

Anita Svingen

Meningsfull skriving på 1. trinn

En studie av tre førsteklasingers fokus på innhold, form og formål i funksjonelle skriveoppgaver.

Masteroppgave i lærerspesialist, retning begynneropplæring 1.-4. trinn

Veileder: Henning Fjørtoft

Medveileder: Anne Charlotte Torvatn

September 2022

Anita Svingen

Meningsfull skriving på 1. trinn

En studie av tre førsteklasingers fokus på innhold, form og formål i funksjonelle skriveoppdrag.

Masteroppgave i lærerspesialist, retning begynneropplæring 1.-4.trinn
Veileder: Henning Fjørtoft
Medveileder: Anne Charlotte Torvatn
September 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne studien undersøker jeg hvordan tre førsteklassinger skriver tekster etter meningsfulle skriveoppdrag, basert på teori om funksjonell skriving. Jeg har sett spesielt på hvilke spor som finnes i elevtekstene etter kriterier i undervisningen og hvordan elevene samtaler om tekstenes innhold, form og formål.

Studien ble inspirert av egne erfaringer gjennom arbeid med de yngste elevene, der det har vært usikkerhet rundt hvordan man skal drive skriveundervisning. Sentralt i studien står teori om funksjonell skriving, støttende stillas og Ongstads (2004) modell av skrivetrekanten, der alle ytringer har et innhold, en form og et formål.

Opgavens problemstilling er;

Hvordan skriver elever i første klasse etter undervisningsopplegg rettet mot meningsfull skriving og hvordan snakker elever om egen skriving?

Dette er en kvalitativ casestudie av 1. trinnselevers arbeid med funksjonelle skriveoppgaver og analysen tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål.

- Hvilke spor finnes i elevtekstene etter kriterier fra undervisning?
- Hvordan snakker elevene om egen skriving?
- Hvordan påvirkes elevenes forståelse av oppgaven, tekstene deres?

Jeg gjennomførte 3 ulike undervisningsopplegg, basert på teori om henholdsvis modelltekster som støttende stillas, sjangerpedagogikk og veiledet skriving. Datamaterialet består av til sammen 9 elevtekster fra 3 førsteklassinger og 9 transkripsjoner fra samtaler med hver elev etter skrivesituasjonen. I tillegg har jeg feltnotater fra observasjon i klasserommet.

Studien viser at elevene allerede i første klasse kan skrive funksjonelle tekster og den gir videre et innblikk i elevenes tekstkompetanse. Elevene følger mange av kriteriene fra de ulike skriveoppdragene og viser at de kan skrive tekster som legger vekt på innhold, form eller formål for skrivingen. Studien viser imidlertid nokså stor forskjell i hvordan elevene kan samtale om egen skriving og hvor mye de får uttrykt skriftlig.

Studien gir også et innblikk i hvor mye vi lærere kan påvirke elevenes skriving, ut fra hva vi legger vekt på i introduksjon av skriveoppdrag. De ulike elevtekstene har ulik vektlegging av innhold, form og formål (Smidt, 2010). Noe kommer naturlig gjennom tekstsjanger, mens annet ser ut til å være et direkte resultat av undervisningen. Ikke minst så viser studien hva de yngste elevene kan mestre, allerede tidlig i første klasse.

Abstract

In this study I explore how three 1st-graders write texts after meaningful writing assignments, based on theory of functional writing. I have especially looked for traces of the assignments' criteria, as presented in the classroom and how the pupils speak about their texts content, form and function.

This study was inspired by my own experiences through working with our youngest pupils, where there have been insecurities regarding how to teach writing skills. The theory of functional writing is central in this study, as is the theory of scaffolding, model texts and Ongstads (2004) triadic of utterances, where every utterance has a content, a form and a function.

This thesis targets the following research problem:

How do 1st- graders write, after they have received writing assignments directed towards meaningful writing and how do they speak about their own writing?

This is a qualitative case study of three 1st-graders work with functional writing assignments and the analysis is based on the following research questions:

- What traces of the criteria presented in the classroom, can be found in the pupils' texts?
- How do the pupils speak about their own writing?
- How does the pupils' understanding of the task, affect their written texts?

I carried out 3 different teaching activities, based on theories of model texts as scaffolding, genre approach to teaching writing and guided writing. The data material consists of 9 texts from 3 first graders, 9 transcriptions from conversations had with the 3 pupils after each writing session and field notes from observations made in the classroom.

The study shows that pupils can write functional texts in the first grade and it gives an insight into the pupils' competence in writing texts. The pupils follow many of the criteria from the different assignments and show that they can write texts that emphasize content, form or function. However, the study also shows a difference in how the pupils can speak about their own writing and how much they can express in writing.

The study also gives an insight into how much we, as teachers, can affect the writing of our pupils, depending on what we emphasize in the introduction of a writing assignment. The different texts vary in putting content, form or function in the foreground (Smidt, 2010). Some choices will be natural from the genre of the text, but others seem to be a direct result of the teaching situation. Last but not least, this study shows parts of what our youngest pupils can master, already in the first grade.

Forord

Dette året har vært preget av spenning, glede og litt frustrasjon. Nå er jeg i ferd med å avslutte 3 år med studier og ser frem til å bli «bare» lærer igjen.

Jeg er takknemlig for å ha fått mulighet til å kunne skrive denne masteroppgaven. Jeg startet med å utdanne meg til lærerspesialist og har hatt god støtte av mine ledere for å fullføre denne utdanningen. Selv om ordningen med lærerspesialister ikke vil fortsette, så vet jeg at de ser verdien i den kompetansen jeg har fått. Jeg gleder meg til å sette mange nye ideer og tanker ut i praksis nå, når jeg går tilbake til læreryrket i fulltid.

Først og fremst vil jeg takke mine veiledere; Anne Charlotte Torvatn og Henning Fjørtoft, ved NTNU, som har støttet meg gjennom flere tunge stunder dette året. Anne Charlotte, du hjalp meg med å spisse oppgaven og Henning, du beroliget meg med at det er helt vanlig å oppleve *death by data*. Uten deres hjelp hadde ikke oppgaven blitt det den er i dag. Jeg vil takke 1. trinnselvene for deres positive innstilling og kreative skrivearbeid og deres generelle glede over å lære. Og ikke minst elevenes kontaktlærer som la til rette for at jeg kunne låne de flotte ungene midt imellom nedstengninger, hjemmeskole og ulike restriksjoner. Din positive innstilling lot meg beholde tanken om at det jeg driver med er viktig og riktig.

Til slutt og ikke minst retter jeg en stor takk til familien: Dean og Sophia. Dere har støttet meg og vært tålmodige med alle bøker og artikler som har vært fokus i en lang periode. Jeg setter pris på at jeg har fått skrivero, mens dere har kost dere på hytta. Jeg nevner også min mor og far, som har vært interessert i og stolt av arbeidet mitt og som har støttet meg i tunge tider, slik de alltid har gjort.

Jeg er evig takknemlig overfor dere alle og setter stor pris på all støtte.

Anita Svingen,

Stjørdal 2022

Figurliste

Figur 1 skrivetrekanten (hentet fra Smidt, 2010).....	- 8 -
Figur 2 Astrids invitasjon	- 28 -
Figur 3 Marios invitasjon.....	- 29 -
Figur 4 Oles invitasjon.....	- 31 -
Figur 5 Alle invitasjonstekstene samlet	- 32 -
Figur 6 (6.1 til 6.7) Astrids bok	- 36 -
Figur 7 (7.1 til 7.7) Marios bok.....	- 38 -
Figur 8 (8.1 til 8.7) Oles bok.....	- 41 -
Figur 9 Oles forskertekst om kiwi.....	- 47 -
Figur 10 Marios forskertekst om kiwi.....	- 49 -
Figur 11 Astrids forskertekst om kiwi	- 51 -

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
Figurliste	IV
Innholdsfortegnelse	V
1. Innledning	- 1 -
1.1 Bakgrunn	- 1 -
1.2 Problemstilling	- 2 -
1.3 Oppbygning av oppgaven	- 2 -
2. Teoretisk rammeverk	- 4 -
2.1 Literacy	- 4 -
2.2 Funksjonell skriving	- 5 -
2.3 Barns skriveutvikling	- 5 -
2.4 Tidligere forskning	- 6 -
2.5 Skrivetrekanten	- 7 -
2.6 Stillasbygging og modelltekster	- 9 -
2.7 Veiledet skriving	- 10 -
2.8 Sjangerpedagogikk	- 11 -
2.9 Skriveroller	- 12 -
3. Metode for innsamling og analyse av datamaterialet	- 14 -
3.1 Kvalitativ forskning	- 14 -
3.2 Casestudie	- 14 -
3.3 Det empiriske materialet	- 15 -
3.4 Valg av informanter og innsamling av datamateriale	- 16 -
3.5 Presentasjon av informantene	- 17 -
3.6 Beskrivelse av undervisningsoppleggene	- 17 -
3.7 Deltakende observasjon og min rolle som forsker	- 20 -
3.8 Samtale med elevene	- 22 -
3.9 Transkripsjon	- 22 -
3.10 Elevtekstanalyse	- 23 -

3.11 Validitet og studiens begrensninger	- 24 -
3.12 Etske betraktninger	- 26 -
4 Analyse	- 27 -
4.1 Invitasjonsteksten-sjangerpedagogikk	- 27 -
4.1.1 Innhold i invitasjonstekstene	- 27 -
4.1.2 Form i invitasjonstekstene.....	- 32 -
4.1.3 Formål i invitasjonstekstene	- 33 -
4.1.4 Innhold, form og formål i invitasjonstekstene	- 34 -
4.2 Boken <i>Den lille larven Aldrimett</i> som modelltekst.....	- 34 -
4.2.1 innhold i boken	- 34 -
4.2.2 form i boken.....	- 41 -
4.2.3 formål i boken	- 45 -
4.2.4 Innhold, form og formål i bøkene	- 46 -
4.3 Forskertekst om kiwi- veiledet skriving	- 46 -
4.3.1 Innhold i forskertekst	- 46 -
4.4.2 form i forskertekst	- 52 -
4.4.3 formål i forskertekst	- 55 -
4.4.4 Innhold, form og formål i forskertekstene	- 55 -
5 Oppsummerende drøfting	- 56 -
5.1 Elevenes skriving og evne til å snakke om egne tekster	- 56 -
5.2 Skriveoppgragenes ulike fokus og deres innvirkning på elevenes skriving	- 58 -
5.3 Implikasjoner	- 60 -
6 Avsluttende refleksjon og veien videre	- 61 -
Litteraturliste	- 63 -
Vedlegg 1 Samtykkeskjema.....	- 68 -
Vedlegg 2 Skrivesenterets bokstavhjelper	- 71 -
Vedlegg 3 Brev til rektor	- 72 -
Vedlegg 4 Skriveramme veiledet skriving.	- 73 -
Vedlegg 5 Skriveramme <i>den lille larven Aldrimett</i>	- 74 -

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Når de aller minste elevene begynner på skolen kommer de ikke uten teksterfaring. De har med seg kunnskap om tekster gjennom at de enten har blitt lest for, skrevet til eller kanskje har sett på TV. Barna har blitt kjent med lister, fortellinger, beskjeder, brev og invitasjoner (f.eks. Johansen & Bjerke, 2020; Lorentzen, 2009; Nilsen, 2005). Flere av skolestarterne har også allerede erfaring med selv å kommunisere gjennom tekst, enten de har skrevet ønskeliste, bursdagsinvitasjon eller signert en av tegningene sine før de henger den opp hjemme. Elevene har altså med seg en kunnskap som vi kan bygge videre på og vi kan si at de allerede har en fot innenfor skriftspråkets verden. Myran og Håland (2018) presiserer at elever er klare for å skrive når de begynner på skolen, men at de er avhengige av at skolen legger til rette for at de kan skrive fra første dag. En forskningsartikkel av Håland, Hoem og McTigue (2018) viser at det likevel settes av liten tid til skriving i første klasse. Den samme artikkelen påpeker at det må forskes mer på hvorfor lærere ikke legger opp til mer skriving det første året og hvordan en slik undervisning vil kunne påvirke elevers skrivekompetanse.

Mange elever oppnår ikke adekvat skrivekompetanse på skolen, men forskning viser at elever (selvsagt) blir bedre skrivere når de blir undervist i hvordan de skal skrive (Graham et al., 2020). Et sitat fra Applebee (Jeffrey et al., 2018) viser viktigheten av skriveundervisning:

Once we accept that writing is a socially constructed set of ways of communicating, the notion of writing development becomes inescapably intertwined with notions of curriculum. Students will learn those genres, skills, and strategies with which they are given experience through their school and are much less likely to learn those that the schools ignore, reject, or simply postpone for attention in later years (s. 3).

Skriveutvikling er altså avhengig av god skriveundervisning. Elever lærer de sjangre, ferdigheter og strategier de får undervisning i. Likevel er skriveundervisning ikke universell i norske klasserom. Når jeg begynte å undervise i 2010 var det mest fokus på lesing i første klasse og vi ventet med skriveoppgaver til elevene hadde lært alle bokstavene. Ettersom de lærte én bokstav i uken tok det lang tid før de kom i gang med de store skriveoppgavene og tiden ble hovedsakelig brukt på å øve på delferdigheter og avkodingsferdigheter. Nå lærer elevene flere bokstaver i uken, noe som Sunde og Lundetræ (2019) sier skal gi større mulighet til å lese og skrive tekster tidligere enn før. De presiserer at bokstaver ikke gir mening i seg selv, men blir meningsfulle i tekster som elever skriver og leser på egen hånd. Forskningen deres viser likevel at mange lærere fremdeles venter med skriving til elevene har lært alle bokstavene. Når vi på min skole innførte rask bokstavprogresjon for noen år tilbake fortsatte mange lærere å arbeide på samme måte som tidligere og den eneste endringen ble å øke antall bokstaver som ble gjennomgått hver uke. Det ble kanskje til og med satt av mindre tid til skriving enn før, ettersom det ble mer travelt med bokstavintroduksjonen. Vi gikk dermed glipp av den store muligheten rask bokstavprogresjon gir, nemlig raskere tilgang til bokstavene slik at elevene skal kunne bruke dem i meningsfulle skrive- og leseoppgaver. Fokuset vårt var fremdeles på å øve på skriveretning og delferdigheter. Graham et.al (2012) sier at øving på skriving av bokstaver bør være kort og hovedsakelig skje i meningsfulle skrivesituasjoner. Elevene må altså bruke bokstavene for å lære dem.

Det å skrive er viktig både for å uttrykke seg og kommunisere med andre, men også for å kunne lære (Korsgaard, Hannibal & Vitger, 2011). Viktigheten av skriving er tydelig uttrykt i læreplanen. Skriving kom inn som en grunnleggende ferdighet i læreplanen i 2006. Også i den nye reviderte læreplanen fra 2020 er skriving vektlagt som en av de fem grunnleggende ferdigheter på tvers av fag. Å kunne skrive er ifølge UDIR *å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skriving er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Læreplanen vektlegger at elevene skal bli i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innhold og formål med skrivingen. Slik skriveferdighet er en forutsetning for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte (kunnskapsdepartementet, 2017). For å bli en slik skriver tenker jeg at elevene må få øvelse i den kommunikative delen av skriving og ikke bare øve på enkeltferdigheter som håndskrift, skriveretning og rettskriving, som ofte har vært fokus når elevene har begynt på skolen.

1.2 Problemstilling

Denne studien tar utgangspunkt i tre ulike tekster, fra tre elever, altså til sammen 9 elevtekster. Tekstene er hentet fra skriveoppdrag som er basert på ulik teori innen funksjonell skriveopplæring. Skriveoppdragene gjennomføres sent i første halvår og tidlig i andre halvår i første klasse. Målet er at elevene skal oppleve skrivesituasjonene som meningsfulle. Jeg ønsker å intervju et utvalg elever omkring egen skriving og skriveprosess og bruke dette til å se nærmere på tekstene de produserer. Problemstillingen for denne avhandlingen er:

Hvordan skriver elever i første klasse etter undervisningsopplegg rettet mot meningsfull skriving og hvordan snakker elever om egen skriving?

Jeg vil analysere tekstene ved å se på Sigmund Ongstads modell skrivekanten. Jeg kommer også til å se etter mottakerbevissthet, sjangertrekk og spor av modelltekster, noe jeg går nærmere inn på i teori- og metode-delen. For å avgrense oppgaven tar jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene:

- Hvilke spor finnes i elevtekstene etter kriterier fra undervisning?
- Hvordan snakker elevene om egen skriving?
- Hvordan påvirkes elevenes forståelse av oppgaven, tekstene deres?

Studien vil basere seg på skriveaktiviteter som tar utgangspunkt i funksjonell skriving¹. Funksjonell skriving med meningsfulle skriveoppgaver er, ifølge forskning, godt egnet og helt nødvendig i den tidlige skriveopplæringen. Elevene lærer å skrive ved å ta språket i bruk (Myran et al., 2021).

1.3 Oppbygning av oppgaven

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å vise hvilke elevtekster førsteklasse skriver etter ulike opplegg innen funksjonell skriving og slik også vise hvilke muligheter som ligger i meningsfull skriving fra første stund. Dette er ikke en analyse av undervisningsopplegg og jeg har tatt inspirasjon fra ulike retninger når jeg har utarbeidet oppleggene, for å se på hvordan undervisningen viser seg i elevenes tekster og hvorvidt de kan reflektere omkring egen skriveprosess. Jeg har valgt elever med ulik

¹ Skriving som har en funksjon og som finner sted i meningsfulle sammenhenger.

skrivekompetanse for å lettere kunne generalisere funnene til å kunne gjelde flere elever enn bare disse. Jeg har tatt inspirasjon fra sjangerpedagogikk, veiledet skriving og modelltekst som støttende stillas og vil se hva som kjennetegner elevtekstene som kommer som resultat av opplæringen. I tillegg vil jeg samtale med elevene for å få tak på deres tanker og motivasjon rundt egen skriving og skriveprosess og hvorvidt de kan sette ord på hva som er viktig i de ulike tekstene.

I neste kapittel gjør jeg rede for teori og tidligere forskning på området. Her presenteres begrep som vil være sentrale for min studie. Videre følger et metodekapittel hvor jeg gir en beskrivelse av forskningsdesign, metode for innsamling av data, valg av informanter og analyse av datamateriale. Her vil jeg også presentere undervisningsoppleggene og drøfte studiens validitet. Jeg avslutter kapitlet med etiske betraktninger rundt min rolle som både lærer og forsker i klasserommet.

Analysen av materialet bygger på skrivetrekanten (Ongstad, 2004) og jeg har gjort en åpen koding av elevsamtalene. Til slutt i denne oppgaven vil jeg drøfte funn og se disse i lys av teorien jeg har presentert. Konklusjonen vil vise både hva denne studien kan brukes til, men også dens begrensninger og hvordan veien videre bør se ut.

2. Teoretisk rammeverk

Teorien som jeg vil presentere i dette kapitlet viser til et funksjonelt syn på skrivning. Jeg kommer til å konsentrere meg om å presentere et funksjonelt syn på skrivning og plassere min oppgave i lys av tidligere forskning. Jeg går nærmere inn på Sigmund Ongstads (2004) modell, skrivetrekanten, da denne blir særlig relevant for min analyse av elevtekster i kapittel 4. De tre undervisningsoppleggene jeg har planlagt er basert på teori fra veiledet skrivning, modelltekst som støttende stillas og sjangerpedagogikk. Teorien som ligger bak de ulike undervisningsoppleggene jeg har valgt, vil også presenteres på bakgrunn av skrivetrekanten.

2.1 Literacy

For å kunne snakke om skrivning, må jeg først avklare hva jeg mener ligger i det å *kunne skrive*. Å kunne skrive betyr mer enn å kunne koblinger mellom lyd og bokstav, å kunne dele inn i ord eller formulere setninger. Jeg støtter meg til det forholdsvis nye begrepet *literacy*, som på norsk kan oversettes til skriftkyndighet. *Literacy* setter lesing og skrivning inn i en større sammenheng enn de formelle lese- og skriveferdighetene. Ordet *literate* betyr skriftkyndig, men innebærer også en skriftspråklig sosialisering (Korsgaard et al., 2018, s. 16). Store norske leksikon (Blikstad-Balas, 2022) definerer literacy som et sett av skriftspråklige ferdigheter som gjør at man kan forstå, skape, kommunisere, orientere seg, og delta i et samfunn som er i endring. De viser videre til at FN definerer literacy som en menneskerett, fordi det er en forutsetning både for å ta til seg kunnskap og for å delta i demokratiet. Korsgaard et al. (2018) viser til Lev Vygotskij og hans sosiokulturelle teori som grunnleggende innenfor deler av literacy tradisjonen. Ettersom barnet allerede har kunnskap om skriftspråket når det kommer på skolen, er det ikke læreren som skal introdusere eleven til skriftspråkets verden. Barnets kompetanse innen skrivning vokser frem i det sosiale samspillet med omverdenen (s. 23) og læreren må bygge videre på erfaringene elevene har med seg.

Innføringen av de grunnleggende ferdighetene i alle fag (LK06) har blitt kalt en «literacy-reform» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det å lære seg et fag handler om nettopp det å lære å lese, skrive, snakke og tenke slik en gjør i dette faget, altså å bli en del av det en kaller «literacy» i faget (Berge, 2007). De grunnleggende ferdighetene har like stor plass i gjeldende læreplan, nemlig LK20. Elevene trenger altså skrivning som en grunnleggende ferdighet på tvers av fag for å kunne lære i de ulike fagene og for å kunne delta i et komplekst tekstsamfunn. Dagens samfunn krever at man kan skrive, både for å delta i arbeidslivet og for å delta i et demokratisk samfunn. Å lære å skrive handler om å mestre mange ulike regler for skriftlig kommunikasjon og tekstkulturer. Tekstkulturer forklares som *en gruppe mennesker som samhandler gjennom tekster ut fra et noenlunde felles normsystem* (Tønnesson 2013, s. 58). Et slikt utvidet syn på skrivekompetanse havner innenfor *literacy*-begrepet.

Med innføring av skrivning som grunnleggende ferdighet, ble alle faglærere å regne som skrivefaglærere. Skrivning i norsk er annerledes enn skrivning i naturfag og elever må bli kjent med ulike faglige tekster, både i lesing og skrivning. Man kan oppnå meningsfull skrivning i alle fag ved at elevene får systematisk opplæring i skrivning i de ulike fagene og i hva som kjennetegner teksttypene man finner der (Anne Håland, 2021). Skrivekompetanse i de ulike fagene innebærer ifølge Håland at elever har kunnskap om sjanger, skrivemåter og språkbruk (2021, s. 15). I tillegg er skrivning en måte å strukturere tanker på og en metode for å lære (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er altså mye en elev skal lære

når hen skal lære å skrive. Ut fra et slikt utvidet syn på skriving, vil jeg videre plassere denne studien i en mer undervisningspedagogisk retning, nemlig gjennom et funksjonelt syn på skriving.

2.2 Funksjonell skriving

Skolen har tradisjonelt ventet med skriving til elevene har lært alle bokstavene og heller brukt første klasse til øving på delferdigheter som skriveretning, bokstav-lyd kombinasjon og rettskriving. Forskning viser at det fremdeles er tilfelle i mange klasserom. Artikkelen til Håland, Hoem og McTigue (2019) argumenterer for at det å skrive kan øke fonologisk bevissthet, styrke bokstavkunnskap og ortografisk bevissthet, i tillegg til å øke evnen til å gjenkjenne ord. Dette er alle essensielle literacy-mål for første klasse og gir økt mestring både i skriving og lesing (s. 65). Men hvis skriving kan øve fonologisk bevissthet og styrke bokstavkunnskap, så holder ikke argumentasjonen for å vente med skriving til bokstavene er innlært.

Mye forskningslitteratur peker mot en mer funksjonell skriveopplæring, der elevene får eksperimentere med skrift i bruk før de formelt har lært alle bokstavlydene (Braut et al., 2018; Korsgaard et al., 2011; Myran & Håland, 2018; Myran et al., 2021). Johansen og Bjerke (2020) ønsker å løfte frem en helhetlig skriveopplæring, der skrivingen har en funksjon og går utover kun å øve på delferdigheter, som å forme bokstaver. De har fokus på at elevene skal lære å skrive på måter som er motiverende; de skal oppleve at det de skriver har en betydning, et formål. Funksjonell skriving vektlegger autentiske skrivekontekster og kommunikative sider ved skriving (Skar et al, 2020). Elever utvikler slik både formelle skriveferdigheter og kommunikative ferdigheter.

Å legge opp til meningsfull skriving i første klasse gir store fordeler. For det første: Når elever får skrive og dele sitt arbeid, identifiserer de seg som skrivere og medlemmer av ulike tekstsamfunn. Selv før de oppdager det alfabetiske prinsippet så kan elevene utvikle en forståelse av skriving, det å kommunisere med andre og oppleve makten til det skrevne ord. For det andre så kan skriving oppleves som mindre skremmende enn lesing, da eleven ikke må tolke noen andre sitt budskap. For det tredje så kan skriving hjelpe med bokstavkunnskap ved å forsterke bokstav/lyd kombinasjonen (Håland et al., 2019 & Myran et al., 2021).

Likevel er det ikke naturlig at alle skrivesituasjoner i skolen vil være funksjonelle. Førsteklassingene skal lære å bruke blyant, å leke med penn og papir, tastatur eller eksperimentere med språket uten at det må inngå i en større, funksjonell sammenheng (Johansen & Bjerke, 2020). Det må være rom for flere typer skriving i klasserommet. Håland, Hoem og McTigue (2018) argumenterer for en bedre balanse mellom skriving for kommunikasjon og skriving for ferdighetstrening. Jeg går nærmere inn på denne studien og andre forskningsprosjekt i delkapittel 2.4 der jeg søker å plassere min studie i fagfeltet. Først vil jeg kort beskrive barns skriveutvikling.

2.3 Barns skriveutvikling

Det er store variasjoner i skolestarteres bokstavkunnskap. Noen barn som begynner på skolen kan allerede lese og skrive, andre kan kanskje skrive navnet sitt, mens andre igjen har mindre erfaring med skriving. Elevene har likevel med seg tekstkunnskap når de begynner på skolen (Johansen & Bjerke, 2020) og slik kan de sies å være i gang med sin skriveutvikling, uansett bokstavkunnskap. For å kunne vurdere elevtekster er det nødvendig med kunnskap om barns skriveutvikling og jeg presenterer dem kort her, slik

at de kan tas i bruk i analyse av elevtekster i kapittel 4. De ulike fasene er presentert i (Johansen & Bjerke, 2020; Korsgaard et al., 2011; Traavik & Alver, 2008).

1. pseudoskriving/førskrivning/skribling

Her har barnet oppdaget skrift og etterligner gjerne den skriften de har sett. De kan også fortelle hva de selv har skrevet, selv om vi voksne ikke kan tyde den. Allerede her forstår barnet at skrift har et innhold.

2. Bokstavutforskning

Her har barnet oppdaget bokstavene og eksperimenterer ved å skrive de bokstavene det kan og å etterligne andre bokstaver. Skrivingen har ikke noe system ennå.

3. logografisk skriving/helordsskriving

Her skriver barna enkeltord som bilder, de husker hvordan de ser ut. Ofte kan barnet skrive sitt eget navn eller ulike skilt. Barnet har ikke oppdaget det alfabetiske prinsippet, nemlig at et fonem i talespråket tilsvarer en eller flere bokstaver i skriftspråket.

4. fonologisk skriving

Først i dette stadiet har barnet oppdaget at bokstavtegnene svarer til lyder. De begynner å lydere og stave seg frem til ord. I denne fasen skrives ord lydrett, selv de som ikke er det, og vi kan få se ord som *aipæd* (Ipad) og *søv* (sau).

5. ortografisk skriving

Ortografi betyr rettskriving og på dette nivået lærer elevene å skrive uten å tenke på stavingen, etter hvert også de ordene som ikke er lydrette. For mange elever går mye av barnetrinnet med til å erobre dette nivået. (Johansen & Bjerke, 2020b, s. 28).

2.4 Tidligere forskning

Skriving fra skolestart er gunstig for elevers literacy-utvikling, men elevstyrt skriving er ofte ikke verdsatt i norske klasserom og ikke nok forsket på. Den ovennevnte studien av Håland, Hoem og McTigue (2019) ønsket å finne svar på hvordan skrivepraksiser er i høstsemesteret i norske førsteklasser og hvilke valg lærere tar i sin skriveundervisning. De så på tid som ble brukt på skriving, type praksis, sjangre det ble skrevet i i tillegg til lærernes pedagogiske valg. Studien fant meningsfulle forskjeller i læreres skrivepraksis, der noen fokuserte på øving av delferdigheter, mens andre hadde fokus på den kommunikative delen av skriving. Studien fant at elever skriver for lite i første klasse i norske klasserom. De fleste oppga at de skrev 15 minutter eller mindre daglig. Graham et al. (2018) anbefaler at elever får 60 minutter skriveopplæring daglig. Lærerne som brukte minst tid på skriving prioriterte leseundervisning og/eller hadde lite kunnskap om hvordan de skulle iverksette andre skrivepraksiser. Øving på delferdigheter er fremdeles de vanligste skriveaktivitetene i norske førsteklasser. Likevel finnes det lærere som bruker mer tid på skriving, og som lar elevene skrive kommunikative tekster, tekster i ulike sjangre og som publiserer elevenes skriving. Disse lærerne arbeider med varierte metoder og støttende undervisning i form av modelltekster og veiledet skriving (Håland, Hoem & McTigue, 2019).

NTNU satte i gang et forskningsprosjekt, FUS, som ønsket å utvikle god skriveopplæring og kartlegging av elevers kompetanse i skriving (ntnu.no). Prosjektet kalt *funksjonell*

skrivning i de første skoleårene (heretter kalt FUS) fokuserte derfor på at elevene skulle få bruke skrift i meningsfulle sammenhenger og få erfaring med hvordan de kunne skrive seg til læring. Skar, Aasen og Jølle (2020) beskriver prosjektet som en måte å undersøke effekten av en tidlig start med funksjonell skrivning og sier studien fokuserer på de unge elevenes skriveutvikling og evne til å bruke skrivning som et verktøy for læring og kommunikasjon. I tillegg gir studien et innblikk i læreres skriveundervisning og profesjonelle utvikling. Prosjektet startet i 2019 og var en intervensjonsstudie. Utallige forskningsartikler og masteroppgaver er, eller er i ferd med å bli skrevet med bakgrunn i datamaterialet.

NTNU har også gjennomført et annet forskningsprosjekt, som er forankret i en funksjonell forståelse av skrivning. Brandslet (2016) beskriver NORM prosjektet som en reaksjon på at elevers skriveferdigheter har vært nedprioritert i forhold til leseferdigheter. Han sier at flere studier viste at grunnleggende skriveferdighet ikke ble prioritert i undervisningen. Disse studiene inkluderte blant annet evalueringer av Kunnskapsløftet og forstudien til NORM-prosjektet (www.gemini.no). NORM-studien, som ble avsluttet i 2016, fant at elever skrev mer i alle fag med en funksjonell tilnærming til skrivning og at elevenes skrivekompetanse forbedret seg tilsvarende 1-2 skoleår med ekstra undervisning. Gjennom intervensjonen fikk lærerne utviklet en felles forståelse av skrivning og vurdering (skrivesenteret, u, å). NORM prosjektet arbeidet med å utvikle hva som bør forventes av skrivning, i ulike fag og for ulike formål, på de ulike alderstrinnene. De ønsket å utvikle en mest mulig felles forståelse av mål og forventninger, et normfellesskap blant lærere i Norge (Smidt, 2011, s. 21).

Gjennom innføring av skrivning som grunnleggende ferdighet i LK06 ble det lagt opp til skrivning i alle fag og på tvers av fag, gjennom en tanke om at de ulike skolefagene alle har sine måter å bruke skrift på. SKRIV-prosjektet viser at dette ikke var tilfelle (Håland, 2021). På tross av det som er skissert i læreplanen, fortsetter norsklæreren å ta hovedansvaret for skriveopplæring og naturfaglæreren lærer bort naturfag. Et annet hovedfunn i SKRIV var at elever ikke ble gjort bevisst på hvorfor de skulle skrive og hva tekstene skulle brukes til eller hva de skulle lære av skrivingen (Smidt, 2010). Den viste også at en stor del av fagskrivingen handlet om svar på oppgaver og resulterte i korte, fragmenterte tekster, som i liten grad hadde relevans ut over den aktuelle skrivesituasjonen. Disse erfaringene pekte i retning av at skrivning som grunnleggende ferdighet i fagene ikke var tilstrekkelig implementert (Solheim & Matre, 2014, s. 76).

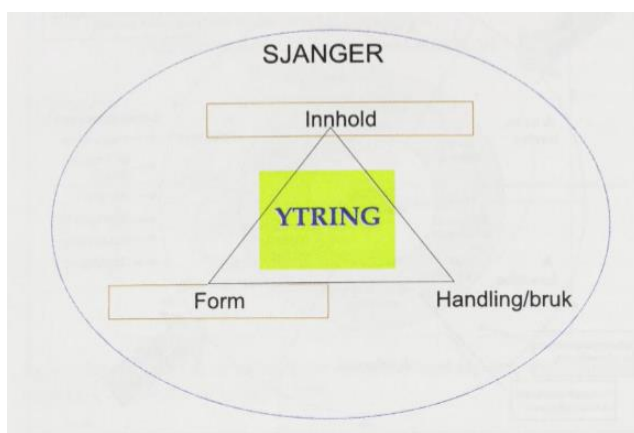
Felles for de ulike forskningsprosjektene nevnt ovenfor er at de bygger på en tanke om at skrivning er noe mer enn bare sammenhengen mellom lyd og bokstav. Skrivning er kommunikasjon og elevene må få bruke skriften i meningsfulle sammenhenger og for å lære, jf. literacy- teori og innføringen av skrivning som grunnleggende ferdighet. Denne masteroppgaven bygger på funn fra alle de nevnte forskningsstudiene. Den legger opp til tidlig skrivning og ønsker å la elevene oppleve meningsfulle skriveoppdrag. Studien legger også opp til skrivning av ulike typer tekster, som alle har et tydelig formål.

2.5 Skrivetrekanten

Men hvordan skal vi undervise i skrivning på best måte? Skrivning er et mer komplekst fenomen enn lesing, sier Korsgaard et.al (2018, s. 18). Dette viser seg også i forskning. Det er enighet om at skrivning er forsket mindre på enn lesing (Håland et.al, 2018; Korsgaard et al., 2018; Graham et al., 2020). Forskere er mer enige om definisjonen av leseferdighet og har utviklet kartleggingsverktøy som gjør det mulig å sammenligne

tester, også internasjonalt. Korsgaard et al (2018, s.18) peker på at dette ikke er tilfelle for skriving og at skriving krever forskjellig tilnærming ut fra hva som er målet med aktiviteten, hva teksten skal formidle og hvem som skal lese den. Skrivetrekanten er utviklet av fagdidaktikeren Sigmund Ongstad (2004) og ble siden brukt av forskere i SKRIV-prosjektet (Håland 2021, s. 47). Skrivetrekanten omtaler de tre aspektene ved skriving som *form*, *innhold* og *formål* (Smidt, 2010). Smidt støtter seg til bl.a. Buhler, Bakhtin og Halliday i tillegg til Sigmund Ongstad (1997). Sistnevnte peker på tre aspekter ved alle ytringer eller sjangrer; nemlig innhold, form og formål; hva teksten handler om, hvordan skriveren uttrykker seg og hva teksten skal brukes til.

SKRIV-prosjektet viste et behov for å legge større vekt på formål og bruk når elever skal skrive i skolesammenheng. Et økt fokus på disse punktene viste seg å påvirke også innhold og form i tekster (Smidt, 2010, s. 26). Elevene må ha hjelp og støtte i alle punktene i trekanten, altså med teksters innhold, form og formål.



Figur 1 skrivetrekanten (hentet fra Smidt, 2010)

Skrivetrekanten kan brukes av lærere ved planlegging og vurdering av skriveundervisning (Korsgaard et al., 2018, s.18). At skrivingen har relevant innhold, tydelig formål og sjanger som samsvarer med mål og innhold er et godt utgangspunkt for meningsfull skriving. Alle sidene i trekanten er gjensidig avhengige av hverandre og påvirker hverandre og hva som er formålet med teksten, vil ofte bestemme både innhold og form (Håland, 2021, s. 47). Læreren må tenke gjennom hvordan elevene skal få innhold i tekstene som er tilpasset formålet, i tillegg til å tenke over hvordan man skal legge til rette for at elevene uttrykker seg på en god måte (form). Ikke minst må man gjøre det klart for elevene hva som er formålet med skrivehandlingen, altså hva teksten skal brukes til. Formålet kan være å kommunisere med en mottaker, men også å bruke skriften til å lære.

Det økte fokuset på skriving som en grunnleggende ferdighet krever at lærere har kunnskap om skriving i fagene de underviser i. Ulike fag stiller ulike krav. Ikke bare til fagkunnskapen, altså innholdet, men like mye til form og formål (Smidt, 2011). Hvert fag har altså sitt innhold, sine former og sine formål. I de ulike fagene beskriver læreplanen hva skriving kan brukes til: å tolke, å beskrive, å argumentere og å formulere. (Utdanningsdirektoratet, 2019). Vi bruker skrift til å kommunisere med andre, samle egne tanker, utvikle kunnskap, fantasere og å overbevise andre.

I denne studien har undervisningsoppleggene blitt planlagt på bakgrunn av skrivetrekanten. De baserer seg alle på en tanke om funksjonell skriving, men tar

utgangspunkt i ulike pedagogiske teorier, nemlig; modelltekst som støttende stillas, sjangerpedagogikk og veiledet skriving. I de neste delkapitlene vil jeg kort presentere hovedpunktene i de ulike retningene, som alle har en grunntanke om meningsfulle skriveoppdrag.

2.6 Stillasbygging og modelltekster

For å kunne snakke om støttende stillas, kommer vi ikke utenom den kjente russiske psykologen Vygotskij. Han introduserte begrepet *stillasbygging*. Barn konstruerer ny kunnskap i dialog med noen som har bedre kunnskap på det området, være seg en medelev eller en lærer (Vygotsky, 1978). Dialogen må ifølge Vygotskij foregå innenfor barnets nærmeste utviklingssone, altså i skillet mellom det barnet kan på egen hånd og det barnet kan med støtte fra andre. Støttende stillas er ikke det samme som at elever får beskjed om hvordan ting skal gjøres. Støtten må være slik at elevene selv skal mestre oppgaven etter en stund, når hen har oppnådd kunnskapen som trengtes (Johansen & Bjerke, 2020, s. 31). Anne Håland (2021) kommer med noen eksempler fra skolen. Eleven kan fortelle en tekst muntlig, men ikke skrive den ned selv. Eller eleven kan mye om et tema, men greier ikke å strukturere kunnskapen i skreven tekst (s. 44).

Det finnes ulike måter å tilby støttende stillas. Hammond og Gibbons (2001) skiller mellom stillasbygging på makro- og mikronivå. Stillasbygging på makronivå handler om hvordan man organiserer skriveundervisningen, som helklassesamtaler, inndeling i grupper eller par og bruk av modelltekster osv. Det handler altså om hvordan man legger undervisningen til rette for at elevene skal få støtte i skriveprosessen sin (s. 49). Stillasbygging på mikronivå derimot, vil si den konkrete støtten og veiledningen en lærer gir eleven direkte, underveis i skriveprosessen.

Den amerikanske didaktikeren Sylvia Read (2010) har utviklet en modell for stillasbygging i skriveopplæringen. Read ser på skriving som en prosess og sier at læreren kan legge opp til flere stillasbyggende ledd, før elevene skriver selvstendig til slutt. Disse leddene er oversatt til norsk som; emnehjelp, modellering, utprøving, samskriving og selvstendig skriving (Anne Håland, 2021, s. 53). Først må elevene ha kunnskap innen det emnet de skal skrive om, deretter må de få innblikk i hvordan de kan skrive, enten ved at læreren modellerer eller ved bruk av modelltekster eller skriverammer. Dette leddet kan slås sammen med utprøving eller samskriving, der elever jobber sammen eller der lærer og elev bygger opp en tekst sammen. Her er det rom for diskusjoner og kritiske refleksjoner og en unik mulighet til å få frem innhold, form og bruk/formål før eleven er i gang med egen skriving (Håland, 2021). Hvem er mottaker av denne teksten? Hvordan kan vi skrive teksten? Hva er formålet med teksten?

Modellen til Read knyttes til det som skjer før elevene skriver selv, men elevene trenger også veiledning og hjelp senere i prosessen, for eksempel på skrivestasjonen i veiledet skriving. Modelltekst, som jeg har brukt i et av undervisningsoppleggene, kan ses som et støttende stillas i seg selv. Håland (2021, s. 106) støtter seg til Vygotskij når hun sier at imitasjon og transformasjon av tekster fører til læring. Vygotskij så på imitasjon som en måte å lære på så lenge det som skal imiteres er innenfor elevens nærmeste utviklingssone. En kan også bruke modelltekster som en inspirasjon til skriving, der tekstens mønster og form er det elevene skal imitere. Veiledet skriving er særlig egnet til å støtte elever i skriveprosesser (Johansen & Bjerke, 2020). Her kan lærer (og

medelever) foreslå formuleringer, gå gjennom ord og begrep, komme med forslag og hjelpe elever med skrivingen gjennom modellering.

2.7 Veiledet skriving

Veiledet skriving er lagt opp til å veilede elever der de er i sin skriveutvikling og har også blitt kalt *tilpasset opplæring i praksis* (Johansen & Bjerke, 2020, s. 32). Det er, som kjent, lettere å kunne støtte elever på ulike nivå når de er delt i mindre grupper. Veiledet skriving legger opp til stasjonsundervisning, der elevene er delt i grupper på 4-5. Skrivingen foregår hovedsakelig på den lærerstyrte stasjonen. Metoden er relativ ny og knyttes til en metode kalt *guided reading*, fra New Zealand (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Begrepet *guided writing* ble ikke kjent før senere (s. 15), men begge metodene har samme læringsteoretiske utgangspunkt. Utvikling i lese- og skriveferdigheter henger nøye sammen og tidlig skriveerfaring stimulerer fonologisk bevissthet hos barn, noe som er vesentlig både for lesing og skriving. De viser videre til Marie Clay (1966), som understreker viktigheten av at lærere bygger videre på den kunnskapen som barna har med seg. Hun sa at elever må få mulighet til å lære i eget tempo, fra eget ståsted og med hjelp og støtte fra en lærer (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 16).

Førrige delkapittel gikk nærmere inn på stillasbygging og støtte i undervisningen. Veiledet skriving er lagt opp etter en slik tankegang. Læreren skal gi akkurat nok støtte og veiledning til at barnet skal mestre en oppgave. Etter hvert vil barnet være i stand til å gjøre det alene. Et viktig poeng i veiledet skriving er at det er eleven som skal være den aktive (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Læreren skal ikke fortelle hva eleven skal skrive. Dersom eleven ikke kan skrive, skal han oppfordres til å lydere ordene og si hva læreren skal skrive, i rollen som sekretær. Følgende punkter er viktige når læreren skal drive veiledet skriving i første klasse (s. 23):

- læreren tar utgangspunkt i felles opplevelse til inspirasjon og snakker med klassen om opplevelsen.
- læreren motiverer elevene og gjør oppgaven spennende.
- læreren lar elever tegne fra opplevelsen.
- læreren arbeider med en liten gruppe elever.
- læreren tar med elever i dialog om opplevelsen.
- læreren lar elevene skrive om opplevelsen og gir dem ulik grad av støtte
- læreren lar elevene presentere og vurdere arbeidene.

Gjennom å arbeide på en slik måte, kan man støtte elevene slik at de utvikler alle sidene ved skrivingen, både innhold, form og formål. Elevene kan få hjelp med begrep, setningsstruktur, mottakerbevissthet eller overskrift, der man hele tiden relaterer til hva som er formålet med teksten og hvem som skal lese den. Læreren må tilpasse veiledningen han gir, slik at eleven kan utvikle seg i sin nærmeste utviklingszone (Myran & Håland, 2018). En slik veiledningssamtale blir støtte på mikronivå, ettersom støtten tilpasses hver enkelt elev. Unge skrivere trenger instruksjoner og de utvikler ikke sine skriveegenskaper kun gjennom å få en skriveoppgave av læreren (Gibson, 2008, s. 324). De trenger eksplisitt støtte som adresserer både språk, kunnskap og skrivestrategier. Klæboe og Sjøhelle (2013) beskriver å være en del av et språklig fellesskap som blant annet å forholde seg til mønster for språkbruk, som er realisert som sjangre (s. 33).

Neste delkapittel handler om hvordan man kan arbeide med sjangerlære i skriveundervisningen.

2.8 Sjangerpedagogikk

Sjangerpedagogikk kan knyttes til arbeid med skrivning i alle fag og tanken om at ulike fag gir seg godt til ulike typer tekster. Bakgrunnen for hvorfor skrivning er viet så mye plass i læreplanen og hvordan skriveferdigheter knyttes til teksters innhold, form og formål beskrives i «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter»:

Utviklingen av skriveferdigheter gjør det mulig å gå inn i ulike skriveroller i kunnskapssamfunnet.... Skrivning er et redskap for læring i alle fag, og gjennom å utvikle skriveferdigheten blir faglige ferdigheter utviklet. Parallelt med den faglige progresjonen blir stadig mer avanserte og fagspesifikke skriveferdigheter utviklet, slik at form og innhold i teksten blir tilpasset formålet med skrivningen. (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Sjangerpedagogikken har som mål å lære elever å beherske sjangrer og slik styrke fagligheten i skolen. Johansson og Ring (2010) beskriver hvordan sjangerpedagogikken har sin plass i nåtidens danske skole. Mye av det kan oversettes til dagens norske skole, hvor fagspesifikke skriveferdigheter blir knyttet direkte til de tre sidene i skrivetrekanten, nemlig form, innhold og formål. Skrivetrekanten gjelder ikke bare alle ytringer, men også sjangrene vi ytrer oss i (Smidt, 2011). Sjangrene har en innholdsside, en formside og en bruksside. Det å lære seg et nytt fag er å lære seg en ny måte å tenke og uttrykke seg på, både muntlig og skriftlig. Innhold og form styres av det eleven oppfatter som det egentlige formålet med teksten. Lærere bør arbeide med sjangrer i alle fag, med forbilder som modeller, bevisstgjøring på sjangertrekk og med konkret veiledning i skriveprosessen (Smidt, 2011, s. 12). Elever føres slik gradvis inn i den faglige og fagspråklige verdenen, trinn for trinn og gjennom dialog med hverandre, læreren og tekstene, jf. Vygotskijs lære om støttende stillas.

Sjangerpedagogikk kan hjelpe med å dekke behovet for en mer eksplisitt skriveundervisning i Norge, slik NORM- og SKRIV-prosjektene etterspurte. Elever skal lære å skrive innenfor normer og konvensjoner i ulike skrivesituasjoner (Horverak et al., 2020, s. 13). Også i den nye læreplanen har sjangerbegrepet kommet inn på nytt, gjennom at elevene skal *beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål*. (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at elevene skal kunne skrive innen ulike sjangre, må de lære hvordan de skal gå frem for å få til det.

Sjangerpedagogikken har tradisjonelt sett blitt brukt på skoler med mange flerspråklige elever. Min skole har en høy andel flerspråklige elever, ettersom vi er en mottaksskole, men jeg tror i likhet med Johansson og Ring (2010, s. 18) at en slik undervisningsmodell vil gagne alle elever. Horverak et al. (2020) bygger sin modell på en pedagogikk som ble utviklet i Australia på 80-tallet, men legger større vekt på språk innen tema og grammatikk enn den opprinnelige. De viser til Martin (2009) og hans forklaring av *sjanger* som målorienterte sosiale prosesser med ulike stadier (s. 15). En slik forståelse tar høyde for at teksten har en indre struktur og en sosial hensikt, jf. tekstens form og formål. Det er alltid formålet med kommunikasjonen som styrer våre valg i talespråket (Johansson & Ring, 2010). Den sjangerpedagogiske modellen har som mål å gjøre elever bevisst på ulike språkmønstre de vil møte. Læreren underviser eksplisitt i hvordan

formålet til en kommunikasjon kommer til uttrykk i en sangers strukturelle og språklige trekk (s. 27). Modellen heter *the teaching learning cycle* (heretter kalt skrive læringssirkel) og omtales i Horverak et.al (2020). Det finnes ulike varianter av denne modellen, men jeg har valgt den som omtales i «Støttende skriveundervisning» fra 2020. Undervisningen knyttes til fem faser: (s. 16)

- Kontekstualisering av sangers hensikt og anvendelse
Elevene må bli kjent med hva som er hensikten med sjangeren og i hvilke situasjoner man kan bruke den.
- Modellering og dekonstruksjon av modelltekst
Elevene undersøker en eller flere modelltekster sammen med læreren og ser etter språklige trekk.
- Arbeid med sangerens språk og tema til skriving
Elever og lærer undersøker hva slags språk og grammatikk som forventes i den aktuelle konteksten og om temaet det skal skrives om.
- Felles konstruksjon av tekst
Lærer og elever skriver en tekst sammen. Dette stadiet kalles kjernen i sangerpedagogikken og det som skiller den fra andre metoder (Horverak et al., 2020). Elevene kan støtte seg til denne teksten når de skal skrive selv.
- Selvstendig konstruksjon av tekst med tilbakemelding
Elevene skriver egen tekst og får en form for tilbakemelding på teksten sin, enten av lærer eller medelever.

Man går ikke alltid gjennom hvert ledd i modellen like nøye (Johansson & Ring, 2010). Dette avhenger av elevens forforståelse og kunnskap.

2.9 Skriveroller

Det har tradisjonelt vært fokusert på den tekniske siden ved skriving i begynneropplæringen i norsk skole. Tekniske ferdigheter er viktig, men elever må få trening i ulike skriveferdigheter allerede fra starten av, for at skrivingen kan oppfattes som meningsfull. Skriving bør foregå i situasjoner der skriften har en funksjon og hvem som er mottaker av teksten er viktig i denne sammenhengen (Johansen & Bjerke, 2020). Elevene må vite hvem som er mottaker for å være klar over hvilken rolle de selv har som avsender. En slik posisjonering av roller er viktig med tanke på at elevene skal se skrivingens *formål* tydeligere og dermed fylle teksten med relevant *innhold* og riktig *form* (Johansen & Bjerke, 2020, s. 34). Mottakerbevissthet beskrives her som å vite hvilken posisjon mottaker har i skrivesituasjonen, hvem vedkommende er og hva han vet.

Å lære å skrive er ingen enkel sak og krever at elever inntar ulike roller i skrivingen sin. David Barton (1994) siteres i Nilsen (2005):

Learning to write involves two aspects associated with the two meanings of the word write: Learning the mechanics of writing, or becoming a scribe and deciding what to write or becoming an author. (s. 156).

Det engelske begrepet *scribe* oversettes til de norske skriverollene *øveskriver* og *språkforsker*, mens *author* kan oversettes som forfatter (Nilsen, 2005). De to første rollene omhandler det tekniske og mekaniske med skriveprosessen, mens det siste går ut på et ønske om å kommunisere noe. Johansen og Bjerke (2020) knytter skriftspråksutvikling til talespråksutvikling og beskriver ulike skriveroller en elev kan innta eller tildeles. *Øveskriveren* trener på tekniske sider ved skriving, som tegnsetting, bokstavformer og skriveretning. *Språkforskeren* får utforske skriveprosessen ved for eksempel å oppfordres til å skrive slik han tror det skal skrives. Her er formålet og innholdet viktigere enn formen, men språket er fremdeles i sentrum. En rolle som *forfatter* har budskapet i sentrum. Eleven skal fortelle noe gjennom teksten, uten hensyn til formelle krav som rettskriving. Her er det skriving som en kommunikativ handling som er i fokus og *Skriften har en funksjon ut over skriften i seg selv* (Johansen & Bjerke, 2020, s. 26).

Vi vet altså at skriving er en komplisert ferdighet og at dette påvirker hvordan vi bør undervise i skolen. Vi har lite informasjon om skrivepraksis for de yngste barna i Skandinavia. Fra internasjonal forskning (eks. Cutler & Graham, 2008; Parr & Jesson, 2016) i USA og New Zealand, vet vi at det er veldig lite skriving i førsteklasse. Håland, Hoem og McTigue (2019) finner at også norske klasserom legger opp til for lite skriving med de yngste. Studiene konkluderer med at elever bør skrive mer de første skoleårene og at lærere bør ha en bedre balanse mellom kommunikativ skriving og skriving for å øve på delferdigheter. Det har vært mindre forskning på skriving enn på lesing, og skriveferdigheter har vist seg vanskeligere å kartlegge og sammenligne. Likevel har det blitt satt søkelys på skriving i skolen i Norge de siste årene, både innen forskning og i lovverk og læreplaner. Lovverk og læreplaner støtter en funksjonell skriveopplæring, der elever lærer om teksters innhold, form og formål. De yngste elevene har med seg kunnskap om skriving når de starter på skolen og ofte forventer de å skrive allerede fra begynnelsen (Myran & Håland, 2018). Utfordringen vi står ovenfor nå, er å hjelpe elevene å bli kompetente skrivere i et stadig mer litterært samfunn.

3. Metode for innsamling og analyse av datamaterialet

I denne delen presenterer jeg den metodiske tilnærmingen i forskningsprosjektet. Først gjør jeg rede for forskningsdesignet. Deretter begrunner jeg valg av kvalitativ metode og beskriver denne. Videre beskriver jeg hvordan jeg har valgt informanter og hvordan jeg har samlet inn data, samt hvilket datamateriale jeg har. Når dette er presentert, vil jeg beskrive hvordan jeg har gjennomført analysearbeidet. Jeg har selv gjennomført undervisningen i denne studien og har derfor en dobbel rolle, både som lærer og som forsker. Jeg beskriver min rolle nærmere i slutten av dette kapitlet og kommer med etiske betraktninger for denne studien. Helt til slutt drøfter jeg studiens validitet i lys av dette.

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitative studier gir forskeren mulighet til å gå i dybden på et begrenset område og forskeren er til stede i situasjonen. Det er altså en nærhet mellom forskeren og det som skal forskes på. Hovedformålet med kvalitativ forskning er å beskrive og forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). I slike studier så kan forskeren benytte seg av ulike metoder som observasjon, feltnotater, lydopptak eller videoopptak. Handlingene blir ikke bare beskrevet, men forskeren belyser også hva handlingene betyr for de involverte (Nilsen, 2012, s. 22). I kvalitative nærstudier plukkes informantene eller deltakerne ut etter bestemte kriterier, som kan si noe om det som blir studert. De ulike data samles inn for å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskapning i deres naturlige kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113).

Gjennom observasjon og samtaler kan jeg, som forsker, få tilgang til informantenes forståelse og jeg får mulighet til bedre å forstå deres handlinger og deres tekster. Etersom jeg er både forsker og underviser i dette klasserommet og det er jeg som både samler inn og analyserer data, kan man si at jeg legger store føringer på denne studien. Gjennom dette kapitlet ønsker jeg å legge frem mine perspektiv og synspunkter, slik at studien oppleves som transparent for leserne. Postholm (2010) sier at en slik fremstilling vil kunne hjelpe med å sikre kvaliteten på studien.

En studie som legger opp til forskning i eget klasserom springer oftest ut fra noe som forskeren ønsker bedre innsikt i. Gjennom å gå i dybden på meningsfull skriving i første klasse og å nærlese elevenes tekster, får denne studien stor verdi for meg i min praksisutvikling og gir meg kunnskap som jeg kan benytte i videre undervisning, planlegging og vurdering. Gjennom hele denne prosessen utvikler jeg også min evne til å observere elever, reflektere over deres handlinger og bedre forstå elevenes behov. Jeg beskriver dette videre i neste delkapittel som omhandler valg av casestudie som forskningsdesign.

3.2 Casestudie

Denne studien er en casestudie, noe som gir meg, som forsker, muligheten til å undersøke en kontekst i dybden. En casestudie er en studie av noe som er avgrenset i tid og rom (Postholm & Jacobsen, 2018). Oppmerksomheten kan rettes mot et individ, flere individer, grupper, aktiviteter eller en organisasjon. I denne studien rettet jeg oppmerksomheten mot tre elever på ulike stadier i sin skriveutvikling og i meningsfulle skriveaktiviteter. For at noe skal kvalifisere som en casestudie må den unike konteksten

spille en sentral rolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). I denne studien er konteksten ulike skriveopplegg som legger opp til meningsfull skrivning.

En casestudie er en verdifull metode for å undersøke kontekster innen utdanning. Mills et al. (2010) skriver:

The use of case studies in reseach, creates knowledge and understanding. In education research, using the case study approach not only creates knowledge and understanding, but also sets a standard for good teaching practices through two main means- development and implementation of policy, and gaining experience through exposure to a particular phenomenon.

Man får altså kunnskap om et fenomen, men i tillegg får man praksisrelatert kunnskap og erfaring. Gjennom denne studien får vi kunnskap om de yngste elevenes skrivning og deres reaksjoner på funksjonell skriveopplæring. Ved å få denne erfaringen vil også fremtidig undervisning og vurdering av elevtekster kunne påvirkes. En kvalitativ case studie med bruk av varierte datakilder kan være en verdifull metode for å utvikle teori, evaluere programmer og utvikle intervensjoner (Baxter & Jack, 2008). Hvis studien blir gjennomført på riktig måte.

Å se en sak fra flere sider samtidig, gir muligheten for at ulike sider av fenomenet kan komme til syne og bli forstått. Case study-forskning baserer seg på multiple datakilder, som for eksempel notater, intervju, observasjoner og tekster. Slik forskning er gunstig nettopp på grunn av de multiple kildene, da det er en strategi som også øker datapålitelighet (Baxter & Jack, 2008). De ulike datakildene søker å nå en holistisk forståelse av fenomenet som blir studert og hver datakilde blir en puslespillbrikke for å forklare helheten. Baxter og Jack (2008) ser altså, i likhet med Yin og Stake store fordeler med case studier. Men de advarer mot en utfordring. Man kan ende opp med for mye data å analysere og bli det man kaller «lost in the data».

Kunnskapen jeg finner frem til i denne studien kan sies å være avgrenset til elevene i denne klassen og i denne spesifikke konteksten. Denne studien vil derfor ha stor betydning for meg. Det er likevel aktuelt å stille spørsmålet: Er det jeg finner frem til her av interesse for andre? Kan funnene generaliseres til å gjelde også andre elever i andre klasser? For å kunne generalisere funn, må man se på om elevene jeg har valgt som informanter ligner på andre typiske elever i andre typiske klasser. Ved å velge elever på ulike nivå i sin skriveutvikling ønsket jeg å finne svar på hvordan (ulike) elever skriver etter opplegg basert på teori om meningsfull skrivning. Ved å samle inn ulike typer data, observasjonsnotater, elevtekster og transkripsjoner av samtaler) søker jeg å øke studiens pålitelighet. Utfordringen blir å generalisere resultatet fra en slik casestudie, ettersom det som observeres er kontekstuel bundet. I denne studien forsker jeg på elevers skrivning i en bestemt første klasse og i bestemte kontekster. Likevel søker jeg å beskrive disse i slik detalj at andre skal kunne gjenkjenne eventuelle funn og utfordringer og bruke dem i egen yrkeshverdag.

3.3 Det empiriske materialet

Klasseromsempirien er hentet fra en førsteklasse på min egen skole. Empirien kan sies å være tre ulike typer datamateriale; observasjoner, samtaler og elevtekster.

Observasjonene er dokumentert i form av feltnotater, samtalene er transkribert og elevtekstene er samlet inn i sin helhet. I etterkant av hvert undervisningsopplegg

renskrev jeg feltnotatene. Jeg knyttet også egne refleksjoner til observasjonene ved å lage en marg på høyre side, der jeg noterte gjennom hele prosjektet. Etter hvert av de tre skriveoppdragene hadde jeg samtaler med elevene, der jeg satt i et rom sammen med én og én elev. Jeg analyserer de tre ulike empiri-typene (observasjon, samtaler og elevtekster) sammen i kapittel 4 og disse utfyller hverandre, som forklart i forrige delkapittel. Ved hjelp av observasjoner gjort i klasserommet, kan jeg forstå elevtekstene bedre og ved hjelp av samtalene kan elevene forklare tanken bak det de har skrevet.

3.4 Valg av informanter og innsamling av datamateriale

Før jeg kunne begynne studien, måtte jeg søke NSD om tillatelse til å behandle og lagre data. Når denne var i orden, sendte jeg ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 1) til alle foreldrene i en førsteklasse på min skole. Kontaktlærer var positiv til at jeg skulle låne klassen hens og hjelp meg å dele ut og samle inn skrivenene. Elevene ble informert direkte av meg om hva studien gikk ut på, formålet ved den og hvordan det ville påvirke deres skolehverdag. Foreldrene hadde mulighet for å kontakte meg, NTNU eller NSD ved behov og hadde i tillegg mulighet til å trekke sitt samtykke når som helst i prosessen. Samtykkeskjemaet åpnet for innsamling av elevtekster og lydopptak av samtaler mellom meg og eleven.

Jeg arbeider på en skole med tett oppunder 400 elever. Skolen er en mottaksskole og har dermed en større andel minoritetsspråklige elever enn andre barneskoler i kommunen, pr. 2022; ca. 30%. I den aktuelle førsteklassen er det 15 elever, alle selvsagt unike i sin skriveutvikling. Klassen ble valgt ut fra at jeg hadde arbeidet sammen med kontaktlæreren tidligere og hen var meget positiv til studien min. Etter det første undervisningsopplegget samlet jeg inn tekster fra alle elever, hvor foreldrene hadde underskrevet skjemaet. Jeg så nærmere på tekstene og i samarbeid med kontaktlærer valgte jeg ut tre informanter. Jeg ønsket å velge elever som hadde et ulikt utgangspunkt for skriving og ønsket hjelp fra kontaktlærer til å velge elever ut fra følgende kriterier. Bakgrunnen for kriteriene beskrives under.

- En av elevene skulle ha norsk som andrespråk og kunne noen bokstaver ved skolestart.
- En av elevene skulle kunne de fleste bokstaver ved skolestart
- En av elevene skulle kunne få eller ingen bokstaver ved skolestart
- Elevene skulle være relativt utadvendte.
- Elevene skulle ha lite fravær fra skolen.

Jeg valgte tre elever, slik at hvis noen trakk seg underveis i studien ville jeg fremdeles ha empiri å analysere. Kriteriene ble satt for å ha ulike elever å studere. Jeg ønsket å ha med mangfoldet på min skole, derfor ville jeg ha med minst én minoritetsspråklig elev. Jeg ønsket også at elevene var på ulike nivå i sin skriveutvikling. Det var viktig å få med elever som ville snakke i samtalene og som var trygge i en slik situasjon. Derfor ønsket jeg elever som var relativt utadvendte. Ønsket om lite fravær var på bakgrunn av min egen jobbsituasjon, ettersom jeg hadde begrensede muligheter til å gjennomføre opplegg, observere og samtale med elevene. Jeg ønsket også at elevene hadde vært med på det aller meste av opplæringen i 1. klasse frem til da. I tillegg antok jeg at det var mer sannsynlig å få samlet inn alle tekstene til informantene dersom de hadde et jevnt oppmøte på skolen.

3.5 Presentasjon av informantene

De tre elevene er gitt følgende fiktive navn; «Astrid», «Mario» og «Ole». Alle tre deltok på samtlige undervisningsopplegg og samtaler i etterkant. Jeg vil videre gi en kort beskrivelse av hver elev, som en bakgrunn til analysearbeidet.

Mario snakker ikke norsk hjemme, men har gått i norsk barnehage. Han har vedtak på særskilt norsk undervisning 4,5 timer per uke. Det fiktive navnet, Mario, er ikke et typisk norsk navn. Jeg valgte navnet for å synliggjøre at eleven er minoritetsspråklig, slik at leseren kan følge analysen bedre. Eleven er ikke spansktalende, som navnet kan tilsi, men for å sikre elevens anonymitet, kan jeg ikke gå nærmere inn på språklig bakgrunn. Mario kunne en del bokstaver ved skolestart i 1. klasse, men ikke nok til at han følte seg trygg på å skrive. Han spør mye om hjelp, men kontaktlærer opplever at han ofte kan det. Han vil gjerne ha bekreftelse slik at det blir riktig. Han mangler noen lyder når han snakker og dette går igjen også når han skriver. Ved en bokstavtest i januar var han usikker på 2 bokstaver og han hadde en fin progresjon frem til påske.

Ole kunne skrive navnet sitt når han startet i første klasse, men kunne ingen andre bokstaver. Han hadde ikke oppdaget det alfabetiske prinsipp. Han er en stille og noe reservert gutt i klassen, men prater gjerne med voksne. Han blomstret virkelig etter vinterferien, sier kontaktlæreren. Da oppdaget han at språklyder svarer til bokstaver og han lærte de fleste bokstavene. Han ber ikke så mye om hjelp, men prøver heller selv. Ved en bokstavtest i januar var han usikker på 4 bokstaver. Annen kartlegging viser at han kan lytte ut lyder i og stave enkle ord. Han er også flink til å benytte bokstavhjelpere når han skriver.

Astrid kunne alle bokstavene ved skolestart i første klasse og skrev enkle ord. Hun er ivrig på å skrive og vil gjerne at alt skal bli riktig. Hun spør gjerne om hjelp, mest angående hva oppgaven krever. Hun spør ikke om språklyder, men stiller ofte spørsmål angående dobbel konsonant eller O/Å- ortografi. Når hun spør om hjelp til lesing eller skriving, opplever kontaktlærer at hun ofte mestrer det uten særlig hjelp, men at hun ønsker bekreftelser på at hun mestrer oppgaven.

3.6 Beskrivelse av undervisningsoppleggene

Jeg gjennomførte altså tre ulike undervisningsopplegg, som alle la opp til funksjonell skriving. Under hvert skriveopplegg hadde elevene tilgang til bokstavhjelperen, som ble utviklet av skrivesenteret i forbindelse med FUS-prosjektet (Myran et al. 2021). Elevene ble introdusert for denne tidligere i skoleåret og hadde brukt den eller lignende bokstavhjelpere som støtte til egen skriving (vedlegg 2). Jeg gjennomførte undervisningen og styrte veiledningen av elevene, mens kontaktlærer gikk rundt og bisto elevene. Vi hadde et godt samarbeid rundt hvordan vi hjalp elevene og jeg hadde en samtale med kontaktlærer etter hver undervisnings-økt der hen informerte om sine observasjoner og hvilken hjelp som hadde blitt tilbudt de ulike elevene. Likevel er det mulig at elevene ble påvirket av at kontaktlærer var til stede i noen av timene. Elevene er vant til å forholde seg til sin kontaktlærer i skrivesituasjoner og vet hvordan hen bruker å instruere, veilede og vurdere skrivingen deres. Kontaktlærer var ikke til stede verken ved introduksjon av oppgavene eller avslutning. Dette var bevisst, slik at elevene skulle oppleve at det var jeg som sto ansvarlig for denne undervisningen. Rollene våre beskrives nærmere senere i dette delkapitlet, sammen med en beskrivelse av data fra de ulike skiveoppleggene.

Det første undervisningsopplegget ble inspirert av teori om sjangerpedagogikk (se bl.a. Horverak et al., 2020; Johansson & Ring, 2020). Undervisningsopplegget foregikk over 3 økter, fordelt på to dager. Hovedmålet med undervisningen var at alle elevene skulle lage en invitasjon til sin fadderelev på 5. trinn om å komme å spise sammen med dem den påfølgende uken. Jeg beskriver opplegget ut fra Horverak et al. (2020) og de fem fasene i undervisningen, som beskrevet i teorikapittelet. Jeg brukte denne teorien aktivt når jeg planla opplegget.

- kontekstualisering av sjangers hensikt og anvendelse

Jeg hadde med en bursdagsinvitasjon jeg hadde mottatt og vi åpnet konvolutten sammen. Vi samtalte i hel klasse og hadde spesielt fokus på det kommunikative målet med teksten, hvem som var mottaker og hva som var viktig å få med i en invitasjon; nemlig når, hvor, hvem og hva.

- modellering og dekonstruksjon av modelltekst

Vi så på ulike invitasjoner, som juletreffest og barnebursdag. Vi dekonstruerte modelltekstene og så etter de viktige punktene; når, hvor, hvem og hva.

- arbeid med sjangerens språk og tema til skriving

Vi jobbet med å skrive til og fra, dag, dato og tidspunkt.

- felles konstruksjon av tekst

Vi skrev invitasjon til rektor om å komme og se på sanger de hadde øvd inn. (se vedlegg 3).

- selvstendig konstruksjon av tekst med tilbakemelding

Alle elevene fikk en lapp med navnet til sin fadder. De skrev invitasjonen på eget ark, la sin tekst i en konvolutt og skrev navnet til fadderen utenpå.

Det var avtalt med kontaktlærere i begge klassene at de skulle samles til mattid to uker etter skrivingen. Kontaktlærer i fadderklassen hadde også satt av tid til at elevene skulle skrive svar på invitasjonene. Det ble likevel ikke som vi hadde trodd, da skolen stengte ned samme dag som opplegget ble gjennomført, grunnet et Covid-19- utbrudd.

Det andre undervisningsopplegget var inspirert av teorien om veiledet skriving (jf. Gibson, 2008; Klæboe & Sjøhelle, 2013). Først hadde vi en innledende motivasjonsøkt der elevene fikk se diverse bilder av et kiwi-tre og vi samtalte omkring hvor og hvordan kiwien vokser. De fikk også en oversikt over hvordan dagen skulle forløpe. Elevene ble videre delt inn i 3 grupper på 4 eller 5 elever. Jeg delte inn gruppene i samarbeid med kontaktlæreren. Vi så på elevenes bokstavekunnskap og selvstendighet i skriving slik at de var delt inn i nivå. Når elevene sitter i grupper og får eksplisitt undervisning og støtte på det skrivenivået de er, er forholdene lagt godt til rette for spørsmål og for å oppklare problemer barna møter på i skrivingen (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 40). Vi var to lærere i klasserommet hele dagen og jeg sto ansvarlig for veiledningen på den lærerstyrte skrivestasjonen. Hver stasjon tok ca. 20 minutter. Tabellen nedenfor viser stasjonene og oppsett av dagen.

Stasjon/tidspunkt	09:00-09:20	10:00-10:20	11:45-12:05	12:10-12:30	12:30-12:50
Forskerstasjon med tegning	A	B	C		
Lærerstyrt skrivestasjon		A	B	C	
Skrive ferdig/Ipad			A	B	C
Leke postkontor	B	C		A	
Perling	C				B/A

Elevene lekte postkontor på et eget grupperom, der de hadde tilgang på en postkasse, konvolutter, farget papir, tusjer, blyanter og lekepenger. På den lærerstyrte stasjonen hadde elevene med seg tegningene sine og hadde tilgang på bokstavhjelpere, skriveutstyr og bildene fra introduksjonen. Elevene ga uttrykk for at de var meget motiverte og særlig forstørrelsesglasset var populært. Vi snakket om likhetene mellom detektiver og forskere og en av elevene signerte sin tekst med «detektiv-XXX). De var nok mest opptatt av forskerstasjonen, men også å skulle få vise frem sin tekst til slutt. I introduksjonsøkten klargjorde jeg tekstens formål og innhold. Alle tekstene skulle nemlig leses opp i klassen før de ble hengt opp i gangen sammen med bilder av det vi hadde gjort. Vi samtalte også om hva en forsker tekst skulle inneholde, nemlig det vi fant ut på forskerstasjonen og det vi lærte i introduksjonen. Tekstens form ble fokus for veiledningen på skrivestasjonen, i tillegg til innhold. Se vedlegg 4 for skriverammen som elevene fikk utdelt.

I det siste opplegget brukte jeg *Den lille larven Aldrimett* av Eric Carle (2015) som modelltekst. Jeg leste boka høyt og viste frem bilder underveis. Før jeg begynte lesingen, sa jeg at elevene skulle være obs på et mønster i teksten og at de kanskje kunne gjette hva som stod på neste side underveis. Det tok bare to gjentakelser før de fleste skjønnte at det var én dag og én frukt som ble lagt til for hver side. Vi lagde et par sider sammen på tavla og elevene fikk utdelt en fremside hvor de skulle skrive navnet sitt og bestemme seg for hvem boken skulle handle om. Se vedlegg 5 for skriverammen elevene fikk utdelt. Elevene hadde bokstavhjelpere på pulten og støtte fra skriverammen.

Jeg valgte å studere elevtekster fra undervisningsopplegg som baserte seg på ulike retninger innen teori om meningsfull skriving. Etter å ha lest mye teori om meningsfull og funksjonell skriveopplæring, kom jeg stadig tilbake til Ongstads modell av skrivetrekanten, altså ytringers formål, form og innhold. Det ble sentralt i teorikapitlet og forble sentralt i arbeidet med analyse av elevtekster og elevsamtaler. Tabellen nedenfor viser hvilke roller jeg og kontaktlærer inntok i undervisningen og hvilke data som kom ut fra de ulike skriveoppdragene.

Teori og tid brukt	Opplegg	Rollefordeling	Data
Sjangerpedagogikk 3 økter over 2 dager	Samtale i hel klasse med modellering	Kun jeg var tilstede	Feltnotater
	Arbeid med språk, tema og felles tekstkonstruksjon.	Kun jeg var tilstede	Feltnotater Brev til rektor (vedlegg 3).
	Skriving av egen tekst	Jeg: hovedansvar for veiledning Kontaktlærer: hjelp elevene ved behov.	Feltnotater. Elevtekster (figur 2-5). Transkripsjon av samtaler.
Veiledet skriving 1 hel dag.	Introduksjon	Kun jeg var til stede	Feltnotater
	Forskerstasjon	Jeg veiledet første gruppe. Kontaktlærer veiledet de andre gruppene.	Feltnotater. Skriveramme (vedlegg 4)
	Skrivestasjon	Jeg veiledet elevene på skrivingen.	Feltnotater. Elevtekster (figur 6-8). Transkripsjon av samtaler.
	Skrive-ferdigstasjon	Elevene arbeidet selvstendig.	Feltnotater. Elevtekster (figur 6-8). Transkripsjon av samtaler.
	Postkontor	Elevene arbeidet selvstendig.	
	Perling	Elevene arbeidet selvstendig.	
Modelltekst som støttende stillas 2 økter på 1 dag.	Høytlesning, dekonstruksjon av modelltekst og konstruksjon av felles tekst.	Kun jeg var til stede	Feltnotater
	Skriving av egen tekst	Jeg sto ansvarlig for veiledning av elevene. Kontaktlærer bidro ved behov.	Feltnotater. Skriveramme (vedlegg 5) Elevtekster (figur 9-11). Transkripsjon av samtaler.

3.7 Deltakende observasjon og min rolle som forsker

Målet med denne studien var å finne ut hvordan elever på 1. trinn skriver, etter undervisning bygget på teori om meningsfull skriving. Jeg ønsket derfor å være til stede i undervisningen, i skriveprosessen og direkte i samtale med elevene både underveis og etter skriving av de ulike tekstene. Det var viktig for meg å se hvordan elevene responderte på undervisningen og hvordan de arbeidet med tekstene sine. Gjennom observasjon fikk jeg muligheten til å komme tettere på elevene og det ga meg innsikt i hvordan elevene arbeidet i skriveprosessen. Bjørndal (2017) kaller dette for *observasjon av andre orden*, nemlig når observasjonen foregår samtidig med den pedagogiske

aktiviteten man selv inngår i og der observasjonen komplementerer undervisningen. Observasjonene utfylte de andre dataene jeg samlet inn og ga meg muligheten til å bekrefte eller utdype informasjonen jeg fikk fra elevtekstene og elevenes uttalelser.

Det kan være utfordrende å «intervjue» de minste elevene da de ikke nødvendigvis klarer å sette ord på alt de tenker. I kvalitativ forskning gjennomføres observasjon i situasjoner slik de utspiller seg. Slik observasjon kalles naturalistisk, og her kan forskeren se menneskelig aktivitet i den settingen den finner sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). I forskningssammenheng er det også vesentlig at forskeren har et fokus for sin observasjon og hen bruker ulike verktøy for å oppfatte og forstå. Jeg opplevde at de tre elevene var ulike i hvordan de mestret å samtale om egne tekster. Ved å være til stede og delta i undervisningen kunne jeg få mer ut av samtalene med elevene og forstå elevtekstene bedre.

Å utføre observasjoner har sine fordeler og sine utfordringer. Man kan få god kunnskap fra observasjon, men observasjon er ikke datamateriale dersom den blir stående alene. Observasjon sammen med andre typer datamateriale er nødvendig for å unngå subjektive antakelser hos forskeren og øke validiteten hos leseren (Guba & Lincoln, 1988). I denne studien styrkes observasjonene av elevenes ord og av deres skrevne tekster. Kolivosky og L.J Taylor (1977) var også kritiske ovenfor en objektiv forståelse av observasjon (Bjørndal, 2017, s.41). Blant annet sa de at mennesker ser det de vil se og at de bare ser ting på bakgrunn av tidligere erfaringer. Bildet vi har av andre mennesker påvirker hvordan vi tolker det de sier eller gjør. Alt jeg observerte, så jeg gjennom mine øyne. Min førforståelse av situasjonen, elever og meg selv som pedagog påvirket hva jeg fikk med meg. Som forsker har man også et fokus for sin observasjon og dette kan føre til at man bagatelliserer deler av observasjonene. Det er viktig å huske at man kan se hva noen gjør, men ikke *hvorfor* de gjør det eller hva som er tanken bak. Ved at jeg samtalte med elevene og så på tekstene deres, søkte jeg å synliggjøre mer av dette *hvorfor*.

Selv med de beste intensjoner ble observasjonene mine ikke fullverdige. Jeg forsøkte hele tiden å følge med på mine fokuselever, men måtte balansere min oppmerksomhet mellom 12 andre elever i klassen, som også måtte få veiledning og støtte i skriveprosessen. Ettersom det var en liten klasse trodde jeg på forhånd at det ville bli god anledning til å følge opp fokuselevne, men muligheten til å observere dem tett, ble mindre enn jeg trodde. Det er en reell mulighet for at jeg gikk glipp av viktig informasjon under skriveprosessen til de tre elevene. Jeg kunne ha tatt de ut av klassen, men ønsket at studien skulle basere seg på autentiske undervisningssituasjoner og valgte derfor å gjennomføre i hel gruppe. Kontaktlærer bisto også med observasjon og hadde et ekstra øye med deltakerne i studien. Vi sammenlignet erfaringer etter skriveoppleggene. Selv om feltnotatene ikke ble så omfattende anser jeg dem som en viktig del av datamaterialet, som også hjalp med å styre samtalene med elevene og gi utdypende informasjon om elevtekstene.

3.8 Samtale med elevene

Et av forskningsspørsmålene i denne studien var:

Hvilken opplevelse har 3 elever med ulik skrivekompetanse av egen skriving?

For å finne svar på dette spørsmålet måtte jeg snakke med elevene. I tillegg til å kunne gi svar på forskningsspørsmålet, bidro samtalene til å gi økt kunnskap også om problemstillingen.

Jeg startet med en intervjuguide, men opplevde at elevene trengte mer støtte for å kunne snakke om sine tekster enn det jeg trodde på forhånd. Det var vanskelig å få svar på elevenes tanker om skrivingen uten å stille ledende spørsmål. En 5-6 åring trenger mye støtte og har ikke utviklet et fullverdig metaspråk til å snakke om egen skriving. Jeg ønsket å finne svar på om de husket kriterier for de ulike tekstene, hvordan de opplevde skriveprosessen og hva de opplevde som enkelt og som utfordrende. Disse punktene hadde jeg med meg inn i samtalene. Likevel ble spørsmålene stilt på ulike måter til de ulike elevene, ut fra hvordan samtalen utviklet seg. Kvale og Brinkmann (2015) kaller dette et semi-strukturert intervju, der forskeren har som mål å forstå deltakerens perspektiv. I slike intervju har forskeren temaer klare på forhånd, men stiller ikke nødvendigvis de samme spørsmålene og i den samme rekkefølgen. Et slikt intervju er mer påvirkelig av forskningsdeltakerne og det som kommer frem kan føre til helt nye spørsmål. I semi-strukturerte intervju foregår det en kontinuerlig analyse, som påvirker spørsmålene forskeren stiller (Postholm & Jacobsen, 2018). Hadde jeg ikke vært til stede i undervisningen, ville jeg ikke fått noe særlig informasjon fra samtalene med elevene. De var avhengige av detaljer for å huske skrivesituasjonen.

De tre elevene håndterte samtalsituasjonen veldig ulikt. Astrid husket godt sin egen tekst og kunne samtale om den uten å se på/lese den. I samtalene med Ole og Mario tok jeg frem teksten flere ganger gjennom samtalen. Det var nødvendig ettersom de uttalte at de ikke husket teksten de hadde skrevet. Jeg tror likevel ikke at det påvirket svarene deres særlig. De leste ikke det de hadde skrevet, men fikk hjelp til å huske. Jeg vurderte tidlig i studien hvorvidt jeg skulle ha samtalene selv eller avtale med kontaktlærer. Elever har en nærmere relasjon til en lærer de ser hver dag. Jeg hadde kun hatt 2 økter i uka sammen med disse elevene og var bekymret for om de ville snakke like åpent med meg. Jeg landet likevel på å gjennomføre samtalene selv, ettersom det var jeg som hadde eierskap til studien. Gjennom en kontinuerlig analyse, kunne jeg justere spørsmålene underveis og føre samtalen i riktig retning. Noen av spørsmålene ble noe ledende, hvis samtalen stoppet opp. Da lette jeg i elevtekstene og observasjonsnotater etter bekreftelse på det som ble sagt.

Jeg tok lydopptak av samtalene, men ikke video. Video ville gitt mer detaljert informasjon, men jeg vurderte det mer sannsynlig å få tillatelse til lydopptak, både av NSD og foreldrene. Uten videoopptak var jeg avhengig av gode notater for å ivareta andre observasjoner som kunne gå tapt, som for eksempel kroppsspråk, nøling, peking og støtte i tekst. Jeg tok opptak med en diktafon-app og når alle lydopptakene var transkribert, ble de slettet.

3.9 Transkripsjon

Når vi transkriberer, omgjør vi muntlig kommunikasjon til skriftlig tekst. Det er tidkrevende å transkribere og jeg brukte lang tid på å transkribere alle de 9 samtalen. En erfaren forsker kan sikkert effektivisere dette arbeidet, men for min del var tiden godt brukt. 30 minutter med samtaleopptak tok i underkant av 7 timer å transkribere. Gjennom å gjøre arbeidet selv, kom jeg automatisk i gang med analysearbeidet. Ideer til analysearbeid dukker ofte opp under transkripsjon, når situasjoner blir levende igjen (Nilsen, 2012). Jeg transkriberte så snart som mulig etter hver samtale, men beholdt opptakene frem til den siste samtalen ble skrevet ned. Da hørte jeg gjennom alle 9 samtaler, mens jeg fulgte med på transkripsjonen. Jeg spilte av samtalen i ulike rekkefølger. Først elev for elev, så undervisningsopplegg for undervisningsopplegg. Slik oppdaget jeg likheter og motsetninger både hos elevene og i de ulike skriveoppgavene. Etter transkripsjonene gjorde jeg en meningsfortetting av det de tre informantene fortalte. Meningsfortetting innebærer å binde de viktigste emnene i intervjuet til et beskrivende notat (Kvale & Brinkmann, 2015). Meningsfortettingen hjalp meg å se hva de tre 6-åringene egentlig satte ord på.

Jeg brukte en enkel transkripsjonskode. Pauser ble markert ved å vise lengden, som (2,2) for en pause på 2,2 sekunder. For å sikre anonymitet til både elever og lærere, markerte jeg navn som (XXX). Når elevene lo, ble det markert med :). Informasjon om kontekst, mimikk eller annen non-verbal handling ble markert med (*kursiv*), som vist i dette eksemplet.

Astrid Hmmm... Jeg visste ikke om det var O eller Å her... (*peker på ordet: komme*)

3.10 Elevtekstanalyse

Det var nødvendig å få samlet inn elevtekster for å besvare to av forskningsspørsmålene, nemlig;

- Hvilke spor finnes i elevtekstene etter kriterier fra undervisning?
- Hvordan påvirker elevenes forståelse av oppgaven, tekstene deres?

Samtalene med elevene hjalp også å belyse spørsmålene. Tekstene er presentert i analysekapittelet som nummererte figurer. Når jeg analyserte elevtekstene lette jeg etter spor av innhold, form og formål i tekstene. Jeg så etter disse momentene fordi mitt teoretiske rammeverk om funksjonell skriving krever det. Studien la opp til funksjonell skriving og jeg så etter likheter og motsetninger i forhold til dette, både mellom elevene, men også mellom de ulike skriveoppgavene og tekstene de resulterte i.

Når jeg analyserte innholdet i elevtekstene så jeg etter relevant innhold for skriveoppgavet og herunder spor av kriterier for oppgavene og det som ble vektlagt i undervisningen når det gjaldt tekstenes innhold. Når jeg analyserte formen i tekstene, så jeg etter overskrift, oppsett, ordvalg, setningsoppbygging og rettskriving. Jeg så også etter spor av kriterier for oppgavene og det som ble vektlagt i undervisningen når det gjaldt tekstenes form. Når jeg analyserte formål i tekstene så jeg etter mottakerbevissthet og kommunikasjon med leseren.

Sammen med alle elevtekstene som blir presentert i neste kapittel, har jeg renskrevet elevens tekst under bildet, slik at dere, som lesere, lettere kan følge teksten. I noen tilfeller, der innholdet kan være uklart, har jeg også skrevet hva eleven har uttrykt at

teksten inneholder. En slik klargjøring har alltid blitt bekreftet enten gjennom samtale med eleven eller gjennom feltnotater fra observasjon i klasserommet. Tabellen under viser en forenklet oversikt over hva jeg så etter i tekstene.

Område	Hva jeg så etter
Formål	Mottakerbevissthet Kommunikasjon med leseren
Innhold	Relevant innhold for oppgaven Spor av undervisningen/kriterier
Form	Overskrift Oppsett Ordvalg Setningsoppbygging Rettskriving Spor av undervisningen/kriterier

Analysen retter altså blikket mot hvordan elevene kommuniserer gjennom tekstene sine og i hvilken grad de fyller krav til de ulike typer tekstsjangrer. Datamaterialet ble behandlet i flere omganger og med ulike perspektiv. Analysen ga nye perspektiv underveis, særlig i forhold til hvor likt elevene vektla teksters form, innhold og formål i de ulike sjangrene. Denne oppdagelsen fikk meg til å vurdere undervisningsoppleggene på nytt og særlig hvordan jeg hadde vektlagt de ulike sidene av skrivetrekanten når jeg introduserte oppgavene.

3.11 Validitet og studiens begrensninger

Når man skal bestemme validiteten til en slik studie, må man se på om det er sammenheng mellom beskrivelser, analyser og tolkninger som er gjort og hvorvidt man har grunnlag for å uttale seg om kausalitet ut fra studien man har utført (Postholm & Jacobsen, 2018). I hvilken grad har jeg undersøkt det jeg ønsket å undersøke? For at lesere skal kunne oppleve en studie som valid, må de ha muligheten til å «se virkeligheten slik den fremsto for forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Gjennom å beskrive undervisningsoppleggene og konteksten i detalj og å vise at jeg trekker slutninger gjennom å analysere flere typer data, ønsker jeg å gi leserne denne muligheten. Likevel er det min beskrivelse av situasjonene og, som nevnt, kan man ikke utelukke at viktige elementer har unnslettet min oppmerksomhet når jeg har opptrådt som både forsker og underviser.

I denne studien har jeg analysert ulike typer data. Observasjonene alene ville ikke sagt nok om elevens skriving på første trinn. Elevtekster alene, kunne blitt utfordrende å beskrive i god nok detalj og samtaler alene ville gitt usikre data. Ved å finne støtte i elevtekstene, kunne jeg trekke slutninger ut fra samtaler med elevene. Ved å finne støtte i feltnotatene kunne jeg se andre momenter i elevtekstene og få en bedre forståelse av hva eleven har kommunisert, med og uten støtte. Ved å finne støtte eller samfallende resultater på tvers av de ulike typene datamateriale håper jeg å styrke denne studiens validitet. For eksempel kan jeg lettere konkludere med at Astrid var klar over innholdsaspektet i *den lille larven Aldrimett*, selv om hun ikke har uttrykt det direkte i sin tekst. Hun fortalte i samtalen med meg at hun hadde glemt å skrive «og så ble den ikke mett». Når jeg så gjennom feltnotatene fant jeg at hun ble meget frustrert når vi leste opp tekstene i fellesskap og spurte om hun kunne få teksten sin tilbake, da det var

noe hun hadde glemt. Her kan jeg trekke slutninger om Astrids kunnskap som elevteksten alene ikke ville synliggjort.

Har jeg funnet svar på det jeg ønsket å undersøke? Jeg ønsket å undersøke hvordan elever i første klasse skriver og snakker om egen skriving, etter meningsfulle skriveopplegg. Jeg kan si med sikkerhet at jeg har undersøkt hvordan akkurat disse elevene skriver og hvordan de snakker om skriving av disse tekstene. Spørsmålene blir heller; ville elevene skrevet slike tekster uten undervisningsoppleggene jeg hadde planlagt? Og kan man generalisere funnene i denne studien til å gjelde også andre elever i andre klasserom? Undervisningsoppleggene var planlagt med skrivetrekanten som teoretisk bakgrunn. Jeg kan imidlertid ikke si med sikkerhet at elevene ikke ville skrevet like gode tekster uten denne undervisningen. Med støtte i feltnotater og samtaler kan jeg likevel vise at elevene var blitt klar over viktige kriterier i tekstene. Jeg finner også støtte i at elevene var ganske like i hvordan de vektla innhold, form og formål i de ulike tekstsjangrene. Gjennom beskrivelse av undervisningsoppleggene kan jeg også vise at dette står i direkte sammenheng med hva jeg ubevisst vektla i introduksjonen av oppgavene, slik at vi kan tolke dithen at elevene skrev tekstene, med elementer fra undervisningen som ble gitt.

En utfordring i denne studien var å trekke slutninger ut fra samtalen med elevene. Jeg gikk inn i studien med en tanke om å bruke en intervjuguide, slik at jeg lett kunne sammenligne resultater. Dette ble vanskelig ettersom de yngste elevene ikke har et godt nok utviklet metaspråk for å snakke om egen skriving i detalj. Jeg satt igjen med følelsen av å ha stilt ledende spørsmål i noen situasjoner og var usikker på hvorvidt jeg kunne konkludere med noe, på bakgrunn av samtalene. Ved å finne støtte i elevtekstene og feltnotatene, ble det lettere å trekke slutninger ut fra transkripsjonen av samtalene.

De tre elevene som beskrives i denne studien er valgt ut fra et ønske om å undersøke skrivingen til elever som har ulik bokstavkunnskap og har kommet ulikt i sin skriveutvikling. Likevel er dette bare tre elever og de kan ikke sies å være representative for alle elever med henholdsvis lav, middels og høy bokstavkunnskap. Ei heller kan Mario sies å være representativ for alle flerspråklige elever. Jeg mener imidlertid at elevutvalget validerer noen av funnene i studien. Uansett hvor elevene befant seg i sin skriveutvikling kan jeg si at alle elevene visste hva som var viktig når man skal skrive en forskertekst om kiwi. Og alle elevene kunne sette ord på kriterier til en invitasjon, enten det var muntlig eller skriftlig.

Funnene i denne studien vil ikke bli direkte overførbar til å gjelde alle elever i alle klasserom, men dere, som leser oppgaven, vil forhåpentligvis kunne overføre disse erfaringene til å gjelde lignende situasjoner. Postholm og Jacobsen (2018) kaller dette *naturalistisk generalisering*, som innebærer at lesere opplever det de leser som parallelle erfaringer og tilpasser og overfører disse til egen setting. Slik vil forskningsteksten kunne være nyttig og relevant ved at den kan fungere som et tankeredskap og et utviklingsredskap for leserens egen praksis (s. 238). Jeg har søkt å gjøre forskningsprosessen transparent ved å beskrive arbeidet i så god detalj som mulig, slik at leserne lettere kan overføre erfaringene til egen praksis.

3.12 Ethiske betraktninger

I denne studien har jeg hatt rolle både som forsker og som underviser. Jeg ønsket å observere elevene i autentiske undervisningssituasjoner, som la opp til meningsfull skriving. Det kan imidlertid stilles spørsmål om hvor autentisk situasjonene var, ettersom det ikke var min klasse og elevene ikke var vant til at jeg hadde ansvaret for skriveundervisningen. Likevel var jeg godt kjent med elevene og hadde ca. 2 timer i uken der jeg hadde klassen alene. Kontaktlærer og jeg gjorde et bevisst valg om at jeg, alene, introduserte oppgavene, slik at de ikke ble forvirret i forhold til kontaktlærers rolle. Elevene oppførte seg som vanlig og ga uttrykk for å være trygge på meg i undervisningsrollen. Samtidig hadde jeg en dobbel rolle i disse timene og elevene var tydelig mer usikre i samtalesituasjonene med lydopptaker. Det kan ha påvirket svarene de ga, i alle fall i begynnelsen, før de ble tryggere på situasjonen. Jeg har allerede nevnt en annen utfordring med min dobbeltrolle, nemlig at informasjon kan gå tapt når man har flere ting å følge med på samtidig.

Det kan også stilles spørsmål ved elevenes mulighet til å trekke seg fra forskning, når forskeren arbeider på skolen. Foreldrene skrev under og gav tillatelse til innsamling av data og ble informert om muligheten til å trekke seg. De skal imidlertid samarbeide med skolen og det kan oppleves vanskelig å si nei til noe som lærere og skolen foreslår. Jeg har forsøkt å minimere sjansen for at elevene ble med på noe de ikke ønsket, ved at jeg informerte elevene godt om studien, hvordan det ville påvirke deres hverdag og at de hadde mulighet til å trekke seg. Den samme utfordringen kan sies å gjelde kontaktlæreren ettersom vi er kollegaer. Hen var meget positiv til studien og ville gjerne delta. Det er likevel verdt å poengtere at prosjektet var avhengig av at jeg fikk tilgang til en klasse og det var lærerne på skolen klar over. Dersom kontaktlærer hadde ønsket å trekke samarbeidet ville det blitt vanskelig å gjennomføre studien og det kunne nok oppleves som et press, selv om hen aldri ga uttrykk for det.

Til sist vil jeg nevne min rolle som forsker og hvordan det har påvirket denne studien. Forskning er aldri helt objektiv, ettersom forskeren bringer med seg sin subjektive, individuelle teori inn i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Det viktige er å være bevisst på sin egen subjektivitet. Jeg brakte inn min forforståelse, mine erfaringer og min teoretiske bakgrunn inn i studien. Alt dette har preget hva jeg så i klasserommet og hva jeg så etter i analysen. Jeg har likevel forsøkt å være så objektiv som jeg greier, til tross for min egen spesielle interesse for meningsfull skriving med de yngste elevene. Ved å finne støtte i forskning og generell teori, mener jeg å kunne begrunne funnene i denne studien.

4 Analyse

Empirien i denne studien er 3 elevtekster fra 3 ulike elever, i tillegg til transkripsjon av samtalen hatt i tilknytning til de ulike skriveoppdragene. Det er altså til sammen 9 tekster og 9 samtaler. Tekstene er produkt av ulike skriveopplegg, basert på ulike teorier innen funksjonell skriving, som forklart i teori og metodedel. Jeg analyserer både tekstene og transkripsjonene ut ifra de ulike elementene i Ongstads modell av skrivetrekanten (Smidt, 2010). I tillegg støtter jeg meg til feltnotater fra klasseromsobservasjon. Med dette ønsker jeg å komme nærmere et svar på problemstillingen:

Hvordan skriver elever i første klasse etter opplegg rettet mot meningsfull skriving og hvordan snakker elever om egen skriving?

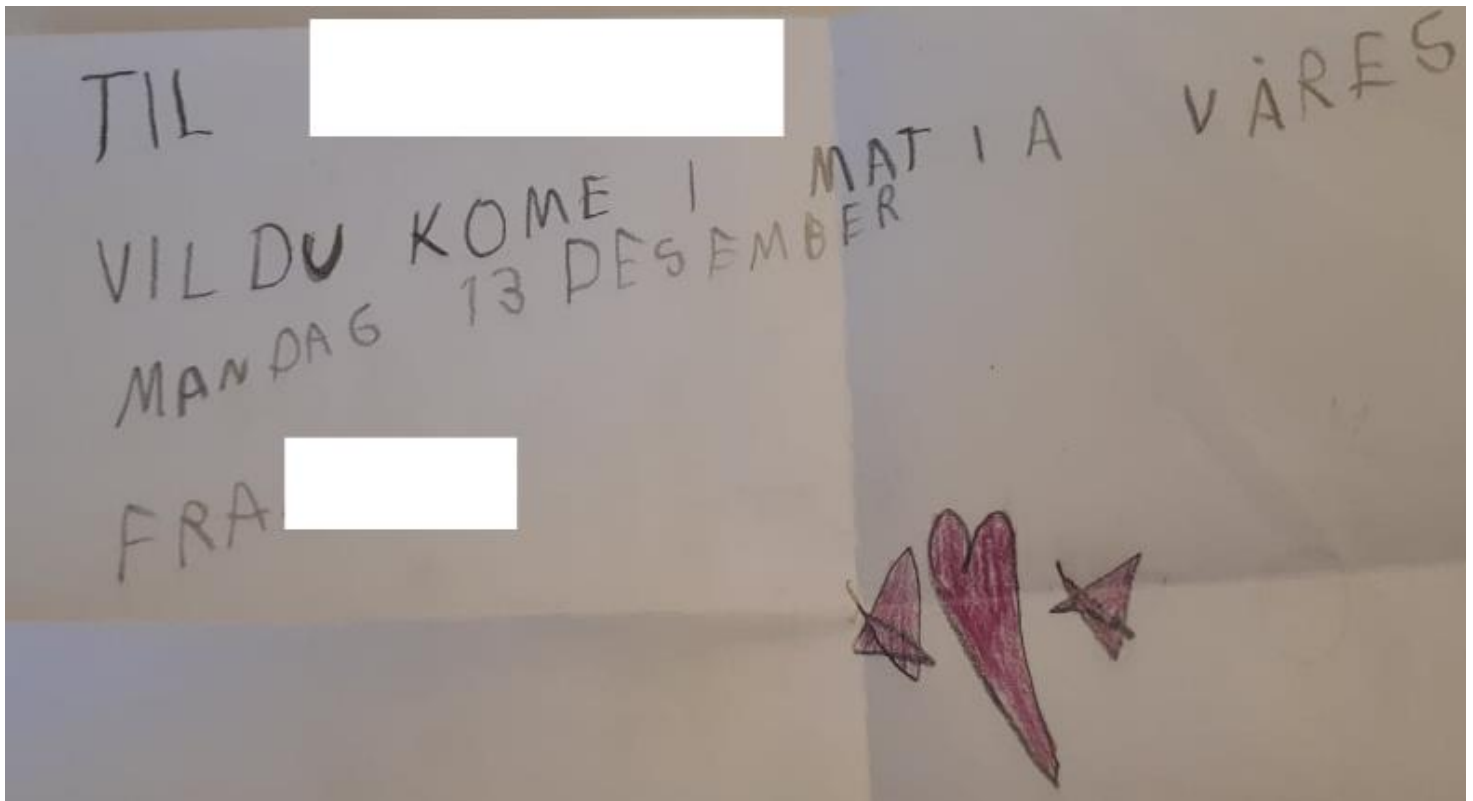
Det er tre hovedfunn i denne analysen. Elevene mestrer de ulike kriteriene for tekstene forskjellig. Elevene har ulik evne til å snakke om egen skriving og tekstene sine. I tillegg fant jeg at de ulike skriveoppdragene varierer i deres fokus på innhold, form og formål for skrivingen. Invitasjonene har et klart formål og en klar form. Bøkene har en tydelig form hos elevene, men denne har gått på bekostning av innholdet i teksten. Forskertextene har mest varierende, men også relevant innhold. Her har ikke formen fått like stort fokus og elevene var ikke like klare på hva tekstene skulle brukes til.

4.1 Invitasjonsteksten-sjangerpedagogikk

Elevene skrev denne teksten etter et opplegg med bakgrunn i teori om sjangerpedagogikk. Vi arbeidet med ulike invitasjoner og med språk som ofte brukes i invitasjoner, som; til, fra, dager og dato. Vi så også på oppsett i slike tekster og hadde særlig fokus på hva som må være med i en invitasjon, nemlig; hvem, hva, hvor og når.

4.1.1 Innhold i invitasjonstekstene

Astrid fikk med de fleste kriteriene i sin tekst og kunne uttrykke hva som skulle være med i en invitasjon, noe både teksten og samtalen viser. Når hun begynte skrivingen, var hun selvgående, men spurte til slutt om hun hadde fått med alt, før hun la invitasjonen i konvolutten.



TIL (...)
VIL DU KOMME I MATIA VÅRES
MANDAG 13 DESEMBER
FRA (...)

Figur 2 Astrids invitasjon

Astrid har med tydelig uttrykt *hvem*. Som man kan se i figur 2, så startet Astrid invitasjonen sin med *til (...)* og avsluttet med *fra (...)*. Hun har også med *hva*, nemlig *vil du komme i matia våres*. Astrid har med *når*, nemlig *mandag 13 desember*. I teksten skrev hun ikke eksplisitt *hvor* denne eventen skulle foregå, men hun skrev *i matia våres*. Ettersom invitasjonen ble delt ut i skolesammenheng og til andre elever ved samme skole, er det sannsynlig at mottakeren skjønnte hvor hun, som fadder, skulle møte opp. Ordet *våres* peker på at noe skulle skje i Astrids klasse, og implisitt også på hennes klasserom.

Når vi samtalte om invitasjonsteksten, svarte Astrid på det hun husket om kriteriene for en invitasjon:

Lærer: OK, husker du en ting da? Hva var viktig å få med først?

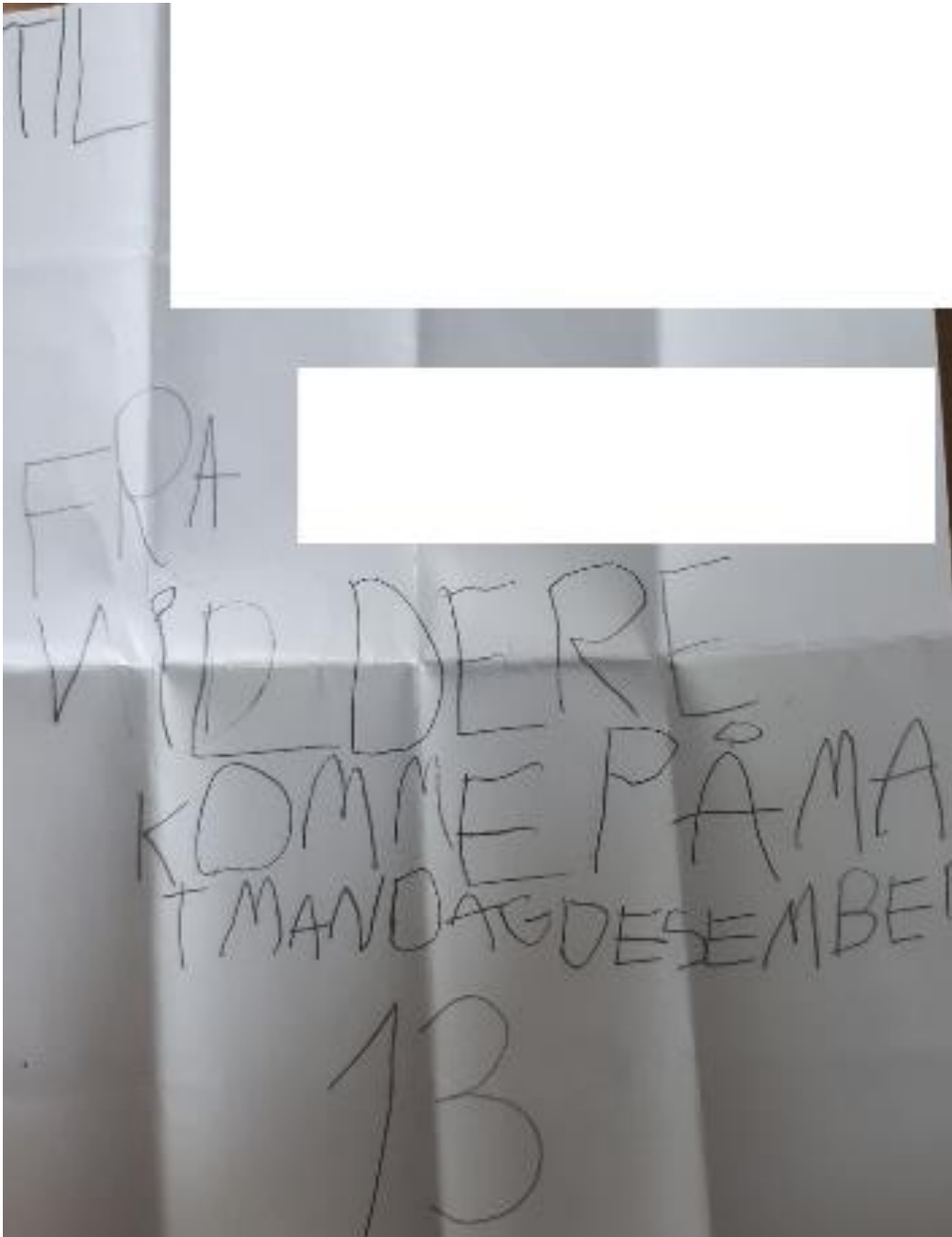
Astrid: Til

Lærer: Ja, husker du noe mer da?

Astrid: Og fra ... og når det er og hvor det er.

Hun satte altså ord på alt som måtte være med i en invitasjon, nemlig hvem, hva, hvor og når. Samtaleutdraget over viser at Astrid var klar over at *hvor* var et viktig moment når man skulle skrive invitasjoner, selv om det ikke er direkte uttrykt i den skriftlige teksten. Astrid skrev ikke om noe som var utenfor skriveoppdraget, men hun pyntet invitasjonen sin med to stjerner og et hjerte for å gjøre den fin for fadderens sin.

Mario fikk med de fleste kriteriene for en invitasjon, men han klarte ikke å sette ord på dette i samtalen med meg. Mario ga uttrykk for at det var vanskelig å komme i gang med skrivingen og var veldig usikker. Når jeg spurte hva han skulle finne ut med teksten, så svarte han «fadderen skulle komme på mat». Sidemannen hans sa: «da skriver du: vil du komme på mat». Mario spurte også om datoen i dag og sidemannen pekte på tavla der dagens dato sto skrevet på dagsplanen. På tavla sto det 13. desember 2021 og datoen ble skrevet på dette formatet hver dag.



TIL ...
FRA...
VIL DERE
KOMME PÅ MA
T MANDAGDESEMBER
13

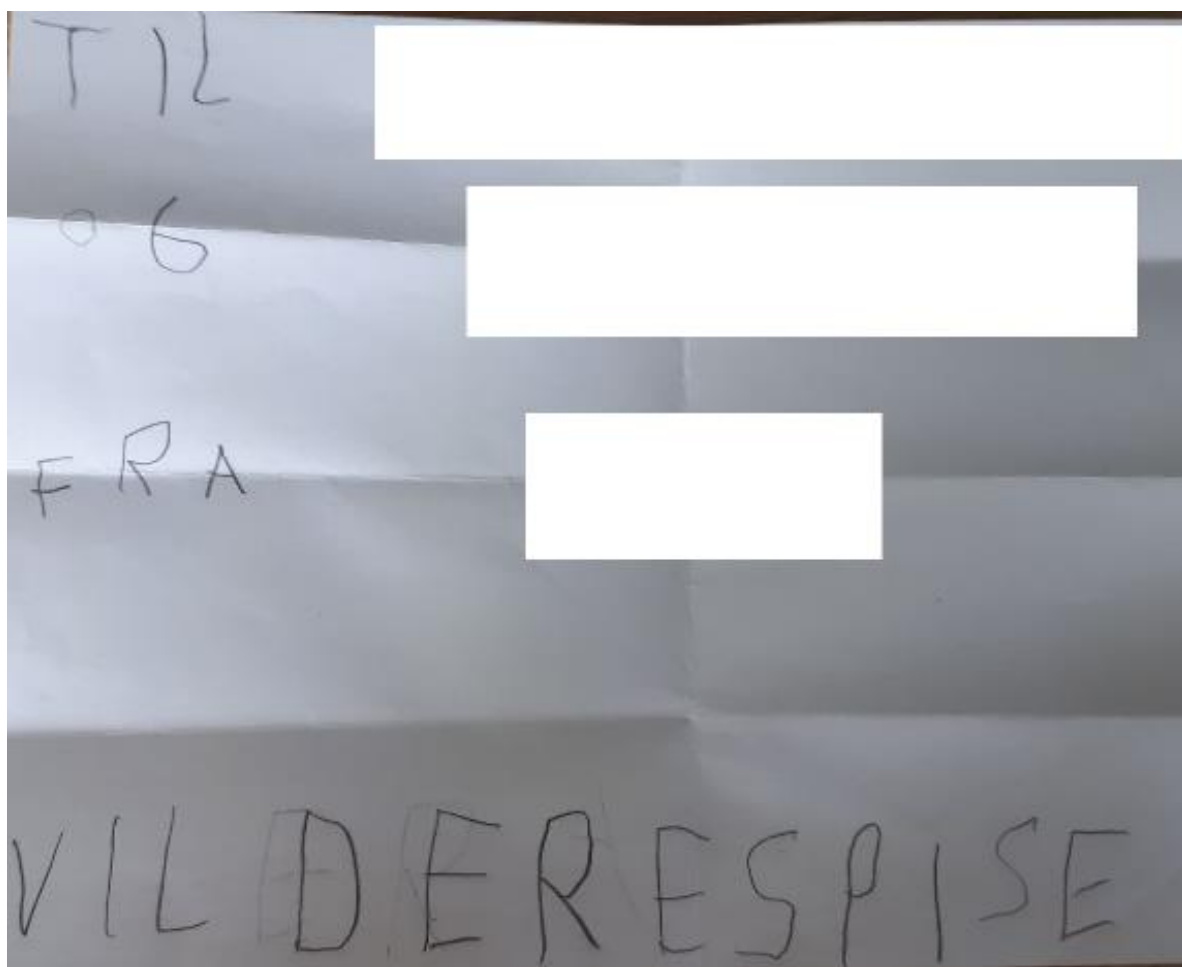
Figur 3 Marios invitasjon

Mario fikk med mottaker, avsender, tid og hva som skulle skje. Han er en av elevene som har to faddere og denne kunnskapen hadde han med seg når han skrev teksten, ved å skrive «dere». Han viste dermed at han hadde forstått at invitasjonen skulle leses av dem begge. Han hadde også med tidspunkt for hendelsen ved å presisere både dag og dato. Ett kriterium for oppgaven manglet imidlertid i teksten til Mario, nemlig *hvor* de skulle spise mat. Ettersom invitasjonen ble skrevet og delt ut på skolen er det mulig at Mario, i likhet med Astrid, tenkte at dette var innforstått. Mario hadde behov for litt støtte fra lærer og sidemannen når han skulle skrive. Likevel uttalte han i samtalen at teksten ikke var utfordrende for ham, ved å svare at ingenting var vanskelig og alt var lett. Jeg observerte at han fikk hjelp av sidemannen og tok opp det i samtalen. På direkte spørsmål bekreftet han at han fikk hjelp til å skrive datoen, men at han kan skrive alle bokstavene selv. I samtalen svarte Mario på hva som er viktig å ha med i en invitasjon.

Lærer	Hva var viktig å ha med når vi skulle skrive invitasjon?
Mario	Til.
Lærer	hva var det viktig at de skulle vite da?
Mario	Mandag

Han hadde altså en formening om at det var viktig å ha med hvem det var til og når det skulle foregå, altså to av de fem kriteriene. I teksten skrev han i tillegg hvem det var fra og hva som skulle foregå ved at han skrev *vil dere komme påma t*. Teksten hans viste at han hadde forstått mer enn han klarte å sette ord på. Han hadde ikke utviklet et metaspråk, som lot ham samtale om sjangeren og sin egen tekst. Mario er en flerspråklig elev og for elever med flere språk kan det ta 5-7 år å utvikle et skolespråk på andrespråket (Cummins, 2000). Dette kan være forklaringen på hvorfor han ikke klarte å sette ord på den kunnskapen han brukte, når han skrev teksten.

Ole kunne sette ord på mer i samtalen, enn han kunne skrive i teksten og hadde kriteriene klart for seg. Ifølge kontaktlærer er han den som har hatt mest utfordring med skriving i starten av 1. trinn. Han kom i gang med skrivingen av invitasjonen på egen hånd og skrev raskt hvem det var til, og hvem det var fra. Så stoppet skrivingen opp og han ble sittende å se i luften. Jeg spurte om han ville ha hjelp og da sa Ole; «Hvordan skiver jeg resten?» Han visste altså at en invitasjon skulle inneholde mer, men hadde vanskelig for å uttrykke det skriftlig. Han fikk hjelp til å komme i gang med skrivingen ved at jeg stavet ut lydene, men han skrev alt selv.



TIL
OG
FRA
VIL DERESPISE

Figur 4 Oles invitasjon

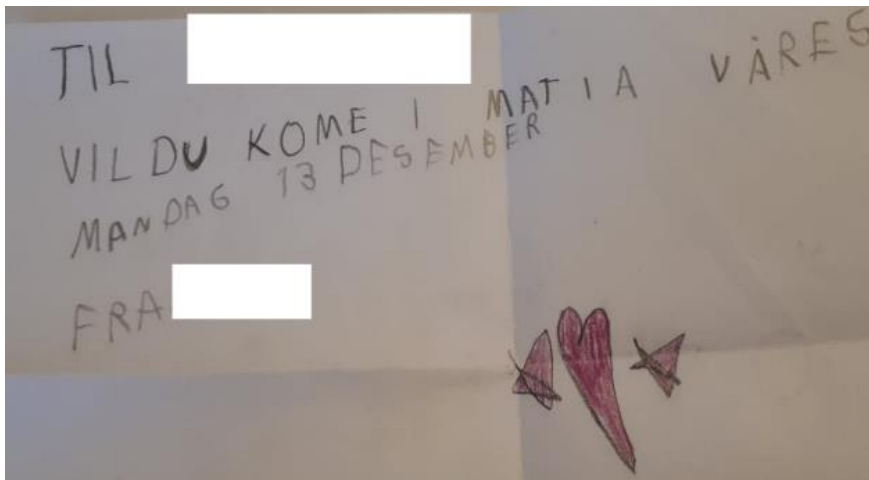
Som figur 4 viser, fikk Ole med en tydelig avsender og tydelige mottakere, altså *hvem*. Han har også to faddere og fikk med begge navnene og skrev bindeordet *og* imellom. Han fikk også med *hva* som skulle skje, men manglet *når* og *hvor* spisingen skulle foregå. Som for de to andre elevene, kan det tenkes at Ole mente det er implisitt at spisingen skulle foregå på klasserommet, når invitasjonen ble delt ut i skolens regi. Ole uttalte, i samtalen, at han visste når og hvor fadderne skulle komme.

Ole Ja, jeg tror at det var mandag. På klasserommet.

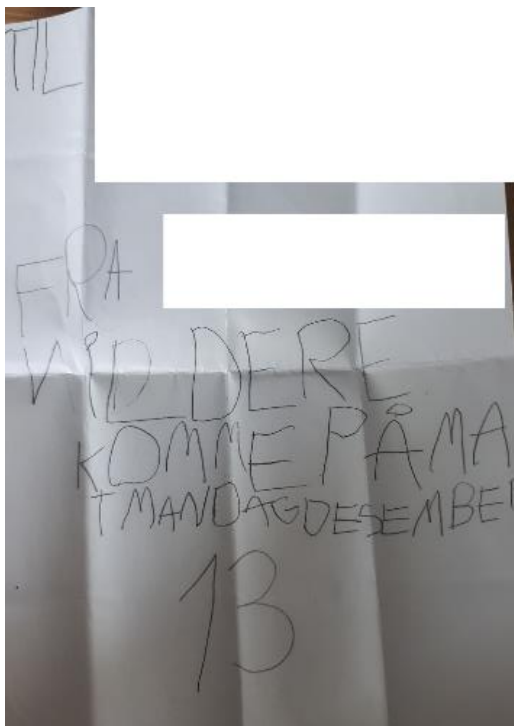
Også i samtalen etterpå uttrykte Ole at det var vanskelig å skrive hoveddelen av invitasjonen. På direkte spørsmål om noe var vanskelig, svarte han «ja. Å skrive. Å skrive: vil du bli med på det?». Han brukte mye energi på å stave seg frem til hvordan ord skrives. Han hadde likevel kriteriene klart for seg, noe samtalen viser.

4.1.2 Form i invitasjonstekstene

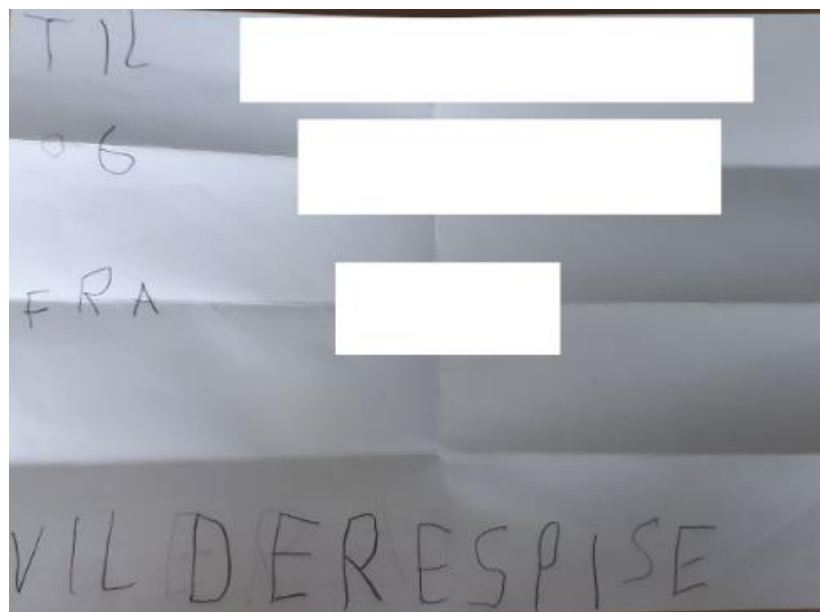
Gjennom å se på ulike invitasjoner i forarbeidet, ble elevene kjent med oppsett i invitasjonssjangeren. De arbeidet også med språk som er typisk for sjangeren, nemlig *til*, *fra*, *dag* og *dato*.



TIL ...
VIL DU KOMME I MATIA VÅRES
MANDAG 13 DESEMBER
FRA ...



TIL...
FRA ...
VIL DERE
KOMME PÅ
MANDAG 13 DESEMBER
13



TIL ...
OG ...
FRA ...
VIL DERE SPISE

Figur 5 Alle invitasjonstekstene samlet

Som vi kan se i figur 5 så hadde alle elevene et ryddig oppsett i sin invitasjonstekst. De startet alle med *til*. Astrid skrev så hoveddelen i invitasjonen sin og avsluttet med *fra*. Guttene skrev *fra* før sin hoveddel. Begge alternativer er kjent fra invitasjonssjangeren og bryter ikke med formen av en slik tekst. Alle tre skrev tydelige bokstaver og ordene er lett leselige. Alle de tre elevene skrev en fullstendig setning i sin tekst. Astrid hadde mest orddeling, mens guttene varierte hvor mye de hadde opphold mellom ord. Ingen av elevene hadde tegnsetting. Astrid er opptatt av uregelrette ord. Det kom frem i samtalen der hun merket seg at fadderens hennes skriver navnet sitt annerledes enn det høres ut og der hun hadde oppdaget o/å ortografi:

Astrid Til (XXX) ... Men det er jo ingen (X) der:) (*peker på en ikke lydrett bokstav i fadderens sitt navn*).

Astrid Hmm... Jeg visste ikke om det var O eller Å her... (*peker på ordet: komme*)

Astrid viste her at hun er bevisst på form og rettskriving. Hun hadde oppdaget at noen ord ikke skrives lydrett. Mario hadde skrevet ordet *komme* riktig. Sidemannen skrev også dette i sin invitasjon, og det er mulig Mario fikk hjelp ved å se til henne. Ole har to faddere og skrev ordet *og* riktig. Det sto ikke noe bindeord på lappen han fikk, så det fikk han med på eget initiativ. Elevene eksperimenterer altså alle med ortografi, på sitt nivå. Det varierer om elevene har en eller to faddere og det tok elevene høyde for i tekstene sine. Astrid skrev *du*, mens guttene skrev *dere*. Dette ble ikke nevnt i introduksjonen av oppgaven. Datoen i tekstene til Astrid og Mario ble skrevet på forskjellig format. Astrid skrev *13 desember*, slik kontaktlærer brukte å skrive det på tavla. Mario skrev *desember 13*. Mario er veldig god i engelsk og kanskje hadde han sett datoer skrevet med måneden først, tidligere.

4.1.3 Formål i invitasjonstekstene

Elevene hadde et veldig klart formål med denne teksten. For det første adresserte alle tre teksten sin ved å skrive hvem den var til. I tillegg forventet de tre elevene en reaksjon på invitasjonen sin. Den skulle føre til noe. Klassen var svært ivrige på å invitere fadderne til mat, noe som aldri hadde skjedd før. I samtalen forklarte Ole hva han trodde denne teksten ville føre til:

Lærer Hva tror du kommer til å skje da når vi leverer dette til fadderens din?
Ole At de kanskje ... kanskje de sier at de kan komme.

Ole visste altså hvem som skulle lese teksten og han kunne forutse et mulig resultat. Mario uttrykte det samme:

Lærer Hva tror du fadderens din kommer til å tenke da?
Mario Vet ikke. Jeg tror de sier ja.

Astrid forventet også at noe skulle skje etter at hun skrev denne teksten. Hun sa at det kanskje kom et svar tilbake. Og når jeg mot slutten av samtalen sa at jeg skal gi invitasjonene videre til læreren i fadderklassen svarte hun bestemt:

Astrid Nei! Til (XXX) (*sier navnet på fadderens sin*).

Det kommunikative med denne teksten, var altså i sterkt fokus hos alle elevene, noe sjangeren også legger opp til. Elevene forventet at skrivingen deres ville bli lest av riktig(e) person(er) og at den ville føre til at fadderne kom på mat eller svarte på invitasjonen skriftlig.

4.1.4 Innhold, form og formål i invitasjonstekstene

De tre elevene skrev alle en invitasjon som inneholdt flere av kriteriene som ble gjennomgått i undervisningen. Der de manglet noe i den skriftlige teksten, kunne Ole og Astrid likevel sette ord på det i samtalen, mens Mario uttrykte mer skriftlig enn muntlig. Elevene hadde et klart formål ved teksten. Ikke bare hadde de en klar mottaker, men de forventet alle tre at deres tekst skulle føre til noe, enten i form av et svar tilbake eller et besøk fra faderen. Formen på teksten ble ikke vektlagt like sterkt i undervisningen, med unntak av at elevene så på ulike invitasjoner sammen med meg, der oppsettet var forholdsvis likt. Elevene eksperimenterte med skriften på sitt nivå, både i ortografi og hvordan de delte inn ord og bygget opp setninger.

4.2 Boken *Den lille larven Aldrimett* som modelltekst

Elevenes bøker ble skrevet etter arbeid med *den lille larven Aldrimett* av Eric Carle (2015). Jeg leste høyt for elevene og de fikk beskjed om å oppdage et mønster i boka. Etter bare et par gjentakelser kunne elevene fortelle at boken hadde et mønster, ved at larven spiste én ekstra ting ettersom dagene gikk. De fikk utdelt en skriveramme (se vedlegg 5), med forklaring om at de skulle følge samme mønster som i modellteksten. Vi lagde et par sider sammen om en flue. Elevene fikk selv velge dyr og hva som ble spist i deres egen tekst.

4.2.1 innhold i boken

Astrid hadde fokus på formen ved teksten, noe som gikk utover innholdet i boken. Hun bestemte seg raskt for å skrive om en katt og begrunnet dette med at hun likte å tegne katter.



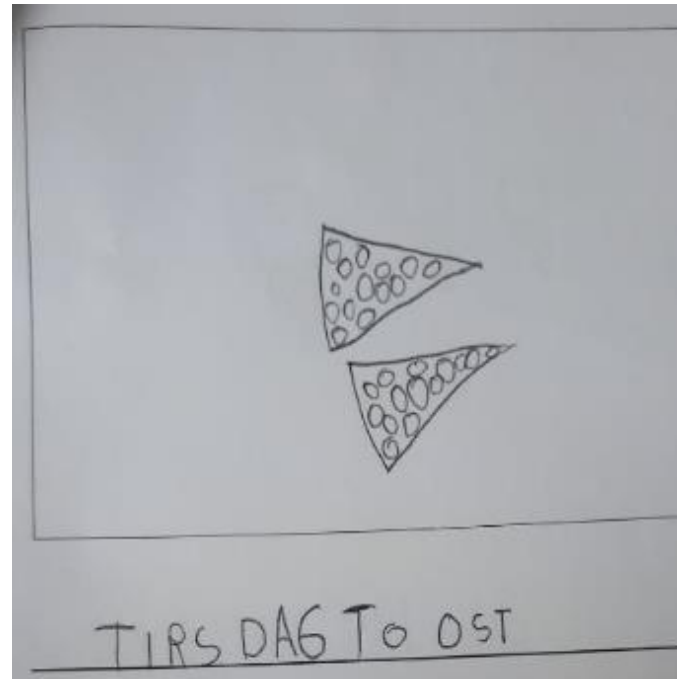
6.1 (TEGNET KATT OG SKREV NAVNET SITT).



6.2 KATT



6.3 MANDAG EN FISK



6.4 TIRS DAG TO OST



6.5 ONSDAG TRE IS



6.6 TORS DAG FIRE SKO



6.7 FREDAG FEM PITZZA

Figur 6 (6.1 til 6.7) Astrids bok

Astrid tegnet først på siden og skrev etterpå. Hun gjorde ferdig én side før hun begynte på neste. Tegningene samsvarte med teksten og Astrid hverken skrev eller tegnet at katten spiste de ulike tingene. Hun fortalte likevel i samtalen at hun forsto innholdet i modellteksten. På spørsmål om hva teksten handlet om sa hun: «katten skulle spise» og «at ikke katten ble mett».

I en klassesamtale etter at tekstene ble ferdigstilt, leste jeg opp alle bøkene og Astrid ble veldig opptatt av at en annen elev i klassen hadde skrevet en mer utfyllende tekst. I elevens tekst sto det «og så spiste den en ... men den ble fortsatt ikke mett» på hver side. Dette tok Astrid opp i samtalen etter teksten hun hadde skrevet om kiwi, to uker senere:

Astrid	Men vi lærte jo... Vi så jo i boka først da. (2.3) Eller ikke på Kiwien.
Lærer	Nei, ikke på kiwien, men på den andre teksten gjorde vi det.
Astrid	Ja, og (XXX) skrev «og han ble ikke mett». Det glemte jeg. Men det gjorde hun.

Hun husket at dette var en viktig del av fortellingen, som hun hadde glemt. Jeg så raskt at de fleste elevene i klassen hadde skrevet tekster som lignet på Astrid sin: der bokas form sto klart i fokus. Bare en av elevene valgte å bruke siste side i skriverammen til å avslutte boka. De følte seg ferdige når de hadde skrevet mandag til fredag.

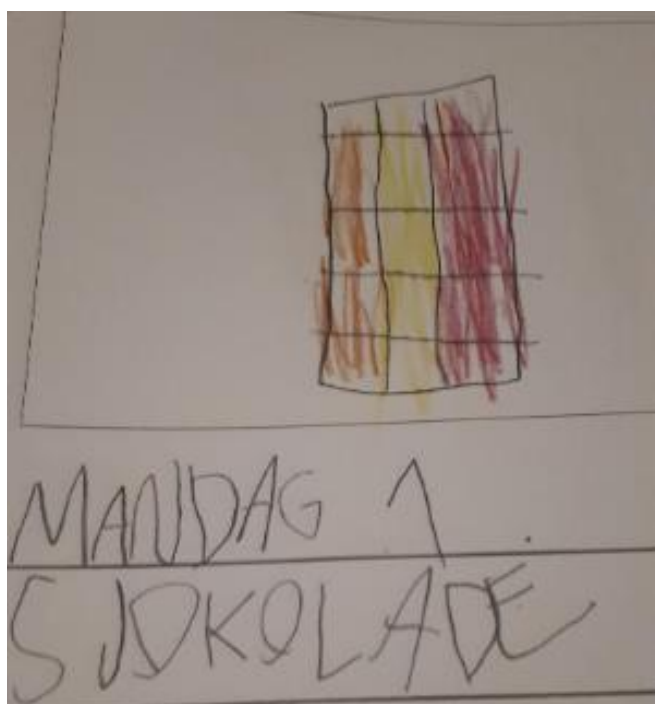
Også Mario hadde fokus på formen i boka. Han bestemte seg raskt for å skrive om en slange, men ble veldig usikker på hvordan man tegner en slange. Jeg tegnet en S på et ark og sa at jeg ville ha tegnet slangen slik. Det gjorde Mario også øverst til høyre i figur 7.1 nedenfor.



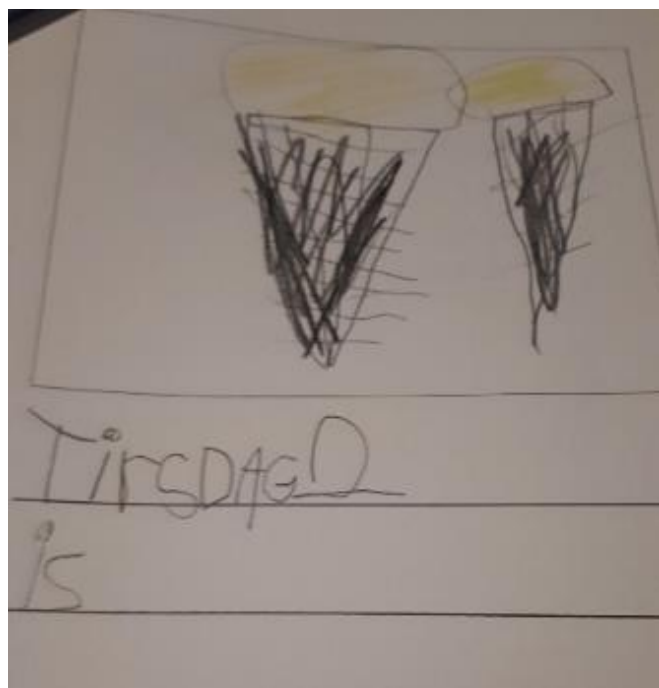
7.1 (skrev navnet sitt og tegnet en slange med en sko på og sol over. Skrev bokstaven S, som forestiller en slange.)



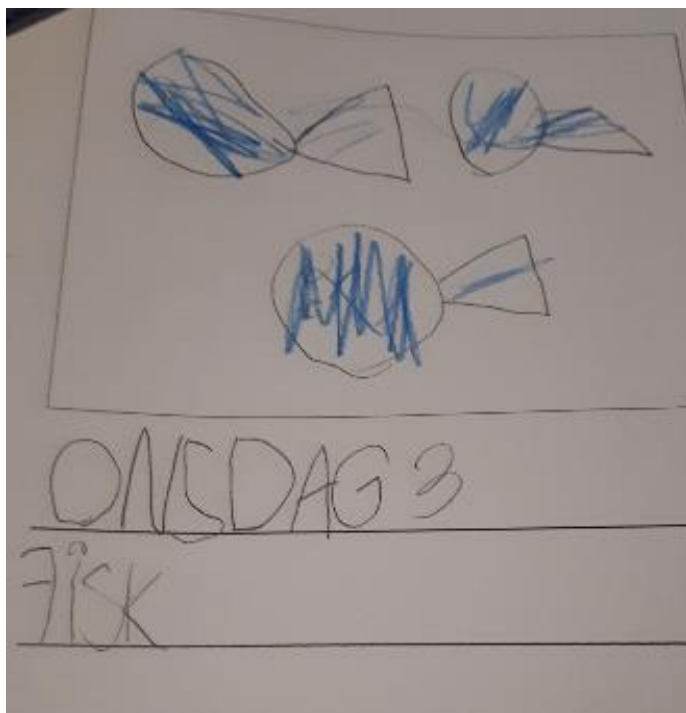
7.2 SLANGE



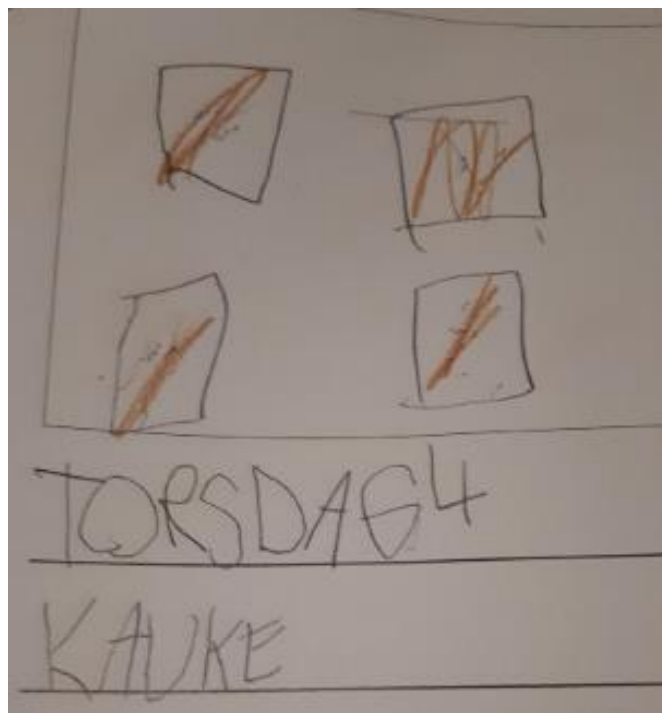
7.3 MANDAG 1 SJOKOLADE



7.4 TirsdAG 2 Is



7.5 ONSDAG 3
FISK



7.6 TORSDAG 4
KAUKE



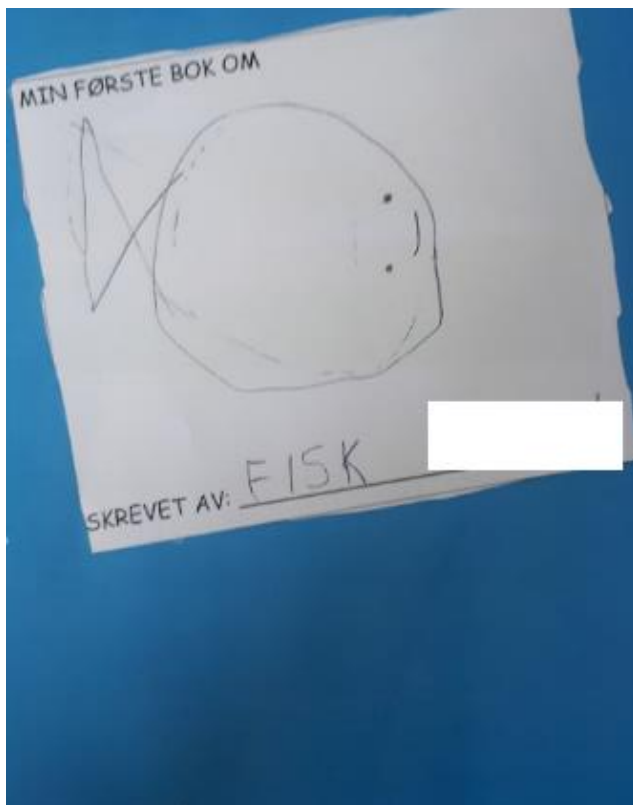
7.7 FREDAG 5
MENSKE

Figur 7 (7.1 til 7.7) Marios bok

Etterpå tegnet han en mer avansert slange som vist på figur 7.1. Denne skulle ha en sko på foten. Det er uklart hvor han hentet inspirasjon til denne tegningen. Mario tegnet først og skrev etterpå. I likhet med Astrid, gjorde han ferdig hver side før han begynte på en ny. I Marios bok sto det heller ikke presisert at slangen spiste 1 sjokolade, 2 is, 3 fisk, 4

kaker eller 5 mennesker. Men, mens han tegnet uttalte han at det brune på de to siste sidene betydde at kakene og menneskene ble spist. Han sa: «nå har han spist en kake (satte strek over den første), så to kaker ...». Mario hadde altså en tydelig formening om at slangen spiste de ulike tingene, selv om det ikke kommer frem i den skriftlige teksten.

Ole var klar over mønsteret de skulle følge, men brukte ikke dette i boka si. Han skrev om en fisk og tegnet en tydelig fisk på første side og skrev FISK på linja under, som sett i figur 8.1 nedenfor. Så oppdaget han at de andre skrev navnet sitt der og skrev sitt eget navn ved siden av. Ole startet med tegningene først og skrev etterpå. Han gjorde ferdig en side om gangen.



8.1 FISK (skrev også navnet sitt og tegnet en fisk)



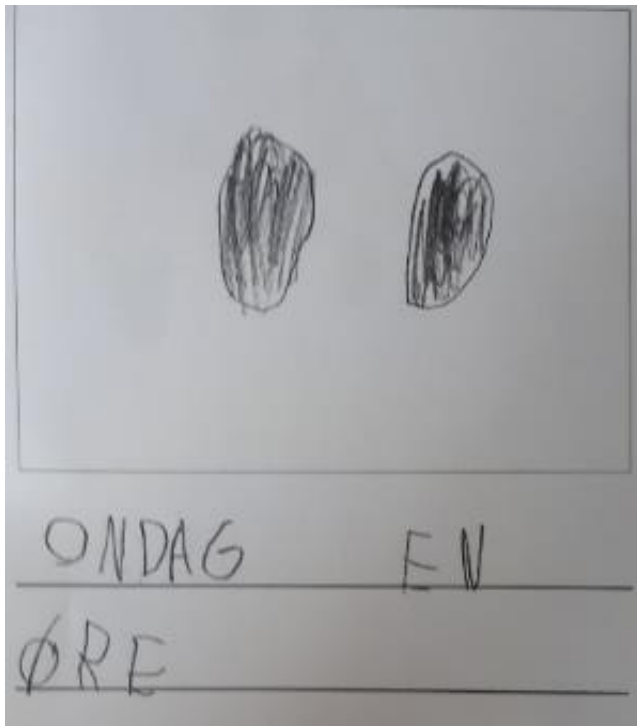
8.2 FISK



8.3 MANDAG EN
JORBÆR



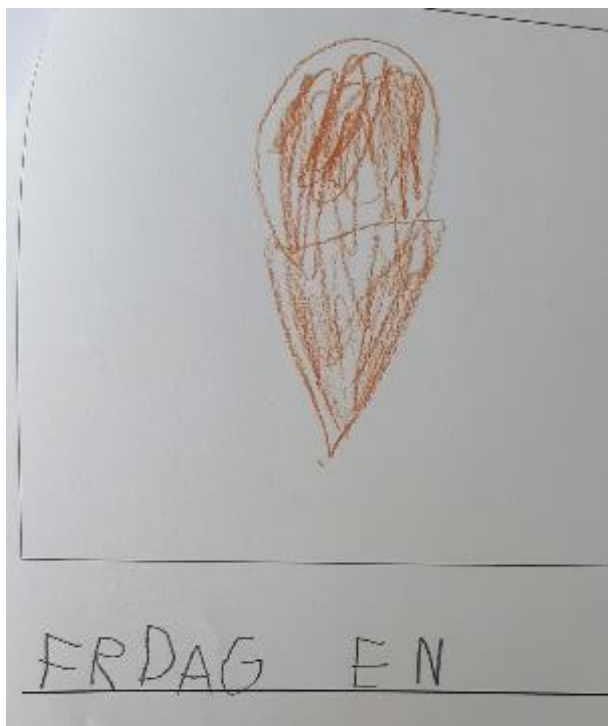
8.4 TIRSDAG EN
NÆSE



8.5 ONDAG EN
ØRE



8.6 TORS DAG EN
BIL



8.7 FRDAG EN

Figur 8 (8.1 til 8.7) Oles bok

I figur 8 kan vi se at heller ikke Ole skrev at fisken spiste de ulike tingene. I samtalen sa han litt om dette. «Fisken spiste en jordbær. Det var mandag. Og så etterpå tirsdag». Ordene Ole valgte å tegne og skrive, var avbildet på bokstavhjelperen som elevene fikk utdelt (vedlegg 2). Her fikk han støtte når han skulle tegne og til dels også skrive, ettersom første lyd var gitt.

4.2.2 form i boken

Elevene hadde mest fokus på formen i boka. Som man ser i figurene 6 til 8 fulgte alle de tre elevene mønsteret fra modellteksten, når det kom til ukedagene. Ole forklarte hvorfor han ikke fulgte mønsteret i modellteksten fullt ut, når han sa «Det var plass til bare én bil». På direkte spørsmål om det var derfor han ikke hadde med flere ting for hver dag, svarte han «ja». Ole fikk ikke plass til å tegne mer enn én ting i ruta, derfor kunne ikke fisken spise flere. Mario og Astrid tegnet én ekstra ting for hver ukedag. Også i samtalene uttrykte alle tre elevene at de hadde oppfattet mønsteret i boken *den lille larven Aldrimett* og at de skulle lage en tekst som benyttet samme mønster. Ole sa:

Ole Fisken spiste én jordbær. Det var mandag. Og så etterpå tirsdag. Da var det to.

Mario svarte på direkte spørsmål om hvor mange ting som ble spist på mandag «en. Og så to den tirsdag». Mens Astrid forklarte at de skulle starte med mandag og at det økte med «to ting, og så 3 og så 4».

Ole hadde klare ordinndelinger i teksten sin, noe vi kan se eksempel på i figur 8.3.

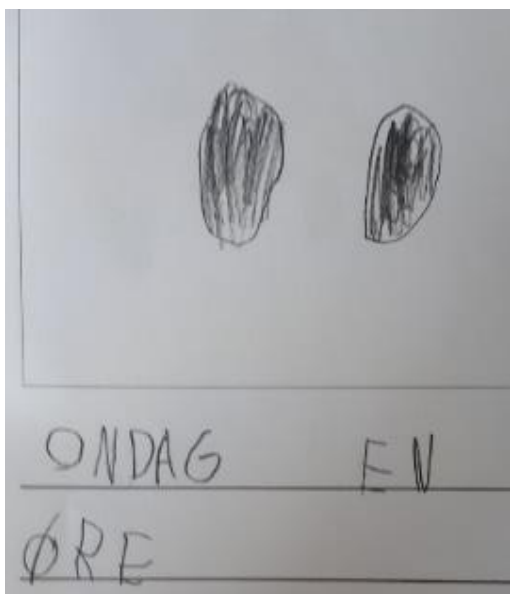


MANDAG EN
JORBÆR

Han hadde hatt en stor utvikling siden den forrige teksten ble skrevet og kunne nå de fleste bokstavlydene. Ordet *jorbær* syntes han var vanskelig å skrive og uttalte i samtalen at de andre ordene han valgte, var enklere å skrive:

Ole	Ja. Det er lett å skrive «bil».
Lærer	Hvorfor er det så lett da?
Ole	Fordi det er bare tre ord. Og det er enda lettere å skrive «is».

Ole skrev disse ordene riktig i teksten sin og de fleste andre. Han brukte nok mye energi på å stave seg frem til hvordan ord skrives, og det kan være forklaringen på at han manglet enkelte lyder i noen av ukedagene, som her i figur 8.5.



ONDAG EN
ØRE

Også Mario hadde klare inndelinger av ord i teksten sin og skrev ordet *sjokolade* riktig, som vist i figur 7.3:



MANDAG 1
SJOKOLADE

Han uttalte i samtalen at han kunne skrive ukedagene, fordi kontaktlæreren skrev dem på tavla hver dag. I figur 7.6 skrev han *kauke* for kake. Når han prater uttaler han også ordet på denne måten, så her lyderte han seg frem.



TORS DAG 4

KAUKE

Astrid hadde klare inndelinger av ord også i denne teksten og skrev alle ordene riktig med unntak av ordet *piz*za. Når jeg sammenlignet figur 6.6 og 6.7 så jeg at hun skilte mellom /s/ og /z/. Jeg kunne konkludere med at hun visste at *piz*za blir skrevet med zz, i tillegg til at hun hørte en /t/ der.



TORS DAG FIRE SKO



FREDAG FEM PITZZA

Som nevnt er Astrid opptatt av ortografi og også i denne teksten skrev hun flere ikke-lydrette ord riktig, som vist i figur 6.2 og 6.7 med ordene *katt* og *fem*. På trøndersk uttales tallordet /fæm/.



KATT

I samtalen fortalte hun at hun visste at katt skulle ha tt ettersom hun hadde sett det. Hun sa også «det er mange ganger jeg bruker å skrive *katt* og *ball*. Der er det også to bokstaver». Astrid hadde altså ikke bare oppdaget at *katt* skrives slik. Hun kunne også sammenligne to ord med dobbel konsonant. Hun viste både fonembevissthet og en forståelse for ortografi.

Astrid skrev ikke fullstendige setninger i denne teksten, noe som gjaldt for de fleste elevene. Når vi gikk gjennom høytlesningsboka og mønsteret, sa jeg gjentatte ganger; «mandag: en ... , tirsdag: to.... osv». Elevene fulgte mønsteret som ble gjennomgått, mens fortellingen kom i andre rekke. Dette funnet støttes av at kun 1 av elevene i klassen benyttet den siste siden i skriverammen for å lage en avslutning på sin historie.

4.2.3 formål i boken

Selv om tekstens form sto klart i fokus her, hadde vi snakket om at jeg skulle lese opp tekstene deres og at de skulle få lese dem til en eller to elever i klassen før de fikk dem med hjem. Denne teksten hadde ikke et klart kommunikativt formål, men elevene var veldig opptatt av at de skulle få ta med boka si hjem. Astrid viste i samtalen at hun hadde en klar formening om hva denne teksten skulle brukes til.

Lærer	Hva skal vi bruke den til?
Astrid	For å lese den

På direkte spørsmål om hvem som skulle lese hennes tekst, svarte hun henne selv, en elev i klassen og sine foreldre. Mario fortalte at teksten skulle brukes til en bok og at «noen må lese den». Han uttalte at han og mamma skulle lese boken. Ole delte sine tanker om å skrive bøker:

Lærer	Hvorfor skrev vi denne boka da?
Ole	For å lese.

Han ville at foreldrene hans skulle lese den. Alle de tre elevene hadde altså med seg kunnskap om at bøker skal leses.

4.2.4 Innhold, form og formål i bøkene

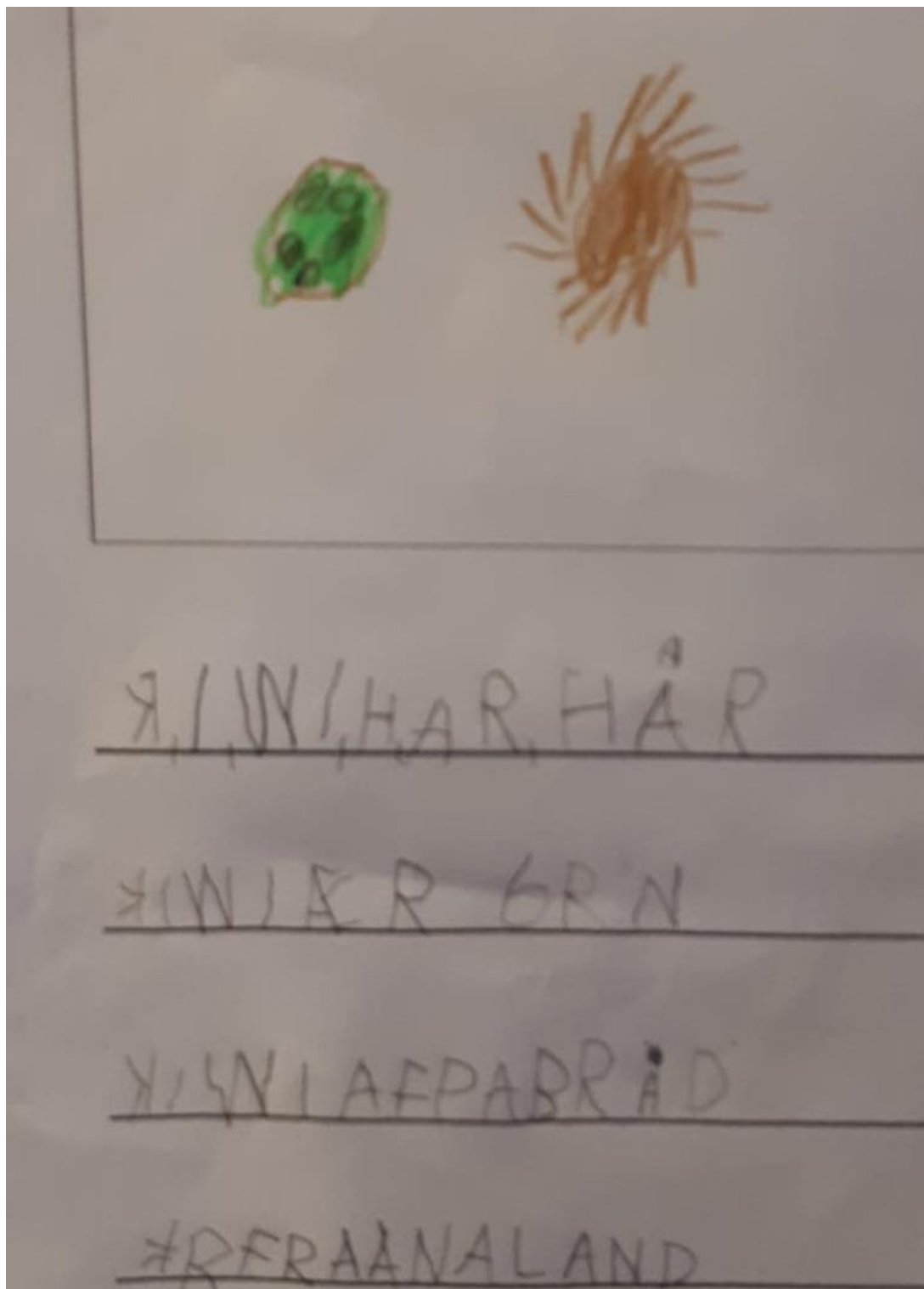
Dette undervisningsopplegget la klare føringer for tekstens form, noe som viste seg i elevenes tekster. Fokuset førte til at selve fortellingen ikke fikk like stor plass. Elevene uttalte likevel i samtalene at de var klar over innholdet i *den lille larven Aldrimett* og mente kanskje det var innforstått at deres dyr spiste mat, slik som i modellteksten. Astrid, Ole og Mario var også klare på at bøker blir skrevet for å leses. Elevene i klassen var stolte over tekstene sine og en gutt uttalte i klassesamtalen «jeg har blitt forfatter, for jeg har skrevet min første bok».

4.3 Forskertekst om kiwi- veiledet skriving

Elevene var aktive i klassesamtalen om kiwi. De fikk se bilder av kiwi-trær, uten at de fikk vite hva det var. Først et bilde av hele treet, så av blomsten og til slutt av kiwien. Vi snakket om forskere og hva de kunne finne ut om kiwien ved å bruke skjærebrett, kniv og forstørrelsesglass. Vi snakket også om sansene og hva de måtte ha med i teksten sin, nemlig alt de hadde funnet ut om kiwi. Undervisningen ble lagt opp som stasjonsundervisning, hvor en stasjon innebar forskning og en annen stasjon var veiledet skriving sammen med meg. Opplegget er nærmere forklart i metodekapitlet.

4.3.1 Innhold i forskertekst

Ole var ivrig og aktiv i introduksjonssamtalen og uttalte at han trodde kiwi kom fra blomsten på treet. Ole og Mario var på den første gruppa på forskerstasjonen. Jeg hadde derfor mulighet til å sitte sammen med dem under dette arbeidet. Når han var på forskerstasjonen, satte han ord på det han oppdaget, som at kiwien har «hår» og frø og at den er brun utenpå og grønn inni. Ole fikk frem alt dette på tegningen han laget. Som man kan se på figur 9 var fokuset tydelig på hårene, fargen, formen og frøene.



(LESTE SIN TEKST FOR MEG ETTERPÅ):

K, I, W, I, H, A, R, H Å R
 K I W I Æ R G R N
 K I W I A F P A B R Å D
 Æ R F R A A N A L A N D

KIWI HAR HÅR
 KIWI ER GRØN
 KIWI ER FRA BLOMST
 ER FRA ANNA LAND

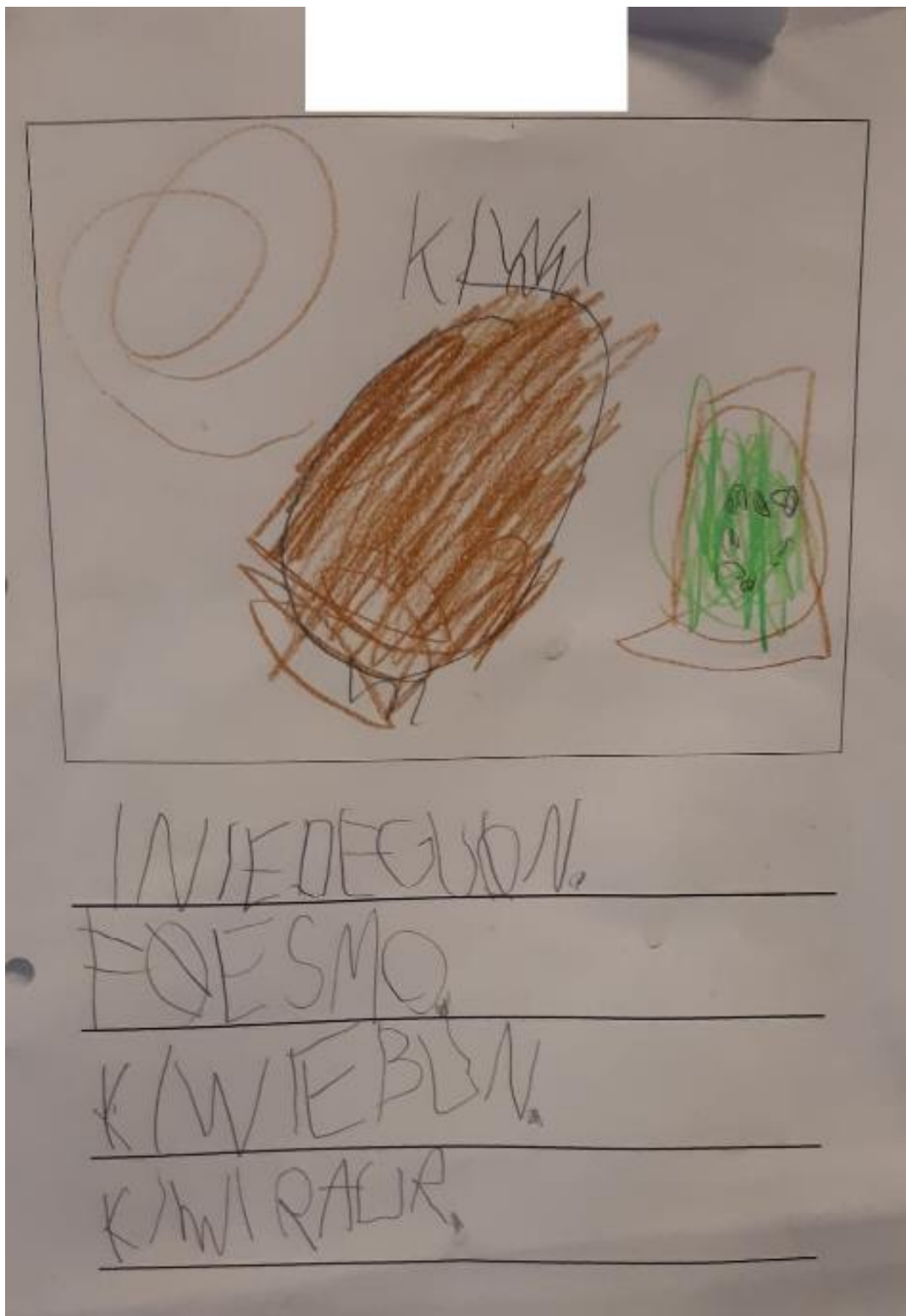
Figur 9 Oles forskertekst om kiwi

Ole fulgte mange av kriteriene for innholdet i forskerteksten om kiwi og brukte både tegning og skriftlig tekst for å formidle dette. Tegningen utdyper teksten og viser at kiwien er rund, brun utenpå og at den har frø inni. Dette kom i tillegg til det han skrev. Ole var veldig opptatt av blomstene på kiwitreet og hvordan kiwien vokser ut fra dem. Han laget selv en setning om dette. Ole satte ord på hva denne teksten skulle inneholde i samtalen:

Ole	Ja dette er kiwien utenpå (<i>peker</i>) og dette er kiwien inni (<i>peker</i>).
Ole	(4.7) (<i>nøler en stund</i>) Den har hår.
Lærer	ja, det fant du ut.
Ole	Og den har frø
Lærer	Ja. Og så skrev du noe om hvor den kommer fra.
Ole	Fra blomster
Lærer	Fra en blomst ja. Hvordan visste du det da?
Ole	Fordi du hadde det på bildet

Han visste altså at man skulle bruke det man hadde funnet ut om kiwi. På spørsmål om hvordan vi fant ut om kiwien svarte han «vi skar den og brukte forstørrelsesglass. Jeg lukta på den». Han hadde med alle kriterier for innholdet i forskerteksten ved at han skrev om det han hadde oppdaget.

Mario fulgte mange av kriteriene for innholdet i forskerteksten og brukte tegning og skriftlig tekst til å formidle det han hadde observert. Han ga uttrykk for at det var spennende å forske på kiwi. Han var aktiv i introduksjonen, stilte spørsmål og pekte spent på forstørrelsesglassene som lå frem. Han var selvstendig både på forskerstasjonen og på skrivestasjonen og satte raskt i gang med utforsking og skriving.



KIWI
INIEDEGJØN.
FØE SMO.
KIWIEBUN.
KIWI RAUR.

KIWI
INNI ER DEN GRØNN
FRØ ER SMÅ
KIWI ER BRUN
KIWI ER RAR

Figur 10 Marios forskertekst om kiwi

Mario tegnet det han fant ut på forskerstasjonen. Kiwien er brun utenpå og har «stilk» og «blomst» på topp og bunn. Formen er oval. Inni er kiwien grønn med frø. Han skrev om fargen på kiwien og at den har små frø. Alt dette var observasjoner han gjorde. Han avsluttet teksten med å skrive at han syntes *kiwi er rar*. Han uttalte både underveis i skrivingen og i samtalen etterpå at han hadde skrevet «kiwi er rar», så her var det ingen tvil. I samtalen satte Mario ord på hvordan man kunne forske på frukt. «Ja, jeg ser inni og skjærer på den. Og spiser litt». Han snakket også om hvordan kiwi ser ut utenpå og inni og at den har frø, slik han skrev i teksten sin:

Mario	Husker det var frø.
Mario	:)
Mario	Ja, fargen. Den var brun.
Mario	Og grønn
Mario	Den var rar.

Astrid fulgte også kriteriene for innholdet i forskerteksten. Hun var litt spent når hun skulle forske på kiwien. Hun spurte gjentatte ganger om hun måtte smake på frukten/bæret. Det var hun ikke så interessert i. Astrid skrev en tekst på to sider og tok med mange av punktene vi hadde gått gjennom på forhånd, nemlig lukt, smak, følelse, utseende og opprinnelse. Astrid hadde faktisk med alle disse punktene i sin tekst, som sett i figur 11.



JEG HAR IKKE SMAKET

DET LUKTER GAMMEL BANAN

DEN SENER UT

EKKEL

SINA

FRØ

HVIT

JEG HAR IKKE
SMAKET
DET LUKTER
GAMMEL BANAN
DEN SENER UT
EKKEL
SINA
FRØ
HVIT

ASTRID LESTE
TEKSTEN SIN TIL
MEG:
JEG HAR IKKE
SMAKT
DET LUKTER
GAMMEL BANAN
DEN KJENNES UT
EKKEL
DEN ER FRA KINA
DEN HAR FRØ
HVIT

Figur 11 Astrids forskertekst om kiwi

Tegningen viser formen på kiwien inni og utenpå, at den har hår og at den har stilk og blomst i topp og bunn. Tegningen viser også fargene til kiwien. Denne informasjonen kom i tillegg til den skriftlige teksten, der hun skrev om smak, lukt, følelse og opprinnelse. I samtalen beskrev hun hvordan man forsker på kiwi:

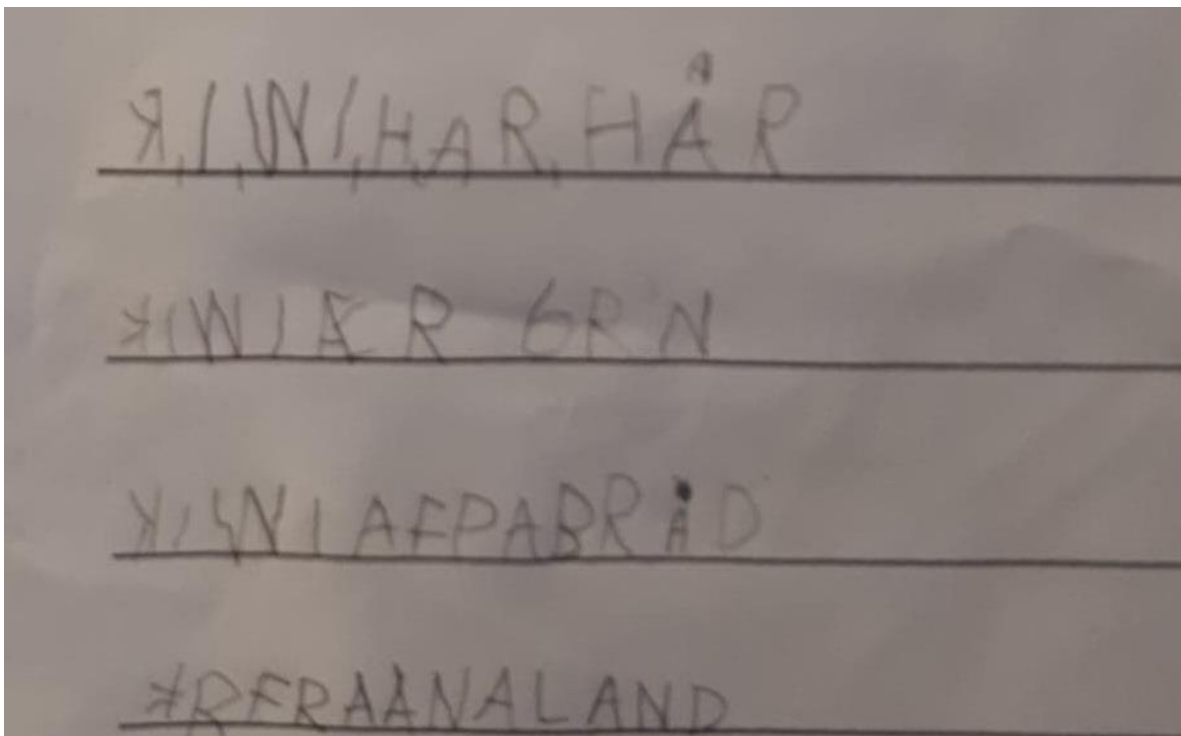
Astrid Vi bare ... Vi kikket på den og skar på den. Jeg smakte ikke, jeg bare luktet på den.
Og det luktet som en gammel sokk.

Alle de tre elevene skrev en selvstendig tekst og fikk med mange av kriteriene for hva en forskertekst kan inneholde. Alle tre svarte at en forskertekst må inneholde det man har funnet ut og alle kunne sette ord på hvordan man forsker på frukt.

4.4.2 form i forskertekst

Elevene skrev oversiktlige tekster, med forholdsvis punktvis oppstilling. Elevene fikk veiledning av meg under skriveprosessen, men hørte også det som de andre elevene på gruppa fikk veiledning på. Ole og Mario satt på samme gruppe og ble tydelig inspirert av veiledningen en annen elev fikk om tegnsetting, noe jeg skal vise nærmere.

Ole skrev fullstendige setninger i denne teksten og han skrev alt selv, bortsett fra ordet «land» som jeg lyderte til ham. Under kommer et bilde av kun den skriftlige teksten hans.

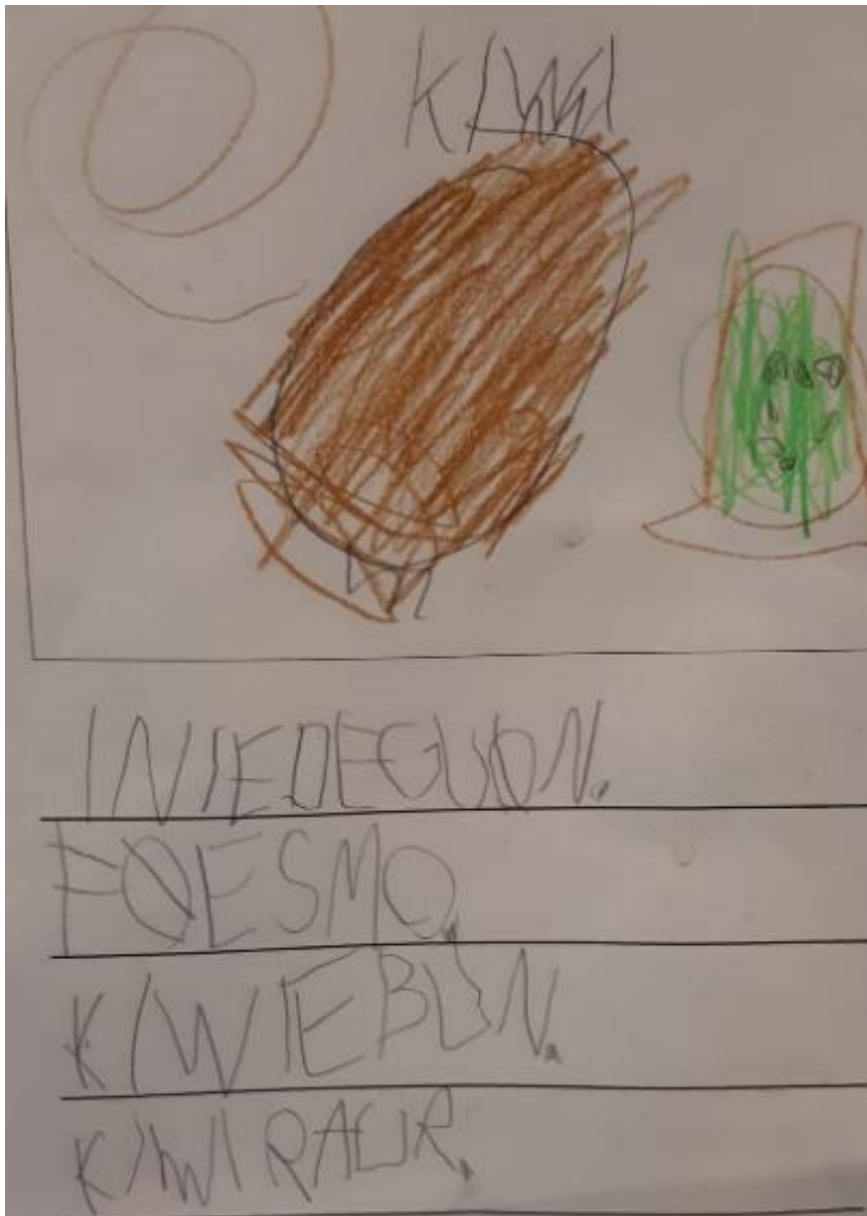


K,I,W,I,H,AR, HÅR
KIWIÆR GRN
KIWIAFPABRÅD
ÆRFRAANALAND

Ole skrev lydrett og trøndersk. Selv om ordet «blomst» var vanskelig for ham å skrive, så ser vi at FPABRÅD (fra blomst) har lyder som ligner i skrivemåte eller hvor i munnen du uttaler dem. Ole eksperimenterte med tegnsetting her. Det var etter at han hadde skrevet teksten, når han hørte en annen jente få veiledning på dette.

Ole sa i samtalen at det var lettere for ham å skrive nå, fordi «jeg kan flere av bokstavene nå». Teksten hans var mye lengre enn de to forrige. Han brukte nok ikke like mye energi på å lydere ord og kunne derfor skrive lengre setninger. Ole startet med tydelig inndeling mellom ordene på de to første linjene. På de to siste delte han ikke inn i ord. Disse setningene var mer krevende å skrive og han brukte energien sin på å stave seg gjennom setningene.

Mario var den eneste som hadde med overskrift på teksten sin, selv om dette ble gjennomgått i introduksjonen. Teksten hans var tydelig og oversiktlig, med punktvis observasjoner og en illustrerende tegning, som sett på bildet under.



KIWI

INIEDEGJØN.

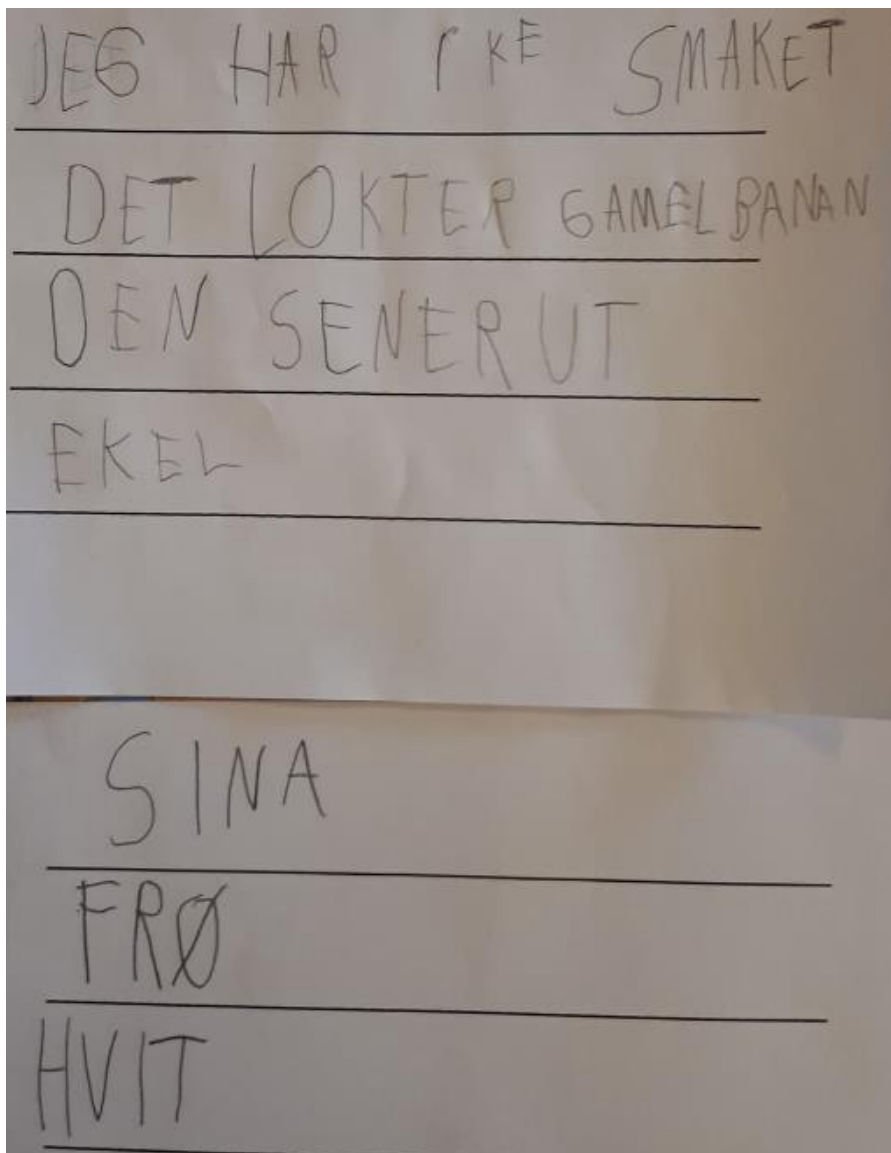
FØESMO.

KIWIEBUN.

KIWI RAUR.

I denne teksten hadde ikke Mario alltid opphold mellom ordene. Han hadde derimot i likhet med Ole, eksperimentert med tegnsetting og delte teksten i korrekte setninger. Også Mario skrev lydrett. I siste setning der han skrev *kiwi raur* (kiwi er rar) kommer au/a-utfordringen hans til uttrykk igjen. Mario mangler også R-lyd når han snakker, noe man kan se på ordene *gjøn = grønn*, *fø = frø*, *bun = brun*.

Astrid skrev en tydelig og oversiktlig tekst med punktvisse observasjoner. Hun gikk over til å skrive bare ord på de siste punktene, selv om hun startet med fulle setninger. Når vi satt sammen på skrivestasjonen var Astrid selvgående i skrivingen sin. Hun ville ha hjelp til én ting, nemlig å finne ut hvilket land kiwi kom fra. Hun skrev de tre siste linjene på kort tid. Hun ville ikke lage setninger her og uttalte «jeg har skrevet om alt». Som bildet under viser, hadde hun tydelig opphold mellom ordene i teksten sin og fullstendige setninger på de fire første linjene.



JEG HAR IKKE SMAKET

DET LOKTER GAMEL
BANAN

DEN SENER UT

EKEL

SINA

FRØ

HVIT

Også i denne teksten hadde Astrid skrevet flere ikke-lydrette ord riktig, som; jeg, det og hvit. Hun forklarte i samtalen om det hun hadde oppdaget:

Astrid	Jeg vet at JEG skrives JEG. Selv om vi sier /Jæi/.
Lærer	Ja det ser jeg at du har lært deg.
Astrid	Ja og vet du hva? Noen andre tror at det skrives /JÆG/
Lærer	Ja for vi sier /JÆI/ så mange skriver det kanskje. Men så skrives det egentlig ikke sånn. Det er jo mange ord som ikke skrives som de høres ut.
Astrid	Ja. OG skrives OG og ikke med Å.

Hun kunne også beskrive hvordan hun stavet seg frem til ordet *Kina*.

Astrid Nei, det var kjempelett. Jeg bare gjorde sånn: /Çİna / (*sier hver lyd rolig og tydelig*).
Så det blir SINA.

Astrid satte ord på det hun hadde oppdaget i skriftspråket og på hvordan hun kunne gå frem for å skrive ukjente ord. Hun hadde utviklet et godt metaspråk for å snakke om egen skriving.

4.4.3 formål i forskertekst

I denne skriveprosessen var elevene mer usikker på hva teksten skulle brukes til. Når alle tekstene var ferdige, leste jeg opp og viste frem hver tekst for klassen. Deretter ble de hengt opp i gangen (på tørkeskapet) slik at de ble tilgjengelig for alle som gikk forbi klasserommet. Ole snakket om dette i samtalen etterpå:

Lærer Ja. Og hvorfor skrev vi denne teksten da?
Ole For at du skulle henge den på tørkeskapet. Den hang jo der.
Lærer Hvem skal lese denne teksten da?
Ole Du.
Lærer ja, jeg leste opp den i klassen så alle fikk høre teksten din. Dere hadde jo skrevet så mye forskjellig og spennende. Hvem andre skal lese den da?
Ole Jeg kan jo vise den til noen i gangen.

Mario var også usikker på hva denne teksten skulle brukes til. På spørsmål om noen skulle lese tekstens hans svarte han «du». Han visste ikke at teksten skulle henges opp i gangen. Astrid hadde derimot klart for seg hva vi skulle gjøre med teksten:

Astrid Henge dem opp i gangen sånn at pappaen og mammaen kan se dem.

I denne teksten hadde ikke alle de tre elevene et like klart formål. Forskertekster har ikke et like klart kommunikativt formål. Elevene visste imidlertid at teksten skulle publiseres på et vis og at jeg skulle lese den. De beskrev funnene sine godt slik at teksten også kan leses av de som ikke har vært tilstede i klasserommet.

4.4.4 Innhold, form og formål i forskertekstene

I elevenes forskertekst om kiwi var det, som vist, innholdet som sto i fokus. Ved et annet fokus i undervisningen kunne tekstens form og formål blitt mer synliggjort. Dersom teksten, for eksempel, skulle blitt en felles forskningsrapport som skulle presenteres, ville muligens tekstens formål påvirket skrivingen til elevene i større grad. Dersom jeg hadde hatt mer fokus på form i forskningsrapporter, ville elevenes tekster bære større preg av dette, med overskrift, utstyrsliste og konklusjon. En mer detaljert skriveramme kunne også hjulpet med tekstens form, men dette kunne gått på bekostning av tekstens innhold ved å dempe elevenes kreativitet.

5 Oppsummerende drøfting

I denne studien ønsket jeg å undersøke hvordan elever på 1. trinn skriver, etter opplegg rettet mot meningsfull skriving. Bakgrunnen for prosjektet var å undersøke om elevene kan skrive funksjonelle tekster i første klasse etter meningsfulle skriveoppdrag. I kapittel 4 har jeg analysert hver enkelt tekst ut fra skrivetrekanten, men jeg ønsker nå å se på tekstene i en større sammenheng og drøfte likheter og ulikheter både i hvordan elevene skriver og hvordan de uttrykker seg om egen skriving. Jeg ønsker også å drøfte forskjeller og likheter i de ulike skriveoppdragene og hvordan undervisningen påvirket elevenes tekster. Som vist i det forrige kapitlet var det 3 hovedfunn i analysen. Jeg vil i dette kapitlet diskutere funnene i lys av teorien jeg har lagt til grunn.

Forskningsspørsmålene som har vært sentrale i denne undersøkelsen har vært følgende:

- Hvilke spor finnes i elevtekstene etter kriterier fra undervisning?
- Hvordan snakker elevene om egen skriving?
- Hvordan påvirker elevenes forståelse av oppgaven, tekstene deres?

Disse forskningsspørsmålene lå til grunn for analysen og er med inn i drøftingskapitlet. Først vil jeg se på hvordan de ulike elevene mestrer skriveoppgavene og det å samtale om egen skriving og drøfte hvordan man kan tilrettelegge for de ulike elevene i meningsfulle skriveoppdrag. Jeg vil også komme inn på viktigheten av språk og modellering som støttende stillas i skriveundervisning. Deretter vil jeg diskutere hvordan de ulike skriveoppdragene varierer i deres fokus på innhold, form og formål og hvordan dette virker inn på elevenes skriving. Jeg vil avslutningsvis drøfte hvorvidt slike skriveoppdrag samsvarer med behovet for en mer funksjonell skriveundervisning for de yngste elevene i skolen.

5.1 Elevenes skriving og evne til å snakke om egne tekster

Elever skal i 1. klasse lære å forme bokstaver, å stave ord, å lage setninger og å skrive gode tekster tilpasset ulike formål. Innhold, form og formål er alle viktige aspekter ved tekster, men det er vanskelig å sette søkelys på formål og innhold dersom man bruker mye tid på å forme bokstaver eller stave ord (Myran et al., 2021). Vi må gi elevene mulighet til å bruke språket i meningsfulle settinger. Samtidig lærer de om ulike formtrekk og blir kjent med ulike tekstkulturer (Johansen & Bjerke, 2020). De opplever at skrift har en funksjon. Et viktig prinsipp i læreplanen, LK20, er *dybdelæring*. Elevene skal lære noe så godt at de kan bruke det de har lært i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Neste gang elevene skal skrive en forskertekst har de fått en forståelse av hva som er viktig i slike tekster og læreren kan utvide skriverammen til å ha fokus på overskrift, utstyrliste og andre formtrekk ved en slik tekst. Noe av det man lærer i skriving, som rettskriving, tegnsetting eller overskrifter, kan man også bruke på tvers av fag og for ulike formål.

Elevene i denne studien har alle skrevet funksjonelle tekster, men de har ulike utfordringer når de skriver eller skal snakke om egen skriving. Det er imidlertid også ting de mestrer forholdsvis likt. Alle de tre elevene i denne studien har skrevet leselige tekster med store, tydelige bokstaver. De tre elevene har alle fulgt vanlig skriveretning, ved at de skriver fra venstre mot høyre. De bruker hovedsakelig skriftlig tekst til å kommunisere innhold, med støtte fra tegninger (særlig i forskerteksten). Astrid sine tekster har en lett leselig ortografi og er formålstenlig med tanke på å kommunisere med en mottaker. Mario sine tekster er også lett leselige, kanskje med unntak av ordene *KAUKE* (kake) og *RAUR* (rar). Der må vi vite om Marios uttale for å tolke teksten.

Ole sine tekster er stort sett lett leselige, med unntak av setningen *KIWIAFPABRÅD* (kiwi er fra blomst). Denne setningen stavet Ole seg frem til uten noe hjelp. Elevene bruker altså alle tre fonologisk staving for å skrive ord. Astrid har i tillegg tilegnet seg en god del ortografisk kunnskap, som at noen ord har dobbel konsonant, ord med kort å-lyd skrives med o og at flere høyfrekvente ord skrives annerledes enn de høres ut. Mario og Ole har også tilegnet seg kunnskap om ikke-lydrette ord, som *komme* og *og*.

De tre elevene trenger ulik støtte i skrivingen sin for å kunne utvikle seg. Vygotsky (1978) benevner *den nærmeste utviklingssonen* som området mellom det en allerede kan og det som er mulig å lære. I dette området kan læreren fungere som støttende stillas for eleven. Elevene fikk ulik støtte på mikronivå (Håland, 2021). Denne konkrete veiledningen ble gitt mens elevene var i skriveprosessen. Jeg ga også støtte på makro-nivå. I dette prosjektet gjennomførte jeg tre undervisningsopplegg, som alle ble planlagt av meg, for at elevene skulle oppleve meningsfulle, funksjonelle skriveoppgaver. Valg jeg tok underveis, som å dele opp skriveprosessen, å bruke modelltekster, å la elevene arbeide i grupper og å lage eksempeltekster sammen med barna, er alle eksempler på støtte på makronivå.

Når Ole trengte hjelp til å skrive invitasjonen, fikk han hjelp til å lytte ut lyder og stave ordene. Han visste hva han ville si, men kunne ikke skrive det. Med denne sekretærstøtten kunne han skrive en tekst som han var fornøyd med. Når bokstavkunnskapen så kom på plass, ville han mestret dette uten den samme støtten. Ole viste gjennom tekstene at han hadde en stor utvikling i forhold til fonemkunnskap over de 2 månedene som tekstene ble skrevet. I den første teksten hadde han ikke fått med alle kriteriene for invitasjon, men han kunne sette ord på hva som var viktig i samtalen. Ole snakket også om egen skriving ved å sette ord på det som var vanskelig og det som var lett. Han kunne sammenligne staving av ulike ord, som *jordbær* og *bil*. Han uttalte «bil er lettere å skrive for det har bare 3 ord». Ole hadde et godt utviklet metaspråk og klarte også å sette ord på hvorfor han har blitt en tryggere skriver: «fordi jeg kan alle bokstavene nå». Det er en stor forskjell på invitasjons-teksten hans og forskerteksten om kiwi, som ble skrevet to måneder senere. Hans fonemkunnskap påvirket altså innholdet i tekstene hans. Når bokstavene kom på plass kunne han bruke energien sin mer på innhold, form og formål i teksten. Ole tok rollen som *øveskriver* når han øvde på skriveretning og forming av bokstaver i forskerteksten i figur 8. Han var både *øveskriver* og *språkutforsker* når han skrev: *KIWIAFPABRÅD*. Han tok rollen som *forfatter* når han i likhet med Mario adresserte sin invitasjon til to faddere og hadde et tydelig budskap i teksten.

Astrid spurte flere ganger angående ortografi. «Er det o eller å i komme?». Hun klargjorde dermed at hun var klar for å utforske ortografi og fikk støtte på ord med kort og lang å-lyd og dobbel konsonant. Analysen av Astrid sine tekster viste at hun hadde god fonemkunnskap og en genuin interesse for ortografi. Hun var den av elevene som kunne flest bokstaver ved skolestart. Astrid fulgte instruksjoner ved skriveoppgaver godt og fikk med de ulike kriteriene for skriveoppgavene. Hun hadde også et godt utviklet metaspråk og kunne sette ord på kriterier og tekstelementer. Hun hadde med andre ord kommet langt i sin skriveutvikling. Astrid viste, gjennom tekstene og samtalene, at hun var moden for veiledning på ortografi, form og innhold, gjennom hjelp med fortellerkompetanse. Myran et al. (2021) sier at elever som ikke har automatisert bokstavforming og staving, vil bruke mye energi på selve innkodingen. Astrid hadde mulighet til å bruke sin energi på andre aspekter ved tekstene og har dermed en stor fordel for å mestre funksjonell skriving. Astrid tok rollen som både *øveskriver*,

språkutforsker og *forfatter* i tekstene sine (Johansen & Bjerke 2020). Hun øvde på å skrive *z* i *pizza*. Hun utforsket språket ved å lydere *cina* og hun opptrådte som forfatter når hun skrev invitasjonen. Her var mottakeren og tekstens budskap tydelig i sentrum.

Når Mario trengte hjelp til å fortelle om tekstene sine, fikk han støtte ved å kunne se den skriftlige teksten og ved at jeg satte ord på det han hadde gjort sammen med ham. Han mestret å skrive teksten, men trengte støtte i å snakke om den. Etter hvert som han utvikler språkkunnskapene sine, vil han trenge mindre språklig støtte. Mario viste gjennom tekstene at han hadde fått med seg mange av kriteriene for de ulike sjangrene. Han kunne imidlertid ikke sette ord på det. Han hadde ikke et godt nok utviklet metaspråk for å snakke om egen skriving, noe som er forståelig ettersom Mario er en flerspråklig elev. Det er viktig å jobbe med språk og skriveopplæring parallelt, særlig hvor elever ikke har norsk som morsmål. Retningen, sjangerpedagogikk, viser gjennom forskning, at den egner seg godt til arbeid med flerspråklige barn i klasserommet (Horverak et al., 2020) og en sjangerpedagogisk tilnærming søker å gi alle elevene tilgang til det mer komplekse språket som er aktuelt i ulike sjangre. Ved at Mario tar del i meningsfulle, funksjonelle skriveoppgaver, får han sjansen til å bli en del av skrivesamfunnet og han lærer samtidig metaspråk gjennom skriveprosessen og med medelever og lærere som støtte. Mario var *øveskriver* når han øvde på å skrive bokstaven *F* i boken sin om slangen. På figur 6.5 og 6.7 formet han bokstavene forskjellig i ordene *fisk* og *fredag*. Mario var *språkutforsker* når han skrev *kauke* og *menske* i den samme teksten. I invitasjonsteksten tok Mario rollen som *forfatter* ved at han hadde klar mottakerbevissthet. Han brukte ordet *dere* for å adressere sine to faddere. I denne teksten var budskapet det viktigste.

Funksjonell skriving med meningsfulle skriveoppgaver er, ifølge forskning, godt egnet og helt nødvendig i den tidlige skriveopplæringen. Analysen viser at elevene fremdeles får trening på delferdigheter når de skriver slike tekster og alle de tre elevene har i tillegg inntatt ulike skriveroller i tekstene sine. Forskning sier også at elevene lettere kan tilegne seg bokstavene når de har et behov for dem i funksjonell skriving (Graham et al., 2018; Myran et al., 2021; Sunde & Lundetræ, 2019). Ole er et godt eksempel på dette. Når han først oppdaget det alfabetiske prinsipp, lærte han bokstavene raskt. Han hadde behov for dem. De han syntes var vanskelige, lærte han seg å finne igjen på bokstavhjelperen og hadde tilgang til dem når det trengtes. Han kan også ta med seg all kunnskap han har fått om skriftlige tekster og sjangrer i videre arbeid med skriving. Etter hvert som han blir en tryggere skriver vil all denne kunnskapen lettere komme til syne i tekstene hans, når han kan fokusere energien sin på andre deler av skrivingen.

5.2 Skriveoppgadrenes ulike fokus og deres innvirkning på elevenes skriving

Ulike sjangre egner seg godt til arbeid med teksters innhold, form og formål. SKRIV-prosjektet etterlyste at teksters form og formål skulle formuleres bedre overfor elevene. Jeg har lest mye teori om skriving i begynneropplæringen og har blitt godt kjent med skrivetrekanten og de ulike didaktiske retningene innenfor funksjonell skriving. Likevel så jeg at innhold, form og formål var ulikt vektlagt i undervisningen og at dette hadde stor innvirkning på tekstene til elevene. Jeg benyttet skrivetrekanten i planleggingen av undervisningen og hadde selv en klar tanke på hvordan form, innhold og formål påvirket hverandre i de ulike tekstene. Det overrasket meg at elevenes tekster var forholdsvis like i hvordan de vektla de ulike punktene i skrivetrekanten. Jeg fant at det jeg hadde vektlagt i modelleringen til elevene, naturlig nok fikk størst plass i tekstene deres.

Invitasjonstekstene til elevene hadde særlig fokus på formål og innhold. Alle de tre elevene visste hva denne teksten skulle brukes til og forventet et svar eller resultat etter denne skrivesituasjonen. I introduksjonen hadde jeg mye fokus på hva teksten skulle brukes til og også hvilket innhold som måtte være med for at mottakeren skulle forstå teksten. Elevene fikk ikke støtte fra en skriveramme her, noe som kunne hjulpet med å sette søkelys på sjangerens form. Samtidig sier forskere at en teksts formål direkte påvirker form og innhold (Håland, 2021; Myran, et al., 2021; Smidt, (2011)). Elevene hadde alle relevant form og innhold i sine tekster og de bygget opp teksten sin slik at den var formålstjenlig med å kommunisere med mottakeren(e).

I arbeidet med modellteksten *Den lille larven Aldrimett*, snakket vi mye om mønster og form i forkant av skrivingen. Som analysen viser, gikk det på bekostning av innholdet i elevenes tekster. Et større fokus på fortellingselementet, ville kanskje ført til at flere av elevene ville skrevet en avslutning på tekstene sine. Skriverammen elevene fikk utdelt (vedlegg 5) la opp til at elevene skulle tegne og skrive på hver side. Kanskje ville det vært lettere for Ole å følge mønsteret i teksten hvis tegnerutene hadde vært oppdelt på hver side i forhold til antallet frukt larven spiste hver dag.

Forskertekstene hadde mest variert innhold, men her var ikke elevene like klare på hva som var formålet med teksten og det var ingen klar mottaker. Elevene kunne blitt støttet mer på hva de skulle lære ved denne skrivingen, som kan kalles en naturfaglig tekst. Ulike fag stiller ulike krav til skriving. Ikke bare til fagkunnskapen, altså innholdet, men like mye til form og formål (Smidt, 2011). Jeg kunne ha benyttet en skriveramme som ville hjulpet elevene til å lære å skrive naturfaglige rapporter, med overskrift, tegning, utstyrsliste og observasjoner. Likevel lærte elevene mye om hvordan de kunne dokumentere observasjoner, noe som er sentralt for faget.

Alle elevene skrev tekster på sitt nivå og lærte om ulike typer tekster. Imidlertid ser jeg at potensialet ikke ble utnyttet fullt i de ulike skriveoppdragene. Kanskje trenger ikke alle opplegg ha like stort fokus på alle de tre elementene i skrivetrekanten. Men til sammen bør elevene være klar over at alle tekster har et innhold, en form og et formål og øve på å tilpasse disse til de ulike skriveoppgavene. Anne Håland fant i sin doktorgradsavhandling fra 2013 at elever bruker mønster fra modelltekster i undervisninga og at undervisning og bruk av modelltekster setter spor i materialet, særlig gjennom struktur og språklige element. Jeg fant også i denne studien at elever skriver som vi modellerer og instruerer i skolen.

Det er ikke meningen at modelltekster skal oppleves som stramme mønster som skal følges til punkt og prikke (skrivesenteret, 2021). Modelltekstene skal ikke stoppe elevenes kreativitet. Kan hende ble forskertekstene så variert i innhold fordi skriverammen ikke ble for detaljert og derfor ikke hemmet deres kreativitet. Rammen til bøkene kan sies å ha blitt for stram og hemmet derfor elevenes kreativitet i form av å se for seg en fortelling. For smale skriveoppdrag vil ikke utvikle kompetente skrivere, men skriveoppdrag uten støtte vil ikke hjelpe elevene videre (jf. Støttende stillas).

5.3 Implikasjoner

Læreplanen LK20 legger vekt på skrijving som en grunnleggende ferdighet i alle fag. Gjennom skrijving av fagspesifikke tekster skal elevene oppnå dybdelæring i faget. Utdanningsdirektoratet beskriver dybdelæring som:

å utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet 2019).

Likevel viser forskning (SKRIV-prosjektet) at det ofte er norsklæreren som tar seg av skriveopplæring, mens faglærere lærer bort faget. Naturfaglærere og matematikklærere har best forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fagene sine og er de beste til å lære elevene sine å skrive fagspesifikke tekster. Norskfaget har også sine fagspesifikke tekster og har et særskilt ansvar for skriveopplæring. Rettskriving, bokstavforming og tegnsetting er alle kunnskaper som kan brukes på tvers av fag. Forskning viser at læreplanens intensjoner, om skrijving som en grunnleggende ferdighet på tvers av fag, ikke er tilstrekkelig implementert. Denne studien viser at elever kan skrive tekster med ulike kriterier og i ulike sjangre allerede tidlig i skoleløpet. Den nye læreplanen, LK20, beskriver hva man skal legge vekt på i vurdering og veiledning av elever. Denne presiseringen kan hjelpe med å synliggjøre hvordan man kan jobbe med skrijving i ulike fag.

All skrijving har et formål. Det er alltid en grunn til at elevene skriver, enten det er å øve på delferdigheter, å lære fagord, å lære en fagspesifikk sjanger osv. Barn må også oppleve et behov for å skrive (Lorentzen, 2001). Solheim og Matre (2014) peker på at elever ikke er vant til å arbeide med et mangfold av tekster fra ulike skrivekulturer og at hverken elever eller lærere har noen felles oppfatning av hva slags skrivekompetanse som kreves i ulike fag. De hevder at skriveopplæringen, på tross av hensikten bak den nye læreplanen, Kunnskapsløftet LK20, ikke forbereder elevene til å delta i ulike tekstkulturer. Internasjonale studier (Doherty & Hilberg, 2007) viser at klare forventninger og bruk av konkrete kriterium som grunnlag for undervisning og læringsstøttende vurdering gir økte læringsresultat i flere fag. I denne studien fant jeg at bruk av konkrete kriterium absolutt ga utslag i elevenes skrijving. Samtidig ser jeg at man må være bevisst på hvilke kriterier man gir elevene ut fra hva man ønsker å oppnå med skrijvingen. Ved å bruke planleggingsverktøy, som skrivesirkelen (skrivesenteret) og skrivetrekanten, er det lettere å finne kriterier for ulike typer tekster og synliggjøre teksters form, innhold og formål.

Også for de yngste elevene bør skriveopplæringen være i tråd med skrivekulturen i faget. Undervisning og skrivestøtte bør ta utgangspunkt i det som er formålet med skrijvinga (Håland, 2016, s. 43). Formålet med skrijvingen kan variere. Det kan være for publisering, for å lære fagstoff, for å lære å skrive i fag eller for å gi til en annen. Elevene i denne studien skulle skrive invitasjoner, de skulle være forfattere og de skulle være forskere i de tre skriveoppdragene. Og det klarte de bedre enn jeg hadde trodd på forhånd. Med riktig støtte og veiledning kan vi ha høye forventninger til de yngste elevene våre.

6 Avsluttende refleksjon og veien videre

Skolen skal utvikle kompetente skrivere for et langt liv, i et samfunn der stadig mer kommunikasjon skjer skriftlig og skolen har en mulighet til å hjelpe elever på vei inn i ulike tekstkulturer (Håland, 2016, s. 11). De ulike skolefagene kan gjøre elevene kjente med ulike typer tekster, som for eksempel en artikkel, en oppskrift eller en naturfaglig rapport. Denne studien har vist at elever med ulik skrivekompetanse mestrer å skrive ulike typer tekster med tilpasset opplæring, i form av støtte både på makro- og mikronivå.

Overgangen barnehage-skole har lenge vært kjent som en kritisk utviklingsperiode, der elevene blir kjent med hvordan skolen fungerer, men også deres egen identitet innenfor skolesystemet. Måten elever blir introdusert for skriving på, kan påvirke deres fremtidige identitet og suksess som skrivere (Håland, Hoem & McTigue, 2019). Denne studien ble inspirert av egne erfaringer om at vi bruker for mye tid på øving av delferdigheter med de minste elevene og at mange venter for lenge med meningsfull skriveopplæring. Jeg har sett at vi i tillegg kanskje skriver for lite. Graham et al. (2018) anbefaler at elever får 60 minutter skriveopplæring daglig. Studien til Håland, Hoem og McTigue fra 2019 viste at dette ikke er tilfelle i norske klasserom. De fleste lærerne rapporterte at elevene skrev 15 minutter eller mindre hver dag og at skrivingen besto mest av øving på håndskrift og utfyllingsoppgaver. Så mye som 19% av lærerne sa at elevene ikke skrev egne tekster i løpet av høstsemesteret i første klasse. Blant de som skrev minst, uttalte flere lærere at bokstavintroduksjon tok opp for mye tid og gikk utover kreativ skriving. Denne studien ble inspirert av nettopp dette. Selv om rask bokstavprogresjon var ment å støtte tidlig skriving, ved å gi elevene tidlig tilgang til bokstavene, så har det motsatte skjedd i noen klasserom og mange lærere har nok implementert raskere bokstavprogresjon inn i den gamle måten å arbeide på.

Elevenes skriveutvikling avhenger av skriveopplæringen de deltar i og skrivingen de får erfaring med. Vi behøver mer forskning på skriving i norske klasserom. Og det som finnes av forskning må ut til lærerne i skolen. Jeg tror også at mangelen på nasjonale prøver i skriving og lite kartleggingsverktøy, gjør at skriving får mindre plass i mange norske klasserom.

Elever skal utvikles til kompetente deltakere i dagens litterære samfunn. De kan ikke bare øve på delferdigheter, slik skolen har arbeidet i mange år. De skal fremdeles arbeide med å forme bokstaver osv. men må gjøre det i meningsfulle situasjoner. Lærebøker har tradisjonelt vært opptatt av øving på delferdigheter. Det er et håp om at dette endrer seg med fagfornyelsen, som legger vekt på mer meningsfull skriving, der tekstens formål signaliseres til elevene.

Lærerens kunnskap om skriveopplæring, skriveutvikling og vurdering av elevtekster blir viktig i skriveundervisningen. Hvis elever skal skrive fra første dag, må oppgavene gi mulighet for at alle kan delta på sitt nivå og med den støtten de trenger. Denne studien viser at elever mestrer kriterier som går både på en teksts innhold, form og formål. Den viser også hvor mye undervisningen som blir gitt, påvirker elevenes tekster og ikke minst skrivekunnskap. Etter hvert som elevene blir tryggere skrivere vil de kunne ha med seg en unik ballast ved at de har blitt kjent med og utfordret på arbeid med ulike sjangrer og teksttyper (Myran, et al., 2021).

Det som ga meg mest glede ved dette årets arbeid, var hvor ivrige elevene på første trinn var for å skrive. Uansett hvilket nivå de var på i skrivingen sin, satte de i gang med

arbeidet og uttalte glede. En elev sa til og med ved introduksjonen av skriveoppdraget med forskerteksten: «Dette blir jo den beste dagen, EVER!». Elevene var stolte av tekstene sine og ville gjerne vise dem frem, både for meg, kontaktlærer, medelever og de der hjemme. Elevene opplevde også mestring under skrivingen. Lyster (2019) setter likhetstegn mellom motivasjon og elevers forventning om mestring. De som opplever å lykkes vil gjerne prøve noe igjen. Her ligger et viktig moment i skriveopplæring, mener jeg. Skolen må gi elever mestringsfølelse gjennom en godt tilpasset opplæring og en støtte som tar utgangspunkt i elevens skrivekompetanse. En funksjonell skriveopplæring egner seg godt i tilpasset opplæring. Alle de tre elevene kunne mestre noe på alle de tre skriveoppdragene, på sitt nivå.

Det jeg sitter igjen med, først og fremst, er hvor mye vi lærere påvirker elevenes skriving. Vi må være kompetente andre, med kunnskap om både skriveutvikling hos barn og ulike tekstsjangrer. Vi har ansvaret for å hjelpe elevene inn i tekstverdenen, så komplisert som den er.

Litteraturliste

- Barton, D. (1994). *Literacy, An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell Publishing.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det Nye Norskfaget* (s. 161-188). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (red.) *Politikk og pedagogikk i Kunnskapsløftet* (s. 228-250). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020a). Når lesing og skrivning blir ekstra vanskelig. I Bjerke, C (red.), *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020b). *Førsteklasses skrivning. Helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Blikstad-Balas, M.: *literacy* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 21. august 2022 fra <https://snl.no/literacy>
- Brandslet, S. (2016. 21.01). Slik skal skrivning styrkes i skolen. *Gemini. Forskningsnytt fra NTNU og SINTEF*. <https://gemini.no/2015/01/slik-skal-skriving-styrkes-i-skolen/>
- Braut, T., Elvedahl, M. L. & Harboe, H. S. (2018). *Skapende skrivning med eller uten STL+*. Info Vest Forlag AS.
- Bullough Jr, R. V. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. I *Educational Researcher* (Vol. 30, No 3, s. 13-21).
- Carle, E. (2015). *Den lille larven Aldrimett*. (9. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dinkelman, T. (2003). Self-Study in Teacher Education. A means and ends tool for promoting reflective teaching, i *Journal of Teacher Education* (Vol. 54, No 1, 6-18). The American Association of Colleges for Teacher Education.
- Doherty, R. W. & Hilberg, R. S. (2007). Standards for effective pedagogy, classroom organization, English proficiency, and student achievement. *The Journal of Educational Research*, September/October, Vol. 101, Issue 1, 24–34.

- Gibson, S. A. (2008). An Effective Framework for Primary- Grade Guided Writing Instrucion. I *The Reading Teacher*, (62(4), s. 324-334). International Reading Association. DOI:10.1598/RT.62.4.5
- Graham, S., Bollinger, A., Olson, C. B., D'Aoust, C., MacArthur, C. A., McCutchen, D. & Olinghouse, N. (2018). Teaching elementary school students to be effective writers: *Educators Practice guide*. (issues 2012-4058). Narional Center for Education Evaluation and Regional Assistance, IES, U.S. Department of Education.
- Graham, S., Skar, G.B. & Falk, D.Y. (2021). Teaching writing in the primary grades in Norway: a national survey. *Reading and writing* 34(2), 529-563. Springer. <https://hdl.handle.net/11250/2780310>
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? I D. M. Fetterman (red.), *Qualitative approaches to evaluation in education* (s. 89-115). Praeger.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? I J. Hammond (red), *Scaffolding: a focus on teaching and learning in literacy education*. Primary English Teaching Association.
- Horverak, M. O., Larsen, A. S., Brujordet, M. O. & Torvatn, A. C. (2020). *Støttende skriveundervisning. En sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. (Doctoral Thesis). Universitetet i Stavanger.
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk: korleis støtta elevane si skriving i fag?* Universitetsforlaget.
- Håland, A., Hoem, T.F. & McTigue, E.M. (2019). The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal* (47, s. 63-74). <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Jeffrey, J. V., Ef, N. F., Skar, G. B. & Wilcox, K. C. (2018). Writing Development and Education Standards in Cross-national Perspective. I *Writing & Pedagogy*. (10 (3), s. 333-370). Equinox Publishing. <http://dx.doi.org/10.1558/wap.34587>
- Jasmine, J. & Weiner, W. (2007, 2. oktober). The Effects of Writing Workshop on Abilities of First Grade Students to Become Confident and Independent Writers. I *Early Childhood Education Journal* (Vol. 35, No 2). Springer Science+ Business Media. DOI: 10.1007/s10643-007-0186-3
- Johansson, B. & Ring, A.S. (2020). *Lad sproget bære. Genrepædagogik i praksis*. (2. utg.). Akademisk Forlag.
- Kjelen, H. A. & Tverbakk, M. L. R. (2020). Skriverammer som stillas- Korleis vel elevar på ulike faglege nivå å gjere bruk av skriverammer? I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (4-2020, s. 347-360). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-03>

- Kleven, T. A., Hjørdemal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* (3. utg). Fagbokforlaget.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen.* Cappelen Damm Akademisk.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving: en vei inn i lesingen.* Cappelen Damm akademisk.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget? *Norsklæreren* (4-13, s. 31-36). https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/06/nl4_13_kva_er_fagskriving_i_norskfaget.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.* Fastsett som forskrift. www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06).* Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* (3. utg). Gyldendal Akademisk.
- Lorentzen, R. T. (2001). Barns tidlige skriftsspråkutvikling. I I. Moslet (red.). *Norskdidaktikk, ei grunnbok.* (s. 111-129). Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R. T. & Smidt, J. (red.). (2008). *Å skrive i alle fag.* Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R. T. (2009) Dei minste skolebarna og vegen inn i skrifta. I smidt, J. (Red), *Norskdidaktikk- ei grunnbok* (s. 104-112). Universitetsforlaget.
- Lyster, S-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2020). *Andrespråksdidaktikk- en innføring.* Cappelen Damm Akademisk.
- Myran, I. H. (2012). Oppdagende skriving- en vei inn i lesingen, *Bedre skole* (nr. 1, 2012: s. 17-21).
- Myran, I.H. & Håland, A. (2018). Skrivning fra første skoledag- hvis skolen er forberedt, *Bedre Skole*, 1, 51-55.
- Myran, I. H., Johansen, M. B., Kvistad, A. H., Tollaksen, K. V., & Skar, G. B. (red.). (2021). *Skriving i begynneropplæringen- en praktisk innføring.* GAN Aschehoug.
- Nilsen, L. L. (2005). Å få vera språkforskar og forfatterar. Korleis kan skulen møta den vesle tidlegskrivaren? I Synnøve Skjong (red.) *GLSM Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikk-opplæring.* (s. 82-112). Det Norske Samlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.* Universitetsforlaget.
- NTNU. (u.å). *FUS: Funksjonell skriving i de første skoleårene.* www.ntnu.no. Hentet 03.12.2021 fra <https://ntnu.no/ilu/fus>

- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2018). *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Hacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sage Reference (2010). Case Study Research in Education. I Mills, A. J, Durepos, G. & Wiebe, E. (red.) *Encyclopedia of Case Study Research*. (s. 100-103). SAGE Publications. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781412957397.n36>
- Skar, G. B. U. & Aasen, A. J. (2018, 11. desember). *Å måle skrivning som grunnleggende ferdighet*. www.utdanningsforskning.no. Hentet 05.04.2022 fra www.utdanningsforskning.no/artikler/2018/a-male-skriving-som-grunnleggende-ferdighet/
- Skar, G. B. U., Aasen, A. J., & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed- Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research*, (6(1), s. 201-217). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skar, G.B., Jølle, L. & Aasen, A.J. (2020). Establishing Rating Scales to Assess Writing Proficiency Development in Young Learners. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 30 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7909>
- Skrivesenteret. (u.å). *Normprosjektet*. www.skrivesenteret.no. Hentet 04.02.2022 fra www.skrivesenteret.no/prosjekt/normprosjektet/
- Skrivesenteret (2021, 14. januar). *Rammer for skrivning*. www.skrivesenteret.no. Hentet 07.05.2022 fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/rammer-for-skriving/>
- Smidt, J. (red.). (2010). *Skriving i alle fag- innsyn og utspill*. Tapir Akademiske Forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A.J. Aasen (red), *På sporet av god skriveopplæring- ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Tapir Akademiske Forlag.
- Solheim, R. & Matre, S. 2014, mars). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning*, (nummer 15, s. 76-89).
- Stake, R. E. (1995) *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Sunde, K.& Lundetræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with othher teaching practices? *Nordic Journal of Literacy Research*, (5(2), s. 62-78). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråksutvikling i småskolealderen*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. (2013). *Hva er sakprosa?* Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. Fastsatt som forskrift.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. www.udir.no. Hentet 29.05.22 fra <https://udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/generelt/foeringar-for-laremidla-i-LK20/#a163328>

Utdanningsforskning. (2015, 24. juni). *Sirkelen for undervisning og læring*.
www.utdanningsforskning.no. Hentet 09.08.2022 fra
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sirkelen-for-undervisning-og-laring/>

Vygotsky, L.S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Deltakelse i forskningsprosjekt.**Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet****« Meningsfull skriving på 1. Trinn»?**

Jeg heter Anita Svingen og er i ferd med å ta en masterutdanning innen begynneropplæring ved NTNU og skal gjennomføre skriveopplegg på 1. Trinn.

Formål

Jeg ønsker å lære mer om elevers skrivekompetanse tidlig i utdanningsløpet. Jeg vil samle inn elevtekster og samtale med noen elever på 1. Trinn om deres opplevelse av skriveprosessen. Dette brevet gir videre informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil bety for ditt barn og for deg.

Ansvarlig for forskningsprosjektet.

NTNU, lærerspesialist i begynneropplæring står ansvarlig for forskningsprosjektet og jeg får støtte og tilrettelegging fra ledelsen ved Halsen barneskole.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta og hva vil en deltakelse bety for ditt barn?

Jeg spør alle foresatte til elever i klassen om å delta på dette forskningsprosjektet. Alle elevene i klassen skal få samme skriveoppgaver og jeg vil velge ut noen tekster som jeg analyserer nærmere. Forfatterne til disse tekstene vil også bli med på en samtale omkring egen opplevelse av skriveprosessen. Lydopptak tas fra disse samtalene og opptakene vil lagres på en trygg måte frem til samtalen er nedskrevet. Da vil opptaket bli slettet. Dersom dere foreldre ønsker det, vil dere få se en oversikt over spørsmålene på forhånd.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at ditt barn skal delta, kan du når som helst ombestemme deg og trekke barnet fra prosjektet. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis det ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Dere trenger ikke å oppgi noen grunn.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Alle opplysninger om ditt barn blir behandlet konfidensielt og i samsvar med regler for personvern. Jeg vil ikke bruke opplysningene til annet enn det som er beskrevet i dette brevet. Masteroppgaven vil inneholde eksempler på elevtekster og disse vil være anonymisert slik at ingen vil vite at det er ditt barn som har skrevet den. Alt datamateriale vil bli kryptert og lagret på NTNUs server via VPN. Min veileder ved NTNU vil ha tilgang til informasjonen jeg samler inn og all utveksling av informasjon vil foregå på en trygg måte i forhold til personvern.

Hva skjer med opplysningene når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i september 2022. Annet datamateriale vil da slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Jeg behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU, ved Anne Charlotte Torvatn.

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

Anita Svingen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Meningsfull skriving i 1. Klasse*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at Anita Svingen kan

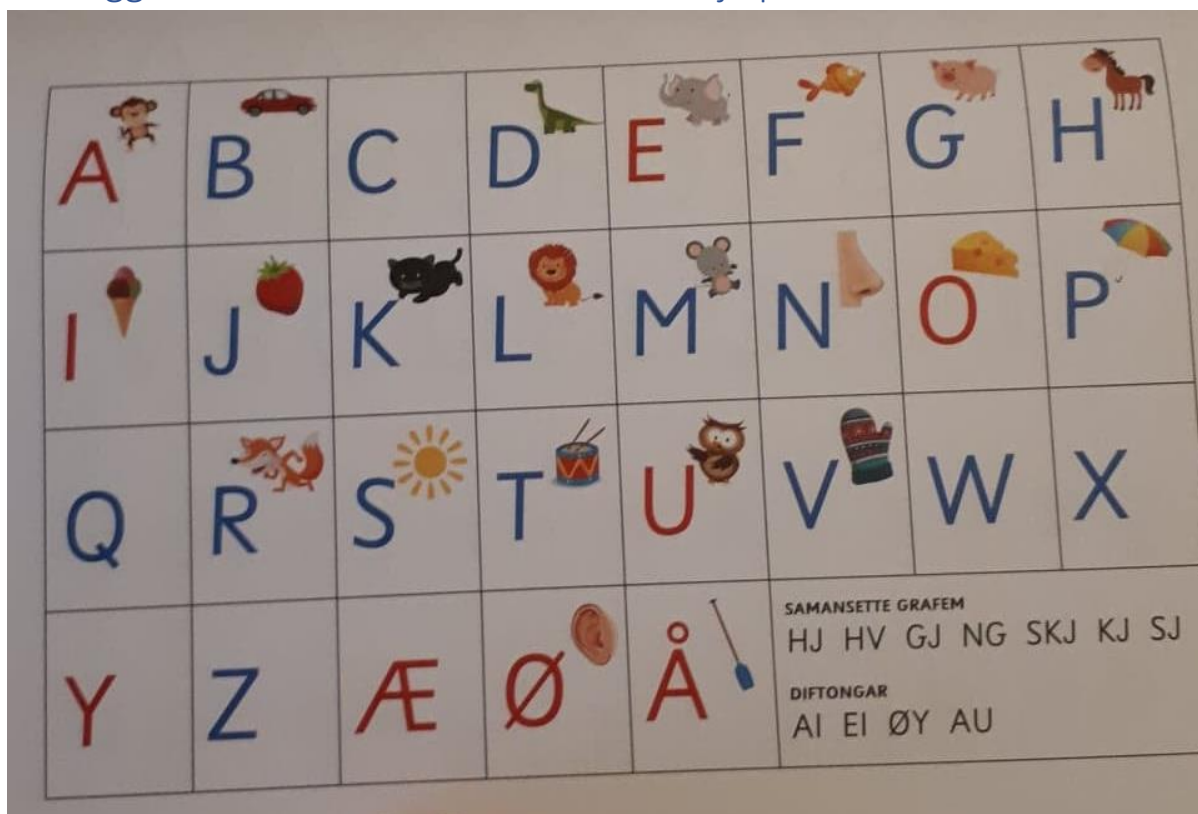
- Samtale med mitt barn omkring egen opplevelse av skriving.
- Samle inn og analysere tekster som mitt barn har skrevet.

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Mitt barn:

Min underskrift:

Sted og dato:



TIL REKTOR.
VIL DU KOMME
PÅ EN LITEN
FORESTILLING.
FREDAG 10.DES
PÅ KLASSEROMMET.
FRA I

Vedlegg 4

Skriveramme veiledet skiving.



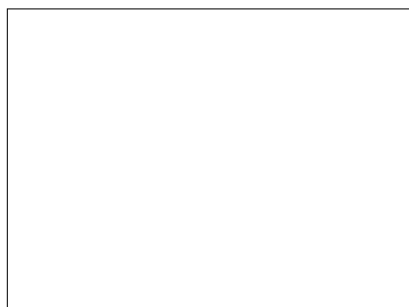
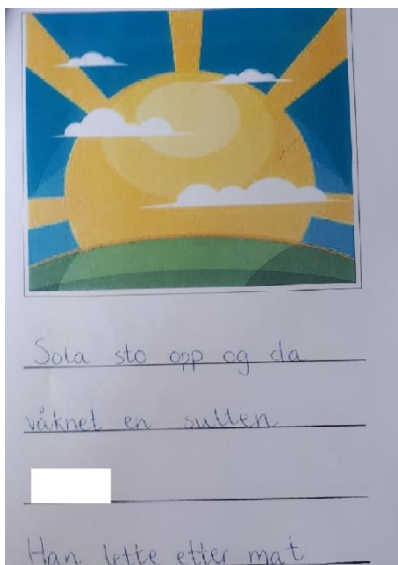
Four sets of horizontal lines for writing, each consisting of a top line and a bottom line, providing a structured space for text.

Vedlegg 5

Skriveramme *den lille larven Aldrimett*

MIN FØRSTE BOK OM

SKREVET AV: _____



(denne fikk elevene 6 eksemplar av. 1 til hver dag og en til avslutning).

