



Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBNO550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBNO550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	208
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	32911
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Utforming av skriveoppgåver

Ein studie med utgangspunkt i to ulike skrivebestillingar.

Designing writing assignments

A study based on two different writing prompts.

Amalie Kristine Heimro

Masteroppgåve i norsk GLU 1-7 (MGBNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Rettleiar: Kjersti Maria Rongen Breivega

15. mai 2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

Denne masteroppgåva undersøker korleis to ulike skrivebestillingar kan påverka skrivinga til elevane. Utforming av skrivebestillingar spelar ei avgjerande rolle i skriveprosessen for det resultatet elevane leverer. Skrivning som grunnleggjande ferdigheit skal utvikla elevane sin skrivekompetanse og fremja kritisk tenking og refleksjon. Trass viktigheita får utforming av skriveoppgåver for lite fokus i skulen. Det er gjort avgrensa forskning på området, og formålet mitt med denne oppgåva er å retta merksemda mot viktigheita av korleis ein utformar skriveoppgåver. Ut i frå dette kom eg fram til følgjande problemstilling:

Kva har utforming av skriveoppgåver å seie for elevar si skriving på 5.trinn? Ein studie med utgangspunkt i to ulike skrivebestillingar.

Studien er basert på ein kvalitativ metode. For å kunne svara på problemstillinga har eg gjennomført to undervisningsopplegg, samla inn elevtekstar og intervjuar fem elevar. Datamaterialet vart samla inn gjennom ei triangulering av dei kvalitative metodane tekstanalyse og intervju. Primærmaterialet mitt i denne studien er tekstanalysen, medan sekundærmaterialet mitt er intervjuet med elevane. Det er elevane sjølv som best kan visa korleis skriveoppgåvene påverkar tekstane deira.

Resultata i denne studien viser at skrivebestillinga og innramminga påverkar korleis elevteksten blir. Dette er òg mi erfaring, og det er i tråd med tidlegare forskning. Det eg såleis kom fram til er nødvendigheita av ei tydeleg skrivebestilling. For at den skal vera god og funksjonell er det heilt sentralt å inkludera ein tydeleg mottakar, ha eit tydeleg formål og gje elevane verktøy i skriveprosessen. Ein ser at “ein får det ein spør etter”. Det er tydeleg at elevane responderer på oppgåvene ut i frå det som er bestilt i oppgåveteksten. Ut i frå det eg har erfart gjennom denne analysen, vil eg påstå at elevane har trong for ei tydeleg skrivebestilling for å utvikla og betra tekstkompetansen sin.

Abstract

This master's thesis examines how different writing orders can affect the students' writing. The design of writing orders plays a decisive role in the writing process for the results the students deliver. Writing as a fundamental skill must develop the pupils' writing skills and promote critical thinking and reflection. Despite its importance, the design of writing assignments receives too little focus in school. Limited research has been done in the area, and my purpose with this assignment is to draw attention to the importance of how one designs writing assignments. Based on this, I came up with the following problem:

What does the design of writing tasks have to say for students' writing in the 5th grade? A study based on different writing orders.

The study is based on a qualitative method. To be able to answer the problem, I have implemented a teaching plan, collected student texts and interviewed five students. The data material was collected through a triangulation of the qualitative methods text analysis and interview. My primary material in this study is the text analysis, while my secondary material is the interview with the pupils. It is the pupils themselves who can best show how the writing tasks affect their texts.

The results in this study show that the writing order and the framing affect how the student text turns out. This is also my experience, and it is in line with previous research. What I thus arrived at is the necessity of a clear writing order. In order for it to be good and functional, it is absolutely central to include a clear recipient, have a clear purpose and give the pupils tools in the writing process. You see that "you get what you ask for". It is clear that the pupils respond to the assignments based on what is ordered in the assignment text. Based on what I have experienced through this analysis, I would say that the students need a clear writing order to develop and improve their text competence.

Forord

Formålet med masteroppgåva mi er å forska på kva utforming av skriveoppgåver har å seie for skriveprosessen og det resultatet elevane leverer. Det som inspirerte meg til å forska på dette var manglande forskning på feltet og egne erfaringar som lærar i skulen. Eg ønskte å finna ut kor stor rolle ei tydeleg skrivebestilling spelar og kor mykje den er med på å påverka skriveprosessen, og kva dette har å seie for resultatet når tema i oppgåvene er det same og elevmassen er den same. Det har vore spennande og givande å undersøkje og analysere dataa og sjå korleis skrivebestillinga påverka skrivinga til elevane.

Då eg starta på prosjektet var det viktig for meg å skriva om noko eg fekk god nytte av i kvardagen som lærar. Skriving er ein grunnleggjande dugleik. Gjennom skriving uttrykkjer ein tankar og idear på ein organisert måte, og det er ein dugleik som er avgjerande både personleg og profesjonelt. Masteroppgåva markerer slutten på mi tid som student ved grunnskulelærerutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet. Gjennom kunnskapen eg har tileigna meg i dette forskningsarbeidet, kjenner eg meg no meir budd på å støtta elevane i deira skriveprosess ved å gje dei læringsfremjande og gode skriveoppgåver.

Eg ynskjer fyrst og fremst å takke rettleiaren min, Kjersti Maria Rongen Breivega. Takk for gode innspel, støtte, motiverande ord og at du har vert så tilgjengelig. Oppgåva hadde ikkje blitt den same utan konkrete tilbakemeldingar på arbeidet mitt. Det set eg stor pris på. Vidare ynskjer eg å takke skrivegruppa mi for gode diskusjonar gjennom heile prosessen. Til slutt vil eg takka familien min som alltid støtter og heiar på meg.

Bergen, 15. mai 2023

Amalie Kristine Heimro

Innhold:

Samandrag	2
Abstract	3
Forord	4
Figur- og tabelliste	7
1.0 Innleiing	8
1.1 <i>Bakgrunn, tema og formål</i>	8
1.2 <i>Problemstilling og forskings spørsmål</i>	10
2.0 Teori	11
2.1 <i>Overordna perspektiv</i>	11
2.1.1 <i>Læringsteori</i>	11
2.1.2 <i>Skriving i kunnskapsløftet</i>	12
2.1.3 <i>Skriving i eit dannelsings- og literacy-perspektiv</i>	14
2.2 <i>Funksjonell skriveopplæring</i>	15
2.2.1 <i>Den andre skriveopplæringa</i>	15
2.2.2 <i>To sentrale modellar</i>	16
2.3 <i>Argumenterende skrivning</i>	18
2.4 <i>Skriveoppgåver som forskingsobjekt</i>	19
2.4.1 <i>Sentral forskning</i>	19
2.4.2 <i>Den gode skriveoppgåva</i>	21
2.4.3 <i>Planlegging av skriveoppgåva</i>	22
2.4.4 <i>Skriverammer – ei innramming av skriveoppgåva</i>	24
2.5.5 <i>Klassifisering av skriveoppgåver</i>	26
3.0 Metode	28
3.1 <i>Forskningsdesign – fenomenologisk hermeneutikk og aksjonsforskning</i>	28
3.2 <i>Metodetriangulering</i>	29
3.3 <i>Planlegging</i>	30
3.3.1 <i>Skrivebestilling og skriveramme</i>	30
3.3.2 <i>Utval av informantar</i>	32
3.3.3 <i>Førebuing av intervju og intervjuguide</i>	34
3.4 <i>Gjennomføring og datainnsamling</i>	37
3.4.1 <i>Undervisningsopplegg</i>	37
3.4.2 <i>Gjennomføring av intervju</i>	38
3.4.3 <i>Endelig innsamling av elevtekstar</i>	39
3.5 <i>Bearbeiding av datamaterialet</i>	39
3.5.1 <i>Tekstanalyse og analysemodell</i>	39
3.5.2 <i>Transkribering og lydopptak</i>	41
3.6 <i>Metodekritikk</i>	42
3.6.1 <i>Reliabilitet og validitet</i>	42
3.7 <i>Etikk</i>	44
4.0 Analyse	45
4.1 <i>Utgangspunkt</i>	45
4.2 <i>Emma</i>	46
4.2.1 <i>Svar på oppgåve 1</i>	46
4.2.2 <i>Svar på oppgåve 2</i>	48
4.2.3 <i>Oppsummering</i>	50
4.3 <i>Ole</i>	50
4.3.1 <i>Svar på oppgåve 1</i>	50
4.3.2 <i>Svar på oppgåve 2</i>	51

4.3.3 Oppsummering.....	53
4.4 Sander.....	53
4.4.1 Svar på oppgave 1.....	54
4.4.2 Svar på oppgave 2.....	54
4.4.3 Oppsummering.....	56
4.5 Stine.....	57
4.5.1 Svar på oppgave 1.....	57
4.5.2 Svar på oppgave 2.....	58
4.5.2 Oppsummering.....	60
4.6 Runa.....	60
4.6.1 Svar på opppgåve 1.....	60
4.6.2 Svar på oppgave 2.....	61
4.6.3 Oppsummering.....	62
4.7 Analyse av intervju.....	63
4.7.1 Emma.....	63
4.7.2 Ole.....	64
4.7.3 Sander.....	65
4.7.4 Stine.....	66
4.7.5 Runa.....	67
4.8 Oppsummering av funn.....	69
4.8.1 Elevtekstane.....	69
4.8.2 Intervjuet.....	71
5.0 Drøfting.....	73
5.1 Kva sider ved skrivebestillingane responderer elevtekstane på?.....	74
5.2 Korleis viser skriveramma igjen i elevtekstane?.....	79
5.3 Korleis reflekterer elevane om eiga skiving med utgangspunkt i to ulike skriveoppgåver og ei skriveramme?.....	81
5.4 Læraren som oppgavedesigner.....	83
6.0 Avslutning.....	85
6.1 Kritiske refleksjonar rundt eige arbeid.....	87
6.2 Veggen vidare.....	87
Kjeldeliste.....	89
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	94
Vedlegg 2 – Vurdering av behandling av personopplysningar frå Sikt.....	95
Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	96

Figur- og tabelliste

Figur 1: Proksimal utviklingszone (Imsen, 2014, s.192).....	11
Figur 2: Skrivetrekanten (skrivesenteret, 2021a)	16
Figur 3: Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2020)	17
Figur 4: The Process of Designing a Writing Task (Ruth & Murphy, 1988).....	24
Figur 5: Skriveramme (Skrivesenteret, 2021b)	32
Figur 6: Setningsstartere (Skrivesenteret, 2021)	38
Tabell 2: Oversikt over datamaterialet	30
Tabell 3: Skrivebestillingane	31
Tabell 4: Informantane	34
Tabell 5: Vedlegg 1 Intervjuguide.....	36
Tabell 6: Analysekategoriar	39
Tabell 7: Analysemodell	41
Tabell 8: Oppsummering av funn.....	70

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn, tema og formål

Å meistre skriftspråket er ein viktig ferdigheit og ein tilgangskompetanse ein treng for å kunna delta aktivt i eit skriftspråksamfun. Ein av skulen sine viktigaste oppgåver er difor å sikra at born og unge lærer seg å lesa og skriva. Det å kunna uttrykkja seg skriftleg er ein grunnleggjande ferdigheit ein skal utvikla i alle fag. Ifølgje Kunnskapsløftet (LK20) skal elevane oppleve skriveopplæringa som meiningsfull heilt i frå dei startar på skulen. Elevane må få vita kvifor dei skriv, kva dei skal skriva om og korleis dei skal gjennomføre skrivehandlinga.

Eg har sjølv jobba ein del i skulen dei siste fem åra og har inntrykk av at skriveoppgåver blir sterkt nedprioritert i ein elles travel lærarkvardag. Det som til slutt gjorde at eg valde å skriva om temaet skriveoppgåver var ein undervisningstime på mellomtrinnet i fjor vår. I fyrste norsktime etter påske introduserte ein lærar ei skriveoppgåve for ein klasse. Elevane fekk beskjed om å skriva frå påsken. Konkret var oppgåva slik: “Skriv frå påskeferien din. Du må skrive minst to sider i S-boken din”. Eg gjekk rundt for å rettleia, observera og motivera elevane i skrivinga. Eg opplevde at mange sleit med å skriva to sider, sjølv etter åtte dagar med ferie. Ein elev skreiv “Jeg har vert på hytten og stått på ski”. Eg prøvde å rettleia eleven til å utfylla med kva vedkommande gjorde på hytta, samt stilla hjelpespørsmål, men eleven påstod at han/ho hadde svart på oppgåva. Eg har dessverre sett mange liknande oppgåver i skulen. Dette var difor utslagsgivande då eg til slutt skulle velja eit tema å fordjupa meg i.

Ongstad (2009, s. 74) peikar på at oppgåver utgjer sjølve drivverket i skule og utdanning. Ein nyttar skriveoppgåver som igangsetjarar, øving og sluttvurdering av endeleg oppnådd kompetanse. Skriveoppgåvene vert hovudsakleg laga av lærarar, lærebokforfattarar og testmakarar med mål om å dokumentera kva elevane har lært, og for å utvikla dei som skrivarar (Otnes, 2015, s.11). Det er difor sentralt at lærarar får meir kunnskap om det til dels “gløymde” emnet (Kvistad og Smemo, 2015, s. 221).

Tatt i betraktning det store fokuset på skriving i skulen, er det forska for lite på skriveoppgåver, og då spesielt dei oppgåvene som vert tildelt av læraren i kvardagen. Store delar av forskinga som er gjort på skriveoppgåver, både nasjonalt og internasjonalt, er relatert til testar og eksamenar (Otnes, 2015, s.15). Dei skulekvardagslege skriveoppgåvene er det derimot forska lite på. To sentrale prosjekt har vore viktige her. I 2006 vart forskingsprosjektet SKRIV sett i

gong. SKRIV-prosjektet fann blant anna at formålet med skrivinga ofte var underkommunisert til elevane (Smidt, 2010). Seks år seinare starta ein stor intervensjonsstudie av skriving som grunnleggjande ferdigheit og vurdering av skriving i skulen, med namnet Normprosjektet. Normprosjektet er truleg det prosjektet som har retta størst merksemd mot skulekvardagslege skriveoppgåver. Eit sentralt funn i Normprosjektet var kor viktig presise oppgåveformuleringar er for ein god skrivesituasjon (Otnes, 2015). Dette er sentral og viktig forskning eg byggjer vidare på i min studie.

Eg ynskjer å få fram samanhengen mellom oppgåvebestillinga, korleis elevane responderer på denne og kva støtte i skrivinga har å seie for det elevane presterer. For mange elevar kan det opplevast som overveldande og vanskeleg å gå i gong med å skriva ein tekst, og det er ulike måtar å støtta elevane i læreprosessen. I denne studien trekkjer eg fram skriveramma som eit støttestillas for sakprega skriving. Målet med skriveramma er å hjelpa, strukturera og organisera tankar og idear. Skrivebestillinga som vart gjeven til elevane hadde som formål å påverka læraren.

Eit overordna formål med dette studiet er å forska på korleis utforminga av skulekvardagslege skriveoppgåver påverkar skrivinga til elevane. Meir konkret ynskjer eg å få meir kunnskap og ei djupare forståing av korleis fem elevar på 5.trinn responderer på to ulike skriveoppgåver, og kva rolle læraren spelar for elevane sine prestasjonar.

1.2 Problemstilling og forskings spørsmål

Utgangspunktet mitt for denne studien var egne opplevingar av skriveoppgåver gjevne til elevar i skulen, og den rolla læraren spelar i utforming av læringsfremjande skriveoppgåver. Ettersom det er gjort lite forskning på skriveoppgåver som er tildelt av læraren, såg eg det som interessant å læra meir om læraren si rolle og betydinga av gode skriveoppgåver.

Kva har utforming av skriveoppgåver å seie for elevar si skriving på 5.trinn?

Ein studie med utgangspunkt i to ulike skrivebestillingar.

Ut frå dette forskingsfokuset har eg vald å formulere tre konkrete forskings spørsmål:

1. *Kva sider ved skrivebestillingane responderer elevtekstane på?*
2. *Korleis viser skriveramma igjen i elevtekstane?*
3. *Korleis reflekterer elevane om eiga skriving med utgangspunkt i to ulike skriveoppgåver og ei skriveramme?*

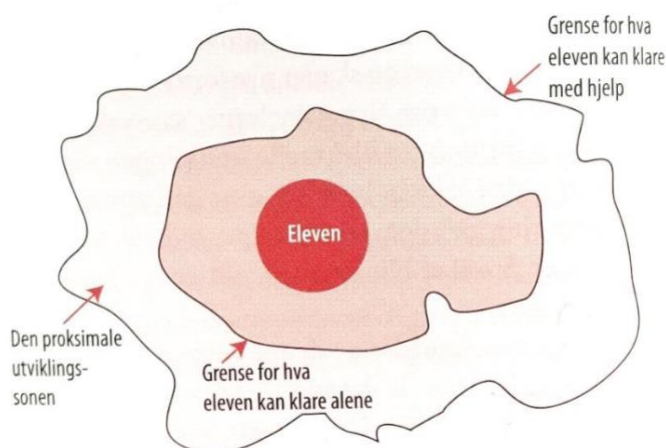
2.0 Teori

I dette kapitlet startar eg med å gjere greie for sosiokulturell teori med utgangspunkt i Vygotsky (1978) sitt syn på læring og Bakhtin og den viktige dialogen. Vidare presenterer eg skrivning i kunnskapsløftet, og skirving i eit dannings- og literacyperspektiv. Under kapittel 2.2 presenterer eg funksjonell skriveopplæring og går inn på den andre skriveopplæringa og dei sentrale modellane: skrivetrekanten og skrivehjulet. Før eg går over på argumenterande skrivning. Til slutt tek eg for meg skriveoppgåva som forskingsobjekt. Her går eg djupare i sentral forskning, den gode oppgåva, planlegging av skriveoppgåva, skriverammer og klassifisering.

2.1 Overordna perspektiv

2.1.1 Læringsteori

Sosiokulturell læringsteori byggjer på Lev Vygotsky sin teori om kulturell utvikling der læring skjer i samspel undervisning, læring og utvikling (Dysthe & Igland, 2001, s.82). Vygotsky har presentert ein teori om den proksimale utviklingssona. Den byggjer på at læring må sjåast i relasjon til barnet sitt nivå og inneheld to grenser og ei sone, som vert relatert til læring. Slik ein ser i figuren (figur 1) er den aktuelle utviklingsgrensa er det eleven kan gjere åleine. Vygotsky (1978, s.85) omtalar det som det utviklingsnivået som eleven allereie har nådd eller kan klare på eiehand utan hjelp frå andre. Den potensielle utviklingsgrensa er det nivået ein elev kan oppnå ved hjelp frå andre eller ved bruk av eit støtteverktøy (Vygotsky, 1978, s. 86). I skulen kan



Figur 1: Proksimal utviklingssona (Imsen, 2014, s.192)

det til dømes vera eit støtteverktøy som ei skriveramme. Den proksimale utviklingssona er det område som ligg mellom den aktuelle utviklingsgrensa og den potensielle utviklingsgrensa. Vygotsky (1978) hevdar at det er her den beste læringa skjer. Det grunngeve han med å vise til det nivået ein elev kan oppnå med rettleiing eller støtte frå ein meir erfaren person. Det kan til dømes vera ein lærar.

Mikhail Bakhtin vert som regel identifisert som språkfilosof, litteratur- eller kulturteoretikar (Igland & Dysthe, 2001, s. 108). Ifølgje Bakhtin er dialogen mellom menneske grunnleggjande og ein sentral del av språket og kommunikasjonen. Han argumenterte for at dialogen var ein måte å skape og utforske meining på.

Han legg vekt på spesielt tre sentrale relasjonar som er avgjerande for tekstskaping. Den fyrste er knytt til relasjonen mellom skrivar og emne, den andre er mellom skrivar og lesar, og den tredje er mellom andre tekstar og skrivar, lesar, tekst og emne (Dysthe, 1997). Bakhtin legg til at kva ytring vert farga av personen som skriv, men at menneske ikkje er eit isolert åndsvesen (Dysthe, 1997, s. 55). Han peikar på at vi alltid vender oss til nokon. I følgje Bakhtin er ytringar språklege einingar i språket vårt. Dei kan vera både munnlege og skriftlege, men vert alltid retta mot eit formål eller ein mottakar. Han nyttar omgrepet adressaten (Igland & Dysthe, 2001, s. 111). Utan ein adressat forsvinn ytringa sin funksjon og meining. I skrivning blir ikkje berre lesaren viktig som mottakar, men og for sjølve tekstproduksjonen, fordi skirvaren vert påverka av det sosiokulturelle miljøet og kven som er mottakar av teksten (Dysthe, 1997, s.67). Difor er det viktig å gi elevane moglegheit til å skrive for autentiske mottakarar for å medverke til skriveutvikling og personleg utvikling.

2.1.2 Skrivning i kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet er ei reform i norsk skule som vart innført i 2006, og har som mål å styrke opplæringa i skulen. Ho har sidan den tid vorte revidert fleire gongar, seinast i form av LK20. Skrivning er ein viktig del av Kunnskapsløftet med fokus på å auke elevane sin skrivekompetanse på alle trinn. Læreplanen for norskfaget i Kunnskapsløftet (LK20) peikar på viktigheita av skrivning i eit menneske sitt liv. Opplæringa i grunnskulen skal gi elevane eit godt grunnlag for å forstå seg sjølv, andre og verda, samt korleis ein tek gode val i livet. I opplæringslova paragraf 1-1 står det blant anna at «Opplæringa i skule og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida....» (Opplæringslova, § 1-1, 1998). Ein fin inngang til å opne dører mot verda og framtida kan vera å utforme skriveoppgåver som utfordrar nettopp dette. Norskfaget har relevans og sentrale verdiar som seier at:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å

delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon.

(Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Den siste revisjonen av Kunnskapsløftet (LK20) førte med seg omgrepet djupnelæring. Det vert fastslått i overordna del av læreplanen at «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger». (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Norskfaget inneheld kjerneelementa tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, munnleg kommunikasjon, skriftleg tekstskaping, språket som system og moglegheit, og språkleg mangfald (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Kunnskapsdepartementet (2019b) legg fram at i norskfaget vil det blant anna seie at «elevane skal få oppleve skriveopplæringa som meiningsfull». For at elevane skal finne skrivinga som meiningsfull, er det viktig at dei har ei forståing av korleis skriving kan nyttast til å kommunisere idear, reflektere og uttrykke tankar og følelsar på ein effektiv måte. Elevane må ha klare mål og forventningar, og skrive om noko som vil opplevast som relevant.

I denne masteroppgåva ser eg på skriftleg tekstskaping som sentralt fordi temaet skriveoppgåver legg grunnlaget for elevar si utvikling av skriftleg kompetanse og tekstforståing. Skriving er ein kompleks aktivitet. Det vil seie at ein skal ha evna til å organisere tankar og idear, konstruere samanhengande setningar og uttrykke seg klart og presist. Det krev at ein må forstå eit mangfald av sjangrar og teksttypar, og å kunne tilpasse skrivinga til ulike målgrupper og situasjonar. Skriveoppgåver er difor ein sentral del av skriveopplæringa. Ei av målsettingane til Kunnskapsløftet er å utvikle elevar sine grunnleggjande ferdigheiter.

I 2006 vart det med læreplanen innført krav om grunnleggjande ferdigheiter i alle fag. Dette var som følgje av arbeidet i OECD med «Definition and Selection of Competencies» (DeSeCo, 2005). Målet var å skape ei felles internasjonal forståing av omgrepet grunnleggjande ferdigheiter. Desse ferdigheitene er meint for å vera ein reiskap for læring og utvikling. Læreplanverket definerer fem grunnleggjande ferdigheiter: «lesing, skriving, rekning, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter» (Kunnskapsdepartementet, 2019d). Det vil seie at heilt sidan Kunnskapsløftet vart innført i 2006 har skriving hatt status som ein grunnleggande

ferdigheit i alle fag. Skrivning er avgjerande for å kunne å kunne uttrykkje seg klart og tydeleg, både fagleg og i andre samanhengar. Det har difor vorte ein integrert del av opplæringa i alle fag, med mål om å auke elevane si evne til å uttrykkje seg skriftleg på ein god måte.

I norsk vil det å kunne skrive innebere å uttrykke seg i ei rekke sjangrar. Det inneber også å utvikle skriftlege uttrykksmåtar samt beherske skrivestrategiar, rettskriving og tekstopbygging (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Norskopplæringa har eit spesielt ansvar for å sikre at elevane får tilstrekkeleg opplæring i skrivning. Kompetansen i norsk skrivning vert gradvis utvikla frå grunnleggjande skriveopplæring til evne til å planleggje, utforme og arbeide med tekstar i forskjellige sjangrar og formål, tilpassa medium og målgruppe. På vegen mot å bli ein god skrivnar vert difor skriveoppgåver ein sentral del av læringsløpet.

2.1.3 Skrivning i eit dannings- og literacy-perspektiv

I følgje Aase dreier danningsoppdraget til norskfaget seg om å skape møteplassar mellom elevane og kunnskap (referert til i Iversen & Otnes, 2016, s. 15). Skrivning er ei svært viktig form for kommunikasjon som gjer det mogleg for oss å uttrykke tankar og idear på ein strukturert og samanhengande måte. Gjennom skrivning kan vi dele opplevingar, perspektiv og mening med andre, samt skape forbindelsar med menneske rundt om i verda. Skrivning kan og vera ein kreativ prosess som gjev oss ein unik måte å uttrykkje oss på. Det er difor viktig at læraren ser desse moglegheitene og gir elevane skriveoppgåver som utfordrar ulike sider ved skrivninga.

Vi ser på skrivning er ein nøkkelkompetanse og dannar grunnlaget for vidare læring i skulen og elles i samfunnet. I og med at skrivning er ein såpass sentral del av opplæringa, følgjer det med auka merksemd knytt til skriveopplæring og vurdering (Solheim, 2020). Solheim (2020, s.115) legg fram at: «skrivning og skriveutvikling rommar komplekse og kontinuerlege prosessar som grip inn i kvarandre, og som er forankra i individuelle, kontekstuelle, sosiale og kulturelle forhold». Det vil seie at ein ikkje kan setje ulike skriveførløp opp mot kvarandre eller liste opp kriterium for kva ein god tekst er.

Skrivning er ein viktig del av literacy. Omgrepet stammar opphavleg frå engelsk faglitteratur, men den engelske uttrykket vert brukt fordi ein ikkje har klart å finne eit fullstendig oversetning på norsk (Håland, 2021). Før omgrepet vart utvida såg ein på literacy som ein kognitiv

kompetanse i lesing og skriving ein enten hadde eller ikkje hadde (Veum & Skovholt, 2020). I tråd med utviklinga av samfunnet har omgrepet vorte utvida og handlar også om skriftspråkkompetanse som gjer at ein kan kommunisere, skape og delta i eit samfunn i stadig endring. I skulen kan vi relatere literacy til dei fem grunnleggjande ferdigheitene i læreplanen: lesing, skriving, rekning, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skriving er ein sentral del av literacy fordi det er ein av dei primære måtane vi kommuniserer saman i dagens samfunn. Å kunne skrive godt inneber å kunne formulere tankar og idear på ein klar, strukturert og samanhengande måte. Det gjer det lettare for lesaren å forstå og tolke budskapet som vert formidla.

2.2 Funksjonell skriveopplæring

Dagens skriveforskning og skriveopplæring har eit funksjonelt syn på skriving. Det inneber at ein fokuserer på kommunikasjonen i teksten og er tydeleg på kven mottakaren er. Vi kan sjå på skriving som ein situasjonsbestemt og formålsretta handling, der skrivinga kan ha ulike funksjonar. I skulen kan det vera å bruke skriving som eit reiskap for læring eller kommunikasjon. Breivega (2018, s. 22) seier at «teksten som kommunikasjon står i sentrum, og elevane blir møtte med respekt som tekstskaparar, noko vi mellom anna viser ved å omtale det dei skriv som *elevtekstar*». I tillegg ynskjer ein å sikre at elevane har ei klar oppfatning av kva dei skal oppnå med skrivinga. Formålet med skrivinga heng altså tett saman med skriveoppgavet og konteksten rundt (Skjelbred, 2010).

2.2.1 Den andre skriveopplæringa

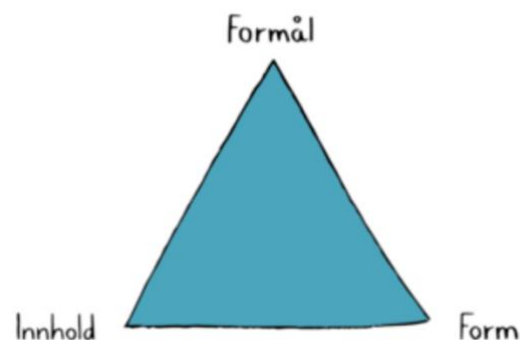
Den andre skriveopplæringa dreier seg om den skriveopplæringa som følgjer elevane vidare etter den fyrste tileigninga av skriftspråket. I denne fasen har ein starta å bruke skriving som reiskap for refleksjon og læring. Sjølv etter at elevane har knekt koden og kan skrive ortografisk, må ein arbeide systematisk med aktiv og medviten opplæring i lesing og skriving (Aske, 2018, s.43). Denne fasen av skriveopplæring legg fokus på å utvikle eleven sine tekniske skriveferdigheiter, slik at dei kan produsere eit godt og strukturert skriftleg arbeid. Elevane lærar korleis ein skal strukturere og organisere skriftlege tekstar på ein tydeleg og samanhengande måte. Det er vanleg å fokusere på sjangrar, rettskriving, grammatikk og eit overordna fokus på at teksten skal ha eit formål og ein mottakar. Det er likevel sentralt å legge

til at denne opplæringa kan vera med å bremse utviklinga av eleven si evne til å uttrykkje seg kreativt og personleg. Difor er det heilt sentralt at ein som lærar har ulike tilnærmingar til faget for å gje elevane moglegheita til å utvikle seg kreativt og personleg gjennom skrivinga. Det kan ein gjere ved å setje av tid til å designe gode og varierte skriveoppdrag. Hovudmålet med opplæringa er at elevane skal utvikle seg til å bli gode funksjonelle skrivarar.

Skriveopplæringa har gjennom dei siste tiåra hatt eit sterkt fokus på sjangeropplæring, multimodal tekst, tekstskaping og grunnleggande ferdigheiter. No er sjangeromgrepet tona ned og formålet med skrivinga står meir sentralt (Aske, 2018). Det har ført til at elevane står friare til å utforme tekstane sine, samanlikna med tidlegare. Skriveoppgåvene vert dermed viktigare enn nokon sinne.

2.2.2 To sentrale modellar

Elevtekstar har eit stort læringspotensial og oppgåva til lærarar er å utvikle eleven som skrivar. Formålet med skrivinga heng tydeleg saman med skriveoppdraget og den samanhengen skrivinga vert sett i. Difor er skrivetrekanten ein sentral modell i det funksjonelle synet på skriving. Nettopp fordi all tekst har ei innhaldsside, ei formside og ein funksjon. Skrivetrekanten er eit didaktisk



Figur 2: Skrivetrekanten (skrivesenteret, 2021a)

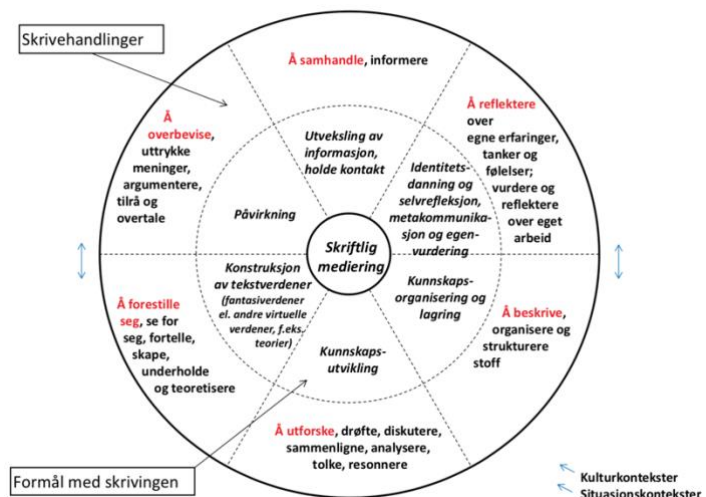
hjelpemiddel som er utvikla som eit stillas for lærarar i planlegginga av skrivesituasjonar (Håland, 2021). Modellen illustrerer samanhengen mellom form, innhald og formål. Bruk av skrivetrekanten kan vera nyttig for å tydeliggjere ulike skrivesituasjonar i skulen. For at elevane skal oppleve skrivinga som meiningsfull (jf. Kunnskapsløftet, 2019), er det sentralt at læraren har tenkt nøye gjennom kva innhaldet i teksten skal vera, kva målet med oppgåva er og korleis ein skal kommunisere dette ut til elevane.

Fagdidaktikaren Sigmund Ongstad utvikla trekanten i 2004, og den vart seinare nytta i SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010). Ongstad (2004, s.94) peika på at for å kunne ytre eller kommunisere,

må ein gi ytringa eit innhald, ei form og ein funksjon. Dette er heilt sentrale aspekt ein må ta høgde for når ein utviklar skriveoppgåver.

Skrivehjulet er ein anna sentral teoretisk modell som illustrerer eit funksjonelt syn på skrivning og er eit godt verktøy for læraren når ein skal designe gode skriveoppgåver. Den bidrar til at ein som lærar må reflektere rundt dei tre dimensjonane: formål, skrivehandling og skriftleg mediering (figur 3). Modellen er utarbeida for å visualisere skrivinga sin funksjon som eit komplekst samspel mellom dei ulike handlingane og deira formål. Skrivehjulet vart utvikla av nokre skriveforskarar for å få ei felles forståing av grunnleggjande ferdigheiter. I ettertid har modellen vorte vidareutvikla av Skrivesenteret og sist Normprosjektet.

Skrift og skrivning har mange funksjonar i samfunnet. Dette Skrivehjulet kan bidra til å gjere det enklare å sjå ulike aspekt ved skrivning og skrivinga sine funksjonar og kva skrivning vert brukt til i samfunnet (Solheim & Matre, 2014, s.78). Det er sentralt å legge til at skrivehjulet ikkje er ein fullstendig didaktisk modell, men i skriveopplæringa kan modellen brukast som utgangspunkt når lærarar



Figur 3: Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2020)

planlegg og vurderer skrivning. På denne måten kan modellen hjelpe oss med å sjå ulike sider ved skrivinga. Slik ein ser på figur 4, er modellen er bygd opp med seks skrivehandlingar i den yteste sirkelen: å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å forestille seg og å overbevise. Vidare opererer modellen med seks skriveformål: utveksling av informasjon, identitetsdanning og sjølvrefleksjon, kunnskapsorganisering, kunnskapsutvikling, konstruksjon av tekst og påvirkning. Dei stipla linjene mellom sektorane viser at det ikkje er nokon tydelege skiljelinjer mellom skrivehandling og formål, og pilene illustrerer at ein kan dreie hjulet (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Ein treng ulike skrivehandlingar for ulike formål, ein vel difor skrivehandling ut frå kva formål ein har med teksten. På den måten tilpassar ein også språket, til fordel for teksten. Å skrive ein argumenterande tekst er eit døme på ein teksttype der formålet er å overtale nokon.

I min studie skulle elevane skrive ein argumenterende tekst der målet var å påverke eller overtyde læraren.

2.3 Argumenterende skriving

Argumenterende tekst er eit samleomgrep som rommar fleire former for sakprega skriving. Toulmin (1958) definerer argumentasjon som ein prosess der ein forsøker å overtyde andre om gyldigheita av ein påstand og grunngjevinga av denne påstanden. Breivega og Myklebust (2018, s. 69) vitjar at argumenterende skriving handlar om å «fremje synspunkt og grunngje dei i open meiningsutvikling med andre». Denne forståinga av argumentasjon omtalar dei *raisonnement* og byggjer på at påstandane *hovudsynspunkt* og *argument* avhenger av kvarandre (Breivega & Myklebust, 2018). Argumentet skal grunngje hovudsynspunktet.

I læreplanen (LK20) er to av kompetansemåla etter 7.steget at elevane skal: «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» og «skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøyning og tegnsetting» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Det står altså heilt eksplisitt i kompetansemåla at elevane skal argumentere, reflektere og skrive tekstar med tydelig struktur. Før elevane går ut av skulen skal dei vera i stad til å argumentere for eigne synspunkt, og kritisk vurdere andre sine standpunkt (Breivega & Myklebust, 2018, s. 69). Som lærar må ein difor designe skriveoppgåver og leggje tiltrette for at elevane når måla og utvikla seg som skrivarar.

Filosofen Stephen Toulmin (1958) har utvikla ein modell som identifiserer dei viktige komponentane ved argumentasjon. Den kan vera eit fint verktøy når ein skal undervise i argumentasjon og skape medvit rundt korleis ein bygger opp argument. Modellen består av seks delar og eg nyttar Mork (2006, s.219) si omsetjing når eg legg fram dei ulike delane. Dei fyrste fire delane er påstand, *faktaopplysningar*, *begrunnelser* og *underliggende antakelser*. Desse delane dannar ofte hovuddelen av argumentasjonen, medan komponentane *betingelser* og *motbevis* ofte vert inkludert i ein samansett argumentasjon (Mork, 2006, s.130).

Å mestre argumenterende skriving er ein svært viktig eigenskap som bidreg til å styrke elevar si kritiske tenking og analytiske ferdigheiter. Det er likevel ingen hemmelegheit at argumentasjon kan vera krevjande for mange elevar. Det skuldast at det krev ei grundig forståing av struktur og presise formuleringar for å fremje ein truverdig argumentasjon. Å skrive ein god

argumenterende tekst krev evna til å analysere og tolke informasjon på ein kritisk måte, samt å kunne presentere informasjonen på ein klar og overtydande måte. For mange kan det vera utfordrande å identifisere og vurdere ulike perspektiv på eit tema, og finne gode argument til å støtte eit standpunkt. I tillegg krevjar det ei viss grad av kunnskap om emnet ein skriv om.

Skriftleg argumentasjon kan sjåast på som ein læringsstrategi fordi elevane vert medviten på kva argumentasjon er, og korleis dei sjølv kan systematisere og reflektere over eigen kunnskap, samt vera kritisk til informasjon (Mork, 2006). Det å utvikle gode læringsstrategiar handlar om å bruke ulike metodar og teknikkar for å tilnærma seg læringssituasjonar og lærestoff. Ved å arbeide med læringsstrategiar i klasserommet vil det hjelpe elevane med å strukturere seg (Mork, 2006, s. 129).

2.4 Skriveoppgåver som forskingsobjekt

Det er interessant å merka seg kva forskning har funne når det gjeld skriveoppgåver. Skriveforskarar har uttala at design av skriveoppgåver er den mest krevjande utfordringa i læraren sitt arbeid og ein forsømt forskingsdisiplin (Otnes, 2015, s. 5). Det finst lite forskning på feltet både på nasjonalt og internasjonalt plan. Kvifor det er slik er vanskeleg å seia, men eg vil no sjå på delar av den forskinga som er gjort på skriveoppgåver fram til i dag og korleis den har vore med på å utvikla betre skriveoppgåver. I denne delen ser eg òg på utforming, innramming og klassifisering av skriveoppgåver.

2.4.1. Sentral forskning

I 2006 vedtok Stortinget å slutta seg til ideen om å satsa på «grunnleggjande ferdigheiter» som basis i alle fag i skulen. Dermed vart skriving ein grunnleggjande ferdigheit. Dette førte til at skriving fekk ei sentral rolle i alle fag. Same haust vart det i Trondheim starta eit forskingsprosjekt, med namnet SKRIV, som skulle bidra til å sikra at alle lærarar har kunnskap om skriving for ulike formål i sine eige fag. Formålet med prosjektet var å bidra til å utvikla ei betre forståing av skriving og tekstkompetanse, samt betra lærarane sine ferdigheiter i fagdidaktikk knytt til undervisning i skriving på ulike fagområde. Hovudspørsmålet var relatert til kva kunnskap om tekst og skriving lærarar og barnehagelærarar trong for å kunna støtta barn og unge på ulike nivå og fagområde (Smidt, 2011, s.12). Eit hovudfunn i SKRIV-prosjektet var at formålet med skrivinga er underkommunisert til elevane. Elevane manglar ofte ei forståing

kring kva dei skal skriva, kven mottakaren er, kva teksten skal brukast til samt korleis skrivinga kan bidra til skriveutvikling. Dette er eit svært interessant funn som peikar på kor stor rolle utforminga av oppgåva spelar. Dersom elevane ikkje veit kvifor dei skal skiva, kan konsekvensen på sikt vera at elevane ikkje ser det langsiktige læringsperspektivet. Eit resultat av SKRIV-prosjektet var skrivetrekanten som handlar om at alle ytringar må ha eit innhald, ei form og ein funksjon (Smidt, 2010, s.23).

Av større prosjekt er truleg Normprosjektet det prosjektet som i størst grad har retta merksemda mot skulekvardagslege skriveoppgåver. Normprosjektet, òg kjend som *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning*, starta i 2012 og er ein stor intervensjonsstudie av skriving som grunnleggjande ferdigheit og vurdering av skriving i skulen. Studien retta i likskap med SKRIV-prosjektet merksemd mot skriving i alle skulefag. Formålet var å utvikla og prøva ut eksplisitte forventningsnormer til bruk i skriveopplæring og vurdering, samt undersøka korleis desse kan påverka elevane sin skrivekompetanse og lærarane sin vurderingspraksis (Solheim & Matre, 2014, s. 77). Prosjektet undersøkte korleis lærarar designa skriveoppgåver og kva funksjon dei ulike oppgåvene hadde i ulike skriveaktivitetar i klasserommet. Materialet var over 600 skriveoppgåver frå 3., 4., 6. og 7. trinn, i ulike fag (Matre et al, 2021, s.12). Eit sentralt funn i studien er ei utvikling i skriveferdigheitene til elevar i 8-10 års alderen (Matre et al, 2021, s. 14). Vidare kom det fram at det var stor variasjon knytt til elevane sine skriveferdigheiter og lærarane sin vurderingskompetanse mellom enkeltindivid, klassar og skular. Det kjem fram i studien at ein viktig føresetnad for god skriveopplæring og skriveutvikling er å bruka tid på planlegging av undervisning, samt samarbeida om vurdering mellom lærarane på dei enkelte skulane (Matre et al, 2021, s. 14). Lærarar og forskarar erfarte raskt kor viktig presise oppgåveformuleringar er for ein god skrivesituasjon i skulen (Otnes, 2015, s. 19). Det utvikla seg eit aukande medvit hos lærarane om kva dei eigentleg ynskte å oppnå ved å gi elevane skriveoppgåver. Dei innsåg at det var vanskeleg å vurdere elevtekstane når skriveoppgåvene var uklære eller peika i ulike retningar.

Parallelt med Normprosjektet kom Hildegunn Otnes i 2015 ut med antologien *Å invitere elever til skriving – ulike perspektiv på skriveoppgaver* (Otnes, 2015). Antologien omfattar artiklar om skriveoppgåver i fleire fag på ulike klassetrinn, og brukar oppgåvemateriale frå lærebøker, eksamenar og testar i tillegg til lærarproduserte oppgåver. Kvar av artiklane har varierte innfallsvinklar til analyse og vurdering av skriveoppgåver.

Ei anna forskning er gjort av Janicke Orhem Bakke, som i 2019 kom ut med doktoravhandlinga *Skrivehandlingens dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag*. Studien var ein kvalitativ delstudie i Normprosjektet og hadde som mål å få meir kunnskap og ei djupare forståing av korleis skriveundervisning er komponert og kva prinsipp som ligg til grunn for det. Bakke (2019, s.269) seier at det er ein vesentleg forskjell på kva ei skriveoppgåve er (som tekst), og kva den blir (i forlaupet). Korleis og kva tid skriveoppgåver vert introdusert, kan variera frå ein gong til ein annan. Janicke peikar på skriveoppgåva som ideen bak sjølve skrivegangen og kallar det skriveforløpets dramaturgi. Ho viser til viktigheita av den ramma og dei spelereglane læraren set for skriveoppdraget, og ser på det som avgjerande for korleis tekstane blir (Bakke, 2019, s. 274).

2.4.2 Den gode skriveoppgåva

Skrijving som går føre seg i skulen vert i stor grad styrt av skriveoppgåver. Ongstad (2009, s.74) peikar på at oppgåver vert brukt gjennom heile skuletida, både som stimuli og sluttvurdering. I utvikling av gode skriveoppgåver vil eg påstå at det herskar ingen tvil om at ei god skriveoppgåve treng gjennomtenkte formuleringar. Det er ikkje før ein har lese tekstane elevane har skrive, ein kan seie noko om kvaliteten på skriveoppgåva (Otnes, 2015, s. 23). Fleire forskarar har kome fram til viktige moment i planlegging og presentasjon av skriveoppgåver.

Kvistad og Smemo (2015, s. 238) viser til sin studie frå Normprosjektet og ser eit fellestrekk ved at dei oppgåvene som var særskilt bra var dei som var ein del av eit større undervisningsopplegg. Eit sentralt funn i studien var at alle var at oppgåvene stilte detaljerte krav til blant anna innhald og tekstoppygging, og hadde gjerne skriverammer med til dømes spoletekstar og forslag til setningstartarar (Kvistad & Smemo, 2015, s. 238). Evidensen indikerer at ei slik sterk styring har fungert som eit godt støtteverktøy for dei skrivarane som var sett på som svakare på området. Då forskarane såg nærare på den einskilde prestasjon, fann dei at nokre elevar svarta jamt under gjennomsnittet, men hadde enkelttekstar som vart vurdert over gjennomsnittet. Desse elevane skåra best på dei skriveoppgåvene som hadde klåre rammer og ein tydelig struktur (Kvistad & Smemo, 2015). Eit anna interessant funn i studien er at dei generelt gode skrivarane ikkje såg ut til å prestere betre enn dei antatt svake skrivarane på

akkurat slike oppgåver. Det kan indikera at oppgåveformuleringane ikkje har gjeve nok utfordring eller moglegheit for å utfalda seg for dei som var sett på som gode skrivarar (Kvistad & Smemo, 2015, s.239).

Smidt og Swain (2011) viser til nokre sentrale kvalifikasjonar oppgåva bør innehalde. Skriveoppgåvene bør basera seg på problem frå den verkelege verda og tematikken bør vera kjend. Ein bør gi moglegheit til å velja innan avgrensingane i oppgåva, oppmuntra til bruk av effektive tilnærmingar for å organisera tankar og idear, samt inkludera ekstern stimulans (som til dømes illustrasjon, tabell eller ein anna visuell representasjon). Vidare legg dei til at skriveoppgåver bør antyda kven målgruppa er og tilpassa teksten til alder og nivå i samsvar med formålet i oppgåva. Variasjon i kompleksiteten vil vere avhengig av klassetrinn. Elevane bør oppfordrast til å velja den forma som passar best for deira formål og målgruppe (Smidt & Swian, 2011, s.3).

Funn og erfaringar frå Normprosjektet viser at motivasjon er ein viktig faktor når ein skal gje skriveoppgåver til elevane. Ein har tidlegare sett døme på at uklære eller lite motiverande skriveoppgåver kan føra til at elevane skriv mindre gode oppgåver (Matre et al, 2021, s. 379). Fleire av lærarane i studien la fram at dei har gode erfaringar med å leggje vekt på formål og mottakar i prosessen med å designe skriveoppgåver. Gardner (2008, s. 18) diskuterer skrivinga sitt formål og seier at «writing grows out of many different purposes». Sjølv om læraren har eit bestemt formål med ei skriveoppgåve, kan elevane oppleve det annleis. Gardner (2008, s. 18) peikar vidare på at mange elevar skriv for å få ein god karakter. Formålet vert då å tilfredsstilla læraren og dermed skriva det ein trur vedkommande ynskjer å høyre. Samstundes seier Gardner (2008, s. 20) at for å flytte fokuset vekk frå å tilfredsstille læraren, må ein vera eksplisitt når ein formidlar formål og mottakar.

2.4.3 Planlegging av skriveoppgåva

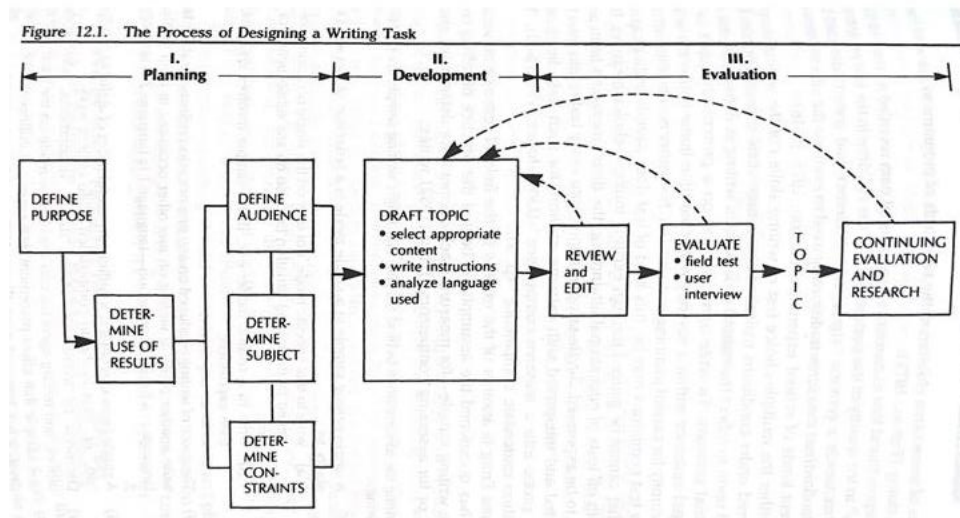
I denne oppgåva vert både *skriveoppgåve* og *skrivebestilling* nytta som eit overordna omgrep for dei to underomgrepa: oppgåveformulering og innramming. Oppgåveformulering kan vera eit pålegg som eleven må følgja, som til dømes «Skriv ein tekst om korleis...». Ein kan seie det er ei formulering av skriveoppgåva. Innramminga handlar om korleis ein skal svare på oppgåva. Det kan omfatte kriteria, form, mottakar, formål og korleis oppgåva skal publiserast. Ser ein på

desse omgrepa saman seier oppgåveformulering og innramming noko om skriveoppdraget sitt skriftlege design (Otnes, 2014, s. 237).

To forskarar som set søkelyset mot skriveprosessen i samanheng med oppgåvedesign er Ruth og Murphy. Dei nyttar «springbrett» som ein metafor for skriveoppgåver (Ruth og Murphy, 1988, s.3). Eit springbrett illustrerer den funksjonen skriveoppgåver har som startpunkt for skrivaren. På denne måten kan skriveoppgåva inspirera elevane til å tenkja kreativt og utforska tema på eit djupare nivå enn dei ville ha gjort utan oppgåva. Otnes (2015) peikar på at skriveoppgåva skal invitera til skriving. Men det å designa gode skriveoppgåver er ingen enkel og sjølvstyg prosedyre, og det er mange aspekt ein lærar bør ha tenkt gjennom (Kvistad og Smemo, 2015, 222). Det å laga, eller designa ei god skriveoppgåve er ikkje gjort på ein augneblink. Ein må gjennom fleire fasar før ein kan sjå på den som ferdig.

Ruth og Murphy (1988) påpeiker at skriveoppgåver sjeldan vert prioritert i forskning. På bakgrunn av tidlegare forskning og eigne studiar har dei utarbeida ein fasemodell for utvikling av skriveoppgåver som òg er eigna for vurdering. Modellen trekk fram både “planlegging”, “utprøving” og “evaluering” som sentrale faktorarar på vegen mot ei god skriveoppgåve (Ruth og Murphy, 1988, s.239). Planleggingsfasen er ein viktig del av modellen for korleis designa ei skriveoppgåve. Den legg vekt på føremålet med oppgåva «the base and the objectives underlying the topic design process» (Ruth & Murphy, 1988, s.238). I denne fasen skal ein fastsetja formålet med oppgåva og kva mål elevane skal oppnå. Det kan inkludera ein definisjon av kva ferdigheiter som skal utviklast, kva elevane skal læra og kva som vert forventa av dei. Vidare skal ein identifisera kven som er mottakar av oppgåva og deretter tilpassa innhald og oppgåvetekst. Det kan innebera å ta omsyn til eleven sine interesser eller nivå. Til slutt i planleggingsfasen skal ein sjå avgrensingane i oppgåva. Det vil seie at ein må undersøka kva ressursar ein har tilgjengeleg som til dømes tid, materiale og teknologi (Ruth og Murphy, 1988). Ved ei grundig planlegging vil skriveoppgåva vera godt strukturert og truleg støtta eleven si læring og utvikling av skriveferdigheiter. Utviklingsfasen består av å utvikle oppgåveteksten og velja relevante skriveaktivitetar for elevane. Ein sentral del av utviklingsfasen inneber å sikra at oppgåveteksten er klar, presis og med å hjelpe elevane til å forstå kva som vert kravd av dei. Aktivitetane bør vera varierte og engasjere, slik at elevane opplever skrivinga som meiningsfull. Det er hensiktsmessig å inkludera skriving i ulike sjangrar og former, og gi elevane moglegheit til å arbeida på ulike måtar (Ruth & Murphy, 1988, s. 247). På denne måten kan utviklingsfasen

bidra til å skapa ei utfordrande og meningsfull skriveoppgåve som støttar læring og utvikling av skriveferdigheter.



Figur 4: The Process of Designing a Writing Task (Ruth & Murphy, 1988)

Evalueringsfasen er den tredje og siste fasen i Ruth og Murphy (1988, s. 283) sin modell for korleis designe skriveoppgåver. Etter at ein har planlagt og utvikla ei skriveoppgåve samt testa ho ut, er det viktig å evaluera resultata. Det vil seie å sjå korleis elevane responderte, samt sjå om ein oppnådde måla med oppgåva. Tilbakemeldingar frå elevar spelar også ei sentral rolle for å stadig kunne forbetra oppgåva. Målet er å kunne identifisera styrkar og svakheiter ved skriveoppgåva for å kontinuerleg gjera ei forbetring.

2.4.4 Skriverammer – ei innramming av skriveoppgåva

Ifølgje Dagrun Skjelbred (2010, s. 132) er bruk av skrivemodellar den eldste skrivepedagogikken vi kjenner. Det er delte meiningar knytt til bruk av skriverammer i undervisning og vert diskutert om elevane sin fridom og kreativitet vert sett opp mot bruken av rammer for skrivning. Det har i lang tid vert retta kritikk mot bruk av faste skjema som ein mal for oppbygging fordi det kan setje ein stoppar for kreativiteten (Hillocks, 2005).

Lewis og Wray (2002, s.1) omtalar skriverammer som eit skjelett, og det skal fungera som eit stillas. Dette skjelettet består ulike nøkkelord eller frasar og skal gi elevane ein struktur som gjer at dei kan halda seg til fokus på å kommunisera det dei vil seie (Lewis & Wray (2002). Gjennom eit arbeid med Nuffield Exeter Extending Literacy (EXEL) fann Lewis og Wray

(2002, s.2) at bruken av skriveramme kan nyttast som ein strategi for å hjelpa barn ved å gi dei oversikt over oppgåva, organisera informasjon og gjera det mogleg for dei å oppnå meistring i skrivinga.

Eit av kompetansemåla i læreplanen etter 7. trinn er som følgjer: «skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting» (Kunnskapsløftet, 2019). For å arbeide med dette målet kan nettopp ei skriveramme vera til stor hjelp. Mange har positive erfaringar knytt til bruken av skriveramme. For dei elevane som synest det er vanskeleg å uttrykkja seg skriftleg, kan skriveramma nyttast som eit reiskap til starthjelp og for å strukturera teksten (Kverndokken, 2014). Kjelen og Tvebakk (2020) fann i sin studie at skriveramma kom tydelegast til syne i elevtekstar med lågare meistringsnivå. Ein kan seie at ramma gir ei form for tryggleik til elevane når dei skriv. Det er likevel relevant å leggja til at nokre rammer kan bli for smale for elevane og dei vil då oppleve at dei kan avgrensa kreativiteten (Kvendokken, 2014, s. 42). Øgreid (2016) hevdar likevel på at skriveramma ikkje er utgangspunktet for skrivinga, men heller den meiningsfulle skrivesituasjonen.

Håland (2021) peikar på at skriveopplæringa handlar om å byggja eit skrivemiljø der ein støttar elevane ved ulike tilnærmingar. Vi kan omtale skriveramma som eit stillas, eller «scaffolding» som ein seier på engelsk (Wood et al, 1976). Teoriane om «scaffolding» byggjer på Lev Vygotskji sine teoriar om den proksimale utviklingssona (Vygotsky, 1978). Vygotskji (1978) omtaler stillasbygging som ein støttestruktur som kan støtta og rettleia ein elev til å mestre ei oppgåve han eller ho ikkje kan klare åleine. Vygotskji refererer til omgrepet proksimale utviklingsgrensa når eleven er i stand til å lære og utvikle seg ved å få rettleiing og støtte frå ein erfaren person. Dette stadiet ligg mellom den aktuelle utviklingsgrensa og den potensielle utviklingsgrensa, og representerer differansen mellom kva eleven kan klare på eigahand og kva vedkommande kan klare med støtte frå ein annan person. Det er likevel viktig å påpeike at stillasbygging ikkje er det same som hjelp. Sjølv om stillasbygging kan vera ei form for hjelp, er ikkje all hjelp ei form for stillasbygging. Stillasbygging er ei meir spesifikk og strukturert tilnærming som tek sikte på å hjelpa ein person med å utvikla spesifikke ferdigheiter eller kunnskapar. Læraren kan vera støttande stillas når ein til dømes bryt ned komplekse oppgåver i mindre delar, gir dømme og modellar, og gir tydelege instruksjonar og tilbakemeldingar.

2.5.5 Klassifisering av skriveoppgåver

Skriveoppgåver kan klassifiserast på forskjellig vis. Nokre vanlege måtar å klassifisere skriveoppgåver på er formål, sjanger, målgruppe, omfang, tema, kompleksitet eller tidspunkt. Gordon Brossel (1983) er ein kjend forskar på feltet og peikar på at ein kan dele skriveoppgåver i ulike nivå av «*informasjonsmengd*».

2.4.5.1 *Low, moderate og high information load*

Gordon Brossel (1983) peikar på at ein kan dele skriveoppgåver inn i ulike nivå av informasjonsmengd. Han deler dei inn i oppgåver med «low», «moderate» og «high information load», oversett til *låg, moderat og høy informasjonsmengd*. Brossel legg fram at oppgåvene med *låg informasjonsmengd* kort presenterer eit oppgitt emne og overlet ansvaret til skrivaren når det kjem til val av blant anna mottakar, formål og format. Dette er oppgåver som gir lite eller ingen informasjon om kva dei skal skriva om. Eit døme på ei oppgåve kan vera «Skriv en fortelling om ein person som opplev ei uventa hending». Oppgåver med *moderat informasjonsmengd* krev at ein gjer greie for eit emne og deretter ber om eit personleg svar og synspunkt frå eleven, men utelet informasjon om formål og mottakar. Det vil seie at oppgåva gir informasjon om kva ein skal skriva om, men er likevel open og retta om eit bestemt emne eller tema. Eit døme på ei oppgåve kan vera «skriv ein argumenterande tekst om fordelar og ulemper knytt til heimeundervisning». Oppgåver med *høg informasjonsmengd* er ute etter personlege synspunkt på eit tema gjennom ein hypotetisk situasjon eller eit scenario, i ein fullstendig og fiktiv, retorisk kontekst (Brossel, 1983). Dette er med andre ord oppgåver som gir elevane mykje informasjon om kva dei skal skriva om. Eit døme på ei oppgåve kan vera: «Du har akkurat sett ein film om utfordringane knytt til global oppvarming. Skriv ein reflekterande tekst der du drøfter korleis menneskeleg aktivitet bidrar til klimaendringar, og kva tiltak ein kan setja i verk for å redusere problemet».

2.4.5.2 *Bare, framed and text-based prompts*

På lik linje med Brossel, legg Kroll og Reid (1994) fram ei tredeling av skriveoppgåver. Dei har kategorisert skriveoppgåvene basert på graden av informasjon som er gitt i oppgåva. Kroll og Reid (1994) nyttar kategoriane: «bare», «framed» og «text-based» prompts. Otnes (2015) omsette kategoriane til nakne, innramma og tekstbaserte oppgåver. Nakne oppgåver gir elevane eit generelt emne eller spørsmål, og krev at dei sjølv finn ut kva dei vil skriva om og korleis

organisera teksten. Det kan til dømes vera: «skriv ein tekst om ei oppleving som har påverka deg». Innramma oppgåver gir elevane eit emne og ei ramme for korleis dei skal strukturera teksten, det kan til dømes vera å inkludera bestemte sjangertrekk. Døme på ei slik oppgåve kan vera: «skriv ei melding frå ei bok eller ein film, og inkluder ei beskriving av handling, karakter og kva du likte eller ikkje likte ved den». Tekstbaserte oppgåver krev at elevane les ein tekst og etterpå svarar på spørsmål eller skriv ein tekst som er relatert til teksten. Eit døme kan vera: «Les artikkelen *Klimaendringar og global oppvarming* og skriv ein reflekterande tekst om tankar og følelsar du har om temaet».

Kroll og Reid påpeikar at ein som lærar bør velje «prompts» som passar til formålet med oppgåva og eleven sitt ferdigheitsnivå. Nokre kan sjå på det som vanskeleg og forstå kva som vert forventa av dei med nakne oppgåver, medan andre kan føle at dei innramma oppgåvene vert avgrensande. Lærarar må difor kjenne elevgruppa sine behov og ferdigheiter.

2.4.4.3 Oppgåver med og utan instruks

Johnsen (1997) skil mellom skriveoppgåver ut frå grad av instruks. I ein tidlegare studie knytt til eksamen artium skilte Egil Børre Johnsen (1997) mellom oppgåver *med* og oppgåver *utan* eksplisitt instruks. Ifølgje Johnsen (1997, s. 138):

(...) går det et skille mellom oppgaver av typen årsaker til/bakgrunnen for/følger av/botemidler mot på den ene siden, og oppgaver av typen for og imot/lys- og skyggesider, godt og vondt, fordeler og ulemper på den andre.

Han reknar den fyste gruppa som utan instruks og den andre med. Med instruks refererte han til at oppgåva klart og tydeleg opplyser om kva slags skriving eleven skal utføre. I artiumsstilmaterialet fann han at fleire oppgåver var utan formelle haldepunkt for sjølv skrivearbeidet. Døme på oppgåver utan instruks inkluderte berre opplysing av tema eller eit spørsmål. Johnsen (1997) klassifiserte desse oppgåvene som «utan instruks» og argumenterte for at det fyrst var når det blei gjeve ei formell opplysning av skrivehandlinga, at det vart gjeve ein instruks. Normprosjektet har òg tatt opp dette perspektivet og lagt vekt på viktigheita av at oppgåveformuleringane gjev tydelege instruksar om skrivehandlingar.

3.0 Metode

Prosjektet mitt lener seg mot ein kvalitativ forskingsmetode, der eg ynskjer å undersøkje viktigheita av gode skriveoppgåver. Postholm og Jacobsen (2018, s.89) definerer kvalitativ metode som ein studie der ein hentar inn informasjon om røynda gjennom ord eller språk. Det kan ein gjere gjennom intervju, observasjon eller analyse av allereie eksisterande tekstar. I motsetnad til kvantitativ forskning, som nyttar tal og statestikk, brukar kvalitativ forskning tekst og intervju for å samle inn data. Metoden vert ofte brukt for å få innsikt i subjektive erfaringar og perspektiv, og for å forstå komplekse fenomen. For å få djupneinformasjon i emnet nytta eg denne metoden. Ved bruk av ein metodetriangulering har eg gjennomført to undervisningsopplegg, samla inn elevtekstar samt intervjuja nokre utvalde elevar. For å få ei verkeleg forståing av sosiale fenomen, må ein finne ut korleis mennesket tolkar den sosiale verda (Postholm & Jacobsen, 2018, s.99). Dette kan vi gjere ved å observere kva dei seier og gjer, samt la dei snakke med eigne ord. Kvalitativ forskning vil difor vera relevant når ein undersøker eit klasserom for å få djupne i forståinga av elevar sine opplevingar og perspektiv. Dette dannar grunnlaget for mitt val av eit kvalitativt forskings-design. Primærmaterialet mitt i denne studien er tekstanalysen, medan sekundærmaterialet mitt vert intervjuet med elevane. Det er prosjektet sitt formål, problemstilling og teorigrunnlag som har lagt føring for kva metode eg har tatt utgangspunkt i.

3.1 Forskingsdesign – fenomenologisk hermeneutikk og aksjonsforskning

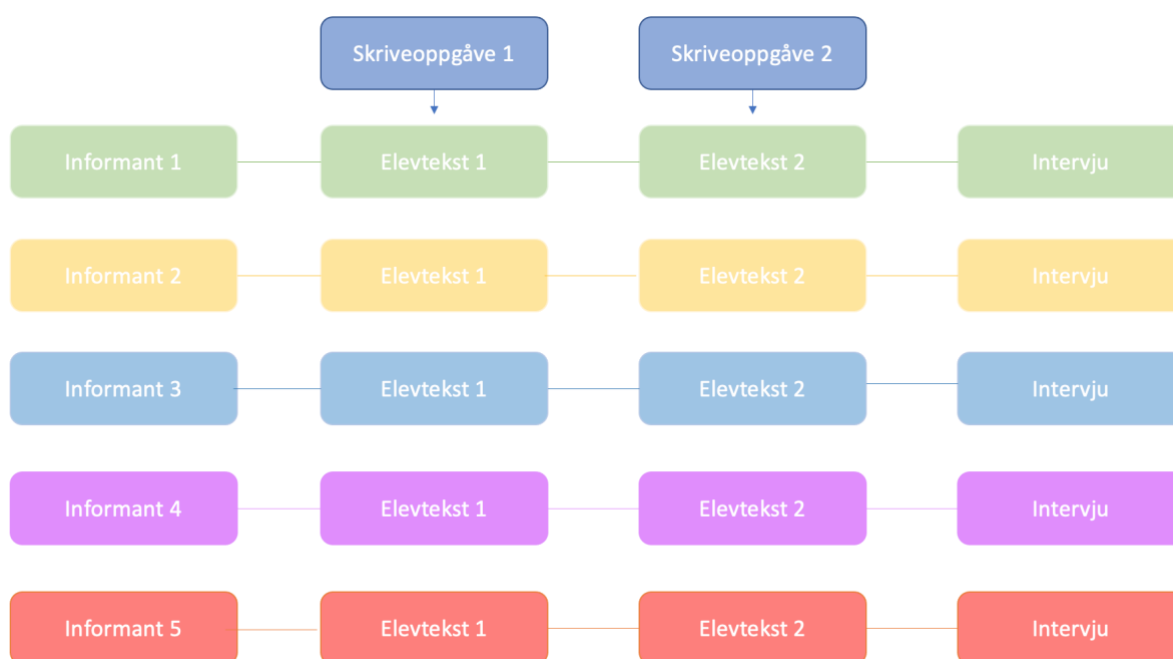
Dette forskingsprosjektet byggjer på ei fenomenologisk tilnærming. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015 s. 45) handlar fenomenologi om å forstå sosiale fenomen og beskrive verda slik informanten opplever ho. Studien vert klassifisert som fenomenologisk fordi eg forskar på kva utforming av skriveoppgåver har å seie for skrivinga til elevane på 5.trinn, gjennom å samle inn elevtekstar frå undervisninga og etterpå gjennomføre ei elevtekstanalyse og intervjuje dei for å få ei forståing av eleven sine erfaringar og bakgrunnen for deira val. Van Manen (1990, s. 26) peikar på «The researcher `mediates` between the different meanings». Sidan eg har valt å fortolke meiningane til elevane i intervjuet knytt til erfaringar, kan eg kategorisere studien min innan hermeneutisk fenomenologi. Det inneber at eg må vera merksam på eige subjektivitet og leggje vekk eigne tankar og fordømmar i arbeidet med analysen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76).

I og med at eg samlar inn elevtekstar ute i felt vert undervisninga ein sentral del av studien min. Det er likevel viktig å påpeike at eg ikkje forskar på det som skjer i klasserommet, men på elevtekstane og opplevinga til elevane. Dersom ein kombinerer hermeneutisk fenomenologi og aksjonsforskning kan ein få ei djupare forståing av eit problemområde. Aksjonsforskning er ei systematisk undersøking av eigen praksis. Gjennom denne forskingsmetoden granskar ein undervisning og læring frå innsida. Med utgangspunkt i refleksjon over eigen praksis, er målet å vinne innsikt, utvikle ein reflektert praksis samt skape positive endringar i skulen (Ulvik, 2016, s. 17). I lys av hermeneutisk fenomenologi kan eg prøve å forstå og tolke elevane sine opplevingar og perspektiv, medan aksjonsforskninga kan bidra med å undersøkje korleis eg kan endre eller forbetre undervisninga. På denne måten kan eg reflektere over korleis skriveoppgåva vart presentert og korleis elevane opplevde ho.

3.2 Metodetriangulering

Kvalitativ forskning vert ofte framstilt som kontekstuell. I motsetnad til andre former for forskning som forsøker å studere fenomen utanfor sin eige kontekst, hevdar kvalitative forskarar at slike fenomen berre kan tolkast i samanheng (Kvale & Brinkmann, 2015, s.114). Postholm og Jacobsen (2018, s.236) seier at «Kombinasjon av flere ulike forskere, forskningsdesign, datainnsamlingsmetoder og datakilder er en måte å styrke pålitelighet og gyldighet på». Den vanlegaste måten å triangulere på er gjennom bruken av fleire datainnsamlingsmetodar. Eg ynskjer å beskrive røynda frå fleire vinklar for å få eit heilskapleg bilete av ei samansett verkelegheit, som igjen gjev auka pålitsgrad og truverd. Eg har difor valt å sjå problemstillinga mi i lys av ein metodetriangulering og stiller meg bak denne tankegangen når eg har valt elevtekstanalyse og intervju som mine metodar. I tabellen under kan du sjå ein oversikt over datamaterialet eg har samla inn.

Tabell 1: Oversikt over datamaterialet



3.3 Planlegging

3.3.1 Skrivebestilling og skriveramme

På bakgrunn av Brossel (1983), Kroll og Reid (1994) og Johnsen (1997) har eg utarbeida mi eiga klassifisering av skriveoppgåver. Skriveoppgåvene er klassifisert i to delar; oppgåver *utan informasjon* og oppgåver *med informasjon*. Oppgåver utan informasjon stiller ingen krav til formål, mottakar og skrivehandling. Desse oppgåvene kan til dømes vera å skrive ei dagbok eller ein personleg refleksjon utan spesifikke retningslinjer for kva som skal bli inkludert i teksten. Oppgåva elevane fekk utan informasjon, var som følgjer: *Skriv en tekst om bruk av musikk på øret i undervisningen. Du må ha innleiing, hoveddel og avslutning*. Målet med oppgåva var å sjå korleis elevane reagerte på ei oppgåve med lite informasjon og korleis dei valte å løyse den.

To dagar seinare fekk elevane oppgåve 2, som var *med informasjon*. Skriveoppgåver med informasjon krev at elevane bruker skriveferdigheitene sine. Ein må kunne samle og organisere informasjon, presentere innhald, vera tydeleg og vise ei forståing av emnet ein skriv om. Desse oppgåvene stiller spesifikke krav til innhald, formål, form og mottakar. Den andre oppgåva elevane fekk var som følgjer: *Skriv en argumenterende tekst der du skal prøve å overbevise læreren om du skal få lov eller ikke få lov til å høre på musikk i timen. Du må ha innledning,*

hoveddel og avslutning. Målet var å overtyde meg som lærar og strukturere teksten på ein god måte ved hjelp av ei skriveramme.

Oppgåve 1 Oppgåve utan informasjon	Oppgåve 2 Oppgåve med informasjon
Skriv en tekst om bruk av musikk på øret i undervisningen. Du må ha innledning, hoveddel og avslutning.	Skriv en argumenterende tekst der du skal prøve å overbevise læreren om du skal få lov eller ikke få lov til å høre på musikk i timen. Du må ha innledning, hoveddel og avslutning.
kommentar	

Tabell 2: Skrivebestillingane

Hensikta med desse skriveoppgåvene var å sjå korleis elevane reagerte på dei ulike oppgåveformuleringane. Ved å designe to ulike oppgåver håpte eg å sjå om elevane reagerte ulikt og eventuelt kva delar av oppgåva som skilte seg ut. Opphavleg var planen å ha to ulike tema på skriveoppgåvene, men eg var usikker på om eg ville klare å framheve eventuelle forskjellar i elevtekstane dersom det var to forskjellige tema. Difor valte eg å same tema i begge oppgåvene, nemleg musikk i undervisninga. Det gav meg ei større sikkerheit for å kunne identifisere forskjellane. På ei anna side måtte eg no ta omsyn til at oppgåve 2 truleg ville bli betre enn oppgåve 1 uansett fordi elevane allereie hadde arbeida med tema i oppgåve 1.

Den fyste oppgåva er generell tematisk og er ikkje direkte knytt til eit spesifikk fag. Her hadde elevane moglegheit til å vera kreative og velje korleis dei løyste oppgåva, gitt at dei følgde strukturen oppgåva bad om. Medan opne oppgåver kan vera utfordrande for nokon, gjev det andre moglegheit til å utfalde sine kreative sider. Som tidlegare nemnt skulle elvane skrive ein argumenterende tekst i oppgåve 2. Denne oppgåva stilte krav til tema, innhald, skrivehandling, mottakar og form. Klassen hadde ikkje skrive argumenterende tekst før og fekk difor ei skriveramme som skulle hjelpe dei med å strukturere teksten.

På bakgrunn av at elevane ikkje hadde skrive argumenterande tekst før, vart det sentralt å ha med ei skriveramme for å støtte elevane si skriving. Eg valte å ta i bruk ei skriveramme frå Skrivesenteret (figur 5). Dette er ein strukturert og oversiktleg mal som kan hjelpe elevane å byggje opp teksten på ein god måte. Ramma inneheld tydelege rubrikkar med innleiing, hovuddel med presentasjon av tre argument og konklusjon. Dette vil truleg hjelpe elevane å holde fokus på dei viktigaste delane av teksten. Grunnen til at eg valte å bruke denne malen frå Skrivesenteret, var at den er oversiktleg og enkel. Det tek utgangspunkt i det viktigaste og gjer det enkelt for elevane å fylle inn.

Skriveramme Å argumentere 4

Navn: _____

Emne: _____



Innledning:		
Argument 1:	Argument 2:	Argument 3:
Bevis argument 1:	Bevis argument 2:	Bevis argument 3:
Konklusjon:		

Figur 5: Skriveramme (Skrivesenteret, 2021b)

3.3.2 Utval av informantar

I tilknytning til problemstillinga mi vart det naturleg å bruke ein skuleklasse som utval for intervjuet og for å samle inn elevtekstar. Det er elevane sjølv som best kan vise korleis skriveoppgåvene påverkar den ferdige teksten deira. Studien min er difor gjennomført på eit 5. trinn på ein skule i Vestland. Dei er totalt 59 elevar på trinnet fordelt i tre klassar. Av praktiske omsyn valte eg å konsentrere meg om den eine klassen med 17 elevar. Dette er ein klasse eg hadde undervist ein del i før, så omgjevnadane og eg som lærar var godt kjend for elevane. I dette tilfelle var omgjevnadane klasserommet og klasseromsituasjonen med meg som norsklærer.

Eg gjorde eit strategisk utval når eg skulle finne informantar fordi eg hadde ein strategi eller plan for kva informantar eg ynskja å velje (Mears, 2012, s.171). Brinkmann skriv : «intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (2015, s.148). I lys av denne utsegna valte eg totalt fem informantar frå klassen. Sidan målet med intervjuet var å forstå kva tankar elevane hadde knytt til skriveoppgåvene og vala dei hadde teke, kom eg fram til at fem informantar skulle gi meg eit datamateriale med høg reliabilitet. For å få eit breitt utval, valte eg to gutar og tre jenter som har ulike forhold til skriving.

Dei fem elevane satt igjen med to elevtekstar kvar etter to undervisningsøkter. Etterpå vart dei intervjuet. For å knytte intervjuet opp til deira egne tekstar og unngå at elevane vart påverka av kvarandre valte eg å intervjuet dei enkeltvis. På denne måten sikra eg at alle svarte på dei same spørsmåla, samstundes som eg kunne stille dei konkrete spørsmål knytt til deira tekstval. Eg satt til slutt igjen med totalt 10 elevtekstar og fem intervju på mellom 10 og 20 minutt. Det sentrale forskingsobjektet i dette studien blir først og fremst tekstanalysen som forhåpentlegvis gir eit innblikk i korleis skriveoppgåvene har påverka tekstane til elevane. Primærmaterialet mitt vert difor tekstanalysen, mens sekundærmaterialet mitt vert intervjuet med elevane.

3.3.2.1 Presentasjon av informantane:

Alle informantane gjekk på 5. trinn i same klasse og var i alderen 10 – 11 år. Dei vart strategisk valt av meg basert på motivasjon og skriveferdigheiter i norskfaget. Runa og Stine er to kreative jenter som meistrar skriving godt. Dei treng av og til litt starthjelp, men klarer seg bra når dei først kjem seg i gang. Emma har ofte sterke meiningar om ting som engasjerer, men har også opplevd å få ei skrivesperre dersom oppgåva ikkje vekker interesse. Ole faglig sterk i norsk, men synes det kan være litt vanskelig å skrive lengre tekstar. Sander er sjeldan motivert for å skrive og vil helst skrive minst mogleg.

Informantane takka ja til å vera med på prosjektet og leverte inn samtykkeskjema frå seg sjølv og føresette. Eg har valt å lage fiktive namn for å kunne skilje dei fem elevane frå kvarandre. For å få ein oversikt har eg utforma ein tabell med kandidatnummer, fiktivt namn, kjønn og relevante opplysningar knytt til skriving i norskfaget.

	Fiktivt namn	Relevante opplysningar nytt til skriving i norskfaget
1	Emma	Emma er ei jente med pågangsmot i norskfaget. Ho har nokre gongar litt problem med å setje i gang å skrive tekstar, men med litt hjelp i startfasen går det seg til. Ho har fleire gongar vist til sterke meiningar om ting som engasjerer.
2	Ole	Ole er ein gut som synest norsk kan vere eit vanskeleg fag. Det tar noko tid før han kjem i gang med arbeidet, og mengda produsert tekst er ofte avhengig av om han er motivert for oppgåva eller ikkje.

3	Sander	Sander har ein tendens til å bruke lang tid på å komme i gang. Dersom han ikkje forstår oppgåva kan det ta lang tid før han spør om hjelp. Han seier sjølv at det kan være vanskeleg å skrive mykje tidlig på dagen.
4	Stine	Stine skriv alltid mykje og har mange gode og gjennomtenkte idear. Det kan opplevast som vanskeleg å godta at det ho har gjort er godt nok dersom det ikkje er plettfritt. Difor hender det at planen blir for stor for tida ho har til rådvelde, og eleven vert difor ikkje så ofte ferdig med det vi jobbar med.
5	Runa	Runa er kreativ og finn alltid gode løysingar dersom det oppstår eit problem. Ho treng av og til litt starthjelp for å komme i gong dersom oppgåvene er opne og krev at ein bruker fantasien.

Tabell 3: Informantane

3.3.3 Førebuing av intervju og intervjuguide

Sidan eg skulle ta lydopptak av intervjuet og dermed behandle personopplysningar, sendte eg inn ein søknad til Sikt (tidlegare NSD) i november i 2022. Då Sikt hadde vurdert søknaden som å vera i tråd med etiske retningslinjer sendte eg ut eit samtykkeskjema til føresette. Både dei føresette og barnet sjølv måtte godta å bli intervjuet. Eg fekk fleire samtykkeskjema enn det eg egentleg hadde tenkt å ta utgangspunkt i. Det gjorde at eg kunne velje ut fem informantar. Vidare utforma eg ein intervjuguide som skulle sikre at eg fekk samla inn den informasjonen eg trong. Ved å nytte ein intervjuguide reduserer eg risikoen for å bli påverka av informanten i ein bestemt retning. Ved å ha ei systematisk og strukturert tilnærming til intervjuet, sikrar eg at eg stiller dei same spørsmåla til alle informantane, med unntak av oppfølgingsspørsmål. Eg kjem tilbake til detaljane rundt intervjuguiden under kapittel 3.3.3.2.

Vidare planla eg kvar det ville vera best for både meg og elevane å gjennomføre intervjuet. For meg var det viktig med eit stille og rolig rom slik at all lyd vart med på opptaket utan forstyrringar. Det var viktig for meg at elevane skulle føle seg trygge og avslappa under heile intervjuet. Eg tok difor høgde for val av rom, kjende omgjevnadar og kva tid på dagen intervjuet skulle skje. For å unngå at eleven skulle føle på eit press om å skunde seg tilbake til undervisninga unngjekk eg å intervjuet i friminutt, kroppsøving, klassens time og kunst og handverk. Eg fann ut at det ville vera svært krevjande å skulle skrive ned alt som blei sagt under intervjuet. Det kunne gått ut over kvaliteten på intervjuet samt påverka kor mykje av det som blei sagt, eg fekk med meg. Difor valte eg å bruke ein diktafon. Denne lånte eg frå Høgskulen

på Vestlandet sitt eige forskingslaboratorium. For å sikre at det ikkje oppstod tekniske feil under opptaket testa eg ut og lærte meg dei ulike funksjonane på diktafonen på førehand.

3.3.3.1 Semistrukturert intervju

Det overordna målet med intervju mine er å hente inn beskrivingar om informantane si livsverd og fortolke tydinga av denne. Eg valte difor å gjennomføre eit semistrukturert livsverdsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Kort fortalt er det ein metodologi som vert nytta til å hente inn informasjon om ein bestemt emne. Intervjuteknikken kombinerer element frå både strukturerte og ustrukturerte intervju. På den eine sida brukte eg ein fast intervjuguide med førehandsdefinerte spørsmål, noko som sikrar meg at viktige tema vert dekkja. På den andre sida gav denne metoden rom for at eg kunne be informantane utdjupe svar, stille oppfølgingsspørsmål eller stille spørsmål retta mot deira elevtekstar. Det var likevel viktig for meg å ha ei sunn haldning til denne fridommen. Dersom eg hadde tatt meg for stor fridom under intervju, kunne det blitt ei utfordring når eg skulle samanlikne materialet. Eg var difor oppteken av å i størst mulig grad holde meg til intervjuguiden eg hadde utforma på førehand.

3.3.3.2 Intervjuguide

Spørsmåla i intervjuguiden er i utgangspunktet knytt til elevtekstane, tidlegare skriveforskning samt relevant teori. Målet med intervjuprosessen var å kartlegge kva oppleving elevane satt igjen med etter dei to skriveøktene og kva forhold dei har til skriving. Eg tilpassa ordlyden i spørsmåla til elevane sitt språklege nivå. Når eg gjekk i gang med å lage intervjuguiden, tok eg utgangspunkt i «Tabell 7.1 Forskingsspørsmål og intervju spørsmål» i Kvale og Brinkmann (2015, s. 164). Alle forskningsspørsmåla vart sett opp i eit tokolonnotat der eg lagde intervju spørsmål til kvar av dei for å framkalle tematisk kunnskap og bidra dynamisk til ein god samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s 164). For å unngå å styre informantane i ei gitt retning var spørsmåla opne. Det at oppsettet er semi-strukturert gjorde at intervjuguiden vart eit utgangspunkt for samtalen.

Intervjuguiden er delt inn i fire delar. Den fyrste delen er litt generelt om skriveoppgåver og kva informantene synes om dei skriveoppgåvene hen fekk i undervisninga. Andre del var meir fokusert på skriveoppgåvene i seg sjølv og korleis eleven valte å løyse dei. Del tre handla om motivasjon og erfaringar knytt til skriving. Mot slutten var spørsmåla knytt til korleis elevane opplevde skriveramma dei fekk utlevert.

INTERVJUGUIDE

Generelt:

1. Kva synes du om desse skriveoppgåvene?
2. Kva synes du om å skrive det same to gongar?
3. Kva for skriveoppgåve likte du best?
4. Kva likte du ved den oppgåva?
5. Kva synes du var mindre kjekt med oppgåva?
6. Korleis synes du det er å skrive til nokon?
7. Korleis synes du det er å skrive ein tekst der du skal prøve å overtyde nokon?

Knytt til skriveoppgåva

1. Kva skreiv du i første oppgåva?
 2. Kvifor skreiv du oppgåva di slik?
 3. Kva gjorde at du valte å skrive oppgåva på den måten?
 4. Kven skreiv du til?
-
1. Kva skreiv du i den andre oppgåva?
 2. Var du for eller mot musikk i undervisninga?
 3. Kvifor har du satt opp teksten slik?
 4. Korleis starta og avslutta du teksten din?
 5. Kva var det viktigaste argumentet ditt?
 6. Korleis synes du det var å skulle skrive teksten til meg?

Motivasjon

1. Kva synes du om å skrive om noko som er aktuelt i klasserommet?
2. Dersom du kan velje sjølv, kva liker du å skrive om?
3. Kva har du skrevet tidligare?
4. Kven av dei to oppgåvene likte du best? Kvifor?
5. Kva oppgåve opplevde du at du meistra best?

Skriveramme

1. Kva synes du om å bruke ei skriveramme først?
2. Hjalp det? Hjelp det ikkje?
3. Korleis opplevde du det var å få hjelp med setningane? Setningsstartarar?

Tabell 4: Vedlegg 1 Intervjuguide

3.4 Gjennomføring og datainnsamling

3.4.1 Undervisningsopplegg

Begge undervisningsøktene føregjekk i norsktimar på 60 minutt på to forskjellige dagar, med ein dag mellom. Den første undervisningsøkta gjekk over 60 minutt. I det elevane hadde sett seg ned på eigen pult og med chromebook, starta eg med å fortelje at vi skulle skrive egne tekstar denne norsktimen. Vi hadde snakka litt om det å få lov eller ikkje få lov til å høyre på musikk i undervisninga, veka før. Difor gjekk eg ganske kjapt over på å introdusere oppgåveteksten for elevane for å unngå å påverke korleis dei skulle skrive. Eg tok oppgåveteksten opp på smarttavla og forklarte elevane at dei no skulle skrive ein tekst om bruk av musikk i undervisninga. Skriveoppgåva stod framme på «smarttavla» heile undervisningstimen, og var ikkje lagt ut nokon stad. Elevane opna sin eigen chromebook og fann fram dokumentet eg hadde tildelt dei i «google dokumenter». Eg gjekk rundt i klasserommet for å rettleie elevane. Når økta var ferdig, fekk dei beskjed om å levere dokumentet digitalt til meg på «google classroom».

Eg opplevde det som vanskelig for fleirtalet å sette i gong. Nokre synes det var vanskelig å vite kva dei skulle begynne med, mens andre sleit med å komme på noko å skrive. Svært mange sleit med å ta ein standpunkt på kva meining dei faktisk hadde. Stine var ein av dei som kom raskt i gang å skrive, medan Ole meinte hen var ferdig etter 3 setningar. Eg prøvde å rettleie vedkommande til å skrive litt meir, men fekk til svar at hen var ferdig med oppgåva. Mot slutten av timen satt ein elev å grein. Eg gjekk bort, satte meg ned og spurte kva vedkommande var lei seg for. Då fekk eg til svar «eg kommer ikkje på noko å skrive».

Den andre undervisningsøkta vart gjennomført to dagar seinare. Denne økta hadde same tidsomfang på 60 minutt. Eg fortalte klassen at dei no hadde moglegheit til å vera med og bestemme. Dei skulle no overtyde meg om å få lov eller ikkje få lov til å høyre på musikk i undervisninga. Vi snakka litt om kva det ville seie å overtyde nokon. Fleire elevar rakk opp handa og spurte om dei fekk lov å høyre på musikk dersom fleirtalet ynskja det. Eg svarte at dersom dei skriv ein god tekst med gode argument kunne det hende at dei fekk lov til å høyre på musikk. Vidare introduserte eg skriveramma. Det kom opp spørsmål om dei måtte bruke skjemaet, og der var svaret ja. Elevane skulle fyrst fylle ut skriveramma på papir og etterpå skrive ein samanhengande tekst på chromebook. Det var eit bevisst val at elevane fyrst skulle skrive med penn og papir for å sette i gang skriveprosessen. Målet med skriveramma var å

hjelpe elevane å strukturere teksten. For mange kan det vera overveldande å skulle skrive ein heil tekst. Då er det fint å ha eit hjelpeverktøy som skriveramma og setningsstartarar der ein kan fylle inn tekst på alle punkt og til slutt sjå at det er eit godt utgangspunkt for sjølve teksten. Når dei var ferdig med skriveramma fann dei fram eigen chromebook og starta å skrive sjølve teksten i dokumentet eg hadde tildelt i «google dokumenter». Eg minna om dei setningsstartarane vi hadde hengande i klasserommet. Desse var også henta frå Skrivsesenteret (2021) og knytta opp til argumenterande skrivning. Nokre valte å bruke dei, medan andre skreiv utan.

Setningsstartere Argumenterande skrivning

Navn: _____



Innledning:

Jeg synes at ...
Jeg har noen argumenter for det.

Hoveddel med argumentasjon:

Det er mange fordeler og ulemper med å...
En av fordelene er...
En av ulempene er...
Det er en stor fordel at...
Det er en stor ulempe at...
Når man... kan man...
Mitt første argument er...
Mitt andre argument ...
Mitt tredje argument...
For det første så...
For det andre så...
Jeg mener også at...
Selv om...

Avslutning:

Til slutt vil jeg si...
Jeg mener nå at jeg har...

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Figur 6: Setningsstartere (Skrivsesenteret, 2021)

Intervjuet fann stad på den aktuelle skulen, dagen etter den andre undervisningsøkta var gjennomført. Eg hadde eit eige grupperom intervjuja føregjekk på. Eg starta med å snakke generelt med informantane. Eg fortalte blant anna kva rettigheter dei hadde og at brukte ein lydopptakar for å ta opp lyden. Eg valte å ta i bruk ein lydopptakar slik at eg kunne konsentrere meg om sjølve samtalen og dynamikken. Eg var tydeleg på at alt var anonymt og at det var berre eg og min rettleiar som kunne høye opptaka i etterkant. Eg trygga elevane på at det dei fortalte i intervjuet på ingen måte kunne slå tilbake på dei seinare, og at det heller ikkje fantes eit fasitsvar. Alt eg ynskja var å høyre deira ærlige meining. Vidare snakka vi litt generelt om kvardagslege ting for å trygge dei i situasjonen. Etterpå følgde eg intervjuguiden slik den var lagt opp. Eg stilte alle fem informantane dei same spørsmåla frå intervjuguiden, men la til nokre oppfølgingsspørsmål samt direkte spørsmål knyt til deira tekst og val. Intervjua varte mellom 10 og 18 minutt. Eg var oppteken av å heile vegen trygge informantane og vera ein god lyttar. Eg var nøye med korleis eg svarte og gjekk fram i intervjuet. Det finnes ingen garanti for at informanten svarer det vedkommande genuint meiner. Ein kan aldri vera sikker på om informanten ikkje seier det den trur at eg som forskar vil høyre. Det kan skje at eg får det

informanten tenker og trur er det beste svaret. Og at dette er informanten si forestilling av kva som er «rett» svar.

3.4.3 Endelig innsamling av elevtekstar

Elevane skreiv på «Google dokumenter» tildelt av meg. Det er ei digital plattform, så innsamlinga vart gjennomført ved å laste ned og lagre elevtekstane på eigen pc. Det gjore at det var ryddig og enkelt å gå gjennom elevtekstane. Eg stod til slutt igjen med ti elevtekstar eg skulle analysere. Eg utdjuvar detaljane rundt tekstanalysen under kapittel 3.5.1.

3.5 Bearbeiding av datamaterialet

Tekstanalysen er primærmaterialet i denne studien og intervju er sekundærmaterialet. Eg skal no utdjupe korleis eg har analysert elevtekstane og korleis intervju vart transkribert.

Analysekategori	
Primærmateriale	Sekundærmateriale
Tekstanalysen	Intervju

Tabell 5: Analysekategori

3.5.1 Tekstanalyse og analysemodell

For å finne ut korleis skrivebestillingane medverkar elevane si skrivning treng eg å analysere dei. Eg har difor nytta tekstanalyse som metode ved å sjå nærare på kvar enkelt elevtekst, med fokus på heilskapen, kommunikasjonsnivå, argumentasjon og tekstnivå. Omgrepet tekstanalyse kan ha fleire moglege innfallsvinklar, men eg har valt å slutte meg til kvalitativ tekstanalyse.

Kvalitativ tekstanalyse handlar om å lese og analysere ulike typar trykte dokument. Det kan vera alt frå aviser og dagbøker til partiprogram og meir formelle dokument (Widén, 2015, s. 176). Kvalitativ tekstanalyse følg tolkingstradisjonen hermeneutikk og handlar om å lese, forstå og skape mening ut frå tekstar (Widén, 2015). Widen presenterer tre dimensjonar for tekstanalyse. Den fyste dimensjonen analyserer tekstforfattaren og søkjer hensikta med teksten. Den andre dimensjonen rettar fokuset mot teksten si form og innhald. Medan den tredje dimensjonen handlar om å tolke kva tyding teksten får for konteksten rundt teksten (Widén, 2015, s. 178). Med inspirasjon frå Widén og med bakgrunn i problemstillinga, har eg utarbeida

min eigen analysemodell. Analysen av dette materialet fokuserer ikkje på rettskriving, men fyrst og fremst utforske elevane si forståing og tolking av oppgåveteksten. Analysemodellen er plassert i eit skjema for betre oversikt.

Analysemodellen har vert gjennom mange fasar og har vert i kontinuerlig endring. Frå eg laga fyrste utkast og til eg starta å analysere elevtekstane har eg endra på fleire spørsmål og formuleringar. Eg tok vekk alle ja/nei spørsmål og formulerte dei slik at eg skulle klare å hente ut meir innhald. Eit spørsmål som har endra seg, var som følgjande: «Henvender teksten seg til lesaren på ein naturleg/relevant måte?». Det vart til «til «Korleis vender teksten seg til lesaren?». Dette har gjort at analysemodellen heile tida har vert i prosess for å stadig bli betre.

Den fyrste delen av analysen som er knytt til heilskapen skal gi ei generell oversikt over teksten. Denne delen seier noko om overskrift, tekst og bilete, lengd, struktur og kva type tekst det er. Kommunikasjonsnivået handlar om korleis teksten vender seg til lesaren og kven mottakaren av teksten er. Argumentasjonsdelen er relatert til kva standpunkt eleven har, kor mange argument, om argumenta vert underbygde og om eleven lukkast med å overtyde lesaren. Den siste delen, kjend som innhald, er relatert til om teksten faktisk handlar om musikk på øyra. Tilknytt oppgåve 2 spør den også om ein kan sjå spor av skriveramma og setningsstartarane.

Med bakgrunn i problemstilling, forskingsspørsmål og sjølve skriveoppgåvene har eg utforma ein analysemodell.

	OPPGÅVE 1	OPPGÅVE 2
HEILSKAPEN	Har teksten ei overskrift?	Har teksten ei overskrift?
	Er det både verbaltekst og bilete?	Er det både verbaltekst og bilete?
	Korleis er lengda på teksten?	Korleis er lengda på teksten?
	Kva struktur har teksten?	Kva struktur har teksten?
	Kva type tekst er det? Sjanger?	Kva type tekst er det? Sjanger?
KOMMUNIKASJONSNIVÅ	Korleis vender teksten seg til lesaren?	Korleis vender teksten seg til lesaren?
	Kven er mottakarinstans?	Kven er mottakarinstans?

ARGUMENTASJON	Er eleven for eller mot musikk?	Er eleven for eller mot musikk?
	Kor mange argument kjem eleven med?	Kor mange argument kjem eleven med?
	Vert argumenta underbygde?	Vert argumenta underbygde?
		Lukkast eleven med å overtyde lesaren?
INNHALD	Handlar teksten om musikk på øyra	Handlar teksten om musikk på øyra?
		Kan ein sjå spor av skriveramma?
		Kan ein sjå teikn til setningsstartarar?

Tabell 6: Analysemodell

3.5.2 Transkribering og lydopptak

I hermeneutisk tradisjon vert det sagt at omsetjarar er forrædarar – «traduttori traditore» (Kvale & Brinkmann, 2019, s.205). Det bygger på at når ein transkriberer klarer ein ikkje å gi att kroppsspråk og stemmeleie på same måte. Særleg ironi kan vera svært vanskeleg å framstille i tekstform. Kvale og Brinkman (2019, s.205) påpeikar at det å gje att direkte intervjusamtalar er «svekkede og dekontekstualiserte». Det er fleire val og vurderingar som skal takast på vegen frå talespråk til skriftspråk. Det er difor viktig for meg å vera open, klar og tydleg på korleis ein har transkribert slik at lesaren får ei heilskapleg forståing av korleis eg har gått fram. Det er viktig å legge til grunn at det er fleire faktorar som er med på å påverke transkripsjonen. Eg starta med å transkribere intervjuet kort tid etter dei vart gjennomført. Enkelt forklart vil det seie å skrive ned det som blir sagt så nøyaktig så mogleg (Neteland, 2020, s. 62). Intervjuet vart transkribert gjennom skriveprogrammet Word. Sidan det var meiningsinnhaldet som var i fokus når eg seinare skulle analysere, valte eg å avskrive så tett opp mot opptaket som mulig. Det vart transkribert ord for ord til normert nynorsk, utan pausar, gjentakningar og fyllord. For å sikre at eg har fått med alt i transkripsjonane høyrde eg gjennom alle opptaka ein gang til.

Høgskulen på Vestlandet står som behandlingsansvarleg når det kjem til å føre protokoll over behandlingsaktivitetar som omfattar personopplysingar. Eg er difor pliktig å følgjer deira retningslinjer for behandling av data. I følgje punkt 4.a står det som følgjande «Lyd- og bildeopptak lagres midlertidig på passordbeskyttet enhet» (HVL, 2021). Det vert poengtert under punkt 4.b at ein ikkje kan forlate einingar med lydopptak utan beskyttelse med passord. Med bakgrunn i retningslinjene førte eg over alle opptak frå diktafonen til ein minnepenn med tilgangskode. Denne har eg lagra i eit låst skap under heile perioden.

3.6 Metodekritikk

Gjennom studien har eg vore oppteken av å vera etterretteleg. Det ynskja eg å vise ved transparens og sjølvrefleksivitet (Neteland & Aa, 2020, s.15). Det vil seie at eg tydeleg viser kva eg har gjort, korleis eg har gjort det samt korleis min subjektivitet kan ha medverka i oppgåva. Eg vil diskutere dei metodiske vala mine i høve til prosjektet sin reliabilitet og validitet, slik at lesaren får moglegheita til å vurdere forskinga sin kvalitet. Dersom eg skal sjå på prosjektet mitt med kritiske auger, kan det dukke opp fleire utfordringar. I fyrste omgang kan mi erfaring som forskar påverke validiteten på prosjektet. Det er difor viktig at eg alltid er open om kva vitenskapleg tilnærming eg har, ordlegg meg rett og knyt funna mine til teori for å sikre at dei er gyldige. Kor mange skriveoppgåver og elevtekstar eg valde å analysere kan vera faktorar som har medverknad på resultatet i prosjektet.

3.6.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet handlar om vurdering av forskinga sin kvalitet (Thagaard, 2018, s. 19). I rolla som forskar er det heilt sentralt å ha ei medviten tilnærming til studien. Reliabilitet knyt seg til undersøkinga si pålitsgrad og nøyaktigheita og av datamateriale. Det inneber korleis datamaterialet mitt vert samla inn og bearbeida (Christoffersen & Johannessen, 2018). I kvalitativ forskning kan reliabilitet vera utfordrande fordi det kan vera vanskelig å gjenta studien fleire gongar på grunn av forskaren, forskingsfeltet og informantane vil bli forstått forskjellig. Det handlar om at menneske stadig er i utvikling og at ein som forskar dreg med seg subjektive og personlege teoriar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dersom ein ser på reliabilitet som noko ein kan atterskape, har ikkje intervju som metode høg reliabilitet (Neteland, 2020, s. 65). Sjølv om nokon går tilbake for å stille dei same spørsmåla, vil ein ikkje få dei same svara. Det er difor viktig å synleggjere alle val eg tar i studien.

I denne studien har eg samla inn data gjennom ei triangulering av metodane tekstanalyse og intervju. Det vil seie at datamaterialet består av elevtekstar og deira refleksjonar. Det vart tilarbeidd gjennom elevtekstanalyse og transkripsjon. Eg meiner at studien sin reliabilitet vert styrka fordi eg har lagt fram metodiske val, samt korleis eg har samla inn og tilarbeidd datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 23). Intervjuguiden, lydopptak og tekstanalyseskjema er med på å styrke reliabiliteten i studien. Intervjuguiden gjorde at eg kunne stille alle informantane dei same spørsmåla, med unntak av oppfølgingsspørsmål, medan lydopptaka gjorde at eg kunne lytte gjennom intervju fleire gongar. Tekstanalyseskjema gjorde at eg såg etter det same i alle elevtekstane.

Validitet handlar om kva grad forskingsresultata faktisk måler det ein ynskjer å måle (Christoffersen & Johannessen, 2018) og om funna har ein overføringsverdi (Krumsvik, 2019, s. 192). Validiteten er i kontinuerlig prosess og pregar heile forskingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2019). Eg har gjennom heile prosjektet vert merksam på å undersøkje problemstillinga og det studien spør om. For styrke validiteten valte eg difor ei metodetriangulering for å samle inn datamaterialet. Eg får eit meir heilskapleg svar på problemstillinga fordi eg ser på eige analyse, samstundes som eg tek høgde for elevane sine eigne refleksjonar. Eigne erfaringar er og med å påverke validiteten. Sidan eg har kunnskap, erfaringar og kjennskap til miljøet frå tidegare kan det påverke. Reliabilitet og validitet kan ikkje kan sjåast isolert frå kvarandre, men er begge viktige for å auke truverda av forskingsresultata i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er naturleg å stille spørsmål til prosjektet sin reliabilitet når ein og same person har stått for å designe skriveoppgåver, transkribere, analysere elevtekstar og intervju, slik eg har gjort i min studie. Det er ikkje sannsynleg at ein anna person kunne gjennomført prosjektet og fått det same resultatet på ein annan skule og i ein annan klasse, sjølv om undervisninga hadde vorte lik. Det handlar om at vi er menneske er i stadig utvikling og vert påverka av miljøet rundt oss. For at studien skal ha ein høg reliabilitet og validitet er det heilt sentralt at eg som forskar er merksam på eige refleksivitet. Det inneber at eg gjer reie for kva perspektiv eg har med meg inn i forskinga, verdiar og normer, samt korleis datainnsamlinga kan ha påverka studien (Postholm & Jacobsen, 2018). Enkelt forklart må eg innta eit metaperspektiv og gjere greie for alle val eg har tatt og korleis det kan ha påverka studien (Kjelaas, 2020, s. 32).

3.7 Etikk

Når ein arbeider med forskingsprosjekt er det viktig å følgje lover, reglar og vera ærleg. I følgje nasjonale forskingsetiske retningslinjer er forskingsetikk definert som: *verdier, prinsipper, normer og institusjonelle ordningar, som til saman bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet* (NESH, 2018).

Ved å bruke kvalitative forskingsmetodar kjem ein som forskar tett på informantane. Dette betyr at eg må tenkje over mange etiske problemstillingar både før, under og etter datainnsamlinga. Eg har valt å støtte meg til retningslinjene som er stadfesta av Den nasjonale forskingsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH). Retningslinjene har fem delar frå A-E som gjev ulike forskingsetiske retningslinjer. Dei går ut på at ein som forskar har eit felles ansvar for kvarandre og skal behandle kvarandre med respekt. Ein har og ansvar for alle personar som inngår eller deltar i forskning. Det inneber blant anna samtykke, beskyttelse av born, anonymitet, teieplikt, varslingsplikt og respekt for privatliv (NESH, 2019). Eg har difor vært oppteken av å beskytte informantane mine med samtykke, nye namn og minst mogleg informasjon. Eg såg på det som naudsynt å inkludere korte setningar om kva tilnærming elevane har til norskfaget for å få eit heilskapleg syn på resultata i studien. Eg ynskja å nå ut til dei elevane som er sterke i skriving, men òg dei som synes skriving kan vera utfordrande. På bakgrunn av dette gjorde eg eit strategisk utval når eg skulle plukke informantar. Eg tok for meg tre jenter og to gutar. Nokre av dei var kreative og gode til å produsere tekst, mens andre var avhengig av gode rammer og tydlege retningslinjer. Barn er svært sårbare i forskning. Eg har difor vert veldig oppteken av å heile tida ta omsyn til elevane.

4.0 Analyse

Målet med dette kapittelet er å presentere resultatene frå datamaterialet i studien. Utgangspunktet for analysen er primærmaterialet, ti elevtekstar, samt sekundærmaterialet mitt som er fem elevintervju. I dette kapittelet vil eg analysere elevtekstane og intervjuet ved hjelp av analysemodellen eg har presentert i kapittel 4.5.1. Analysen er strukturert etter kvar informant. Eg legg fyrst fram oppgåve 1 og 2, deretter kjem ei oppsummering av elevtekstane. Vidare legg eg fram funn og kategorisering av intervjuet.

4.1 Utgangspunkt

Før eg startar på analysen ser eg på det som naudsynt å vise til problemstillinga:

Kva har utforming av skriveoppgåver å seie for elevane si skrivning på 5.trinn?

Ein studie med utgangspunkt i to ulike skrivebestillingar.

Problemstillinga vert undersøkt ved hjelp av forskingsspørsmåla:

1. *Kva sider ved skrivebestillingane responderer elevtekstane på?*
2. *Korleis viser skriveramma igjen i elevtekstane?*
3. *Korleis reflekterer elevane om eiga skrivning med utgangspunkt i to ulike skriveoppgåver og ei skriveramme?*

Skrivebestillingane:

Oppgåveteksten som vart presentert for elevane i den fyrste undervisningsøkta var som følgjande:

Skriv ein tekst om bruk av musikk på øyra i undervisninga. Du må ha innleiing, hovuddel og avslutning.

Den andre undervisningsøkta vart elevane presentert for ei ny skriveoppgåve med same tema. Til forskjell frå fyrste oppgåve fekk elevane tildelt ei skriveramme. Oppgåva var som følgjande:

Skriv ein argumenterende tekst der du skal prøve å overtyde læraren om du skal få lov eller ikkje få lov til å høyre på musikk i timen. Du må ha innleiing, hovuddel og avslutning.

Det er viktig å påpeike at temaet i begge skrivebestillingane er det same. Det er difor naturleg å tenkje at svaret på oppgåve 2 vil bli litt betre enn den fyrste oppgåva fordi elevane allereie har eit godt utgangspunkt. Samstundes må ein ta høgde for at skrivemotivasjonen kan svekkast i og med at temaet er det same.

4.2 Emma

4.2.1 Svar på oppgåve 1

Musikk i timene

JA!

- 1: Musikk kan hjelpe deg med og konsentrere deg.
- 2: Du kan høre på musikk når det mye støy det kan hjelpe med og jobbe.
- 3: Jeg har mye hodepine når det er mye bråk så da kan det hjelpe.
- 4: Hvis alle hører på musikk kanskje det blir roligere i klassen.
- 5: Du kan slappe av hvis du er stressa.
- 6: Vi kan skrive oppgave om sangene vi hører på.
- 7: Det kan være avslappende og høre på musikk.
- 8: Man kan LÆRE engelsk av og høre på musikk.
- 9: Man kan LÆRE og skrive sanger.
- 10: Det kan hjelpe deg og finne engelske ord.
- 11: Det KOMMER til og bli roligere i klassen.
- 12: Du kan LÆRE andre Norske ord.
- 13: Du kan bli bedre i musikk
- 14: Headsettet er støydempet så du hører bare musikk.
- 15: Nesten alle er for.
- 16: JEG VIL HA MUSIKK!!!!!!!!!!

Eleven trekk konklusjonen allereie frå start med overskrifta «Musikk i timene JA!». Det gir oss eit tydeleg bilete over kva eleven prøver å få fram i teksten. Teksten består av verbaltekst og er ei nummerert liste frå 1-16 med ulike argument for kvifor Emma ynskjer å høyre på musikk i undervisninga. Lista er på 152 ord og startar og sluttar med emfase.

Eleven svarar på oppgåveteksten til ein viss grad. Eleven held seg til temaet musikk, men har ikkje skrive ein samanhengande tekst med innleiing, hovuddel og avslutning. Det vert presentert 14 fordelar med musikk og desse argumenta vert ikkje på noko tidspunkt underbygde eller gradert i viktighet. Vi kan seie at eleven har einvegs argumentasjon. Ei slik tilnærming kan

vera effektiv for å overtyde nokon som allereie er ein tilhengjar av synspunktet ditt, men kan vera mindre overtydande for ein nøytral eller skeptisk lesar.

Eleven set seg sjølv i skivarposisjon og argumenterer for eigne behov. Ho er personleg og i rolle som seg sjølv. Teksten vender seg til lesaren ved hjelp av pronomenet du. Det kan vi sjå når eleven gjentekne gongar bruker ord som «du kan». Det tyder på at eleven ynskjer å nå fram til lesaren. Det er interessant at eleven vendar seg til eit «du», og faktisk prøver å overtyde lesaren til trass for at det ikkje er spesifisert i føremålet med oppgåveteksten. Sjølv om eleven er personleg ser vi også at det gjentekne gongar vert referert til upersonlege pronomen som «man» og «alle». Det kan tyde på at eleven prøver å formidle at det gjeld fleirtalet, utan at ho har sikre kjelder på dette.

Med bakgrunn i ordvala eg trekk fram i førige avsnitt, kan det tyde på at det er to mottakarinstansar i denne teksten. Teksten vender seg mot elevane med å bruke ord som «du kan» samstundes som teksten også vender seg til læraren ved å gjentekne gongar tilvise til læring. Uansett årsak til at eleven har to mottakarinstansar kan det vera ein effektiv strategi for å nå ut til eit breiare publikum, men dette fører også med seg viktigheita av å vera tydelig, ha god struktur og få fram føremålet med teksten.

Ein finn nokre ord som markerer seg i teksten fordi dei er skrivne som blokkbokstavar. Akkurat kva eleven ønsker å få fram kan vera vanskeleg å seie, men ein kan tenke seg at dette er ord eleven ser på som viktige for å få fram budskapet. Vi kan tolke det som ei form for emfase. Det kan sjåast på som uttrykk for den ekspressive språkfunksjonen, som noko avsendar kjenner sterkt på. Orda som vart utheva er; «JA», «LÆRE», «KOMMER», «JEG VIL HA MUSIKK». Ordet «lære» er utheva tre gongar, noko som indikerer på at valet av dette ordet er gjennomtenkt. Her er det naturleg å tenke seg at eleven har tilpassa seg mottakaren og spelar på patos. Eleven veit truleg at læring er viktig for læraren og spelar difor på dette ordet. Eleven er tydeleg når ho på siste punkt krev musikk når ho skriv «JEG VIL HA MUSIKK!!!!». Dette er truleg eit teikn på at eleven vil få fram si sterke meining.

4.2.2 Svar på oppgave 2



 **MUSIKK I TIMEN**

☺ Hei, jeg er for og høre på musikk i timen.

Jeg synes at det er viktig og høre på musikk noen ganger.

Så jeg håper at vi får høre på musikk i timen.

Det første argumentet jeg har er at man kan konsentrere seg bedre når man hører på musikk fordi vi vet at det ofte er mye bråk i klassen og headsettet er støydempet. Det andre argumentet er at vi hører altfor lite på musikk så det er bra at vi hører mer på musikk. Det siste argumentet for er at At man blir roligere pga vis alle hører på musikk snakker de ikke sammen.

En ulempe er at man ikke hører når læreren snakker men da kan man ta av seg headsettet.

Til slutt vil jeg si at vi sikkert kommer til og syns det er bra hvis vi får høre på musikk, og jeg håper veldig at vi får høre på musikk i timen.

Takk for meg.

Hilsen

Overskrifta er enkel og konkret: «musikk i timen». Den gir oss eit tydeleg frampeik på kva teksten kjem til å handle om. I denne teksten har eleven brukt både bilete, verbaltekst og emoji. Vi kan altså seie at det er ein multimodal tekst. Bileta passar til tema, men framhevar ikkje budskapet. Lengda på teksten er 164 ord. Strukturen i teksten er tredelt. Vi kan assosiere den med ein argumenterande tekst eller ein saktekst med god struktur som fyller krava i oppgåveteksten.

I elevteksten finn vi fleire element som kan knytast til brevsjangeren. Det ser vi når teksten startar med «Hei, ...» og avsluttar med «Takk for meg. Hilsen.....». Vidare ser vi at både brevsjangeren og argumenterande skrivning har likskapstrekk knytt til struktur og formål. Begge sjangrane har som mål å overtyde mottakaren, men argumenterande tekstar har eit tydeligare strukturkrav. Medan brevsjangeren har større fridom, er meir personleg og treng ikkje summere hovudpunkta sine. Basert på dette kan vi konkludere med at det er ein argumenterande tekst.

Vidare ser vi at strukturen og føremålet med teksten også har likskapstrekk. Både brevsjangeren og den argumenterande teksten ynskjer gjerne å overtyde mottakaren, men den argumenterande teksten har klarare krav om struktur. Medan brevsjangeren er friare, meir personleg og treng ikkje summere opp hovudpunkta. Vi konkludera difor med at det er ein argumenterande tekst.

Eleven poengterer allereie i fyrste setning at ho er for musikk i timen. Vidare kjem ho med tre argument for kvifor ho meiner nettopp det. Eleven meistrar til ei viss grad å bygge under argumenta sine, men kjem også med nye argument når ho prøver å underbyggje. Vi finn eit motargument i teksten, men dette imøtegår ho med det same når ho skriv «en ulempe er at man ikke hører når læreren snakker men da kan man ta av seg headsettet». Vi ser korleis eleven drøftar og eksplisitt nemner argument både for og mot musikk i undervisninga.

Teksten vender seg til lesaren frå start med setninga «hei, jeg er for og høre på musikk». Det er eit tydeleg standpunkt om kva vedkommande meiner. Vi finn og ord som «jeg synes, «jeg håper» og «vil jeg si..». Det tyder på at eleven snakkar til nokon og vil få fram kva ho sjølv meiner. Det ser ut til at eleven skriv til læraren eller personen som har gitt oppgåva. Eit interessant funn er at nokre av argumenta vender seg mot at læraren skal vera lesar, medan andre i mindre grad retter seg mot læraren. Til dømes vender argument tre seg til læraren ved at det er noko ho vil synast er positivt: «at man blir roligere pga vis alle hører på musikk snakker de ikke sammen». Argument to er derimot eit meir generelt argument om at ein høyrer for lite på musikk. Eleven lykkes med å overtyde. Ho nyttar gode argument, byggjer under og meistrar å sjå fleire sider ved saka.

Ein kan finne spor av skiveramma i teksten ved å sjå på strukturen og oppbygginga i teksten. Overordna ser ein at teksten er delt inn i innleiing, hovuddel og avslutting på lik linje som skriveramma, men i og med at dette er eit av krava i oppgåveteksten, kan ein ikkje konkludere med at dette er spor av skriveramma. Ser ein derimot på strukturen i hovuddelen, har eleven fyrst lagt fram eit argument og deretter bygd under. Dette har ho gjort med alle tre argumenta. At det er akkurat tre argument som er lagt fram på denne måten, får oss til å trekke parallellar til skriveramma som har heilt lik oppbygging. Ein finn fleire tekstordnarar i teksten. Blant anna «det første argumentet, det andre argumentet, det siste argumentet, en ulempe er at». Dette viser at ho har lagt vekt på argumenterande tekst. Dette er truleg inspirert av setningsstartarane elevane hadde tilgang på.

4.2.3 Oppsummering

Begge tekstane har klare og tydelege overskrifter som gjev oss eit frampeik på kva teksten kjem til å handle om. Reint strukturmessig endrar teksten seg frå ei liste til ein meir fullverdig tekst. Frå å vera ei nummerert liste får teksten ein god struktur som samsvarer med oppgåveteksten. Ein kan stille seg spørsmål om dette er fordi oppgåveteksten i skrivebestilling 2 er lengre og meir bindande?

Begge tekstane har eit tydeleg standpunkt. Standpunktta er derimot meir retta mot å overtyde læraren i oppgåve 2, ved at nokre av argument særleg knyt seg mot læraren som lesar. Frå å ramse opp mange argument i fyrste oppgåve, er oppgåve 2 meir reflektert. Eleven byggjer under argumenta sine og klarar å sjå fordeler og ulemper. På den andre sida ser vi at eleven går frå 14/15 argument til berre 3 argument. Kan oppgåveteksten vera med på å gje elevane skrivesperre? Vi må difor stille oss spørsmålet om oppgåveteksten faktisk avgrensar formålet med innhaldet, som nettopp er å få fram gode argument.

Samstundes går teksten over til å bli multimodal når eleven svarer på oppgåve 2. Ho har med fire bilete som passar til temaet og som er med på å medverke totalinntrykket av teksten. Eleven går frå å ramse opp mange argument i den fyrste oppgåva til å ha ein tydelegare adressivitet, vere meir ope argumenterande, underbyggje meir og ta med mot-argument, når ho svarar på den siste oppgåva. Tekst nummer to kommuniserer betre og fyller krava i oppgåveteksten.

4.3 Ole

4.3.1 Svar på oppgåve 1

Jeg synes det er greit hvis vi har fokus .
jeg har lyst til å høre på musikk fordi jeg liker musikk.
Når vi spiller multi salaby og på dataen.



Dersom ein ser på heilskapen i teksten ser ein at dette er ein kort tekst på berre 30 ord. Den er på berre to-tre setningar som er sett under kvarandre. Den siste setninga er jamvel berre er ei leddsetning som står åleine. Teksten har korkje overskrift eller avsnitt. Det er tydeleg at eleven

ikkje svarar på krava om strukturen i teksten og det er vanskeleg å plassere teksten under ein sjanger.

Sjølv om teksten ikkje er så lang svarer han likevel på oppgåva om å skrive ein tekst om musikk. Eleven får fram kva han meiner, men utdjupar ikkje argumenta og presenterer lite innhald. Det er interessant at eleven har gjort eit forsøk på å skrive argumenterande, til tross for at det ikkje er eit krav i denne oppgåva. Det vert berre presentert eit argument, og teksten oppfyller ikkje krava om innleiing, hovuddel og avslutning. Det kan tyde på at eleven er for musikk, men det står ikkje eksplisitt i teksten. Elevteksten kommuniserer dårlig, er avhengig av konteksten og fungerer som eit direkte svar på spørsmålet.

Første setning er svært uklår og det er vanskelig for lesaren å skjønne kva Ole meiner her. Eleven viser teikn til personlig stemme når han skriv «jeg synes». Utover det er det vanskelig å forstå kva Ole prøver å fortelje når han seier «jeg synes det er greit viss vi har fokus». For å forstå kva han meiner, er ein avhengig av konteksten. Andre setning er derimot svært klar og det kjem tydelig fram kva han meiner. Han ynskjer å høyre på musikk fordi han liker musikk. Siste setning er berre ei leddsetning og gir oss lite informasjon. Ein kan likevel tolke seg fram til at eleven meiner at han bør få høyre på musikk når han er på Multi Smartøving og Salaby på dataen. Teksten manglar struktur, overskrift og ein mottakar.

4.3.2 Svar på oppgåve 2

	
Musikk i Timen	
Innledning: jeg synes vi bør få høyre på musikk i timen.	
Hovuddel: Mitt første argument er man blir avslappet.	
BEVIS: Man kan høyre rolig musikk	
Mitt andre er jeg vil høyre på musikk fra mobilen.	
BEVIS: Så vi kan høyre på spotify	
Mitt tredje er at hvis vil bør vi få lov hvis vi	

jobber bra.

BEVIS: fordi vi jobber bra nok.

Avsluttning: Til slutt mener jeg at vi bør få lov til å høre på MUSIKK.

Teksten har ei overskrift som gir oss ein klar indikasjon på kva teksten handlar om. Teksten er multimodal fordi den inneheld både tekst og bilete. Bileta gjer det estetisk fint og samsvarar med temaet, men forsterkar ikkje målet med teksten. Strukturen i teksten er god og teksten har ei lengd på 80 ord. Sjølv om teksten er relativt kort har eleven oppfylt krava om struktur. Det ser vi tydelig fordi eleven har markert avsnitta med å fysisk skrive innleiing, hovuddel og avslutning. Det gir oss eit bilete på at eleven truleg ikkje har forstått at det ikkje skal merkast i teksten.

Vi kan karakterisere det som ein argumenterende tekst fordi eleven trekk fram to argument og byggjer under argumenta. Om argumentasjonen og grunngjevinga er god nok er eit anna spørsmål. Sjølv om eleven viser til tre argument kan ein stille spørsmål til det «andre argumentet». Her skriv eleven «Mitt andre er jeg vil høre på musikk fra mobilen». Dette kan ein sjå på som eit synspunkt, og ikkje eit argument. Eleven svarer på oppgåva både når det kjem til innhald og struktur. Den handlar om kvifor eleven meiner dei skal få lov til å høyre på musikk. Det gir han uttrykk for allereie på fyrste linje når han skriv «jeg synes vi bør få høre på musikk i timen». Ole argumenterer berre for musikk og kjem ikkje med nokre motargument. Det kan vera ordlyden i oppgåva som har skyld i dette. Oppgåveteksten kan oppfattast som om du berre skal vise argument frå den eine sida. Teksten ser ikkje ut til å ha ein eksplisitt mottakar og kan difor opplevast litt som eit lesarinnlegg eller meiningsutvikling. På ei anna skriv eleven «jeg synes» og «til slutt mener jeg», og vi kan tolke det som at eleven skriv til lesaren, altså meg som lærar. Eleven lykkes berre tildels med å overtyde lesaren fordi argumentasjonen er litt vag.

Vi kan sjå spor av skriveramma i teksten. Fyrst og fremst på strukturen ved at det står «innleiing», «hovuddel» og «avslutning» i teksten. Vidare ser ein at det står «BEVIS» i kvart avsnitt med argument. Det ser ut til at eleven har skrive rett av skriveramma og tatt det med i teksten. Det sjåast på som eit teikn på at han ikkje har den totale forståinga av korleis ein grunngjev argument. I skriveramma er det lagt opp til at ein skal komme med tre argument og

tre bevis. Det ser vi igjen i teksten til Ole òg. Ein kan ikkje stadfeste at dette er grunnen til at Ole har tre argument, men vi kan sjå ein tydelig likskap.

Vi ser ei tydleg bruk av tekstordnarar når eleven blant anna skriv «jeg synes», «mitt første argument», «mitt andre» og «til slutt». Dette stammar truleg frå setningsstartarane elevane hadde tilgang på. Ved å bruke personlege pronomen får eleven fram ei personleg stemme i teksten. Ole er heilt eksplisitt i strukturen og viser til innleiing, hovuddel og avslutning. Ein ser spor av at han ikkje har den totale forståinga av korleis ein strukturerer ein argumenterande tekst.

Orda «MUSIKK» og «BEVIS» skil seg ut frå resten av teksten fordi dei er skriven i blokkbokstavar. Dette er truleg ord eleven ser på som viktige å leggje trykk på for å få fram budskapet. Det kan vera ei form for emfase.

4.3.3 Oppsummering

Den fyrste teksten manglar ei rekke viktige element for å kunne klassifiserast som ein heilskapleg tekst, blant anna overskrift, mottakar, struktur og ein tydelig samanheng. Sjølv om teksten delvis svarar på eit spørsmål knytt til musikk, er den avgrensa av ei utilstrekkelig lengd og manglande støtte for påstandar og argument. I tillegg manglar teksten ein adekvat struktur, og svarar ikkje på krava i oppgåveteksten. På den andre sida kan ein sjå at den andre teksten innehar ei god overskrift og ein tydelig struktur, samt inkluderer eit bilete. Teksten presenterer gode argument og støtte for påstandane som vert framsett. Vikan seie at teksten lid av ein manglande flyt, og manglar ei forståing for at det ikkje eksplisitt skal nemnast innleiing, hovuddel og avslutning i teksten. Til tross av gode argument og støtte, kan dette føre til at teksten ikkje står fram som samanhengande og heilskapleg.

Formålet med den fyrste teksten kan vera å uttrykke ei generell haldning, mens formålet med den andre teksten er å overtyde lesaren om å tillate å høyre på musikk i undervisninga. I tillegg er det vanskelig å identifisere kven som er den primære mottakaren av budskapet i begge tekstane.

4.4 Sander

4.4.1 Svar på oppgåve 1

MUSIKK

1. Jeg synes at vi kan ha musikk i timene.
2. Fordi det er avslappende.
3. Og man kan lære seg bedre engelsk.
4. Det blir mindre bråk i klassen.
5. Jeg vil ha **MUSIKK** i timen!!.

I dette oppgavesvaret har eleven laga ei nummerert liste frå 1- 5 med ei enkel og passande overskrift. Det er ein verbaltekst, men ordet «musikk» skil seg ut på siste linje fordi det er skriva i blokkbokstavar og han har leika med skriftsmediet ved at kvar bokstav har fått ulik farge. Det er ein kort tekst, på 38 ord, og fyller ikkje krava om struktur. Dersom vi tek utgangspunkt i innhaldet, kan vi klassifisere det som ein argumenterande tekst.

Eleven svarar på delar av oppgåva. Det er ein tekst om bruk av musikk på øyra i undervisninga, men manglar krava om struktur som i dette tilfellet er innleiing, hovuddel og avslutning. Eleven trekk fram totalt 3 argument om kvifor han ynskjer musikk i undervisninga, men desse vert på ingen tidspunkt grunngjeve eller bygd under. Teksten vender seg til den som har gjeve oppgåva. Det ser vi når han nyttar det personleg pronomenet «jeg» to gongar i teksten, men elles finn vi lite teikn til kommunikasjon med lesaren.

Argumenterande tekstar kan føre til ei opplisting av argument i hovudet. Ein kan tenke seg at eleven har tenkt at det vart mest naturleg å skriva argumenta som ei listeform.

4.4.2 Svar på oppgåve 2

MUSIKK I TIMEN

Jeg synes at vi kan høre på musikk i timen og jeg har noen argumenter for det.



Det er mange fordeler og ulemper med å ha musikk i timen.

En av fordelene er at noen liker å høre på musikk.

En av ulempene er noen ikke liker å høre på musikk.

Det er en stor fordel at man kan bli avslappet av å høre på rolig musikk.

det er en stor ulempe at man kanskje ikke hører hva andre sier når man hører på musikk.

Når man hører på musikk kan man bli roligere.

Mitt første argument er at når man hører på avslappende musikk blir roligere og mer avslappet.

Mitt andre argument er at man blir bedre i engelsk når man hører på engelsk musikk.

Mitt tredje argument er at det blir mindre bråk i klassen når alle hører på musikk.

Nå håper jeg at du skjønner at jeg har lyst på musikk i timen.



Eleven har utforma ei tydeleg overskrift som passar til temaet. Teksten består av både bilete og verbaltekst. Bileta kommuniserer til innhaldet musikk, men ikkje til budskapet om å få ha musikk på øyrene i undervisninga. Teksten er på 159 ord og har både innleiing, hovuddel og avslutning. Sær innleiinga og første setning i hovuddelen er svært gode. Eleven meistar å setje ord på kva han meiner samt fortelje kort og tydeleg på kva som kjem vidare i teksten. Ved å starte hovuddelen med påstanden: «Det er mange fordeler og ulemper med å ha musikk i timen», kan indikere på at eleven meistar å organisere og strukturere ein tekst. Ved å introdusere temaet på ein slik måte signaliserer han til lesaren kva han kan forvente å lese vidare.

Teksten handlar om kvifor vedkommande skal få høyre på musikk i timen. Det gjer han klart allereie i fyrste setning. Det kjem difor tydelig fram kva som er hans synspunkt. Eleven legg fram 7 argument og svarar delvis på oppgåva. Det er ein argumenterande tekst med struktur etter ordlyden i oppgåva, men eleven lykkes gjerne ikkje heilt med å overtyde lesaren om verken den eine eller andre sida. Eleven er for musikk i timen, og prøver å argumentere for det. Han viser teikn til at han prøver å drøfte når han ser på argument for og imot. Motargumenta han kjem med vert derimot ikkje brukt til å forsterke synspunktet hans. Han legg fram at nokon ikkje likar å høyre på musikk og at det vert sett på som ei ulempe at ein ikkje høyrer kva andre seier. Dette styrkar ikkje den overordna argumentasjonen og kan heller ha motsett effekt, nemlig å svekke teksten og gjere den mindre overtydande. Motargumenta vert ikkje kommentert og avviste som mindre viktige. Sjølv om eleven får fram kva synspunkt han har er det likevel noko i teksten som manglar for heilskapen.

Teksten heng ikkje heilt saman og vender seg i mindre grad til lesaren. I fyrste setning peikar han på sitt personlege synspunkt når han skriv: «Jeg synes vi kan høre på musikk i timen og jeg

har noen argumenter for det». Ved å bruke det personlege pronomenet «jeg» vil han gjerne få fram synspunktet sitt til lesaren. Vidare listar han opp argument for og mot. I hovuddelen av teksten finn vi lite kommunikasjon med lesaren. Eleven brukar i stor grad ordet «man» når han skriv. Det kan vera eit upresist ord å bruke når eg ynskjer å kommunisere med lesaren og han burde heller nytte ord som «du» eller «vi». Det er ikkje før i siste setning Sander vender seg direkte til lesaren ved å skrive «Nå håper jeg at du skjønner at jeg har lyst på musikk i timen». Det tyder difor på at mottakaren av teksten er læraren, som er den personen som har gjeve oppgåva.

Dersom ein går djupare i strukturen på oppgåva kan ein nokre stadar sjå spor av skriveramma. Eleven har fyrst ei innleiing før han går vidare på ein hovuddel. Der startar han med å presentere fordelar og ulemper med musikk. Det er når han legg fram tre argument med grunngjeving vi kan stille oss spørsmålet om dette stammar frå skriveramma eller om det berre er tilfeldig at det er nettopp tre argument. Til slutt har han ei kort avslutning slik skriveramma òg legg opp til.

Den store variasjonen i tekstordnarar tyder på at han har brukt setningsstartarane aktivt. Det ser ut til at eleven slavisk har følgd arket elevane hadde tilgjengelig med setningsstartarar. Det kan tyde på at eleven har missoppfatta oppgåva, ikkje forstått korleis ein skriv ein argumenterande tekst eller slitt med å lausrive seg frå dei.

4.4.3 Oppsummering

Begge dei to tekstane har enkle overskrifter som passar til temaet. Den fyrste oppgåva svarar på innhaldet i oppgåveteksten, men er svært kort og manglar dei strukturelle krava. Medan den andre teksten er lengre, har ein betre struktur og svarar på oppgåva. Likevel er eleven meir tydelig i budskapet og kva han ynskjer å formidle når han svarar på den fyrste oppgåva.

Den fyrste teksten gir eit kortfatta og listebasert svar på oppgåva med ei enkel overskrift og tre argument. Imidlertid er der ei utfordring å identifisere den tydelige mottakaren av teksten, og eleven svarar berre delvis på oppgåva ettersom teksten manglar ei adekvat innleiing, hovuddel og avslutning.

Den andre teksten, på si side, er lengre og inkludera sju argument for og mot tema. Fokuset på å argumentere frå begge sider tek vekk fokuset frå kva eleven ynskjer å nå ut med, likevel er

eleven tydelig i både innleiinga og avslutninga på at han er for musikk. Teksten har ein klar struktur med innleiing, hovuddel og avslutning, men det mangla ein samanheng mellom argumenta. Eleven ser ut til å vera meir oppteken av å komme med påstandar enn å få ein flyt i teksten. Det kan nesten opplevast som ei oppramsing. I likskap med den fyrste teksten, svarar oppgåve to òg berre delvis på oppgåva fordi teksten manglar trekk som vitnar om at intensjonen er å overtyde.

4.5 Stine

4.5.1 Svar på oppgåve 1

Bruk av musikk på øret i undervisningstimen

Vil jeg høre på musikk i undervisningstimen? Svaret er ja, hvorfor ikke? Det kan til og med hjelp.

Hvis du er stresset så kan det hjelpe å høre på avslappende musikk, da roer du deg ned og det kan være lettere å konsentrere seg. Et annet spørsmål er om læreren synes det er greit. Headset eller ikke, noen lærere kan tro at det er verre for elevene å høre på musikk! Da kan de begynne å kjede seg i timene og vil høre på musikk hele tiden.

Min mening er at det er greit å høre på musikk, til å med i timene!

Skrevet av Stine
12.12.22

Overskrifta er utfyllande, tydelig og samsvarar med innhaldet i teksten. Elevteksten består av verbaltekst og har ikkje nytta bilete. Det er ein argumenterande tekst med ei lengd på 110 ord. Eleven har ein klar tredeling med innleiing, hovuddel og avslutning slik oppgåveteksten ber om. Det gjev oss eit inntrykk av at eleven har god kunnskap om korleis ein skal strukturere teksten.

Eleven er for musikk i undervisninga. Det påpeikar ho på allereie i dei to fyrste setningane når ho skriv: «Vil jeg høre på musikk i undervisningstimen?». Svaret er ja på og vidare legg ho til at det kan til og med hjelpe. Eleven svarar på alle delar av oppgåva og kjem med 3 argument for og mot, som etterpå vert bygd under. Ho legg fram at avslappende musikk kan hjelpe dersom ein er stressa, ein vil roe seg ned og det kan bli enklare å konsentrere seg. Vi kan tolke dette som eit enkelt argument som er godt bygd under. Vidare opplevast teksten som litt uklar, men eg tolkar et eleven prøver å leggje fram eit motargument som handlar om at nokre lærarar kan tru at det er verre for elevane å høyre på musikk, men då kan dei begynne å kjede seg i undervisninga. Om dette er eit argument med mykje hold i kan diskuteras, men eleven gjer eit forsøk på å bygge under påstanden ho kjem med, og lukkast til ei viss grad med det.

Teksten kommuniserer godt med lesaren frå start. Å starte med eit spørsmål koplur lesaren raskt på. Vidare vert det referert til personlege pronomen som «du», «deg» og «de». Det gir ein direkte kommunikasjon med lesaren. Eleven er mottakarorientert og skriv til fleire mottakarar. Allereie frå fyrste setning skriv ho til seg sjølv og stiller seg eit spørsmål, før ho i neste avsnitt skriv til ein lesar. Det vert ikkje presisert kven denne lesaren er. Ein kan tenke seg at denne lesaren er læraren, men læraren vert seinare omtalt i tredje person. Lesaren kunne òg vert elevgruppa, når ho skriv «Hvis du er stresset så kan det hjelpe å høre på avslappende musikk...», men dei vert også nemnd i tredjeperson når ho skriv «...noen lærere kan tro at det er verre for elevene å høre på musikk». Det er difor fleire mottakarar i teksten.

Fleire ord i teksten er utheva ved å streke under. Vi finn orda: hjelpe, avslappende, læreren, verre, kjede, hele og greit. Det er truleg ei utheving av dei viktigaste poenga i teksten og eit forsøk på å vera tydelig i kva ho meiner. Musikk kan hjelpe, og vera avslappende, men læraren kan i motsetnad tru at det blir verre og kjedeleg.

4.5.2 Svar på oppgåve 2

Musikk i undervisningen

Jeg synes at vi skal få lov å høre på musikk i timene.

Mitt første argument er at man kan bli mindre stresset av å høre på musikk fordi hvis du tar på avslappende musikk i timen, da du kanskje er stresset. Da roer hjernen din seg ned, og kan hjelpe med å konsentrere deg.

Mitt andre argument er at det kan gjøre at du jobber bedre fordi hvis du kjeder deg kan du høre på musikk når du jobber, da kan du ha noe å høre på sånn at tiden går fortere og at du ikke kjeder deg.

Mitt tredje argument er at hvis du ikke jobber kan du faktisk begynne å jobbe igjen p.g.a musikken fordi du kan slutte å jobbe i timene fordi du synes det er kjedelig eller vanskelig. Da kan jo læreren si til deg at du kan høre på musikk bare hvis du jobber.

Jeg synes at det er greit å høre på musikk i timene! Fordi alle de argumentene.

Overskrifta er kort, konkret og gir oss ei tydelig frampeik på kva teksten kjem til å handle om. Det er berre verbaltekst og teksten har ei lengd på 169 ord. Eleven har god struktur med innleiing, hovuddel og avslutning slik oppgåva spør om. Eleven legg fram argument for kvifor ho meiner at dei skal få høyre på musikk i undervisninga. Det vert dermed klassifisert som ein argumenterande tekst.

Hovudsynet kjem tydelig fram allereie i fyrste setning når det står «jeg synes at vi skal få lov å høre på musikk i timene». Eleven svarar på oppgåva ved å skrive ein argumenterande tekst der ho òg fylgjer krava om struktur. Ho set lys på totalt tre argument. Alle desse ser på fordelene ved musikk i undervisninga. Argumenta presenterer ho med ei temasetning før ho underbygger argumenta. Det gir oss ein indikasjon på at argumenta er nøye gjennomtenkt. Argumenta er gode og overtydande, men samstundes veldig like. Alle tre argumenta handlar om mindre stress, avslappande musikk og arbeidsinnsats. Ho brukar aktivt tekstordnarar som gjev oss truverdighet og ein god struktur i teksten.

Dersom ein ser på kommunikasjonsnivået, vender teksten seg til lesaren ved å bruke ord som du, din og deg. Teksten får ei personleg stemme når eleven startar setninga med «jeg synes» og «mitt første/andre/tredje argument». Teksten kommuniserer godt og snakkar til deg gjennom heile teksten. Det står: «da kan jo læreren si til deg at du kan høre på musikk bare viss du jobber». Ut frå formuleringa tyder det på at Stine snakkar til medelevar når ho formulerer seg slik. Sett vekk frå ei tynn avslutning, meistrar eleven å overtyde læraren. Ho kjem med gode argument og grunngjev kvar og ein.

I likskap med skriveramma, har teksten tre tydelege argument. Dersom vi samanliknar teksten og strukturen i skriveramma ser vi fleire likskaper. Innleiing, tre argument med «bevis» og avslutning. Ein kan og sjå ei utvikling frå fyste og andre tekst i lengde. Om det er tilfeldig eller eit spor av skriveramma er vanskelig å få svar på. Dette kan enten skuldast skriveramma, skriveoppgåva eller at dei har litt kunnskap frå sist oppgåve. Det er viktig å legge til grunn at eleven er meir rysta for å skrive oppgåve 2 når ho har oppgåve 1 i grunn.

Eleven startar setningane med blant anna «jeg synes», «mitt første argument», «mitt andre argument» og «mitt tredje argument». Vi finn dei samene startsetningane på arket elevane hadde tilgang på. Det gir oss ein indikasjon på at eleven har nytta desse når ho har skrive.

4.5.2 Oppsummering

Dei to elevtekstane har gode overskrifter som passar til temaet. Dei har ei fin lengd og svarar på det oppgåva spør om. Når det kjem til strukturen meistrar eleven å dele teksten inn i innleiing, hovuddel og avslutning.

Den fyrste teksten har ei sterk innleiing som inkluderer eit spørsmål som engasjerer og skapar ein god kommunikasjon med lesaren. Ho skriv «vil jeg høre på musikk i undervisningstimen? Svaret er ja, hvorfor ikke? Det kan til og med hjelp». Det gjer at ein som lesar vert påkopla frå start. I den andre elevteksten innleier ho med: «jeg synes at vi skal få lov å høre på musikk i timene». Dette er heilt klart ei tydlig innleiing, men likevel skil ho seg ikkje ut og skapar ingen direkte kontakt med lesaren.

Begge tekstane visar ei positiv holdning til bruken av musikk i undervisninga og argumenterer for at dette kan ha ein positiv effekt på læringa. Vidare viser begge tekstar ei forståing for korleis struktur og kommunikasjon kan vera ein avgjerdande faktor for å formidle eit budskap. Argumenta vert grunngjeve og eleven får tydelig fram budskapen i tekstane.

4.6 Runa

4.6.1 Svar på opppgåve 1

MUSIKK I TIMEN

Bra:

- 1.Konsentrerer seg
- 2.Lære engelsk
- 3.Avslappende
- 4.Mindre bråk

Dårlig:

- 1.Noen kan tulle på pc-en
- 2.Noen gjør ikke som de skal
- 3.Noen plugges ut hodetelefonene

Eleven har laga ei enkel og tydelig overskrift som passar til temaet. Vidare har eleven utforma to nummererte lister frå ein til fire, og ein til tre. Den første lista signaliserer det som er bra,

mens den andre lista viser oss det som er dårlig. Eleven skriver ingenting om kva bra og dårlig er knytt opp til, men dersom ein ser på overskrifta kan vi tolke oss til at eleven snakkar om kva som er bra og dårleg med musikk i timen. Lista er svært kort og er på totalt 27 ord. Det er ingen bilete til teksten, det vert berre nytta verbaltekst. Vi kan ikkje klassifisere det under ein sjanger, sidan det er ei liste.

Eleven svarar på delar av oppgåva. Ho har heldt seg innan temaet musikk, men svarar ikkje på dei strukturelle krava i oppgåva. Ein kan og trekkje fram at ei liste ikkje er ein tekst. Det er vanskelig å seie om eleven er for eller mot musikk i undervisninga. Ho listar opp 4 fordelar og 3 ulemper, som heller ikkje vert grunngjeve. Ein kan tenke seg til at eleven er for sidan den delen av lista har eit argument meir.

Det er ingen teikn til at teksten vender seg til lesaren. Eleven lister opp argument for og mot musikk i timen utan å vende seg til ein lesar. Ho bruker ord som «noen» gjentekne gongar, men nemner aldri kven det er. Ein kan få inntrykk av at ho fråskriver seg ulempa, ved at ho ikkje er ein av dei. Eleven visar at ho er reflektert når ho presenterer fire argument for og tre argument mot. Det tyder på at eleven har evne til å sjå fleire sider av ei sak.

4.6.2 Svar på oppgåve 2

Musikk i timen

Jeg synes vi burde få lov til å høre på musikk i timen og at vi burde få lov til å ta med noe å høre med hjemmende fra.

Når man hører på musikk kan man konsentrere seg fordi du blir ikke distraheret av lyder fordi headsettene stenger ute lyder. Jeg mener også at du lærer mye mere engelsk av å høre på engelske sanger. Det siste argumentet mitt er at det blir mindre bråk fordi alle hører på musikk.

Jeg mener at nå har jeg forhåpentlig fått deg til å skjønne at vi burde få lov til å høre på musikk i timen.

Overskrifta er enkel og passar til temaet. Teksten består av verbaltekst og har ei lengd på 107 ord. Struktura i teksten er god. Ein ser ei tydelig inndeling av innleiing, hovuddel og avslutning slik oppgåva ber om. Eleven har skriva ein argumenterande tekst om kvifor ho ynskjer å høyre på musikk i undervisninga.

Eleven svarar på oppgåva når ho legg fram argument for kvifor vedkommande meiner at dei burde få lov til å høyre på musikk i undervisninga, samt strukturerer oppgåva etter krava. Hovudsynspunktet kjem tydelig fram allereie frå start når ho skriv «Jeg synes vi burde få lov til å høre på musikk i timen...». Vidare kjem ho med totalt tre argument for kvifor ho meiner at elevane burde få høyre på musikk i undervisninga og byggjer under argumenta. Teksten har ei personleg stemme og startar gjentekne gongar med «jeg mener» og «jeg synes». Teksten vender seg til lesaren når ho skriv «jeg mener at nå har jeg forhåpentligvis fått deg til å skjønne at vi burde få lov til å høre på musikk i timen». Det tydar på at eleven har mottakarmedvit. Eleven lykkes med å overtyde lesaren fordi teksten er ryddig, ho kjem med gode argument og grunngevev kva ho meiner.

Ein kan trekke paralellar mellom elevteksten og skriveramma. Struktura er svært lik med fyrst ei innleiing, så ein hovuddel med tre argument og bevis, før ei avslutning. Sjølv om oppgåva stiller krav struktura, kan ein likevel sjå spor av struktura i hovuddelen.

Eleven er god til å variere korleis ho startar setningane. Det gir ein god flyt i teksten. Ein sjå nokre spor av setningstartarane elevane hadde tilgang på i teksten. Ein finn «jeg mener også at» og «jeg mener nå at jeg har» i teksten. Desse stammar truleg frå støttearket. Sidan det kun er to setningar med likskapar kan vi ikkje slå fast at dette stammar frå støttearket, men det kan sjå ut til det.

4.6.3 Oppsummering

Begge elevtekstane har same tema, men skil seg frå kvarandre på fleire måtar. Den fyrste teksten er ei kort liste som presenterer både argument for og mot musikk i undervisninga, men har ingen konkret mottakar og manglar den struktura oppgåva ber om. Argumenta vert heller ikkje utdjupa eller grunngevev. I motsetning til dette er den andre elevteksten ein meir fullstendig tekst med ei tydelig innleiing, hovuddel og avslutning. Eleven viser tydeleg at ho er for musikk i undervisninga, og presenterer tre godt underbygga argument for dette synspunktet. I tillegg har eleven medvit om kven mottakaren er og korleis argumenta kan påverke dei.

Samla sett visar dei to tekstane ein forskjell i tilnærminga til å argumentere for musikk i undervisninga. Medan den fyrste teksten manglar struktur og grunngeving av argument, visar den andre teksten ein grundigare og meir velutvikla tilnærming til temaet.

4.7 Analyse av intervju

I mi undersøking har eg hatt intervju med fem informantar knytt til to elevtekstar dei har skrive sjølv. I dette kapitlet vil eg presentere funn av intervju. Då det er snakk om korte intervju med få spørsmål og korte svar, har eg valt å presentere funna frå intervjuet i rekkefølge. Dei er delt inn i same kategoriar som intervjuguiden for at det skal vera oversikteleg og enkelt å ha oversikt. Eg legg fram funna frå intervjuet utan eigne tolkingar. Det er viktig å understreke at grupperinga av svara frå informantane er basert på eigne tolkingar.

4.7.1 Emma

Emma synes at oppgåvene var «veldig gøy» og legg til «når det handlar om noko eg likar er det gøy å gjere det». Av dei to oppgåvene likte Emma oppgåve 2 best fordi ho sjølv skreiv i avsnitt og ikkje som ei nummerert liste. Det var ingenting i den fyrste oppgåveteksten som tilsa at ho skulle skrive oppgåva som ei liste. Likevel seier Emma at det er enklare å skrive liste. På ei side likar ho oppgåve 2 best fordi den er skriven i avsnitt, medan ho på ei anna side seier at det er enklare å skrive liste. Eleven samanliknar det å skrive til nokon som å skrive til seg sjølv og synes at det verken enkelt eller vanskelig. Det å skulle overtyde nokon er «gøy» og ho trekk parallellar til kvar morgon når ho overtyder mora om at litlebroren må klare å kle på seg sjølv.

Skriveoppgåvene

I den fyrste oppgåva påpeikar eleven at ho konsentrerer seg betre av å høyre på musikk. Samstundes har ho erfart at eksponering av høge støynivå ofte fører til hovudpine. Emma seier vidare at ho var for musikk, har skrive oppgåva til meg som lærar og forklarar kvifor ho har skrive oppgåva som ei liste:

Kanskje at det var veldig mange ting eg hadde og då var det vanskelig å skrive i tekst. Det var veldig mange ting eg hadde. Eg kunne egentleg ha skrive hundre punkt, men fekk ikkje tid til alt, men eg skreiv meir en nokon andre då.

I likskap med den fyrste oppgåva seier Emma at ho var for musikk i oppgåve 2, og peikar på at ho har skrive ein tekst med innleiing, hovuddel og avslutning. Grunnen til at ho har strukturert oppgåva slik er fordi ho synes «Det er gøy å skrive i avsnitt. Det er enklare å sjå kva som er først og sist på grunn av dersom alt heng saman trur jo alle at alt er ein middtel». Det ho trekk fram som det viktigaste argumentet handla om det å konsentrere seg. Det grunngjev ho med at headsetta er støydempa slik at du stenger ute bråk, og at folk ikkje snakkar med kvarandre fordi dei sjølv er opptatt med å høyre på musikk. Eleven forklarar òg kvifor ho har med eit motargument: «Fordi eg vet at viss man skal ha for da må man også ha ulempe viss ikke tenker man at man bare vil. Man må liksom se noen konsekveser for at man har det på». Emma seier at ho likar å overtyde folk, men synes det er «litt rart å skrive for at andre skal få ting».

Motivasjon

Dersom ho skal velje sjølv likar ho best å skrive om seriar ho ser på eller skrekkhistorier. Det har ho skrive om tidlegare. Av dei to oppgåvene blei Emma mest nøgd med nr. 2. Ho peikar på at den fyrste oppgåva var «...sånn at det berre kom kom kom kom. Den var enklast...», og legg til at den andre oppgåva «var gøyast og eg blei mest fornøyd med den».

Skriveramma:

Emma seier at skriveramma ikkje var til hjelp. Ho uttrykker at det var ekstra arbeid å skulle skrive på papir så på dataen etterpå. Setningsstartarane vart ikkje brukt, utanom når ho såg på at sidekameraten avslutta teksten med «til slutt». Då gjorde ho det same.

4.7.2 Ole

Ole la fram at skriveoppgåvene var «sånn passe» på grunn av det høge skriveomfanget. Han uttrykte likevel glede over å kunne skrive på datamaskin, og synes det gjekk fint å skrive det same to gongar. Han peika på at han likte den andre oppgåva best «fordi då fikk vi setje inn bilde og bruke pc...». Det hadde ein moglegheit til i begge oppgåvene. Han legg fram at det gjekk fint å skrive til meg som lærar og at det er best å skrive til nokon fordi ein gjerne skriv finare enn ein ville gjort dersom ein skreiv til seg sjølv. Å skulle overtyde nokon kan vera både kjekt og keisamt.

Skriveoppgåvene

I den fyrste oppgåva skreiv Ole at han ynskjer å få høyre på musikk i undervisninga, og at han har skrive teksten til meg. Han forklarar kvifor han har skrive oppgåva i tre setningar under kvarandre: «for viss du skriv dei ved sida av kvarandre så er det vanskeligere å sjå dei». I likskap med oppgåve 1 var Ole for musikk i oppgåve 2. Eleven hevder at han har nytta skriveramma og strukturer teksten slik den er gjort fordi det framstår som meir oversiktelig. Utan bruk av avsnitt ville ikkje alle punkta vert like tydelige for lesaren. Eleven forklarar kva ein skal skrive i innleiing, hovuddel og avslutning, men beskriv ikkje kvifor han har skrive det eksplisitt i teksten. Han legg til at han nytta skriveramma som hjelp. Det viktigaste argumentet er «...at ein blir avslappet når ein høyrer på musikk fordi viss du ikkje høyrer på musikk så kan det kome mykje lyd og då kan du bli ukonsentrert».

Motivasjon

Ole stiller seg ganske likegyldig til det å skrive om noko som er aktuelt i klasserommet. Dersom han får velje kva han skal skrive om, ville han føretreke å skrive ein faktatekst om fotball, eit emne han tidlegare har skrive mykje om.

Skriveramma

Oppgåve 2 var den oppgåva Ole likte og følte han meistra best på grunn av han fekk setje inn bilete, samt hadde skriveramma til hjelp. Konsentrasjonen var òg betre og han visste kven han skulle skrive til. Når det kjem til bruk av skriveramme, seier Ole: «dersom du bruker ei skriveramme kan du skrive det ned og hugse det, og så er det mykje enklare oversikt». Han viser altså at skriveramma gjorde det enklare å huske kva han skulle skrive og ynskja å nå ut med. Han legg òg til at setningsstartarane vart brukt i starten og før kvart argument. Desse gjorde det enklare så ein slapp å finne på setningar sjølv.

4.7.3 Sander

Sander synes det var greitt å svare på dei to skriveoppgåvene for å sjå kva klassen meiner om temaet og synes heller ikkje at det var vanskelig å skrive. Det var litt tidkrevjande å skrive det same to gongar, men det gjekk fint. Sander legg fram at han likte oppgåve 2 best «siden de stod der og da synes eg at eg fekk skrevet mer». På ei anna side var det ikkje så kjekt at det var mykje skrivning for det tok litt lang tid. Det opplevast som kjekkare å ha ein mottakar for då veit

ein at nokon les det ein skriv. Det kan vera vanskelig å skulle overtude nokon, men dersom ein kjem med gode argument vil det truleg følast mindre vanskelig.

Skriveoppgåvene

I den fyrste oppgåva skreiv Sander kvifor han ynskja å høyre på musikk i undervisninga og la fram fleire argument. Det var naturleg for Sander å skrive i punkt. Han seier: «Eg trur berre eg tenkte det var å ha punkt på grunn av det var sidan det var punkt eg ville ha for å høyre musikk i timen....». Sander påpeikar at teksten vart skriven til meg som lærar.

Setningsstartarane vart aktivt brukt fordi Sander oppfatta det slik at ein skulle bruke dei og gjev uttrykk for at han trudde at det var spørsmål. Han legg til «...eg hadde ikkje arket så eg kunne ikkje sjå kva alle spørsmålene var så då sluttet eg på tredje argument selv om det var noen fler». Sander var for musikk i undervisninga, men var likevel tydelig på at det er viktig å ha med fordeler og ulemper for å sjå begge sider av saken. Det viktigaste argumentet var å bli betre i engelsk. Han seier at det er greit å skrive som noko som er aktuelt i klasserommet dersom han veit kva han meiner, viss ikkje kan det vera vanskeligare.

Motivasjon

Dersom han skal velje sjølv fell valet på noko han liker, truleg dyr eller musikk. Han legg til «...men viss eg for eksempel får noen ark med noen liksom setninger i begynnelsen så kan eg få skrivd en god del ting». Tidelgare har han skrive om hobbyen sin i engelsk.

Skriveramma

Den oppgåva Sander likte og meistra best var oppgåve to. Han legg til at det gjorde det enklare å skrive med setningsstarterar til hjelp. Det var litt vanskelig å bruke skriveramma i starten, men når han knakk koden om kva han skulle skrive i innleiing og konklusjon gjekk det fint. Han legg til at det var ein fordel å ha skrive nokre argument i forrige oppgåve. Det vart enklare å skrive når ein hadde argument frå før. Sander fekk god hjelp av setningsstartarane og seier: «Jeg synes det var veldig greit siden da fikk eg til å skrive mye mer enn det eg hadde tenkt å skrive».

4.7.4 Stine

Stine legg fram at ho synes det var kjekt å skrive oppgåvene. Det å skrive to gongar kan vera greit dersom ein skal skriva lengre tekstar for då har du mulighet til å ta med noko meir dersom

du har gløymt det. Eleven uttrykker ei usikkerheit i omsyn til kva oppgåve ho likte best, men dersom ho måtte foreta eit val, ville ho føretrekke oppgåve 2 på grunn av den hadde ein lengre tekst og eit større innhald fakta. Med denne konklusjonen indikerer ho at oppgåve 2 var meir informasjonsrik. Eleven opplevde at det var mindre kjekt å skrive i skriveramma på grunn av den måtte skrivast for hand og ikkje på data. I følge eleven, var det ingen spesielle tankar rundt det å skrive til læraren som mottakar, og at det å kommunisere skriftleg med læraren var ein vanleg og naturleg del av undervisninga. Det å skulle overtyde nokon såg ho heller ikkje på som eit problem. Då var det berre å finne argument for å få fram standpunktet.

Skriveoppgåvene

I den fryste oppgåva skreiv eleven om «... kva som hadde skjedd med meg dersom eg hørde på musikk i timen så skreiv eg jo litt om kva læraren synes om det». Ho påpeikar at teksten var skriven til meg som lærar og var delt inn i innleiing, hovuddel og avslutning fordi det var eit krav i oppgåveteksten. I den andre oppgåva var eleven for musikk og følgde strukturen på skriveramma. Ho legg fram at det viktigaste argumentet i teksten var at «...det kan gjere at du jobbar betre viss du kjeder deg...».

Motivasjon

Stine ser ut til å sjå ei meining med det å skrive med ein reellmottakar. Ho seier «kanskje betre enn å berre skrive ein heilt vanleg tekst fordi då får ein jo kanskje lov til å gjere noko etter det». Dersom ho får velje, skriv ho gjerne fantasihistorier på data. Det har ho skrive ein del av frå før. Når ho seinare skal svare på kva oppgåver ho likte og meistra best klarer eleven å svare, og seier at ho likar begge like godt fordi dei er på data.

Skriveramma

Eleven oppfattar bruken av skriveramme som enklare enn å skrive på eit tomt ark, då dette gir ein oversiktlig struktur til teksten. Setningsstartarane som vart gjeve som hjelpemiddel blei ikkje ansett som nyttig av eleven, og ho la til at det var meir hensiktsmessig å starte setningane med ein eigen formulering som «eg synes vi burde få lov til å.....».

4.7.5 Runa

Runa gjev uttrykk for at det var kjekke oppgåver og at det gjekk fint å skrive det same to gongar. Ho føretrekk den siste skriveoppgåva fordi ho brukte betydelig lengre tid på å finne ei passande tilnærming til den fyrste. Ho anerkjenner at ho har utfordringar med å komme i gong med

skrivninga. Det var mindre kjekt å måtte gjenta skrivninga to gongar – fyrst skriveramma på pair og deretter på datamaskin. Ho meiner at det ville vera ein fordel dersom skriveramma var tilgjengelig på datamaskinen. Runa samanliknar å skulle skrive med ein mottakar som å snakke med personen, og ser på dette som enklare fordi ho truleg veit kva ho ynskjer å formidle. Ho erkjenner likevel at det kan vera utfordrande å utrykke seg overtydande gjennom skriftelig kommunikasjon, og at det kan vera vanskelig å overtyde nokon gjennom denne forma for kommunikasjon.

Skriveoppgåvene

I den fyrste oppgåva skreiv eleven fordelar og ulemper med musikk i undervisninga. Ho grunn gav strukturen med at det tok kortare tid og er enklare å skrive slik. Vidare legg ho fram at ein må sjå fordelar og ulemper for å vera klar over kva som kan skje dersom ein får høyre på musikk. Ho seier:

Kanskje fordi ein må tenke litt på kva som kan vera dårlig og viss ein til dømes bestemmer deg for at vi skal få lov til å høyre på musikk i timen så må du kanskje og tenke på at nokon og kan tulle på pcen istadenfor å høre på musikk for eksempel.

Vidare seier ho at ho at mottakaren av oppgåva er klassen. Ho har skrive ei liste ein kunne hatt hengande i klasserommet som eit sett med reglar for å ikkje tulle på pcen. I den andre oppgåva legg ho fram at ho har skrive tett opp mot det same som i den fyrste teksten «berre som ein meir tekst som ein historie». Ho var tilhengar av musikk i undervisninga, og derfor strukturerte ho teksten sin slik, då dette var det fyrste som falt naturleg å gjere. Ho fann inspirasjon frå setningsstartarane når ho skulle skrive hovuddelen. Det viktigaste argumentet i teksten var knytt til mindre bråk og betre konsentrasjon. Det var kjekt å skulle skrive til læraren og om noko som er aktuelt i klasserommet for «då følte eg at eg fekk vera med å bestemme».

Motivasjon

Dersom Runa får velje er ho ikkje heilt sikker på kva ho liker best å skrive om. Ho har skrive litt forteljingar før, men har ikkje skrive argumenterande tekst. Det var vanskeleg å skulle velje kva oppgåve som var mest likt. På ei side var den fyrste oppgåva best fordi ho var kort og enkel å skrive, men på ei anna side var en andre oppgåva òg enkel fordi ho hadde ein mal på korleis den skulle skrivast. Minuset var at den måtte skrivast på ark. Eleven nytta den fyrste oppgåva

som utgangspunkt i oppgåve to. Ho sit likevel igjen med ei kjensle av at ho meistra den fyrste oppgåva best fordi ho brukte lengst tid på å teksten til å sjå fin ut.

Skriveramma

Runa synes det fungerte godt å bruke skriveramma, men forstod ikkje kva ho skulle bruke rutene med innleiing og konklusjon på før ho fekk rettleiing på det. Arket med setningsstartarar derimot var til stor hjelp. Dei vart brukt når ho skulle skrive innleiing og avslutning.

4.8 Oppsummering av funn

4.8.1 Elevtekstane

I dette kapitlet vil eg summere sentrale funn i studien før eg startar å drøfte. I studien vart ti elevtekstar analysert med fokus på deira skriving om musikk i undervisninga. Hovudfokuset var knytt til kva utforminga av skriveoppgåvene har å seie for skrivinga til elevane. For at det skulle bli mest mogleg oversikteleg har eg utforma ein tabell som oppsummerer sentrale funn i analysen av elevtekstane. Tabellen er delt inn på same måte som analysemodellen med heilskapen, kommunikasjon, argumentasjon og innhald.

Heilskapen

Av dei totalt ti tekstane som vart analysert, hadde ni av dei overskrift. Av desse ni tekstane, inkluderte kvar av dei ordet «musikk» i overskrifta. Tre av fem nytta bilder når dei svara på oppgåve 2, medan alle skreiv berre verbaltekst i fyste oppgåve. Eit interessant funn er at kvar av dei fem elevane skreiv ein lengre tekst når dei svara på oppgåve 2, samanlikna med oppgåve 1. Når det kjem til strukturen er det også interessant at har tre av fem har valt å svare på oppgåve 1 som ei liste. I den fyrste oppgåva har alle fem elevane valt å skrive argumenterande utan at oppgåva ber om det. Alle tekstane handlar om musikk, men fem av tekstane manglar struktur. Eit anna funn er at fire av fem elevar svarar ikkje på den delen av oppgåva som ber om struktur i oppgåve 1. Det er spennande fordi strukturen er nesten det einaste fyrste oppgåve ber om.

	Informant 1 Emma		Informant 2 Ole		Informant 3 Sander		Informant 4 Stine		Informant 5 Runa	
	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 1	Tekst 2
Overskrift	Musikk i timene JA	Musikk i timen	Ingen overskrift	Musikk i timen	Musikk	Musikk i timen	Bruk av musikk på øret i undervisningstimen	Musikk i undervisningen	Musikk i timen	Musikk i timen
Tekst og bilde	Tekst		Tekst		Tekst		Tekst	Tekst	Tekst	Tekst

		Tekst og bilde		Tekst og bilde		Tekst og bilde				
Antall ord	152	164	30	80	38	159	110	169	27	107
Struktur	Liste	Innleiing, hovuddel og avslutning	3 setningar lista opp under kvarandre	Innleiing, hovuddel og avslutning	Liste	Innleiing, hovuddel og avslutning	Innleiing, hovuddel og avslutning	Innleiing, hovuddel og avslutning	Liste	Innleiing, hovuddel og avslutning
Teksttype	Liste/ argumenterande	Argumenterande og likkskapar med brevsjanger	Oppgåvesvar/ argument	Argumenterande	Argumenterande	Argumenterande	Argumenterande	Argumenterande	Liste/ argument	Argumenterande
Svarer på oppgåva?	Skriv om musikk, men manglar strukturen	Ja	Skriv om musikk, men manglar strukturen	Ja	Skriv om musikk, men manglar strukturen	Delvis. Manglar element som er med på å overtyde	Ja	Ja	Skriv om musikk, men manglar strukturen	Ja

Tabell 7: Oppsummering av funn

Kommunikasjon

Når det kjem til kommunikasjonen i teksten vender eleven seg til lesaren i ulik grad.

Personlege pronomen som går igjen i de fleste tekstene er «du», «jeg», «vi», «de». Då elevane svara på oppgåve 1, var det tre stykk som retta seg mot læraren eller lesaren. Då dei skulle svara på oppgåve 2 var det fire elevar som retta seg mot læraren, medan ein elev såg ut til å skrive til elevgruppa.

Korleis vender teksten seg til lesaren?	«du» «man» «alle»	Til lesaren. «hei, jeg er» «jeg synes» «jeg håper», «jeg vil si»	«jeg synes» «jeg har lyst» «når vi»	«jeg synes» «til slutt mener jeg»	«jeg synes», «jeg vil»	«jeg» «man» «vi», «nå håper jeg at du»	Stiller spørsmål og nyttar «du» «deg» «de»	«du» «din» «deg» «jeg synes»	Vender seg ikkje til lesaren «noen»	«jeg mener» «jeg synes» «deg»
Kven er mottakar?	Elevane og læraren	Læraren	Manglar mottakar	Manglar mottakar? Lesarinnlegg/ meningsutvikling. Kan tolke oss til at lærer er mottakar	Læraren eller den som har gjeve oppgåva	Læraren	Læraren, elevgruppa og ein ukjend lesar	Elevgruppa?	Uvisst	Læraren

Argumentasjon

Alle elevane ser ut til å vera for musikk i undervisninga. Som nemnt var det ingen krav å skrive argumenterande eller ta eit standpunkt i oppgåve 1. Likevel gjev alle elevane uttrykk for at dei er for musikk, i begge oppgåvene. Når det kjem til tal argument er det litt varierende. I oppgåve 1 har elevane 14, 1, 3, 3 og 7 argument. Det kjem fram at to av elevane har presentert fleire

argument i oppgåve 1 enn i oppgåve 2. Når elevane har skrive oppgåve 2 har tre av fem elevar 3 argument. Alle utanom ein elev underbyggjer ikkje argumenta sine i fyrste oppgåve, medan alle underbyggjer til ei viss grad i oppgåve 2.

For eller mot?	For	For	Tolkar at han er for	For	For	For	For	For	Tolkar det som for	For
Tal argument	14	3	0-1?	2	3	7	3	3	7	3
Vert argumenta underbygga?	Nei	Ja, til ei viss grad	Nei	Ja, til ei viss grad	Nei	Delvis	Ja	Ja	Nei	Ja

Innhald

Ein finn spor av skriveramma i alle dei fem elevtekstane når dei svarar på oppgåve 2. Det kan vi sjå på strukturen og oppbygginga av teksten. Kvar og ein elev viser spor av setningsstartarane i teksten sin. Felles for fire av elevane er at dei har nytta ei form for «første, andre og tredje argument» som setningsstartarar. To av elevane har nytta emfase i form av store bokstavar når dei har svart på oppgåve 2.

Spør av skriveramma?		Ja, struktur og oppbygging		Ja. Står eksplisitt innleiing, hovuddel, avslutning og bevis. 3 argument		Ja, struktur og oppbygging		Ja, struktur og oppbygging		Ja, struktur og oppbygging
Setningsstartarar?		«det første argumentet», «det andre argumentet», «det siste argumentet», «en ulempe er at»		«jeg synes», «mitt første argument», «mitt andre» og «til slutt»		«en av fordelene er» «en av ulempene er» «mitt første argument» «mitt andre argument»		«jeg synes», «mitt første argument», «mitt andre argument» og «mitt tredje argument»		«jeg mener også at» og «jeg mener nå at jeg har»
Anna?		«JA», «LÆRE» «KOMMER» «JEG VIL HA MUSIKK» skil seg ut i blokkbokstavar		«MUSIKK» og BEVIS» skil seg ut i blokkbokstavar		Stor variasjon i tekstordnarar kan tyde på at eleven slavisk har følgd arket med setningsstartarar.		Ord som er streka under: hjelpe, avslappende, læreren, verre, kjede, hele og greit.		

4.8.2 Intervjuet

Alle dei fem elevane vitnar at dei likte skriveoppgåve 2 best. Det grunnjev dei opp mot eige arbeid, at ein fekk bruke bilete, fekk bruke skriveramme og skrivestartarar, og ei meir utfyllande skriveoppgåve. Elevane har blanda følelsar knytt til det å overtyde nokon. Emma og Stine peikar på at det er kjekt, medan Sander og Runa opplev det som utfordrande og Ole har delte

meningar. Når tre av elevane reflektere over kvifor dei har svart på den fyrste oppgåva som ei liste er dei samd i at det er mest oversikteleg å skrive slik. Ole har same grunngjeving når han skal forklare kvifor han skreiv setningane under kvarandre. Sander, Emma og Runa er samd i at det er fint å ha ein mottakar fordi då veit ein at nokon les det ein skriv og det kan opplevast som å snakke til ein person. Det viktigaste argumentet i teksten til Emma og Stine når dei svarar på oppgåve 2, er knytt til mindre bråk og konsentrasjon. Ole framhevar argumentet om å bli meir avslappa, Sander peikar på det å bli betre i engelsk og Stine framhev at ein jobbar betre med musikk dersom ein kjeder seg. Elevane trekk fram at dei likar å skrive skjønnlitterære tekstar eller sakprosa. Relatert til skriveramma hadde Runa og Sander same oppleving. Dei synes det var vanskelig å vite kva dei skulle skrive i rutene med innleiing og avslutning. Med litt rettleiing var den til god hjelp. Ole la fram at han synes det var enklare å huske og Stine synes det var betre med skiveramme enn eit kvitt, tomt ark. Stine derimot opplevde at skriveramma berre var ekstra arbeid sidan dei måtte skrive på pair.

5.0 Drøfting

I dei føregåande kapitla har eg presentert masteroppgåva sitt teoretiske grunnlag, metodisk tilnærming, analyse og funn. I denne delen av oppgåva diskuterer eg dei viktigaste funna i lys av teori. Formålet med drøftinga er å få ei djupare forståing av mine funn og deira implikasjonar for praksis og vidare forskning. Eg har gjennom studien undersøkt problemstillinga:

Kva har utforming av skriveoppgåver å seie for elevar si skrivning på 5.trinn?

Ein studie med utgangspunkt i to ulike skrivebestillingar.

Problemstillinga har blitt undersøkt ved hjelp av forskingsspørsmåla:

1. *Kva sider ved skrivebestillingane responderer elevtekstane på?*
2. *Korleis viser skriveramma igjen i elevtekstane?*
3. *Korleis reflekterer elevane om eiga skrivning med utgangspunkt i to ulike skriveoppgåver og ei skriveramme?*

5.1 Kva sider ved skrivebestillingane responderer elevtekstane på?

I denne studien har eg retta søkjelyset mot kva utforminga av skriveoppgåver har å seie for elevar si skriving på 5.trinn? Gjennom analysen har eg kome fram til at skrivebestillinga og innramminga påverkar korleis elevteksten blir. Det samsvarer med Matre (et al., 2021, s. 379) som hevdar at utforminga av skriveoppgåva legg viktige føringar for korleis teksten skal skrivast. Det er difor særst viktig at ein som lærar har kunnskap om korleis ein designar eller plukkar ut gode skriveoppgåver tilpassa alder, interesser og formål (Smidt & Swain, 2011). Ein tydeleg mottakar og eit tidsaktuelt tema kan ha mykje å seie for korleis elevane vert motivert for oppgåva.

I den fyrste skriveoppgåva skulle elevane skriva ein tekst om bruk av musikk i undervisninga. Dette var ei oppgåve utan informasjon og den stilte ingen krav til verken formål, mottakar eller skrivehandling. Det einaste oppgåva sette krav til var tema musikk på øyra medan dei jobbar, innleiing, hovuddel og avslutning. Det vil seie at oppgåva var ganske open og elevane slapp å halde seg til strenge instruksjonar. Ved å svare på ei open oppgåve hadde dei moglegheit til å utfalde seg kreativt i skrivinga. Oppgåva gav moglegheit til å tenke kritisk og reflekterande, då dei måtte ta stilling til eit tema og uttrykkja egne meiningar og synspunkt.

Nokre elevar vil oppleve auka motivasjon og engasjement når dei har fridom og ikkje vert styrt av krav til tekstutforming, medan andre vil ha vanskar med å kome i gong med skrivinga når skrivebestillinga er så open. Bakgrunnen for ei så open oppgåve var å gje elevane fridom til å bruka si eiga stemme og utvikla sin eigen skrivestil, utan å vere påverka av rigid struktur. Det einaste kravet som vart sett fram var altså at teksten skulle ha ei innleiing, ein hovuddel og ei avslutning. Med eit kritisk syn på bestillinga burde ein ikkje stilt krav om struktur når formålet var at ho skulle vera open. Det kan avgrensa kreativiteten. I dette tilfelle kan ein likevel stille seg spørsmål om elevane i det heile oppfatta kravet i skrivebestillinga. Eit interessant funn er at det var berre ein elev (Stine) som tok omsyn til kravet om struktur i den opne oppgåva. Eit spørsmål ein då kan stille seg er om oppgåva var så open at dei andre elevane såg vekk i frå dette når oppgåveformuleringa var utforma på denne måten. Ein kan òg stille spørsmål ved om dette kan ha ein samanheng med mottakarbevisstheit. Kan det tolkast slik at elevane var så mottakarbevisste at dei hadde fokus å gje mottakaren eit svar, og såleis såg bort i frå eller ikkje såg grunn til setja opp ein strukturert tekst? Gardner (2008) fann at elevar ofte skriv for å få ei god vurdering av læraren, og dermed skriv det dei trur læraren ynskjer å høyre. Det samsvarer med slik Emma har framheva ordet «LÆRE» tre gongar i teksten. Det tyder på at val av ord er

gjennomtenkt. Det er eit resultat av at eleven spelar på ord ho tenkjer er viktig for meg som lærar. Det same ser vi i Stine sitt fyrste oppgâvesvar der ho har streka under ord som blant anna «hjelp» og «læreren». På ei anna side kan ordbruk og val av ord vore nytta for å få fram meininga si og overtyde lesaren.

På den eine sida kan ei vag og uklar oppgâve gje rom for original tolking av oppgâva, men på ei anna side kan det skapa forvirring og frustrasjon. Smidt og Swain (2011) meiner at elevane bør oppfordrast til å velja den forma som passar best for deira formål og målgruppe, men peikar på at skriveoppgâvene bør antyda kven målgruppa er slik at dei kan tilpasse teksten med samsvar med målet i oppgâva. Elevane hadde ulike måtar å løyse oppgâve 1 på når det gjaldt tal på ord, tekstoppbygging og korleis dei brukte skriftsmediet. Eit svært interessant funn i studien er at når elevane svarer på oppgâve 1 skriv dei argumenterande utan at dei blir bedt om det. Funna viser at elevane løyser oppgâve 1 på svært ulike måtar. Skrivebestillinga spør eksplisitt om ein tekst som handlar om musikk på øyra i undervisninga og stiller krav til struktur med innleiing, hovuddel og avslutning. Alle elevane har oppgâvesvar med musikk som tema. Det interessante er at tre av fem elevar (Emma, Sander og Runa) vel å svare på oppgâva som ei liste. Ole legg fram teksten som eit oppgâvesvar. Det er vanskelig å tyde kva han ynskjer å formidla utan å sjå heile konteksten.

Alle elevane nytta ei form for argumentasjon, men det er kun ein elev (Stine) som har grunngeve argumenta sine. Tre elevar (Emma, Sander og Runa) har løyst oppgâva ved å laga liste, medan ein elev (Ole) har konkret svara på skrivebestillinga med eit oppgâvesvar der argumentasjon vert nytta. Tre av desse elevane (Ole, Sander og Runa) er òg av dei elevane som har færrest ord i tekstane. Eg tolkar dette som ein indikasjon på at for mange elevar kan vide oppgâver skapa forvirring og føra til ei enklare løysing. Dersom ein ser på dei same elevane har tal på ord og grunngeving av argumenta auka i tekst 2, der skrivebestillinga var tydeleg og presis. Kvistad og Smemo (2015) fann òg gjennom si forsking at elevane skåra best på dei skriveoppgâvene med klåre rammer og ein tydelig struktur.

Den andre skriveoppgâva hadde ei tydelegare skrivebestilling. Denne oppgâva stilte konkrete krav til elevane om å nytta argumentasjon for å overtyda. Dei skulle ha med argument for eller i mot å lytta til musikk i timane, og strukturera teksten i innleiing, hovuddel og avslutning. Skriveramma dei fekk gjorde det tydeleg at dei måtte grunngeve argumenta. Målet med oppgâva var det same; å overtyde læraren, men her var skrivebestillinga gjort meir tydeleg i form av teksttype og mottakar.

Mottakaren påverkar heile tekstproduksjonen og sjølve miljøet i teksten (Dysthe, 1997). Ein ser at skrivaren tilpassar seg den som skal lesa teksten og organiserer teksten slik at budskapet i større grad vart tilpassa lesaren då elevane skreiv tekst 2. Døme på dette finn ein både i struktur av tekst, når ein ser korleis elevane har nytta skriftsmediet og ved val av ord. Tre elevar har laga samansette tekstar for å understreka innhaldet og alle elevane har til ei viss grad underbygd argumenta sine i tekst 2, i motsetnad til i tekst 1, der berre ein elev grunnlag argumenta sine. At elevane underbyggjer argumenta sine gjev teksten meir truverd. Difor er det heilt sentralt å læra om argumenterande skriving i skulen, slik at elevane aktivt skal læra korleis dei kan ta del i demokratiske prosessar.

I likskap med Kvistad og Smemo (2015) erfarer eg at elevteksten vert betre når den er ein del av eit undervisningsopplegg. Klassen hadde snakka om å bruka musikk i undervisninga tidligare og det gjorde nok at emnet var kjend for elevane. Bakke (2019) viser til ramma skriveoppdraget er sett inn i skrivinga. Når elevane opplever at oppgåva har eit tydeleg formål der hensikta er at dei kan få uttala seg om noko dei er engasjert i, eller få uttrykkje meininga si og vera med å påverka noko, vil dette påverke korleis elevane grip oppgåva. Alle elevsvara både i oppgåvesvar 1 og 2 ber preg av at dette er noko elevane har ei meining om og at det er noko som interesserer dei. For å unngå at elevane skriv det dei trur læraren ønskjer å høyre, er eksplisitt formidling av formål og mottakar avgjerande (Gardner, 2008). Det er tydeleg at alle elevane har gjort eit forsøk på å overtyde lesaren ved val av både ord og formidlingsform.

Dersom ein samanliknar lengda på tekst 1 og 2, vil ein sjå at tal på ord har auka vesentleg. Det er eit sentralt funn i studien at elevane svarar lengre og har betre tekstar når dei svarar på oppgåve 2. Gjennom tydeleg skrivebestilling og hjelp til å strukturera teksten ved bruk av skriveramme, kan det sjå ut som at det fekk elevane til å utvida tekstane sine. Lewis og Wray (2002) fann at bruken av skriveramme kan nyttast for å hjelpe barn til å organisera informasjon og gjer det mogleg å oppnå meistring i skrivinga.

Ettersom elevane fekk, som eg tidlegare har nemnt, to ulike skriveoppgåver med same tema, er det grunn til ha nokre kritiske refleksjonar kring studien. Sidan oppgåvetekstane hadde same tema førte det til at elevane fekk lagt eit grunnlag då dei arbeidde med oppgåve 1. Dei måtte få tankane i sving og henta kunnskap for å fremja eiga interesse knytt til tematikken. Eit positivt funn i studien er likevel at alle elevane skreiv betre tekstar då dei svarta på skrivebestilling 2. Det som gjekk igjen hos alle elevane som ei forbetring var at tekstane vart betraktelig lengre, fekk betre struktur og eit betre innhald. Elevane fekk nytta den første teksten som eit

førsteutkast – som ei form for prosess skriving. Det gjorde det enklare for elevane når dei skulle svare på den andre oppgåva og dei kunne fokusere på skriveprosessen. Dei hadde difor moglegheit til å utvikla ei meir bevisst og kritisk tilnærming til eigen tekst. På ei anna side kan det ha medverka negativt fordi elevane måtte skrive til det same tema to gonger. Eit sentralt atterhald er at i den grad elevane i hovudsak svara betre på skrivebestilling 2, så kan det ikkje utan vidare tilskrivast kvalitetar ved denne oppgåveformuleringa. Det heng også saman med at elevane allereie hadde skrive eit første svar knytt til same tematikk. Likevel visar dette at teoriane om å gi elevane eit stillas Vygotsky (1978) vil hjelpe dei å utvikla spesifikke ferdigheiter eller kunnskapar.

Eg har så vidt vore inne på dette med kreativitet i skriveoppgåva, og drøfta om for rigid bestilling vil hindra kreative og til dels meir presise svar. Eit funn viser at to elevar har fleire argument i oppgåve 1 enn i oppgåve 2. Ein kan då stilla seg spørsmål om oppgåveteksten avgrensar formålet, som nettopp er å få fram argument. Samstundes ser ein at tekstane knytt til oppgåve 1 jamt over er svakare når det kjem til å få fram ei overtydande framstilling og ein kan spør seg om åpne oppgåver kan avgrensa elevane. Eit anna kritisk punkt er at då elevane skulle skriva oppgåve 2 hadde dei allereie eit godt grunnlag dei kunne byggja vidare på. Ein kan hevda at ettersom dei to oppgåvene hadde same tema kom likskapen og ulikskapen tydelegare fram. På ei anna side kan ein stille seg spørsmål om ein får fram likskapen og ulikskapen mellom oppgåvene når dei teknisk sett byggjer på kvarandre. Når temaet er likt vil oppgåve 2 truleg uansett bli betre fordi elevane har arbeidd med emnet. Sett ut i frå eit læringsperspektiv kan det både ha verka positivt og negativt. Positivt - som ei form for prosess-skriving, der den første teksten er eit slags førsteutkast. Negativt – ved at elevane går lei. Likevel gjev dette elevane moglegheit til å sjå kva og korleis dei kan gjera tekstane betre.

Dersom ein tek utgangspunkt i Skrivehjulet (Matre et. Al, 2021), som representerer ei funksjonell forståing av skriving, kan ein kombinera ulike handlingar og formål etter behov. Formålet i begge oppgåvetekste var å påverke mottakaren om å få ha musikk på øyra eller ikkje i timane. Kva skrivehandling elevane vel for å nå dette målet er nærast knytt til overtydande skrivehandling, der bruk av argument er sentrale, men oppgåveteksten i oppgåve 1 sette ingen krav til skrivehandling. Funn i studien viser likevel at det er denne skrivehandlinga som fell naturleg for dei fleste elevane. Trass i at oppgåveteksten ikkje eksplisitt bad om det i den første skrivebestillinga, vart tekstane til elevane argumenterande. Ein kan då spørja seg om dette ligg så tydeleg i innramminga at elevane har tolka dette ut i frå konteksten? Eg tolkar dette som at det ligg implisitt i sakprega tekstar å ty til argumentasjon når føremålet er å påverke lesaren,

men truverde i argumentasjonen manglar i større grad på det første utkastet. Tre av fem elevar har òg strukturert teksten som ei liste i første utkast for å fremje argumenta sine. Her set oppgåveteksten ingen krav til å underbygge argumenta, og dermed kan ein påstå at påverknaden vert svekka.

Ut i frå det eg har erfart gjennom denne analysen, vil eg påstå at elevane har trong for ei tydeleg skrivebestilling for å utvikle og betre tekstkompetansen sin. Det er naudsynt at dei er medvitne kven dei skriv til, kva formålet er og korleis dei kan gjera teksten truverdig. Det er tydeleg at “ein får det ein spør etter”, og at elevane responderer på oppgåva ut i frå det som er bestilt i oppgåveteksten, difor er det viktig at ein er medviten utforminga av denne for å kunna gje elevane gode skriveoppgåver.

5.2 Korleis viser skriveramma igjen i elevtekstane?

Bakke (2019) hevder at bruken av skriverammer er ein effektiv metode for å gje elevar støtte og rettleiing i skrivinga. Ho ser på ramma og skrivebestillinga læraren gjev, som avgjerdande for korleis teksten vert. Funna mine viser at ein finn spor av skriveramma i alle dei fem elevtekstane når dei svarar på oppgåve 2. Det ser ein både på oppbygging og struktur. Felles for alle tekstane er at dei har innleiing, hovuddel og avslutning. Fire av fem elevar har òg presentert tre argument i hovuddelen på lik linje med skriveramma. Wood, Bruner og Ross (1976) nyttar omgrepet «scaffolding» eller stillas som ein seier på norsk. Det kjem fram at elevane har nytta nettopp skriveramma som eit stillas under skrivinga.

Ein ser at Emma, Ole, Sander og Runa har ei tydeleg endring frå oppgåve 1 til oppgåve 2. Endringane kan først og fremst knytast til strukturen av teksten. Dei går frå å ha laga liste og korte setningar til å produsere ein fullkomen tekst. Det tyder på at dei i stor grad fekk nytte og støtte av skriveramma. Det samsvarar med funna Kjelen og Tverbakk (2020) gjorde i sin studie knytt til skriverammer. Dei fann at skriverammene tydeligast kom til syne i tekstar som vart skrivne av elevar som lærarane meiner vanlegvis har eit lågt meistringsnivå. Likevel er det viktig å vera merksam på at skriveramma ikkje skal erstatta delar ved skrivinga, men heller nyttast som eit godt supplement (Skjelbred, 2010).

Emma legg fram 14 argument i oppgåve 1, men manglar strukturen oppgåva ber om. Når ho seinare svarar på oppgåve 2 fyller ho krava om struktur, men inkluderer berre 3 argument. Målet med oppgåve 2 var å overtale læraren om kvifor elevane skulle få høyre på musikk i undervisninga. Den beste måten å overtale lesaren på er nettopp å komme med argument. Eg stiller difor spørsmålet om oppgåveteksten kan vera med på å gje elevane skrivesperre? I fleire år har det vore kritikk til bruk av faste skjema som mal for tekstoppbygging, då dette kan resultere i eit einseitig fokus på den rigide forma og hindre eleven i å utvikla eigne idear og kunnskap (Hillocks, 2005). Dette samsvarar med funna i teksten til Emma og det tyder på at skriveramma har ført til at ho har låst seg til tre argument. Samstundes er det ikkje tal argument som avgjer om teksten er god eller ikkje, men kvaliteten og underbygginga. Likevel meiner eg at argumenta i oppgåve 1 er tydelegare og meir presise enn i oppgåve 2. Eleven presenterer eit av tre argument i oppgåve 2 som: «vi hører altfor lite på musikk så det er bra at vi hører mer på musikk». Dersom ein samanliknar det argumentet, med dei eleven presenterte i oppgåve 1, er det lite hald i det. Det er nærare ei meining enn eit argument.

Eit sentralt funn i studien vitnar om at elevane skreiv lengre tekstar i oppgåve 2 då dei blant anna nytta skriveramme som hjelp. Det samsvarer med funnet til Kvistad og Smemo (2015) som viser at elevane presterte bra på skriveoppgåver som hadde tydelege krav om innhald, tekstoppbygging og skriveramme. Forskinga viser at skriveramma har fungert som eit godt verktøy for dei elevane som kan oppleve skrivinga som krevjande. På ei anna side fann Kvistad og Smemo (2015) at dei gode skrivarane ikkje presterte betre enn dei antatt svakare skrivarane. Det ser ein teikn til i studien min når Stine er den einaste som svarar på alle delane av oppgåve 1 og , men skriver ei oppgåve på lik linje med dei andre elevane når ho svarar på oppgåve 2.

Før 7.trinn skal elevane læra å «skrive tekstar med tydeleg struktur» (Kunnskapsdepartementet 2019a). Det kan til dømes vera å skrive ein argumenterande tekst, slik elevane vart bedt om i denne studien. Dei fleste lærarar er einige om at dette er eit viktig aspekt ved skrivinga og at dei treng hjelp til å planleggje og produsere denne typen tekst. Mitt funn byggjer under Lewis og Wray (2002) når dei peikar på at skriveramma er som eit skjelett og skal bidra til å strukturere teksten og hjelpe slik at elevane kan ha fokus på eiga skriving. Særleg Ole viser at han har hatt stor nytte av skriveramma når han svara på oppgåve 2. Det ser vi når han eksplisitt har skrive «innledning», «hoveddel», «avslutning» og «BEVIS» i teksten sin. Det tyder på at han har skrive rett frå skriveramma. Det er stor forskjell på den fyrste og andre teksten til Ole og eg tolkar at skriveramma ein sentral grunn til det. Ole har nytta skriveramma som ei støtte når han skulle strukturera og utforma teksten. Eg tolkar det som at dette var ei oppgåve som var krevjande for Ole å gjere åleine, og han fekk difor stor nytte av skriveramma. Den sosiokulturelle læringsteorien vektlegg at det er viktig å gje støtte i elevane sin skriveprosess (Vygotsky, 1978). Ein nyttar omgrepet «scaffolding» eller stillasbygging når vi snakkar om å aktivt støtte elevar i eit lærande fellesskap i møte med ei spesifikk oppgåve (Wood et al, 1976). Det skal hjelpe for at eleven seinare blir rysta for sjølv å løyse slike oppgåver i framtida.

5.3 Korleis reflekterer elevane om eiga skriving med utgangspunkt i to ulike skriveoppgåver og ei skriveramme?

Det er viktig å kunne lytte til elevane og deira refleksjonar. Det er elevane sjølv som kan beskrive kva oppleving dei har og korleis dette påverkar dei. Slik Ulvik (2016) peikar på, er det viktig å forske på eigen praksis for å få innsikt og utvikle praksisen i skulen. Den enklaste måten å få vite korleis elevane opplevde oppgåva, er å la dei reflektere og samtale med dei. I dette tilfellet har eg, som tidlegare nemnt, intervjuar dei fem elevane om korleis dei opplevde dei 2 skrivebestillingane.

Når ein er motivert og engasjert er ein villig til å bruke meir tid og innsats på oppgåva. Dette vil auke kvaliteten på arbeidet. Funna frå Normprosjektet visar at motivasjon er ein sentral faktor i skrivinga (Matre et al. 2021, s. 379). Det kjem fram i intervjuar at elevane likte oppgåve 2 best. Emma hevdar at «når det handlar om noko eg likar, er det gøy å gjera dei». Elevane nytta adjektiv som «kjempe», «gøy» og «greit» når dei skulle beskrive oppgåvene (Stine, Runa, Emma, Sander). Ole stiller seg likegyldig til oppgåvene når han fyrst svarar, men grunnleggsvaret med at det var kjekt å skrive på data. Sander og Ole nemner eksplisitt at det å skrive to gongar var tidkrevjande og «sånn passe», men etter å ha reflektert konkluderer begge med at det gjekk fint. Stine hevdar at det kan vera greit å skrive det same to gongar dersom du har gløymt noko i første omgang. Stine visar at ho er reflektert og legg fram at ho likte oppgåve 2 best fordi den hadde lengre oppgåvetekst og eit større innhald fakta. Det visar at formålet med oppgåva har appellert til eleven. Det støtter under Otnes (2015), som skriv at ei skriveoppgåve har som mål å invitere eleven til skriving, og at ein av læraren sine viktigaste oppgåver er å formulere formålet med den aktuelle skriveoppgåva. Samstundes bygger det under at det er heilt sentralt at oppgåva ber om innhald, formål og form (Smidt, 2010).

Elevane har ei positiv haldning til det å ha ein mottakar. Emma og Runa samanliknar det å skulle skrive til nokon som å skrive til seg sjølv eller som å snakke med ein person. Sander nemner eksplisitt at han opplev det som kjekkare å ha ein mottakar fordi nokon les det han skriv og Ole skriv finare enn vanleg når at skriv til nokon. Dette kan sjåast i samanheng med Bakthin, som peiker på at vi alltid vender oss til nokon, og meiner at ytringar er språklige einingar i språket som alltid er retta mot eit formål og ein mottakar (Igland & Dysthe, 2001). Han legg til at utan ein mottakar forsvinn ytringa sin funksjon, som forsterker det Sander seier om motivasjon knytt til det å skrive til nokon. Det kjem også fram i refleksjonen at elevane likar å

skrive historier eller faktatekstar etter interesse. Stine visar at ho motiverast av å ha ein mottakar når ho skriv: «kanskje bedre enn å bare skrive en helt vanlig tekst fordi da får man jo kanskje lov til å gjøre noe etter det».

Eleven sin refleksjon kring det å skrive til ein mottakar, stemmer overeins med Brossel (1983) som deler skriveoppgåver inn i mengd av informasjon som blir presentert i *låg, moderat og høg informasjonsmengd*. I oppgåve 1 får elevane en oppgåve med lite informasjon og instruksar, som Brossel (1983) kallar oppgåve med *lav informasjonsmengd*. I ei slik oppgåve får eleven ansvar for å bestemme formål, mottakar og formatet på teksten. På den andre sida gjev oppgåve 2 elevane ei oppgåve med *høg informasjonsmengd*, ettersom oppgåva gjev informasjon om både formål og mottakar, samt korleis teksten skal vera strukturert. Sett i lys av elevenes utsegn i intervju tydar det på at oppgåver med høg informasjonsmengd (Brossel, 1983) motiverar elevane til å skrive bedte og meir utfullende tekster. Når elevene får vite mottakaren av teksten dei skal skrive, beskriv dei det som å «snakke med ein person», som igjen er med på styrke kvaliteten på teksten.

Elevane hadde delte meiningar knytt til skriveramma. Emma såg på det som ekstra arbeid å først skulle skrive på papir, og deretter skrive inn på dataen. Ole seier at «dersom du bruker ei skriveramme kan du skrive det ned og hugse det, og så er det mykje enklare oversikt». Både Sander og Runa opplevde det som vanskeleg å bruke skriveramme i starten, men når dei fann ut kva de skulle skrive i innleiinga og konklusjonen gikk det fint. Han legg til at det var ein fordel å ha nokre argument frå forrige oppgåve når han skulle utforme teksten. Stine oppfattar at det er enklare å skrive med ei skriveramme framfor et kvitt ark, sidan ei skriveramme gjer det meir oversiktleg. Lewis og Wray (2002) fann i si studie at en kan nytte skriveramme som en strategi for å hjelpe elever til å gi oversikt og organisere informasjon. Dette bidreg til å oppnå meistring, gjennom at elevane lettare kan utforme teksten. Dette stemmer igjen overeins med Emmas utsegn om at ho liker å skrive i avsnitt, som en måte å strukturere teksten. Elevane seier også at de føler på meistring når dei ser at dei har produsert tekst, og Sander seier «sidan det stod der og då synes eg at eg fekk skrive meir». Dette stemmer overeins med funna frå Normprosjektet, som visar til at motivasjon er ein sentral faktor i skrivinga (Matre et al. 2021, s. 379).

5.4 Læraren som oppgåvedesigner

Læraren spelar ei sentral rolle når det kjem til utforming av skriveoppgåver. Det ligg eit ansvar i å skapa engasjerande skriveoppgåver som fremjar elevane si skriveutvikling. I denne prosessen er det mange omsyn ein må ta. Læreplanen er eit viktig styringsdokument, i tillegg spelar andre faktorar som interesse, formål og målgruppa inn. Formålet med skrivinga heng saman med skriveoppdraget og den konteksten som skrivinga vert sett inn i. Det kan vera å bestemme ein mottakar av teksten, korleis skriveoppdraget vert iscenesett og kva formålet med teksten skal vera (Skjelbred, 2021).

Skriving er ein av dei viktigaste ferdigheitene elevane må utvikle i skulen. Vi kan sjå på skriving som ein nøkkelkompetanse som dannar grunnlaget for vidare læring både i skulen og ut i samfunnet. Skriving og skriveoppgåver heng svært tett saman. Relevante og tydelige skrivehandlingar er difor viktig for å skapa gode skrivesituasjonar i skulen (Matre et al., 2021, s. 134). Det er fleire vurderingar som ligg bak relevante og autentiske skriveoppgåver og det eksisterer ikkje ein absolutt og universell måte å kategorisere skriveoppgåver på. Klassifisering av skriveoppgåver kan variera avhengig av fleire faktorar, som til dømes; formål, fagområde, læringsmål, nivå og eleven sine føresetnader og interesser. Difor seier ein ikkje at ei bestemt klassifisering er «rett» eller «feil». I staden bør val av skriveoppgåver bli grunngjeve i ei djup forståing av konteksten, samt den pedagogiske og didaktiske teorien som ligg til grunn for undervisninga.

Brossel (1983) og Kroll og Reid (1994) har presentert ei tredeling av skriveoppgåver. Dei har til felles at kategoriseringa rommar graden av informasjon som er gjeven i skriveoppgåva. Eg meiner at graden av informasjon som vert gjeven må sjåast i samanheng med forventningane ein stiller til elevtektane. Dersom oppgåveteksten inneheld mykje informasjon ventar ein at elevane held seg til denne og oppfyller forventningane som ligg i oppgåva. Skriveoppgåver med mykje informasjon krev at elevane tek omsyn til ei rekkje faktorar når dei skriv. Desse oppgåvene stiller spesifikke krav til innhald, formål og form. I slike oppgåver må elevane ta omsyn til målet med oppgåva, og dei må vite korleis dei skal presentere informasjonen på ein klar og heilskapleg måte.

For å gje elevane eit stillas og den støtta dei treng i skriveprosessen bør læraren vurdere ulike støtteverky. Det kan til dømes vera skriverammer, modellar eller setje opp kriterier. Det er

viktig at desse vert nytta som eit støtteverktøy og ikkje ta opp all fokus. Det er også viktig at skriveramma er tilpassa nivået til skirvaren.

6.0 Avslutning

Resultata har gjeve eit innsyn i kva innverknad utforming av skriveoppgåva har å seie og korleis denne kan påverka elevane si skrivning. Ved å samanlikna resultata i desse to skrivebestillingane ser ein at ei tydeleg bestilling kan utvikla og fremja elevane sitt skriftlege uttrykk. Både kvaliteten på tekstane og elevane si evne til å tenkja reflekterande og kritisk vart tydelegare i elevsvara på oppgåvetekst 2.

Funna kan tolkast på fleire måtar, men det er eintydig at elevane responderer skriftleg betre på skriveoppgåve 2, der dei fekk ei tydeleg skrivebestilling. Dette samsvarer med Otnes (2015), som poengterer bruk av mottakarmedvit og formål i tekstformuleringa. Etersom ein gjennom å gje elevane skriveoppgåver skal utvikla elevane sin skrivekompetanse, må det vera eit mål at ein legg til rette og gjev elevane dei beste føringane i tekstsapinga. Det er likevel sentralt å sjå funna i heilskap og ta i betraktning at elevane skreiv det same to gongar, samt fekk nytte ei skriveramme i oppgåve 2 har bidrege til at elevteksten vart betre uavhengig av skriveoppgåva.

Ein spor av skriveramma i alle dei fem elevtekstane knytt til struktur og oppbygging. Ein ser ei spesielt stor endring hos tre av elevane som går frå å skrive ei liste i den fyste oppgåva til ein fullkomen tekst når dei svarar på oppgåve 2. Det er eit tydeleg resultat av at skriveramma som verktøy fungerer som ei hjelp for elevane. Det er likevel interessant å sjå at ei slik tydeleg ramme faktisk kan vera med å bremse kreativiteten til elevane. Det er difor viktig å ha eit sundt og medvitent forhold til skriveramma. Ho skal nyttast som eit støttande verktøy, og må bli tilpassa alder og nivå.

Gjennom intervju med elevane i etterkant kom det fram at alle elevane framheva at dei likte skriveoppgåve 2 best. Dei opplevde at resultatet vart betre når oppgåva meir tydeleg, hadde ein mottakar og dei fekk bruka skriveramme og skrivestartarar. Alle, bortsett frå ein elev, opplevde skriveramma som ekstra arbeid grunna skrivning på papir. Fleirtalet opplyser òg at det er viktig å vita kven ein skriv til fordi då vert teksten meir autentisk. Samla understrekar dette at elevane har trong for læringsstøtte og ulike føringar i skriveoppgåvene. Sett i lys av eit sosiokulturelt læringsperspektiv, der ein legg opp til støtte i elevane sin skriveprosess, medverkar oppgåveteksten i skrivebestilling 2 til at elevane får moglegheit til nettopp dette (Vygotsky, 1978).

Eit interessant funn er korleis elevane presenterte tekstane sine. Når tre av elevane reflekterer over kvifor dei har svart på den fyrste oppgåva som ei liste er dei samde i at det er mest oversikteleg å skrive slik. Ole har same grunngeving når han skal forklare kvifor han skreiv setningane under kvarandre. På bakgrunn av valmoglegheitene i denne oppgåveteksten, måtte elevane sjølv kome fram til korleis dei ville presentera teksten. På den eine sida får elevane då moglegheit til å velja uttrykksform, men dette fører delvis til at tekstane deira har mindre troverd, og viser til at passende støtte er viktig når ein skal leggja til rette for utvikling av elevane sin skrivekompetanse. På den andre sida såg ein at den eine teksten mista noko av "krafta si" då oppsettet vart for rigid. Sjølv om læraren kan ha eit bestemt formål med skrivinga, kan elevane oppleve ho annleis (Gardner 2008).

Det viktigaste argumentet i teksten til Emma og Stine når dei svarar på oppgåve 2, er knytt til mindre bråk og konsentrasjon. Ole framhevar argumentet om å bli meir avslappa, Sander peikar på det å bli betre i engelsk, og Stine framhev at ein jobbar betre med musikk dersom ein kjeder seg. Elevane trekk fram at dei likar å skrive skjønnlitterære tekstar eller sakprosa. Relatert til skriveramma hadde Runa og Sander same oppleving. Dei synes det var vanskeleg å vite kva dei skulle skrive i rutene med innleiing og avslutning. Med litt rettleiing var den til god hjelp. Ole la fram at han synes det var enklare å huske og Stine synes det var betre med skiveramme enn eit kvitt, tomt ark. Stine derimot opplevde at skriveramma berre var ekstra arbeid sidan dei måtte skrive på pair.

Tidlegare forskning viser som eg har påpeika tidlegare at formålet med skrivebestillinga ofte vert underkommunisert til elevane og at tydlege skrivebestillingar er sentralt for gode skriveprosessar. Dei mest sentrale funna mine i høve problemstillinga er at kvaliteten på skriveoppgåva speglar kvaliteten på elevteksten. I og med at skriveoppgåver er ei så stor del av skulekvardagen, er det ingen tvil om at ho har for lite merksemd. Det er heilt naudsynt at skriveoppgåva får eit større fokus i skulen, enn det ho har i dag. Det vil føre til auka kunnskap og forhåpentlegvis gode skriveoppgåver som skal framme kritisk tenking og forberede elevane til å delta i eit demokratisk fellesskap.

Sjølv om denne studien viser noko av det som har kome fram før, har det vore interessante funn for meg å forske på skriveoppgåver i klasserommet og er noko eg vil ta med meg i mitt arbeid.

6.1 Kritiske refleksjonar rundt eige arbeid

Kritiske refleksjonar kring denne studien er fyst og fremst knytt til at elevane fekk to oppgåver med same tema. Det har gjort det vanskeligare å få fram målet med oppgåva, som nettopp var å sjå på korleis elevane respondere på to skrivebestillingar. Eg var redd for at eg ikkje skulle få like tydeleg korleis elevane responderte dersom oppgåvene hadde heilt ulikt tema. Det kan òg ha påverka elevane sin motivasjon og interesse å skulle skrive det same to gonga. Vidare burde eg ikkje bedt om struktur når eg gav elevane oppgåve 1. Målet med oppgåva var at ho skulle vera open slik at elevane kunne utfalde seg kreativt. Kravet om struktur var på eit vis med å svekka kreativiteten. Dersom eg skulle gjennomført studien på nytt ville eg ha vert i klasserommet som ein observatør og samla inn skriveoppgåver frå lærarar. Sjølv om eg er subjektiv når eg drøftar, vert det alltid enklare når ein står utanfrå. Når det kjem til val i undervisninga skulle elevane skrive inn i skriveramma for hand. Det kan vera positivt fordi ein får strukturera teksten fysisk. På ei anna side kan det for nokre elevar verka som ekstra arbeid. I refleksjonane vart det nemnt av fleire elevar at det var dumt at skriveramma var på ark. Neste gong ville eg truleg latt nokon skrive rett inn på data.

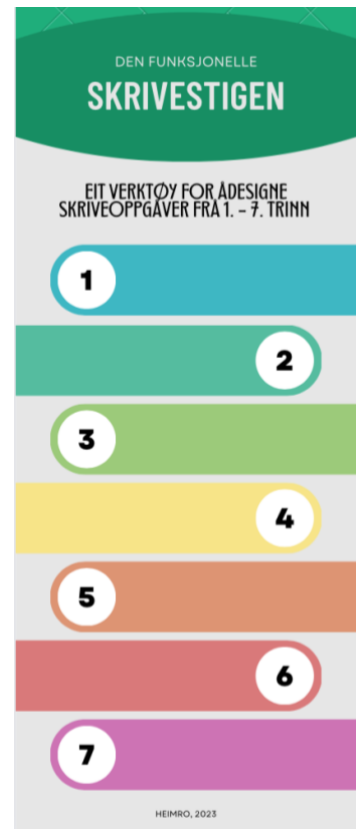
6.2 Vegene vidare

Arbeidet med denne masteroppgåva har vore svært interessant, og sjølv om funna ikkje er nyskapande så har eg tileigna meg mykje kunnskap og fått ei breiare og djupare kunnskap om kor viktig det er å tenke gjennom innramminga av skriveoppgåver. Det er viktig for meg å kunne setje skriveoppgåvene inn i ein kontekst, og eg ynskjer at denne masteroppgåva kan vera nyttig for andre å ta i bruk, både i grunnskulen og på eit høgare akademisk nivå.

Eg ynskjer å spreie kunnskapen min gjennom denne oppgåva, samt med å tale med andre om denne viktigheita. Når eg fyrst starta på prosjektet såg eg på klassifisering av oppgåver som eit litt uklart felt. Eg opplevde at det ikkje fantes ei spesifikk klassifisering, men heller mange ulike måtar å gjere det på. Det skapa meir forvirring enn hjelp. Etterkvart som eg har gått djupare i arbeidet med skriveoppgåver finn eg at det å utforma skriveoppgåver er meir komplekst og ei utfordring for mange. Eg fekk difor ideen om å utforme ein modell med namnet «Den funksjonelle skrivestigen» for å spreie min kunnskap ut til andre lærarar i landet.

Eg ville ha utforma eit forslag til ein type stige som la vekt på kva element som var viktige å fokusere på i skriveopplæringa og skriveoppgåver år for år. Som gjorde det enklare for lærarar å tilpasse skrivinga for elevane. At ein skriv seg oppover stigen frå år til år.

Den enklaste måten å formidle god og viktig kunnskap på ut i skulen er å gjere det enkelt. Når det er lite kunnskap knytt til skriveoppgåver i skulen handlar det om å kommunisere det ut på ein enkel og forståelig måte som gjer at lærarar faktisk er interessert i å dra nytte av det.



Kjeldeliste

- Aske, J. (2018). Skriveopplæringa i norskfaget. I K. Breivega. & M. Selås. (red.), *Skriveboka: innføring i skriveopplæring* (s. 36 – 49). Det Norske Samlaget.
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: Å isenesette et skriveoppdrag* [Doktoravhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
<http://hdl.handle.net/11250/2582386>
- Breivega, K. M. R. & Myklebust, H. (2018). Argumenterende sakprega skrivning. I K. Breivega. & M. Selås. (red.), *Skriveboka:innføring i skriveopplæring* (s. 68-86). Det Norske Samlaget.
- Breivega, K. M. R. (2018). *Tekstperspektivet i skriveopplæringa*. I. K. M. R. Breivega, & M. Selås, (Red.), *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring* (s. 13-35). Samlaget.
- Brossel, G. (1983). *Rhetorical Specification in Essay Examination Topics*. Collage English, 43, s.165-173
https://www.jstor.org/stable/pdf/377224.pdf?refreqid=excelsior%3Ad0a83be3e5406b6718d664cce7650f0a&ab_segments=&origin=&acceptTC=1
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS
- Den nasjonale forskningsetiske komite. (NESH). (2018, 29, oktober). *Kva er forskningsetikk?* Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/kva-er-forskningsetikk/>
- Den nasjonale forskningsetiske komite. (NESH). (2019, 10, februar). *Generelle Forskningsetiske retningslinjer*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies*. OECD.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvenser for undervisning. I L.S. Evensen & T. Løkensgard Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Cappelen
- Dysthe, O. & Igland, M. A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori, I O. Dyste (red.), *Dialog, samspill og læring* (s. 73 – 90). Abstrakt forlag.
- Gardner, T. (2008). *Designing Writing Assignments*. Illinois: the National Council of Teachers of English. <https://wac.colostate.edu/docs/books/gardner/designing.pdf>
- Hillocks, G. (2005). At last: The Focus on Form vs. Content in Teaching Writing. I *Research in the Teaching of English*, 40 (2), 238-248.
- HVL. (2021, 11, august). 4. *Oppbevaring av aktive forskningsdata*. HVL.

<https://www.hvl.no/forskning/forskningsetikk/retningslinjer/oppbevaring-av-aktive-forskningsdata/>

- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Fagbokforlaget.
- Igland, M. A. & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori, I O, Dyste (red.), *Dialog, samspill og læring* (s. 73 – 90). Abstrakt forlag.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, H, M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive*. Universitetsforlaget.
- Johnsen, E, B. (1997). *Oppgavetekst og dannelse: artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I *Master i norsk metodeboka 2*, R. Neteland. & L, I, Aa. (red.). (s. 26-46) Universitetsforlaget.
- Kjelen, M. T., & Tvebakk, T. (2020). *Skriverammer som stillas*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 104(04), s. 347-360. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-04-03>
- Kroll, B., & Reid, J. (1994). *Guidelines for designing writing prompts: Clarifications, caveats, and cautions*. Journal of Second Language Writing, 3(3), 231-255.
- Krumsvik, R. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Kjerneelementer i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019c). *Fagets relevans og sentrale verdier* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019d). *Grunnleggende ferdigheter* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg./ T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 2009).
- Kvistad, A. H., & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes, *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221-242). Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskapning. I K. Kverndokken, (Red.), *101 skrivegrep* (s.

- 45-56). Fagbokforlaget.
- Lewis, M. & Wray, D. (2002). *Writing Frames: scaffolding children's non-fiction writing: the use of the writing frames*. Exeter Extending Literacy project. Reser. National Centre for Language and Literacy. The University of Reading.
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Mears, C.L. (2012). In-depth interviews. I J.Arthur, M. Waring, R. Coe & L. V. Hedges (Red.), *Research Methods & Methodologies in Education* (s.170 – 176). London: SAGE publications.
- Mork, S, M. (2006). Argumentasjon som læringsstrategi: Hvordan kan læreren tilrettelegge for elevenes faglige argumentasjon? I E, Elstad. & A, Turmo. (red.), *Læringsstrategier Søkelys på lærernes praksis* (s.127 – 143). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L, I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R, Neteland. & L, I, Aa. (red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 12-22). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R, Neteland. & L, I, Aa. (red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (2009). Kan skriveutvikling planlegges? Eleven i møte med skolens oppgavekultur. I O. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (ss. 74-83). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *SKRIV! LES! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy* (s. 237–256). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H, Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s.11- 24). Fagbokforlaget.
- Postholm, M, B. & Jacobsen, D, I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ruth, L. & Murphy, R. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing*. NJ: Alex Publishing Company.
- Skjelbred, D. (2010). Fra Fadervår til Facebook. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2021). *Elevenes tekst: Skrivning og skriveopplæring i norskfaget*. Cappelen Damm

Akademisk.

Skrivesenteret (2020). *Skrivehjulet*. Henta 1. mai frå:

<https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>

Skrivesenteret. (2021a) *Skrivetrekanen*. Henta 1. mai 2023 frå,

<https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekanen/>

Skrivesenteret. (2021b). *Skriveramme: Argumentere*. Henta 1. mai frå

https://skrivesenteret.no/wpcontent/uploads/2021/02/9_skriveramme_argumentere_4_bm.pdf

Skrivesenteret. (2021c). *Setningsstartere for argumenterende skrivning*. Henta 1. mai frå:

https://skrivesenteret.no/wpcontent/uploads/2021/02/1_setningsstartere_argumenterende_skrivning_bm.pdf

Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling.

I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag: innsyn og utspill*. Tapir Akademisk Forlag.

Smidt, J., Solheim, R. og Aasen, A.J. (red.) (2011). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Tapir Akademisk Forlag.

Smidt, M. A. & Swain, S. (2011). *Wise eyes. Prompting for Meaningful Student Writing*. Henta

frå https://archive.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/15440/Wise_Eyes.pdf?x-r=pcfile_d

Solheim, R. & Matre, S. (2014) Forventninger om skrivekompetanse. *Viden om læsing, 2014* (15), s. 76-78.

http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf

Solheim, R. (2020). Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar. I L, I. Aa. &

R, Neteland. (red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 114 – 135). Universitetsforlaget.

Språkløyper. (u.å.). Fagfilm: Skrivetrekanen [Bilde]. Henta frå

<https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/mellomtrinn/lede-gode-skriveprosesser/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/fagfilm-skrivetrekanen>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.).

Fagbokforlaget

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

Ulvik. (2016). Aksjonsforskning - en oversikt. I M, Ulvik (1953-) (Red.), *Å forske på egen*

praksis: aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet (s. 17–35). Fagbokforlaget.

Øgreid, A, K. (2016). *Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. Klasse elevers tekstskaping i samfunnsfag*. Acta Didactica Norge 10(1), 1–19.

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.2608>

- Van Manen, M (1990). *Researching Lived Experiences. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2.utg). The Althouse Press.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Red.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Widén, P. (2015). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (s. 176- 193). Liber.
- Wood, D. & Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in Problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 88-100.

INTERVJUGUIDE

Generelt:

8. Kva synes du om desse skriveoppgåvene?
9. Kva synes du om å skrive det same to gongar?
10. Kva for skriveoppgåve likte du best?
11. Kva likte du ved den oppgåva?
12. Kva synes du var mindre kjekt med oppgåva?
13. Korleis synes du det er å skrive til nokon?
14. Korleis synes du det er å skrive ein tekst der du skal prøve å overtyde nokon?

Knytt til skriveoppgåva

5. Kva skreiv du i første oppgåva?
6. Kvifor skreiv du oppgåva di slik?
7. Kva gjorde at du valte å skrive oppgåva på den måten?
8. Kven skreiv du til?

7. Kva skreiv du i den andre oppgåva?
8. Var du for eller mot musikk i undervisninga?
9. Kvifor har du satt opp teksten slik?
10. Korleis starta og avslutta du teksten din?
11. Kva var det viktigaste argumentet ditt?
12. Korleis synes du det var å skulle skrive teksten til meg?

Motivasjon

6. Kva synes du om å skrive om noko som er aktuelt i klasserommet?
7. Dersom du kan velje sjølv, kva liker du å skrive om?
8. Kva har du skrevet tidligare?
9. Kven av dei to oppgåvene likte du best? Kvifor?
10. Kva oppgåve opplevde du at du meistra best?

Skriveramme

4. Kva synes du om å bruke ei skriveramme først?
5. Hjalp det? Hjelp det ikkje?

Korleis opplevde du det var å få hjelp med setningane? Setningsstartarar?

Vedlegg 2 – Vurdering av behandling av personopplysninger fra Sikt

24.04.2023, 14:24

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Skriveoppgåver på 5.trinn](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
449353

Vurderingstype
Standard

Dato
24.04.2023

Prosjekttittel
Skriveoppgåver på 5.trinn

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig
Kjersti Maria Rongen Breivega

Student
Amalie Kristine Heimro

Prosjektperiode
22.08.2022 - 23.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 23.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Vi viser til endring registrert i meldeskjemaet. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

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

Kontaktperson: Janniche Linde

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet?

“Kva har utforming av skriveoppgåver å seie for skrivinga til elevane?”

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å få meir kunnskap og ei djupare forståing av korleis seks elevar på 5.trinn responderer på to ulike skriveoppgåver. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Bakgrunn og føremål

Bakgrunnen for prosjektet er ei interesse for skriveopplæring i norskfaget. Ifølgje Kunnskapsløftet (2020) skal elevane oppleve skriveopplæringa som meningsfull heilt i frå dei startar på skulen. Mange elevar synes det er utfordrande å produsere tekst, og då er det læraren si rolle å rettleie og motivere til skriving. Lærarrolla er difor svært sentral allereie i produseringa av skriveoppgåva. Eit overordna formål med denne studien er difor å forske på korleis utforminga av skulekvardagslege skriveoppgåver påverkar skrivinga til elevane. Meir konkret ynskjer eg å få meir kunnskap og ei djupare forståing av korleis seks elevar på 5.trinn responderer på to ulike skriveoppgåver. For å kunne svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla mine kjem eg til å bruke følgjande metode:

- Lydopptak ved intervju av elevar på 10-15 minutt. Lydopptaket vert transkribert rett etter opptaket og vert sletta ved slutten av prosjektet (23.06.2023). Det er berre eg og min rettleiar som vil ha tilgang til lydopptaket.
- Analysere elevtekstar

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet med Amalie Kristine Heimro i spissen, som har med seg rettleiar Kjersti M. R. Breivega.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg, Amalie Kristine Heimro, skal undervise i nokre norsktimar i klasse 5 A dei kommande månadane. Samstundes skriv eg ei masteroppgåve og skal utføre eit forskingsprosjekt. Eg ber i den samanheng om eit samtykke til at ditt barn deltar i studien.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du let barnet ditt delta i studien inneber det at eg kan observere og intervjuer to undervisningstimar, samt ha eit personleg intervju.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Eg vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Både skulen, elevane og all informasjon som førekjem i denne studien vil bli behandla strengt konfidensielt. Det er berre meg og min rettleiar som vil ha tilgang på datamaterialet. Lydopptaket frå intervjuet kjem til å ligge på ein minnepenn med passord og låst inn i eit skap.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 23. juni 2022. Etter avslutta prosjekt vil lydopptak bli sletta.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,

- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Student: Amalie Kristine Heimro, på e-post: amalie.heimro@bergen.kommune.no eller på tlf. 95479745
- Rettleiar: Kjersti Maria Rongen Breivega, på e-post krbr@hvl.no eller på tlf. 55 58 55 19.
- HVL sitt personvernombod: Trine Anikken Larsen, på epost: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no eller telefon: 55 58 76 82.

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Kjersti M. R. Breivega
(Forskar/rettleiar)

Amalie K. Heimro
(Student)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke informasjon om studien og samtykker til at studenten gjennomfører to undervisningsøkter, tar opptak ved intervju og analyserer elevtekstane.

Namn på elev: _____

Signatur av føreset: _____ Dato: _____

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)