



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**«Det er så vanskelig å begynne å skrive!»**

En kvalitativ studie av oppstarten av en skriveoppgave med bruk av noen  
førskrivingsaktiviteter på ungdomstrinnet

Hanne Uteng

Mastergradsoppgave i norskdidaktikk, LRU 3904-1, mai, 2021



## Forord

Endelig har jeg kommet meg opp det som til tider har føltes som en lang og bratt oppoverbakke! Vel oppe er jeg belønnet med både utsikt og innsikt, og kjenner at det var verd strevet.

Takk til familien min som har vært forståelsesfulle og tålmodige de fire siste årene. Nå skal helgene brukes på andre ting enn studier! En ekstra takk til min mann, som har hatt litt mer arbeid på hjemmebane det siste året, men som har vært og er min støtte og klippe.

Takk til min veileder Morten Bartnæs som har vært utholdende og tålmodig. Takk for gode samtaler, både utfordrende og støttende. Vi klarte det til slutt!

En stor takk også til min arbeidsplass, som har latt meg studere ved siden av jobb, og som har sett verdien av mitt faglige påfyll. Takk også for at jeg fikk låne en klasse for å gjennomføre selve skriveoppgaven i prosjektet mitt. Til slutt vil jeg takke gode kollegaer, studieveinner og venner som har lest, stilt kritiske spørsmål og heiet meg fram.

Mortenhals, mai 2021

Hanne Uteng



## Sammendrag

Dette masterprosjektet er en kvalitativ studie av førskriving og hva som kan være med på å sette elever i stand til å skrive. Problemstillingen jeg har jobbet etter har vært:

*På hvilke måter fremmer førskrivingsaktiviteter skriving hos elever i en ungdomsskoleklasse?*

For å finne svaret på problemstillingen har jeg også hatt tre forskningsspørsmål:

*1. På hvilke måter kommer idemyldring og eksempeltekst til syne i elevenes tekster?*

*2. Hvilken opplevelse har elevene av å jobbe med førskrivingsaktiviteter?*

For å finne svar på disse to forskningsspørsmålene har jeg gjennomført et skriveprosjekt, og deretter brukt et utvalg elevtekster som empirisk materiale. I etterkant av skriveprosjektet intervjuet jeg en gruppe elever. I tillegg syntes jeg det var interessant å ha et tredje forskningsspørsmål:

*3. På hvilken måte samsvarer funnene i elevtekstene med funnene i intervjuet?*

Jeg gjennomførte skriveprosjektet i en ungdomsskoleklasse i mars. Funnene i mitt prosjekt er blant annet at elevene finner det nyttig å jobbe med både idemyldring og eksempeltekst. I intervjuet kan det synes som at elevene ikke vektlegger gjennomgang av eksempeltekst som spesielt viktig, men mine funn viser at det er tydelige spor av eksempelteksten i flere av elevtekstene. Det kan derfor virke som de bruker teksten som et støttede *stillas*, og at de låner fra eksempelteksten både innholdsmessig og i struktur og oppbygging av egen tekst. Jeg mener derfor at førskrivingsaktivitetene fremmer skriving ved at elevene får ideer, og har en tekst som kan gi dem støtte både når det gjelder *hva* de kan skrive, og *hvordan* de kan skrive egen tekst.

Teorien jeg har brukt handler om eksplisitt skriveopplæring, eksempeltekster som stillaser for elevenes tekstskaping og intertekstualitet i form av å låne tekstelementer fra en eksempeltekst.

Mitt bidrag til forskningsfeltet er at å bruke eksplisitt skriveopplæring og gi elevene tydelige tekstlige modeller fremmer skriving hos elever. Likevel er det slik at ikke alle elevene i dette skriveprosjektet klarte å produsere en tekst, slik at videre studier kan gjøres for å finne ut mer av hva som skal til for at alle elever klarer å skrive.



# Innholdsfortegnelse

Forord .....	ii
Sammendrag .....	iv
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Avgrensing.....	3
1.4 Lesekart .....	4
2 Teori og forskning på skriving .....	5
2.1 Skrivning i skolen.....	5
2.2 Økte krav til skriftlige ferdigheter .....	7
2.3 Nyere skriveforskning .....	8
2.4 Skrivestrategier og stillaser .....	10
2.5 Førskrivning.....	11
2.5.1 Forskning og førskrivning.....	12
2.6 Idefase og idemyldring .....	13
2.6.1 Klargjøre skriveoppgave, mottaker og formål .....	15
2.7 Modelltekster .....	16
2.7.1 Stillasbegrepet og modelltekster .....	16
2.7.2 Sirkelen for undervisning og læring.....	18
2.7.3 Modelltekster og intertekstualitet.....	18
2.8 Oppsummering av teorikapittelet .....	19
3 Metode.....	21
3.1 Kvalitativ metode .....	21
3.2 Kasusstudie.....	22
3.3 Utvalg .....	23

3.3.1	Tilgang til informanter .....	23
3.3.2	Representativt utvalg.....	23
3.3.3	Endelig utvalg .....	24
3.4	Skriveoppgaven i studien.....	24
3.4.1	Sjanger.....	24
3.4.2	Bakgrunn for valg av tema .....	25
3.4.3	Beskrivelse av skriveprosjektet.....	25
3.4.4	Eksempeltekst og oppgaveformulering.....	26
3.4.5	Idemyldring .....	28
3.5	Refleksjoner rundt undervisningen.....	28
3.6	Empirisk materiale.....	30
3.6.1	Observasjonsnotater .....	30
3.6.2	Dokumentanalyse av elevtekster.....	31
3.6.3	Intervju .....	31
3.6.4	Refleksjoner etter intervjuet.....	32
3.7	Forskningsetiske aspekter.....	33
3.8	Tilnærming til datamaterialet .....	34
3.8.1	Analyse av elevtekstene .....	34
3.8.2	Analyse av intervju.....	35
3.8.3	Mulige sammenfallende funn i intervju og tekstmateriale.....	36
4	Presentasjon av funn.....	37
4.1	Presentasjon av funn i elevtekstene .....	37
4.1.1	Spor av idemyldring i elevtekstene .....	37
4.1.2	Spor av eksempeltekst i ulike kategorier.....	39
4.1.3	Spor av selvstendighet.....	42
4.2	Presentasjon av funn i intervjuene.....	44



4.2.1	Uttrykk av opplevelser av eksempelteksten .....	44
4.2.2	Uttrykk av opplevelser av å klargjøre skriveoppdraget .....	44
4.2.3	Uttrykk av opplevelser av idemyldring .....	44
4.2.4	Uttrykk av opplevelser av å begynne å skrive.....	45
4.2.5	Uttrykk av opplevelser av skriving generelt .....	46
4.3	Oppsummering av funn .....	46
5	Drøfting og svar på problemstilling .....	47
5.1	Drøfting av funn i elevtekstene .....	47
5.1.1	Drøfting av funn i elevtekstene .....	47
5.2	Drøfting av funn i intervjuet.....	51
5.3	Samsvar mellom funn i eksempeltekster og funn i intervju .....	52
5.4	Reliabilitet og validitet .....	53
5.5	Avslutning og svar på problemstilling.....	54
5.5.1	Svar på problemstilling .....	55
6	Referanser.....	56
	Vedlegg 1 Sirkelen for undervisning og læring .....	60
	Vedlegg 2 Eksempeltekst .....	61
	Vedlegg 3 Intervjuguide.....	63
	Vedlegg 4 Samtykkeerklæring .....	66
	Vedlegg 5 Idemyldring.....	70



# 1 Innledning

«Jeg kan ikke begynne å skrive, for jeg vet ikke hva overskriften skal være». Elev, 8.kl.

Dette sitatet har fulgt meg gjennom nesten hele dette mastergradsstudiet. Eleven min hadde terminprøve før jul, og satt med en blank skjerm. Selv om vi hadde gått gjennom alle oppgavene på forhånd, hadde han jo ikke klart for seg overskriften. Dette utsagnet fikk meg til å tenke på hvordan det sto til med skriveundervisninga, ikke bare i mine timer, men også generelt. Har vi for store forventninger til hva elevene skal mestre? Er undervisninga for utydelig, altså for lite eksplisitt? Og hvordan kan man legge opp undervisninga slik at elevene utvikler sin skrivefaglige kompetanse, og har noen strategier i møte med en skriveoppgave?

## 1.1 Bakgrunn og valg av tema

Dette ble mitt personlige utgangspunkt for valg av tema til min mastergradsoppgave i norskdidaktikk. Jeg ønsket å finne mer ut av skriving i skolen, skriving i forskningen og spesielt hvordan man kan legge til rette for at elevene får til å begynne å skrive ved å bruke ulike førskrivingsstrategier.

Hva er hensiktsmessig å gjøre i klasserommet hvis målet er at det tomme arket blir fylt med tekst? Mitt forskningsprosjekt konsentrerer seg om det som skjer i klasserommet i forkant av skriveaktiviteten, og når elevene skal begynne å skrive, altså der tekstskapingen starter. Så vil jeg ved hjelp av elevenes tekster se om jeg finner igjen noe av det vi gjør i forkant av skriveoppgaven ved å bruke førskrivingsaktiviteter som eksempeltekst, avkoding av skriveoppdrag og idemyldring i den ferdige teksten.

I *Formål med faget* står det følgende: «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, 2020).

Skriving er en av fem grunnleggende ferdigheter som alle trenger i et arbeidsliv som vi ikke helt vet hvordan vil se ut i fremtiden. Elevene trenger å skrive mye for å skjønne at skriving krever forberedelse, utholdenhet og kunnskaper, både om det som skal skrives om, og om hvordan man skriver. Elevene trenger blant annet kompetanse i å lære, og kompetanse i å kommunisere, slik det ble slått fast i *Fremtidens skole, fornyelser av fag og kompetanser*

(NOU 2015:8, s.8). Dette er videre forankret i den nye læreplanen *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (Kunnskapsdepartementet, 2020). I overordnet del i læreplanen står det at «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Et uttalt mål for opplæringen er altså at elevene selv blir bevisste sin egen kunnskapstilegnelse og vet hvordan de lærer best. Dermed burde vi kunne forvente at elevene i økende grad utover skoleløpet sitt har tilegnet seg strategier for hvordan de løser ulike oppgaver, også skriftlige. Likevel tror jeg det er mange elever som føler det slik som min elev innledningsvis, at han ikke visste hvor han skulle begynne. I arbeidet med denne mastergradsoppgaven har *Writing Next*-studien (Graham & Perin, 2007) satt meg på sporet av hva som fungerer best når det gjelder å forbedre elevers skriving. Denne studien har ledet meg videre til skrivestrategier som metode, eksplisitt skriveundervisning og *Sirkelen for undervisning og læring* (Torvatn, 2014, og Skrivesenteret, 2013), ulike måter å bygge støttende stillaser rundt elevenes skriving og hvordan elever bruker modelltekster og gjør ulike former for tekstlige lån (Håland, 2016, og Lancia, 1997). Dette har hjulpet meg til å velge noen førskrivingsaktiviteter som kan bidra til at elever får en form for starthjelp, og videre ledet meg fram til problemstillinga for dette prosjektet.

## 1.2 Problemstilling

Mitt utgangspunkt for denne mastergradsoppgaven har vært å forsøke å finne ut hva som skal til for at elever på ungdomsskolen klarer å sette i gang med å skrive når de får en skriveoppgave. Jeg ønsker å finne ut om noen spesifikke førskrivingsaktiviteter kan hjelpe elevene når de skal skrive, og eventuelt hvilke som fremmer skrivingen deres. Målet er å utvikle kunnskap om hva som kan være med på å sette elever i gang med å skrive tekster. Dette har ledet meg til problemstillingen jeg har jobbet etter, og den er som følger:

*På hvilke måter fremmer førskrivingsaktiviteter skriving hos elever i en ungdomsskoleklasse?*

På bakgrunn av problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. På hvilke måter kommer idemyldring og eksempeltekst til syne i elevenes tekster?

Ved å bruke elevtekster som empirisk materiale, vil jeg foreta en tekstanalyse der jeg undersøker om og på hvilke måter idemyldring og eksempeltekst gjenspeiler seg i elevenes tekster.

## 2. Hvilken opplevelse har elevene av å jobbe med førskrivingsaktiviteter?

Ved å gjennomføre et fokusgruppeintervju av et utvalg elever vil jeg forsøke å finne ut hvordan elevene opplever å jobbe med de utvalgte førskrivingsaktivitetene. Intervjuet vil også forsøke å finne ut av elevenes opplevelser av skriving generelt, og førskrivingsaktiviteter spesielt også i andre skriveoppgaver. Under arbeidet med de to første forskningsspørsmålene fant jeg det interessant å se om elevtekstene og intervjuet kunne sammenlignes på noen måte. Det ledet meg til et tredje forskningsspørsmål:

## 3. På hvilken måte samsvarer funnene i elevtekstene og funnene i intervjuet?

Ved hjelp av dette siste forskningsspørsmålet vil jeg forsøke å finne ut om funnene fra de to foregående analyseenheter samsvarer, og i så fall, på hvilken måte. Til sammen håper jeg at dette bringer meg til et svar på selve problemstillingen.

Skriveopplegget ble gjennomført i en ungdomsskoleklasse på våren, der alle elevene måtte svare på den samme skriveoppgaven. Elevene hadde sett begge sesonger av TV-serien *Rådebank* som handler om ungdommer i et rånemiljø i Bø. Serien tar opp en del vanskelige temaer knyttet til ungdom og psykisk helse. Som innledning til selve skriveøkten brukte vi en eksempeltekst som hadde vært publisert på Aftenpostens debattsider Si;D om nettopp denne TV-serien og temaene den tar opp.

## 1.3 Avgrensning

Denne studien vil fokusere på en bestemt skriveoppgave i faget norsk i en ungdomsskole. Studien er en enkeltcase-studie som er avgrenset i tid. Siden jeg ser på bare noen få trekk ved elevenes tekster, vil andre aspekter som f.eks. vurdering ikke bli diskutert inngående. Det samme gjelder for rettskriving og språk generelt. Jeg avgrenser denne oppgaven hovedsakelig til førskrivingsaktivitetene idemyldring og eksempeltekst, og intervju av en gruppe elever. I intervjuet er disse elevenes opplevelser av å jobbe med førskrivingsaktiviteter spesielt og skriving generelt tema.

Underveis i teksten vil jeg bruke noen begreper om hverandre. Skriveprosjekt, skriveoppdrag og skriveoppgave brukes om det konkrete opplegget som denne forskningen baserer seg på. Videre vil førskrivingsaktiviteter brukes som en fellesbetegnelse på ulike metoder og aktiviteter i forkant av en skriveoppgave.

## **1.4 Lese kart**

Oppgaven er laget slik at teorien presenteres i kapittel 2. Her dannes bakteppe og teoretisk forståelsesramme for videre lesing. Kapittel 3 beskriver valg av metode, og gir en ganske utførlig beskrivelse av undervisningsopplegget og det empiriske materialet. I kapittel 4 presenteres funn i materialet. Kapittel 5 består av analyse og drøfting, før en konklusjon og svar på problemstilling presenteres. God lesing!

## 2 Teori og forskning på skriving

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som er relevant for mitt prosjekt. Selv om mitt fokus er førskriving i dette prosjektet, er det relevant å se på skriving generelt for å forstå hva som ligger bak det å skrive tekster i skolen. Ved å gjøre noen korte historiske tilbakeblikk prøver jeg å vise at selv om skriving i skolen har endret seg fra skolens begynnelse til i dag, står vi likevel trygt plantet i en lang tradisjon av skriving, der også førskrivingsaktiviteter har og har hatt sin naturlige plass.

I første delkapittel ser jeg kort på skriving i skolen fra skolens spede begynnelse i Norge. Dette gjør jeg for å forsøke å vise at det har skjedd svært store endringer i kravene som stilles til dagens skrivekompetanse hos elever. Videre sier jeg litt om skriftlige ferdigheter før jeg vier førskriving større plass. Hensikten med teorikapittelet er å vise hva førskriving spesielt kan forstås som, og presentere teorier som er relevante for diskusjonskapittelet seinere i oppgaven.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg lest en del litteratur som kan danne en teoretisk ramme for dette prosjektet. Den teorien jeg har støttet meg mye til er blant annet *Writing Next*-studien til Graham og Perin (2007). Kåre Kverndokkens (red.) *101 skrivegrep* (2015) og artiklene som er inkludert i den har gitt verdifull innføring i flere aspekter ved skriving. I tillegg har jeg hatt stor nytte av *Ord på nye spor* av Olga Dysthe (1999), og andre skrivepedagogiske bøker som *Gode skrivestrategier* (Kvithyld, Kringstad og Melby, 2014) og Blikstad-Balas og Roes (2020) *Hva foregår i norsktimene?*. Videre har jeg funnet det nyttig å se nærmere på begrepet *scaffolding*, på norsk oversatt til «støttende stillaser» som et bilde på ulike måter man kan bygge støtter rundt elevers skriving (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Et annet begrep som har vært interessant å se på, er *intertekstualitet*, og Lancias (1997) kategorier for ulike måter elever låner tekst-elementer til sine egne tekster.

### 2.1 Skriving i skolen

Jeg vil begynne dette teorikapittelet med et lite historisk tilbakeblikk, der hensikten er å sette førskriving og skriving inn i en skrivepedagogisk og historisk sammenheng.

Skriving var ikke et eget fag da skolen ble obligatorisk for alle i Norge i 1739 (Skjelbred, 2014, s. 289). Det ble det først i allmueskoleloven av 1827, nesten hundre år etterpå (ibid.).

Skriving som eget fag innebar ikke tekstproduksjon slik vi finner det i dagens læreplaner. Man skulle «skrive pent, rett og godt» (ibid. s.292), men i Normalplanen i 1922 skal barna lære å «skriftlig å framstille tankene sine i naturlig og riktig form og uten grove ortografiske feil» (Skjelbred, 2010, s. 121). Det kan hentyde en forsiktig begynnelse på tekstskaping i skolen.

Den snart hundre år gamle boka *Stil i storskolen. Håndbok for lærere* av Magnus Eriksen fra 1923, kan være et tidlig eksempel på skrijving og førskrijving. I innledinga til Eriksen står det at læreren har en vanskelig oppgave i å lære elever å skrive. For at «elevene skal vinne ferdighet i å skrive godt for seg, må de planmessig veiledes og opøves til det» (Eriksen, 1923). I «Stil nr.2: *Ekornet*» (Eriksen, 1923, ss. 11-12), foreslår Eriksen at eleven følger et bestemt mønster for å ikke «fare fram og tilbake» (ibid. s.12). De får med andre ord en *disposisjon*, selv om han ikke bruker det ordet. Eriksen bruker også eksempeltekster, eller mønstertekster, i mange av oppgavene, samt at han instruerer læreren som skal bruke oppgavene til å la elevene komme med egne ideer før de skal skrive.

Det som er viktig å merke seg, er at Eriksen tilbyr et ganske variert sett førskrivingsaktiviteter i sin håndbok. Når elevene så skal i gang med å skrive, blir de etter instruksjonene i boka mer eller mindre overlatt til seg selv. Boka sier heller ingenting om verken formål eller mottaker til tekstene elevene skal skrive. Der har det heldigvis skjedd litt på disse snart hundre årene, og prosessorientert skrivedidaktikk har vært et viktig bidrag til skrivedidaktikken både i Norge og andre land.

Prossessorientert skrivedidaktikk, heretter kalt POS, har vært godt etablert og kjent i norsk skriveopplæring de siste 30-40 årene. Dysthe og Hertzberg (2014, s. 15) beskriver pedagogikken slik: «Prossessorientert skriveopplæring handlar [...] om å gi hjelp og rettleiing nettopp i arbeidsprosessane, t.d. mens elevane arbeider med førskrijving, utkast, respons og omarbeiding [...]». Å skrive er å være i en prosess ifølge denne pedagogikken, og den bidro til å synliggjøre at det å skrive tekster består av mange delprosesser. Dysthe og Hertzberg snakker videre om dreiningen mot et sosiokulturelt læringssyn, som kom til syne gjennom POS. Sentrale aspekter ved et sosiokulturelt læringssyn er blant annet at læring er grunnleggende sosialt, og at språket er sentralt i læringsprosesser (Dysthe, 2001, s. 43). Et slikt sosiokulturelt læringssyn finner støtte hos den russiske språkpsykologen Lev Vygotskij. I



dette ligger det også at elevene skulle snakke om egne og andres tekster, og på den måten utvikle metakognisjon, eller et språk for å snakke om tekst. Dette er forankret i dagens læreplaner også, for eksempel under kjerneelementet *Skriftlig tekstskapning*: «(...) Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Mange lærere mente ifølge Roe og Helstads undersøkelser at de ikke brukte POS lenger (Roe & Helstad, 2014). Selv om lærerne påsto at de ikke drev med POS, svarte de likevel at de brukte f.eks. idefase når elevene skulle skrive. I 1996 svarte 23 % at de alltid brukte en slik idefase, mens i 2013 oppga 63 % av lærerne at de ofte eller alltid brukte idefase for å komme i gang med skrivingen (Roe & Helstad, 2014, s. 177). Førskrivingsaktiviteter er med andre ord en vanlig aktivitet i klasserommet før elever skal skrive tekster. Prossessorientert skriveidaktikk, det sosiokulturelle læringssynet og førskrivingsaktiviteter som f.eks. idefase er en sentral del av den rådende skrivepedagogikken i dag.

## **2.2 Økte krav til skriftlige ferdigheter**

I dette kapittelet vil jeg forsøke å sette skriftlige ferdigheter i skolen inn i en større kontekst, og dermed vise hvordan kravene til elevenes skriftlige ferdigheter har endret seg. Samfunnet vårt har gått fra å være et arbeidssamfunn til å bli et samfunn som stiller større og større krav til gode grunnleggende ferdigheter. Dette var enkelt sagt bakgrunnen for at OECD-landene formulerte et sett grunnleggende ferdigheter som alle mennesker trenger for å kunne delta i samfunnet, både i demokratiske prosesser og i et framtidig arbeidsliv. Noen av disse grunnleggende ferdighetene har sitt utspring i literacy-begrepet. Literacy kan defineres som «lese- og skrive-ferdigheter i vid forstand, det vil si det å forstå og kunne bruke skriftsystemer (...)» (Berge, 2007, s. 230). Det såkalte PISA-sjokket, som viste at norske skoleelever scoret dårligere på både lese- og regneferdigheter, førte til store strukturelle endringer i skolens læreplaner i Norge. Læreplanene gikk fra å formulere hva elevene skulle gjøre, til å formulere hvilke kompetanser elevene skulle ha etter endt opplæring (Berge, 2007). Samtidig med Læreplanen for Kunnskapsløftet i 2006, ble det innført fem grunnleggende ferdigheter som var overordnet og inkludert i alle fagene. Det å kunne skrive er en av disse fem, og formulerer hva det innebærer å ha gode skriftlige ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene er videreført i den nye læreplanen LK20. Skriving som grunnleggende ferdighet er formulert slik i faget norsk:

Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster (...)  
(Kunnskapsdepartementet, 2020).

For å beherske denne grunnleggende ferdigheten, er det viktig at elevene faktisk skriver og kommer i gang med egen tekstproduksjon i ulike faglige sammenhenger. Når elevene skal uttrykke seg skriftlig, må de kunne et bredt sett med kompetanser, for eksempel «beherske skrivestrategier» (ibid). Skrivestrategier vil derfor behandles i teorikapitlet som en viktig del av skriveopplæringa i dag, men da med fokus på aktiviteter som knytter seg til førskrivingsfasen.

Et av funnene hos Berge m.fl. i det såkalte KAL-prosjektet var at norske elever jevnt over *hadde* ferdigheter til å skrive tekst (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005, s. 388), og det må jo sies å være et godt utgangspunkt for videre utvikling av elevers skrivekompetanse for et fremtidig arbeidsliv.

## 2.3 Nyere skriveforskning

Det er i dag bred enighet om at god skriveundervisning inkluderer bruk av eksplisitte skrivestrategier (se f.eks. Graham & Perin, Berge og Evensen, Kvithyld m.fl.), og at det må jobbes med å skrive innenfor alle fagene for å få en helhetlig utvikling av elevenes skrivekompetanse. Skolen har tradisjonelt sett gitt oppgaver som oppfordret til personlig/skjønnlitterær skrijving, og har gitt færre oppgaver som spør etter sakpregede sjangere. Dette var et av funnene i det tidligere nevnte KAL-prosjektet (Berge m.fl., 2005). Når skolen har blitt kritisert for dette, er det fordi personlige/skjønnlitterære tekster ikke har like mye overføringsverdi til skrijving i høyere utdanning eller yrkesliv, og dermed bare er en sjanger som verdsettes i skolen. Begge de norske forskningsprosjektene KAL og SKRIV (Berge et al, 2005) har hatt betydning for hvordan skriveopplæringen er og har vært etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, og jeg mener å se at det gjelder i den nye læreplanen som kom i 2020 også. For eksempel står det følgende i *Kjerneelementer i faget norsk, Skriftlig tekstsaping*: «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangere og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Her understrekes det at elevene skal skrive innenfor flere ulike sjangre.

Steve Graham og Dolores Perin gjennomførte en stor metastudie kalt *Writing Next. Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools* i 2007. Denne metastudien baserer seg på et stort antall andre studier. Deres funn viser blant annet at skrivestrategier har en svært positiv effekt på utvikling av elevers skriveferdigheter. Bakgrunnen for studien var deres bekymring for skriveferdighetene til elever i amerikanske skoler. Dårlige skriveferdigheter hos amerikanske elever ble sett i sammenheng med at mange elever droppet ut av videregående, og ikke var i stand til å ta høyere utdanning (Graham & Perin, 2007, s. 7). En tilsvarende bekymring fikk vi i Norge i etterkant av PISA-undersøkelsene i 2000 med norske elevers svake resultater i naturfag, lesing og matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2004). Graham og Perins metastudie sammenlignet resultater fra andre undersøkelser, og forsøkte å finne ut hvilke målrettede tiltak som forbedret kvaliteten på elevenes skrivning på mellom- og ungdomstrinnet og i videregående opplæring (Graham & Perin, 2007, s. 11). Under overskriften «Effective Elements to Improve Writing Achievement in Grades 4 to 12» listes de ulike funnene opp etter grad av effekt. På førsteplass kommer «Writing Strategies» (skrivestrategier), og rapporten presenterte at elever som får undervisning i skrivestrategier, blir bedre skrivere. Siden studien er fra 2007, inkluderer den ikke forskning som er gjennomført etter dette, men jeg mener at denne forskningen likevel er relevant fortsatt. I de nye læreplanene (LK20) står det følgende om å kunne skrive som grunnleggende ferdighet i norsk: «Det innebærer å utvikle personlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Her finner vi igjen begrepet skrivestrategier som en ferdighet elevene bør beherske, slik jeg også nevnte tidligere.

Selv om de andre funnene hadde mindre effekt, var de likevel signifikante ifølge forfatterne. «Process Writing Approach» (proessorientert skriveidaktikk) rangeres som nummer ni på lista til Graham og Perin. Det kan diskuteres hvor skillet mellom skrivestrategier og prosesskriving går, siden de inneholder mange av de samme delprosessene. Når de er skilt ut i denne studien, er det fordi den baserer seg på andre studier som har studert proessorientert skrivning spesielt. Det å jobbe med skrivestrategier er altså den skriveidaktikken som har størst effekt ifølge *Writing Next*-studien (Graham & Perin, 2007).

## 2.4 Skrivestrategier og stillaser

Skrivestrategier defineres gjerne som «prosedyrer og teknikker som skriveren tar i bruk for å gjennomføre en skriveoppgave» (Hertzberg, 2006, s. 112). Strategier innebærer alt fra planlegging, skriving, revidering og ferdigstilling. Ikke alle strategier kan observeres, da noen vil være mentale prosesser, og skriveren gjør utvalg og planlegging uten at det når papiret. Å planlegge tekst innebærer å jobbe med førskrivingsaktiviteter, altså noe som foregår i forkant av elevens skriving.

Å undervise i skrivestrategier innebærer å gjøre elevene bedre i stand til å planlegge og revidere egne tekster. Både det å synliggjøre skriveprosessen og trene på å bruke hensiktsmessige skrivestrategier må gjøres samtidig (Hertzberg, 2006, s. 119). Det må til for å gjøre elevene i stand til å overvåke deres egen skriveprosess, såkalt *metakognisjon* (ibid.). Eksplisitt og systematisk undervisning har en dramatisk effekt på kvaliteten på elevens skriving, ifølge Graham og Perin (2007, s. 15). Målet med denne eksplisitte undervisningen er at elevene selv skal vurdere hvilke strategier de vil bruke, og når. Forskerne fant at denne eksplisitte undervisningen hadde særlig god effekt på lavtpresterende elever, men også svært god effekt generelt (ibid.). Når læreren underviser i og bruker eksplisitte skrivestrategier sammen med elevene, er det å finne bakgrunnskunnskaper om et emne, ha idemyldring og å planlegge tekst viktige førskrivingsaktiviteter.

Når jeg ser på førskrivingsaktiviteter i mitt prosjekt, mener jeg det er passende å inkludere førskrivingsaktivitetene som en del av skrivestrategier, siden planlegging av tekst er en slik strategi. Å undervise eksplisitt i skrivestrategier innebærer med andre ord å bruke førskrivingsaktiviteter. Begrepet *scaffolding* brukes også om eksplisitt skriveundervisning (Wood, Bruner, & Ross, 1976). *Scaffolding* betyr stillas, og brukes i denne sammenhengen om hvordan læreren støtter eleven underveis i en skriveoppgave. Det er viktig å merke seg at stillasbegrepet rommer noe annet enn direkte hjelp (Håland, 2016). Stillasbegrepet bygger på Vygotskijs teorier om den nærmeste utviklingssonen, sonen der eleven er mottakelig for læring med litt støtte fra f.eks. læreren eller en annen mer kompetent (Håland, 2016, s. 25). Begrepet brukes også om andre typer støtte, slik som eksempeltekster, som jeg kommer tilbake til lenger ned i teorikapitlet. Elever vil ha behov for ulik grad av støtte for å skrive tekster. Ifølge Graham og Perin (2007) er det lavtpresterende elever som profitterer mest på

den eksplisitte undervisningen. En erfaren eller kompetent skriver trenger kanskje en annen form for støtte enn den lavtpresterende eleven. Kompetente skrivere vet at skriving er en rekursiv prosess, der man beveger seg imellom ulike deler av teksten underveis (Iversen & Otnes, 2018, s. 36).

Jeg forstår bruken av skrivestrategier slik at elevene selv i økende grad skal bli i stand til å velge for eksempel hvilke ulike førskrivingsaktiviteter hun vil bruke, eller hvordan hun vil gå fram for å planlegge sin egen tekst. Strategiene kan sies å være en måte å bygge stillaser rundt elevenes tekster, og gi en form for støtte spesielt til elever som har behov for det i sin tekstsaking. Elevene skal på denne måten utvikle metakognisjon og dermed overvåke sin egen skriveprosess.

## 2.5 Førskrivning

Ordet førskrivning kan forstås på flere måter, og i kapittelet over har jeg også vist at førskrivning er en del av eksplisitte skrivestrategier. Jeg presenterer her ulike forståelser før jeg oppsummerer min forståelse av begrepet.

Proessorientert skrivepedagogikk har vært en viktig medvirker til at førskrivingsaktiviteter har fått en naturlig plass i skriveidaktikken. Men denne typen aktiviteter har også lange røtter tilbake til antikkens *inventio*-fase, fasen der forfatteren skulle finne ut hva han skulle tale om, og hvilke argumenter han skulle ta i bruk for å overbevise tilhøreren (Bakken, 2014). Førskrivingsfasen er starten på skriveoppdraget, og denne fasen kalles også idefasen. Flaten og Korsvold sier at fasen innebærer «alt forarbeid, f.eks. nedskrivning av ideer og innsamling av stoff. Planlegging av teksten i grove trekk» (1989, s. 38). Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, 2013) skiller mellom *førskrivingsfase* og *komme i gang-fase*, der førskrivingsfasen er det som skjer *før* skriving. Skrivingen begynner da i neste fase i form av å ta i bruk tilpassede skrivestrategier. Dysthe og Hertzberg (2014) inkluderer flere elementer i førskrivning. De inkluderer også spørsmål som «Kva er oppgåva? Kva skal eg skrive om? Kven er mottakaren (lesaren)? Kva slags form er det forventa at eg skal skrive i?» (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 21). Her forstås førskrivning også som klargjøring av selve skriveoppdraget og sjanger som en del av planleggingen. Å kunne planlegge og bygge opp

tekst uttrykkes også i gjeldende læreplaner, Under skriving som grunnleggende ferdighet i norsk står det følgende:

«Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre tilpasset formål, medium og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Samtidig vet vi at det er store forskjeller mellom elever, og alle elevene vil ikke få til å jobbe på samme måte. Selv om vi ønsker at elevene skal planlegge, må vi ha forståelse av at det kan være vanskelig for enkelte, da det innebærer at eleven vet hva hun skal skrive, og i hvilken rekkefølge.

Jeg velger å bruke Dysthe og Hertzbergs (2014) utvidede forståelse av førskrivingsbegrepet videre. Denne forståelsen mener jeg rommer det som også ligger i skriving som grunnleggende ferdighet i norskfaget. Det betyr at førskrivning kan inkludere flere ulike elementer i tillegg til at det kan inkludere skriving i form av notater, bruk av modelltekster og eksplisitte skrivestrategier, og jeg vil presentere hvilke strategier som ble inkludert i mitt prosjekt seinere i teorikapittelet.

### **2.5.1 Forskning og førskrivning**

En nyere norsk mastergradsoppgave skrevet ved Universitetet i Oslo av Jeanette Lilleheil Christiansen med tittelen *Undervisning i førskrivefasen. En videostudie fra fire klasserom* (Christiansen, 2019) har vært med å belyse hvordan førskrivning foregår i norske klasserom i dag. Hun har analysert videomateriale fra fire klasserom hvor elever skulle skrive lengre tekster. Hun fant at lærerne i disse klasserommene brukte minst tre ulike førskrivingsaktiviteter i forkant av at elevene skulle skrive. De mest brukte metodene var idemyldring, rammer for skrivingen og samtaler om skrivesituasjonen. Dette kan tyde på at ulike former for førskrivning er godt etablert som metode i norske klasserom. Hun fant også ut at lærere som skulle sette elever i gang med å skrive sakprosa brukte flere strategier enn de som skulle sette elevene i gang med å skrive skjønnlitterære tekster.

Førskrivning, eller «prewriting», er skilt ut som et eget tiltak og rangert som nummer sju på lista i *Writing Next*-studien (Graham & Perin, 2007). Når «prewriting» er skilt ut som et eget element, er det fordi fire av studiene denne metastudien baserer seg på, har studert dette alene.

Brodney, Reeves og Kazelskis (1999) gjennomførte et forskningsprosjekt på førskriving på femte trinn. De brukte fem parallelle klasser som alle fikk ulike instruksjoner til hvordan de skulle jobbe i førskrivingsfasen. De fant at kombinasjonen med å lese om et emne og så jobbe med ulike førskrivingsaktiviteter før de kunne begynne å skrive, ga det beste resultatet (Brodney, Reeves, & Kazelskis, 1999, s. 13), målt etter flere standardiserte kriterier. Elevene hadde først fått se en film om et gitt emne før en utvalgt gruppe av elevene fikk lese en tekst om det samme emnet. Slik jeg tolker denne studien, jobbet elevene alene med teksten før de fikk tid til en idemyldring for seg selv, og det var opp til eleven selv å bestemme om hun ville lage tankekart, lister, markere i teksten de leste, gjøre notater eller skrive fritt (ibid.s.13). Dette er alle aktiviteter som kan sies å handle om å planlegge teksten. I metastudien *Writing Next* scorte akkurat denne studien og måten å jobbe på svært høyt på deres «effect size» (Graham & Perin, 2007, s. 53). Når «prewriting» likevel ikke rangeres høyere enn som nr. sju på deres samlede liste over effektive strategier, er det de andre førskrivings-metodene som trekker det samlede resultatet ned. Likevel fant forskerne at akkurat denne måten å jobbe på viste en markant effekt på kvaliteten på elevenes tekster (Brodney, Reeves, & Kazelskis, 1999). Mye av det som denne forskningen viser har blitt inkludert i mitt skriveprosjekt også, der elevene så hele serien *Rådebank*. Det er likevel store forskjeller. Denne nevnte studien av førskrivingsaktiviteter sier ingenting om samhandling og diskusjoner i klasserommet, og jeg forstår den slik at elevene jobbet alene før de skrev teksten sin.

Eksemplene over viser at det finnes noe forskning på førskriving spesielt, og at denne forskningen kan sies å vise at førskrivingsaktiviteter har positiv effekt på elevens skriveprestasjoner. Det er likevel interessant å finne ut på hvilken måte førskrivingsaktivitetene jeg har valgt å bruke i mitt prosjekt kommer til syne i elevenes tekster. Jeg vil derfor videre presentere de førskrivingsaktivitetene som ble brukt i dette skriveprosjektet, samtidig som jeg mener disse førskrivingsaktivitetene også er en måte å bruke eksplisitte skrivestrategier på.

## 2.6 Idefase og idemyldring

Ordet idemyldring brukes på norsk om det engelske ordet *brainstorming*. I antikken ble begrepet *inventio* brukt om denne fasen. En idemyldring kan foregå alene, i grupper eller hel klasse. Det kan gi hjelp til å utvikle ideer og se hvordan teksten kan se ut (Kvithyld, Kringstad og Melby 2014, s. 23). Idemyldring er også en sentral del av prosessorientert

skrivepedagogikk. Dysthe (1999) påpeker også at det kan være vanskelig for mange elever å finne noe å skrive om, og da kan en slik idemyldring være til god hjelp. *Rem tene, verba sequentur*, som romeren Cato den eldre sa. Det betyr at hvis vi har saken klart for oss, kommer ordene av seg selv (Tønneson, 2015, s. 305). Dette er muligens en sannhet med modifikasjoner, men hvis vi tolker det dit at vi trenger å vite noe om det vi skal skrive om, passer det også for en elev som skal skrive. Idemyldring eller idefase er gjennomgående i skriveoppgaver og skrivepedagogiske metoder i den litteraturen jeg har brukt, og har som vi har sett røtter helt tilbake til antikkens tekster. Det kan derfor synes å være en omforent enighet om å bruke idemyldring som førskrivingsaktivitet. Dette så vi også i mastergradsoppgaven til Christiansen (Christiansen, 2019).

I forskningen til Brodney, Reeves og Kazenskis (1999), jobbet elevene alene med å ta notater eller planlegge teksten sin før de begynte å skrive. Idemyldring sammen med andre vil kunne gi enda flere innspill, og elevene kan dele ideer og forståelsen av et emne sammen. En idemyldringsfase kan slik jeg forstår det inneholde flere elementer tilpasset den gitte skrivesituasjonen. Det viktigste er å sette i gang tankeprosesser hos elevene, slik at de får noen tips og ideer som kan brukes i deres egne tekster. Som forskningen jeg har referert til over viser, så er det å gjennomføre en idemyldring i forkant av en skriveoppgave nyttig for mange elever, og jeg syntes denne fasen var passende å inkludere i et skriveprosjekt som skulle fokusere på førskrivingsaktiviteter. I retorikken var *topos* et metaforisk «sted» hvor man kunne finne allmenne kategorier for måter å argumentere på (Bakken, 2014, s. 24), og i dette skriveprosjektet kan *Rådebank* og det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2020) utgjøre et slikt sted. I idemyldringen som ble gjennomført i forbindelse med skriveoppgaven, lot vi elevene skrive ideer til tekstene de skulle skrive på Post-it-lapper som ble hengt opp på tavla. Dermed delte de ideene med hverandre, slik at ideene som «myldret fram» ble brukt av flere. Dette kommer jeg tilbake til i metodekapittelet. En av grunnene for å jobbe godt med førskrivingsaktiviteter, er å unngå at elever sitter med et tomt ark foran seg, og ikke har noen forestillinger om hvordan de skal begynne. Flaten og Korsvold snakket i boka *Skrijving som prosess* om at skriveren håndterer to problemer samtidig når man skriver: tankeproduksjon og språk/tekstproduksjon (Flaten & Korsvold, 1989, s. 24). Hvis oppmerksomheten mot skriftproduksjonen hemmer tankeutviklingen, kan det stoppe opp. De sier videre at dette er vanlig for urutinerte skrivere (ibid). Lite erfaring med skrijving kan også gjøre at man har en forestilling om at teksten begynner med



begynnelsen, og slutter med slutten. For mye informasjon om et emne kan gjøre at det blir overveldende å finne ut hvor man skal begynne, men for lite informasjon kan gjøre at man ikke har noe å starte med i det hele tatt. Skriveoppdraget elevene fikk i dette prosjektet var knyttet til en hel TV-serie, og det kunne kanskje virke overveldende for enkelte elever. Jannicke Ohrem Bakke (Bakke, 2014, s. 57) sier at «Skriving er altså *hardt arbeid*» (kursiv i original), og at medisinen vil være å øve mye. Men selv forfattere som lever av å skrive kan ha problemer med å begynne, og vi må ha forståelse for at det ikke er like lett for alle.

### 2.6.1 Klargjøre skriveoppgave, mottaker og formål

Dysthe og Hertzberg (2014) har inkludert å se på hva som er oppgaven, hvem som er mottaker og hvilken form teksten skal ha, som viktige spørsmål i en førskrivingsfase (2014, s. 21). Å få svar på slike spørsmål må foregå i forkant av skrivingen, og er en forutsetning for at elever skal vite hva de skal skrive og kan mestre oppgaven (ibid., s.23). En kritikk av skriving i skolen er at mange tekster ikke får en leser, at tekster ikke ferdigstilles eller at tekstene ikke har en reell mottaker (Smidt, 2011). De samme funnene gjorde Blikstad-Balas og Roe i 2020. Et viktig prinsipp i skriveprosjektet jeg gjennomførte har derfor vært å ha en tydelig mottaker av tekstene, selv om de ikke nødvendigvis skal publiseres, og å ferdigstille tekstene elevene begynner på.

Selve skriveoppgaven i dette prosjektet ble til gjennom et samarbeid med klassens lærer. Hildegunn Otnes (Otnes, 2014) snakker om å legge til rette for autentiske skrivesituasjoner for elevene, der tekster faktisk får en leser som ikke bare er læreren. Der dette ikke lar seg gjøre, kan man likevel lage *virkelighetsnære* oppgaver (ibid.), der man kan forestille seg en leser eller mottaker av teksten. Håland kaller det å *iscenesette kommunikasjonssituasjonen* (Håland, 2016). Dette forsøkte vi å legge opp til i dette skriveoppdraget, ved at de skulle se for seg at deres tekst kunne publiseres på Aftenpostens debattsider for unge, og at lesergruppa var ungdom mellom 13-21 år. Oppgaven ble knyttet til temaet de hadde jobbet med over en lengre periode, og var dermed en integrert del av en lengre arbeidsprosess. Elevene hadde derfor et godt utgangspunkt for å kunne skrive innenfor temaet ungdom og psykisk helse.

Diskusjonen mellom frie og stramme rammer gjelder også skriveoppgaver, og den debatten har også dreid seg om smale sjangerkriterier, noe som kan være en del av årsakene til at

sjanger som begrep har vært ute av læreplanene i perioder. Blikstad-Balas og Hertzberg argumenterer for at elevene må vite hvilken sjanger de skal skrive, for å skjønne hva som er skriveoppdraget (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015). Sjangeren tilbyr støtte i form av faste mønstre, og artikkelforfatterne mener dette dreier seg om «(...) god gammeldags *scaffolding* (...)» (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 50), et begrep som passer godt inn i dette skriveprosjektet. Et av funnene til Blikstad-Balas og Roe (2020) er nettopp at lærere bruker modelltekster for å vise frem for eksempel sjangertrekk ved tekster (s.59). Dette valgte jeg også å gjøre i mitt skriveprosjekt.

## 2.7 Modelltekster

Det å bruke modelltekster før elevene skal skrive, er en vel etablert førskrivingsaktivitet. Vi kjenner det igjen fra både antikkens mestere (Skjelbred 2014, s.295) og Eriksens *Stil i storskolen*. Å ha en modelltekst å støtte seg til kan fungere som hjelp på flere nivåer, som f.eks. sjanger, oppbygging og innhold. Ordene mønstertekst og eksempeltekst brukes også om det samme, og jeg kommer til å bruke ordene litt om hverandre siden ulike begreper brukes i litteraturen jeg støtter meg til. I Graham og Perins metastudie *Writing Next* (2007) er «Study of Models» rangert som nummer 10 på deres liste over de 11 mest effektive metodene for å skrive for elever. Deres resultater baserte seg på seks andre studier direkte på bruk av eksempeltekster, og deres konklusjon var at det hadde en mild positiv effekt på elevens skriving.

### 2.7.1 Stillasbegrepet og modelltekster

Å bruke modelltekster har vært kritisert for at det kan føre til «en mekanisk imitasjonsskriving» (Aase, 2014, s.38). Andre mener at eksempeltekster kan være en forutsetning for å utvikle en egen skrivestil for elevene (ibid). Blikstad-Balas og Roe fant at lærere gjerne tok utgangspunkt i autentiske modelltekster som de viste elevene sine, der «(...) læreren gjør teksten til et eksempel for elevens skriving seinere (...)» (2020, s.61). Dette kan også være en type stillasbygging (*scaffolding*), altså en eksplisitt støtte for eleven, både for å se på typiske sjangertrekk og språklig tone. En slik type støtte kan være spesielt nyttig når elevene skal skrive tekster innenfor sakpregede sjangere. Ifølge Graham og Perin (2007) er det de lavtpresterende elevene som har mest utbytte av slik eksplisitt støtte. Det å imitere er

en viktig del av elevers skriveutvikling, og et steg på veien for å utvikle sin egen skrivestil. Ved å samtale om eksempelteksten utvikles kommunikasjonsferdigheter i et fellesskap (Kverndokken, 2015, s. 53). «Målet med å bruke eksempeltekster er at eleven gradvis evner å frigjøre seg fra rammer og mønstre» (ibid.). På den måten beveger eleven seg fra å imitere til å produsere tekster på et mer selvstendig grunnlag.

Elevene som deltok i denne skriveaktiviteten følger den forrige læreplanen (LK06), og der er et kompetansemål under overskriften *Skriftlig kommunikasjon*: «skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Å bruke eksempeltekster er ikke lenger uttalt i de nye læreplanene som kom i 2020. Det er sikkert gode grunner til det, og en grunn kan være at det er metodefrihet innenfor læreplanene, og at uttalt bruk av modelltekster kan virke styrende. Når jeg velger å bruke eksempeltekst i mitt skriveprosjekt, er det fordi jeg mener det gir verdifull støtte for mange elever å ha et visuelt bilde av hvordan en tekst kan se ut. Dette støttes også av for eksempel nevnte Blikstad-Balas og Roe.

Den tidligere nevnte prosessorienterte skrivepedagogikken ble kritisert for at personlig skriveglede var mer i fokus enn sjanger og form på tekstene til elevene (Dysthe og Hertzberg, 2015). *Den australske sjangerskolen* ble en slags motpol til denne. Kort fortalt ble skolen i Australia tidligere kritisert for å favorisere narrative sjangere i for stor grad (Torvatn, 2014, s. 166). Elevene trengte opplæring i å skrive sakpregede tekster, som jo er den type tekster de må beherske i videre utdanningssystem og arbeidsmarked. (ibid.). Det samme funnet gjorde Berge med flere da de analyserte et stort antall eksamenstekster i Norge gjennom det såkalte KAL-prosjektet. Ved å dekonstruere modelltekster vil elevene også utvikle et metaspråk til å kunne snakke om tekst (Håland, 2016 s. 55).

Stillasbegrepet brukes om mange ulike måter å støtte elevene på. Som jeg har vist, dreier det seg i denne sammenhengen om en form for støtte slik at eleven kan klare å mestre en gitt skriveoppgave. Stillasbegrepet er her en metafor for eksplisitt skriveopplæring, sjangerkjennetegn og modelltekst, men stillasbegrepet brukes også blant annet om måter læreren støtter elever på, f.eks. ved samtaler tilpasset den enkelte elev (se f.eks. Håland,

2016). Dette vil jeg av plasshensyn ikke komme nærmere inn på i denne oppgaven selv om det også hadde vært interessant å studere nærmere.

### 2.7.2 Sirkelen for undervisning og læring

Skrivesenteret i Norge har fornorsket en australsk modell for hvordan man kan bruke modelltekster i undervisningen. Modellen er inspirert av «The Curriculum Circle» av Callaghan og Rothery (Håland, 2016, s. 60). Modellen er utarbeidet for argumenterende tekst, der å dekonstruere modelltekst er en av fire elementer i sirkelen.

Modellen, som heter «Sirkelen for undervisning og læring» (vedlegg 1), er et godt eksempel på eksplisitt skriveundervisning, der elevene får en grundig gjennomgang av sjangeren, og dermed vet hva slags produkt som forventes. I mitt prosjekt lot jeg meg inspirere av de to første fasene i sirkelen for læring og undervisning. Ved å bruke tid sammen med elevene for å se hva som er kvalitetene ved en tekst og hvordan tekster er bygd opp, vil det kunne bidra til at elevene får et bilde av hvordan deres tekst kan skrives, slik også Blikstad-Balas og Roe snakker om i sin bok (2020). Å bare lese tekster er ikke tilstrekkelig, og derfor er en slik dekonstruering viktig (Torvatn i Kverndokken, 2015, s. 40), spesielt i sakpregede sjangere som elevene ofte har mindre erfaring med. Ved å dekonstruere tekster bruker man også språket for å sette ord på ulike deler av en tekst, og bidrar dermed til at elevene utvikler et metaspråk for å snakke om tekster (Håland, 2016). I mitt skriveprosjekt dekonstruerte vi en autentisk tekst sammen i klasserommet. Teksten var skrevet av en jevnaldrende jente, og publisert i Aftenpostens debattsider for ungdom; Si;D (vedlegg 2).

### 2.7.3 Modelltekster og intertekstualitet

Å dekonstruere en modelltekst sammen med elevene kan gjøres *dialogbasert*. En forutsetning for at samtalen i klasserommet blir dialogisk, og ikke monologisk, er at læreren stiller åpne spørsmål, og at læreren følger opp elevenes innspill ved å anerkjenne dem (Dysthe, 1999). Ved å ha et dialogisk klasserom vil det åpne for en *flerstemmighet*, et begrep som har sitt utspring i den russiske språkforskeren Bakhtin. «Ifølge Bakhtin blir mening skapt i dialogisk samspel mellom den som skriv og den som les», sier Dysthe og Hertzberg (2015, s. 19). Når elevene skriver egne tekster, skjer dette alltid med stemmer fra andre som har gått før dem. I følge Bakhtin rommer alle ytringer stemmer fra tidligere tekster og ytringer. Dette kan også ses som *intertekstualitet*, at tekstene innehar elementer fra andre tekster. Begrepet

intertekstualitet ble opprinnelig tatt i bruk av Kristeva (Aamotsbakken, 1997, s. 10), men også hun tok utgangspunkt i Bakhtins teorier.

Peter Lancia (Lancia, 1997) gjennomførte en studie der han undersøkte hvordan skjønnlitterære tekster satte spor i elevenes egne tekster, og utarbeidet på bakgrunn av en mengde elevtekster fem kategorier for hvordan elevene gjorde intertekstuelle lån. Denne studien baserte seg på skjønnlitterære tekster, og alle kategoriene er derfor ikke direkte overførbare til mitt prosjekt. Men tre av disse kategoriene kan likevel passe i forbindelse med å skrive sakpreget tekst etter å ha lest en eksempeltekst. Håland (2013) har oversatt disse til nynorsk i sin doktorgradsavhandling, og jeg låner derfor hennes oversettelse av kategori 3-5:

3. Eleven låner ein del av historia, det kan vera språk, tittel, struktur, konflikt etc.
4. Eleven låner element frå sjangeren, f.eks. bestemte eventyrkjenneteikn.
5. Eleven låner informasjon frå fagbøker. (Lancia, 1997, s. 472-473).

I et skriveopplæringsperspektiv vil det alltid være slik at man ikke kan forvente at det elevene produserer skal være «nytt for verden» (Bakken, 2016), og vi må derfor godta at elevene henter ytringer og måter å uttale seg på fra tekster de leser innenfor et tema. Selv om det eleven skriver ikke er nytt for verden, er det likevel nytt for eleven. I analysen av elevtekstene vil det være interessant å se om modellteksten kan vise seg i slike spor som Lancia (1997) fant.

## **2.8 Oppsummering av teorikapittelet**

I dette kapittelet har jeg forsøkt å vise at førskrivingsaktiviteter har lange tradisjoner. Førskrivingsaktiviteter er godt etablert i skolen i dag, og aktiviteter som idemyldring, bruk av modelltekst og å klargjøre skriveoppdrag er viktige aktiviteter når elever skal skrive. Å beherske skrivestrategier er et uttalt mål i de nye læreplanene, og jeg har forsøkt å vise at førskrivingsaktiviteter er en naturlig del av å planlegge og begynne å skrive tekster. Et mål i overordnet del av læreplanen er at elevene også skal reflektere over sin egen læring, og i økende grad viser selvstendighet gjennom å forstå hvordan de lærer (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Prossessorientert skrivepedagogikk er slik jeg ser det videreført i skolen i dag, men nå mer i form av eksplisitt opplæring i skriveprosessen. Førskrivingsaktiviteter er svært viktige for at

elevene skal ha noe å skrive, og komme i gang med å skrive. Dette kan gi elevene et alternativ til det tomme arket som møter dem når de åpner et nytt dokument og skal gå i gang med en tekst. Når elevene har lest og dekonstruert en modelltekst, idemyldret sammen om det aktuelle temaet og avkodet skriveoppgaven, er de forhåpentligvis bedre rustet til å begynne å skrive individuelt.

I teorikapitlet har jeg forsøkt å ta i bruk stillasbegrepet for å synliggjøre hvordan elevene kan finne støtte i ulike førskrivingsaktiviteter. Begrepet er hentet fra byggeplassen, og er en metafor som passer godt til å skrive tekster. Skrivestrategier er en måte å bygge stillaser for elevene, sammen med å bruke modelltekst og synliggjøre sjangerkjennetegn. Modellteksten kan også ses sammen med begrepet intertekstualitet. Alle tekster er ifølge Bakhtin bygd på tidligere tekster, og det må vi forvente at også elevtekster kan gjøre.

I neste kapittel vil jeg gjøre rede for hvilken metode som ble valgt til dette prosjektet, og jeg vil også gi en grundig gjennomgang av selve prosjektet.

## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det metodiske rammeverket for min mastergradsoppgave. Jeg har valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien. Metoden vil jeg presentere innledningsvis. Videre vil jeg gi en beskrivelse av valg av informanter. Jeg vil så presentere oppgaven som elevene fikk i forbindelse med dette prosjektet, og noen refleksjoner rundt det. Så vil jeg forklare hva som inngår i det empiriske materialet, og dele noen forskningsetiske betraktninger. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg gi en beskrivelse av min tilnærming til forskningsmaterialet.

### 3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode kjennetegnes av et mindre antall informanter, og ofte intervju som forskningsmetode. Metoden er mer fleksibel, siden man underveis i et intervju kan følge opp spørsmål på en annen måte enn f.eks. et spørreskjema i en kvantitativ undersøkelse (Christoffersen & Johannesen, 2018, s. 17). Kvalitativ metode gir også en mindre formell relasjon mellom forsker og deltaker, noe som passet godt for mitt prosjekt, der elevenes egne tanker og innspill er del av det empiriske materialet. Her har deltakerne mulighet til å svare mer utfyllende, og også komme med andre innspill enn det intervjueren spør om direkte. Akkurat dette prosjektet kan sies å være konstruktivistisk. Det innebærer at kunnskap og forståelse skapes i møter mellom mennesker i en sosial sammenheng. Man ser intervjuet som en sosial praksis, der virkeligheten konstrueres (Postholm, 2010, s. 21). En kvalitativ forsker har som mål å forstå feltet som studeres. Intervju kan hjelpe forskeren å utvikle sin forståelse. (Postholm, 2010, s. 84). Klasserommet er kjent terreng, men likevel er det noe annet å nærme seg dette feltet som forsker. Som lærer i daglig kontakt med elever og elevers tekster er det spennende å bruke forskerens blikk for å dykke enda mer ned i den problemstillinga som har fulgt dette prosjektet. Siden jeg har startet med et teoretisk utgangspunkt i denne oppgaven, er teorien med på å forme både intervju, skriveoppgave og analyse av elevtekster. Dette er derfor en i hovedsak deduktiv tilnærming til det empiriske materialet. Deduktiv metode kan beskrives som å teste generelle påstander eller teorier ved hjelp av empiriske data (Christoffersen & Johannesen, 2018, s. 27).

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å finne svar på følgende problemstilling:

*På hvilke måter fremmer førskrivingsaktiviteter skriving hos elever i en ungdomsskoleklasse?*

For å finne svar på dette, har jeg også tre forskningsspørsmål.

1. På hvilke måter kommer idemyldring og eksempeltekst til syne i elevenes tekster?
2. Hvilken opplevelse har elevene av å jobbe med førskrivingsaktiviteter?
3. På hvilken måter samsvarer funnene i elevtekstene med funnene i intervjuet?

Jeg planla et undervisningsopplegg med eksempeltekst og idemyldring som førskrivingsaktiviteter sammen med en kollega i kollegaens norskklasse. For å svare på det første forskningsspørsmålet har jeg som tidligere nevnt sett på elevenes tekster, og tekstene danner utgangspunkt for en tekstanalyse. For å kunne svare på det andre forskningsspørsmålet, gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju med en gruppe på seks elever. I tillegg gjorde jeg noen observasjonsnotater fra klasserommet den dagen skriveoppgavet ble påbegynt. Til slutt ser jeg på om det er noe samsvar mellom elevenes opplevelser av førskrivingsaktivitetene og det jeg kan finne i tekstene.

### **3.2 Kasusstudie**

Mitt forskningsprosjekt kan betegnes som en case-studie. Kjennetegnet på case-studier eller kasusstudier er blant annet at forskeren henter mye informasjon fra noen få enheter, og over et bestemt tidsrom (Christoffersen og Johannesen, 2018, s. 110). Siden jeg bare undersøker en enkelt hendelse, er dette en enkeltcase-studie. Det ble gjennomført i løpet av noen dager i mars 2021 i en ungdomsskoleklasse, og er på den måten avgrenset i tid. Målet med en case-studie er at man kan få en større forståelse av det som blir utforsket (ibid). Et enkelt case-design kan ha flere analyse-enheter. Fokusgruppeintervjuet, elevtekstene og notatene er de tre analyse-enhetene jeg undersøker. Mitt prosjekt kan da defineres som en enkeltcase-studie med flere analyse-enheter (ibid). Ved å bruke flere analyse-enheter bruker forskeren metodetriangulering. Dette kan bidra til at forskningen blir mer valid, eller gyldig (Postholm, 2010).



## **3.3 Utvalg**

### **3.3.1 Tilgang til informanter**

Jeg jobber til daglig på en kombinert barne- og ungdomsskole, og hadde dermed mulighet til å skaffe informanter der. Jeg gjorde derfor en avtale med en kollega om å bruke hennes elever til et skriveoppdrag tilpasset dette prosjektet. Skriveopplegget måtte tilpasses til det som klassen holdt på med i denne perioden. Vi gjennomførte skriveoppgaven i klassen, der læreren styrte timen, og jeg gjorde notater underveis i timen. I etterkant av denne skriveoppgaven ble en gruppe elever intervjuet.

### **3.3.2 Representativt utvalg**

I en kvalitativ studie må man gjøre et utvalg av informanter. Jeg hadde allerede en bestemt klasse på en bestemt skole. Utvelgelsen ble derfor å velge noen av elevene i den bestemte klassen. Det var viktig at det skulle være frivillig å delta i et intervju, og elevene ble informert om dette på forhånd.

Det fins flere måter å gjøre utvalg på. Christoffersen og Johannesen snakker blant annet om tilfeldig utvelgelse (2018, s. 52), som vil si at man har en liste med aktuelle kandidater, og så er det likegyldig hvem man velger innenfor denne. Dette ble ikke helt tilfellet for min forskning, selv om dette var utgangspunktet. Min liste var i dette tilfellet den bestemte klassen, men jeg måtte sette som kriterium for utvelgelse at eleven hadde skrevet ferdig sin tekst, og levert den i en innleveringsmappe. Dette kriteriet måtte brukes da det bare var disse tekstene jeg fikk tilgang til uten å be enkeltelever spesielt om å få deres tekst. Jeg gjorde dermed et utvalg av de elevene som hadde ferdigstilte tekster, siden mange av spørsmålene i intervjuguiden rettet seg mot elevenes tekster. Jeg hadde også lest alle elevtekstene i forkant av intervjuet for å vite hva elevene skrev, og hvordan de hadde løst oppgaven. I en hektisk skolehverdag var det de seks første elevene som hadde skrevet sin tekst, og hadde anledning til å bli med på intervjuet, som faktisk ble med. Jeg vil derfor si at det er et tilnærmet tilfeldig utvalg elever som deltok, men innenfor rammen av hva som var mulig å gjennomføre (ibid.).

Det kunne selvfølgelig vært interessant å intervjuer elever som ikke ferdigstilte tekstene sine også, og bruke tekster som ikke ble ferdige. Det kunne tilført prosjektet verdifull informasjon. Det ble likevel vanskelig å gå direkte til enkeltelever og etterspørre deres innlevering og tekst,

og dermed påpeke deres manglende innlevering, siden det skulle være frivillig å være med. En elev var borte på den dagen vi gjennomgikk oppgaven og begynte å skrive, men leverte tekst likevel. En annen elev var utelukket grunnet for nær relasjon.

### 3.3.3 Endelig utvalg

Jeg ønsket at både gutter og jenter var representert, og fordelingen 2 gutter og 4 jenter gjenspeiler klassesammensetningen ellers. Utvalget av elever som deltar i prosjektet representerer også ulike faglige prestasjoner. Tekstenes lengde varierer også fra ca. ½ side til over to sider med tekst. Siden det ville vært mulig å gjenkjenne elever hvis jeg ga en mer inngående beskrivelse av elevene, velger jeg å ikke gjøre det. Jeg vil derfor heller ikke skille gutte- og jentebesvarelser, og kommer til å omtale alle elevene som *hun* i videre analyser for enkelhets skyld. Jeg velger å kalle dem elev nr. 1-6. Alle elevene i prosjektet har norsk som morsmål, og er ellers innenfor normalspekteret av elever. Jeg kommer tilbake til dette i avsnittet om forskningsetikk lenger ned.

## 3.4 Skriveoppgaven i studien

### 3.4.1 Sjanger

I dette avsnittet vil jeg gi en kort begrunnelse for valg av sjanger. Den ene grunnen er at jeg ønsket å diskutere dette sammen med elevene i intervjuet. En annen grunn er at jeg mener sjanger er relevant både i forhold til forskning og skriving i skolen i dag.

Tidligere har jeg nevnt at spesielt KAL-studiet i Norge avdekte at elevene foretrakk å skrive ekspressive tekster, og dermed hadde mindre erfaring med sakpregede sjangre. I den nye læreplanen LK20 er sjangerbegrepet tatt inn i læreplanen igjen. Det står ikke spesifikt hvilke sjangre elevene skal lære, men at eleven skal «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Elevene som deltar i dette aktuelle skriveprosjektet følger LK06, der begrepene argumenterende og reflekterende tekster brukes i stedet for sjanger. Med bakgrunn i at forskning viser at elevene trenger mer trening i å skrive sakpregede sjangre, ønsket jeg at elevene skulle skrive sakpreget tekst i dette prosjektet. Å reflektere er også formulert i følgende kompetansemål: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på

hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Valget falt dermed på å skrive en reflekterende tekst.

### 3.4.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg ønsker å gi en grundig presentasjon av selve skriveoppgaven og den aktuelle undervisningstimen opplegget ble gjennomført. Dette fordi det er viktig for den videre forståelsen av funn og analyse.

Elevene hadde over en periode på to uker jobbet med den norske TV-serien *Rådebank* som er laget av NRK. Serien handler om ungdommer i et råne-miljø i Telemark, og har blitt beskrevet som bygde-Norges svar på *Skam*-serien. De så begge sesongene av serien, både som hjemmelektur og på skolen. Denne TV-serien tar opp en del tabubelagte temaer i både sesong 1 og sesong 2. Den problematiserer unge og psykisk helse, og spesielt gutter og psykisk helse i et ungdomsmiljø. Episodene tar opp temaer som kjærlighets sorg, å miste en forelder, å kunne snakke om følelser, at noen velger å avslutte livet sitt og det å mestre livet i overgangen fra ungdom til voksen. I tilknytning til serien jobbet de med diskusjonsoppgaver og korte skriveoppdrag om temaet livsmestring og psykisk helse knyttet til serien. Temaet «Folkehelse og livsmestring» er et av tre tverrfaglige temaer i den nye læreplanen LK20, under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2020). Da elevene skulle få et skriveoppdrag, var det passende å knytte dette også til temaet psykisk helse. Med bakgrunn i at de hadde sett alle episodene av *Rådebank*, og jobbet med mange av temaene som ble tatt opp der, anså vi at elevene hadde et godt utgangspunkt for å kunne skrive om dette temaet. Utforming av skriveoppgaven ble gjort i samarbeid med norsklæreren i klassen. Vi bestemte oss for å gi alle den samme oppgaven, og heller formulere oppgaveteksten så åpen at den kunne romme hele feltet psykisk helse og ungdommer. I *Rådebank*-serien er det gutter i bærende roller som viser seg å ha ulike utfordringer som de ikke deler med andre. Oppgaven elevene fikk ble likevel ikke bare knyttet til et bestemt kjønn.

### 3.4.3 Beskrivelse av skriveprosjektet

I dette skriveprosjektet er det førskrivingsaktivitetene idemyldring, modelltekst og å avkode skriveoppdraget som undersøkes. Vi anså at å bruke en økt (90 minutter) til dette skulle være tilstrekkelig for å gi elevene innføring i oppgaven og tid til å starte. Først viste vi elevene et

innlegg som hadde stått i Aftenpostens debattsider for unge, Si;D, skrevet av en ung jente på 16 år (publisert 27.februar 2021, vedlegg 2). Valget falt på denne teksten fordi den hadde en fin inngang til temaet, var dagsaktuell og pekte ut både problemer og mulige løsninger når det gjelder ungdommers psykiske helse. Vi ønsket å starte med å vise denne teksten for å gjøre en direkte kobling til temaet som de hadde jobbet med de siste ukene i forbindelse med TV-serien. Vi viste dette innlegget som en *eksempeltekst*, som vi etterpå *dekonstruerte* deler av.

#### **3.4.4 Eksempeltekst og oppgaveformulering**

Vi så på blant annet på overskrift, layout, tema, oppbygging og innhold i teksten som en del av å dekonstruere tekst (se f.eks. Torvatn, 2014), og læreren brukte norskfaglige begreper som f.eks. byline, ingress o.l. underveis i samtalen. Teksten var strukturert med mellomoverskrifter underveis, og dette ble også pekt på som en måte å sortere ulike tema i deres egne tekster. Å skape struktur i tekster kan være utfordrende (ibid.), og da kan det være svært nyttig for mange elever å ha et «forbilde» for sin egen tekst. Teksten åpner med et spørsmål i overskrifta, og dette ble diskutert i klassen. Elevene mente den skapte nysgjerrighet, og kunne være en måte å få leseren interessert i teksten på. I eksempelteksten snakker forfatteren om at holdninger til psykisk helse spesielt for gutter må endres, og takker *Rådebank*-serien for å sette dette på dagsorden. Forfatteren av debattinnlegget var medlem av et politisk ungdomsparti, og vi snakket derfor også om avsenderens formål med teksten. Vi diskuterte også hvem som var mottaker av slike tekster. Elevene var aktivt deltakende i dette. Dette brukte vi 20 minutter på, og det følte tilstrekkelig siden teksten ikke var spesielt lang. Etter dette så vi på oppgaveteksten sammen. Oppgaveteksten var som følger:

**Tema: psykisk helse****Oppgavetekst**

I TV-serien *Rådebank* møter du ungdommer som ikke har det så bra, og der det å snakke om hvordan man egentlig har det, viser seg å være vanskelig. 16 år gamle Siri Heimdal Knudsen spør: «Skal guttene bare snakke om psykisk helse i fylla?», og retter med det spørsmål om hvordan vi kan gjøre noe med både fordommer og oppfatninger om gutter og psykisk helse.

Hva er det som gjør at unge, og spesielt gutter, ikke snakker om følelser og psykisk helse?

Skriv en tekst der du reflekterer over dette med ungdommer og psykisk helse og eventuelle kjønnsforskjeller. Tenk deg at teksten skal kunne publiseres i Aftenpostens debattsider Si;D, et debattforum for unge mellom 13-21 år. Gi teksten en passende overskrift.

Oppgaven er relativt åpen, samtidig som den begrenser seg til temaet ungdommer og psykisk helse. Læreren ledet en kort diskusjon der elevene fikk oppklart hva som var selve skriveoppdraget, nemlig at de skulle reflektere rundt det å kunne snakke om følelser og psykisk helse. Med *Rådebank* som bakteppe, var også kjønnsforskjeller en innfallsvinkel til skriveoppdraget. Vi gjorde det også tydelig at deres tekster skulle kunne publiseres i Si;D, Aftenpostens debattsider for unge mellom 13-21 år. Mottakerne av tekstene skulle altså være ungdom på deres egen alder.

Vi ønsket å bruke en sakpreget sjanger i dette skriveoppdraget, og at elevene skulle komme med sine refleksjoner rundt temaet ungdommer og psykisk helse. Å kunne reflektere er en måte å vise kompetanse på, og er nedfelt i både kompetansemål og vurderingskriterier. «(...) eleven skal kunne: skrive (...) reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Kunnskapsdepartementet, 2013), er kompetansemål etter 10.trinn. Å beherske å skrive tekster i sakpregede sjangre er slik jeg har vist tidligere viktig for elevenes videre skolegang. Oppgaven etterspurte elevenes egne refleksjoner, men ga likevel mulighet for språklige bilder og personlige meninger innenfor temaet, og stilte ingen krav om å konkludere. Vi snakket om at eksempelteksten var et debattinnlegg, men brukte ikke andre kjennetegn på sjangeren enn det vi fant i eksempelteksten. Dette var et bevisst valg, siden oppgaven ikke formulerte sjangerkrav direkte. Vi valgte å ikke presentere skriveramme, men la eksempelteksten fungere

som en visuell skriveramme, eller stillas for elevene. Ved å bruke eksempeltekst skrevet av ei jevngammel jente, ville elevene se at denne teksten like gjerne kunne vært skrevet av noen de kjente, eller kanskje dem selv.

### 3.4.5 Idemyldring

Etter denne gjennomgangen og elevenes første innspill til temaet, fikk elevene utdelt Post-it-lapper der de skulle skrive ned sine ideer til hva de kunne skrive om. De fikk ca. 5 minutter til dette. Læreren skrev i mellomtida opp seks kategorier som elevene kunne henge lappene sine opp under. Disse kategoriene var: *Ungdommer og psykisk helse, eventuelle kjønnsforskjeller, snakke om hvordan man har det, snakke om følelser i fylla, fordommer og holdninger og årsaker*. Elevene kom da frem og hang opp lappene sine der de mente de passet. Lapper som ikke passet inn under noen av kategoriene kunne henges ved siden av. Etterpå ble elevene stående og lese på hverandre sine lapper, og kunne på den måten få nye ideer hos hverandre. Ved at alle elevene skrev sine stikkord på Post-It-lapper, kom det fram flere ideer. Hvis dette hadde vært løst ved håndsopprekking, kunne man risikert at mange elever lot være å bringe inn sine ideer, og at bare de mest aktive elevene hadde bidratt. Dette hadde gitt et mindre flerstemmig klasserom, slik Dysthe og Hertzberg uttrykker det (2015, s.19).

Elevene fikk begynne å skrive etter ca. 40 minutter, og alle elevene unntatt to hadde skrevet noe da timen ble avsluttet. Dette var ifølge norsklæreren som forventet. Noen elever brukte litt tid på å søke etter informasjon på nettet, noe som var helt i orden. Skolen hadde en hjemmearbeidsdag dagen etter vi gjennomførte skriveoppdraget, og teksten de begynte å skrive skulle ferdigstilles hjemme og leveres inn digitalt i oppgaveverktøyet i Teams. Frist for å levere var midnatt dagen etter elevene begynte på skriveoppdraget. Da mappa stengte var det 10 av 16 elever som hadde levert teksten sin selv om 13 av 16 hadde en påbegynt tekst dagen før (en elev var borte denne dagen). Antallet innleveringer var også som forventet i forhold til tidligere oppgaver, ifølge norsklæreren. Hele *Rådebank*-temaet var et samarbeid med læreren i samfunnsfag og KRLE også, og hun ønsket også å lese tekstene som ble skrevet. Dette var elevene informert om.

## 3.5 Refleksjoner rundt undervisningen

I etterkant av denne undervisningsøkta har jeg tenkt at det flere ting som kunne vært gjort annerledes. Siden jeg hadde forsøkt å spisse dette skriveoppdraget veldig tydelig mot noen få

førskrivingsaktiviteter, var det ting som bruker å få plass i en skriveoppstart som ikke ble problematisert sammen med elevene. Elevene bruker som regel å være med å utforme vurderingskriterier, og dette burde ideelt sett blitt gjort. Det er også vanlig å ha noe mer tid til å skrive på skolen der læreren har mulighet til å veilede over et lengre tidsrom enn vi brukte i denne økta. Denne typen formativ vurdering er den mest nyttige, å veilede i prosessen når eleven er mottakelig for respons, og er i sin nærmeste utviklingssone (Kringstad & Kvithyld, 2013). Andre ganger har også elevene gitt og fått respons hos hverandre, noe som ikke ble verken uttalt eller diskutert i denne settingen. Elevene hadde likevel mulighet til å bruke hverandre på hjemmearbeidsdagen hvis de ønsket det. Mange elever snakket også med medeleven sin i undervisningsøkta siden de sitter to og to sammen. På grunn av timeplanmessige begrensinger, måtte tekstene skrives ferdig på en hjemmearbeidsdag som var felles for hele ungdomstrinnet. Hvis teksten hadde vært skrevet i sin helhet på skolen, kunne det kanskje ha gjort at flere elever fullførte skriveoppdraget og fikk levert inn teksten sin.

Å sette tekster i bevegelse (Smidt, 2011), altså gi teksten en autentisk leser og ikke bare læreren, kunne også vært gjort i dette tilfellet. Elevene er vant med å publisere tekster i skolens digitale avis, og tekstene kunne blitt publisert for å imøtekomme det at teksten får flere og andre lesere enn læreren. Kanskje tekstene ville vært formulert annerledes hvis elevene visste at det var andre lesere til tekstene enn lærerne.

En elev spurte om det ikke var en skriveramme som kunne brukes. Jeg la derfor ut en mer generell skriveramme hentet fra Skrivesenteret i Teams-rommet til elevene hvis noen hadde lyst til å bruke den. Det er godt mulig at flere elever ville følt at en skriveramme var nyttig, men for å begrense forskningsprosjektet ble det valgt bort. Skriverammer kan være spesielt nyttig i sakpregede sjangere der det forventes en strammere ytre form (Kverndokken, 2015, s. 40), og mange svake skrivere finner støtte i dette. Den er også et godt alternativ til «det tomme arket» som møter elevene når de åpner et nytt dokument. I andre skriveoppdrag har jeg brukt å tilby dette til elevene, og så er det opp til dem å velge om de vil bruke det eller ikke.

Hvis jeg skulle fulgt anbefalingene innenfor den australske sjangerskolen, skulle vi ideelt sett presentert flere eksempeltekster innenfor den valgte sjangeren for elevene, men her valgte vi

av hensyn til forskningsprosjektet å bruke én tekst. Siden mitt prosjekt forsøker å finne svar på hvordan førskrivingsaktivitetene fungerte, og hvordan de gjenspeilet seg i tekstene, overlot jeg vurdering av og tilbakemelding på tekstene til norsklæreren og samfunnsfag/KRLE-læreren. Vi bruker likevel å diskutere enkelte tekster sammen for å forsøke å gi en så rettferdig og grundig vurdering som mulig, og vi har også snakket sammen om disse tekstene.

Et siste moment jeg ønsker å nevne, er at samtalen om eksempelteksten muligens ble for lærerstyrt. Med det mener jeg at mulighetene som ligger i å legge til rette for elevstyrte samtaler, og mer tid til å «gå på besøk» i teksten (Kverndokken, 2015), før en felles samtale, kunne ført til et større elevengasjement om eksempelteksten.

## **3.6 Empirisk materiale**

### **3.6.1 Observasjonsnotater**

Under gjennomføring av undervisningsopplegget var jeg sammen med norsklæreren i den aktuelle klassen. Der gjorde jeg også observasjonsnotater underveis i gjennomføringen av opplegget. Dette vil også være en del av empirien. Dette er en type feltnotater, der feltet i dette tilfellet er klasserommet i den aktuelle timen vi gjennomførte opplegget. I tillegg til dette hadde jeg og norsklæreren samtaler både i forkant og etterkant av timen, noe som ble notert i samme dokument. Siden jeg var til stede som lærer, og ikke bare forsker da elevene begynte å skrive, fikk jeg også observert elevene og snakket med mange elever idet de skulle begynne å skrive. Det igjen gjorde at det ble begrenset hvor mye jeg fikk observert av klassen som helhet. Læreren mente imidlertid at dette forløp som en helt vanlig time i klassen selv om jeg var til stede. Observasjonsnotatene jeg gjorde brukes som utfyllende informasjon, og ikke som en egen analyseenhet, da ikke alt kan knyttes direkte til forskningsoppdraget.

Observasjonen inkluderer hele klassen, mens intervju og tekster begrenser seg til de seks elevene som deltok i intervjuet. Jeg pendlet mellom å være observatør og veiledende lærer denne timen, og mine observasjonsnotater ble derfor ikke så utfyllende som de kunne vært hvis vi for eksempel var flere som noterte.



### 3.6.2 Dokumentanalyse av elevtekster

Dokumenter er beretninger som ikke er generert av forskerens egen innsats (Christoffersen & Johannesen, 2018, s. 87). Å analysere elevtekster er en form for dokumentanalyse eller tekstanalyse, og jeg bruker elevenes tekster som kilder i mitt prosjekt. Problemstilling og undervisningsopplegg forsøker å finne ut på hvilken måte førskrivingsaktiviteter kan sette elever i gang med å skrive. Det ble brukt førskrivingsaktiviteter som eksempeltekst og idemyldring, samt at vi klargjorde skriveoppdraget sammen med elevene, der vi også så på mottaker av teksten. I min analyse av tekster vil målet være å finne konkrete spor knyttet til prosjektet, slik som utsagn og innspill fra idemyldringen og eksempelteksten vi brukte. Jeg vil også se om andre skrivestrategier og ferdigheter kommer til syne i noen grad, ved at elevene gjør selvstendige valg eller frigjør seg fra førskrivingsaktivitetene. Utdrag fra elevtekster vil brukes i funnene og analysen.

### 3.6.3 Intervju

Intervju er en vanlig metode i kvalitativ forskning. Forskeren er ute etter intervjuobjektens erfaringer og opplevelser. Slike fenomener som studeres kan være komplekse, og et kvalitativt intervju kan løse opp i kompleksiteten og få fram nyanser (Christoffersen & Johannesen, 2018, s. 79). Jeg valgte å gjennomføre et fokusgruppeintervju, og en fokusgruppe består som regel av seks til ti personer. Den som intervjuer skal forsøke å få frem mange forskjellige synspunkter om et tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Det er ikke et mål å komme til enighet i en slik gruppe, men at det kommer ulike synspunkter frem. Ved at intervjuobjektene lytter til hverandre og følger opp hverandres utspill, kan det komme frem tanker som kanskje enkeltpersonene ikke ville tenkt på hvis de ble intervjuet alene. Jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuet med seks elever. Til dette intervjuet brukte jeg en intervjuguide (vedlegg 3). Det var derfor et semi-strukturert intervju, som gjorde det mulig å avvike fra intervjuguiden for å følge opp innspill fra deltakerne underveis. Postholm (2010, s.72) kaller det å bevege seg langs et kontinuum fra det planlagte til det uplanlagte. Semi-strukturert intervju passet meg som uerfaren forsker best, og var en god støtte for å strukturere samtalen.

Selve intervjuet ble gjennomført på et møterom på skolen, noe som var et kjent sted for elevene. Intervjuet ble tatt opp på bånd og transkribert i etterkant. Jeg vurderte at det ikke var nødvendig å snakke om opplevelsen av førskrivingsaktivitetene og skriveoppgaven med en og

en elev, siden ikke alle nødvendigvis hadde noe å tilføye på alle spørsmålene. De kunne gi og få innspill hos hverandre underveis i samtalen, og jeg spurte også enkelte elever direkte for å få frem flere ulike svar og synspunkter der jeg tok utgangspunkt i elevteksten eller timen jeg var til stede.

### **3.6.3.1 Intervjuguide**

Intervjuguiden ble utarbeidet med spørsmål knyttet til problemstillingen og det konkrete skriveopplegget til mastergradsprosjektet mitt. (Se vedlegg 3). Intervjuguiden var delt opp i to hoveddeler. Den første delen handlet om undervisningsopplegget. Vi begynte med å snakke om eksempelteksten, der jeg var ute etter hva de fikk ut av samtalen om teksten, og om den var nyttig når elevene skulle skrive selv. Videre snakket vi om selve oppgaven elevene fikk, og hvordan de syntes den fungerte. Til slutt i denne delen ville jeg høre deres tanker omkring idemyldringen og hvordan de fikk ideer til hva de ville skrive om. I den andre hoveddelen ville jeg høre elevenes tanker om skriving generelt, hvordan det er å starte på en skriveoppgave, hvordan de jobber med andre skriveoppgaver og til slutt tanker rundt det å skrive sakpreget sjanger. Med disse kategoriene og spørsmålene håpet jeg å få et bredere grunnlag for å kunne svare på problemstillinga mi, og forskningsspørsmålet som omhandler elevenes opplevelse av skriveoppdraget. Ved å lage en intervjuguide, har jeg samtidig formulert forventninger til elevene, og det som jeg vurderer er relevant å snakke om på bakgrunn av teorier om skriving og førskriving som er presentert i teorikapittelet.

### **3.6.4 Refleksjoner etter intervjuet**

Jeg har gjort meg noen tanker i etterkant av intervjuet også. Jeg er jo en uerfaren forsker og intervjuer, og ser i ettertid at jeg kunne ventet lenger på at elevene skulle ta initiativ til å svare på en del av spørsmålene. Noen av spørsmålene fra intervjuguiden ble omformulert fra papiret idet de ble stilt av meg, og kunne virke ledende. Jeg kunne helt sikkert hatt flere oppfølgingsspørsmål, men i og med at jeg var alene som både forsker og leder av intervjuet, var det litt utfordrende. En annen tanke som har slått meg er at jeg sikkert kunne snakket med flere elever enn disse seks, for eksempel ved å intervjuer elevene i to runder og dermed også inkludere elever som ikke hadde ferdigstilt eller levert tekstene sine. Dette var likevel det som ble tid til. Jeg syntes det ble vanskelig å intervjuer elever senere enn det jeg gjorde med tanke

på avstand i tid fra skriveøkta i klasserommet til intervjuet ble gjennomført, da det foregår mye annet i elevenes skolehverdag.

### 3.7 Forskningsetiske aspekter

Før drøfting av funnene ønsker jeg å se på noen forskningsetiske aspekter. Jeg har jobbet lenge i skolen, og lenge på denne arbeidsplassen. Med det har jeg opparbeidet meg en del erfaring, og har dermed en del antakelser om hva som fungerer og ikke fungerer i klasserommet. På samme måte har jeg sannsynligvis en del forutinntatte holdninger til hva elevene vil svare, og hva elevenes tekster vil bidra til i min forskning. Dette er forhold som jeg som forsker må være bevisst på.

Under utarbeidelsen av skriveoppgaven til elevene, diskuterte vi hvorvidt vi skulle nevne høy selvmordsrate blant gutter spesielt som et tema de måtte reflektere over, siden dette er et sentralt tema i den siste sesongen av *Rådebank*, og også et tema som forfatteren av eksempelteksten omtaler. Vi diskuterte også om oppgaven skulle dreie seg mest om gutters psykiske helse. Dette kan være sensitive temaer for enkelte av elevene, og vi valgte derfor å formulere oppgaveteksten slik at de skulle reflektere over ungdommer og psykisk helse og eventuelle kjønnsforskjeller.

En annet moment som er viktig å nevne er at jeg har kjennskap til elevene fra før, selv om jeg ikke underviser klassen i norsk. Elevene var kanskje motiverte til skriveoppgaven fordi dette var del av mitt mastergradsprosjekt. Det var også lett å rekruttere elever til å bli intervjuet, og vi trengte ikke noen spesiell introduksjon til hverandre før vi kunne begynne å snakke. Elevene ble informert om deres rettigheter og personvern, og muligheten til å trekke seg helt eller delvis fra prosjektet. Siden dette intervjuet ikke etterspør sensitiv informasjon, anså jeg det som tilstrekkelig at de ga tillatelse til å delta selv, siden de er over 15 år. Intervju og undersøkelse i forbindelse med dette prosjektet er levert og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata), se vedlegg 4. Foresatte til elever som deltar fikk e-post fra meg med kopi av kontrakten i forbindelse med intervjuene. Postholm snakker om nærhet mellom intervjuer og forskningsobjekter (2010, s.148). I dette tilfellet er det en allerede etablert nærhet i form av at elevene kjenner meg fra før. Det som er nytt, er at jeg i dette tilfellet er forsker, og ikke

bare lærer. Siden intervjuet dreier seg om et typisk skole-tema, tror jeg likevel at de snakket til meg som lærer.

### **3.8 Tilnærming til datamaterialet**

Hensikten med analyse er å gjøre datamaterialet forståelig, og sortere materialet som er samlet inn. Forskeren forsøker å få mening ut av sine data (Postholm, 2010, s.105). Analysen av datamaterialet vil bygge hovedsakelig på intervjuet og tekstmaterialet. Observasjoner og notater fra undervisningstimen vil kunne brukes som supplerende informasjon, da dette ikke er direkte knyttet til problemstillingene. Elevtekstene utgjør analysemateriale for å forsøke å svare på det første forskningsspørsmålet. Her lagde jeg kategorier for å skaffe en oversikt over hva elevene brukte av både idemyldring og eksempeltekst. Jeg så etter hvilke ideer fra idemyldringa som ble inkludert i elevenes tekster, og så så jeg etter spor av eksempelteksten på ulike nivåer. For å finne spor av eksempelteksten kategoriserte jeg etter struktur, innhold og ord/setningsnivå. Fokusgruppeintervjuet forsøkte i hovedsak å gi svar på forskningsspørsmål 2, elevenes opplevelse av førskrivingsaktivitetene. Her delte jeg inn materialet i kategorier som beskriver ulike typer førskrivingsaktiviteter, og hvordan elevene opplevde å bruke disse. Samtidig så jeg også at flere elever viste selvstendighet spesielt når det gjaldt innhold i større eller mindre grad i sine tekster. Dette ble også diskutert i intervjuet.

#### **3.8.1 Analyse av elevtekstene**

I og med at jeg bare har et begrenset utvalg elevtekster, er det vanskelig å si noe generelt om tekstmaterialet jeg har brukt til analysen. Likevel mener jeg elevtekstene som er med i dette prosjektet representerer noe av den bredden man finner i andre klasserom også. Tekstene varierer i lengde fra litt over en ½ side til den lengste teksten som er i overkant av to sider. Eksempelteksten vi brukte er heller ikke så lang, og det ble ikke stilt et spesifikt krav om lengde på teksten. Alle tekstene svarer på det oppgaven spør om, nemlig refleksjoner rundt temaet psykisk helse hos ungdom. Tekstene er det Bakken (2016) kaller et *høvelig* svar på oppgaven. Læreren brukte som tidligere nevnt tid på å avkode oppgaven sammen med elevene, og det kan være grunnen til at ingen misforsto oppdraget.

I analysen av elevtekstene har jeg funnet det interessant å se på i hvor stor grad elevene støtter seg til både idemyldring og eksempeltekst. Oppgaven etterspurte elevenes refleksjoner rundt temaet ungdommer og psykisk helse, og det var ikke direkte uttalt at elevene skulle skrive et tilsvarende debattinnlegg som forfatteren av eksempelteksten hadde skrevet. Likevel mener jeg å finne at elevene støtter seg i større eller mindre grad til eksempelteksten, og at det er synlige spor av eksempelteksten i flere av elevtekstene. Eleven bruker altså eksempelteksten på flere måter i sine egne tekster, og eksempelteksten fungerer som stillas for elevens egen tekst. Kategoriene jeg brukte for å finne spor av eksempelteksten, ble derfor om det var spor etter eksempeltekst på et overordnet nivå, slik som struktur og layout, på innholds nivå ved at innholdselementer fra eksempelteksten var inkludert, og også på ord- og setningsnivå der det var tydelig sammenheng mellom eksempeltekst og elevtekst.

En annen hovedkategori er *spor etter idemyldring* der vi brukte Post-It-lappene på tavla. Noen av disse stikkordene som kom var sammenfallende med eksempelteksten, og de vil derfor falle inn under eksempelteksten og spor av innhold derfra når tekstene analyseres. I idemyldringa kom det frem nye ideer til hva elevene kunne skrive også, og disse syntes jeg det var interessant å se etter.

Et tredje funn som jeg fant interessant, var det jeg vil kalle selvstendig valg av tema innenfor hovedtemaet psykisk helse, og dette blir en siste kategori for analysen. Noen av tekstene inneholdt tema som ikke var foreslått verken i eksempeltekst eller idemyldring, og dette mener jeg viser en type skrivekompetanse som kan sies å være på et høyere nivå. Jeg vil derfor presentere disse funnene også, og knytte de til teorien som er presentert i kapittel 2.

### **3.8.2 Analyse av intervju**

Jeg startet analysen av elevintervjuene med å transkribere hele intervjuet. Dette gjorde jeg for å gjøre datamaterialet mer tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg valgte å oversette transkripsjonen til bokmål, og valgte å fjerne fyllord som *eee*, *liksom* og *sånn*. Dette for å sitte igjen med et renere tekstmateriale som ikke er så lett å spore tilbake til enkeltelever. Jeg valgte å ikke notere noe underveis i intervjuet for å konsentrere meg om det

som ble sagt, slik at det er kun transkripsjonen og det som kom frem under intervjuet som danner det empiriske materialet fra intervjusituasjonen.

Analysen av intervjuene vil primært forsøke å finne svar på elevenes opplevelse av å jobbe med førskrivingsaktivitetene. Siden intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide, har jeg noen antakelser om hva som er interessant å få svar på hos elevene. Dermed bruker jeg en deduktiv metode i min tilnærming, med utgangspunkt i teorien. Jeg har derfor kategorisert elevsvarene etter hvordan de opplever å bruke de ulike førskrivingsaktivitetene. Jeg fant det også interessant å se etter selvstendighet i valg av metoder, slik det forventes at elever skal kunne velge skrivestrategier selv i skriving som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Vi snakket også om det å starte å skrive, og å skrive i sakpreget sjanger. Dette vil derfor også være empiri som kan ses opp mot teorien og hovedproblemstillingen.

### **3.8.3 Mulige sammenfallende funn i intervju og tekstmateriale**

Til slutt i analysen vil jeg se om det elevene sier og det som viser seg i tekstene sammenfaller i noen grad. Dette vil lede meg til et svar på det tredje og siste forskningsspørsmålet mitt, og til slutt hjelpe meg å svare på problemstillingen min. Dette vil jeg også ta med meg i oppsummering og drøfting.

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra datamaterialet. Jeg vil først presentere funn i elevtekstene. Videre vil jeg presentere funn fra fokusgruppeintervjuet. Forskningsspørsmål 3, samsvar mellom funnene i intervju og elevtekster vil vies større plass i drøftingsdelen, og når jeg presenterer mulige svar på problemstillingen.

Både teorien som er valgt til dette prosjektet, og intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet kan si noe om hva jeg forventer å finne i dette prosjektet. Som lærer og forsker er man aldri uten forutanelser. Jeg forventet av elevene skulle gjøre bruk av eksempelteksten, men det har vært interessant å se hvor mye de faktisk bruker av den. Det samme vil jeg si om idemyldringen.

### 4.1 Presentasjon av funn i elevtekstene

Forskningsspørsmål 1 er: *På hvilke måter kommer idemyldring og eksempeltekst til syne i elevenes tekster?* Jeg starter derfor med å presentere funn som jeg kan knytte til idemyldringen i undervisningstimen før elevene begynte å skrive.

#### 4.1.1 Spor av idemyldring i elevtekstene

Idemyldring er som tidligere nevnt en svært vanlig førskrivingsstrategi, og dette var en aktivitet disse elevene kjente godt. Målet med en slik idemyldring er å la ideene «myldre fram» (Dysthe, 1999), og dette er var en aktivitet som foregikk felles i klasserommet. I dette prosjektet delte elevene ideer med hverandre ved at de hang opp ideene sine på Post-it-lapper på tavla. Jeg gjorde en tilsvarende kategorisering som over med ideene fra idemyldringa. Ideene ble kategorisert etter nye grupper som jeg fant mer hensiktsmessige (vedlegg 5). Fra de opprinnelige seks kategoriene som læreren hadde lagt opp til på tavla (se kapittel 3.4.5), delte jeg elevenes stikkord inn i tre kategorier: *ideer fra eksempeltekst, ideer som viser refleksjon rundt/ repetisjon av oppgaven og nye innspill og ideer*. Dette gjorde jeg for å få et bedre overblikk over hva som var nye innspill, og hva som kunne knyttes til eksempelteksten. Som nevnt over, valgte jeg å knytte stikkord som handlet om eksempelteksten til kategorien *Spor av eksempeltekst*, siden vi hadde lest eksempelteksten før vi hadde idemyldring. Mange av stikkordene kunne kategoriseres som refleksjon rundt oppgaven, og dette vil jeg si er en passende tilnærming til en ny oppgave. Jeg valgte å samle det i en egen kategori, fordi disse stikkordene ikke tilførte skriveoppgaven nye tema eller punkter til refleksjon. Dette stikkordet fra en lapp på tavla kan stå som eksempel: «Skrive om psykisk helse. Hvordan er det nå?

Hvordan kan det bli bedre?». Elevene hadde likevel mange stikkord på tavla som kunne knyttes spesielt til årsaker. Flere pekte mot ulik behandling av gutter og jenter i oppveksten, og dette er et tema som går igjen i flere av tekstene. Jeg gjorde et lite utvalg av funnene som jeg mener representerer tydelige spor av idemyldringa, og de står her som funn 1 og 2.

#### **4.1.1.1 Funn 1**

Et stikkord jeg fant igjen i en av tekstene var dette: «Hvordan gutter og jenter blir behandlet forskjellig som barn/i oppveksten». Elev 5 stiller spørsmålet: «Er det forskjeller på gutter og jenter når det kommer til psykisk helse og hva kan grunnen være?». Noen linjer ned i dette avsnittet skriver hun følgende: «Jenter og gutter blir behandlet forskjellig fra tidlig alder av foreldre, lærere og andre i samfunnet. Som for eksempel, jentene blir kalt prinsesser mens guttene blir kalt store og sterke». Dette viser også at hun bruker et annet stikkord fra idemyldringa på tavla: «At guttene blir sett på som barske og mentalt sterke mens jentene er rett og slett det svake kjønn og da kan ikke guttene vise følelser». Selv om eleven bruker ideer fra tavla, så legger hun til selvstendige elementer som at jenter blir kalt prinsesser. Hun reflekterer likevel ikke rundt dette, og det blir stående som hennes påstander. Her mener jeg å finne en direkte kobling fra idemyldring til elevtekst, og dermed kan det se ut som idemyldring hjelper eleven til å finne innhold i sin tekst, som er formålet med idemyldring som metode.

#### **4.1.1.2 Funn 2**

Elev 3 har en mellomoverskrift i sin tekst som jeg finner ordrett igjen fra idemyldringa. Eleven skriver «Er problemene mine for små?» i overskrifta. Videre i avsnittet utdyper hun noe av det hun mener om dette. Hun sier at alle mennesker har problemer uansett kjønn, og skiller derfor ikke ut gutter spesielt. Hun forklarer videre at alle reagerer forskjellig på ting, men at ingen problemer er for små til å snakke om. Elev 3 har også inkludert stikkordet om at gutter blir sett på som barske. «De [guttene] vil oftest være de sterke, tøffe å barske personene». Dette temaet går igjen i flere av tekstene, men med ulike formuleringer.

Noen av stikkordene fra tavla er ikke representert i de tekstene som jeg har analysert, for eksempel dette: «For mye snakking om mental helse. Misbruk av temaet for oppmerksomhet.» Dette var noe det ble snakket om i forbindelse med eksempelteksten, altså før elevene skrev på Post-it-lapper. Da var det noen elever som nevnte at f.eks. Grand Prix-aktuelle *Tix* hadde vært på talkshowet *Lindmo* og snakket om bl.a. barndommen. Selv om



dette var et tema som passet inn under oppgavebeskrivelsen, var det altså ingen som brukte denne ideen videre i tekstene jeg har undersøkt i dette prosjektet.

Andre spor av idemyldringa er noe sammenfallende med andre kategorier, men med disse eksemplene mener jeg å finne at elevene bruker idemyldringa aktivt når de senere skriver sin tekst. Jeg velger å vie mer plass til å se på spor av eksempelteksten videre, og noen av funnene der kan også stamme fra idemyldringa.

#### **4.1.2 Spor av eksempeltekst i ulike kategorier**

For å komme nærmere materialet, har jeg brukt tre kategorier for spor av eksempelteksten i materialet. Flere av kategoriene vil overlape hverandre noe, men jeg mener kategoriene er en oversiktlig måte å strukturere analysen på. I flere av tekstene fant jeg *Spor av eksempelteksten på et overordnet nivå*, og det er den første kategorien jeg vil presentere. Med overordnet nivå mener jeg i denne sammenhengen både visuelle og strukturelle likheter. Her mener jeg at eleven bruker eksempelteksten som et støttende stillas i elevens egen tekstsaking. Den neste kategorien har jeg kalt *Spor på ord- og setningsnivå*. Så vil jeg bevege meg over til innhold i elevtekstene og spor av eksempeltekst der. Noen elever støtter seg mer til eksempelteksten enn andre, også på innholdssida. Med det mener jeg at elevene låner tema, eller bruker eksempelteksten som kilde. Den siste kategorien, *Spor av selvstendighet*, representerer en siste kategori jeg ønsker å presentere.

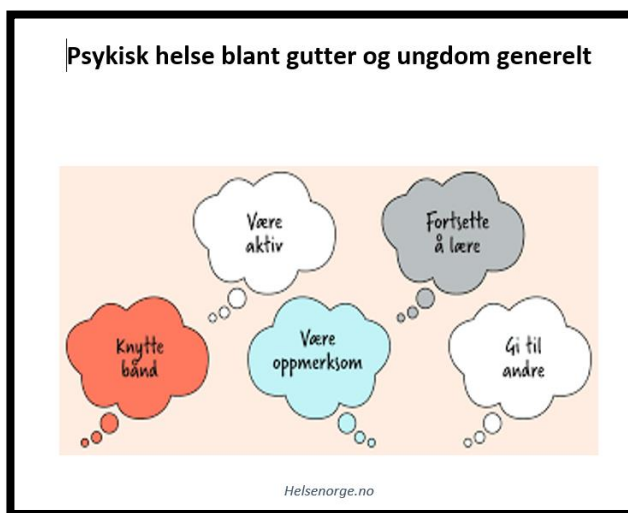
##### **4.1.2.1 Spor av eksempelteksten på et overordnet nivå**

Slik både Kverndokken (2015) og Håland (2016) sier, så er det viktig for elever å ha et forbilde å se til når man skal skrive tekster. Dette er spesielt viktig når elever skal skrive sakpregede tekster (Torvatn, 2014). Ved at læreren dekonstruerte teksten (jamfør *Sirkelen for undervisning og læring*, vedlegg 1), viste læreren elementer i teksten både på overordnet nivå og innholdsmessig. Funnene jeg presenterer mener jeg kan være eksempler på dette. Elevene støtter seg til eksempelteksten, og bruker den som sitt «stillas» i utforming av sin egen tekst. Det første sporet jeg fant, var å stille spørsmål i overskrifta.

Fire av elevene bruker spørsmål i overskrifta si, som er en synlig måte å støtte seg til eksempelteksten på. Dette er også noe som ble påpekt av læreren da vi leste og dekonstruerte

eksempelteksten, og tydeligvis noe elevene så nytten av å bruke i egne tekster. Overskrifta i eksempelteksten var: «Skal guttene bare snakke om psykisk helse i fylla?». Elevenes overskrifter bruker ikke ordet «fylla» i noen av tekstene, men elev 1 sin overskrift har likevel mange likheter med eksempelteksten: «Hvorfor er det mer tabu å snakke om psykisk helse for gutter?». Elev 3 skriver: «Hvorfor snakker ikke gutter like mye om psykisk helse som jenter?», og fremhever dermed kjønns-ulikhetene som både eksempelteksten og idemyldringa tok tak i. Elev 4 har også psykisk helse i sin overskrift: «Hvordan er det med den psykiske helsen til ungdom i dag?». Denne eleven bruker ungdom generelt i stedet for bare gutter, noe som ligner formuleringa i oppgaveteksten. Som Kverndokken (2015) sier, så er imitasjon et steg på veien for å utvikle egne tekster. Her kan det se ut som elevene i noen grad imiterer overskrifta både ved å stille spørsmål og ved å låne innholdsmomenter fra eksempeltekstens overskrift.

Den siste elevteksten som har spørsmål i overskrifta, skiller seg fra de andre overskriftene innholdsmessig: «Bør vi tenke over hva vi sier til barna?». Denne teksten er skrevet av elev 5, og peker på en dreining mot et annet innhold i teksten også. Selv om eleven har noen likheter i måten å lage overskrift på, så er overskrifta likevel lagd uten å imitere eksempelteksten.



Elev 2 er den eneste som har satt inn både bilde og bildetekst for å illustrere teksten sin, noe som er en visuell likhet med eksempelteksten. Bildet virker likevel litt på siden av det hun skriver, selv om bildet tydelig er knyttet til psykisk helse. Denne eleven hadde ikke spørsmål i overskrifta, men teksten viser likevel likheter med eksempelteksten på et overordnet nivå.

Figur 1: Skjermdump fra elevtekst 2

Elev 3, 4 og 6 bruker strukturen fra oppgaven ved å ha overskrifter underveis i teksten sin. Elev 3 har også dato før selve brødteksten, noe som tydelig viser til eksempelteksten. Denne eleven skriver det fulle navnet sitt til slutt i teksten, selv om forfatterens navn kommer som en byline i debattinnlegget. Det å imitere er en måte å lære seg nye ting på (Kverndokken, 2015).

Man bruker imitasjon som en måte å lære noe nytt. Det kan synes som elever trenger denne typen støtte når de skal skrive slike sakpregede tekster, noe som også bekreftes av både Torvatn (2014) og Berge med flere (2005).

#### **4.1.2.2 Spor av eksempeltekst på ord- og setningsnivå**

Denne kategorien vil overlappe den foregående kategorien noe, men jeg synes likevel det var noen veldig tydelige funn som kunne passe inn i en slik kategori. Et eksempel på ordnivå er bruken av ordet «tabu». Eksempelteksten sier: «(...) men dessverre er det et veldig tabubelagt tema blant guttene». Elev 1 bruker ordet «tabu» flere ganger. I overskriften sier hun: «Hvorfor er det mer tabu å snakke om psykisk helse for gutter?» Videre sier hun i nest siste avsnitt: «Mens de som vokste opp med dette som et tabu syntes det er vanskeligere», og avslutter med: «Jeg tror grunnen til at psykisk helse er et «tabu» emne kan ha noen med at slikt ikke ble snakket om før i tiden». Hun bruker altså dette ordet tre ganger i teksten, som er på ca. ½ side.

Elev 3 avslutter sin tekst slik: «Takk til Siri Heimdal Knutsen som inspirerte meg til å skrive denne teksten.» Eksempelteksten vi brukte, avsluttes slik: «Takk til Rådebank som satt psykisk helse på agendaen». Her mener jeg hun låner deler av setningen for å imitere eksempeltekstens struktur.

Flere av elevene skriver om både helsesykepleiere og helsestasjoner, som er et sentralt tema i eksempelteksten. Både elev 1 og 2 er enig med artikkelforfatter Knutsen om egne helsestasjoner for gutter, og dette kan også tilhøre den neste kategorien *Spor av eksempeltekst i innhold*. Elev 6 snakker også om helsesykepleiere, men har en annen vinkling på dette temaet selv om ordbruken er den samme. Jeg kommer tilbake til denne teksten i kapitlet *Spor av selvstendighet*.

#### **4.1.2.3 Spor av eksempeltekst i innhold**

Når jeg nå vil presentere funn av eksempelteksten innholdsmessig, vil jeg først bruke elev 2 sin tekst, fordi jeg mener den veldig tydelig støtter seg til eksempelteksten. Elev 2 har ikke en tydelig ingress, slik som eksempelteksten til Heimdal Knutsen har. Men i brødteksten skriver hun: «De to siste ukene har vi sett tv serien Rådebank på NRK. I denne tv serien tar de opp psykisk helse, Spesielt hos guttene. (...)».

Brødteksten i eksempelteksten starter slik:

«Jeg er en av mange tusen ungdommer som har sett den siste sesongen av *Rådebank* på NRK. Jeg er nok også en av mange tusen ungdommer som har felt et par tårer mot slutten av sesongen. Disse tårene og følelsene kommer av et altfor viktig tema: psykisk helse! Spesielt hos guttene.» (Heimdal Knutsen, 2021).

Elev 2 innleder med *Rådebank*, og går over til psykisk helse, og presiserer: «Spesielt hos guttene». Dette finner vi igjen i Heimdal Knutsens tekst, og viser at eleven støtter seg til eksempelteksten når hun begynner å skrive. Videre i teksten til elev 2 forteller hun om hovedpersonene i serien, og hvilke problemer de har, og dette gjør hun uavhengig av eksempelteksten. Men så «låner» elev 2 flere innholdsmoment, og viser til samme selvmordsstatistikk som Heimdal Knutsen i eksempelteksten. Videre sier eleven: «Jeg er enig med Siri Heimdal i oppgave teksten som foreslår at man skal ordne egne helsestasjoner for gutter, kanskje det hjelper på at det blir lettere å gå til noen å få hjelp» (Elev 2). Elev 2 snakker også om at jenter har lettere for å snakke om følelser enn gutter, slik Heimdal Knutsen gjør. Selv om eleven formulerer egne setninger, mener jeg å finne tydelige spor av eksempelteksten gjennom hele teksten. Også elev 4 henviser til *Rådebank* i begynnelsen av sin tekst, og snakker om forskjeller mellom gutter og jenter. Elev 1 støtter Heimdal Knutsen og sier: «Jeg tror ting endres hvis det blir egne helsestasjoner for gutter, da innser de kanskje at det er helt normalt å snakke om slike ting». Slik jeg har forsøkt å vise over, støtter flere av elevene seg innholdsmessig til eksempelteksten som sto på trykk på Aftenpostens nettsider. Dette er jo noe av årsaken til at man bruker eksempeltekster i skolen.

Den siste kategorien jeg ønsker å presentere, har jeg kalt *Spor av selvstendighet*.

#### **4.1.3 Spor av selvstendighet**

En del av det å jobbe med idemyldring for elevene kan være å søke i ulike kilder for å ha noe å skrive. Noen av elevtekstene viser at elevene har funnet egne innfallsvinkler innenfor temaet psykisk helse for ungdommer. Elev 6 refererer til andre kilder enn eksempelteksten, og diskuterer tema som skolepress, trivsel og klassemiljø som mulige årsaker til at elever sliter psykisk. Hun snakker også om skolehelsetjenesten, men da i form av at det ofte er utskifting av helsesykepleiere på hennes skole, og at man trenger å ha et tillitsforhold til helsesykepleieren hvis man skal snakke om noe som plager en.

Elev 5 presenterer tema som stress, sosiale medier og kroppspress som mulige årsaker til at ungdommer sliter psykisk. Begge disse elevene har gjort det jeg vil kalle selvstendig valg av tema, og de er helt klart innenfor skriveoppdraget. Elev 4 har også gjort et slik selvstendig valg ved å også snakke om korona-viruset som mulig årsak til at ungdommer sliter. Elev 4 skiller seg likevel fra de to andre ved at hun skriver en kortere og mindre utdypet tekst, selv om hun har gjort noen selvstendige valg.

Elev 5 har ikke mellomoverskrifter i sin tekst, men har likevel en veldig klar struktur i teksten. Hun stiller spørsmål i teksten, og gir svar. Hun bruker også andre strukturerende elementer som «Den første grunnen (...)» og «Den siste grunnen (...)», noe som vitner om kjennskap til sakpreget sjanger.

Elev 6 vinkler hele teksten sin mot skole. Overskrifta er «Unges psyke i skolen». Hun henviser til kilder som Folkehelseinstituttet og forskning.no ved forskere fra Høgskolen i Oslo og Akershus i tillegg til Heimdal Knutsen og selvmordsstatistikken, og setter informasjonen hun henter inn i en sammenheng som også viser god kildebruk og skrivekompetanse.

Slik jeg har forsøkt å vise over, viser både elev 5 og elev 6 en annen form for kompetanse enn elev 1-4 både når det gjelder innhold i teksten, og oppbygging.

## 4.2 Presentasjon av funn i intervjuene

Fokusgruppeintervjuet ble som tidligere nevnt gjennomført i etterkant av at elevene hadde levert inn sine tekster. Intervjuet tok utgangspunkt i intervjuguiden (vedlegg 3), og var delt i to hoveddeler. Første del dreide seg i hovedsak om det konkrete skriveoppdraget vi hadde gjennomført, og jeg vil her presentere de mest interessante funnene.

### 4.2.1 Uttrykk av opplevelser av eksempelteksten

Det var få elever som uttrykte noe om eksempelteksten til å begynne med. De husket at teksten hadde et spørsmål i overskrifta, og en elev mente at det kunne gi tips til sin egen overskrift. En annen elev fortalte at hun så litt på hvordan oppbygginga av teksten var, og brukte den som en sjekklister. Dette var det flere som nikket bekreftende til. Her viser eleven til lærerens dekonstruksjon av teksten. Eleven bruker altså eksempelteksten som sitt *støttende stillas*, slik intensjonen er med å bruke eksempeltekster, og en måte å finne sjangerkjennetegn og struktur på. Videre snakket elevene om innholdet i teksten, og at den kunne brukes som eksempel på hva man kan gjøre for å få gutter til å snakke mer om følelser. Hovedinntrykket av opplevelsen av eksempelteksten er at det er nyttig for deres skriving. Likevel kunne det synes som at de ikke husket så mye av denne delen av skriveoppdraget, selv om funn i tekstene viste noe annet.

### 4.2.2 Uttrykk av opplevelser av å klargjøre skriveoppdraget

Videre i intervjuet snakket vi om selve skriveoppdraget. Her snakket vi også om mottakerbevissthet, og elevene syntes det var fint at den tenkte mottakeren av teksten skulle være lesere av Aftenpostens debattsider for unge, Si;D, som er mellom 13-21 år. Elevenes begrunnelse for det, var at det er vanskeligere å skrive til «60 år gamle folk», som elev 2 sa. For da måtte man kunnet mer om «overbevisende argumentasjon» (elev 6). Underforstått var det lettere å snakke til ungdommer om dette temaet. Disse utsagnene kan vise at elevene var tydelig mottakerbevisste da de skrev sine tekster, noe også tekstene viste.

### 4.2.3 Uttrykk av opplevelser av idemyldring

Elevene hadde mange tanker om å bruke idemyldring. Dette var en kjent førskrivingsaktivitet for elevene, og de bruker ofte Post-It-lapper når de idemyldrer i klassen. Her uttrykte elevene at idemyldring gjorde at de kom raskere i gang med å skrive, og at det ble lettere å starte. Begge disse utsagnene ligger nært opp til kjernen ved idemyldring. Det å dele ideene med

hverandre, ble også trukket fram som positivt. «Hvis du ble stående fast på noe, så er det fint å få innspill fra andre og kunne se hva andre tenker, og se, åh, det var smart!» uttalte elev 5. De følte at de hjalp hverandre, at det ga dem nye ideer og at tekstene deres ble mer utdypet. Oppsummert sa elev 6: «Det hjelper deg faktisk å skrive teksten». Dette tolker jeg som at idemyldringsfasen er nyttig for elevene. Her kommer de på sporet av skriveoppgaven, de låner og deler ideer med hverandre og de føler at de får hjelp til å begynne å skrive. Siden dette er en metode elevene var vant med å bruke, kunne det oppfattes som en «nødvendig» del av å begynne å skrive, og var slik sett ikke noe nytt for dem.

I andre del av intervjuet ønsket jeg å snakke med elevene om skriving mer generelt, og ikke bare knyttet til dette konkrete skriveoppdraget de hadde.

#### **4.2.4 Uttrykk av opplevelser av å begynne å skrive**

Alle elevene så nytten av å jobbe med førskrivingsaktiviteter, og var bevisst på at dette ble gjort for at de skulle få ideer og komme i gang. Elevene mente at det å bruke Post-It-lapper i idefasen var det de gjorde oftest. En elev fortalte at hun bruker å lage et tankekart og skrive stikkord når hun skal skrive. En annen lager en sjekkliste, eller skriver små notater i et eget dokument som en kladd. Elev 3 uttrykte det slik:

«Jeg bruker å skrive noen setninger, og så lar jeg det bare stå der. Så starter jeg litt lenger ned, og så kanskje jeg ikke likte det, eller at jeg har lyst til å ha det med seinere i teksten. Så blir det masse avsnitt som kanskje bare slettes, men som jeg får idéer av imens jeg sitter og skriver».

Dette sitatet viser at eleven har god skriftlig kompetanse, slik vi ønsker at elevene skal ha mot slutten av grunnskolens opplæring. Hun viser at teksten er en rekursiv prosess, og at man beveger seg frem og tilbake mellom ulike faser i skrivingen, og i ulike deler av teksten. Hun både skriver og planlegger teksten underveis. Flere elever uttrykte også at de ikke alltid hadde en plan for det de skulle skrive, men at de hadde den i hodet. Dette snakker Hertzberg om når hun snakker om «kaosskrivere» og «planleggere» (Hertzberg, 2006, s. 112). Mange av prosessene man gjennomgår når man skriver, kan ikke observeres, og elevene er kanskje ikke helt sikre på hvorfor de skrev det de skrev. For noen er det lettere å begynne å skrive enn andre. Elev 6 hadde tydeligvis mye hun kunne skrive på denne oppgaven: «Jeg satt bare og tenkte litt på hva jeg hadde lyst til å ha med i teksten og bare skrev det ned. Alt bare, poff, fór ut på skjermen holdt jeg på å si!».

Alle elevene som deltok i intervjuet, planla teksten sin i større eller mindre grad, og hadde strategier for å komme i gang. Likevel er det også greit å nevne at noen elever ikke klarte å begynne å skrive i den nevnte undervisningsøkta, slik at problemet med å få alle elever til å skrive fortsatt er helt reelt. Som elev 2 uttrykte det: «Det er så vanskelig å begynne å skrive!».

#### **4.2.5 Uttrykk av opplevelser av skriving generelt**

Videre i intervjuet ønsket jeg å snakke med elevene om å skrive innenfor en sakpreget sjanger. Da jeg spurte elevene om dette, svarte de først om temaet for oppgaven, nemlig å skrive om følelser. Jeg måtte derfor omformulere spørsmålet slik at de forsto hva jeg mente. Da var det spesielt to elever som uttalte seg om dette. Elev 6 svarte at hun foretrekker å skrive innenfor skjønnlitterære sjangre, mens elev 5 foretrekker sakpreget, fordi hun ikke er kreativ, som hun sa. Likevel var det ingen av elevene som syntes at å skrive slike debattinnlegg var spesielt nyttig hvis man ikke skulle bli journalist, politiker eller prinsesse! Hvis dette var fremtidige yrkestitler, kunne slike sjangre være nyttige å kunne seinere i livet. Sjangerbegrepet har jo vært litt fraværende i disse elevenes skolegang, siden de har fulgt LK06 i sin opplæring. Det kan jo tyde på at sjangerbegrepet brukes for lite, eller at det snakket for lite eksplisitt om sjanger i klasserommet. En annen årsak kan være at sjangerbegrepet er vanskelig, og at de derfor ikke vet helt hva som skiller den ene sjangeren fra den andre.

### **4.3 Oppsummering av funn**

Funnene jeg har presentert over representerer et utvalg av det som jeg som forsker fant mest interessant under analyser av empirien. Dette vil danne utgangspunkt for å drøfte funnene opp mot teorikapitlet. I gjennomgang av empirisk materiale, har tekstene gitt mest interessant informasjon. Selv om intervjuet også har bidratt til interessante funn, vil jeg vie mest plass til funnene i elevtekstene i drøftingskapitlet.



## 5 Drøfting og svar på problemstilling

### 5.1 Drøfting av funn i elevtekstene

De funnene jeg har presentert i kapittelet over, er valgt ut fordi jeg mener de representerer sentrale trekk i mitt materiale, som dermed vil lede meg nærmere et svar på problemstillinga mi, som er: *På hvilke måter fremmer førskrivingsaktiviteter skriving hos elever i en ungdomsskoleklasse?* Det fins selvfølgelig andre funn i mitt materiale som er interessante å se på, men det vil bli for stort å inkludere flere funn i en oppgave av dette omfanget. Jeg vil starte med å drøfte funnene i elevtekstene, og se funnene opp mot teorien presentert i kapittel 2.

#### 5.1.1 Drøfting av funn i elevtekstene

Mitt første forskningsspørsmål er: *På hvilke måter kommer idemyldring og eksempeltekst til syne i elevenes tekster?* Jeg vil derfor starte med å se på idemyldring i elevtekstene, og drøfte funnene opp mot teorien. Dette delkapittelet har ikke noen klare teoretiske forståelsesrammer, men kan ses mot antikkens *inventio* og *topos*-begreper og Graham og Perins *Writing Next-studie*, (2007). Videre har jeg valgt å se på spor etter eksempelteksten og Lancias (1997) kategorier om tekstlige lån. Jeg har også valgt å se på eksempelteksten som støttende stillas i et eget kapittel, selv om det vil være noe overlappende med tekstlige lån. Til slutt ser jeg på spor av selvstendighet i noen av elevtekstene, og ser det mot teori og mål i sentrale styringsdokumenter.

##### 5.1.1.1 Idemyldring i elevtekstene

Elevene som deltok i dette prosjektet, er vant til å bruke en form for idemyldring når de skal skrive tekster. Dette kan ses som antikkens *inventio*-fase (Bakken, 2014), der taleren skulle finne ut hva som skulle inkluderes i sin tekst. Funn i tekstene viser at stikkord på tavla kan finnes direkte igjen i elevenes tekster. Elevene brukte spesielt stikkordene som handlet om at gutter og jenter blir behandlet ulikt, og at gutter skulle være barske og mentalt sterke. Dette reflekterte de i varierende grad rundt i sine egne tekster. Mange av stikkordene på tavla falt inn under kategorien jeg kalte «Ideer som viser refleksjon rundt/ repetisjon av oppgaven». Stikkordene fra elevene brakte ikke inn noe som kunne brukes direkte som innhold i tekstene, men bar preg av at elevene reflekterte rundt det som var oppdraget for skriveaktiviteten. Dette funnet kan vise at elevene planlegger teksten sin, og bryter ned oppdraget de har fått, uten at

de nødvendigvis setter ord på det. Et mål i skriving som grunnleggende ferdighet er nettopp å planlegge tekst (Kunnskapsdepartementet, 2020), og det mener jeg elevene i dette prosjektet viser at de gjør her. Dette skriveprosjektet var en del av et større tema i den aktuelle klassen, og tok utgangspunkt i en TV-serie. Når elevene skulle finne noe å skrive om, hadde de denne TV-serien og diskusjoner og oppgaver i forbindelse med den, som utgangspunkt for oppgaven, noe som kunne fungere som deres *topoi* (Bakken, 2014). Det å jobbe med idfase er ikke en ny metode, men har etablert seg som en start på skriveoppgaver helt fra antikken via Eriksens stiler (1924) og helt fram til dagens eksplisitte skrivestrategier. Graham og Perin (2007) listet bruk av førskriving («prewriting») som nummer 7 på sin liste over elementer som forbedret elevenes skriving, der ulike måter å generere ideer på hadde en liten til moderat forbedrende effekt på elevenes tekster (Graham & Perin, 2007, s.18).

### **5.1.1.2 Eksempelteksten og tekstlige lån i elevtekstene**

Mine funn viser at flere av elevene lener seg i stor grad på eksempelteksten. Jeg velger å se disse funnene opp mot Peter Lancias (1997) kategorier for lån i tekster. Som nevnt var disse kategoriene brukt der elever skrev skjønnlitterære tekster, men kategoriene kan også passe i denne sammenhengen. Jeg har valgt bort de to første kategoriene hans siden de retter seg spesielt mot skjønnlitterære tekster. Jeg velger her å se Lancias kategorier 3 og 4 i sammenheng, siden det ikke er et tydelig skille mellom å låne f.eks. tittel og sjangerkjennetegn i mine funn.

*Lancias kategori nr. 3: Eleven låner ein del av historien, det kan vera språk, tittel, struktur, konflikt etc. (Lancia i Håland, 2013).*

*Lancias kategori nr. 4: «Eleven låner element frå sjangeren (...)» (ibid.)*

Mine funn viser at elevene låner språk både i form av enkeltord og setninger. I funnene presentert over, dukker ordet *tabu* opp i flere tekster, og i en tekst brukes ordet flere ganger. Videre viste mine funn at elevene lånte deler av tittelen, både når det gjaldt innhold i tittelen og at det ble stilt spørsmål. Selv om elevene ikke direkte imiterte eksempelteksten, var det tydelig at den ble brukt aktivt i elevenes egen skriveprosess.

Mine funn kan tolkes slik at elevene brukte eksempelteksten også for å imitere sjangeren. Elev 2 brukte f.eks. en illustrasjon i sin tekst, noe også eksempelteksten hadde. I den grad

setningen «Takk til *Rådebank* som satt psykisk helse for gutter på agendaen» (Knutsen, 2021) er et sjangerkjennetegn, ble deler av denne setninga lånt av elev 3. Hun takket artikkelforfatteren for inspirasjon til å skrive sin tekst. Dette kan selvsagt også ses på som et slags frieri til læreren eller undertegnede, ved å gi inntrykk av at hun satte pris på skriveoppgaven. Det kan i hvert fall ses på som et lån av språket i eksempelteksten. Andre lån som kan sies å være sjangerkjennetegn, kan være strukturen med mellomoverskrifter, noe som mange elever brukte.

*Lancias kategori nr. 5: Eleven låner informasjon (...)* (Lancia i Håland, 2013).

Også Lancias kategori om å låne informasjon mener jeg å finne i elevenes tekster. Både elev 2 og elev 6 henviser til selvmordsstatistikken som artikkelforfatteren i eksempelteksten bruker. De bruker slik jeg ser det eksempelteksten som kilde i sin egen tekst. Det samme kan vi si om «egne helsestasjoner for gutter». Artikkelforfatteren introduserer dette som et tiltak for å bedre unge gutters psykiske helse, og dette henviser flere elever til. Elev 1 sier følgende: «Jeg tror ting endres hvis det blir egne helsestasjoner for gutter, da innser de kanskje at det er helt normalt å snakke om slike ting». Hun bruker altså argumentet fra eksempelteksten, men hun henviser ikke til artikkelforfatteren. Dette vil jeg si er en type tekstlig lån som man må kunne forvente, spesielt av elever som trenger støtte i eksempeltekster. Som Bakken (2016) sier, kan vi ikke forvente at elevene produserer noe som er helt «nytt for verden». Lancia sier også i sin artikkel at hans elever ikke anså at de hadde «stjålet» fra bøker de leste, fordi det ikke var greit å stjele. Likevel kunne han finne lån som lå nært opp til den opprinnelige teksten (Lancia, 1997). Nå er det slik at Lancias undersøkelser dreide seg om skjønnlitterære tekster, og foregikk over et lengre tidsrom enn denne studien. Kategoriene jeg låner fra Lancia kan likevel passe i denne sammenhengen. Målet er å vise at elevene støtter seg til eksempelteksten på ulike måter, og at i et opplæringsperspektiv kan dette ses på som et steg i retning av en mer selvstendig tekstproduksjon.

Graham og Perins metastudie viste at å bruke modelltekster hadde en moderat positiv effekt på elevers tekstskaping. Brukt i sammenheng med eksplisitte skrivestrategier som for eksempel «Sirkelen for undervisning og læring» (vedlegg 1), kan denne studien tyde på at elevene har nytte av eksempeltekster. Her er det også viktig å nevne at jeg ikke bruker samme

måle-metoder for kvalitet i tekster som *Writing next*-studien, men har sett etter spor av idemyldring og eksempeltekst i elevtekstene.

### **5.1.1.3 Eksempelteksten som stillas**

Når jeg mener eksempelteksten fungerer som et støttende stillas for elevene, er det med utgangspunkt i Bruner m.fl. sin bruk av begrepet (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Dette igjen kan ses i sammenheng med Vygotskij og hans begrep nærmeste utviklingszone, der eleven mestrer en oppgave med litt støtte. Stillasbegrepet kan overlape noe med forrige avsnitt, der jeg ser på tekstlige lån. Jeg vil derfor se stillasbegrepet hovedsakelig mot strukturerende elementer som form og struktur i tekstene, og vise at elever som har større behov for støtte, finner det i eksempelteksten (Kverndokken, 2015, Håland, 2016).

Som jeg presenterte i funnene over, var det flere av elevtekstene som startet med et spørsmål i overskrifta. Dette mener jeg er et synlig spor av eksempelteksten som støttende stillas. Tre av overskriftene lignet overskriften fra eksempelteksten ved at de inkluderte ordene «psykisk helse», noe også eksempelteksten hadde. Elev 3, 4, og 6 strukturerte tekstene sine med overskrifter underveis, slik også eksempelteksten hadde. Kun en elev satte inn bilde og bildetekst i sin tekst, men dette kan også ses på som en måte å likne modellteksten visuelt.

I kapittelet over viste jeg at elevene låner fra eksempelteksten både på ord-nivå og setningsnivå, og jeg vil derfor ikke gjenta den måten å støtte seg til eksempelteksten på.

To av de seks tekstene skilte seg ut med større grad av selvstendighet ved at de hadde andre innholdsmomenter og til en viss grad egen struktur i teksten. Jeg vil derfor vie disse tekstene et eget avsnitt fordi jeg mener de viser en annen type skrivekompetanse som bør drøftes i denne sammenhengen.

### **5.1.1.4 Selvstendighet i tekstene**

Elev 5 og 6 gjorde slik jeg viste i funnene over selvstendige vurderinger når det kommer til innhold i sine tekster. I den grad de støtter seg til eksempelteksten, er det f.eks. i form av å stille spørsmål i overskrifta (elev 5). Å lære å ta i bruk skrivestrategier er noe som foregår over tid, og ikke noe som skjer i en enkeltstående time slik jeg hadde i dette prosjektet. Det mener jeg kan bety at disse elevene er det vi kan kalle *kompetente skrivere* (Kringstad & Kvithyld, 2013), som velger hvilke strategier de vil bruke, og når. De foretar valg av innhold

og struktur uten at eksempelteksten vises eksplisitt i tekstene deres. De frigjør seg fra eksempeltekstens rammer (Kverndokken, 2015, s. 53). De kan sies å være nærmere målet for å lære å lære, som sier at «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Teksten til elev 6 har et tydelig tema, nemlig psykisk helse i skolen. Selv om hun diskuterer helsesykepleiere, er det rettet mot hennes egen erfaring med at helsetjenesten i skolen er ustabil med stor utskifting av ansatte. Når hun nevner artikkelforfatteren og selvmordsstatistikken, er det som en avsluttende kommentar om normer i samfunnet.

Elev 5 vil jeg si viser en selvstendig kjennskap til sakpreget sjanger ved at hun bruker strukturerende elementer som «Den første grunnen» og «Den siste grunnen», uten at dette ble verken foreslått i idefasen eller var i eksempelteksten. Hun har også selvstendig valgt å diskutere sosiale medier og kroppspress som mulige årsaker til at unge sliter psykisk. Jeg mener derfor å finne at begge disse tekstene viser større grad av selvstendighet, og det som i overordnet del heter «tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

## 5.2 Drøfting av funn i intervjuet

I kapittel 4.2 presenterte jeg interessante funn fra intervjuet, og intervjuet har vært empirisk materiale for å svare på forskningsspørsmål 2: *Hvilken opplevelse har elevene av å jobbe med førskrivingsaktiviteter?* Vi startet intervjuet med å snakke om eksempelteksten. Et interessant funn var da at elevene måtte minnes på hva vi gjorde, både at vi leste debattinnlegget om *Rådebank* og så på ulike trekk ved teksten. Det kan selvfølgelig være at begrepet eksempeltekst er uvant for elevene, og at de derfor ikke helt forsto spørsmålet. Dette var også det første vi snakket om etter en introduksjon av prosjektet mitt, og det kan også være en mulig forklaring til at elevene ikke svarte på spørsmålet med en gang. Jeg velger likevel å tolke dette funnet som at det å se på eksempelteksten sammen, at vi *dekonstruerte* teksten, ikke opplevdes som spesielt viktig eller interessant siden de kun nevnte at vi så på overskrifta. Overskrifta er som tidligere nevnt noe flere elever har støttet seg til i egne tekster.

Videre viste funnene i intervjuet at elever brukte ulike måter å planlegge teksten ved å sortere stikkord og lage sjekklister, og på den måten vise at de hadde god skriftlig kompetanse slik

det formuleres i f.eks. *Skriving som grunnleggende ferdighet* som sitert i kapittel 2.2 (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Et siste funn jeg ønsker å drøfte med utgangspunkt i intervjuet, er opplevelsen av skriving generelt. Her snakket jeg med elevene om å skrive sakpreget sjanger, og her måtte jeg forklare hva jeg mente med sjanger. Elevene forvekslet sjanger med tema, på den måten at de svarte på spørsmålet ved å snakke om å skrive om psykisk helse. Dette kan kanskje tolkes som at elevene tenker at psykisk helse er et sakpreget tema, siden de har jobbet tverrfaglig med det. Jeg mener likevel det kan forstås som at sjangerbegrepet er for lite uttalt i klasserommet. Dette underbygges av at elevene ikke helt forsto hvorfor de trengte å kunne skrive slike debattinnlegg slik jeg beskrev det i kapittel 4.2.5. Berge m.fl. (KAL-prosjektet, 2005) fant at elevene foretrakk å skrive skjønnlitterære eller personlige tekster, noe som var med på å endre hvordan skriveopplæringen skulle foregå i nye læreplaner (Berge, 2007). Det kan likevel synes som at sjangerbegrepet og ulike typer sakpregede sjangere ikke er tydelig nok kommunisert og eksplisitt vist i klasserommet, i hvert fall i dette funnet.

### **5.3 Samsvar mellom funn i eksempeltekster og funn i intervju**

Det siste forskningsspørsmålet: *På hvilken måte samsvarer funnene i elevtekstene med funnene i intervjuet?* forsøker å finne ut om funnene fra de to første forskningsspørsmålene samsvarer på noen måte. Jeg fant det interessant å sammenligne de to analyseenheter (elevtekster og intervju) på bakgrunn av dette spørsmålet, fordi jeg oppdaget at det kunne tolkes som at elevene ikke følte at de brukte eksempelteksten like mye som jeg fant at de gjorde da jeg analyserte tekstmaterialet.

Mine funn viste at elevene støttet seg til eksempelteksten både på et overordnet nivå, på ord- og setningsnivå og når det gjaldt innhold i tekstene. Slik Lancia (1997) beskrev det, så mente ikke elevene at de lånte like mye av tekstene de leste som hans funn viste. Når f.eks. elev 1 uttaler seg om egne helsestasjoner for gutter (se kapittel 5.1.1.2), kan det tolkes som at eksempelteksten brukes som kilde, eller at leseren underforstått vet hva det dreier seg om selv om debattartikkelen ikke verken henvises til eller oppgis som kilde. Jeg forstår denne måten å støtte seg til eksempelteksten som en ubevisst handling, på den måten at eleven ikke mener å

«stjele» tekst-elementer (Lancia, 1997) eller unnlate å henvise. Eleven viser at hun er på vei mot å skrive selvstendig, men at hun fortsatt trenger ulike former for støttende stillaser. Det kan synes som om dette også gjaldt de andre elevene da eksempelteksten ble diskutert i intervjuet. En annen måte å forstå dette funnet på, er at elevene ikke har *metakognitiv bevissthet* om måten de skriver sine egne tekster (Hertzberg, 2006), noe som betyr at de ikke er i stand til å overvåke sin egen skriveprosess (ibid.). Også dette funnet kan peke i retning av at skriveundervisningen ikke er eksplisitt nok, og at elevene ikke er bevisste hvordan de jobber, eller «reflekterer over sin egen læring, forstår sine læringsprosesser», som *Overordnet del* i LK20 uttrykker det (Kunnskapsdepartementet, 2020). Norskfaglige begreper som eksempeltekst, debattartikkel og sjanger kan oppfattes som fremmedord, men elevene finner likevel den støtten de trenger når de skriver og bruker den konkrete teksten de har foran seg.

## 5.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om at dataene som er innsamlet i et forskningsprosjekt er pålitelig (Christoffersen & Johannesen, 2018, s. 23). I dette prosjektet er innsamlet data elevtekster og transkribert intervju. Et annet spørsmål er om forskningen er valid. Validitet vil si at det er en korrelasjon mellom fenomenet som undersøkes og dataene som representerer fenomenet (ibid.). Fenomenet jeg undersøker, er førskrivingsaktiviteter, og om disse fremmer skriving hos elever i en ungdomsskoleklasse. Idemyldring og eksempeltekst representerer fenomenet førskrivingsaktiviteter i dette prosjektet.

Selve gjennomføringen av skriveprosjektet kan være påvirket av at elevene kjenner meg som lærer på skolen, og at de derfor opptrådte annerledes enn de ville gjort for en annen forsker. Dette vil være en mulig feilkilde. En annen mulig feilkilde kan være at jeg er alene som forsker, både når det kommer til gjennomføring av prosjektet, og analyser av empirisk materiale. Dette vil selvfølgelig gi rom for mulige feiltolkninger.

Likevel var det slik at ikke alle elevene klarte å sette i gang med å skrive, og ikke alle elevene ferdigstilte tekstene sine. Dette var, slik jeg nevnte tidligere, som forventet ifølge læreren. Hvis elevene opptrådte slik de vanligvis gjør, kan det være et tegn på at forskningen er valid, og at det empiriske materialet er reliabelt eller troverdig.

Dette forskningsprosjektet består av et begrenset empirisk materiale, og det vil derfor være vanskelig å generalisere fra mine funn. Prosjektet er heller ikke direkte sammenlignbart med f.eks. Brodney, Reeves & Kazelskis forskning, da de har brukt andre målemetoder i sitt prosjekt.

På bakgrunn av mine funn, vil jeg likevel si at både elevtekstene og intervjuet kan stå som et lite bidrag inn i forskning på førskrivingsaktiviteter og om disse fremmer skriving i en ungdomsskoleklasse.

## **5.5 Avslutning og svar på problemstilling**

I denne undersøkelsen har jeg jobbet mot et svar på problemstillinga ved hjelp av tre forskningsspørsmål. Jeg vil starte med å gi svar på forskningsspørsmålene, før jeg gir et svar på selve problemstillinga.

Forskningsspørsmål 1: På hvilken måte kommer idemyldring og eksempeltekst til syne i elevenes tekster?

Mine funn viser at både idemyldring og eksempeltekst er synlige i elevenes tekster, og at førskrivingsaktiviteter dermed kan forstås som viktige for elevenes tekstskaping. Idemyldring kommer til syne ved at enkelte ideer finnes igjen i elevtekstene. Eksempelteksten vises både på et overordnet nivå, på ord- og setningsnivå og ved at elementer fra innholdet i eksempelteksten går igjen i elevenes tekster.

Forskningsspørsmål 2: Hvilken opplevelse har elevene av å jobbe med førskrivingsaktiviteter?

Elevene uttrykker at førskrivingsaktiviteter er nyttige, at de er vant til å bruke slike aktiviteter og at de vet at disse aktivitetene hjelper dem i gang.

Forskningsspørsmål 3: På hvilken måte samsvarer funnene i elevtekstene med funnene i intervjuet?

Selv om elevene var bevisste på at f.eks. idemyldringsfase var nyttig for dem, var det spesielt interessant å finne ut av deres oppfattelse av å bruke eksempelteksten. I intervjuet var det få



som uttrykte at den var nyttig, selv om flere husket at overskrifta var et spørsmål. Jeg mener at analyser og funn i elevtekstene viser noe annet, nemlig at elevene støtter seg i stor grad til eksempelteksten. De låner tekst-elementer, bruker den som kilde og støtter seg til den visuelt og strukturelt. Når elevene likevel ikke uttrykker det, kan det handle om at de ikke er meta-kognitivt bevisste sin egen tekstska­ping. Elevene i dette prosjektet kan synes å bruke teksten ubevisst. Det kan bety at de ikke er helt der at de «reflekterer over egen læring, forstår sine læringsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2020), slik overordnet del av læreplanen uttrykker det.

### **5.5.1 Svar på problemstilling**

Forskningsspørsmålene over har ledet meg til svar på følgende problemstilling:

*På hvilke måter fremmer førskrivingsaktiviteter skriving hos elever i en ungdomsskoleklasse?*

Jeg mener å finne at førskrivingsaktivitetene fremmer skriving. Dette underbygges av at både idemyldring og eksempel­tekst kommer til syne i elevenes tekster. Når funnene i dette prosjektet viser at de ikke er bevisste på at de støtter seg så mye til eksempel­teksten som jeg mener å finne, kan det peke i retning av at elevene ikke er i stand til å overvåke sin egen skriveprosess (Hertzberg, 2006), såkalt metakognisjon. Det igjen kan peke i retning av at eksplisitt undervisning i skrive­strategier fortsatt vil være nyttig for elevene i dette prosjektet.

## 6 Referanser

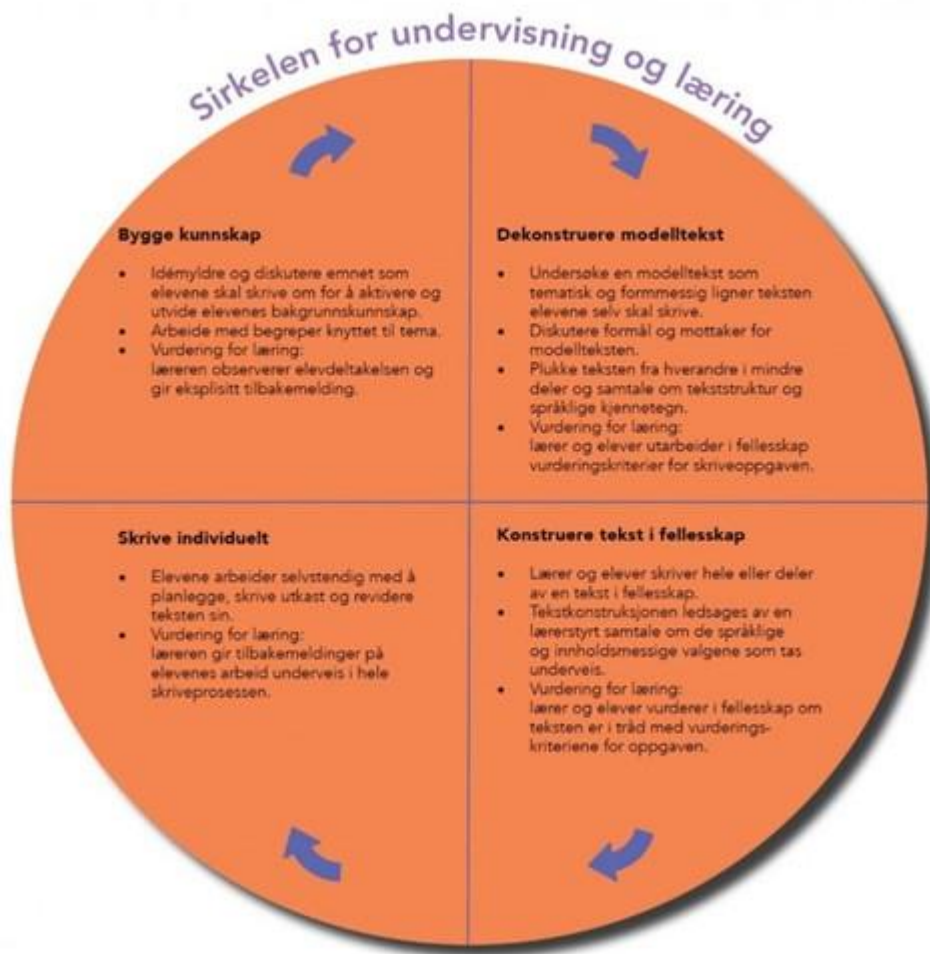
- Bakke, J. O. (2014). Å "late tanker" med penn og tastatur - om Skrivehjulet og skriving som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken, *101 Skrivegrep - om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaiping*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I K. Kverndokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og mulighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland, *På vei mot Kunnskapsøftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Fagernes: Cappelen Akademisk forlag.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015, Januar). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, ss. 47-51.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Bergen: Universitetsforlaget.
- Brodney, B., Reeves, C., & Kazelskis, R. (1999). *Selected Prewriting Treatments: Effects on Expository Compositions Written by Fifth-grade Students*. Mississippi: The Journal og Experimental Education.
- Christiansen, J. L. (2019). *Undervising i førskrivingsfasen. En videostudie av fire norsklærere*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2018). *Forskningsmetode i lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1999). *Ord på nye spor. 2.utgåva. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Samlaget.

- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken, *101 Skrivegrep -om skriving, skrivestrategier og elevers tekstsaking*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, M. (1923). I M. Eriksen, *Stil i storskolen. Håndbok for lærere*. Kristiania: Olaf Norlis forlag.
- Flaten, G., & Korsvold, A.-K. (1989). *Skriving som prosess. Innføring og praktiske ideer til prosessorientert skriving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next. Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High School*. New York: Carnegie Corporation.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad, & A. Turmo, *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (1992). *Tanke blir tekst. Skrivehjelp for studentar*. Oslo: Samlaget.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonarer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2018). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013, 02). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra [www.udir.no](http://www.udir.no): <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra [www.udir.no](http://www.udir.no):  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [www.udir.no](http://www.udir.no):  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2015). Elevers tekstskaping - øve eller skape selv? I K. Kverndokken, *101 skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaping*. Bergen: fagbokforlaget.
- Lancia, P. J. (1997, Mars). Literary Borrowing: The effects of Literature on Children's Writing. *The Reading Teacher*, ss. 470-475.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen, *Skriv! Les! 2 Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge - om prosesskriving og skrivning i og på tvers av fag. I R. Hvistendal, & A. Roe, *Alle tiders norskdidaktiker - festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen den 18.november 2014*. Oslo: Novus.
- Skjelbred, D. (2010). I D. Skjelbred, *Fra fadervår til Facebook. Skolens lese-og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2014). "Å ha historia med seg". I K. Kverndokken, *101 Skrivegrep* (s. 289). Bergen: Fagbokforlaget.

- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, Solheim, Randi, & A. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring: ei bok for lærere i alle fag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torvatn, A. C. (2014). Den australske sjangerskolen i et skandinavisk perspektiv. I A. Sakftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen, *Skriv! Les! 2 Artikler fra den andre nordiske forskerkonferansen om skriving, lesing og literacy*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønneson, J. (2015). Sakprosakompasset: redskap for skriving av plikt, glede, kunnskapstørst og sinne. I K. Kverndokken, *101 skrivegrep - om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskapning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2004, 12 06). *www.udir.no*. Hentet fra Webområde for utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/PISA-2003---resultatene-2004/>
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology Vol.17*.
- Aamotsbakken, B. (1997). *Tekst og intertekst: En studie av intertekstualitetens betydning i tre åttitallsromaner av Edvard Hoem*. Oslo: Universitetsforlaget A/S.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I K. Blikstad-Balas og Rognes Solbu, *Det (nye) nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1 Sirkelen for undervisning og læring



Figur 2 Sirkelen for undervisning og læring hentet fra Skrivesenterets nettside.

## Vedlegg 2 Eksempeltekst

**Si;D**

Psykisk helse

### Skal guttene bare snakke om psykisk helse i fylla?



**Siri Heimdal Knudsen (16)**

*Leder av Kristiansand Unge Høyre*

27. februar 2021



Takk til «Rådebank» som satt psykisk helse for gutter på agendaen, skriver debattanten. *Foto: Skjermdump: NRK*

Rådebank viser hvor sårbare vi er. Sammen må vi finne nye måter å ta vare på guttene på.

Si ;D-innlegg

Dette er et Si ;D-innlegg. Meninger i teksten står for skribentens regning. Innlegg kan sendes [hit](#).

Jeg er en av mange tusen ungdommer som har sett den siste sesongen av *Rådebank* på NRK. Jeg er nok også en av mange tusen ungdommer som har felt et par tårer mot slutten av

sesongen. Disse tårene og følelsene kommer av et altfor viktig tema: psykisk helse! Spesielt hos guttene.

### **Tabubelagt tema**

I min vennegjeng er det helt lov til å si at du har kjærlighetssorg for at typen dumpa deg, gråte over en prøve, si at denne tiden er tøff eller snakke åpent om vår mentale helse. Det er jeg veldig takknemlig for, men dessverre er det et veldig tabubelagt tema blant guttene. Dette setter *Rådebank* på agendaen.

Folkehelseinstituttets (FHI) rapport viser at mellom 500–600 selvmord blir begått hvert år. Av disse er to av tre menn. Dette er tall som gir meg en stor klump i magen. Ikke bare er disse tallene utrolig triste, men også så utrolig urettferdige.

Hvis du tar turen på helsestasjonen, tror jeg sjelden du ser en gutt. Jeg har i hvert fall ikke sett noen på venterommet. Helsestasjonene i landet er «laget» for jenter.

Det virker som om samfunnet vårt kun legger opp til at gutter kan snakke om psykisk helse i fylla. Dette er så urettferdig, særlig når tallene tydelig viser at guttene sliter.

### **Endre holdninger**

For å fikse dette problemet må Unge Høyres forslag om å ha egne helsestasjoner for gutter, bli realisert. Psykisk helsehjelp må bli mer åpen og tilgjengelig.

Verden har forandret seg så mye det siste året, og det samme må holdningene våre om psykisk helse. Regjeringen har allerede skiftet navnet på helsesøstre til helsesykepleiere. Jeg har troen på at vi kan ta hverandre inn i varmen og at guttenes psykiske helse blir mer prioritert.

Takk til *Rådebank* som satt psykisk helse for gutter på agendaen.

### **Fakta**

Trenger du noen å snakke med?

Kirkens SOS: 22 40 00 40

Røde Kors: 800 33 321

Mental Helse: 11 61 23

Unge stemmer i Aftenposten

- Hver dag publiserer Si;D-redaksjonen debattinnlegg skrevet av unge mellom 13 og 21 år.
- Vi publiserer også tilsvaer fra voksenpersoner.
- Vil du skrive? [Klikk her](#) for mer informasjon.



# Vedlegg 3 Intervjuguide

## Intervjuguide elever

### Introduksjon av prosjektet

Jeg holder på med et mastergradsprosjekt der jeg vil forske på oppstart av skriveaktiviteter i ungdomsskolen. Hensikten med prosjektet er å få innsikt i hvordan elever på ungdomstrinnet opplever oppstarten når en skriveaktivitet skal gjennomføres. Jeg samarbeider med min kollega om denne skriveøkta. Jeg vil gjerne snakke med dere om hvordan dere opplevde akkurat denne skriveaktiviteten vi gjennomførte. Vi så på en eksempeltekst først, der vi så på et innlegg til Aftenpostens debattsider for ungdom, SiD, skrevet av ei ung jente. Vi så deretter på selve oppgaveteksten, og snakket om hvordan dere kunne løse den før vi hadde en idemyldring. Etter en felles gjennomgang begynte dere å skrive.

Jeg ønsker å få innblikk i dine/deres erfaringer og tanker rundt oppstarten av skriveaktiviteten i klasserommet, og ingen svar er uriktige i denne sammenhengen!

Vi så på eksempelteksten først. Den fungerte også som en innledning til temaet ungdom og psykisk helse. Vi så på tekstens oppbygging og ulike deler av teksten for å vise kvaliteter og eventuelle svakheter.

- Hva husker dere fra denne samtalen?
- På hvilken måte brukte du eksempelteksten for å skrive din egen tekst?
- Var det noen deler av eksempelteksten som var spesielt nyttig på noen måte?
- Vi brukte ca. 10 minutter på å lese og snakke om teksten. Er det tilstrekkelig til det formålet vi hadde? Hva kunne vi gjort mer?

Klargjøre skriveoppdraget. Akkurat denne oppgaven hadde en klar mottaker, altså lesere/ unge lesere av Aftenpostens debattsider Si;D.

- Kan du si noe om hvordan dette påvirket hvordan du skulle skrive i akkurat denne oppgaven?
- Vi så på oppgaveformuleringen sammen. Hvordan synes dere det fungerte?
- Hvordan er det å skrive tekster innenfor denne sjangeren (debattinnlegg)?

## Idemyldring.

Vi hadde en felles idemyldring om temaet for skriveoppgaven etter at dere først fikk litt tid til å tenke og skrive alene på Post-it-lapper.

- Bruker dere noen form for idemyldring hvis dere skal løse en lignende oppgave alene?
- Hva er det som kan gjøre at en slik idemyldring blir god?
- Var dette et tema som du fikk ideer til hva du kunne skrive?
- Hvor hentet du disse ideene fra? (Rådebank, nett, visste fra før, læreren).
- På hvilken måte bidro du med ideer i den felles idemyldringen?
- Ønsket du å bruke noen av ideene som kom opp på tavla i din egen tekst?
- Hvis ikke, hvordan fant du ut hva du skulle skrive?
- På hvilken måte er slike idemyldringer nyttig for din tekstproduksjon, tror du?
- Denne oppgaven var om et ganske dagsaktuelt tema. Er dette et tema som du kunne reflektere rundt? Hvorfor (ikke)? (litt gjentakende fra punkt 3)

## Avslutningsvis, skriving generelt.

- Hva tror du er grunnen til at vi gjør noen førskrivingsaktiviteter, altså aktiviteter *før* du skal begynne å skrive?
- Kjenner du andre typer førskrivingsaktiviteter? Har du noen du liker bedre enn andre/foretrekker?
- Flere av dere sa underveis at det er vanskelig å begynne å skrive. Hva kan være årsaker til det? Hvordan kom du likevel i gang med denne oppgaven? Når du først begynner/begynte, hvordan/hvorfor klarte du det?
- Brukte vi nok tid på førskrivingsdelen? (ca. 40 min)
- Er det noe vi burde gjort annerledes i denne økta?
- Har du noen tanker om hvilke skriveoppgaver som gjør at du får til å begynne å skrive?
- Er det noen sjangere som er lettere å skrive i enn andre?
- Lager du en plan, et tankekart eller planlegger på andre måter før du begynner å skrive når du får skriveoppgaver?
- Har du en eventuell plan nedskrevet, eller bare i hodet?

- Som 10.klassinger har du lang erfaring med å skrive. På hvilken måte bruker du tidligere erfaring i møte med nye skriveoppgaver?
- Hva gjør du hvis du ikke klarer å starte?
- Ofte blir det lettere å skrive når man først har begynt. Hvordan gikk det videre arbeidet med teksten din? Fikk du frem det du ville si?
- Hvorfor tror dere vi øver på å skrive sakpregede tekster på skolen?
- Hva tenker du at dere får bruk for seinere i livet når det gjelder skriving?
- Er det andre ting om skriving du ønsker å snakke om?
- Andre spørsmål?

Du kan når som helst ta kontakt for å få se hva du har sagt, og du har mulighet til å få fjernet hele eller deler av ditt bidrag i intervjuet når som helst.

Tusen takk for hjelpen!

Hilsen Hanne Uteng

# Vedlegg 4 Samtykkeerklæring

## Samtykkeerklæring for informanter

### **Deltakelse i forskningsprosjektet «Oppstart av skriveaktivitet i ungdomsskolen»**

Dette er en forespørsel til deg om du kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan oppstarten av en skriveaktivitet kan foregå i en ungdomsskoleklasse. Jeg ønsker å gjennomføre et intervju med en gruppe med cirka 6 elever på ungdomsskolen i etterkant av en skriveøkt i klasserommet, samt bruke noen av elevenes tekster etter skriveoppgaven. I dette skrivet vil du få opplysninger om målet med prosjektet og hva det innebærer for deg å delta.

#### **Formål med forskningsprosjektet:**

- Belyse hvordan norsklærere på ungdomstrinnet opplever oppstart av skriveaktiviteter i klasserommet
- Få en klarere innsikt i læreres erfaringer og tanker rundt oppstarten av skriveaktiviteter i klasserommet
- Få innsikt i hvordan elever opplever en oppstart av skriveaktivitet i klasserommet. Hva er det som gjør at elever kommer i gang med å skrive? Hva er det som motiverer til å begynne å skrive på en gitt oppgave?
- Analysere et utvalg elevtekster fra skriveaktiviteten

#### **Ansvarlig for prosjektet**

Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet, ved Morten Bartnæs (veileder)

#### **Introduksjon**

Jeg er student ved UiT Norges Arktiske Universitet, og er nå inne i mitt siste semester i fagdidaktisk master. Dette skoleåret skal jeg skrive min mastergradsoppgave i norskdidaktikk, og den skal handle om skriving i ungdomsskolen. Hovedfokus i oppgaven min vil være på oppstarten av en skriveaktivitet. Jeg ønsker derfor å snakke med et utvalg elever i etterkant av

skriveaktiviteten. Samtalen vil være et åpent gruppeintervju der elevene sammen kan diskutere hvordan de opplevde den aktuelle skriveaktiviteten. Det vil ikke være noe som er riktig eller feil i denne sammenhengen, jeg er bare ute etter å få tilgang til elevens opplevelse av skriveoppgaven, og tanker om å skrive i norskfaget.

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

Jeg ønsker å intervju en gruppe elever av de som er med på å gjennomføre en bestemt skriveaktivitet.

### **Hva innebærer det å delta i dette forskningsprosjektet?**

Ved å delta i forskningsprosjektet vil et utvalg elever bli intervjuet av meg, der hovedfokus for intervjuet er hvordan oppstarten av skriveaktiviteten har foregått. Intervjuets formål er å få fram elevenes erfaringer og refleksjoner i etterkant av skriveaktiviteten. Tidsrammen for intervjuet er ca. 15 minutter. Det kreves ikke noe forarbeid for eleven å delta. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker. Studien er meldt til Norsk senter for forskningsdata. Jeg ønsker i tillegg å bruke noen av elevenes tekster. Alle elevene er med som vanlig i oppstarten, og skriver en tekst. Så vil jeg i tillegg snakke med et utvalg elever om dette. Intervjuet er bare et tillegg til skriveøkten, og prosjektet avbryter ikke vanlig undervisning på noen måte.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å måtte gi noen forklaring. Dersom du velger å trekke deg vil alle opplysninger slettes umiddelbart.

### **Ditt personvern – Hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernreglene. Personopplysninger vil bli helt anonymisert, og det vil ikke være mulig å identifisere noen i den ferdigstilte mastergradsoppgaven. Det er kun meg som forsker og min veileder ved UIT som vil ha tilgang til materialet.

### **Hva skjer med opplysningene etter at prosjektet er avsluttet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.mai 2021. Når mastergradsoppgaven er levert og godkjent, vil alle lydopptak slettes, og notater som kan knyttes til enkeltpersoner vil makuleres.

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg/eleven
- Å få rettet personopplysninger om deg/eleven
- Å få slettet personopplysninger om deg/eleven
- Å få utlevert en kopi av personopplysningene (dataportabilitet)
- Å sende klage til NSD – Norsk senter for forskningsdata eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene

### **Rett til å behandle dine personopplysninger**

Jeg behandler opplysninger om deg/eleven basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har NSD- Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernreglementet.

## Mer informasjon

Dersom du har noen spørsmål om studien, er det bare å ta kontakt.

Universitetet i Tromsø:

Hanne Uteng: [hau023@uit.no](mailto:hau023@uit.no)

Veileder Morten Bartnæs: [morten.bartnaes@uit.no](mailto:morten.bartnaes@uit.no)

Personvernombud Joakim Bakkevold, [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no), tlf. 77646332

NSD – Norsk senter for forskningsdata, [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no), tlf. 55582117

Med vennlig hilsen

Student Hanne Uteng

Veileder Morten Bartnæs

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet, og er villig til å delta. Jeg samtykker til

- Å delta i gruppeintervju
- At min tekst fra skriveoppgaven kan brukes i forbindelse med forskningen.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 30.mai 2021

---

(Signeres av prosjektdeltaker med fullt navn og dato)

## Vedlegg 5 Idemyldring

### Ny kategorisering av idemyldring (bokmål).

Ideer fra eksempeltekst	Ideer som viser refleksjon rundt/ repetisjon av oppgaven	Nye innspill til ideer
<p>Konsekvenser om vi ikke sier ifra</p> <p>Mere tabu for gutter å snakke om følelser</p> <p>Hvorfor psykisk helse er tabu</p> <p>Egne helsestasjoner for gutter</p> <p>Hvorfor gutter ikke kan snakke om følelser når de er fulle</p>	<p>Hvordan hjelpe</p> <p>Hvordan man kan få hjelp</p> <p>Psykisk helse</p> <p>Psykisk helse</p> <p>Skrive om psykisk helse. Hvordan det er nå? Hvordan det kan bli bedre?</p> <p>Hvorfor snakker ikke gutter om følelser?</p> <p>Følelser</p> <p>Hvordan det påvirker hvert kjønn</p> <p>Kjønnsforskjell</p> <p>Hva kan være grunnen til at unge ikke snakker om psykisk helse</p> <p>Hvorfor snakker vi ikke om det?</p> <p>Hvorfor gutter har det vanskelig for å snakke om det</p> <p>Hvorfor gutter ikke snakker om følelsene sine</p>	<p>Hvordan gutter og jenter blir behandlet forskjellig som barn/ i oppveksten</p> <p>Har den psykiske helsa og hvorfor vi ikke snakker om det noe å gjøre med gamle dager?</p> <p>At guttene blir sett på som barske og mentalt sterke mens jentene er rett og slett det svake kjønn og da kan ikke guttene vise følelser</p> <p>Hvordan gjøre det mer normalt å snakke om</p> <p>Er problemet/problemene mine for små?</p> <p>For mye snakking om mental helse. Misbruk av temaet for oppmerksomhet.</p> <p>Hvorfor føler man seg så sårbar av å snakke om det?</p> <p>Ser gutter på det som svakt å snakke om følelser og gråte?</p>

Lærerens (opprinnelige) kategorier:

Eventuelle kjønnsforskjeller, snakke om hvordan man har det, årsaker, ungdommer og psykisk helse, snakke om følelser i fylla og fordommer og oppfatninger.



