kanter før en lege kom å lyste henne i øynene. Odd ██████████ stod det på skiltet hans. Anna og den lille jenta ble plassert på et rom på den medisinske avdelingen. Her skulle de ligge i flere måneder.

I månedene som gikk hadde legene faste rutiner på Anna. Hun fikk tre sprøyter om dagen. Disse syntes ikke Anna var noe problem. Etter en tid fikk hun også noen tabletter som legen hadde sagt het Isocotin og et granulater som het PAS. Streptomycinet hadde klare bivirkninger. Det angrep hørselsevnen og balansen hennes. Dette likte ikke Anna, men hun gjorde det beste ut av det. Det gjorde hun alltid.

Lykkens dag var her. Eller nei, kanskje ikke. Anna satt på sengekanten til den lille jenta. Martine het hun. Anna hadde akkurat spist tre brødsiver med ost. To fra sine egne og en fra Martine. Det hadde hun gjort de siste ukene. Matlysten og formen var på topp. Nesten, i alle fall. Det var den ikke med lille Martine. Hun lå der bare og sov. Så uskyldig. Anna ristet forsiktig i henne. Hun skulle hjem i dag, men ville ikke forlate Martine. Hun hadde nesten blitt som en lillesøster for henne. Anna ga henne en lang klem og klemte henne hardt i hånden. Døren åpnet seg. ”Anna, tiden er kommet,” sa doktor Svendsen.

Anna lå i sengen på det lille rommet sitt og tenkte. Hun hadde vært frisk i en måned nå. Ingen isolerte henne slik som hun fryktet. Alt var bra. Hun var så lykkelig. Anna besøkte Martine jevnlig på sykehuset. Minst en gang i uken. Hun var ikke blitt noe bedre siden Anna forlot sykehuset. Anna bekymret seg over det, men trodde Martine kom til å bli bra igjen. Hun ble jo tross alt det, så hvorfor ikke Martine også? Det kom sikkert til å gå bra. Lukten av torsk seg inn på rommet hennes. ”Anna, nå er det middag,” ropte faren fra kjøkkenet. Med en gang hun satt seg ved kjøkkenbordet, merket hun den rare stemningen. Moren og faren satt helt stille. Sa ingenting. Slik fortsatte det i lange minutter før moren til slutt slapp bomben. ”Martine er død.”

### 7.3.2. «Thomas» sin tekst

Datoen var 15. november, 1916. Jeg hadde vært i den samme skyttergraven i 18 dager. Vi gikk tom for mat, og varme var det lite av. Jeg kunne nesten ikke føle hendene mine. Jeg kunne høre bomber brake i horisonten, menn skrike av smerte og hjemlengsel og kjøttfluer som svermet rundt de døde likene. Bakken var gjørmete fra regnet, det var nesten umulig å gå

på. Vi fikk ordre om at fem minutter skulle vi endelig komme oss opp av graven, men hva som lå foran oss var mye verre enn å fryse i en grop.

Generalen sto klar med et ur og en pistol i hånden siktet mot himmelen. Hjertet mitt pumpa som aldri før, skulle tro at hjerte holdt på å eksplodere. Hendene mine skalv av kulde og frykt. Jeg lukket øynene mine og prøvde å tenke på noe helt annet. Prøvde å tenke tilbake når jeg arbeidet på gården hjemme i Opole. Fuglene synger og kuene røyter mens jeg høster høy. Jeg hører barn leke, en hund som bjeffer. Og jeg ser noen komme opp veien, min kone.

«PANG». Jeg våknet tilbake til virkeligheten med et sjokk. Førsteraden klatret opp av skyttergraven og sprang rett mot grensen til det Tyske Imperiet. Jeg så dem falle som fluer, noen gikk i fillebiter av artilleri. Nå skulle vi opp å løpe mot grensen. Jeg klarte nesten ikke å komme meg opp. Jeg var veldig svak, men jeg måtte fortsette igjennom ingenmannsland. Den sørpete bakken gjorde det vanskelig å løpe. Andreraden ble mindre og mindre for hver meter som gikk. Plutselig, følte jeg et stort, brennende rykk i den høyre skulderen min. Jeg klarte ikke å holde meg opp på beina. Jeg falt med halve ansiktet ned i gjørmen. Også... ble alt svart...

### 7.3.3. «En sjømanns liv rundt 1960-tallet» av «Ola».

Båten gynget fra side til side. Bølgene var flere meter høye og skyllet over dekket. Nesten alle var sjøsyke. Vi hadde så lyst å nå hjem til jul. Hos alle, utenom kapteinen, var håpet borte. Den kalde vinden blåste kraftig mot oss, og jeg orket ingenting. Jeg så bare utover havet, uten å bevege en muskel.

Jeg hadde vært en sjømann siden jeg var 15 år, og vært en del av mannskapet siden jeg var 20 år. Jeg og min storebror, Petter, hadde vært sammen i det samme mannskapet helt siden jeg begynte. Petter var alltid litt bedre en meg i alt, likevel var vi bestevenner. Kapteinen, Rolf, var som en far for meg og Petter. Vi hadde kjent han helt siden vi ble født. Rolf var en god venn av pappa, og det var Rolf som inspirerte meg og Petter til å bli fiskere.

To år i forveien i april, da fiskesesongen begynte, reiste jeg og resten av mannskapet til Alaska i den gamle fiskebåten vår, Jenny. Vi fisket for det meste torsk og reker i Alaska, og torsk i Lofoten. Det hadde vært en kjempe sesong begge steder.

I starten av desember var det på tide å komme hjem. Jeg hadde en kone og to barn som ventet meg hjem til jul. Jeg hadde ikke peiling på hvordan de hadde det hjemme, hadde jeg fått enda et barn? Hadde kona mi funnet en annen mann? Jeg gledet meg til å komme hjem, samtidig som jeg gruet meg.

Da vi reiste fra havna i Alaska, så vi en stor storm som var på vei. – Vi skal vel ikke bare vente til i morgen? spurte jeg. – Vi tåler vel litt storm? Uansett så trodde jeg at de fleste her ville nå hjem før jul? Eller tar jeg feil? svarte kapteinen, Rolf, med en bestemt stemme, som om jeg stilte et dumt spørsmål. – Joda, svarte jeg. Senere den kvelden våknet vi av stormen. Vi var 10 mann på båten, og ingen følte seg trygge. Vi har verdens farligste jobb. Bølgene var kjent som mordere. Da vi skulle sikre et garn, ble Petter dratt med ut i havet.

Havet var iskaldt. Det er så kaldt at det føles ut som om det stakk flere kniver i kroppen. For vært eneste sekund som gikk var han lengre borte fra båten. Vi prøvde å kaste en livbøye mot han. Petter hadde blitt dratt flere meter vekk fra båten. Jeg kunne se ansiktet hans, han var redd. Du kunne se at han snart ville gi opp. Petter strevde med å svømme, drakten hans var så stor og veide mye. Jeg prøvde å kaste livbøyen så langt jeg kunne. Jeg fikk kastet den ved siden av Petter, men han var så kald, og var lammet av kulden noen steder i kroppen. Petter prøvde alt han kunne og strekke seg ut til livbøyen. Vi kunne se at det var en stor bølge på vei, og om vi ikke fikk opp Petter før den traff båten, da var Petter god som død. Bølgene dro Petter og livbøyen lengre og lengre vekk fra hverandre, og den store bølgen skylte Petter vekk. Petter var ikke å se. Han hadde druknet.

Jeg kunne ikke la dette skje, tenkte jeg. Jeg ville prøve å hoppe uti og prøve å redde han, men to av mannskapet hindret meg, og holdt meg igjen. Jeg kjente tårene strømme på. Jeg var så sinna. Jeg mente det var Rolf sin feil, det var han som ikke kunne la vær å bli en natt til. Jeg løp opp på kontoret og bort til Rolf. Jeg tok et hardt grep på nakken hans, og så han rett i øyene. – Det er din feil! Hvorfor? Hvorfor kunne du ikke bare vente en natt til?! ropte jeg. Han visste ikke hva han skulle si, han var tom for ord, du kunne legge merke til at han var like redd og lei seg som meg. Øyene hans var røde og fuktige. Jeg slapp han, og klemte han. Tårene kom, og det var den lengste, mest følsomme klemmen jeg hadde fått.

Resten av turen var jeg målløs. Jeg så bare ut på havet. Tenkte på fremtiden og Petter. Hva skulle jeg si til familien min? Hvem skal være min aller bestevenn? Jeg hadde ikke noe svar. Da vi kom hjem til [REDACTED] var kona mi gravid, et tegn på at hun hadde funnet en ny mann. Vi skilte oss, og hun flyttet til [REDACTED] sammen med typen og begge barna. Jeg ble deprimerert og full av hat, og alkoholen ble min nye bestevenn.

En måned senere kom kapteinen, Rolf, på døra. Han hadde med seg et bilde. Det var et bilde av Petter, Rolf og meg. Jeg kjente en tåre renne fra øyet. Han klemte meg. – Unnskyld, unnskyld, hvisket han i øret mitt, og knakk sammen i gråt. I det øyeblikket fant jeg ut at jeg måtte gå videre i livet. Tre år senere hadde jeg nettopp kommet hjem fra enda en ny fiskesesong i Alaska. Jeg traff en ny kvinne, som jeg levde lykkelig sammen med, og fikk tre barn med. Jeg utdannet meg videre til kaptein og fikk et eget mannskap på 7 menn. Jeg kjøpte en stor fiskebåt. Båten kalte jeg opp etter Petter.

#### 7.4. Forespørsel til rektor

Lene M. A. Haugland  
Osahaugen 20, 5414 Stord  
Student på grunnskolelærerutdanning 5.-10. klasse  
Høgskolen Stord/Haugesund

[REDACTED] 21.01.2015



### Forespørsel om deltakelse på undersøkelse

Jeg er 3. års lærerstudent ved Høgskolen Stord/Haugesund. Denne våren skal jeg gjennomføre en undersøkelse i forbindelse med min bacheloroppgave i pedagogikk og elevkunnskap. Jeg sender deg derfor en forespørsel om å få lov til å gjennomføre denne undersøkelsen blant elevene ved [redacted] ungdomsskole.

Temaet for oppgaven er hvorvidt narrativ skriving i historie og norsk, kan berike elevenes læringsutbytte. Dette ønsker jeg å skrive om for å utforske alternative metoder for skriveopplæring og skriving i alle fag. Dessuten opplever jeg at skjønnlitterær skriving i skolen har fått mye motgang og negativ oppmerksomhet de siste årene. Jeg tror narrativ skriving har en positiv effekt i skolen, blant annet fordi det bidrar til utvikling av fantasi og kreativitet, noe som er avgjørende for å kunne se verden med et fremtidsrettet blikk. Slike ferdigheter er igjen avgjørende for å kunne tenke innovativt og nytt.

Dersom jeg får tillatelse fra rektor, faglærer og foresatte, vil jeg gjerne intervju 2-4 elever angående tekstene deres og deres selvopplevde læringsutbytte tilknyttet undervisningsopplegget.

Det vil ta omtrent 30 minutt å delta i intervjuet. Det er frivillig å delta.

I tillegg ønsker jeg å benytte de observasjonene jeg gjør i forbindelse med undervisningsopplegget, samt elevens ferdige tekster.

Datamaterialet jeg innhenter i undersøkelsen kommer bare til å bli brukt i arbeidet med bacheloroppgaven der jeg vil analysere funnene/datamaterialet og sammenligne resultatene med annen forskning på område og pedagogisk/fagdidaktisk teori.

Jeg er gjennom høgskolen underlagt taushetsplikten og all informasjon som blir samlet inn gjennom denne undersøkelsen vil behandles konfidensielt og anonymt og vil bli makulert etter at materialet er analysert og oppgaven er levert.

Om du har noen spørsmål om undersøkelsen, kan du ta kontakt med undertegnende på mail: [redacted] og/eller mobil [redacted]

Med vennlig hilsen  
Lene Marie Aursland Haugland

## 7.5. Informasjon til foresatte

### Informasjon til foresatte

Jeg er en student som går 3. året på grunnskolelærerutdanning 5.-10.klasse på Høgskolen Stord/Haugesund. I uke 5-7 skal jeg være i praksis i 10 [REDACTED]

[REDACTED] Jeg ønsker å foreta en undersøkelse blant elevene i forbindelse med bacheloroppgaven min i pedagogikk og elevkunnskap med fordypning i norsk og samfunnsfag.

Temaet for bacheloroppgaven er hvorvidt narrativ skriving kan berike elevenes læringsutbytte i historie og norsk. Det vil si at jeg vil utforske om elevene lærer (mer) av å omformulere historiske fakta til en fortelling, fremfor å skrive for eksempel repetisjonsoppgaver eller saktekster i samfunnsfag. Å skrive fortelling er en viktig bidragsyter til å utvikle fantasi og kreativitet, noe som igjen er avgjørende for å kunne se verden med et fremtidig blikk, og for å kunne tenke innovativt og nytt. Dersom skjønnlitterær skriving i tillegg kan brukes for å lære noe nytt i et fag, i dette tilfellet samfunnsfag, kan mange læreprosesser aktiveres samtidig.

I løpet av praksisperioden vil jeg benytte observasjon og intervju for å få inn data om dette, samt bruke elevenes tekster som datamateriale.

Jeg er gjennom høgskolen underlagt taushetsplikten og all informasjon som blir samlet inn gjennom denne undersøkelsen vil behandles konfidensielt og anonymt og vil bli makulert etter at materialet er analysert og oppgaven er levert.

Dette er frivillig, og dersom man ikke ønsker at barnet sitt skal være med på dette, ta kontakt med [REDACTED] eller [REDACTED]. Det er også mulig å reservere seg fra deler av forskningen, for eksempel dersom det er greit at jeg observerer, men ikke intervjuer eleven.

Dersom du/dere ønsker mer informasjon, kan du/dere ta kontakt med undertegnede.

Med vennlig hilsen

Lene Marie Aursland Haugland

[REDACTED]

[REDACTED]

## 7.6. Den didaktiske relasjonsmodellen

Klasse: 10 Lærer: Lene M. A. Haugland Dato: Uke 6 og 7						
Tid: 1 time = 45 minutt						
Fag: Norsk og Samfunnsfag	Emne: Narrativ skrijving i samfunnsfag og norsk					
Kompetansemål fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet(LK013): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn i fortid og notid og vise korleis livsvilkår og verdier påverkar tankar og handlingar</li> <li>• Planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst</li> <li>• Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium</li> </ul>						
Kompetansemål nedbrutt til læringsmål for denne økta. Hva skal elevene kunne/ha opplevd etter timen? Skrive en fortelling om en person som levde i [redacted] på et bestemt tidspunkt, og gjennom den vise hvordan datidens livsvilkår og verdier virket inn på tanker og handlinger.						
Hva skal eleven/læreren gjøre?		Hvordan skal elevene organiseres?	Hva er innhold og tema i timen?	Elevforutsetninger, for eksempel, hva bør elevene kunne fra før?	Rammefaktorer, for eksempel hvilke hjelpemidler trenger vi?	Hvordan vurdere elevenes læring?
Tid:						
1.time: mandag 2.02.15  20 minutt	<b>Den kreative fasen</b> Informasjon om forskningen og skriveprosjektet. Vi går grundig gjennom oppgaveteksten med vekt på å strategier for å forstå oppgaven, og snakker om forventninger til og formålet med skrijvingen.  Vi bruker også noen minutter på å snakke om heftet. Hva det inneholder, hvordan de kan bruke den, og hva som forventes av elevene i forhold til den.	Elevene sitter på plassene sine.	Oppstart av prosjektet «Det var en gang» - narrativ skrijving i historie og norsk.	For hele perioden: Elevene bør ha god kunnskap om emnet de velger å skrive om, enten det er etterkrigstiden eller emnet sitt fra «Hva om...»-prosjektet.	Elevene får utdelt et hefte hvor de skal samle alle arkene tilknyttet prosjektet. Her ligger for eksempel disposisjonsskjemaet de skal bruke senere i timen, setningsstartere, kopi av modelltekster, skrivetips til fortelling m.m. I tillegg får de skjemaer med fokusområder for responsgruppene og vurderingskriterier.	Tommelvurdering for å se om elevene føler de har forstått oppgaven og konseptet med heftet.
15 min	Modelltekster: Jeg leser opp tekster skrevet av elever i et lignende prosjekt, og sammen diskuterer vi hva som er bra og mindre bra i de ulike tekstene.				Modelltekster	

10 minutt	Sammen setter vi opp noen sentrale punkter i vurderingskriteriene. Ut i fra det vi snakker om da, lager jeg et skjema med vurderingskriterier og ulike grader av måloppnåelse til neste time.					
<b>2.time: tirsdag (formiddag) 03.02.15</b>	Vi starter timen med å snakke om ulike skjønnlitterære sjangre, og hva som kjennetegner dem.	Elevene sitter på plassene sine.	Kjennetegn ved fortellingen som sjanger.		Disposisjonsskjema	Observasjon
15 minutt	Videre blir elevene oppfordret til å ha sjangervalg i bakhodet gjennom idefasen, men samtidig bør de ikke vente for lenge med å bestemme seg.					
5 minutt	Elevene tenkeskriver om alt de assosierer med emnet etterkrigstiden (evt. det emnet de hadde om i det tidligere prosjektet).					
5 minutt	Tenkeskriving er en metode der elevene ikke trenger å fokusere på rettskriving eller andre formelementer. Poenget er at elevene skal skrive fritt og assosiativt.					
5 minutt	Muntlig oppsummering av tenkeskrivingen. Stikkord på tavla. Sokratiske metode for å skape refleksjon rundt elevenes assosiasjoner.					
3-5 minutt	Elevene får utdelt et disposisjonsskjema, samt noen stikkordshjelpere til utformingen av hovedpersonen. Vi går gjennom formålet med det og hvordan de kan bruke det.					
Ca. 10 minutt	Resten av timen får elevene til å jobbe med disposisjonsskjemaet.					

<p><b>3., 4. og 5 time:</b> <b>tirsdag (ettermiddag)</b> <b>03.02.15</b></p> <p>30 minutt</p>	<p><b>Skrivefasen</b></p> <p>Elevene blir inndelt i par hvor de skal fortelle hva de har tenkt å skrive om, karakterene sine, sjanger og kort om den bakgrunnsinformasjonen de har funnet så langt. Elevene gir respons til hverandre, og prøver å komme med innspill til alternative vinklinger eller andre ting medelevene bør finne bakgrunnsstoff om. Jeg går rundt og gir respons.</p> <p>Vi snakker i plenum om hva som kjennetegner en god innledning, og ulike måter å starte en fortelling, et brev og et dagbokinnlegg på (dersom alle har valgt sjanger, snakker vi bare om de sjangrene som er med).</p>	<p>Elevene sitter i par.</p> <p>Elevene får beskjed om at de må høre godt etter på hverandres tekster, for etterpå skal de hjelpe hverandre med tekstene.</p>	<p>Tekstskaping i sosialt samspill. Dette er første time hvor elevene skal gi direkte respons til hverandres oppgaver. Det blir nok brukt litt tid på å forklare hvordan dette bør fungere, og hva elevene skal fokusere på i responsen i dag.</p>		<p>Bærbare datamaskiner</p>	<p>Observasjon</p>
<p>3 minutt</p> <p>25-30 minutt</p>	<p>Vi snakker kort om vurderingsskjemaet som ble utført etter forrige time.</p> <p>Samskriving: begge elevene skriver hver sin innledning til begges oppgave (altså fire innledninger til to oppgaver). Så leser de hverandres, og samarbeider om å trekke ut det beste fra begge tekstene. Elevene velger selv om de vil bruke en av innledningene fra samskrivingen. De trenger heller ikke å skrive ferdig en hel innledning, det kan også være god hjelp i en startsetning.</p>	<p>Elevene sitter fortsatt i par.</p>				

Ca. 60 minutt	<p>Resten av økta får elevene til å skrive. Jeg går rundt og veileder.</p> <p>I løpet av siste del av timen må elevene fylle ut vurderingsskjemaene i permen. Denne dagen er det vekt på samarbeidet i gruppa og opplevd læringsutbytte av samskrivingen og undervisningen.</p>	<p>Elevene sitter på plassene sine eller i gruppa med bærbar pc, evt. på datarommet dersom vi ikke får tak i nok bærbare pc-er.</p>				
<p><b>6. time:</b> <b>torsdag</b> <b>05.02.15</b></p> <p>45 minutt</p>	<p><b>Revideringsfasen/ skrivefasen</b></p> <p>Denne timen skal elevene ha første responsamtale i gruppene. I starten av timen snakker vi kort om hva de skal fokusere på i responsen, som er følgende: Utvikler spenningskurven seg i</p>	<p>Elevene sitter i grupper. Gruppene er lagd på forhånd, og elevene kjenner til dem.</p>	Respons		Responsskjema	Observasjon
<p><b>7. time</b> <b>fredag</b> <b>06.02.15</b></p> <p>45 minutt</p>	<p>tråd med sjangeren? Blir leseren raskt «fanget» i fortellingen? Blir «konflikten» i fortellingen presentert tidlig, eller må leseren vente lenge? Hva synes du er bra med teksten? Hvorfor synes du dette er bra (konkretiser)? Hva kan jobbes videre med i teksten?</p> <p>Den eleven som får respons noterer det medeleven sier.</p> <p>Elevene får hele timen til å skrive. Jeg veileder og gir respons underveis. I slutten av timen leverer eleven førsteutkastet til meg, via den digitale læringsplattformen.</p>	<p>Elevene sitter i utgangspunktet på plassene sine. Noen av elevene mener selv at de jobber best ved å sitte på grupperom og på gangen. Dersom det er urolig i klasserommet, får de lov.</p>	Egenarbeid med veiledning. Innlevering av første utkast.		Bærbare datamaskiner	<p>Observasjon.</p> <p>Førsteutkastet utgjør vurderingsgrunnlaget for timene denne uka. Forhåpentligvis rekker jeg å gi respons til alle innen neste time, mandag ettermiddag. Planen er å bruke videorespons.</p>

<p><b>8. time mandag 09.02.15</b></p> <p>5 minutt</p>	<p>Timen starter med en felles samtale om hvordan elevene ligger an, og hvordan de føler at skrivingen går. Kanskje har noen av dem rukket å intervju foreldre/besteforeldre i helgen? Videre informerer jeg litt om dagen, bla. om gangen i dobbelttimen senere på dagen, og om videoresponsen de har fått på den digitale læringsplattformen.</p> <p>Jeg trekker frem deler av noen av elevenes egne utkast som modelltekster. Jeg sier ikke hvem som har skrevet hva, men påpeker styrkene ved de ulike utdragene. Vi diskuterer litt rundt hvordan elevene nå skal fortsette skrivingen.</p>	<p>Elevene sitter på plassene sine.</p>	<p>Bearbeiding av respons. Revidering.</p>		<p>Bærbare datamaskiner.</p>	
<p>65 minutt</p> <p><b>9. og 10. time: tirsdag 10.02.15</b></p> <p>90 min</p> <p><b>11. time: onsdag 11.02.15</b></p> <p>45 min</p>	<p>Resten av timen får elevene til å høre på/se videoresponsen, og til å jobbe med det som de blir anbefalt å arbeide mer med i teksten. Jeg er går rundt og veileder og svarer på eventuelle spørsmål i forhold til responsen.</p> <p>Elevene får hele timen til å skrive videre på teksten. I starten oppfordrer jeg elevene sterkt til å bruke tiden effektivt, ettersom dette er en av de siste timene de får til å jobbe på skolen.</p> <p>Dette er nest siste time elevene får til å skrive på skolen. I starten av timen gir jeg litt praktisk info angående selve innleveringen. Resten av timen får elevene til å skrive.</p>	<p>Elevene sitter på plassene sine.</p> <p>Elevene sitter på plassene sine.</p>			<p>Bærbare datamaskiner/ datalab.</p> <p>Bærbare datamaskiner.</p>	



<p><b>11. og 12. time: torsdag 12.02.15</b></p> <p>Ca. 5 minutt</p> <p>5 minutt</p> <p>80 minutt</p>	<p><b>Revideringsfasen/ slutføringsfasen</b></p> <p>Hvorfor skal vi lære å skrive? Hvorfor jobber vi med tekst i responsgrupper?</p> <p>Klargjøring av fokusområder for responsen i dag. Nye grupper.</p> <p>Elevene leser tekstene sine høyt og gir/får respons. Hva er bra? Hvorfor er det bra? Hva kan gjøres enda bedre? Bruk vurderingskriteriene og fokusområdene!</p>	<p>Elevene sitter på plassene sine.</p> <p>Elevene sitter i responsgrupper</p>	<p>Tekst og skrijving som kommunikasjon. Respons</p>		<p>Bærbare datamaskiner.</p> <p>Bærbare datamaskiner.</p>	
<p><b>13. time: fredag 13.02.15</b></p> <p>45 minutt</p> <p><b>14. time: Onsdag 25.02.15</b></p>	<p><b>Slutføringsfasen</b></p> <p>Dette er siste time elevene får til å jobbe med tekstene sine. I slutten av timen skal alle tekstene leveres på den digitale læringsplattformen før de tar vinterferie.</p> <p>Elevene får muntlig tilbakemelding med karakter og tekstene deres leses opp i klasserommet. Bare de elevene som selv ønsker det får tekstene opplest.</p>	<p>Elevene sitter på plassene sine/ leser tekstene selv ved tavla/ får tilbakemelding på grupperom.</p>	<p>Slutføring</p> <p>Høytlesing for autentiske mottakere</p>			<p>Elevenes ferdige tekster danner vurderingsgrunnlaget for perioden.</p>