



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Meningsfull skriveopplæring i norskfaget

En kvalitativ studie om elever på ungdomstrinnet sitt perspektiv på meningsfull skriveopplæring og hvordan man kan gjøre skriveopplæringen meningsfull for elever på ungdomstrinnet.

Bjørn Erik Opgård

Masteroppgave i norskdidaktikk, LER-3911, mai 2022

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Disposisjon	2
2	Teori og relevant forskning på mening	3
2.1	Mening: tilpasset skriveopplæring for mestring.....	6
2.2	Mening: kulturtilpasset.....	9
2.3	Mening: tilpasset for fremtidsmål	12
2.3.1	Nytteverdi = fremtidsmål?	13
2.3.2	Danning → Subjektivering.....	14
2.3.3	Ytre motivasjon	15
2.4	Oppsummering: Min oppfatning av meningsfull skriveopplæring	16
3	Metode.....	17
3.1	Introduksjon	17
3.2	Forskersubjektivitet og opprinnelige antagelser om mening	18
3.3	Utvalget	19
3.4	Intervjuene.....	20
3.5	Analyse.....	23
3.5.1	1) Konstruere en deskriptiv tekst og lese denne gjentatte ganger	24
3.5.2	2) Å identifisere meningsbærende enheter	26
3.5.3	3) Gå gjennom meningsbærerne og uttrykke dem direkte.	27
3.5.4	4) Ny sammenhengende tekst som sammenfatter elevenes opplevelse av meningsfull skriveopplæring	29
3.5.5	En mer fortolkende tilnærming	29
3.6	Kommentar og epistemologi	29
4	Funn.....	32
4.1	Vesentlige utdrag fra transkripsjonene og beskrivende tekster	32
4.1.1	1. Åpne spørsmål: Hva tenker du når jeg sier meningsfull skriveopplæring? .	32

4.1.2	2. Åpne spørsmål: Beskrivelse av potensielt meningsfulle skriveopplegg	33
4.1.3	Hvor viktig er det at skriveoppgaven har nytteverdi versus at den er gøy, for at det den skal være meningsfull?	35
4.1.4	Betydningen av at resten av klassen liker skriveoppgaven for at den skal være meningsfull.....	36
4.1.5	Betydningen av oppgavens vanskelighetsgrad for meningsfullheten	38
4.1.6	Hvilke sjangre er meningsfulle?.....	40
4.1.7	Hvilken betydning har oppgavens varighet på meningsfullheten?	41
4.1.8	Har informanten skiftet mening om et skriveopplegg i etterkant av timen?	42
4.1.9	Den perfekte oppgaven:	44
4.1.10	Annet?	46
4.2	Kortfattet utgave av ny sammenhengende tekst som sammenfatter elevenes opplevelse av meningsfull skriveopplæring (jf. 3.5.4).....	47
5	Drøfting	49
5.1	Man må jo lære noe (nytt)	49
5.2	Man må jo ha bruk for.....	52
5.2.1	...det temaet	52
5.2.2	...den sjangeren.....	57
5.3	Didaktiske implikasjoner.....	59
5.3.1	Skjønnlitterær skriveopplæring kan være det minst kjedelige alternativet	60
5.3.2	Viktig versus morsom	61
5.3.3	Rammer for oppgaven.....	63
5.3.4	Eksempel på en meningsfull skjønnlitterær skriveoppgave.....	64
6	Avslutning	68
	Referanseliste	71
	Vedlegg 1 – Spørsmålsliste	74
	Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD	75
	Vedlegg 3 – Forespørsel om deltakelse i prosjekt.....	77

Tabelliste

Tabell 1 – Selvbestemmelsesteorien og skriveopplæring	15
Tabell 3 – Eksempel på deskriptiv tekst med avmerkede meningsbærende enheter	27
Tabell 4 – Tokolonneskjema der relevante meningsbærere hentes ut å uttrykkes direkte	27
Tabell 5 – Meningsbærerne uttrykt direkte og sammendrag i excellark	28

Figurliste

Figur 1 – Meningsfull skriveopplæring.....	6
--	---

Forord

Denne masteravhandlingen markerer slutten på min utradisjonelt lange reise for å bli grunnskolelærer. At jeg skulle ende opp her da jeg begynte på Restaurant og Matfag i 2006 hadde jeg aldri sett for meg. Ei heller at jeg skulle ta en liten omvei på sju år i maritim næring med fagbrev som matros og styrmannsutdanning, før jeg i en vikarstilling på en grunnskole oppdaget at det var lærer jeg måtte bli. Det som igjen betydde to år med privatisteksamener for at jeg i det hele tatt skulle kunne kvalifisere meg til en femårig masterutdanning. Her er jeg omsider. Jeg har satt punktum for studenttilværelsen og levert en masteroppgave i norskdidaktikk. Nå er jeg endelig klar for å jobbe med det jeg er skapt til.

Jeg ønsker å rette en stor takk til alle som har hjulpet meg på denne lange og kronglete veien. Medstudenter som har vært en uvurderlig støtte, særlig nå de siste månedene før innlevering. Informanter og andre som tok seg tid til å legge til rette for forskningen min eller svare på spørsmål. Veiledere som har hjulpet meg gjennom dette siste prosjektet. Lærerne ellers som har vært tålmodige og engasjerte for at jeg skulle ha en god studietid. Venner, kolleger og familie som har bidratt både med omsorg og støtte. Som har hjulpet meg å ta en pust i bakken når det har holdt på å gå galt. Mine foreldre som har bidratt på utallige måter og som har hjulpet meg til å se at ingen utdanning er bortkastet – at det ikke er et nederlag å ombestemme seg og å endre kurs. Takk til Hanna og lille Mari som har vært grunnen til å stå løpet ut og ville komme i mål.

Sist, men ikke minst vil jeg takke Halvor Marensius Karlsen som tente en gnist. Som satt med en liten gutt på fanget, pratet ustanselig og viste frem selvtegnede illustrasjoner av gamle Bolinder-båtmotorer. Som viste meg at læring er meningsfullt.

Bjørn Erik Opgård

Alta, mai 2022

Sammendrag

Formålet med denne studien var å finne en måte man som norsklærer kan gi elevene en skriveopplæring de opplever som meningsfull. Dette for at læreplanen etter de siste endringene i 2020 nå krever at elevene får oppleve det. For å nå målet ble følgende problemstilling brukt: *Hvordan kan vi gjøre skriveopplæringen i norskfaget meningsfull for elevene på ungdomstrinnet?* En av forskjellene på denne og en svensk studie fra 2021 som forsket på elevenes fortellinger om meningsfull skriving, er at i denne studien ble søkelyset satt på ungdomsskolen – ikke mellomtrinnet. I denne studien ble følgende forskningsspørsmål anvendt: «Hva opplever elevene som meningsfull skriveopplæring?» og «Hvilke skrivedidaktiske implikasjoner har elevenes perspektiv på en optimal meningsfull skriveopplæring?». For å finne svar på hva elevene finner meningsfullt, ble det gjennomført individuelle intervju på et utvalg av seks elever som går siste året på grunnskolen. Utvalget ble i hovedsak valgt ut av deres norsklærer basert på forskjellig(e) kjønn, interesseområder og skriveferdigheter. Det ble deretter foretatt en deskriptiv fenomenologisk analyse av transkripsjonene fra intervjuene. Fra analysen ble det avdekket at elevene knytter meningsfullhet til forskjellige ting. Noen knyttet det for eksempel til mestring og andre til tema de oppfattet som viktige. Funnene i studien viste òg i motsetning til den svenske studien, at det for disse informantene ikke var så vesentlig at de delte tekstene sine med medelever for at skriveoppgaven skulle være meningsfull. Med utgangspunkt i disse funnene ble deretter implikasjoner for en bedre skriveopplæring drøftet i sammenheng med relevant teori. Dette dreier seg i hovedsak om å strukturere skriveopplæringen slik at den ivaretar elevenes psykologiske behov for selvbestemmelse, kompetanseheving og tilhørighet. Det ble deretter demonstrert hvordan dette kan gjøres i et eksempel på et skrivedidaktisk opplegg jeg ville anvendt for å gi disse elevene en meningsfull skriveopplæring. Videre peker studien på at man bør forske på forutsetningene for at elever som strever med skriving finner skriveopplæringen meningsfull; og når er det meningsfullt å samarbeide om skrivingen og å dele tekster man har skrevet.

Nøkkelord: Meningsfull skriveopplæring; motivasjon; mestring; selvbestemmelse; trygghet

1 Introduksjon¹

I fornyelsen av læreplanen i norskfaget (Kunnskapsløftet) kom det en rekke endringer inn. Deriblant fikk faget nye «kjerneelementer» der blant annet «Skriftlig tekstsaking» inngår. Herunder kom det også inn følgende formulering: «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Personlig har jeg et ambivalent forhold til denne formuleringen. På den ene siden syns jeg at det er positivt at læreplanen eksplisitt sier at det skal være elevene som definerer hva som er meningsfull skriveopplæring og at læreren da må undervise med utgangspunkt i hva elevene syns er meningsfullt. På den andre siden tenker jeg at dette kan være problematisk fordi læreplanen samtidig krever at elevene skal lære seg den grunnleggende ferdigheten «Å kunne skrive» som innebærer «(å) kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Læreplanen bestiller med andre ord skriveidaktikk både i skjønnlitterære og sakspregede sjangre på en måte som oppleves som meningsfullt av elevene.

Som i et ledd i egen utvikling som profesjonsutøver og som et bidrag til skolesektoren ønsket jeg til å gjøre denne bestillingen til tema for min masteroppgave gjennom problemstillingen *Hvordan kan vi gjøre skriveopplæringen i norskfaget meningsfull for elevene på ungdomstrinnet?* Jeg har utforsket denne problemstillingen gjennom forskningsspørsmål, der jeg først har beskrevet elevenes opplevelse av meningsfull skriveopplæring og deretter drøftet hvordan dette kan utføres i praksis. Forskningsspørsmålene jeg har brukt for å finne svar på problemstillingen var:

- Hva opplever elevene som meningsfull skriveopplæring?
- Hvilke skriveidaktiske implikasjoner har elevenes perspektiv på en optimal meningsfull skriveopplæring?

For å svare på disse spørsmålene har jeg først beskrevet et utvalg ungdomsskoleelevers opplevelser av meningsfull skriveopplæring. Jeg har deretter tatt utgangspunkt disse beskrivelsene sett opp mot relevant teori, og svart på hvordan skriveopplæringen bør

¹ Elementer fra innledningen er hentet fra oppgavens prosjektskisse. Dette dreier seg i hovedsak om presentasjon av temaet og problemstillingen

gjennomføres for å at den skal oppleves som meningsfull. Der har altså blitt gjennomført både et deskriptivt og et normativt arbeid for å besvare problemstillingen i denne studien.

I og med at læreplanen, slik jeg tolker den, krever at det er elevenes subjektive oppfatning av meningsfullhet av skriveopplæringen som skal være avgjørende, har dette også vært utgangspunktet for empirien i denne studien: Jeg har benyttet en kvalitativ tilnærming ved bruk av individuelle intervju som metode. Dette har jeg gjort med utgangspunkt i en empirisk psykologisk fenomenologisk tilnærming.

I tillegg til å finne svar på problemstillingen om hvordan man kan legge til rette for en meningsfull skriveopplæring på mellomtrinnet, vil jeg også brukt denne masteroppgaven som en metakommentar til at meningsfullhet i et elevperspektiv er lagt til i læreplanen. Første gang jeg så formuleringen undret jeg meg om hvordan man som lærer skal kunne finne tak i hva elevene finner meningsfullt. Denne oppgaven er et forsøk på å gjøre nettopp det.

1.1 Disposisjon

For å svare på problemstillingene har jeg begynne med å redegjøre for hva jeg tenker er meningsfull skriveopplæring er. Dette for at jeg skulle bli bevisst og nyansere egen forforståelse for fenomenet og for at jeg skulle kunne utarbeide og stille de riktige spørsmålene i intervjuene. Det har jeg gjort ved å se på hvordan andre har tilnærmet seg dette med meningsfullhet i opplæring og i skriveopplæring og funnet teori som kan forklare hva som bidrar til denne opplevelsen.

Etter at jeg fullførte teoridelen og dermed også forberedelsene til intervju, utarbeidet jeg temaliste til intervjuene og foretok det første intervjuet. Utvalget besto av seks elever fra en ungdomsskoleklasse som jeg tidligere har undervist i praksis. Jeg gikk fram med å først intervju en elev, forså å transkribere dette intervjuet og justerte temalisten. Deretter intervjuet jeg de andre fem elevene individuelt og transkriberte disse intervjuene.

Etter transkriberingen foretok jeg en fenomenologisk deskriptiv analyse for å besvare det første forskningsspørsmålet etter Giorgi (1985) sin modell. Deretter drøftet jeg funnene opp mot lærings- motivasjons- og skriveteori. Her forsøkte jeg å peke ut implikasjonene for en meningsfull skriveopplæring for elevene og dermed også svare på det andre forskningsspørsmålet.

Til slutt lagde jeg et eksempel på et skriveopplegg i skjønnlitterær skriveoppgave, som jeg etter analysen så på som mest utfordrende med tanke på meningsfullheten, som jeg håper kan stå som et godt eksempel på en meningsfull skriveopplæring på ungdomstrinnet og som konklusjonen på dette studiet.

2 Teori og relevant forskning på mening

En vedvarende utfordring jeg har møtt i arbeidet med denne oppgaven er meningsbegrepets flerdimensjonale art – ulike forfattere har tolket begrepet på forskjellig vis. Min forståelse av mening i en skrivekontekst handler først og fremst om en indre følelse av at skrivingen gir mening. Det er derimot ikke alle som er av den samme oppfatningen. Kvistad et al. (2021) utforsket for eksempel i sin studie hvordan elever i grupper sammen finner mening i tekst gjennom gruppesamtaler. Her er det altså ikke det å jobbe med oppgaven og opplevelsen av det som studeres, men heller hvordan elevene henter ut mening fra tekst. En annen oppfatning av mening, denne gangen i forbindelse med skriving, ble avdekket i en studie som tok sikte på å kartlegge erfaringene etter at de grunnleggende ferdighetene kom inn i læreplanene. De kom fram til at i arbeidet med skriving som grunnleggende ferdigheter «både er *redskaper for å lære og produsere innhold og redskaper for å presentere det man har lært*» (Gilje & Rødnes, 2018). Meningsfull skriving kan her tolkes som noe man konstruerer ved hjelp av skrift – man skriver for å få mening ut av ting eller man uttrykker mening gjennom skrift.

Samtidig som jeg har funnet at meningsfullhet i forbindelse med skriving tolkes i mange andre retninger enn det jeg har gjort, finner jeg også andre som har tolket det som meg. Altså mening som noe nært forbundet med motivasjon. Her er også noen paralleller til lesedidaktikken. Sønneland (2018) viser til at litteraturredidaktisk forskning i lang tid har vært opptatt av å tilrettelegge for å komme elevenes erfaringsverden i møte. Hun referer her blant annet til Smidt (1989) sitt arbeid med subjektiv relevans i litteraturarbeidet og valg av tekster, og Molloy (2003) sine tanker om viktigheten av at læreren kjenner til elevenes livsverden og klasse miljø for at litteraturlæsingen på skolen ikke skal være kjedelig.

I en skrivedidaktisk sammenheng er det nærmeste eksempelet jeg finner på mening og skriving i et elevperspektiv en ny svensk studie av Jansson et al. (2021). Her tok forskerne for seg hva et utvalg 6. klassinger forteller om skriving i en skolesammenheng. De viser til at de fleste av elevene svarer faktatekster på spørsmål om hva de synes er morsomme, interessante eller viktig skrivesjangre. Ved å anvende narrativ analyse fra elevenes fortellinger kom

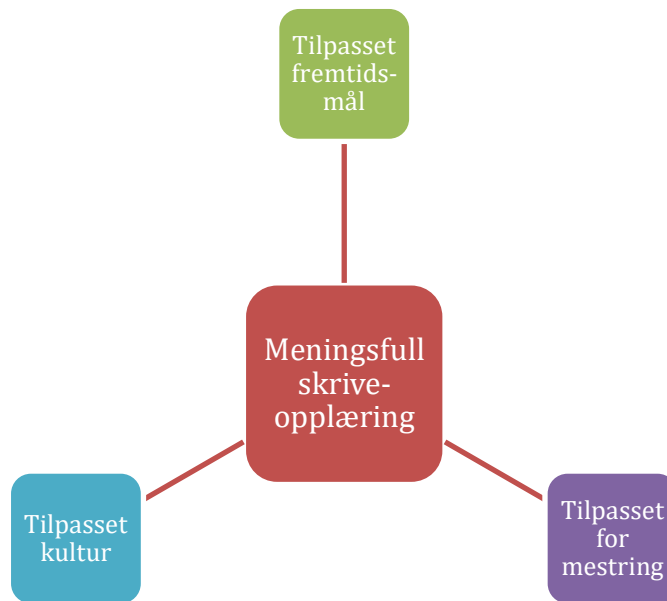
forskerne fram til at tre aspekter var sentrale. Narrativ analyse, eller «Narrativ ansats» (Jansson et al., 2021), er et begre som fungerer som en metodeparaply for forskjellige metoder for analyse av tekster som er skrevet i fortellingsform (Riessman, 2008, s. 11). Aspektene de fant var koblingen bak ulike *litasitetshandlinger*, det sosiale samspillet blant elevene og elevenes *agentskap*.

Jansson et al. (2021) drøftet at ulike literasitetshandlinger som å lese for å tilegne seg kunnskap, skrive en tekst og å vise fram teksten til andre, ikke nødvendigvis fremstår som meningsfulle for elevene uten at de får hjelp til å se dem i sammenheng med hverandre og at de blir brukt i en meningsfull sammenheng. En literasitetshandling er ifølge Barton (2007) nært beslektet med literasitetshendelser. Kontrasten mellom de to, sier han er at literasitetshendelser er anledninger der det skrevne ord har en rolle, mens literasitetshandlinger er den generelle kulturelt normative måten man bruker literasitet i en literasitetshendelse. *Literasitet* er ifølge Barton (2007) et begrep som er mulig å definere. Barton bruker begrepet til å dekke et bredt spekter rundt lesing og skriving i forskjellige disipliner. Han viser til at ordets opprinnelse omhandlet det å kunne lese og skrive, men ønsker selv at vi heller bør tenke på literasitet som på samme måte som vi gjør økologi for å dekke alle forgreiningene som literasitet nå handler om– altså literasitet som noe som blir påvirket av og som påvirker miljøet rundt seg.

Som Jansson et al. (2021) poengterer, er det at elevene må få hjelp til å se sammenhengen mellom ulike literasitetshandlinger ikke noe nytt. Bare her i Norge er dette kjent stoff som blant annet ble aktualisert gjennom SKRIV! prosjektet (Smidt, 2011). Jansson et al. (2021) forteller at deres studies viktige bidrag i denne sammenhengen, er å vise hvordan elevene selv *posisjonerer* seg som skrivere – altså en slags kontekstualisering av hvordan literasitetshandlingene sees i sammenheng med de ulike elevenes posisjonering. Posisjoneringen til elevene slik de forstår den i studien, utspringer fra en analyse av relasjonen mellom elevene som ble intervjuet og den sosiale konteksten de fortalte om. Analysen ble brukt for å forstå hvilken betydning klassekamerater og lærere har for at elevene skal oppleve sin skriving som meningsfull (Jansson et al., 2021). Altså viser studien at selv om det er en fellesnevner mellom elevene på at det er behov for å se de ulike handlingene de gjør i sammenheng med hverandre, er det vesentlig å spisse dette «narrativet» til hvordan eleven posisjonerer seg som skrivere. Det for eksempel som posisjonene 1) en som skriver for å være unik, 2) en som skriver for å leve opp til oppgavenes krav, 3) en som skriver for å overbevise andre og 4) en som skriver for å bli vurdert. Denne posisjoneringen må også sees i

sammenheng med det andre aspektet: elevenes agentskap. Agentskap handler om å få ting til å skje gjennom intenderte handling (Bandura, 2001, s. 2 – min oversettelse). Jansson et al. (2021) viser til at for eleven som posisjonerer seg som unik og den som ønsker å formidle interessant kunnskap til sine medelever, er friheten til å selv velge emner og strategier vesentlig for hvorvidt skriveoppgaven blir meningsfull. Studien deres konkluderte med to aspekter for at elevene skulle finne skriveopplæringen som meningsfull: 1) deres aktørskap viktig – elevene måtte få være med å medvirke til utformingen av skriveoppgavene og 2) oppgaven blir ikke meningsfull før den deles med andre. Jeg vil i drøftingen vise til hvor mine og Jansson et al. (2021) sine funn samsvarer og hvor de avviker (jamfør del 5.2.1).

I en norsk sammenheng har Skrivesenteret i likhet med meg knyttet meningsfullhet til motivasjon. Heftet «SKRIVING I FYR: Meningsfulle skriveoppgåver på yrkesfag» tar blant annet sikte på å gi oppgaver og å bygge stillaser rundt skriveren som går på yrkesfag. Heftet følger prinsippet om at «(o)ppgåvene skal vere relevante og motiverande for elevane. Dei bør helst handle om noko som vedkjem dei, men først og fremst er det forarbeidet i klassa som skal engasjere elevane og gi dei noko å skrive om.» (Metliaas & Kvithyld, 2013, s. 6). Slik jeg tolker heftet og prinsippene det følger, tar det for seg problemstillingen om meningsfulle skriveoppgaver med å knytte sammen mening med relevans for yrkesfaglig videregående opplæring samtidig som oppgavene er tilpasset de aktuelle elevene der nivåmessig og kulturmessig. Dette antyder at meningsfullhet er vanskelig å generalisere alle elever, det må tilpasses. For yrkesfaglig videregående utdanning sin del kan denne tilpassingen gjøres som skrivesenteret har gjort: etter studieretning. Ut fra dette heftet har jeg utledet tre mulige innfallsvinkler for å operasjonalisere begrepet meningsfull skriveopplæring for grunnskolen (se figur 1), som jeg også har gjort til grunnstrukturen i resten av teoridelen.



Figur 1 – Meningsfull skriveopplæring

2.1 Mening: tilpasset skriveopplæring for mestring

En annen forståelse av begrepet mening i undervisning fant jeg i doktorgradsavhandlingen «Fra mål til mening» der forfatteren hevder at «...det som er meningsfullt for elevene ofte er det som er mest effektivt for deres læring» (Sandvik, 2011, s. 154). Med dette blir mening definert som det fungerer best for at elevene faktisk lærer i timen. Dette er et interessant spørsmål å se begrepet i lys av fordi det knytter det til læring. Mer spesifikt kan for eksempel forståelse av selve oppgaven og mestring av denne gjøre at oppgaven blir meningsfull for elevene.

Når det kommer til elevenes mestring av oppgaven åpnes det opp en interessant tidsdimensjon for mening: er mening noe elevene ser når de får oppgaven presentert eller senere når de reflekterer over en oppgave de har gjennomført? Sandvik (2011) viser til det samme poenget og at ifølge Mezirow (1991) gir læring først mening etter at læringen har blitt brukt som utgangspunkt for ens handlinger. Altså vil ikke skriveopplæringen i dette perspektivet bli meningsfull før elevene selv har brukt det de har lært. Dette har klare paralleller til Piaget (1970) sin teori om *aktivitet*. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) handler denne teorien om at barn – gitt en viss utvikling – selv kan skape meningsbærende kunnskapsstrukturer gjennom å utforske, utprøve, observere og organisere informasjon. Denne sammenhengen mellom mening i et retroperspektiv etter å ha brukt ervervet det de har lært, og gjennom aktivitet tilegne seg denne lærdommen, re-aktualiserer også kritikken Piaget har fått for teorien. Dette dreier seg blant annet om at elevene sannsynligvis ikke vil kunne tilegne seg abstrakt

kunnskap på egenhånd (Säljö, 2001). Følgelig vil elevene antageligvis ikke kunne se mestre en skriveopplæring rundt mer abstrakte sjangre på egen hånd. For å oppnå dette må de også få hjelp forstå oppgaven i en bredere, mer abstrakt forstand. De må som Jansson et al. (2021) er inne på få hjelp til å se sammenhengen mellom de ulike literasitetshandlingene i en bred kontekst. For at elever skal kunne mestre abstrakte skriveoppgaver, og dermed også å kunne se meningen i skriveundervisningen, kan vi vende oss til teorien om den nærmeste utviklingssonen: det elevene kan være i stand til å lære ved hjelp av adekvat støtte (Vygotskij, 1978).

For å finne denne støtten kan vi se til som forskning som har vært gjort på skrivefeltet de siste 30 årene. I for- og etterkant av innføringen av grunnleggende ferdigheter har det også blitt gjennomført en rekke studier for å kartlegge og forbedre arbeidet med skriving som grunnleggende ferdighet, som nå ble undervist på tvers av fag (Gilje & Rødnes, 2018). Et av disse var SKRIV-prosjektet (jamfør del 2). SKRIV-prosjektet var et fireårig forskningsprosjekt som avdekket at det er et behov for å jobbe eksplisitt med, og at det er samsvar mellom, de ulike prosessene som inngår i skriveoppgaven. Dette kommer til uttrykk gjennom «Ti teser om skriveopplæring i alle fag» (Smidt, 2011). Her vektlegges blant annet viktigheten av å:

- 1) diskutere formålet med skrivearbeidet,
- 6) å gi konkret hjelp og støtte under planlegging og underveis i skriveprosessen,
- 7) å gi presis og konkret respons/vurdering underveis og etter fullført arbeid

Under tese 6, presiseres også viktigheten av å undervise med utgangspunkt i skrivetrekanten der det skal være samsvar mellom form, fokus og formål. I denne modellen finner vi hjelp til det didaktiske arbeidet, slik som råd om å gi konkrete og tydelige oppgaver fordi bidrar til at elevene opplever oppgaven som mer meningsfull (Skrivesenteret, 2021). Altså er dette en modell som skal hjelpe elevene med å se sammenhengen mellom de ulike literasitetshandlingene (jamfør del 2) i skriveopplæring å dermed bidra til at de skal finne skrivingen meningsfull. En annen modell som også kan være med på å konkretisere norskfagets abstrakte egenart slik at det skal bli lettere for elevene å forstå, kom som følge av NORM-prosjektet. Modellen ble kalt *Skrivehjulet*. Skrivehjulet bygger på en funksjonell forståelse av skriving og vektlegger skrivingen som en funksjon med fokus på hva som kan utrettes gjennom skrift (Skrivesenteret, 2020). Normprosjektet bygger blant annet på

erfaringer fra SKRIV prosjektet og andre store forskningsprosjekt i nyere tid som KAL og Nadderud prosjektene (Berge et al., 2021). KAL prosjektet som varte fra 1998 til 2001 avdekket at guttene hang langt etter og at begge kjønn foretrakk å skrive narrativ framfor argumenterende tekster og at elevene mestret «frie» sjangre best (Bakke, 2014). Bakke (2014) poengterer at dette var status før kompetanseløftet og implementeringen av grunnleggende ferdigheter da norskfaget alene sto for skriveopplæringen. Skrivehjulet ble ifølge henne en av hjelpemidlene som kan brukes når skriving skal skje i alle fag, også av andre enn norsklærerne. Skrivehjulet er altså et didaktisk hjelpemiddel som skal kunne brukes i alle fag og da også på tvers av sjangre. Skrivehjulet er i stor grad et visuelt hjelpemiddel og jeg derfor ikke inngående tenkt å forklare innholdet i detalj her, men har det imidlertid med for å vise til hjelpemidler jeg mener er gunstig å bruke for å lage gode skriveoppgaver som utgangspunkt for mestring og dermed også å gjøre skriveopplæringen meningsfull.

Modeller kan imidlertid ikke alene tilfredsstillere elevenes behov for en tilpasset opplæring, særlig for elevgruppen med skrivevansker. En omfattende studie av Katusic et al. (2009) viser at mellom 6,9% og 14,7% av elevene har skrivevansker og at 87% av disse hadde spesifikke skrivevansker. I en kommentar om studien viser Lyster (2019) til at denne gruppen var svært vanskelig å kartlegge på grunn av at den var så hetrogen. Altså må en skriveopplæring med søkelys på mening gjennom mestring være tilpasset enkeltelevens behov. Selv om vi benytter modeller som skrivetrekanten som poengterer viktigheten av å hjelpe elevene med tekstens *form* for eksempel gjennom eksempeltekster og modellering (Skrivesenteret, 2021) og har fokus på modaliteter, tekststruktur, manuell skriving, samt grammatikk og ordforråd (Skrivesenteret, 2020), må vi variere hvor vi skal legge hovedtyngden av dette arbeidet ut fra elevenes behov.

Dersom vi avstår fra å tilpasse skriveopplæring til enkeltelevens tekniske ferdigheter kan dette få uheldige utslag for blant annet elevenes motivasjon for opplæringen. Eksempler for hvordan dette kan oppleves både for elever som finner undervisningen for lett og for vanskelig kan vi finne i Csikszentmihalyi (2014) sin flytteori. Denne teorien kom etter omfattende forskning på hvorfor noen brukte mye energi på noe som ikke nødvendigvis gav dem noen form for ytre belønning (Csikszentmihalyi, 2014). Deci og Ryan (2000) har vist til at dette fenomenet har en klar parallell til deres teori om indre motivasjon (som jeg vil komme tilbake til i neste delkapittel). Csikszentmihalyi beskriver denne tilstanden slik:

Flyt er en subjektiv tilstand som folk rapporterer å være i når de er fullstendig involvert i noe i den grad at de glemmer av tid, utmattethet, og alt annet enn selve aktiviteten. Det er det vi føler når vi leser en velskrevet bok eller spiller et bra sett med squash, eller deltar i en stimulerende samtale. Flyts definerende attributt er en intenst erfaringsmessig involvering i noe i en aktivitet. Oppmerksomheten er fullt rettet mot aktiviteten og personen operer på sitt høyeste nivå.

(Csikszentmihalyi, 2014, s. 230 – egen oversetting)

Teorien understreker tre ting som må være til stede for at mennesker skal oppleve flyt:

- 1) målene må være klare (som også er et vesentlig aspekt jeg har vært inne på tidligere med hensyn til skrivetrekanten)
- 2) det viktig at vi oppfatter at oppgaven ikke krever vesentlig mer eller mindre enn ferdighetene våre.
- 3) tydelig og øyeblikkelig feedback

(Csikszentmihalyi, 2014, s. 232 – egen oversetting)

Punkt en er et allerede et av de sentrale elementene i skrivetrekanten som jeg allerede har vært inne på i den andre delen. Tydelig og øyeblikkelig feedback 6. tesen om at elevene også må få støtte underveis i skriveprosessen fra SKRIV! prosjektet (Smidt, 2011). Kvithyld og Aas (2011) har óg dette med som en av sine fem teser på funksjonell respons på elevtekster. Videre under punkt to vedrørende ferdigheter versus utfordring, sier Csikszentmihalyi (2014) at om individet opplever at en utfordring går over evner, opplever individet engstelse. I motsatt tilfelle oppleves kjedsomhet. Om vi derimot treffer den fine mellomveien, vil vi ifølge flyt-teorien ha bidrat til at elevene kan jobbe i henhold til sitt fulle potensiale. Om vi gjør det, er vi på vei mot en skriveundervisning som er mer effektiv for elevenes læring, og dermed antageligvis mer meningsfull.

2.2 Mening: kulturtilpasset

At undervisningen må tilpasses handler om mer enn elevenes kompetanse. Jeg har her i denne delen utforsket verdien av at skriveoppgaven samsvarer med den kulturelle bakgrunnen til eleven og deres internaliserte verdier for at den skal bli meningsfull. Sandvik (2011) argumenterer for at god språkundervisning i stor grad handler om å skape kontekster der behovet for å uttrykke seg gjennom det aktuelle språket oppstår. Dette samsvarer med skrivetrekanten og at det skal være samsvar mellom de ulike elementene i skriveoppgaven.

Det tilsier at en oppgaves meningsfullhet må også sees i lys av dens kontekst – er oppgaven et mål i seg selv eller er den et middel for noe annet? Sagt på en annen måte kan meningsfull skriveopplæring skje spontant ved at læreren skaper en kontekst der skrivingen er en naturlig løsning for å løse et annet problem. Når dette skjer har vi i det Evensen (2010) omtaler som en autentisk skrivesituasjon. I slike tilfeller kan det være at motivasjonen for å løse det underliggende problemet, og skrivingen som et hensiktsmessig virkemiddel for å løse dette problemet, som i hovedsak gir skrivingen sin meningsfullhet. Samtidig kan det også være at denne måten å jobbe på gir mer formålsrettede aktiviteter og slike aktiviteter er ofte mer verdifulle for barn (Juuhl & Michelsen, 2020; Skrivesenteret, 2021). Dette peker de på at står i kontrast til at skolen ofte ilegger produktet mer verdi enn aktiviteten. Om et slikt produkt i tillegg er en oppgave som kun er noe elevene møter i en skolekontekst har vi det Bakke (2014) omtaler som en *skolsk* oppgave.

Et tenkt eksempel på en autentisk skrive aktivitet kan være at læreren, framfor å sjangerundervise i å skrive formelle brev, heller sette elevene i en situasjon der det å skrive et formelt brev er en naturlig løsning på et problem de er opptatte av. Eller kanskje heller en rap, som i Finland der samiske barn lagde og framførte en rap for politikere for at de skulle få skolebøker på eget morsmål (Pietikäinen & Dufva, 2013). Problemstillingen blir da at elevene ikke nødvendigvis er opptatt av de samme tingene som skolen. Johannesen (2019) kommer med ganske krass kritikk av praksisen i det norske utdanningssystemet i en artikkel om den yrkesfaglige kulturelle kapitalens status. Hun påstår, på bakgrunn av Bourdieus teori om *kulturell kapital*, at vi Norge framhever teoretisk kunnskap på bekostnings av praktisk kunnskap (Johannesen, 2019). Hun beskriver kulturell kapital som at det «...kan være utdanning, eksamenspapirer, smakspreferanser knyttet til klassebakgrunn, kunnskap om skikker og konvensjoner som gir eller begrenser agentenes handlingsrom.». Dette trekker hun også inn i et klasseperspektiv blant annet ved å peke på at ikke alle elever kommer til skolen med den samme kulturelle kapitalen og at det er fordelaktig for de elevene som kommer fra hjem de har tilegnet seg den kapitalen som premieres på skolen. I og med at hun utleverer norskfaget eksplisitt som en synder i denne «miskjennelsen» av yrkesfaglig kunnskap, tenker jeg at meningsfull skriveopplæring fra elevenes perspektiv kan være et godt svar på denne kritikken. En bekreftelse for verdien av å anerkjenne elevenes kulturelle kapital ved å ta utgangspunkt i hva de finner verdifullt, finner jeg i en svensk studie der det ble forsket på elever med en innvandringsbakgrunn med lite eller ingen kjennskap til skolens tekstpraksiser (Wedin & Shaswar, 2021). Der ble det avdekket at elevene var svært engasjert i spørsmål som

gjaldt å bruke skrift for å skape mening av emner som opptok dem – i dette spesifikke tilfelle om økonomiske spørsmål. Dermed kan vi si at man potensielt kan gjøre mye ved å ta høyde for kulturell kapital i skriveopplæringen for å gjøre den mer meningsfull for elevene.

En utfordring med norskfaget, som jeg var inne på i innledningen, er at læreplanen nå både bestiller at elevene skal skrive i et bredt spekter av sjangre, men også at skriveopplæringen skal være meningsfull for alle elever. Dermed kan man muligens ikke avstå fra den miskjennelser av noen elevers kulturelle kapital som Johannesen (2019) viser til på grunn av læreplanens rammer. Det fordi læreplanen krever at elevene skal kunne utrykke seg i ulike sjangre (Kunnskapsdepartementet, 2020) og noen av disse er fordelaktig for elevene som allerede er kjent med disse. Miskjennelsen kan derimot fjernes eller medieres gjennom innholdet i undervisningen gjennom fokus på motivasjon og hva som skal til for å motivere elevene i for eksempel sjangre som elevene opplever som uinteressante eller irrelevante. Ifølge Solheim (2011) er det nettopp dette med motivasjon som har blitt konklusjonen i mange diskusjoner i SKRIV!-prosjektet om hva som er en grunnleggende forutsetning for en meningsfull skriveopplæring. Derfor kan rammene for hva som skal til for en meningsfull skriveopplæring kan bygges opp på motivasjonsteorien til Deci og Ryan (2000):
Selvbestemmelsesteorien.

Selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsteori som setter motivasjon på et spektrum der amotivasjon og indre motivasjon utgjør ytterpunktene (Deci & Ryan, 2000). Amotivasjon vil i denne sammenhengen være en tilstand der vedkommende ikke opplever noen indre eller ytre motivasjonsfaktorer som overbeviser vedkommende til å gjennomføre en handling. Indre motivasjon beskriver på motsatt side en tilstand der handlingens verdi er helt internalisert, og vedkommende kan gjøre handlingen i ren fornøyelse. Eksempelvis kan det bakenforliggende årsaken i en norskfaglig sammenheng mellom en elev som er motivert for å skrive dikt og en som ikke er det være grad av internalisering. Den eleven som i større grad har internalisert verdien av å skrive dikt er mest motivert for å gjøre det. Rammene for en meningsfull skriveopplæring vil i dette perspektivet da være de samme rammene som forutsetter internalisering.

Deci og Ryan (2000) peker på at internalisering forutsetter at man dekker de tre psykologiske behovene autonomi, tilhørighet og kompetansebygging. Om man vil legge til rette for en skriveopplæring som virker meningsfull for elevene gjennom motivasjon, vil det derfor si følgende: 1) de må oppleve medbestemmelse i undervisningskonteksten, 2) deltakelse må

ikke forringe inkludering i et sosialt fellesskap som er viktig for dem og 3) opplæringen må gi dem kompetanseheving innenfor noe de opplever som viktig. Utfordringen her blir da om rammene i læreplanen er for snever til at man kan gi elevene adekvat autonomi for å sørge for internalisering. Kanskje er ikke dette mulig, men da bør i så tilfelle målsettingen være å gi de så mye autonomi som mulig slik at skriveundervisningen kan legge til rette for mer internalisering. Spørsmålet blir da om for eksempel arbeiderklasse-gutter får skrive dikt for å løse et problem de er opptatt av, på den måten de vil, i en kontekst der det å skrive dikt ikke er et sosialt selvmord og de blir overbevist om at diktskriving er en viktig kompetanse å ha: vil de da synes at det er meningsfullt å skrive dikt?

2.3 Mening: tilpasset for fremtidsmål

«...That the powerful play goes on, and you may contribute a verse». Dette er et sitat fra poeten Walt Whitman som den fiktive professor Keating brukte når han skulle overbevise studentene på «Helton» om hvorfor vi leser og skriver poesi i filmen *Dagen er din* (1989). Jeg har tatt med dette sitatet for å illustrere tanken om indre motivert skriveundervisning der verdien av å skrive poesi er bygget på elevenes kulturelle kapital og er blitt internalisert hos elevene. Denne tanken om at det er en egenverdi i sjangrene vi norsklærere er forpliktet til å undervise, gjør faget utrolig interessant å undervise i. Problemet er at ikke alle elevene ser denne verdien, eller rettere sagt i et konstruktivistisk perspektiv: sjangrene er ikke verdifulle for alle elever – før de er det. Igjen handler dette om tidsaspektet (jamfør del 2.1) og om vi skal konsentrere oss om det som gir mening for elevene før de har rukket å bruke det de har lært, må vi nok også dessverre redusere norskfaget til noe så banalt som nytteverdi. Før jeg gjør det, vil jeg likevel bare anerkjenne at det å tolke norskundervisning i et slikt perspektiv, ikke berømmes av alle i fagmiljøet. Skaftun (2011) argumenterer for eksempel med at å gjøre det er med på å marginalisere humaniora. Likevel mener jeg at det sømmer seg å utforske nytteverdi som en viktig faktor for meningsfullhet om man vil at skriveopplæringen skal være meningsfull i et elevperspektiv.

Å se elevperspektivet, også i lys av norskfagets nytteverdi, er noe som allerede pågår i norskfaget nå. Å påstå at meningsfullhet har noe med nytteverdi å gjøre blir i så måte å sparke inn åpne dører. Norskfaget i yrkesfag er for eksempel et gjennomgående tema i en av de siste utgavene av tidsskriftet *Norsklæraren* (Nyhus, 2021). Særlig den videregående opplæringen ser ut til å gå gjennom en transformasjon i form av nye læreplaner. Det har ifølge Bakken (2021) nå skjedd et skifte på utformingen av læreplanen i norsk for den videregående skolen.

Han sier at der faget før skulle bygge bro ved å være likt for alle som gikk på gymnas og yrkesskole, og senere yrkesfag og studieforbereende, har det nå ikke lenger denne rollen. Bakken forteller at faget nå heller skal være mer yrkesrelevant for yrkesfagelevne og mer studieforbereende for de som tar studieforbereende videregående utdanning. Bakken viser til at denne endringen i læreplanen først og fremst har skjedd i læreplanens ferdighetsdel, samtidig som at danningsdelen i læreplanen er den samme for de to studieløpene. Altså er det en dikotomi i læreplanen for videregående opplæring mellom danning og ferdighet. Er dette også en løsning vi kan bruke på ungdomsskolen for å gjøre skriveopplæringen mer meningsfull? Kan vi differensiere undervisningen med hensyn til hva de ulike elevene opplever som nytteverdi?

2.3.1 Nytteverdi = fremtidsmål?

Uavhengig om man mener at nytteverdi passer seg i en norskfaglig kontekst eller ikke, er det greit å se på hvorvidt det har målbar effekt på elevenes skolefaglige prestasjoner. I 2017 ble det oppnevnt et utvalg som skulle utrede en sentral problemstilling som hyppig har blitt tatt opp i samfunnsdebatten i Norge. De skulle samle kunnskap om hvorfor kjønnsforskjeller i skolen oppstår og foreslå tiltak for å motvirke uheldige kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner (NOU 2019: 3, 2019). Utvalgets rapport viser at det er forskjell mellom kjønnene i alle fag og jentene utpresterer guttene i alle fag bortsett fra kroppsøving. Dette gjelder særlig norskfaget: «På en karakterskala fra 1 til 6 fikk jentene i gjennomsnitt 0,7 høyere standpunkt karakter enn guttene i norsk hovedmål» (NOU 2019: 3, 2019, s. 40). Utvalget viser til at det kan være flere mulige årsaker til denne diskrepansen mellom kjønnene. I hovedsak viser de til biologiske og sosiale forskjeller der gutter fra arbeiderklassen kommer dårligst ut, mens jenter fra middelklassen scorer best. En annen, mindre fremtredende, årsak som også kan forklare kjønnsforskjellene er at gutter og jenter har ulike ambisjoner for fremtidig utdanning. Tanken her er at elevene vil justere sitt aktivitetsnivå på skolen etter disse ambisjonene, og dermed vil vurdere faginnholdet på skolen ut fra hvilken nytteverdi faget har for å nå disse ambisjonene. I et slikt perspektiv er det nærliggende å tro at forskjellen i norskkarakterer mellom kjønnene kan komme av at færre gutter søker seg til studiespesialiserende utdanning og dermed ikke har behov for så gode karakterer i norskfaget. I følge Stoltenbergutvalget (NOU 2019: 3, 2019) viser internasjonal forskning til at prestasjonsforskjeller mellom kjønnene kan komme av ambisjonsforskjeller som gutter og jenter. Samtidig forteller Stoltenbergutvalget at det ikke foreligger norske studier som bekrefter dette og at internasjonale studier ikke er direkte overførbare til en norsk kontekst. Dermed kan jeg ikke påstå med sikkerhet at ambisjoner for

videregående skole, og eventuelt fremtidig yrkesliv, er vesentlig for prestasjoner på grunnskolen og i overført betydning essensielt for elevenes opplevelse av meningsfullhet. Jeg har likevel valgt i forkant av intervjuene i min studie å være åpen for at elevene opplever det slik.

2.3.2 Danning → Subjektivisering

Å differensiere undervisningen med utgangspunkt i tekniske ferdigheter er en ting, men gitt at læreplanen på ungdomstrinnet også krever danning, hvordan kan dette gjøres på en måte som bidrar til at elevene finner det meningsfullt? Som Fauskevåg (2022) sier er danning utydelig definert i læreplanen. Læreplanen i norsk nevner danning kun en gang, helt innledningsvis i den generelle delen. I den samme delen står samtidig eksplisitt at faget norsk skal:

- «...gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold...»
- «... ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser...»

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2)

Videre står det også i kompetansemålene for 10. trinn at «[m]ål for opplæringen er at elevene skal kunne uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12) Altså er danning en vesentlig del av faget norsk fordi det består av elementer som ikke dreier seg om å tilegne seg tekniske ferdigheter de kan bruke i livene sine, men mer om det å forme elevene som mennesker. Muligens er danning likevel ikke det rette begrepet å bruke. Det hersker andre motstridende forståelser av hva dannelsbegrepet rommer innenfor pedagogikken, men også ikke minst de som ønsker begrepet til livs. Biesta (2017) argumenter blant annet for at dannelsbegrepet slik vi bruker det egentlig i realiteten dreier seg om sosialisering. Han tar til ordet for at det pedagogiske fokuset ikke bør være rettet mot å forme noen fra umodent til modent, eller at barn og unge kan skal bli bedre mennesker og senere handle moralsk og demokratisk, men at vi heller skal gi de ansvar og konsekvenser for dem de er her og nå (Biesta, 2017). Altså at vi skal sette subjektet – eleven i fokus og ikke fokusere på å få eleven til å bli som et eller annet ideal. Biesta argumenterer for at å danne gode mennesker i og av seg selv er selvmotsigende fordi gode mennesker må få friheten til å selv velge å være gode mennesker. Han deler derimot det pedagogiske virket inn i dimensjonene *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivisering*. Slik jeg tolker det bestiller læreplanen en undervisning som kan tolkes slik at undervisningen skal bidra til å sosialisere elevene inn i kulturens literasitet jamfør Biesta, eller at de skal skapes i en mer demokratisk og kanskje da også en mer borgerskapsdannings-forstand. I den

sistnevnte kategorien er tanken den at elevene skal møte tekster som er med på å påvirke dem i gunstig retning med hensyn til de valgene de skal ta som samfunnsborgere (Nussbaum, 2016) . Forskjellen mellom disse ulike måtene å forstå læreplanen på, opplever jeg at kan kokes ned til frivillighet elevene kan gå inn i opplæringen med.

2.3.3 Ytre motivasjon

Dersom vi skal gjøre skriveundervisningen mer meningsfull for elevene tenker jeg dette kan gjøres med utgangspunkt i elevenes fremtidsmål både når det kommer til innlæring av tekniske ferdigheter og danning. Rammene for en slik skriveundervisningen mener jeg kan finnes i Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000) (jamfør del 2.2). Denne gangen tenker jeg imidlertid det må gjøres gjennom elevens ytre motivasjon. Konseptet ytre motivasjon beskrives også av Deci og Ryan (2000) som en skala mellom to ytterpunkter. På den ene siden finner vi kontrollert ytre motivasjon. Denne har fellestrekk med amotivasjon i det at handlingen ikke er internalisert i individet, motivasjonen kommer her ene og alene av ytre faktorer som for eksempel belønninger. På den andre siden finner vi ytre autonom motivasjon det ikke nødvendigvis er handlingen i seg selv en finner motiverende, men heller at man har internalisert verdien av handlingens utfall. Sammenhengen mellom internalisering og motivasjon har jeg illustrert i tabellen under:

Tabell 1 – Selvbestemmelsesteorien og skriveopplæring

Motivasjons- type	Amotivasjon	Ytre kontrollert motivasjon	Ytre Autonom motivasjon	Indre motivasjon
Eksemplifisert i en skrivendidaktisk kontekst	Eleven skriver ikke	Eleven skriver for å oppnå belønning eller unngå straff	Eleven skriver for å nå et mål eleven synes er meningsfullt	Eleven skriver fordi eleven opplever skrivningen i seg selv som meningsfull
Grad av internalisering	Ingen internalisering		Fullstendig internalisert	

Målet, for at elevene skal finne skriveopplæringen som meningsfull, er at elevene skal ha fullstendig internalisert verdien av opplæringen. Som jeg har vært inne på tidligere (del 2.3.1) går veien til full internalisering gjennom å ivareta de psykologiske behovene 1) selvbestemmelse, 2) kompetanse og 3) sosialt fellesskap. Altså, dersom vi ønsker at alle elever skal finne skriveopplæringen meningsfull, for eksempel i dikt, må de:

- 1) oppleve selvbestemmelse i møte med opplæringen, for eksempel gjennom valg av tema
- 2) være overbevist om at diktskriving er en viktig kompetanse å ha
- 3) ikke risikere å miste sosial tilhørighet i møte med oppgaven

For at dette skal kunne gjøres med utgangspunkt i elevenes fremtidsmål kan undervisningen knyttes eksplisitt til de fremtidsmålene elevene har. Vi må vise til hvordan læringen vi vil at elevene skal sitte igjen med kan være en viktig kompetanse for den fremtiden de ser for seg.

2.4 Oppsummering: Min oppfatning av meningsfull skriveopplæring

Som en del av metoden jeg har valgt for denne oppgaven var det vesentlig at jeg langt på vei utforsket og ble bevisst egen forforståelse av fenomenet meningsfull skriveopplæring før jeg begynte på intervjuene. Summen av dette arbeidet har blitt teoridelen av denne oppgaven. Jeg har her tatt utgangspunkt i at en meningsfull skriveopplæring kan bygges på mestring, kulturtilpasning og tilpassing for elevenes fremtidsmål. Denne tredelingen er konstruert etter inspirasjon fra Skrivesenterets hefte som tematiserer meningsfulle skriveoppgaver på yrkesfag (Metliaas & Kvithyld, 2013) og min egen forforståelse for meningsfullhet som noe nært tilknyttet motivasjon. Jeg har vise sammenhengen mellom motivasjon og mening, og at meningsfull skriveopplæring kan bygges på bakgrunn av det som sørger for en ytre autonom motivasjon (jamfør del 2.2) eller en indre motivasjon (jamfør del 2.3). Det vil si en opplæring som ivaretar elevenes psykologiske behov for selvbestemmelse, kompetanseheving innenfor ting man selv finner verdifullt, sosial tilhørighet og ikke minst mestring. Elementer av teoridelen er lagt til og justert etter at intervjuene ble foretatt, men da med forsøk om å kun gjennomføre redaksjonelle endringer som fremdeles er i tråd med de opprinnelige antagelsene jeg hadde i forkant av intervjuene.

3 Metode

3.1 Introduksjon

For å finne svar på hva det er for slags skriveopplæring elevene ser på som meningsfull, har jeg benyttet meg av en kvalitativ tilnærming. Jeg har i likhet med Jansson et al. (2021) tatt utgangspunkt i elevenes perspektiv for å finne det meningsfulle i skrivingen på skolen. I kontrast til deres studie ville jeg derimot benytte meg av en annen tilnærming til elevenes fortellinger. Jeg har istedenfor å gjennomføre en narrativ analyse heller forsøkt å se om jeg klarte å finne noe gjennomgående i elevfortellingene – å finne *essensen* – å ta utgangspunkt i dette for å peke på meningsfull skriveopplæring. Jeg bruker begrepet *essens* i denne sammenhengen ikke som noe universelt, men heller en *essens* avhengig av den kontekst og livsverden elevene befinner seg (Postholm & Jacobsen, 2018). Min opprinnelige plan var å gjennomføre en empirisk fenomenologisk analyse og å finne en mer universell *essens* av meningsfullhet i tråd med Husserl (2013) sin filosofi. Dette viste seg imidlertid å være en problematisk målsetting. Begrunnelsen til dette vil jeg komme tilbake til i analysen og metodedelens avslutning. Det jeg endte opp med å gjøre i gjennomføringen av dette forskningsprosjektet var å:

1. gjennomføre intervju og en deskriptiv analyse av transkripsjonene fra disse intervjuene i henhold til Giorgi (1985). Dette er beskrevet i del 3.5
2. gjennom analysen avdekke hva elevene opplever som meningsfull skriveopplæring (jamfør forskningsspørsmål 1 «Hva opplever elevene som meningsfull skriveopplæring?»))
3. ta utgangspunkt i alle de ulike perspektivene elevene fremmet om hva de finner meningsfullt og tolket disse opp mot relevant teori rundt skriving og pedagogikk (del 4), samtidig som jeg har forsøkt å peke på hvilke tiltak jeg ville gjort for elevgruppen for at skriveopplæringen deres skulle blitt mer meningsfull (del 5).

Jeg vil her gjøre rede forberedelsene før og hvordan jeg foretok den deskriptive analysen.

Det første leddet i det metodologiske arbeidet dreide seg om at jeg måtte bli bevisst min egen forforståelse for meningsfull skriveopplæring. Samtidig ville jeg også anskaffe meg innsikt i andre forståelser av mening i en skole, norskfaglig og skrivepedagogisk sammenheng. Dette for å finne ut hvordan jeg kunne tilnærme meg fenomenet meningsfull skriveopplæring fra ulike

vinkler. Dette gjorde jeg gjennom emnesøk rundt mening og skriveopplæring og gjennom å gå gjennom nordiske vitenskapelige tidsskrift for å se etter studier som har utforsket det samme problemet. Ut fra artiklene jeg fant i denne prosessen, dykket jeg videre ned i materialet gjennom deres referanselister til jeg fant noe som jeg oppfattet som et bredt perspektiv på meningsfullhet i en pedagogisk forstand. Fra dette arbeidet konstruerte jeg en modell for meningsfull skriveopplæring som jeg senere plasserte ulike lærings-, motivasjons- og didaktiske teorier inn i. Det var først når jeg hadde gjort dette arbeidet at jeg var klar til å begynne og foreta intervjuene. Dette for å utforske mine egne antagelser rundt hva jeg trodde meningsfull skriveopplæring kunne handle om og ha ulike teorier å knytte fenomenet til, slik at jeg ikke ble for partisk kun mot data som bekreftet en eller to bakenforliggende teorier. Postholm og Jacobsen (2018) viser til at det er et gjennomgående poeng for ulike former for fenomenologi å jobbe med ens egen subjektivitet. De poengterer også at forskerens subjektivitet bør legges frem som en del av konteksten som det forskes i. Jeg har derfor forsøkt å tydeliggjøre dette i neste delkapittel.

3.2 Forskersubjektivitet og opprinnelige antagelser om mening

Det å systematisk tilsidesette sine opprinnelige antagelser, *epoche*, er et aspekt av fenomenologien som går tilbake til Husserl (Moustakas, 1994). Dette dreier seg for eksempel om at man beskriver sine opprinnelige antagelser til fenomenet i klammer eller parenteser slik at en kan gå mest mulig fordomsfritt inn i forskningen (Husserl, 2013; Moustakas, 1994). Moustakas (1994) beskriver *epoche* som mer enn bare instrumentelle handlinger. Han viser til at det er måte å være i og tilnærme seg verden på. At man skal møte det som åpenbarer seg for oss med en åpenhet som gjør at vi kan se bare det som er der og at det får forbli. Altså at man tilnærmer seg forskningen på en sann måte at også informasjon som ikke sammenfaller med forskerens bias også tas med videre i forskningsprosessen. Denne tilnærmingen skiller seg imidlertid ifra en kartesianske tradisjonen som bygger på et mer positivistisk grunnsyn Moustakas (Moustakas, 1994). Husserl (2013, s. 110) påpekte at vi skal målrettet i vår hva vi skal være kritiske til, i motsetning til en positivistisk kritisk tilnærming til alt. Moustakas beskrev at denne forskjellen innebærer at den fenomenologiske *epoché* ikke eliminerer alt, eller bestrider all tings virkelighet – bare den naturlige oppfatningen og partiskheten mot allmenn kunnskap som et utgangspunkt for sannhet og virkeligheten (Moustakas, 1994, s. 86 egen oversetting). Jeg har derfor, som en del av forberedelsesarbeidet fram mot intervjuene, tilbrakte jeg mye tid til å reflektere rundt eget syn på hva mine meninger rundt hva en meningsfull skriveopplæring er, for at jeg skulle kunne være i den rette tilstanden av *epoche*.

Det er dette arbeidet som i hovedsak utgjør teoridelen i denne oppgaven. Kort oppsummert tenkte jeg før jeg iverksatte intervjuprosessen at meningsfull skriveopplæring var nært tilknyttet motivasjon og at den kunne deles opp i dimensjonene tilpasset skriveopplæring for mestring, kulturtilpasset skriveopplæring og skriveopplæring tilpasset elevenes fremtidsmål. Jeg opplever nå, i etterkant av intervjuene, at dette stemte sånn noenlunde med det intervjuobjektene fortalte meg. Jeg tror det er i hovedsak den siste dimensjonen fremtidsmål, som jeg bommet på. Jeg måtte også reflektere over hvilken verdi jeg syntes at elevperspektiv skulle ilegges i en utdanningskontekst. Jeg kom frem til, at Biesta (2017) sine prinsipper om utdanning og betydningen av subjektivering sammenfalt godt med hva jeg selv mener. Jeg har før vært av den overbevisningen at utdanning i stor grad skulle handle om danning og at skriveopplæringen burde omhandle «literacy for democracy» i et sosialt utjevningsspektiv alá Freire (1973). Jeg har imidlertid i løpet av studietiden blitt bevisst på at mine evner til å bedømme hvilke perspektiv som er valide og hvem sin stemme som burde kultiveres er for dårlig til å kunne bygge et pedagogisk virke på. Det var derfor en lettelse når jeg kom over Biesta og hans Subjektiveringsbegrep som jeg mener muliggjør en form for pedagogikk der alle elevers behov i større grad blir ivarettatt. Denne orienteringen mener jeg også er gunstig i utforskningen av denne oppgavens problemstilling og en fenomenologisk tilnærming.

3.3 Utvalget

Dukes (1984) hevder at det i en fenomenologisk, vil det være teoretisk mulig å gjennomføre en studie med et utvalg på kun én i studie bygget på Husserls tanker om at alle fenomener har en indre logikk som det er mulig å få øye på. Dukes advarer imidlertid om at det alltid er en overhengende fare for å se det man ønsker å se og ikke kun det som er der. Han sier derfor at det er lurt å utvide utvalget med tre, fem eller til og med ti intervjuobjekter alt ettersom hva som er fysisk gjennomførbart. Jeg gjennomførte intervjuene med et utvalg på seks informanter, hvilket jeg opplevde som svært lurt med tanke på det å sette til siden egne antagelser. Det er et krav til deltakerne i fenomenologiske undersøkelser at de faktisk har erfart fenomenet som forskeren ønsker å forstå (Postholm & Jacobsen, 2018). I og med at utvalget besto av informanter som snart hadde gått 10 år på norsk grunnskole la jeg til grunn at de hadde denne erfaringen. Utvalget jeg hadde sett for meg var en elevgruppe jeg allerede er kjent med fra en praksisperiode i løpet av studietiden. Jeg valgte denne elevgruppen av flere grunner. Den ene var at i og med at problemstillingens var såpass abstrakt, var det viktig å få kommunisert spørsmålene på en adekvat måte til informantene. Forkunnskap om elevene var i så måte vesentlig. Den andre var at nettopp det å trygge elevene i selve

intervjuobservasjonen ble enklere når de allerede kjenner meg fra praksis. Det er ifølge (Postholm, 2020) svært viktig å bruke tid med informantene i forkant av intervjuet for at de skal trygges – særlig når det kommer til den intervjuformen jeg vil benytte meg av i denne studien. Dette at jeg allerede kjente bydde også på noen ulemper. En var at elevene istedenfor å svare hva de selv mente, heller kunne svare det de trodde jeg forventer av dem, selv om jeg tydelig fortalte dem at det var deres mening jeg var interessert i. En annen var at mine forkunnskaper / fordommer mot de aktuelle elevene ville prege min forståelse av svarene deres og derfor gjøre det vanskeligere å være i en tilstand av epoche´

Nå ble dessverre ikke utvalget satt sammen helt som jeg hadde håpet i forveien. Jeg hadde alliert meg med elevenes faste lærer og bedt vedkommende om å finne seks elever av forskjellige kjønn, skriveferdigheter og interesseområder. Jeg endte opp med et utvalg med god kjønnsmessig representasjon med halvparten gutter og halvparten jenter. Jeg opplevde selv også at elevene representerte ulike interessefelt. Der Dukes viser til at dette i en teoretisk forstand ikke skal være nødvendig, sier Creswell og Poth (2018) i at det er fordelaktig med en heterogen informantgruppe. Jeg er helt enig i denne påstanden fordi det hindret meg fra å generalisere i for stor grad. En ting som var vanskelig var å rekruttere elever som sleit med skriving. Læreren deres poengterte for meg at alle mine informanter har høy eller middels måloppnåelse i skriving. Jeg er redd for at dette kan ha preget resultatene og drøftingen over på et fokus der for eksempel tematikk særlig blir lagt vekt på, mens måloppnåelse i mindre grad får den samme oppmerksomheten.

3.4 Intervjuene

Intervju skjer på et kontinuum der strukturerte og ustrukturerte intervju utgjør ytterpunktene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Fordi konseptet meningsfullhet er såpass abstrakt at det for noen intervjuobjekter kan være mer hensiktsmessig at intervjuet er på den mer ustrukturerte siden av skalaen og dermed mer dialogpreget. Dette samsvarer forøvrig, ifølge Postholm (2020), med det epistemologiske ståstedet innenfor den konstruktivistiske forskningsparadigmet. Jeg ønsket samtidig at intervjuene skal følge noenlunde samme oppsett slik at det ble lettere å sammenlikne informantenes svar med hverandre benyttet meg derfor av den semi-strukturerte intervjuvarianten. Det er den samme varianten Giorgi (1985) bruker i et eksempel på en fenomenologisk studie om læring.

Semi-strukturerte – eller halv-strukturerte – intervju, er en åpen intervjuform. Som struktur til intervjuene valgte jeg en tilnærming der jeg kun hadde temaliste for at intervjuet skulle være

fleksibelt og åpent for nye perspektiv. Dette sammenfaller med en studie utført av Wolf (1999). I stedet for til en temaliste kunne jeg heller brukt en intervjuguide der man skal lede informanten inn på det aktuelle temaet forskeren ønsker å finne svar på gjennom spørsmålskategoriene faktaspørsmål, Innledningsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, sensitive/ubehagelige spørsmål og avslutningsspørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denne varianten fant jeg derimot til å være for avgrensede til å passe for mitt prosjekt og valgte derfor å bruke temaliste. Temalisten trenger på den andre siden ikke å følge en bestemt rekkefølge. Selv om temalisten ikke er like formularisk som intervjuguiden, bør den likevel i følge Postholm (2020) følge en bestemt modell for hvordan svar på hoved/nøkkelspørsmålene skal følges opp. Hun foreslår to modeller for en fenomenologisk studie der den ene var «tre-med gren-modellen» som jeg valgte å bruke. Her utgjør stammen temaet og grenene hovedspørsmålene. Det blir så opp til forskeren å passe på at hver gren vektlegges like mye.

Hvert intervju ble innledet med et åpent spørsmål rundt hva elevene assosierte med begrepet meningsfull skriveopplæring. Dette ble gjort for at elevene skulle få anledningen til å fritt definere begrepet. I neste spørsmål spurte jeg om de kunne beskrive en hvilken som helst skriveøkt de hadde vært med på og om de fant denne meningsfull. Ifølge Moustakas (1994) er det slike spørsmål som skal være kjernen i et fenomenologisk intervju. Det første er hva har du opplevd med hensyn til fenomenet og det andre omhandler hvilken kontekst har dette vært i hva har påvirket synet på fenomenet (Creswell & Poth, 2018, s. 79). Til sammenlikning var mine første spørsmål «Hva tenker du på når jeg sier meningsfull skriveopplæring» og «Beskriv en hvilken som helst skriveøkt du har vært gjennom» med oppfølgingsspørsmål om denne økten var meningsfull og i så tilfelle hvorfor. Ifølge Creswell og Poth (2018) kan også andre åpne spørsmål stilles. Dette gjorde jeg i slutten av intervjuene med å spørre om informantene kunne beskrevet en perfekt skriveoppgave og om de hadde andre bidrag jeg ikke hadde spurt om. Spørsmålet om den «perfekte oppgaven» kom under det første intervjuet fordi jeg følte at et oppsummeringss spørsmål var passende under det første intervjuet. Postholm (2020) påpeker at forskeren må være åpen for at den kan komme frem nye relevante tema under et av intervjuene som forskeren ikke har tenkt på, på forhånd. Dersom det gjør det må vedkommende være villig til å endre spørsmålene og hvis nødvendig: intervju noen av intervjuobjektene flere ganger slik at de svarer på de samme spørsmålene. Jeg endte opp med å intervju elevene kun en gang fordi det ble med den ene justeringen etter det første intervjuet. I etterpåklokskapens navn ser jeg at jeg skulle ha endret og intervjuet alle elevene

en gang til etter at jeg i det siste intervjuets siste spørsmål ble bevisst verdien av å dykke dypere ned i hva elevene egentlig la i begrepet «brukbart». Dette ble imidlertid ikke gjort siden omstendighetene ikke tillot det på dette tidspunktet.

Ideelt sett burde intervjuet bestå av at informantene snakker fritt om et slags biografisk måte om fenomenet de har opplevd (Moustakas, 1994). Jeg gikk imidlertid inn i intervjuprosessen med en forforståelse om at meningsfull skriveopplæring var et såpass vagt konsept, at det ville ikke bli et stort nok datamateriale å jobbe med dersom jeg kun spurte om de kunne erindre en gang de opplevde skriveopplæringen som meningsfull. Derfor etter å ha stilt elevene de åpne spørsmålene, stilte jeg dem så noen mer lukkede spørsmål også å validere svarene til elevene for å avdekke om det var noe mer bak meningsfull skriveopplæring enn det elevene kunne gjøre rede for i et åpent spørsmål. I disse spørsmålene spurte jeg om meningsfullhet i sammenheng med for eksempel tematikk, sjanger, klasseromskontekst og liknende. I den sammenhengen ble det også flere ganger nødvendig å konkretisere og komme med forslag for at spørsmålene skulle bli mer forståelige. Dette gjaldt særlig i spørsmålet om sjanger siden de fleste elevene sleit med å komme på noen sjangre. Jeg opplevde underveis i intervjuprosessen at disse spørsmålene ble noen ganger ble ledende. Dette delvis på grunn av at forslagene blir preget av mitt perspektiv som forsker og fordi jeg forsøkte å finne en felles essens i svarene og dermed ville at de skulle svare likt. Jeg har derfor forsøkt å legge mest vekt på svarene de ga på åpne spørsmål og stadig vende tilbake til transkripsjonene på disse mer lukkede spørsmålene for å forsikre meg om at disse var gyldige i analyseprosessen.

Moustakas (1994) gjør et poeng av at det fenomenologiske intervjuet helst er et intervju av et lengre format som innledes med en uformell og interaktiv prosess. Hensikten her er å skape en atmosfære der informantene skal føle seg trygge og at de kan snakke fritt, samt hinte om hva intervjuet skal handle om. Jeg følte at jeg lyktes med dette. Informantene ble informert i god tid i forkant av besøket mitt om at jeg skulle komme når lærerne innhentet samtykke til deltakelse. Jeg tilbrakte også en del tid i klasserommet deres utenom intervjutiden, bare for å snakke litt tull og slik at de skulle bli kjent med meg igjen. Jeg innledet også noen av intervjuene med en hyggelig uformell samtale, enten om skoletilværelsen deres eller fritidsinteresser. Jeg ønsket også bruke tid på å forklare intervjuets formål og at deltakelse er fullstendig frivillig i henhold til god forskningsetikk (Creswell & Poth, 2018). Jeg opplevde at elevene satt igjen med en følelse av at deltakelsen var frivillig og at de i så måte ikke følte seg presset til å delta.

Intervjuenes struktur besto altså av at de alle startet og avsluttet med de samme åpne spørsmålene, samt inneholdt noen lukkede spørsmål i midten (se vedlegg 1). Til spørsmål i intervju vil det være naturlig å komme med ulike former for oppfølgingsspørsmål og prøber ut fra de aktuelle intervjuet (Postholm, 2020). Postholm (2020) peker på at en god strategi for å ha gode oppfølgingsspørsmål, er at man lager dem etter å ha gjennomført og transkribert det første intervjuet. Jeg valgte derfor kun å intervju en elev den første dagen slik at jeg kunne transkribere intervjuet og reflektere rundt hva som fungerte bra og ikke med hensyn til spørsmålsformulering og oppfølgingsspørsmål. Den strukturen jeg kom fram til da følte jeg at fungerte bra i de påfølgende intervjuene, selv om jeg ordla meg forskjellig fra intervju til intervju.

3.5 Analyse

Etter å ha utført alle intervjuene og transkribert disse begynte jeg med analysearbeidet. Innenfor fenomenologi skjer datainnsamlingen i all hovedsak gjennom et intervju (Postholm & Jacobsen, 2018). Hensikten er at man gjennom et intervju skal få greie på hele landskapet av individuelle perspektiver rundt det samme fenomenet. Deretter skal man finne noe gjennomgående fra alle disse ulike perspektivene og beskrive dette (Giorgi, 1985). Når jeg skulle analysere dataene sto jeg ovenfor et valg innenfor den fenomenologiske tradisjonen jeg forholdte meg til, mellom innfallsvinklene til Giorgi (1985) og Moustakas (1994) (jmfør del 3.1).

Giorgis tilnærming deler sin analyseprosess i fire deler:

- 1) Man leser hele beskrivelsen for å få en generell oppfatning av hele uttalelsen
- 2) Når helheten har blitt oppdaget, går man tilbake til begynnelsen og identifiserer meningsbærende enheter fra et psykologisk perspektiv (i denne sammenhengen et skrivepedagogisk perspektiv) med fokus på det fenomenet som studeres.
- 3) Når alle meningsbærerne har blitt avdekket går forskeren gjennom alle og uttrykker meningen bak dem mer direkte. Dette er spesielt relevant for de meningsbærerne som er relevante for fenomenet som studeres.
- 4) Når alt dette er gjort, syntetiseres alle relevante meningsbærere til en ny tekst rundt intervjuobjektene opplevelse(r) av fenomenet som studeres (Giorgi, 1985, s. 10 – egen oversettelse)

Det er dette jeg har forsøkt å gjøre for å svare på det første forskningsspørsmålet i («Hva opplever elevene som meningsfull skriveopplæring?»). Under foreligger en beskrivelse av denne prosessen.

3.5.1 1) Konstruere en deskriptiv tekst og lese denne gjentatte ganger

Analysen av datamaterialet begynner strengt talt allerede ved intervjuene og pågår i alle ledd under og etter innsamlingen av datamateriale. I begynnelsen ble jeg imidlertid bevisst at om jeg skulle klare å la dataene tale for seg, var jeg nødt til å være i den rette tilstanden av epoche'. Det innebar at jeg tilsidesatte så mye som jeg klarte den analytiske prosessen jeg kunne, særlig under transkripsjonsprosessen.

Den første av de fire delene i Giorgi (1985) sitt metodologiske rammeverk består av at man skal lese hele beskrivelsen av datamaterialet slik at man får et bilde av helheten. Den systematiske analyseprosessen begynte dermed ikke før jeg hadde transkribert alle intervjuene. Transkripsjonene ble gjort via tekstbehandlingsprogrammet Word og kodet i slik at Intervjuer fremstår som I og intervjuobjektene A til og med F. Transkripsjonene ble dermed anonymisert allerede her ved denne typen koding, samt egen koding for referanser til andre mennesker og steder som «Navn1 klassekamerat».

Her er et utdrag fra et intervju som illustrasjon:

1-I: Yes, men hvis jeg sier meningsfull skriveopplæring, hva tenker du på da?

2-F: At man kanskje lærer noe. Eh, ja at den er meningsfull. Jeg vet ikke?

3-I: Ja, du har ikke noen- sånn-?

4-F: Nei, jeg tenker at det er noe man lærer noe- det er ikke noe sånt- du lærer liksom ikke at når du skal lage ostesmørbrød så er det lurt å ha ost på liksom. Du lærer noe som faktisk betyr noe.

5-I: Okei. Som faktisk betyr noe? Hva mener du med at faktisk-

6-F: Som man faktisk får bruk for. Matematikk for eksempel, matte må vi jo lære.

7-I: Okei. Så det må liksom oppleves som relevant på noe vis?

8-F: Ja.

9-I: Ja, okei. Så hvis vi kan ta utgangspunkt i en eller annen skriveøkt som du har hatt, kan du beskrive en skriveøkt som du husker fra ungdomsskolen liksom?

10-F: Som var meningsfull?

11-I: Ja, eller en hvilken som helst.

12-F: Jeg vet ikke- der vi lærte å skrive sammensatt tekst?

13-I: Ja?

14-F: Jeg husker ikke nøyaktig hvordan oppgave det var, men vi lærte hvordan man skal bygge opp setninger og sånt og sette avsnittene riktig...

15-I: Sånn layout, sånn at det passer liksom?

16-F: Ja, hoveddel, innledning, avslutning, for at det liksom skulle bli en sammensatt tekst.

17-I: Okei. Hva- det opplevde du som meningsfullt?

18-F: Ja, fordi det må man bruke uansett hvordan tekst du skriver neste.

19-I: Ja

20-F: Altså når du skal skrive en sammensatt teks- altså alle oppgaver er nesten at du må skrive en sammensatt tekst.

21-I: (samtykkelyd)

22-F: Da får du bruk for det. Så det føler jeg at det bruker jeg hele tiden.

23-I: Ja, eh... var det selve oppgaven at dere skulle skrive sammensatte tekster eller var det på en måte hvordan dere gjennomførte oppgaven som gjorde at den var-

24-F: Ja, hvordan vi gjennomførte den. Hvordan man bygde den opp og- trinn for trinn og ikke bare «skriv en sammensatt tekst»

Når dette var gjort av samtlige intervju begynte jeg på de deskriptive analysene av intervjuene. Etter å ha transkribert intervjuene gjennomførte jeg første steg (lese transkripsjonen gjentatte ganger for å få en forståelse av helheten (Giorgi, 1985)) kom jeg fram til at datamaterialet slik det framsto, var for uhandgripelig. Jeg utarbeidet derfor en så presis beskrivelse som jeg klarte av intervjuene slik at jeg lettere skulle kunne se hva elevene hadde sagt. Jeg føler at dette var nødvendig for at jeg skulle kunne ta stilling til hva elevene faktisk hadde sagt siden transkripsjonen var dialogpreget istedenfor biografisk. Den deskriptive teksten ble derfor en så presis gjengivelse av dialogen mellom meg og elevene som mulig. Under følger et utdrag fra denne beskrivelsen tilknyttet transkripsjonsutdraget ovenfor. Jeg har imidlertid også forsøkt å anonymisere innholdet i intervjuene ytterligere. Dette ved for eksempel der elever nevner interesser de har som skiller seg fra de andre elevene. Det ble gjort fordi en av elevene, når vedkommende fikk lese transkripsjonene før publisering, sa at hen lett kunne kjennes igjen i teksten. Jeg tok høyde for dette i disse tekstene fordi det er i hovedsak disse beskrivende tekstene som presenteres som funn i denne studien.

(1) På spørsmål om hva F assosierer med meningsfull skriveopplæring, svarer F at man lærer noe som faktisk betyr noe. F nevner matematikk som et eksempel på dette.

(2) På spørsmål om et konkret eksempel på et skriveopplegg viser også F til opplegget med sammensatt tekst. F nevner at det var fokus på hoveddel, innledning og avslutning og at dette var et meningsfullt opplegg fordi det kan brukes uansett hvordan tekst man skal skrive. I følger opp med å spørre om det var selve oppgaven eller utførelsen av oppgaven som gjorde den meningsfull. F svarer at det var måten de gjennomførte den som var vesentlig. At de ble veiledet gjennom hvordan de skulle skrive teksten.

3.5.2 2) Å identifisere meningsbærende enheter

Etter å ha konstruert deskriptive beskrivelser av meningsinnholdet i transkripsjonene og lest disse gjentatte ganger, forsøkte jeg så å identifisere de meningsbærende enhetene ved å kode disse som grønn tekst. Dette ble gjort ved å identifisere hvilke utsagn som var direkte relevant til meningsfull skriveopplæring. Eksempel på denne prosessen finnes i skjemaet under Eksemplifisert i skjemaet under.

Tabell 2 – Eksempel på deskriptiv tekst med avmerkede meningsbærende enheter

(1) På spørsmål om hva F assosierer med meningsfull skriveopplæring, svarer F at man lærer noe som faktisk betyr noe. F nevner matematikk som et eksempel på dette.
(2) På spørsmål om et konkret eksempel på et skriveopplegg viser også F til opplegget med sammensatt tekst. F nevner at det var fokus på hoveddel, innledning og avslutning og at dette var et meningsfullt opplegg fordi det kan brukes uansett hvordan tekst man skal skrive. I følger opp med å spørre om det var selve oppgaven eller utførelsen av oppgaven som gjorde den meningsfull. F svarer at det var måten de gjennomførte den som var vesentlig. At de ble veiledet gjennom hvordan de skulle skrive teksten.

I denne og den påfølgende analyseprosessen forsøkte jeg å være bevisst hvilke spørsmål som var åpne og hvilke som var lukkede, samt spørsmål jeg opplevde som ledende. Svar som tilsynelatende var preget av informantens egne refleksjoner og var genuine ble lagt mest vekt på.

3.5.3 3) Gå gjennom meningsbærerne og uttrykke dem direkte.

Etter å ha identifisert meningsbærerne som var relevante for meningsfull skriveopplæring, konstruerte jeg så et tokolonneskjema der disse ble uttrykket mer direkte.

Tabell 3 – Tokolonneskjema der relevante meningsbærere hentes ut å uttrykkes direkte

(1) På spørsmål om hva F assosierer med meningsfull skriveopplæring, svarer F at man lærer noe som faktisk betyr noe. F nevner matematikk som et eksempel på dette.	Det er meningsfullt å lære noe som faktisk betyr noe.
---	---

<p>(2) På spørsmål om et konkret eksempel på et skriveopplegg viser også F til opplegget med sammensatt tekst. F nevner at det var fokus på hoveddel, innledning og avslutning og at dette var et meningsfullt opplegg fordi det kan brukes uansett hvordan tekst man skal skrive. I følger opp med å spørre om det var selve oppgaven eller utførelsen av oppgaven som gjorde den meningsfull. F svarer at det var måten de gjennomførte den som var vesentlig. At de ble veiledet gjennom hvordan de skulle skrive teksten.</p>	<p>En oppgave om sammensatte tekster var meningsfull fordi den hadde fokus på innledning, hoveddel og avslutning. Dette kan anvendes i alle tekster.</p> <p>Oppgaven var meningsfull fordi de ble veiledet gjennom hvordan de skulle skrive teksten.</p>
--	--

For å få bedre oversikt over de forskjellige meningsbærerne laget jeg så et Excell-ark der jeg satt sammen alle de forskjellige meningsbærerne relevant til de samme spørsmålene og konstruerte et sammendrag. Ved å sidestille svarene på denne måten ble det lettere å få oversikt over der det var konsensus informantgruppen og der svarene avviket. Dette opplevde jeg som viktig for at jeg også skulle kunne få fram svarene til informantene som utpekte seg spesielt eller avviket fra mine opprinnelige antagelser.

Tabell 4 – Meningsbærerne uttrykt direkte og sammendrag i excellark

Spørsmål	A	B	C	D	E	F
<p>Hva tenker du på når jeg sier meningsfull skrive-opplæring?</p>	<p>Meningsfull skrive-opplæring handler om å innlære literasitet.</p>	<p>Meningsfullhet for B er å få noe ut av undervisningen</p>	<p>Meningsfullhet tilknyttes literasitet til tema man engasjerer seg i, har nytte av eller anser som verdifullt. Meningsfull skrive-opplæring handler også om selvbestemmelse rundt hvilke sjangre man skal fordype seg i.</p>	<p>Meningsfull skrive-opplæring er skrive-opplæring man får noe ut av.</p>	<p>Meningsfull skrive-opplæring handler om at man får skrive om ting man bryr seg om</p>	<p>Det er meningsfullt å lære noe som faktisk betyr noe</p>

Sammendrag	Det foreligger en viss variasjon i informantgruppen hva angår det åpne spørsmålet om meningsfull skriveopplæring. De fleste viser til betydningen av å lære noe som er av betydning, som man bryr seg om eller som man får noe igjen for. En av elevene viser mer konkret til at det handler om å tilegne seg skriveferdigheter – literasitet – innenfor tema og sjangre man bryr seg om. Den siste eleven viser imidlertid til noe annet: å lære seg å skrive.
-------------------	---

Det skjematiske oppsettet og sammendragene ble deretter svært hjelpsomme når jeg skulle sammenfatte meningsbærerne til en sammensatt tekst. Jeg måtte imidlertid fremdeles være bevisst hvilke spørsmål som var åpne og ikke. I denne og neste prosess vendte jeg derfor stadig tilbake til transkripsjonene for å kontrollere påliteligheten til analysen.

3.5.4 4) Ny sammenhengende tekst som sammenfatter elevenes opplevelse av meningsfull skriveopplæring

Etter å ha studert excellarket (jamfør del 3.5.3) og konstruert noen sammendrag begynte jeg så å sammenfatte beskrivelsene i en sammenhengende tekst. Under utarbeidelsen av denne teksten vendte jeg stadig tilbake til både den første beskrivende teksten og transkripsjonene for å kvalitets sikre at jeg ikke hadde mistet noe vesentlig. Der jeg følte det var mest relevant la jeg også inn noen sitat i beskrivelsen for å vise fram utgangspunktet versus resultatet. Utdrag fra denne teksten er tatt med i funnene (del 4.2).

3.5.5 En mer fortolkende tilnærming

Etter at jeg hadde konstruert den siste deskriptive teksten (jamfør del 3.5.4) om elevenes opplevelse av meningsfull skriveopplæring, begynte jeg i neste del av oppgaven å drøfte det som endte opp med å bli de sentrale hypotesene for hvordan man kan legge til rette for en mer meningsfull skriveopplæring. Jeg har deretter forsøkt å drøfte disse temaene opp mot teori for å peke på implikasjoner for en mer meningsfull skriveopplæring.

3.6 Kommentar og epistemologi

Jeg har som nevnt brukt en empirisk fenomenologisk tilnærming til å besvare problemstillingen i denne oppgaven. Fenomenologistudier kan ha flere ulike former. Utfordringen er at disse ulike tilnærmingene til fenomenologi også bygger på ulike epistemologiske utgangspunkt. Jeg vil derfor ikke komme med noen detaljert gjengivelse av fenomenologien og alle dens avgreininger, men heller redegjøre kort for hvordan det relateres til mitt prosjekt.

Giorgi (1985) og Moustakas (1994) som jeg har bygget mye av metoden for studien min på hører til en tradisjon der man tar utgangspunkt seg til Edmund Husserls filosofiske rammeverk (Giorgi, 1985; Moustakas, 1994). Dette vil si at man legger til grunn at verden er der ute og kan studeres slik som i en positivistisk tradisjon. Husserls filosofi må imidlertid skilles fra den kartesianske positivistiske tradisjonen i det at han legger til grunn at vi kan studere mer enn kun den materielle verdenen. Innenfor et Husserliansk verdensbilde kan vi også studere fenomener i menneskers liv og avdekke disse fenomenenes essenser slik som de faktisk er (Husserl, 2013; Moustakas, 1994). Giorgi (1985) viser for eksempel til fenomenet læring og hvordan man kan komme frem til essensen i dette fenomenet gjennom et intervju der forskningsobjektet – eller «medforskereren» som er begrepet Moustakas (1994) bruker – forteller på en biografisk måte om en erfaring der vedkommende har lært. Giorgi viser så til en metodikk for å komme frem til essensen i denne erfaringen. For det første forskningsspørsmålet i denne oppgaven («Hva opplever elevene som meningsfull skriveopplæring?»), er Giorgis metodikk jeg i hovedsak har støttet meg på. Van Manen (2016), som tilhører en mer tolkningspreget fenomenologisk tradisjon, er imidlertid kritisk til denne metodologien. Postholm og Jacobsen (2018) bruker begrepene psykologiske fenomenologi og hermeneutisk fenomenologi for disse to ulike tradisjonene.

Postholm og Jacobsen (2018) beskriver forskjellen mellom disse to tilnærmingene ved å vise til at innenfor den psykologiske tradisjonen så skal essensen som avdekkes i forskningen kun beskrives, men ikke fortolkes. Innenfor den hermeneutiske varianten er det imidlertid tolkningen som er intensjonen (Van Manen, 2016). Van Manen (2016) har uttrykt misnøye mot Giorgis tilnærming til fenomenologien blant annet på av at prosedyrepregede skjema er avhengighetsskapende for nykomlinger, fordi de framstår som en teknisk løsningen til forskning som burde kreve dyp akademisk innsikt og kreativ tenkning (Van Manen, 2016, s. 2011). Jeg føler meg delvis truffet av denne kritikken og er redd for at det kan ha vært dette som kan ha ledet meg til Giorgi i utgangspunktet, samt at jeg oppfattet det som en metodikk som tar sikte på å avdekke og beskrive fenomener som passende for det første forskningsspørsmålet mitt. Denne metoden tror jeg også øker prosjektets confirmability, på den måten at den følger et skjematisk oppsett.

Til det andre forskningsspørsmålet («Hvilke skrivepedagogiske implikasjoner har elevenes perspektiv på en optimal meningsfull skriveopplæring?») har jeg vært nødt til å tolke i større grad. Da måtte jeg se til noe annet enn fenomenologisk psykologi. Jeg kan derimot ikke si at jeg benyttet meg av en hermeneutisk fenomenologisk metodikk heller, fordi det ville krevd en

annen tilnærming til både datainnsamling og analyse. Jeg har derimot forsøkt å svare på forskningsspørsmålet i tråd med prinsippene om at forskningen ikke skal være for forskningens del, men for at det skal kunne brukes til noe, i samsvar med et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv (Van Manen, 1990). Jeg har òg forsøkt å legge empirien i grunn og bygget min argumentasjon rundt den og det fundamentale spørsmålet i oppgaven. Jeg håper da at jeg ikke har vandret meg bort i spekulativ tenkning, falt tilbake på mine egne antagelser, blitt forført av narsissistiske refleksjoner eller falt tilbake på abstrakte teorier som Van Manen (1990) advarer mot. Jeg håper heller jeg har skissert noe som har vært tro mot elevenes opplevelse av meningsfull skriveopplæring og som kunne være med på å gi dem en skriveopplæring de finner mer meningsfull.

Men for å vende tilbake til det epistemologiske: hva er det jeg påstår med utgangspunkt i denne oppgaven? Jeg må innrømme at jeg innledningsvis fant tanken om å gjennom en Husserliansk tradisjon kunne peke på noe essensielt som hadde en viss universalitet når det kom til meningsfull skriveopplæring. Jeg føler imidlertid ikke at det jeg har gjort kan karakteriseres som *sann fenomenologi* (Dukes, 1984; Husserl, 2013). Om noe slikt finnes, tror jeg at mitt arbeid har kommet til kort. Jeg er ikke lenger sikker på noe slikt lar seg gjøre heller etter å ha gjennomført analysen min og lest kritikken mot en slik tenkning fremmet av Van Manen (2016). Min oppgave passer seg derfor i et mer konstruktivistisk paradigme. Det vil si at jeg ikke kan påstå at det jeg har beskrevet som meningsfullt og foreslår som mer meningsfullt har stor overførbarhet utover denne konteksten som jeg har forsket i.

Altså har jeg ikke kommet frem til 1) hva som er meningsfullt for alle elever, men heller hva jeg tror er meningsfullt for disse elevene. I grunn så har jeg tråd med Van Manen (1990) gått fra å se på det generelle og utbyttbare til det spesielle og unike.

4 Funn

Denne delen er strukturert i den rekkefølgen spørsmålene ble stilt i de fleste intervjuene i henhold til temalisten (vedlegg 1). Her foreligger både transkripsjoner fra intervjuene, tekstene jeg konstruerte for å tolke transkripsjonene (jmfør del 3.5.1) og en kortfattet versjon av den deskriptive analysen. (jf. 3.5.4). For at beskrivelsen skal samsvare med sitatene, har jeg beholdt kodingen der jeg er kodet med «I» for intervjuer og respondentene er kodet med bokstavene «A» til og med «F». I et forsøk på å gjøre studien så transparent som mulig har jeg tatt med både transkripsjon og beskrivende tekst i de funnene som er lagt særlig vekt på i drøftingen.

4.1 Vesentlige utdrag fra transkripsjonene og beskrivende tekster

4.1.1 1. Åpne spørsmål: Hva tenker du når jeg sier meningsfull skriveopplæring?

A knytter dette generelle spørsmålet om meningsfull skriveopplæring til det å lære og skrive. I følger så opp med å bekrefte at det er dette A mente, at det meningsfulle kommer av ervervelse av tekniske ferdigheter, responderte A bekræftende; men at dette oppleves som vanskelig å forklare.

19-I: Var det meningsfullt syns du? Å skrive sammensatt tekst?

20-A: Ja, da lærer man jo hvordan man skriver det.

På samme spørsmål svarer neste respondent, B, at meningsfull skriveopplæring handler om å få noe ut av undervisningen:

2-B: At jeg skal få noe ut av det.

På dette åpne spørsmålet om hva elevene legger i meningsfull skriveopplæring, svarer respondent C at meningsfull skriveopplæring er det er å lære å skrive for å kunne skrive om de tingene man bryr seg om, som føler man har nytte av eller på en måte man selv anser som bra og verdifull. I spør deretter om det kommer til uttrykk for eksempel gjennom at dersom man skal lære å skrive i en spesiell sjanger, så skal man få lære å skrive på sin egen måte i sjangeren. C sier på sin egen måte og ønsker også å kunne velge selv omfang med utgangspunkt i hvor mye en selv liker sjangeren. C understreker senere at det dreier seg om at man får lære om alt, men mest om det man bryr seg mest om.

D knytter dette med meningsfull skriveopplæring til norskfaget, men føyer til at dette er undervisning man får noe ut av, hvilket D sier at vedkommende ikke opplever så mye av. D viser til oppgaver om første og andre verdenskrig, samt den pågående oppgaven om 22. juli som meningsfulle. Sistnevnte understreker D som viktig å vite om og å spre videre. D understreker igjen at mye av oppgavene i norsk ikke oppleves som meningsfulle og at meningsfullhet handler om ting man burde vite om som òg bør spres videre. Så lenge man ikke skal bli poet skjønner D heller ikke viktigheten av å skrive dikt – D sier at de fleste kommer til å ha vanlige jobber.

4-D: Ja, noe som man burde vite. Noe informasjon som burde bli sprett videre. Man gidder jo ikke å skrive om et dikt, det skjønner jeg- Så lenge man ikke skal bli poet så skjønner jeg ikke hvorfor man skal kunne gjøre det. Å gjøre det i en vanlig jobb, for mesteparten av oss kommer bare til å ha vanlige jobber.

Respondent E svarer å spørsmål om hva E tenker på når vedkommende hører meningsfull skriveopplæring, at dette innebærer at man får skrive om noe man bryr seg om. I spør så og hva eksempler på dette. I nevner et eksempel, men det er ikke tatt med i denne beskrivelsen for å ivareta respondentens anonymitet. Den siste respondenten, F, svarer at man lærer noe som faktisk betyr noe på det samme spørsmålet. F nevner matematikk som et eksempel på dette.

4.1.2 2. Åpne spørsmål: Beskrivelse av potensielt meningsfulle skriveopplegg

Etter at I har avklart hva spørsmålet handlet om forteller A om en økt de jobbet med sammensatte tekster. I følger så opp med å spørre om A opplevde denne økten som meningsfull, noe A bekreftet at det var fordi da lærer man å skrive sammensatte tekster. I spør deretter om det meningsfulle kommer av at man lærer det man skal lære i timen, hvilket A bekrefter.

19-I: Var det meningsfullt syns du? Å skrive sammensatt tekst?

20-A: Ja, da lærer man jo hvordan man skriver det.

21-I: Ja. Så det er liksom det- det er meningsfullt om man lærer det som man skal lære i den timen?

22-A: Ja (latter)

Neste respondent forteller på sin side om et opplegg de jobber med i klassen nå som omhandler 22. juli. På spørsmål om B opplever dette som meningsfullt, svarer B bekreftende på at dette oppleves som meningsfullt fordi man lærer om ekstremisme og radikalisering. Videre forteller B at dette er viktig å lære om for å hindre at folk blir ekstremister.

I spør om det C kan komme på en spesifikk økt vedkommende har vært med på og opplevd som meningsfull. C nevner en økt der I underviste i novelleskriving. C sier at selv om sluttproduktet ikke ble så bra, føler C mye utbytte av oppgaven på bakgrunn av valgfriheten og at C opplevde derfor oppgaven som meningsfull.

På spørsmål om E kan nevne en hvilken som helst skriveøkt, henviser E til et skriveopplegg med I fra tidligere som omhandlet novelleskriving. E beskriver denne økten som «passe meningsfull»

19-I: Hva var det med den økta som gjør at du husker på nettopp den? Er det fordi det var jeg som hadde den?

20-E: Ja (latter)

Den siste respondenten viser også til opplegget med sammensatt tekst på dette spørsmålet. F nevner at vedkommende husker fokuset på hoveddel, innledning og avslutning og at dette var et meningsfullt opplegg fordi det kan brukes uansett hvordan tekst man skal skrive. I følger opp med å spørre om det var selve oppgaven eller utførelsen av oppgaven som gjorde den meningsfull. F svarer at det var måten de gjennomførte den som var vesentlig. At de ble veiledet gjennom hvordan de skulle skrive teksten.

14-F: Jeg husker ikke nøyaktig hvordan oppgave det var, men vi lærte hvordan man skal bygge opp setninger og sånt og sette avsnittene riktig...

15-I: Sånn layout, sånn at det passer liksom?

16-F: Ja, hoveddel, innledning, avslutning, for at det liksom skulle bli en sammensatt tekst.

17-I: Okei. Hva- det opplevde du som meningsfullt?

18-F: Ja, fordi det må man bruke uansett hvordan tekst du skriver neste.

4.1.3 Hvor viktig er det at skriveoppgaven har nytteverdi versus at den er gøy, for at det den skal være meningsfull?

A svarer på spørsmålet at det er vesentlig at vedkommende forstår oppgaven:

33-A: Ehm, jeg må jo skjønne hva jeg skal lære.

I presiserer så spørsmålet ved å spørre om at eleven kan anvende det hen lærer, er vesentlig for meningsfullheten til oppgaven. A forteller at dette er viktig. I spør så om hvor vesentlig det er at A opplever oppgaven som gøy er for meningsfullheten. På dette svarer A at det er gøy, men at man må også lære ting som ikke er gøy også. På oppfølgingsspørsmål om hva som er mest tungtveiende av viktig versus gøy, svarer A at viktige oppgaver er mest meningsfulle

Neste respondent, B, svarer bekreftende på spørsmål om det er temaets viktighet som avgjør om B synes skriveopplæring er meningsfull. I ber så B om å sammenlikne viktige skriveopplegg med morsomme hva angår meningsfullhet og nevner estetiske skriveoppgaver som eksempel. B svarer at vedkommende ikke synes dikt er så morsomt. I nevner da andre eksempler som å skrive sangtekster, noe til Tiktok eller hva som helst som engasjerer. I ber så B om å skalere hvor meningsfullt opplegget blir mot et viktig opplegg. B svarer nølende at de kanskje blir like mye meningsfulle, men er usikker.

C svarer «Det er veldig viktig» på dette spørsmålet. Det er viktig for C at man opplever at man får bruk for det man skal lære. I spør så om hvor viktig det er at en oppgave oppleves som gøy for at den skal oppleves som meningsfull. På dette svarer C at en oppgave kan være meningsfull uten å være gøy, men at gøy hjelper:

30-C: Det er mulig at den kan være meningsfull uten at den virker noe videre gøy, men det hjelper på så klart. Hvis du jobber med en oppgave du synes er gøy som også virke veldig meningsfull, så er det en fantastisk oppgave å gjøre.

På spørsmål om dersom oppgaven kun er gøy, men ikke oppleves som viktig, svarer C at det kan være en fin avveksling, men at det ikke bør skje for ofte fordi man lærer lite av det.

35-I: Enn hvis det bare er gøy da? Hvis det bare estetisk fornøyelse, men du føler at det ikke er relevant til noe?

36-C: Jeg mener at noe sånt kan være fint en gang iblant, men det burde ikke være sånn all opplæring er fordi da får man veldig lite ut av det.

D mener at det er viktig at elevene opplever å få bruk for det de skal lære for da slurver de ikke. Etter flere spørsmål presiserer D imidlertid at man ikke må ha bruk for det man lærer hele tiden, noen ting er kjekt å vite. D sier at om man ikke kan noe om viktige eller meningsfulle ting, kan man framstå som en idiot:

24-D: Så klart... hvis man ikke kan noen viktige eller meningsfulle ting så virker du jo litt som en idiot og sånt.

I spør deretter om hvor vesentlig det er å lære om viktige ting med at undervisningen er gøy med tanke på meningsfullhet. D svarer at vedkommende ikke har opplevd norskundervisningen som morsom, men gjennomfører oppgaver som er meningsfulle. D nevner at vedkommende ikke finner det å skrive lange tekster som meningsfullt.

E svarer samtykkende på spørsmålet om hvor viktig det er at undervisningen er relevant. Videre spør I om hvor viktig at opplegget er gøy. E viser til at dette er like viktig som at opplegget er relevant. På det samme spørsmålet om opplevelsen av oppgaven som viktig, svarer F at dette er veldig viktig fordi ellers blir man demotivert, F understreker likevel at all undervisningen ikke kan være gøy.

4.1.4 Betydningen av at resten av klassen liker skriveoppgaven for at den skal være meningsfull

A bekrefter at dersom ikke de andre i klassen liker oppgaven reduseres meningsfullheten. Når I oppsummerer svarene rundt dette spørsmålet sier A at det er litt viktig hva de andre mener, men dersom A liker en oppgave har det ikke så mye å si hva de andre mener.

54-I: For deg? Du kjenner at det har litt å si hva de andre i klassen mener om den oppgaven, om den er meningsfull?

55-A: Litt kanskje, men hvis jeg liker den så bryr jeg meg ikke.

I konkretiserer spørsmålet om å innvirkningen resten av klassen har på egen opplevelse, ved å trekke frem 22. juli oppgaven som eksempel og spørre om hvordan B ville reagert om resten av klassen hadde uttrykt misnøye med den. B svarer at i det spesifikke tilfellet ville det ikke

hatt noe å si siden B vet at det er en viktig/meningsfull oppgave, men at i andre tilfeller har det noe å si.

C sier at dersom man registrerer at alle de andre liker en oppgave så konkluderer vedkommende ofte med at det er en bra oppgave. I spør deretter om hvordan C blir påvirket av at andre ikke liker en oppgave C selv synes er meningsfull. C sier at for de andre nok hadde blitt påvirket, men ikke C selv. E er av en liknende oppfatning: E forteller at hen ikke blir påvirket av hva andre mener.

D sier på sin side at vedkommende at alle blir påvirket av andre, men at D selv kan si ifra når vedkommende ikke liker noe. I spør da om en motsatt situasjon der D liker oppgaven og resten ikke. Her ser D at D ville uttalt seg som at vedkommende heller ikke likte oppgaven, men innerst inne fortsatt ment at oppgaven var viktig.

F svarer at det ikke er viktig på spørsmål om andres meninger om oppgavene. F sier deretter at det beste hadde vært om alle likte den og forklarer dette med at det er lettere å gjøre en oppgave som alle synes er interessant og motivert for å gjennomføre. På spørsmål sier F at vedkommende blir påvirket av andre, men at F fortsatt kan gjøre en oppgave og synes at den er gøy selv om resten av klassen ikke liker den.

38-F: Det er ikke viktig, men det hadde selvfølgelig vært best om resten av klassen også hadde likt den.

39-I: Ja.

40-F: Altså det er jo mye lettere å gjennomføre en oppgave som alle synes er like interessant og hvis alle er like motivert til å gjøre den.

41-I: Men hvis du er den eneste som synes at den er viktig og du synes at den er gøy, men ingen andre synes det: er den meningsløs da?

42-F: Ikke nødvendigvis.

43-I: Nei? Men at man blir påvirket liksom.

44-F: Man blir jo litt påvirket, men altså jeg kan jo fortsatt gjøre oppgaven og synes at den er gøy.

4.1.5 Betydningen av oppgavens vanskelighetsgrad for meningsfullheten

Neste spørsmål fra I omhandler vanskelighetsgraden til oppgaven og henviser til at A tidligere nevnte viktigheten av det å forstå selve oppgaven. I spør deretter om hvor vesentlig det er at oppgaven ikke er for vanskelig. A svarer på dette at da vet man jo ikke hva man gjør. På motsatt side, når I spør om hva A mener dersom oppgaven blir for lett, svarer A at så lenge man lærer noe nytt så er det bra. I følger deretter opp med å spørre om hvordan det oppleves dersom man må gjøre en oppgave som er lik en A har gjort før, hvorpå A svarer at oppgaven da blir uten mening.

58-I: Enn det at oppgaven er passe vanskelig? Du sa tidligere at det var viktig at du forsto oppgaven liksom

59-A: (Samtykkelyd)

60-I: Det er også vesentlig at oppgaven ikke blir for vanskelig?

61-A: Nei, da skjønner jeg jo ikke hva jeg gjør.

62-I: Nei, og da blir det meningsløst.

63-A: Ja.

64-I: Men, enn hvis den er for lett da?

65-A: Ehm... (.) Da er den jo også lett, men så lenge jeg lærer nye ting eller mer, så blir det jo bra.

66-I: Ja, men enn hvis det er en oppgave som på en måte er veldig lik en oppgave man har gjort før?

67-A: Da er det jo ikke noen mening med den.

B svarer, på spørsmål om vanskelighetsgraden, at vanskelige oppgaver er ganske meningsfulle dersom man lærer av den. I spør deretter om oppgaven oppleves som meningsløs dersom den er så vanskelig at B ikke får til å gjøre den, noe B svarer at den ikke er – B skiller mellom vanskelig og meningsløs. Når I spør på den andre siden om hvordan B opplever oppgaver som er lette, svarer B at de fort blir meningsløse så fremt man ikke får noe

annet utbytte av den. B nevner i den sammenhengen muligheten for refleksjon, men understreker igjen at oppgaven blir meningsløs dersom man ikke lærer noe.

31-I: Ja? Okei, så man blir litt påvirket av hva klassen også mener. Enn vanskelighetsgraden til oppgaven: har det noe å si på hvor meningsfull den er? Altså om den blir for vanskelig, blir den meningsløs da eller hvis den er for lett eller... hva tenker du om det?

32-B: Jeg synes jo at det er ganske meningsfullt å skrive en vanskelig oppgave om man kan lære av det.

35-I: Enn hvis den er for lett?

36-B: Da er den ganske meningsløs.

Den tredje informant, C, sier at om oppgaven er for enkel opplever C å bli demotivert. C mener at det er bedre om alle opplever oppgaven som utfordrende. Når I så spør om hvordan C opplever oppgaven dersom den blir for vanskelig, svarer C at det kommer ant på. Om man for ofte opplever for vanskelige oppgaver blir det meningsløst fordi du opplever selv at du ikke er god nok. Om oppgaven derimot er litt utfordrende tror C at vedkommende og noen andre elever vil jobbe ekstra hardt for å klare oppgaven. I spør da om toleransen er høyere for vanskelige enn for lette oppgaver når det kommer til meningsfullhet, hvilket C svarer «ja» på.

På spørsmål om hvilken innvirkning vanskelighetsgrad har på opplevelsen av meningsfullhet svarer D at dersom oppgaven er for vanskelig påvirker det ikke meningsfullheten, men hvor mange som klarer å gjennomføre den. Er oppgaven for lett derimot, får man ikke noe ut av den.

46-D: Jeg føler at hvis den er alt for lett- altså sånn hvis den er alt for vanskelig så påvirker det ikke hvor mye vits det er å gjøre den, men det påvirker hvor mange som klarer å gjøre den.

E På spørsmål om vanskelighetsgrad og meningsfullhet sier E at det burde være et sted midt imellom for vanskelig og for lett. F svarer på det samme spørsmålet at vedkommende mener

at oppgaven må være mulig å gjennomføre, men ikke for lett. I spør da om hva som er verst: for lett eller for vanskelig. F sier for lett er verst fordi det er kjedelig.

49-I: Ja? Hva er liksom- hva er det som er verst? At den er for lett eller for vanskelig?

50-F: For lett.

51-I: For lett?

52-F: Ja, det er kjedelig (Latter). Hvis man ikke føler at man lærer noe så er det kjedelig.

4.1.6 Hvilke sjangre er meningsfulle?

I spør om A opplever noen sjangre som mer meningsfull enn andre sjangre i norskfaget. På spørsmål fra A om hva slags sjangre I opp eksempler i kategorien «kunstneriske sjangre» herunder dikt og fortellinger; og rapporter, argumenterende- og drøftende tekster. A svarer da argumenterende tekster med begrunnelsen om at man ikke får bruk for fortellinger, dikt og sånt. I og A fører så en samtale om viktigheten av at sjangeren er morsom hvor A i understreker at A ikke det synes at det er hensiktsmessig å lære sjangre A ikke kan bruke til noe.

Når I spør B om det samme spørsmålet, konstruerer en dikotomi ved å henvise til tidligere i samtalen der de snakket om estetiske sjangre og presenterer argumenterende tekster som et annet alternativ. B svarer at av de to fremstår argumenterende tekster som mest meningsfulle. C på sin side forteller at alle sjangre har sin plass, men for å kunne ha innflytelse på samfunnet er det viktig å kunne skrive leserinnlegg og sånt. C understreker samtidig at det også er viktig å kunne skrive noveller, historier og liknende.

54-C: Jeg mener at de fleste sjangre har sin plass, men det- noe av det viktigste jeg mener er det at man skal vite hvordan man skriver leserinnlegg og diverse sånt for å kunne ha innflytelse på samfunnet for det, det er viktig uansett. Men det er også viktig å kunne skrive noveller og å kunne utrykke seg gjennom historier og sånt.

D prøver, når vedkommende blir spurt om meningsfulle sjangre, å redegjøre for at hen synes noen sjangre er viktigere enn andre. I ramser opp noen sjangre med dikotomien sakprosa og estetiske sjangre der fortellinger og dikt inngår på den ene og rapporter, argumenterende tekster og drøftende tekster inngår på den andre. D sier at argumenterende tekster og sånt framstår som viktigere. D viser til at i en politisk sammenheng er det viktig å kunne argumentere for seg. Videre sier D at det er viktig med slike sjangre fordi demokrati er viktig. D sier at det er viktig å kunne ting som hindrer Norge fra å bli eneveldig kongedømme igjen, men at det kan være kjekt å kunne om dikt og sånt dersom man skal bli poet.

Når I spør E om noen sjangre oppleves som mer meningsfull enn andre, gjøres det ved å liste opp sakpregede sjangre og skjønnlitterære sjangre. På dette svarer E at det er en blanding, men nevner kåseri eksplisitt og forklarer det med at det er artig og at det da gir mer mening.

**39-I: Ja? Er det noen sjangre du opplever som mer meningsfull enn andre?
Altså en sjanger kan være på den ene siden saktekster som
rapportskriving, argumenterende tekster og sånt, også på den andre siden
skrive fortellinger, dikt, lyrikk, sangtekster og sånne ting.**

40-E: Hmm. Det er vel egentlig en blanding. Jeg holdt på å si ... ja kanskje kåseri.

41-I: Ja? Det synes du er meningsfullt?

42-E: Ja det er artig- eller sånn da får det litt mer mening. Når det er litt artigere å skrive.

F forteller, som svar på spørsmålet, at vedkommende liker å skrive fagtekster og reflekterende tekster. Senere forteller F at vedkommende også liker å skrive tekster som drøfter motstridende perspektiv også.

4.1.7 Hvilken betydning har oppgavens varighet på meningsfullheten?

I spør om varigheten til oppgaven er avgjørende for hvorvidt den er meningsfull og viser til gruppeoppgaver som varer i flere uker og oppgaver som kun varer en time som eksempel. A sier at vedkommende tror ikke det spiller noen rolle. På det samme spørsmålet svarer B at det ikke nødvendigvis er avgjørende, men at man kanskje forstår mer dersom oppgaven varer lengre. C svarer på sin side at det kommer ant på oppgaven og dens vanskelighetsgrad. D sier

at vedkommende ikke føler at dette har noe med meningsfullheten å gjøre, men heller vanskelighetsgraden. Likevel sier D at om man får mer tid får man også mer mulighet til å fordype seg i temaet og tenker derfor at man minst bør ha to skoletimer for å sikre at man lærer noe om temaet. Videre, når I spør F om oppgavens varighet har noe å si for om den er meningsfull, svarer F at det er viktig med nok tid til at man får fordype seg skikkelig i emnet og nevner fire timer som et eksempel. I spør så om en oppgave blir mindre meningsfull dersom den bare gjøres i løpet av en time. På dette svarer F at det ikke nødvendigvis er tilfellet. F sier det kommer ant på hvor mye oppgaven krever. Dersom oppgaven krever mye skrift så er det problematisk dersom man ikke rekker å fordype seg.

E svarer i kontrast til de andre at tema man kun bruker en time på blir mindre meningsfull fordi de ikke er viktig nok til å bruke mer tid på. E setter dette opp mot opplegg der man bruker fire økter og dermed får mer tid på å «gjøre det ordentlig»

44-E: Hmm... hvis det bare er en time så blir det kanskje litt mindre for da føler man at det ikke er viktig nok til å bruke masse tid på det.

45-I: (Samtykkelyd)

46-E: Så kan man føle litt på at det ikke var så viktig. Det var bare for å få vurdering i noe å bare bli ferdig med det liksom.

47-I: hm

48-E: Hvis det, la oss si fire uker, fire ganger. En gang i uka fire ganger. Da blir det litt mer viktig og man må gjøre det ordentlig.

4.1.8 Har informanten skiftet mening om et skriveopplegg i etterkant av timen?

A svarer på spørsmålet om vedkommende har skiftet mening om et opplegg, at det har skjedd når vedkommende har reflektert om at man får bruk til det de lærte i timen likevel. A understreker at hen opplever oftest når noe er kjedelig at hen ikke synes at det ikke er brukbart. På samme spørsmål svarer også respondent B bekreftende at dette har skjedd gjentatte ganger. Også respondent C bekrefter å ha endret mening, men vedkommende er usikker på om dette har skjedd i norskfaget. C er derimot mer sikker på å ha skiftet mening når det kommer til matematikkopplæring. Noe senere forteller C likevel at hen har i norskfaget, og nevner historieskriving som et eksempel på et emne hen har endret mening om.

I spør hvorfor C opplever dette mer i matematikk enn i norsk. C viser til at vedkommende opplever matematikk som et mer konkret fag der man lettere kan anvende kunnskapen til andre ting, mens norsk er mer abstrakt:

62-C: ... det har nok skjedd i en norsktime også, men av og til føler man for eksempel i matematikk at «dette virker litt merkelig. Hvorfor lærer vi dette?». Så åpenbarer det seg på et senere tidspunkt. Jeg har hatt det litt sånn i norsk også når jeg har skrevet historier. At dette er brukbart

63-I: Ja? Hva er det tror- bare et oppfølgingsspørsmål: hva tror du som gjør at norsk er- altså at det oftere skjer i matematikk framfor i norsk?

64-C: Ehm, jeg tror matematikk på mange måter på det nivået jeg er på nå- jeg tror at det er mye mer konkret. At det er lettere å se konsepter som det de er, også bruke dem på noe annet, mens i norsk på dette nivået så blir det mye mer abstrakt.

Neste informant D, på spørsmål om vedkommende, noen gang har skiftet mening om en økt i etterkant av økten og da tenkt at den er mer meningsfull, svarer D at slik har hele ungdomsskolen vært siden 9. trinn. Dette sier D at også gjelder for norskfaget. Informant E svarer også bekreftende på dette spørsmålet og at dette har skjedd når det kommer til skriving. Informant F er av den samme oppfatningen og utdyper med et eksempel fra en oppgave om novelleskriving. F sier at vedkommende har syntes at «fantasigreier» er rart og at man ikke lærer noe av det, men har opplevd at å ha lært nye ord og bedre skriveferdigheter etter slike oppgaver.

76-F: Ja, altså, jeg er litt usikker- ehm... for eksempel så har jeg alltid syntes at noveller og sånt når du bare skal liksom finne på noe fantasigreier, det har jeg alltid syntes har var så rart liksom. Jeg følte ikke at man lærte noe.

77-I: Nei?

78-F: Men hver gang jeg har gjort det så har jeg følt at å ja jeg har kanskje lært meg noen nye ord, jeg har lært- ja, jeg har blitt bedre å skrive fordi jeg bare har skrevet liksom.

4.1.9 Den perfekte oppgaven:

I spør A om hvordan den «perfekte skriveoppgaven» ville sett ut. A viser til temaet sammensatt tekst som eksempel hvor de selv kan velge antall ord de skal skrive. A sier også at det er viktig at de får nok tid på seg til å jobbe med oppgaven. I spør så om den perfekte oppgaven har valgfritt tema. A samtykker, men når I senere spør om hva hvis læreren har en liste med tema sier A at det også går så «man ikke finner på noe man ikke bør». Deretter spør I om denne oppgaven bør være individuell eller en gruppeoppgave. A sier individuelt, men vil gjerne jobbe med en spesifikk klassekamerat. I spør så om det er viktig at oppgaven brukes til noe etter ferdigstillelse. A sier at det kun er viktig at læreren leser den så A kan få en vurdering.

Når B skal beskrive den perfekte skriveoppgaven sier B at den må være åpen og på spørsmål fra I om det innebærer å kunne skrive om valgfritt tema, svarer B bekreftende at det handler om å kunne skrive om det man vil. Når I spør om hvilken sjanger som hadde vært ideelt, svarer B at det kommer ant på temaet, men B kunne tenkt seg å skrive en saktekst. I spør om B kan fortelle om et hypotetisk tema vedkommende kunne tenkt seg å skrive en oppgave om. B gir uttrykk for at det er vanskelig å svare på, men svarer «noe liknende 22. juli opplegget». I spør om B ville skrevet eksempelvis en avisartikkel, en argumenterende tekst, en rapport eller noe liknende om temaet. B svarer kanskje en avisartikkel eller en drøftende tekst. I spør deretter om tidsaspektet til oppgaven, hvorpå B svarer så lenge som mulig. Deretter spør I om B ser for seg å jobbe alene eller sammen med noen andre med den perfekte oppgave. B ønsker her å jobbe helt alene med den. På spørsmål om hva B ønsker at skal skje etter ferdigstillelse av oppgaven, svarer B at B foretrekker å bare skrive fordi hen må når det er skoleoppgaver. Når B skriver på privat basis, er det derimot noe annet. B svarer imidlertid bekreftende på om oppgaven blir meningsløs dersom ikke læreren leser den.

For respondent C innebærer den perfekte skriveoppgaven mye skriving over en lengre tidsperiode – tre-fire timer og at man skal kunne skrevet om et valgfritt tema i for eksempel sjangeren novelleskriving. C understreker at også eget valg av sjanger er viktig i den perfekte oppgaven. I følger opp med å spørre om det er greit med et fast tema, men valgfri sjanger, hvilket C svarer samtykkende på. C forteller at vedkommende helst vil skrive den perfekte oppgaven alene og at bruk av teksten etter ferdigstillelse av oppgaven så kommer det litt an på hvor fornøyd man er med oppgaven. Om man er veldig fornøyd kan den sendes inn til for

eksempel en avis eller fremføres for klassen. C på spørsmål fra I, svarer ja på at medbestemmelse er viktig her også.

Når I spør D om den perfekte skriveoppgaven, forteller D om en skriveoppgave D har erfart som handlet om forskjellige dialekter over det samme området over tid. D beskriver oppgaven som relativt artig å gjennomføre. D og I snakker litt om det ironiske ved at denne oppgaven blir nevnt og først og fremst beskrevet som artig, når det innledningsvis ble sagt at artig ikke var en faktor. D sier at det bør være artig, men at denne oppgaven også var svært interessant og at D opplevde en indre driv til å gjøre den. Denne oppgaven var ikke et selvvalgt tema og de gjennomførte oppgaven individuelt. D understreker at D opplever som individuelt arbeid som fordelaktig i norsk. D forteller at de har skrevet tekster som de har sendt til kommunen og at dette bidro til at alle tok oppgaven mer seriøst. På spørsmål om hvor viktig det er at læreren leser oppgaven for at den skal være meningsfull sier D «ja og nei». På vegne av andre sier D at de kan miste motivasjon dersom de får hard kritikk, men selv opplever D at litt så lenge det ikke skjer foran hele klassen. D sier det er veldig viktig å få tilbakemelding om hvordan D kan forbedre seg.

98-D: Jeg føler at hvis du skriver en tekst og- jeg tror vi har gjort det. Jeg tror vi har sendt den til kommunen. At det var liksom en sak om et eller annet. Jeg tror det var om skolen, om noe som burde fikses på skolen og vi skreiv alle hver vår mening på ditt og datt og hvorfor det og det burde skje eller ikke. Det føler jeg at alle tok seriøst fordi man føler at det ble brukt til noe. Jeg skjønner jo at man ikke kan gjøre det hele tiden. Noen oppgaver må være bare for å få et resultat.

I likhet med de andre informantene understreker også informant E viktigheten av valgfrihet med den perfekte skriveoppgaven. E sier oppgaven må omhandle et aktuelt tema og at det må være valgfritt hvilken sjanger man ønsker å skrive om temaet i. E opplever, i likhet med de andre informantene, det som best å kunne jobbe individuelt med en slik oppgave. E begrunner dette med at da slipper E å forholde seg til om resten av gruppen gjør det de skal. E forteller at det er uvesentlig om noen leser oppgaven eller ikke når den er ferdig. Angående tidsaspektet sier E to uker der man får jobbe med klassen i to økter i tillegg til hjemmearbeid.

F er opptatt av tematikk med hensyn til den perfekte skriveoppgaven og sier at denne muligens må omhandle noe vedkommende kan fordype seg skikkelig i. F nevner så andre

verdenskrig som eksempel på tema. F sier at den også bør være passe lang: mellom en og halvannen side. F er også enig i at denne oppgaven bør ha valgfritt tema og sjanger. Om samarbeidsmuligheter sier F at vedkommende ønsker seg det samme opplegget de nå har i engelsk der de kan man kan velge mellom å jobbe individuelt eller jobbe i par. Sluttproduktet sier F sier at det ikke er kjempeviktig at oppgaven vises frem eller fremføres, men at det er artig å vise fram det man har laget. F kan godt lese opp en tekst vedkommende har skrevet så F får vist hva F har lært. På om det er viktig å få tilbakemelding fra lærer sier F at det er viktig så man kan få tilbakemeldinger som kan hjelpe neste gang man skal skrive.

4.1.10 Annet?

I spør om A har noe mer vedkommende ønsker å fortelle om angående temaet meningsfull skriveopplæring. A forteller at vedkommende ikke anser skriverammer med antall ord som hensiktsmessig fordi det er innholdet i teksten, men ikke lengden som er vesentlig.

Respondent B på sin side meddeler at hen er ganske fornøyd med norskfaget og synes det er relevant.

På tampen av intervjuet understreker C igjen at vedkommende kunne ønske seg mer valgfrihet hva angår skriving på skolen: at man kan skrive eller ikke når man vil

D forteller at vedkommende skulle ønske skolegangen kunne blitt litt mer tilpasset til den enkelte eleven på ungdomskolen. D ser ikke vitsen i å fordype seg i temaer som man ikke er interesserte i. D er av den oppfatning at skolesystemet er utdatert og at der er mange muligheter også for de uten videregående utdanning å tjene penger. På frisvarsspørsmålet forteller D at vedkommende synes at vanskelighetsgraden burde tilpasses bedre. D sier særlig antall ord burde tilpasses nivå.

E er opptatt av at læreren bør avdekke hva det er som engasjerer elevene sine. E viser til et tema vedkommende er opptatt av og at de fleste i klassen ikke er engasjert i dette temaet. E forteller deretter at vedkommende er likegyldig til oppgaveutformingen for alt er skole uansett. E beskriver timer E har opplevd som fritimer fordi man kan skrive om ting man er engasjert i. E sier vedkommende ikke liker å jobbe noe ekstra og gjør kun det som skal til for å komme seg gjennom utdanningssystemet.

89-E: Altså for meg så har det ikke noe å si hva jeg skriver om. For meg er det skole.

90-I: Ja, det er ikke så interessant uansett?

F understreker igjen at det er viktig å lære noe man kan brukbart. I ber så F om å utdype om dette omhandler livet nå eller arbeidslivet og utdanningsløp senere. F svarer for livet og viser igjen til andre verdenskrig og matematikk.

4.2 Kortfattet utgave av ny sammenhengende tekst som sammenfatter elevenes opplevelse av meningsfull skriveopplæring (jf. 3.5.4)

Med utgangspunkt i den deskriptive fenomenologiske analysen mener jeg å ha kommet frem til noen forskjellige aspekter som jeg mener kan betegnes som essensen av meningsfull skriveopplæring i disse elevenes perspektiv.

Man må lære noe nytt av skriveopplæringen for at den skal være meningsfull. For informantene jeg har snakket med kan det virke som at det er essensielt at meningsfullheten må bidra til ny læring. Både for elevene som opplevde skriving som utfordrende og de som ikke gjorde det virket dette som en fellesnevner. Inn under dette føyer også dette med hvor utfordrende oppgavene er. Der noen viste til at de først og fremst måtte forstå og mestre oppgaven – gjerne med en overkommelig skriveramme med passende antall ord – viste andre til at det verste var dersom en oppgave var for lett. Ingen av delene virket å være assosiert med ny læring og dermed forringende for opplevelsen av meningsfullhet. Flere av elevene viste også til at oppgavens varighet ikke var vesentlig for en opplevelse av meningsfullhet, men heller at dette kom ant på oppgaven. En knyttet derimot varigheten til hvorvidt skolen prioriterte nok tid til dette og at dette kunne påvirke inntrykket av meningsfullhet.

Tematikk var nært forankret med meningsfullhet for noen av elevene. Muligheten til å fordype seg i engasjerende tematikk – helst på egenhånd – bidro til opplevelsen av meningsfullhet. Det virket derimot ikke som at formidlingen av disse temaene var essensielt for at oppgavene skulle være meningsfulle. Noen nevnte derimot at de fant oppgaver som hadde en tydelig mottaker av teksten som gode og hadde også inntrykket av at medelever mente det samme. Andre viste også til at de likte godt å fremføre tekster de var fornøyde med. Selv om ikke alle var opptatt av at tekstene deres måtte deles, kunne det virke som at lærerne deres leste tekstene sine. Dette kan indikere at for noen skriveoppgaver få vurdering for at de skal være meningsfulle.

En elev kunne ikke på generell basis vise til erfaringer med meningsfull skriveopplæring. Vedkommende beskrev imidlertid at noen oppgaver var mindre kjedelige å skrive enn andre og at de da ble litt mer meningsfulle. Dette kunne også knyttes til engasjerende tematikk eller

morsomme sjangre. Noen sjangre framkom også som mer meningsfulle enn andre for de fleste informantene. Dette kan virke som at først og fremst dreide seg om fagtekster – sakprosa. Dette er dog usikkert på bakgrunn av at mange informantene ikke selv kunne komme på så mange sjangre på egen hånd. Andre viste derimot på eget initiativ til spesifikke sjangre. Både tematikk og i en viss grad sjangre ble knyttet til meningsfullhet gjennom hvor nyttig de tilsynelatende var. For enkelte handlet dette om samfunnsnytt i et demokratisk perspektiv. For andre var det viktige at kunnskapen skulle være anvendelig. Nytte ble altså ikke direkte tilknyttet informantenes fremtidsmål for utdanning eller karriere.

5 Drøfting

5.1 Man må jo lære noe (nytt)

Når jeg begynte på dette prosjektert var utgangspunktet at jeg ville se om jeg klarte å finne noe transenderende meningsfullt i elevsvarene. Jeg ønsket å finne en essens som jeg tenkte var i tråd med Husserl (2013) sin filosofi. I møtet med empirien ble dette imidlertid veldig vanskelig. Om det kommer av at målsettingen i seg selv var umulig fordi noe sånt ikke finnes eller på grunn av min manglende evne til å knytte alle trådene sammen er vanskelig for meg å si. Det jeg kan si, er at mening betyr så mangt. Om jeg imidlertid skal forsøke å koke informantenes svar om meningsfull skriveopplæring ned til en felles ting så mener jeg at det må være at «man må jo lære noe». Undervisningen må på et eller annet vis tilføye elevene noe nytt for å være meningsfull. Under følger noen av eksemplene fra elevutsagnene på dette fenomenet sett i lys av teori.

To av informantene, når de ble bedt om å beskrive et skriveopplegg de hadde erfart, trakk fram et opplegg som omhandlet sammensatte tekster. Begge ga uttrykk for at dette var en god time. Den ene begrunnet dette med at vedkommende lærte det hen skulle lære den timen «Ja, da lærer man jo hvordan man skriver det» som informanten sa at var viktig senere «...jeg må jo skjønne hva jeg skal lære». Den andre den andre gav positivt uttrykk at det de lærte kunne brukes i andre sammenhenger: «...det må man bruke uansett hvordan tekst du skriver.». Disse formene for mening virker svært innlysende fordi i et elevperspektiv er det meningsløst å sitte i en skoletime uten å forstå hva man skal gjøre eller hva det kan brukes til, derfor tenker jeg at det er vesentlig å ha dette perspektivet med som en slags grunnpilar for meningsfull skriveopplæring. **Elevene må forstå og mestre oppgaven for at den skal være meningsfull og skjønne hva de kan bruke læringen til.** Jansson et al. (2021) trakk fram at for 6. klassene var manglende forståelse for sammenhengen mellom de ulike *litasitetshandlingene* (jamfør Barton (2007) i del 2) på skolen som en bøyg for meningsfullheten. Det at den andre informanten trakk fram hvor viktig det var at man opplevde å kunne bruke kunnskapen i andre sammenhengen, tenker jeg er et uttrykk for det samme som Jansson et al. (2021) er inne på. Samtidig det også kan være et uttrykk for at mening til læring kommer av å ha brukt det man har lært (Mezirow, 1991). En av de andre informantene i studien min pekte på hvorfor dette kan være spesielt vanskelig for norskfaget kontra matematikk: «norsk er et mer abstrakt fag». Dette viser at for noen er norskfaget i en særstilling når det kommer til denne problematikken sammenliknet med andre fag, hvilket norsklæreren må være bevisst når

vedkommende skal drive med meningsfull skriveopplæringen. Som jeg viste til i teoridelen framstår skriveopplæringen som meningsfullt dersom man senere nyttiggjøre seg av den i sine handlinger (Mezirow, 1991). Kanskje er det dette informantene viste til når vedkommende sa at norsk er mer abstrakt enn matematikk. At informantene opplever å lettere kunne forestille seg hvordan fagkunnskapen i matematikkfaget skal kunne brukes i handling enn i norskfaget. Dermed blir igjen Saljøs (2001) kritikk mot Piaget (1970) sin *Aktivitet*-teori på nytt aktualisert: det er ikke sannsynlig at elevene vil kunne tilegne seg abstrakt kunnskap på egen hånd. De må også få adekvat støtte – jamfør den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, 1978) – slik at de forstår oppgaven i en bredere mer abstrakt forstand og ser sammenhengen mellom de ulike literasitetshandlingene (Barton, 2007) i oppgaven. At to av informantene viser til skriveopplegget med sammensatt tekst som meningsfull og forklarer meningsfullheten til opplegget med forståelse, mener jeg er et godt eksempel på denne regelen.

Jeg er av den oppfatningen at å formidle sammenhengen mellom literasitetshandlingene i en oppgave er noe av det samtidsforskningen er særlig opptatt av. For eksempel modellteksternes tilbaketog inn i undervisningen kan være et uttrykk for dette. Det kan være mye som ligger bak elevutsagnet «...jeg må jo skjønne hva jeg skal lære», men jeg skal prøve å utforske for dette. Skriveundervisningen i Norge hatt flere former i tidenes løp. Eksempelvis har det tidligere vært mer fokus på mønstertekster, så på eksplisitt sjangeropplæring – eller «kreativ skriving», etterfulgt av stort fokus på prosessorientert skriveopplæring (Skjelbred, 2014). Nå per i dag er det derimot mye fokus på modellene jeg har vist til i teoridelen (jamfør del 2.1) som Skrivetrekanten og Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2020, 2021). Skrivetrekanten og Skrivehjulet er begge eksempler på modeller konkretiserer norskfagets abstrakte egenart slik at det skal bli lettere for elevene å forstå. I bruken av skrivetrekanten har også modelltekster blitt re-aktualisert fordi de har en viktig funksjon i å konkretisere undervisningen for elevene (Skrivesenteret, 2021). Dét til tross for at modelltekster kanskje har vært sett på som et tilbakelagt kapittel (Kverndokken, 2014). At noen av informantene jeg har snakket med viser det meningsfulle med det å forstå hensikten med det man gjør i skriveopplæringen eller at man får hjelp til å forstå funksjonen med innledning, hoveddel og avslutning, viser styrken i å bygge undervisningen på slike modeller. Derfor, for at skriveundervisningen skal være meningsfull, er det viktig at man kommuniserer med elevene og gjør eksplisitt for dem de ulike literasitetshandlingene de skal gjennom slik at meningen bak og i opplæringen åpenbarer seg for dem og de forstår hva og hvorfor de gjør det de gjør i timen.

Selv om de har forstått opplegget er det derimot ikke gitt at elevene opplever at de vil klare å mestre oppgaven. Da står vi igjen på bar bakke: det er meningsløst om man ikke lærer noe nytt. For å lære noe nytt må man faktisk mestre oppgaven man har blitt gitt. Dette kan illustreres av svaret til den ene informant: «...da skjønner jeg jo ikke hva jeg gjør» på spørsmål om for vanskelige oppgaver. Med det sagt, dersom man underviser i henhold til de skrivepedagogiske modellene beskrevet tidligere, vil eleven ideelt sett befinne seg i den nærmeste utviklingssonen og dermed ha forutsetningene for å mestre oppgaven. Dette er derimot ikke en selvfølge siden elevene befinner seg på ulike kunnskapsnivå og dermed må man vektlegge de ulike delene av modellen ulikt for elevene. Et annet problem er de mestringsforventningene elevene kommer til timen med på forhånd. To av mine informanter viste blant annet til dette med antall ord i skriverammen som et stort mulig hinder for å mestre oppgaven og å dermed finne denne meningsfull. Andre informanter viste paradoksalt nok til at vanskelige oppgaver var mer meningsfulle enn lette oppgaver, som denne: «... altså sann hvis den er alt for vanskelig så påvirker det ikke hvor mye vits det er å gjøre den, men det påvirker hvor mange som klarer å gjøre den». Det må nevnes at også flere av disse informantene mente oppgavene ble mer meningsløse dersom de ble altfor vanskelig. Opplevelsen av at vanskelige oppgaver er mer meningsfulle enn lette, er åpenbart ikke en opplevelse som alle deler, heller ikke i dette utvalget, men det understreker faren for meningsløshet blant også de elevene som ellers ikke har noen problem med å forstå oppgavene: de blir kjedelige og meningsløse fordi man lærer ingenting nytt. De må, som en av informantene sa «...få noe ut av det» – altså undervisningen. Begge disse perspektivene passer godt med det Csikszentmihalyi (2014) sier om hva som må ligge til grunn for at man skal oppleve flyt, eller indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Altså at forventete egenskaper må svare til forventningene til oppgavene, ellers opplever elevene angst eller kjedsomhet. Ingen av disse følelsene ser ut til å være gunstige for å fasilitere en opplevelse av mening gjennom at elevene lærer noe nytt. Dermed står læreren ovenfor en evig utfordring når det kommer til mening. Norsk læreren må legge undervisningen på et nivå som samsvarer med elevenes selvopplevde ferdigheter for at de faktisk skal lære noe å oppleve skriveopplæringen som meningsfull. For noen av mine informanter er dette nært forankret til **antall ord** som det kreves at de skal skrive.

Noen av informantene viste selv i intervjuene til at de ønsker at undervisningen burde tilpasses gjennom individuelle skriverammer. Jeg tenker at for de elevene i dette utvalget, siden de eksplisitt viste til dette med antall ord som et problem, kan det være interessant å

begynne der med tilpasningen av undervisningen. Dermed med en oppgave som de ikke oppfatter at krever mer enn de kan levere, har vi tilfredsstilt et av kriteriene for flyt (Csikszentmihalyi, 2014) og er et skritt nærmere en meningsfull skriveopplæring. På den andre siden har vi fremdeles de som befinner seg på den andre siden av flytskalaen. De som rapporterer at en for lett oppgave er «...ganske meningsløs». For at også disse skal få kunne oppleve flyt tenker jeg at det kan være hensiktsmessig å gi en oppgave der de kan skrive flere ord, men også om et tema de kan fordype seg godt i. Dette vil jeg utdype nærmere i neste underkapittel.

5.2 Man må jo ha bruk for...

5.2.1 ...det temaet

Gitt at elevene forstår oppgaven og opplever at de mestrer den eller kan mestre den, har vi lagt grobunn for meningsfull skriveopplæring, men det er fremdeles ikke gitt at elevene vil synes at undervisningen er meningsfull. I intervjuene kom det tydelig fram at informantene satt med en opplevelse av at mening og nytteverdi var nært forankret med hverandre. Dette samsvarte med min opprinnelige hypotese i forkant av intervjuene som var at dette var av vesentlig betydning. Denne opplevelsen kan også sees på som en parallell til litteraturredidaktikkens *subjektiv relevans* (Smidt, 1989) og det psykologiske behovet for å erverve kompetanse innenfor noe man opplever som viktig (Deci & Ryan, 2000). Jeg trodde imidlertid at informantene satt med et klart bilde av hva de ville ha bruk for i framtidig arbeidsliv og utdanningsløp og definerte nytte deretter. Resultatene underbygde ikke denne antagelsen.

Man må forstå undervisningen og oppleve at man mestrer den for at skriveopplæringen skal være meningsfull, men all skriveundervisning er ikke nødvendigvis likeverdig når det kommer til meningsfullhet. Jeg fikk i løpet av intervjuprosessen inntrykk av at noen temaer og noen sjangre oppleves som mer meningsfulle enn andre. Jeg opplevde også at det var temaene og muligheten til å fordype seg i disse som var selve drivkraften bak opplevelsen av meningsfullhet enkelte satt igjen med. Når Kvistad et al. (2021) bruker meningsbegrepet snakker de om hvordan elevene sammen finner mening i tekst. Muligens har informantene gitt uttrykk for det samme bare i en annen vri: hvordan de finner mening gjennom å skrive tekst. To av informantene nevnte et pågående skrivearbeid om 22. juli som meningsfullt og flere av dem nevnte at i en perfekt oppgave må man få god tid til å fordype seg godt i temaet man skriver om. For disse elevene vil dermed det meningsfulle i skriveopplæringen ikke

nødvendigvis dreie seg om skrivingen i seg selv, men heller at skriveopplæringen blir et virkemiddel for å fordype seg i noe man finner meningsfullt. Dette er i tråd med den norske grunnskolens praksis når det kommer til å undervise i skriving som grunnleggende ferdighet (Gilje & Rødnes, 2018). Dermed blir engasjerende tematikk vesentlig for at disse elevene skal finne skriveopplæringen meningsfull. Blant flere i informantgruppen blir blant annet andre verdenskrig nevnt eksplisitt som et slikt tema. Jeg er på den ene siden redd for at dette kan ha en sammenheng med at jeg selv har undervist informantene i første verdenskrig og at de derfor trekker dette fram. På den andre siden har jeg likevel et inntrykk av at andre verdenskrig er et slikt tema som det er sosial akseptert for dem å fordype seg i. Muligens er dette også et tema som også transenderer sosial klasse på denne skolen. Dersom skolen faktisk er med på å miskjenne den yrkesfaglige kulturelle kapitalen (jamfør Johannesen (2019) i del 2.2), kan kanskje en del av løsningen på dette problemet være å avdekke temaer som både de med en yrkesfaglig kulturelle kapital og de som ikke har det, finner meningsfulle, for eksempel andre verdenskrig eller 22. juli. Nå har ikke jeg foretatt noen etnografisk analyse på informantenes klassetilhørighet, dette er derfor ikke en påstand, men heller noe til ettertanke. For å finne fram til slike sosialt aksepterte temaer må i så tilfelle læreren ha inngående kunnskap om elevenes interesser og livsverden for at skrivingen skal være meningsfull, av samme grunn som Molloy (2003) er inne på når hun viser til det samme for at det å lese skjønnlitteratur ikke skal være kjedelig. Alternativt kan man i tråd med det informantene mine sier, **gi dem valgfrie tema å jobbe med eller en liste med tema å jobbe fra**. Mesteparten av informantene mine ønsket valgfrihet hva angår tema. Det enten i form av at man få velge tema helt selv eller at man kunne velge fra en temaliste slik at man ikke «man ikke finner på noe man ikke bør». Andre igjen kunne tenkt seg fast tema, men valgfri sjanger. Uansett var valgfrihet vesentlig.

Om læreren skal **foreslå tema** kan dette eksempelvis gjøres gjennom å anvende subjektivering for å ivareta psykologiske behovene som fasiliterer eller hemmer indre motivasjon i Deci og Ryan (2000) sin selvbestemmelsesteori: autonomi, kompetanseheving og sosial tilhørighet. Med dette mener jeg at man kan sette fokus på og legitimere elevenes subjektive livsverden og anerkjenne de tankene de har rundt hvilke tema de finner vesentlige (Biesta, 2017). Med slike tema som utgangspunkt vil vi da kunne ivareta klassens psykologiske behov og sørge for internalisering fordi de har opplevd autonomi i valg av tema, temaene oppfattes som viktige å erverve kompetanse i og å lære om dem vil ikke medføre risiko for sosial eksklusjon i klassen. Eller for å si det enda enklere med en av informantenes

egne ord: «hvis man ikke kan noen viktige eller meningsfulle ting så virker du jo litt som en idiot...». Jeg opplever at dette utsagnet står seg som en god krystallisering av det Deci og Ryan (2000) omtaler når det kommer til å tilfredsstille de psykologiske behovene. De sier at mennesker, uten å nødvendigvis være bevisst det, vil handle for å ivareta sine psykologiske behov. De viser her til barns lek som eksempel: barnet leker, ikke for at de er kognitivt bevisst lekens funksjon i å sørge for livsviktig kompetanse, men for at det er en intuitiv del av barnets psyke. På samme måte tenker jeg at vi kan regne med at elevene vil velge å jobbe med de temaene i norsk som de anser som viktige å bygge kompetanse i, gitt at de får muligheten. Det blir i så tilfelle opp til læreren å avdekke hvilke temaer det er klassen verdsetter og gjennom det didaktiske arbeidet tilgjengeliggjøre disse temaene for elevene.

Men hva hvis det er et stort spenn i klassen når det kommer til interesseområder? Jeg ble som sagt svært overrasket over at informantene i større grad ikke var mer bevisst sine fremtidsmål når det kom til hva de fant meningsfullt. Samtidig fikk jeg inntrykk av at dette med **anonymitet** var viktig for informantene i gruppa. Jeg tror dette også må sees i sammenheng med valg av tema. Hvis læreren konsekvent velger tema som klassen stort sett er enige om at er viktige og derfor meningsfulle, hva skjer da med de som har særegne interesseområder i klassen? At elevene får jobbe med **valgfrie tema** kan være godt alternativ til at læreren skal finne gode tema for hele klassen. Dette gav også en av informantene tydelig uttrykk for. Vedkommende var opptatt av at noen elever har interesser som resten av klassen ikke bryr seg om. Dette viser en del av utfordringen med subjektivering i en klasseromskontekst, klassen er ikke en homogen gruppe. Samtlige informanter i utvalget rapporterte også at om de først hadde tatt et standpunkt om hvorvidt de fant et opplegg meningsfullt eller ikke, ville de ikke endre mening basert på hva resten av klassen mente. En av dem poengterte at vedkommende ville synes at det var morsommere å jobbe med dersom de andre likte den, men hen ville fremdeles jobbe en oppgave hen fant meningsfull om de ikke gjorde det: «Man blir jo litt påvirket, men altså jeg kan jo fortsatt gjøre oppgaven og synes at den er gøy». Dermed, for å ivareta elevene som befinner seg utenfor den etablerte normen for hva klassen anser som meningsfullt, bør også valgfrihet prioriteres. Dermed sikrer man at også disse elevene får dekket sitt psykologiske behov for å tilegne seg kompetanse innenfor det de finner vesentlig. Man vil også da få muligheten til å sørge for en viss grad av autonomi. I stedet for at læreren tvinger eller oppfordrer elevene til å jobbe med tema(er) som er innenfor klassekulturen generelt sett, kan man altså åpne rommet for at også elevenes individuelle interesseområder kan få bli gjenstand for meningsfulle skriveoppgaver. Er dette følgelig oppskriften på en

meningsfull skriveopplæring? At elevene får mulighet til å jobbe med valgfritt tema eller at læreren foreslår engasjerende tema(er) samtidig som elevene får oppgaver de opplever at samsvarer med sine skriveferdigheter? Ikke nødvendigvis om vi skal legge Selvbestemmelsesteorien til grunn for meningsfullheten. Å få dekket alle behovene er nemlig vesentlig ifølge Deci og Ryan (2000). En eller to er ikke nok. Elevene har òg et behov for sosial tilhørighet som også må ivaretas.

Utvalget jeg har snakket med kom med nokså motstridende svar på hvordan de forholder seg til det sosiale felleskapet i klassen. En av de fortalte at vedkommende godt kunne dele tekstene sine med de andre i klassen, også via høytlesning. Resten fortalte imidlertid om en annen opplevelse rundt dette med deling. En av de andre stilte seg ambivalent til dette med å dele teksten med andre og resten av informantene var ganske tydelige på at de helst ville at kun læreren om noen skulle lese teksten. To av svarene her skiller seg imidlertid ut. I det ene svaret understrekte informanten at det var forskjell på det å dele en tekst skrevet på skolen og tekster skrevet på fritiden. Tekster skrevet på fritiden kunne informanten godt dele, men på skolen er informanten fornøyd med å skrive for å få en vurdering. Dette samsvarer med hvordan den ene eleven i Jansson et al. (2021) sin studie posisjonerte seg – å skrive for å bli vurdert. En annen elev fortalte om et tidligere skriveopplegg klassen hadde hatt der de skulle skrive en politisk tekst som skulle sendes til kommunen om utbedring av skolen. Informanten opplevde dette som en oppgave hele klassen tok seriøst, nemlig fordi det var en tekst skrevet til et formål som skulle påvirke deres egen hverdag. Det kan forså vidt være flere grunner til at eleven(e) «tok opplegget seriøst». Det kan være for eksempel komme av at det konkrete formålet med oppgaven, gjorde den mer håndgripelig for elevene og det dermed ble enklere å utføre den med tanke på at det ble et tydeligere samsvar mellom oppgavens form, formål og innhold ((Skripesenteret, 2021) jamfør del 5.1). Noe annet som kan forklare diskrepansen mellom denne informantens opplevelse av dette opplegget og den forrige informanten som skiller mellom hjemmeskriving og skoleskriving, kan tilknyttes dette med en autentisk skrivesituasjon (Evensen, 2010). Juuhl og Michelsen (2020) påpeker at skrivingen oppleves som mer verdifull dersom skriveaktiviteten blir mer formålsrettet. Kanskje kan dette også tilknyttes dette med sosial tilhørighet: Informanten som fortalte om tekstopp-gaven som ble sendt til kommunen, fortalte også senere i intervjuet at vedkommende ønsker selvbestemmelse i hva som skal skje med elevtekstene etter ferdigstillelse. Som jeg har vært inne på tidligere er det noen oppgaver som treffer klassekulturen bedre enn andre. Hva som oppleves som en autentisk skriveoppgave kan også da variere fra elev til elev. Noen oppgaver

kan være konstruert på en slik måte at de oppleves som autentiske av elevene og gjennomføring av dem ikke vil svekke deres sosiale tilhørighet på skolen, men spørsmålet da blir hvilke oppgaver innebærer autensitet eller risiko for hvilke elever. Sagt igjen med informantens ord: «hvis man ikke kan noen viktige eller meningsfulle ting så virker du jo litt som en idiot».

Sitatet over illustrerer faren med å tvinge alle elever til å fremføre tekstene sine uavhengig av hvem de er og hva de har skrevet. Risikoen bak en slik tilnærming kan være at den underminerer elevens opplevelse av autonomi og sosial tilhørighet og kan derfor bidra til uhensiktsmessig læringsatferd for eleven. Deci og Ryan (2000) viser til at det foreligger en forskjell mellom å underminere psykologiske behov og fysiologiske behov. De eksemplifiserer ved å vise til at en sulten person vil øke innsatsen for å finne mat, mens et psykologisk deprivert menneske kan påta atferd som depriverer personen ytterligere. I vår kontekst vil dette si at dersom skriveundervisningen føles påtvunget elevene, oppleves irrelevant eller forringer deres tilhørighet, vil de kunne oppta atferd som videre ødelegger for at disse behovene blir dekket. På spørsmålet om hvilken måte medelevenes opplevelse av meningsfullhet ble påvirket av resten av klassen som jeg har vist til tidligere, fortalte en annen informant noe som understreker risikoen elevene lever under. Informanten viste til at dersom hen fant et opplegg meningsfullt når de andre ikke gjorde det, ville hen også late som at vedkommende heller ikke fant det meningsfullt: «jeg hadde sagt selv til de andre at «jeg synes det ikke er så viktig», men innerst inne så hadde jeg fortsatt ment at det er like viktig». Dermed kan man underminere det psykologiske behovet til eleven for tilhørighet ved å eksponere at vedkommende har jobbet med en oppgave som ikke er innenfor et akseptert tema i klassen. En konsekvens er at eleven senere depriverer sitt eget psykologiske behov for å tilegne seg kompetanse ved for eksempel å ikke legge innsats bak skriveingen på skolen. Dermed lærer de heller ikke noe og undervisningen blir meningsløs (jamfør del 5.1). For å unngå dette kan vi lage skriveoppgaver om temaer som engasjerer klassen, samtidig som vi er åpne for at de kan velge alternative temaer og at **elevene selv kan velge om de vil dele oppgavene** med medelevene. Denne tilnærming motstrider imidlertid en av konklusjonen til Jansson et al. (2021). De konkluderte med at elevenes agentskap og deling var vesentlig for meningsfullheten. Delingsaspektet ser ikke ut til å være like vesentlig i min studie. De fleste intervjuobjektene jeg har snakket med gav uttrykk for at de ikke opplever et stort behov for å dele med andre enn læreren. Jansson et al. (2021) understreker imidlertid at det er viktig at læreren balanserer mellom mulighetene og risikoen delingen gir. De har altså adressert den

risikoen for sosial eksklusjon jeg har vist til tidligere. Jeg mener likevel at elevenes valgfrihet er et godt utgangspunkt hva angår deling, så får det bli opp til læreren å legge til rette for at de skal kunne benytte den muligheten som delingen gir, uten å gå på bekostning av elevenes psykologiske behov. Da er vi et skritt nærmere en meningsfull skriveopplæring samtidig som vi gjennom valgfrihet har turt å ta «Utdanningens vidunderlige risiko» (Biesta, 2017).

5.2.2 ...den sjangeren

Til nå har jeg vært inne på at for at elevene skal kunne oppleve skriveopplæringen som meningsfull, er det vesentlig at de forstår og kan mestre opplæringen; at de kan skrive om emner som engasjerer dem og at de selv får ta eierskap til oppgaven etter at den er ferdigstilt. Dette alene er dessverre ikke nok til å konkludere om hva som er forutsetninger for en meningsfull skriveopplæring. Det fordi at selvbestemmelse og øyeblikkelig engasjement ikke nødvendigvis vil sørge for at elevene får opplæring i alt de skal lære hva angår skriving jamfør læreplanen. For å ta det første først så rapporterer samtlige av elevene at noen sjangre er mer meningsfulle enn andre sjangre. I tråd med Jansson et al. (2021) sine funn, kan det virke som de fleste av disse på sakprosa delen av skalaen. Flere av dem rapporterer også at sjangre som har en viss samfunnsnytte i en demokratisk forstand, er viktigere og derfor også mer meningsfull enn andre sjangre. Noen av dem sa også noe som demonstrerte hva de mente om sjangre på den mer estetiske siden av skalaen som «Så lenge man ikke skal bli poet så skjønner jeg ikke hvorfor man skal kunne gjøre det.». Det elevene ser verdien i innenfor sjangeropplæringen omhandler altså ikke da kun det som gir enkelteleven spesifikke fortrinn i deres nåværende livssituasjon, fremtidig utdanningsløp eller yrkesliv. Det virker mer som at for disse elevene handler meningsfull sjangeropplæring om en vagere oppfatning av hva som er viktig eller ikke. Det som de anser som mer meningsløst reduseres derimot fort til manglende nytteverdi i et fremtidig yrkesliv. Et annet problem tror jeg også kan være en manglende forståelse for at utdanning omhandler mer enn kun nytteverdi. Dette kan imidlertid være et uttrykk for en kulturell kapital informantene har med seg (jamfør Johannesen (2019) del 2.2,) og at dette spiller inn på hvordan de tilnærmer seg ulike sjangre.

Som sagt viser informantene først og fremst til sakprosa når de blir spurt om meningsfulle sjangre. Der foreligger samtidig noen hederlige unntak som jeg vil dykke litt dypere ned i. En elev forteller for eksempel at vedkommende har skiftet mening om et skriveopplegg der de skulle skrive noveller i etterkant av undervisningen. Informanten begrunner dette med å ha blitt positivt overrasket over utvikling i ordforråd og skriveferdigheter etter opplegget. Dette

samsvarer med at læring gir mening når man kan bruke det i sine handlinger (Mezirow, 1991). Altså viser informanten til at den skjønnlitterære sjangeren novelleskriving, er meningsfull fordi den gir en nytteverdi. Dette er i tråd med det jeg har vist til tidligere, men som jeg også tenker er verdt å ha med seg dersom man vil drive med meningsfull sjangeropplæringen i de skjønnlitterære sjangrene. Nemlig det at elevene kan bli flinkere å skrive generelt av å skrive fortellinger og det er overførbart til andre sjangre som elevene finner mer meningsfulle. Dermed får også slike sjangre som eleven finner mindre meningsfull innledningsvis, lånt meningsfullhet hos andre sjangre de synes er mer meningsfulle – dersom elevene ser denne sammenhengen. Et viktig didaktisk grep i så henseende kan da være at man **formidler denne sammenhengen** til elevene slik at de finner flere sjangre som meningsfulle å lære om. En annen elev fortalte også om denne undervisningsøkten og at vedkommende fant den meningsfull. Denne informanten fortalte at det handlet om den store **valgfriheten** vedkommende følte rundt det å kunne skrive en fortelling. Paradoksalt nok viste også informanten til mer samfunnsnyttig sakprosa som mest meningsfullt, men vedkommende understrekte også at alle sjangre har sin plass. For at vi skal kunne gjøre skjønnlitterær sjangerundervisning meningsfull er det da nærliggende å spørre om hvilken plass disse sjangrene har? Hvilken rolle ilegger elevene skjønnlitterære sjangre på skolen? Den samme informanten som jeg akkurat viste til understrekte at vedkommende syntes at det er viktig at man har bruk for det man skal lære og at det ikke trenger å være så gøy å lære på skolen, gitt at det man lærer er viktig. Informanten sier videre at oppgaver som er gøy kan derimot være en viktig avveksling en gang iblant. Dersom det er dette informanten tenker om skriveopplæring innenfor skjønnlitterære sjangre, sammenfaller det med en noe for eksempel Ottesen og Tysvær (2017) har advart mot. Innenfor litteraturundervisningen praktiseres det nettopp ofte en slik avkoblet tilnærming til skjønnlitteratur. Meningen eller funksjonen til undervisningen da blir en slags pause fra den «viktige» undervisningen og undervisning er ikke viktig i seg selv. Deres kritikk kan være aktuell også for skriveundervisningen som jeg har skisser så langt. De viser til en problematisk tekstpraksis på mellomtrinnet der elevene i stor grad blir overlatt til seg selv og sin egen forståelse av tekster og dermed ikke påkobles de overordnede målene for fagene særlig i et dannelsesperspektiv. Muligens er dette noe jeg også har stått i fare for å peke på som en meningsfull skriveopplæring: en skriveopplæring der elevenes selvbestemmelse settes i fokus, men som tar helt avstand fra formålene i faget. I neste delkapittel vil jeg imidlertid bøte på dette ved å vise til et skriveidaktisk rammeverk som også ivaretar formålene fagene har med det jeg har sagt så langt om meningsfull skriveopplæring.

5.3 Didaktiske implikasjoner

Elevenes selvbestemmelse, dog åpenbart viktig for at de skal finne undervisningen meningsfull, kan ikke være eneste rådende prinsipp for undervisningen. For at elevene skal kunne dannes/sosialiseres og kvalifiseres som fagplanen etterspør, må ballen også sparkes over til lærerens hjørne. Når det kommer til sosialisering utfordringer i norskfaget, gjelder det kanskje spesielt når det er snakk om skriveopplæring i skjønnlitterære sjangre. Implisitt påstår jeg her da at det er et mindre problem å få elevene til å oppleve opplæring ment for å kvalifisere dem som meningsfull. Dette tenker jeg er tilfelle fordi siden jeg allerede har etablert at de fleste av informantene er orientert mot nytteverdi hva angår meningsfullhet. Opplæring innenfor disse sjangrene / temaene er derfor en forholdsvis smal sak å gjennomføre. Det så lenge de tekniske ferdighetene elevene skal lære i norskfaget samsvarer med elevenes opplevelse av viktighet som jeg har vært inne på tidligere. Utfordringen jeg peker på med skjønnlitteratur tenker jeg er problematisk fordi særlig i min elevgruppe finner brorparten av informantene ikke innledningsvis disse sjangrene spesielt meningsfulle. Det på grunnlag av sjangrenes manglende nytteverdi ved første øyekast. Heldigvis var det derimot ikke alle informanter som så på norskundervisningen i dette perspektivet. Jeg vil her trekke frem tre av dem.

Den første informanten har jeg referert til tidligere. Denne viste til et skriveopplegg i novelleskriving som meningsfullt fordi de kunne skrive om **valgfritt tema**. Dette sammenfaller med det jeg allerede har skrevet om verdien av selvbestemmelse så jeg vil ikke gå så inn i det her, bortsett fra å nevne at dette er en av styrkene denne sjangeropplæringen kan knyttes til for å gjøre skjønnlitterær skriving meningsfull for elevene. Den andre viste til at skjønnlitterære sjangre var meningsfulle fordi vedkommende erfarte **økte skriveferdigheter** og **ordforråd**. Igjen: mening kommer som en konsekvens av læring en kan bruke (Mezirow, 1991). Den tredje informanten utmerket seg imidlertid. Vedkommende viste til en skjønnlitterær sjanger – kåseri – som den mest meningsfulle sjangeren. Vedkommende begrunnet dette med at hen opplevde det meste av det som skjedde på skolen som lite meningsfullt. Dermed ble ofte det beste av det som skjedde på skolen også det som var minst kjedelig. Denne formen for kjedelighet tenker jeg er interessant fordi jeg tolker den som forskjellig fra det andre i elevgruppen har karakterisert som kjedelig.

5.3.1 Skjønnlitterær skriveopplæring kan være det minst kjedelige alternativet

Tidligere har jeg vist til informantutsagn om kjedelighet og at dette kunne knyttes til at oppfattede ferdigheter langt på vei overstiger oppfattelsen av oppgavens krav. Det er imidlertid ikke slik jeg tolker opplevelsen denne informanten forteller om. Informanten forteller om kåseri som noe meningsfullt fordi det er gøy, men senere i intervjuet forteller informanten om en generell oppfatning der vedkommende egentlig ikke bryr seg om hva hen skriver om fordi «alt er skole uansett».

Her tror jeg ikke opplevelsen informanten har av kjedsomhet kommer på grunn av ferdigheter versus krav, men at det heller handler om en diskrepans mellom informantens og den generelle undervisningens mål og verdier. Elevgruppen jeg har intervjuet har for det meste, slik jeg tolker det, i stor grad har internalisert verdien av undervisningen (Deci & Ryan, 2000). Jeg tolker elevgruppen slik på bakgrunn av at de forteller at meningsfull skriveopplæring for dem stort sett handler om en opplevelse av at oppgaven er viktig, framfor at den er gøy. Det samsvarer med hvordan Deci og Ryan (2000) beskriver tilstander av ytre motivasjon der reguleringsprosessen i møte med skolearbeidet er internalisert i selvet. Det medfører at de kan møte skolens krav uten å oppleve mye indre konflikt. Jeg tror denne informanten derimot av ukjente grunner ikke i samme grad har internalisert verdien av undervisningen og dermed opplever hen større indre konflikt i møte med aktivitetene. Dette kjennetegnes av å fremdeles kunne gjøre oppgaven, men er da avhengig av ytre faktorer som belønning eller straff som drivkraften bak motivasjonen. For denne informanten, som ikke opplever skolearbeid som spesielt viktig og dermed ikke føler at det er meningsfullt som følge av det, blir muligens skolearbeid som appellerer mer til dens indre motivasjon desto mer meningsfullt. Det kan gjenspeiles i informantens utsagn som gjelder den perfekte oppgaven: «det må være fritt» – da med hensyn til oppgavens skriveramme. Informanten ønsket å kunne selv velge hvilken sjanger som vedkommende kunne skrive temaet for oppgaven om. På svaret «kåseri» fra spørsmålet om meningsfulle sjangre, kommer det frem at dette godt kan være skjønnlitterære sjangre. Dette kunne sammenfalt med noen av posisjoneringsberetningene fra Jansson et al. (2021) sin studie. Der skrev elevene med utgangspunkt i sin posisjon i forhold til de andre. I deres studie skrev en for eksempel for å bli unik og dermed ble det meningsfullt å skrive når dette målet ble oppnådd ved fremvisning for resten av klassen. Man kunne kanskje si at min informant gjorde noe liknende (posisjonerte seg i forhold til klassen), men vedkommende sier at det er irrelevant om noen leser tekstene

vedkommende har skrevet eller ikke – i likhet med de fleste av informantene. Om vi skal ta disse svarene vedrørende deling med andre for god fisk, tenker jeg opplevelsen av kåseri som morsomt istedenfor å handle om posisjonering, heller handler om ens egen fornøyelse i møte med sjangeren – indre motivasjon. Derfor kan en løsning for å gjøre skriveopplæringen meningsfull for elevene som ikke anser skolearbeid som verdifullt, være å heller appellere til elevenes indre motivasjon.

5.3.2 Viktig versus morsom

Det jeg tenker som kan være problematisk med hensyn til meningsfull skriveopplæring i dette perspektivet, autonomt ytre motiverte elever versus indre motiverte elever, er at disse synene kan kollidere om den samme undervisningsøkten. For drøftingens skyld har jeg konstruert to kategorier:

- 1) elever som synes at meningsfull undervisning stort sett handler om å lære om viktige ting, der man kan ha noen økter som er meningsfulle i sin funksjon som avbrekk.
- 2) elever som stort sett finner det meste av skolearbeidet til å være uviktig, men som av og til finner noen opplegg morsomme og dermed også fornøyelige å gjøre.

Problemstillingen blir så å gjøre den samme undervisningen meningsfull for begge disse. Først vil jeg bare presisere at jeg ikke mener at dette er endelige treffende kategorier å definere elevene ut ifra. De er bare ment som verktøy for å nyansere diskusjonen. Illustrativt nok for å avkrefte gyldigheten til en slik falsk todeling sa en av informantene at om vedkommende fant et opplegg til å være kjedelig, konkluderte informanten fort med at opplegget var irrelevant. Altså kan man ikke tenke på mening som en matematisk formel der viktig er lik meningsfull fordi elevenes engasjement påvirker perspektivet deres om hva de finner viktig eller ikke. Men igjen, for diskusjonens skyld, hvordan bygge bro mellom viktig = meningsfull versus gøy = meningsfull?

Innledningsvis trenger det forså vidt ikke å være noen konflikt i undervisningen dersom vi kjører et skjønnlitterært skriveopplegg. Noen elever kan oppleve at det er et meningsfullt avbrekk og andre at de finner mye indre motivasjon i møte med opplegget. Noen elever oppdager kanskje at opplegget også gir de meningsfulle tekniske ferdigheter som en dypere forståelse av tekststruktur eller ordforråd, og som dermed har overføringsverdi til mer meningsfulle sjangre. Spørsmålet aktualiseres derimot etter tid når man underviser gjentatte

slike opplegg og de effektene som de fleste elevene finner meningsfulle har avtatt. Når det ikke lenger er et meningsfullt avbrekk eller man ikke lenger kan plukke lavt hengende frukt fra det tekniske ferdighetstreet. Det jeg vil frem til er hvordan man skal undervise på en slik måte at elever som måler meningsfullhet ut fra nytteverdi også skal finne oppgaver som ikke er myntet på tekniske ferdigheter, men for å gi de noe som mennesker, som meningsfulle.

Flere elever sa at meningsfulle skriveopplæringer omhandlet visse samfunnsnyttige emner og at meningsfulle sjangeropplæring var opplæring som lærte dem om viktige sjangre.

Eksempler på dette var tema som 22. juli og andre verdenskrig og sjangre som argumenterende tekster. Dersom elevene allerede forholder seg til skrijving i et slikt perspektiv, vil man kunne tilnærme seg problemet rundt skjønnlitteratur ved å utfordre deres syn på hvilken påvirkningskraft ulike sjangre i realiteten har. En av informantene gav for eksempel uttrykk for en oppfatning om at demokratisk medvirkning skjer gjennom å skrive argumenterende tekster for eksempel gjennom leserinnlegg. Dersom det er demokratisk medvirkning som ligger bak den grunnleggende opplevelsen av meningsfullhet, ville vi da kunne gjort flere sjangre meningsfulle ved å argumentere for deres innflytelse på samfunnet. For hadde ikke Arnulf Øverlands «Du må ikke sove» innflytelse på sin samtid, som flere av informantene er så opptatte av? Var ikke George Orwells romaner medvirkende til synet på Sovjetunionen og farene med totalitarisme? Eller for å bruke et mer samtidsorientert eksempel når samiske barn i Finland påvirket politikerne i landet til å sørge for skolebøker på samisk ved å ha et kulturelt innslag: en rap. (Pietikäinen & Dufva, 2013). Altså, dersom elevene finner det meningsfullt å lære om hvordan de kan påvirke samfunnet, kan man argumentere for hvorfor skjønnlitterær literasitet bør være en del av det repertoaret og dermed gjøre slike sjangre meningsfulle for elevene. Da blir skjønnlitterær skrijving noe mer enn pausekos og heller noe legitimt å lære for å nå de samme målene man vil nå når man skriver argumenterende tekster. En utfordring ved denne tilnærmingen blir kanskje at den kommer i konflikt med bestillingen fra læreplanen når det kommer til norskfagets rolle i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. I læreplanen står det følgende:

I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og

utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling.

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3-4)

Slik jeg tolker utformingen av dette avsnittet knyttes ikke elevenes direkte medvirkning til verken sakprosa eller skjønnlitterære sjangre. Jeg assosierer derimot retorikk med argumenterende tekster på samme måte som informantene har gjort og er redd for at det også blir den rådende oppfatningen. Samtidig etterlates det også et tolkningsrom ved at det ikke står eksplisitt, så jeg tenker at oppgaver for **skjønnlitterær demokratisk medvirkning** bør være greit. Alternativt etterlates skjønnlitteratur slik jeg ser det til å bli noe som skal leses som et ledd i en empatisk dannelsingsprosess eller dekonstrueres innenfor en kritisk tradisjon, hvilket jeg mener blir svært mangelfullt.

I søken etter å avdekke i informantenes perspektiv på skriveopplæringen opplever jeg å ha gått i fellen om å konsentrere meg alene om hva de sier. Like viktig er det å dvele ved hva de ikke forteller om, særlig i et dannelsingsperspektiv. De forteller om et ønske om å lære om sider ved sin kulturelle historie som andre verdenskrig, men hva med skaperviljen? Hva med fornøyelse med å konstruere tekst med hensyn til det estetiske? Igjen faller jeg tilbake på informanten som snakket om kåseri – det minst kjedelige. Jeg tenker at dette er et syn som også bør legitimeres dersom vi vil gjøre skriveopplæring meningsfullt. Pauseaktiviteten kan gjøres meningsfull i seg selv, ikke bare ved å låne meningsfullhet fra andre sjangre gjennom ferdighetstrening eller vise til kunstens påvirkningskraft, men også ved å **legitimere glede ved å skape tekst**. Vi kan formidle at utdanning ikke bare handler om å lære ferdigheter, men og få muligheten til å komme med sitt eget skriftlige bidrag til verden (jamfør del 2.3).

5.3.3 Rammer for oppgaven

For å gjøre skjønnlitterær skriving til noe mer enn pauseundervisning for elevene, må vi imidlertid være bevisste hvilke slutninger elevene trekker fra undervisningen i et metaperspektiv. På spørsmål om hvorvidt oppgavens varighet var vesentlig for opplevelsen av meningsfullhet, svarte de fleste av informantene at det kom helt ant på oppgaven og hva oppgaven krevde. De fleste ønsket seg imidlertid når de skulle beskrive den ideelle oppgaven at man fikk **flere økter** til å jobbe med den blant annet for å kunne fordype seg godt i temaet man skulle skrive om. En av informantene sa noe jeg mener er svært vesentlig når det kommer til det å gjøre skriveoppgaver om skjønnlitteratur meningsfull i seg selv: «...hvis det

bare er en time så blir det kanskje litt mindre (meningsfullt) for da føler man at det ikke er viktig nok til å bruke masse tid på det.». Altså kan den implisitte logikken i oppgavens utforming være med på å påvirke noen av elevenes oppfatning om hva som er meningsfullt. Om det skal være meningsfullt for elevene å skrive skjønnlitterære sjangre på skolen, må det behandles deretter. Vi må dedikere **nok tid til det å ta det seriøst**, ellers kommuniserer vi indirekte til noen elever at dette er ikke noe som er verdt å bruke tid på. Hva da skal tiden faktisk brukes på? Læreplanen peker her på en annen rolle norskfaget har denne gangen med hensyn til det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Her understrekes det at elevene skal kunne skrive for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Da må vi igjen være forsiktig med hvordan denne undervisningen struktureres med hensyn til å ivareta elevene. En av informantene fortalte på spørsmål om vurdering fra læreren at vedkommende syntes det var greit, gitt at vurderingen ikke var for kritisk eller skjedde foran resten av klassen. Altså må vi som lærere være forsiktige med å oppfordre elevene til å eksponere sine egne følelser, tanker og erfaringer i klassen. **Anonymitet** og **valgfrihet** blir i så måte igjen vesentlig. På denne måten kan vi kanskje gjøre slik skriving gøy fordi på den ene siden legitimerer at å skrive noe som er gøy er greit, og på den andre forteller det kanskje til elevene at ens egne tanker og verdier er av verdi og det er meningsfullt å uttrykke dem. Til hvem de skal uttrykke disse tankene og verdiene, bør imidlertid være opp til dem selv å bestemme.

5.3.4 Eksempel på en meningsfull skjønnlitterær skriveoppgave

For å knytte alle trådene sammen har jeg konstruert et eksempel på hva jeg mener ville vært en meningsfull skriveoppgave for de informantene jeg har snakket med i et tenkt scenario der de er en del av en tenkt klasse og jeg er deres nye norsklærer som nylig har gjennomført elevsamtaler (intervjuene). Siden skjønnlitterære sjangre virker som å være et problemområde for informantene, vil disse sjangrene være en del av skriverammen for oppgaven. For at det skal være greit for elevene å forstå oppgaven, lettere for dem å mestre den og å se den i en større sammenheng bygger jeg oppgaven på Skrivetrekanten.

Jeg ville innledet første økt med å adressere klassens forforståelse om skjønnlitterære oppgave. Det ville jeg gjort ved å ta en plenumsrunde der elevene får komme med sine tanker om disse sjangrene. Ut fra «elevsamtalene», har jeg forberedt meg på at elevene vil si at disse sjangrene ikke er så viktige. Jeg ville derfor forsøkt å overbevise elevene om at dette er viktig kompetanse å tilegne seg for å dermed legge til rette for motivasjon i henhold til

Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000). Dette vil jeg gjøre ved å henwise til noe de allerede bryr seg om (andre verdenskrig) gjennom Arnulf Øverland, Orwell og liknende eksempler, forså å vise til hvilken påvirkningskraft slike tekster kan ha hatt. Dersom elevene som følge av dette blir overbevist om at skjønnlitterær skrivekompetanse er verdifullt vil de muligens føle gjennom arbeid med oppgaven, at de psykologiske behovene for kompetanse og sosial tilhørighet blir dekket – eller i hvert fall ikke forringet (Deci & Ryan, 2000).

Deretter vil jeg presentere oppgaven vi skal jobbe med i tre til fire økter fremover. Formålet med oppgaven i dette scenarioet ville vært at «Elevene skal skrive en skjønnlitterær tekst som forteller læreren noe han burde vite». Tanken bak er selv om oppgaven er *skolsk* siden dette er en type oppgave man bare møter på skolen (Bakke, 2014), vil den fremdeles være autentisk (jamfør del 2.2). Som ny lærer i klassen kunnen dette være en kjekk mulighet til å bli kjent med elevene fordi de her hadde fått muligheten til å formidle noe om hvem de er, hva de kan og hva de bryr seg om. Oppgaven hadde også åpnet for selvbestemmelse (jamfør Deci & Ryan, 2000) både i valg av tema og også delvis sjanger. Dermed hadde vi tatt høyde for alle de tre psykologiske behovene og lagt til rette for motivasjon. Risikoen med denne oppgaven med hensyn til deling, som informantene også virket å være opptatt av, ville også vært forholdsvis liten siden den kun er rettet mot læreren. Oppgaven er imidlertid veldig åpen og kunne ved første øyekast virket som at krevde mye mer enn det elevene kunne levert, og dermed også medført til en del engstelse (Csikszentmihalyi, 2014). De av elevene som ikke hadde opplevd dette og allerede var sikker på tematikk og sjanger kunne imidlertid begynt med arbeid med teksten umiddelbart, enten individuelt eller i grupper alt ettersom hva de ønsker jamfør «elevsamtalene» – teksten skal være individuell. For de andre ville resten av første økt blitt dedikert til tekstens *form* (Skrivesenteret, 2021). Her ville jeg kort presentert en temaliste som en trygghet for de elevene som hadde hatt behov for dette. Vi ville deretter sett på ulike modelltekster i forskjellige skjønnlitterære sjangre som dikt, fortelling og kåseri; og kikket på hvilke budskap disse er egnet til å formidle. Forhåpentligvis ville dette bidratt til å trygge elevenes opplevelse av oppgaven.

Neste økt ville vi fortsatt med å velge tematikk og sjanger for oppgaven, forså å konstruere skrive-rammer for oppgavene i grupper delt opp etter sjanger. Her ville jeg ha invitert elevene med slik at de kunne medvirket til å bestemme blant annet hvor mange ord som passer seg i de sjangrene de har valgt. Dette ivaretar elevenes agentskap i tråd med Jansson et al. (2021) sin konklusjon om hva som må til for meningsfull skriveopplæring. Dermed kunne vi ytterligere redusert eventuelt stress de har med oppgaven siden jeg vet at akkurat dette kan

være en bøyg for flere. For tematikkens del er det i følge Skrivesenteret (2021) viktig å hjelpe elevene med å aktivere tidligere kunnskap og tilegne seg ny kunnskap. Her vil jeg derfor åpne opp for ulike tematiske uttrykk eller budskap elevene kan formidle. Elevene har vist at de allerede finner ting med et politisk særpreg som meningsfullt og jeg ville sagt at jeg som lærer ønsker innsikt i saker som opptar dem for å legitimere slike tema. Om de derimot hadde ønsket å fortelle noe om dem selv eller noe annet som opptar dem ville jeg fortalt at dette også er greit. Sist, men ikke minst ville jeg også sagt at om de ønsker å skrive noe bare på bakgrunn av sitt estetiske uttrykk er det også helt legitimt. Ifølge Henden (2021) vil jeg få økt troverdighet som skriveleer dersom jeg viser viktigheten av å skrive gjennom egne tekster. Jeg ville derfor ha tilgjengeliggjort disse ulike skjønnlitterære uttrykkene ved å vise til egne tekster som jeg har skrevet for å overbevise, å fortelle og å skape. Dette tenker jeg er gunstig fordi da får ikke bare jeg bli kjent med dem gjennom skrift, men også de meg.

De neste øktene ville vi brukt på å ferdigstille tekstene der elevene får kontinuerlig respons underveis, dersom de ønsket det som er en viktig del av vurderingsprosessen (Kvithyld & Aas, 2011). Etter ferdigstillelse og innlevering av tekstene ville jeg så åpnet opp for å vurdere i plenum hvordan elevene har opplevd at skriveprosessen har vært. Slik ville jeg kunne sondere om holdningene til klassen har endret seg om disse sjangrene og om de fant skrivingen som meningsfull. Elevene ville også få en individuell skriftlig tilbakemelding ut fra skriverammene vi konstruerte i fellesskap og min personlige opplevelse av teksten. Jeg ville her passet på å ikke henge meg for mye opp i sjangeravvik og estetiske virkemiddel fordi tekstene kan være dypt personlige for elevene. Jeg ville også vært bevisst at hovedformålet til oppgaven var å gjøre skrivingen meningsfull for dem og at jeg skulle bli kjent med dem som skrivere og mennesker – ikke andre hensyn som det kan være fristende å vurdere ut fra.

Ved å undervise opplegget skissert over ville forhåpentligvis elevene ha fått en erfaring av meningsfull skriveopplæring i sjangre de fleste innledningsvis ikke fant så meningsfulle. En svakhet i opplegget er imidlertid at jeg i søken etter å romme alle forskjellige uttrykk for meningsfullhet fra denne studien, muligens mister det første poenget jeg skisserte med meningsfull skriveopplæring: de må lære noe av opplæringen. Ifølge Skrivesenteret (2021) er det til stor hjelp at elevene får en tydelig og avgrenset oppgave for at de skal oppleve skrivinga som meningsfull. Kanskje kan ikke alle former for meningsfullhet dekkes av en oppgave, men at man heller gjennom variasjon prøver å tilfredsstille alle elevenes krav på en meningsfull skriveopplæring jamfør læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Uansett, står dette skrivepedagogiske opplegget som et eksempel på hvordan jeg tenker at vi kan *gjøre*

skriveopplæringen i norskfaget meningsfull for elevene på ungdomstrinnet jamfør problemstillingen til denne masteroppgaven.

6 Avslutning

Formålet med denne studien var å finne ut hvordan man kunne ta på alvor at «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull» (Kunnskapsdepartementet, 2020) sett i forhold til at de også må lære ting som de ikke nødvendigvis synes er meningsfullt. For å gjøre dette formulerte, jeg problemstillingen *Hvordan kan vi gjøre skriveopplæringen i norskfaget meningsfull for elevene på ungdomstrinnet?* Jeg utarbeidet deretter to forskningsspørsmål, for å finne svar på denne problemstillingen. Disse var: «Hva opplever elevene som meningsfull skriveopplæring?» og «Hvilke skrivepedagogiske implikasjoner har elevenes perspektiv på en optimal meningsfull skriveopplæring?»

Jeg brukte en kvalitativ tilnærming for å finne svar på det første forskningsspørsmålet. Ved å bruke Giorgi (1985) sin metode for deskriptiv analyse, forøkte jeg å avdekke en felles essens i et utvalg elevers erfaringer av meningsfull skriveopplæring. Da jeg ikke fant noen slik gjennomgående essens, landet jeg heller på at ikke alle elevers opplevelse av meningsfullhet kunne spores til den samme essensen. Noen av informantene var mest orientert mot at det som virket mest meningsfullt var å forstå og mestre oppgavene på skolen. For andre handlet det mest om å få skrive om det man synes er viktig, helst på den måten man vil. Andre igjen opplevde på generell basis ikke det som skjedde på skolen som meningsfullt, men at noen oppgaver kunne være mindre kjedelige enn andre oppgaver som igjen bidro til at de var mer meningsfulle.

Jeg drøftet så disse perspektivene opp mot ulike motivasjonsteorier og skrivepedagogiske teorier for å vise til hvordan man kan gå fram for å gjøre skriveopplæringen meningsfull for disse elevene. Det også når det kom til sjangre de rapporterte å finne mindre meningsfulle enn andre. Drøftingen handlet i hovedsak om å bygge opplæringen på at den må tilfredsstille elevenes psykologiske behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Jeg drøftet at for at elevene skulle finne skriveopplæringen som meningsfull, burde de få oppleve selvbestemmelse i møte med undervisningen for eksempel gjennom valg av tematikk, sjanger og medvirkning til oppgavens skriveramme. Dette samsvarer med konklusjonen til Jansson et al. (2021) om at elevens aktørskap er viktig og at de må få være med å medvirke til utformingen av skriveoppgaven. For å ivareta det andre psykologiske behovet om å få jobbe med noe de opplevde som viktig å lære noe om, som både innebærer selvbestemmelse og at læreren må avdekke hva elevene opplever som viktig for så å forsøke å utvide dette perspektivet. Til det siste behovet må også elevene, dersom de føler behov for

det, få lov til å skjerme seg selv. Delingen av egne tekster må ikke skje på en slik måte at de risikerer å fremstilles «...som en idiot» (respondent D). Dette siste skiller seg noe fra Jansson et al. (2021) sin konklusjon om at oppgaven ikke blir meningsfull før den deles med andre. De fleste av mine informanter ville helst dele teksten kun med læreren om de ville dele i det hele tatt.

Til slutt har jeg konstruert et eksempel på en skriveoppgave i et tenkt scenario der jeg er elevenes nye lærer, som skal undervise dem i en «meningsløs» sjanger: skjønnlitterær skriving. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i elevenes opplevelser av mening – eller mangel der av – og vist hvordan jeg ville gått fram for å undervise noe de ikke allerede finner meningsfullt, på en meningsfull måte. Dermed har jeg gjennom denne studien forsøkt å ta på alvor og vist hvordan jeg som norsklærer ville undervist med utgangspunkt i formuleringene «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull» og «...elevene skal kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3; 9).

Om jeg skulle forsket mer på fenomenet mening i sammenheng med skriving ville jeg i større grad ha utforsket tre ting: 1) hva legger elevene i begrepene viktig og brukbart? 2) hva opplever elevene som strever med skriving som meningsfull skriveopplæring? og 3) når er deling og samarbeid vesentlig for en meningsfull skriveopplæring? Til det første var det vanskelig å få de av elevene som scoret lavt på måloppnåelse i skriving, til å stille til intervju. Jeg tror dette kan være fordi disse opplever emnet som svært ubehagelig å snakke om, hvilket er trist fordi det hadde vært veldig bra å få deres perspektiv med i diskusjonen om hva god skriveopplæring er. Kanskje ville deres svar indikert at valgfrihet er helt feil og at man heller bør gi alle i klassen de samme oppgavene, for å skjerme dem som kanskje ikke kommer på noe interessant å skrive om. Til det andre gav de fleste av mine informanter uttrykk for at de foretrakk å jobbe individuelt spesielt i norskfaget. Hva er det med norskfaget som gjør at de vil det? De fleste viste også til at fremvisningen til medelever ikke var så viktig for opplevelsen av meningsfullhet. Det hadde vært interessant å se på hvorfor dette siste er så forskjellig fra min til Jansson et al. (2021) sin studie. Er det for eksempel på grunn av ulik metodebruk i studiene våre, kulturforskjeller mellom informantene eller forskjell mellom elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet? Muligens kan risikoen for tap av sosial tilhørighet ha vært større for mine informanter og dermed har de et større behov for å skjerme seg.

Etterord

Jeg ville i forkant av denne studien forske på noe som ville utvikle meg som framtidig norsklærer og som ville bidra med noe til skolesektoren. Jeg føler definitivt at jeg personlig er mer klar for å undervise i norskfaget som følge arbeidet med denne studien. Jeg har fått mer øvelse i å sette søkelys på elevenes opplevelse av undervisningen og å sette meg inn i fagteorien rundt blant annet skriving. I tillegg har jeg fått bryne meg på et av læreplanens mer svevende begreper og selv finne ut hvordan man kan finne veien fra et så abstrakt utgangspunkt til noe som kan brukes i praksis i en undervisningssammenheng. I så måte kan dette studiet være et bidrag til skolesektoren som et eksempel på hvordan man kan finne nytten i meningsbegrepet ved å lete etter hva elevene opplever som meningsfull skriveopplæring. Mitt håp er at studien òg kan bidra til refleksjon om hvorvidt det er hensiktsmessig å ha begrep som meningsfull med i læreplanen siden det etterlater et så stort tolkningsrom. Det var for min del gunstig i sammenheng med å utarbeide en masteravhandling å få dykke ned i et slikt begrep, men er det like hensiktsmessig i lærernes vanlige arbeidsdag?

Referanseliste

- Bakke, J. B. O. (2014). Å "late tanker" med penn og tastatur. I K. Kverndokken (Red.), *101 Skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaiping* (s. 56-75). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2021). Yrkesfaglig norsk som ferdighets- og danningsfag. *Norsklæraren*, (4), 13-15.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://www-annualreviews-org.mime.uit.no/doi/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: Forskningsfunn og praksiserfaringar* (S. Matre, R. Solheim & H. Otnes, Red.). Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Springer Netherlands. <https://link-springer-com.mime.uit.no/book/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological Methodology in the Human Sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197-203.
- Evensen, L. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvold & A. Aasen (Red.), *Rammer for skrivning* (s. 13-32). Tapir Akademisk Forlag.
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3739>
- Freire, P. (1973). *De undertryktes pædagogik*. Christian Ejlers' Forlag.
- Gilje, Ø. & Rødnes, K. A. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(3), 201-213. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Duquesne University Press.
- Henden, M. (2021). *Skriv for livet!* Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Husserl, E. (2013). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. Routledge. <https://ebookcentral-proquest-com.mime.uit.no/lib/tromsoub-ebooks/reader.action?docID=1702131&ppg=184>
- Jansson, M., Thorsten, A. & Löfgren, H. (2021). Elevers beræelser om meningsfullt skrivande i skolan. *Nordic Journal of literacy Research*, 7(2), 57-76. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2511/5956>
- Johannesen, H. S. (2019). Miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(4). https://www-idunn-no.mime.uit.no/npt/2019/04/miskjennelse_av_yrkesfaglig_kulturell_kapital_i_skolen

- Juuhl, G. K. & Michelsen, M. (2020). Forsking på barn og ungdoms tekstar og tekstpraksisar på fritida, med eit nordisk fokus. *Nordic Journal of literacy Research*, 6(3), 4-26.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2093>
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. & Barbaresi, W. J. (2009). *The forgotten learning disability: epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982)*, Rochester, Minnesota (Pediatrics, Issue).
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Eksamensordning fastsatt av Kunnskapsdepartementet 29.06.2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskaping – øve eller skape selv? I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om elevers skiving, skrivestrategier og tekstskaping* (s. 36-55). Fagbokforlaget.
- Kvistad, T. H., Kjelaas, I. & Matre, S. (2021). Forhandling om tekst og kontekst. En studie av 7. trinnselevers meningsforhandling i intendert utforskende gruppesamtaler. *Nordic Journal of literacy Research*, 7(2), 39-56.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2761>
- Kvithyld, T. & Aas, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aas (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 87-98). Tapir Akademisk Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevankser: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Metliaas, I. & Kvithyld, T. (2013). Skiving i FYR. Meningsfulle skriveoppgåver på yrkesfag. *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*.
<https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/09/skriving-i-fyr-nynorsk.pdf>
- Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 195-197.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage Publications.
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring: Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/nou/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Pax forlag.
- Nyhus, J. Ø. (2021). Treng norskfaget yrkesfagseleven? *Norsklæraren*, (4), 6.
- Ottesen, S. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. *Norsklæraren*, 4, 39-67.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. I P. Mussen (Red.), *Handbook of child psychology* (3. utg., Bd. 1, s. 703-732). Wiley.
- Pietikäinen, S. & Dufva, H. (2013). Heteroglossia in Action: Sámi Children, Textbooks and Rap. I *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (s. 59-74). Dordrecht.
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.

- Sandvik, L. V. (2011). *Via mål til mening: En studie av skrijving og vurderingskultur i grunnskolens tyskundervisning* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270227>
- Skaftun, A. (2011). Litteraturens nytteverdi. *Norsklæraren*, 35(2), 32-38. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/11250/185930>
- Skjelbred, D. (2014). "Å ha historia med seg". Noen trekk ved skolens skriveopplæring i et historisk perspektiv. I K. Kåre (Red.), *101 skrivegrep – om skrijving, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s. 289-304). Bergen.
- Skrivesenteret. (2020, 11. april 2022). *Skrivehjulet*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/#-kva-kan-skrivehjulet-brukast-til->
- Skrivesenteret. (2021, 11. april 2022). *Skrivetrekanen. Gi skrijving mening!* <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekanen/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. . Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aas (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrijvinga til? I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 43-52). Tapir Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglig problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Wedin, Å. & Shaswar, A. N. (2021). Litteracitetspraktiker i vardags- og samhällsliv: Skriftspråksvanor hos svenska sfi-elever med kort eller ingen tidligare studiebakgrunn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2), 19-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2797>
- Wolf, R. F. (1999). A Phenomenological Study of In-Church and Televised Worship *Journal for the Scientific Study of Religion*, 38(2), 219–235. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/1387791>

Vedlegg 1 – Spørsmålsliste

- Når jeg sier «meningsfull skriveopplæring»: hva tenker du på da?
- Beskriv en hvilken som helst undervisningsøkt som innebar skriving
 - Opplevde du denne økten som meningsfull?
 - Var det selve oppgaven som var gjorde at du husker på nettopp denne eller var det måten oppgaven ble gjennomført på?
- Vil du si at skriveopplæringen er meningsfull om du syns den er ...
 - relevant,
 - gøy,
 - noe de andre også sitter pris på,
 - eller passe vanskelig?
- Kan du huske om du noen gang har skiftet mening om undervisningen etter at timen var over?
- Er det noen sjangere du opplever mer meningsfulle enn andre?
- Se for deg den perfekte skriveoppgaven, hvordan ser den ut?

Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61644632-825b-4707-9864-327352615060>

[Meldeskjema](#) / [Meningsfull skriveopplæring](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

Referansenummer
155483

Prosjektittel
Meningsfull skriveopplæring

Behandlingsansvarlig institusjon
UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Silje Solheim Karlsen, silje.karlsen@uit.no, tlf: 78450131

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Bjørn Erik Opgård, dilling_91@msn.com, tlf: 41519464

Prosjektperiode
01.01.2022 - 15.05.2022

Vurdering (1)

07.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemat 07.02.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenesten. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 15.05.2022.

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Vi vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløyper, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3 – Forespørsel om deltakelse i prosjekt

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Meningsfull skriveopplæring”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å legge til rette for meningsfull skriveopplæring på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet gjennomføres for at det har, i forbindelse med ny læreplan i norskfaget, kommet et krav om at alle elever skal få oppleve en meningsfull skriveopplæring. Dette har jeg derfor gjort til tema for min masteroppgave der jeg ønsker å få svar på hva elevene opplever som meningsfullt og hvordan man kan legge til rette for dette i norskfaglig skriveopplæring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet. Silje Solheim Karlsen er min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil gjerne at du skal delta i prosjektet for at jeg ønsker et bredt utvalg av elevers meninger om temaet. Utvalget er trukket av en erfaren norsklærer på din skole som har inngående kunnskap om elevenes ulike meninger, ferdigheter og perspektiv på skriving.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på et intervju med meg der vi skal prate om hva du opplever / har opplevd som meningsfull skriveopplæring. Det vil ta alt mellom 10-15 min til en skoletime, alt ettersom hvor mye du har å fortelle.

Dersom foreldrene dine ønsker, kan de få se over hovedspørsmålene til intervjuet. I så tilfelle er det bare å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg og min veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Under analysen av svarene fra intervju vil jeg også erstatte navnet ditt med koder sli at svarene blir anonymisert.

For at uvedkomne ikke skal få tilgang til lydspor eller transkripsjoner fra dataene vil dette kun lagres på en ekstern harddisk oppbevart innelåst på universitetet.

Når oppgaven publiseres, vil ikke deltakerne kunne kjennes igjen i teksten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, 15. mai 2022.

Etter dette vil personopplysninger, opptak og transkripsjoner slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Tromsø, campus Alta ved Bjørn Erik Opgård, bop006@uit.no, 41519464 eller Silje Solheim Karlsen, silje.karlsen@uit.no
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, personvernombud@uit.no, 776 46

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Solheim Karlsen

Bjørn Erik Opgård

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Meningsfull skriveopplæring, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

