

Ida Marie Ihlebekk og Oda Stamnes Myhr

Et undervisningsopplegg med fokus på førskrivingsfase i en andreklasse

En studie av førskrivingsfasen og dens påvirkning på elevenes utforming av egen tekst i en utvalgt andreklasse

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Veileder: Ann Sylvi Larsen

Mai 2022

Ida Marie Ihlebek og Oda Stamnes Myhr

Et undervisningsopplegg med fokus på førskrivingsfase i en andreklasser

En studie av førskrivingsfasen og dens påvirkning på elevenes utforming av egen tekst i en utvalgt andreklasser

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn
Veileder: Ann Sylvi Larsen
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteravhandlingen er en samskrivingsoppgave mellom to masterstudenter på grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn med fordypning i norskfaget (MGLU5202). Gjennom masteroppgaven vil vi belyse hvordan en førskrivingsfase kan ha påvirkning på elevenes individuelle skriving. Problemstillingen lyder som følger «*hvordan kan førskrivingsfasen i en andreklasse ha påvirkning på elevenes utforming av egen tekst?*». Vi har gjennomført et undervisningsopplegg som vi selv har utarbeidet i en utvalgt andreklasse på 14 elever. Undervisningsopplegget innebar tre førskrivingsaktiviteter: høytlesning, modelltekst og idémyldring. Etter at førskrivingsaktivitetene var gjennomført fikk elevene en skriveoppgave hvor de skulle skrive et individuelt brev til sin rektor om hvorfor de synes det er viktig med friminutt. Vi har blitt inspirert av tidligere forskning på skriving, blant annet SKRIV-prosjektet, Normprosjektet og FUS-prosjektet som er gjennomført ved NTNU.

For å behandle problemstillingen har vi utformet fire forskningsspørsmål, hvor hvert spørsmål er knyttet til førskrivingsfasen:

1. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra høytlesningsboken i elevtekstene?
2. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra modellteksten i elevtekstene?
3. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra idémyldringen i elevtekstene?
4. Hvordan uttrykker elevene selv at de har tatt inspirasjon fra førskrivingsaktivitetene i sin tekst?

De tre første forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i hva vi ser i elevtekstene basert på førskrivingsaktivitetene. Det fjerde forskningsspørsmålet handler om hva syv elever svarte i intervjuet vi gjennomførte av hver enkelt elev i etterkant av undervisningsopplegget. Vi har utformet tre modeller basert på aktivitetene og en ekstra kategori som tar for seg hvordan elevene viser selvstendighet i elevtekstene. Dette ligger til grunn for vår analyse og drøfting av elevtekstene.

Resultatene viser at man kan finne spor av at elevene har brukt førskrivingsfasen, og dermed blitt påvirket av denne fasen i sin individuelle skriving. Førskrivingsaktivitetene påvirket elevenes skriving i ulik grad. Av førskrivingsaktivitetene er det idémyldring vi finner at elevene benytter seg mest av i sin tekst. I tillegg finner vi at noen av elevene viser mer selvstendighet i hvordan de tar i bruk de ulike førskrivingsaktivitetene i sin egen tekst.

Abstract

This Master's thesis is a co-writing assignment between two master's students in primary school teacher education from first to seventh grade, with a specialization in Norwegian (MGLU5202). In this Master's thesis we want to illuminate how the prewriting phase can have an impact on students' individual writing. Our research question is *"how can the prewriting phase in a second grade have influence on the students' formulation of their individual text?"*. We collected our material in a chosen second grade class with fourteen students. We made a plan for teaching that we completed. We had three prewriting activities: reading aloud, a model text and a brainstorming. After the prewriting activities were done, the students got a writing assignment. The assignment they got was to write a letter to the principal about why they think a break outside through the school day is important. We got inspired by earlier research on writing, as SKRIV-prosjektet, Normprosjektet and FUS-prosjektet. All of them have been done at NTNU.

To help us answer our research question we have formulated four questions. Every question is linked to the prewriting phase. The questions are:

1. How can we see if the students have taken inspiration in their text from the book read aloud?
2. How can we see if the students have taken inspiration in their text from the model text?
3. How can we see if the students have taken inspiration in their text from the brainstorming?
4. How do the students express that they have taken inspiration in their own text from the prewriting activities?

The three first questions are based on what we can see in the students' texts from the prewriting activities. The fourth question includes some of the students' answers in an interview we did after we finished the teaching plan. We have made three models based on the activities and one extra category about how students show independence in their texts. This is the basis for our analysis and discussion of the students' text.

Our results indicate that we find elements from the prewriting phase in the students' individual text. The students have been influenced by the phase in their own writing. The prewriting activities had effects on the students' writing, but in different ways. Of all the prewriting activities it is the brainstorming that we can find that the students are using the most in their

individual text. We can also find that some students indicate more independence in how they used the different prewriting activities in their own text.

Forord

Endelig er vi på veis ende i grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn, og snart skal vi ta fatt på arbeidslivet som kontaktlærere. Gjennom studietiden har vi funnet ut at vi har flere felles interesseområder innenfor studiet og at vi begge brenner for norskfaget. Vi valgte å skrive master sammen fordi vi så på det som en positiv og motiverende arbeidsmetode. Vi liker å samarbeide, og vi har jobbet tett sammen gjennom studietiden. Når vi skal ut i arbeidslivet vil samarbeid være en viktig faktor, og vi ser på det som en styrke å kunne samarbeide om et masterprosjekt. Vi anbefaler andre masterstudenter å gjøre det samme, da man har mye støtte i hverandre under en krevende prosess.

Nå er samarbeidet mellom oss snart over. Vårt samarbeid har gått over all forventning. Vi har samarbeidet tett om hele oppgaven og vært der for hverandre gjennom hele prosessen. Arbeidet med masteravhandlingen har lært oss mye om elevers skriving på småtrinnet som vi vil ta med oss ut i arbeidslivet. Det har vært givende å planlegge, gjennomføre, samle inn, analysere og drøfte eget materiale.

Takk til vår veileder Ann Sylvi Larsen. Tusen takk for presise og gode tilbakemeldinger, og for all støtte underveis i prosessen. Det har vært betryggende å ha en god veileder som tar seg tid til å lese gjennom all produsert tekst. Vi vil også takke skolen vi samlet inn vår empiri på som var veldig samarbeidsvillige og imøtekommende.

Til slutt vil vi takke hverandre for samarbeidet og ønsker hverandre lykke til videre!

NTNU,

Trondheim, 25. mai 2022

Ida Marie Ihlebakk

Oda Stamnes Myhr

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	1
<i>Abstract</i>	2
<i>Forord</i>	4
1. Førskrivingsfasens påvirkning på elevenes individuelle skriving	7
1.1. Generelt om skriving og førskrivingsfasen	8
1.2. Problemstilling	9
1.3. Oppgavens oppbygging	11
2. Teoretisk bakgrunn og inngang	12
2.1. Historisk gjennom norskfaget	12
2.2. Tidligere prosjekter på skriving	14
2.2.1. SKRIV-prosjektet (2006-2010)	14
2.2.2. Normprosjektet (2012-2016)	17
2.2.3. FUS-prosjektet (2019- d.d.)	19
2.3. Faglig om tre førskrivingsaktiviteter	21
2.3.1. Høytlesning	21
2.3.2. Modelltekst	22
2.3.3. Idémyldring	24
3. Metodisk tilnærming og gjennomføring	26
3.1. Kvalitativ metode	26
3.2. Forståelse	27
3.3. Vår rolle	28
3.4. Reliabilitet, validitet og etisk ansvar	29
3.5. Undervisningsopplegget	30
3.5.1. Høytlesning	33
3.5.2. Modelltekst	34
3.5.3. Idémyldring	36
3.5.4. Elevenes skriving	37
3.6. Intervju	38
3.7. Tekstanalyse	40
4. Drøftende analyse	43
4.1. Førskrivingsaktivitet 1: Elevene har tatt inspirasjon fra <i>Lykketanna</i>	44
4.1.1. Drøfting av funn av høytlesning	46
4.2. Førskrivingsaktivitet 2: Elevene har tatt inspirasjon fra brevet	47
4.2.1. Elevene brukte ordet «til» og elevene brukte ordet «fra»	47
4.2.2. Elevene brukte ordet «fordi» og elevene brukte ordet «derfor»	48
4.2.3. Elevene brukte skrivemønstre	49
4.2.4. Drøfting av funn av modelltekst	50

4.3. Førskrivingsaktivitet 3: Elevene har tatt inspirasjon fra tavlen	53
4.3.1. Elevene har skrevet akkurat slik det står på tavlen	53
4.3.2. Elevene omformulerte det som sto på tavlen	54
4.3.3. Elevene har skrevet om til hele setninger	55
4.3.4. Drøfting av funn av idémlydring	58
4.4. Selvstendighet: Hvordan viser elevene selvstendighet i sin egen tekst?	60
4.4.1 Sammenfatning av elevenes selvstendighet i tekstene	68
5. Våre funn og svar på problemstillingen	69
5.1. Våre funn fra elevtekstene	69
5.2. Våre funn fra intervjuene	70
5.3. Svar på problemstillingen	71
6. Didaktiske implikasjoner	72
Litteraturliste	76
Vedlegg 1: Prosessdokument	82
Vedlegg 2: Notater fra dag 1	84
Vedlegg 3: Notater fra dag 2	89
Vedlegg 4: Notater fra intervju 1	93
Vedlegg 5: Notater fra intervju 2	95
Vedlegg 6: Notater fra intervju 3	97
Vedlegg 7: Notater fra intervju 4	99
Vedlegg 8: Notater fra intervju 5	101
Vedlegg 9: Notater fra intervju 6	103
Vedlegg 10: Notater fra intervju 7	105
Vedlegg 11: Manus for gjennomføring av undervisningsopplegg	107
Vedlegg 12: Godkjennelse fra NSD	110
Vedlegg 13: Informasjonsskriv til foresatte – samtykkeerklæring	112
Vedlegg 14: Arbeidsarket til elevene	115
Oversikt over figurer	116
Oversikt over tabeller	116

1. Førskrivingsfasens påvirkning på elevenes individuelle skriving

I et klasserom kan man fort observere at elever skriver forskjellig og kommer i gang med en skriveoppgave ulikt. Når en skriveoppgave blir gitt kan man se at noen elever kommer fort i gang med oppgaven, og man kan se lyst og glede. Andre elever kan synes det er vanskelig og krevende å komme i gang med skriveoppgaven. Derfor tenker vi at det er viktig at lærere har kunnskap om ulike måter å planlegge og utføre skriveundervisning på.

Denne masteravhandlingen dreier seg om førskrivingsfasen og dens mulighet for påvirkning på elevenes individuelle skriving på 2. trinn. Dette er en samskrivingsoppgave av to masterstudenter. Gjennom utdanningsløpet har vi møtt på ulike temaer, men begge har hatt stor interesse for begynneropplæring. Vi har erfaring med begynneropplæring fra praksis, og vi kjenner at vi trives godt der. Innenfor begynneropplæring har vi da spesielt vært opptatt av elevenes skriving. Skriftkompetansen elevene tilegner seg på skolen er noe de vil få bruk for resten av livet og dermed tenker vi at det er viktig at elevene på småtrinnet får en god opplevelse med skriving helt fra skolestart.

Prosessen før elevene begynner å skrive er noe vi har vært opptatt av, altså førskrivingsfasen. Som lærer har man mange muligheter for hvordan man kan sette i gang en skriveoppgave. Vi støtter oss til en tanke om at prosessen før skriving starter er viktig for elevenes opplevelse med skriving og deres skriveutvikling. Man kan imidlertid stille seg spørsmålet om denne fasen har en påvirkning for elevenes individuelle skriving. Ettersom vi er interesserte i dette, og synes det er et spennende område, ville vi dermed fordype oss enda mer. Det er ofte slik at utgangspunktet for forskning har bakgrunn i hva man er nysgjerrig på og interessert i (jf. Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 18). Valget om å skrive om førskrivingsfasen og dens påvirkning på elevenes tekster ble dermed et naturlig valg for oss. Vår problemstilling lyder som følger «*hvordan kan førskrivingsfasen i en andreklasse ha påvirkning på elevenes utforming av egen tekst?*». Gjennom denne studien håper vi at vi kan bringe ny kunnskap inn i feltet. Kunnskapen vi tilegner oss gjennom denne studien vil vi som nyutdannede lærere ta med oss inn i arbeidslivet.

1.1. Generelt om skriving og førskrivingsfasen

Skriving er en viktig del av opplæringen som foregår på skolen, og ut fra læreplanen av Kunnskapsløftet (LK20) kan vi se at det er norskfaget som har det største ansvaret for skriving (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Som det står i overordnet del skal opplæringen forberede elevene på å bli delaktige i det demokratiske samfunnet, og ferdigheten skriving vil derfor være grunnleggende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Skriveforskeren Kjell Lars Berge hevder at elever kan blant annet kommunisere med en mottaker, overbevise andre, reflektere og skrive ned tanker gjennom skriving (Berge, 2005). For at elever skal tilegne seg og utvikle ferdigheten «å kunne skrive», som er en av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), må de få muligheten til å utforske og uttrykke seg gjennom skrift og tegning. Videre er det også viktig at skriveopplæringen gir elever lyst og motivasjon til å skrive. I tillegg er erfaring med skrift grunnleggende for dette. Trude Kringstad og Vibeke Lorentzen (2014) fremmer at elevene trenger god kunnskap om det de skal skrive om. Dette kan være kunnskap om struktur av en tekst og hvordan de skal bruke språket (s. 3). Steve Graham (2019) har forsket på hvordan elevers skriving utvikler seg, og hevder at det er viktig at lærere bruker tid og tenker grundig over skriveoppgavene elever får, og undervisningssituasjonen hvor oppgaven blir gitt (s. 287).

En førskrivingsfase kan forstås på flere måter og gi flere muligheter for aktivitet. Kringstad og Lorentzen (2015) definerer fasen som en prosess av fire faser, hvor førskrivningen handler om hensiktsmessige strategier før elevene skal skrive (s. 16). Det kan også være en fase som hjelper elever å se for seg hvordan de selv kan skrive (Kvithyld et al., 2014, s. 19). I *Elevers tekst* (Skjelbred, 2014) og i kapittelet «den andre skriveopplæringen» i *Norsk boka 2* (Bakke et al., 2021), har forfatterne definert førskrivingsfase. Skjelbred (2014) fremmer førskrivingsfase som en viktig del av å hjelpe elever i gang med å skrive, gjennom for eksempel idémyldring eller tankekart (s. 22). Bakke et al. (2021) snakker om førskrivingsfase som en idémyldringsfase hvor man blant annet kan planlegge innholdet til elevene sine tekster i fellesskap (s. 184). Kerry P. Holmes (2003) er en professor ved universitetet i Mississippi som har skrevet en artikkel om førskrivingsfasen. Hun forklarer førskrivingsfasen som en strategi hvor elevene effektivt kan lære av at læreren modellerer før elevene skal skrive selv. Modelleringen kan for eksempel være at læreren viser elevene hvordan man kan organisere informasjon eller strukturere teksten sin. En artikkel i *International Journal of English and Literature* skrevet av Mogahed (2013) fremmer førskrivingsfasen som stadiet før skriveprosessen hvor elevene samler informasjon og

leker med ideer. Videre nevner artikkelen at flere elever kan synes det er utfordrende å starte å skrive, og at det å ha en førskrivingsfase kan hjelpe elevene mot skrivesperre. Førskrivingsfase for oss handler dermed om å hjelpe elevene med å finne ut hva de kan skrive, vil skrive og hvordan en tekst kan struktureres. Vi tenker også at de ulike førskrivingsaktivitetene skal gi elevene skrivelyst og motivasjon.

Etter at en førskrivingsfase er gjennomført er det vanlig at elevene får en skriveoppgave knyttet til forarbeidet. Jon Smidt, som er en professor i norsk fagdidaktikk hevder at tanken om hva en skriveoppgave er, har endret seg gjennom tidene (2009, s. 312). Tidligere var det fokus på produktet av elevenes skrivning i skriveopplæringen, men i dag er det mer fokus på skriveprosessen, fra førskrivning til produkt. Trolig har førskrivingsfase blitt en større del av skriveopplæringen på ulike måter de siste 50-årene. Det kan tenkes at prosessen før skriveoppgaver blir gitt og hvordan lærere formulerer skriveoppgaver til elevene kan påvirke elevenes skrivning (jf. Kvistad & Smemo, 2015, s. 221).

For å samle inn empiri til denne studien har vi selv gjennomført et undervisningsopplegg hvor en førskrivingsfase har vært i fokus. Fasen besto av tre aktiviteter: høytlesning, modelltekst og idémyldring. Denne studien vil ta for seg hvordan førskrivingsfasen og en skriveoppgave kan ha påvirkning på elevenes individuelle skrivning i en andreklasse. Man kan imidlertid stille spørsmålet om hvor mye tekst en elev på 2.trinn kan produsere selv. Elever på 2.trinn skal ha kjennskap til hele alfabetet. På en annen side er det stor forskjell på elever, og noen tar i bruk skriftspråket raskere enn andre elever. Iversen og Otnes (2021) trekker frem at det å skrive er en omfattende tankeaktivitet som innebærer at elevene skal overføre tankene sine til håndskrevet tekst (s. 34). Collins og Gentner (1980) hevder at skrivning er en kognitiv prosess fordi det består av flere elementer, blant annet struktur, innhold, formål og staving. Det å tilfredsstillende alle elementene på samme tid kan føre til at skrivning kan oppleves som vanskelig (Collins & Gentner, 1980, s. 52-67).

1.2. Problemstilling

Med bakgrunn i vår interesse for begynneropplæring og førskrivingsfase ville vi selv lage et undervisningsopplegg og selv gjennomføre dette for å samle inn empiri. En detaljert beskrivelse av undervisningsopplegget vil komme i delkapittel 3.5. For å svare på problemstillingen, «*hvordan kan førskrivingsfasen i en andreklasse ha påvirkning på elevenes*

utforming av egen tekst?», vil en førskrivingsfase, elevtekster fra undervisningsopplegget og intervju av utvalgte elever ligge til grunn. Dette grunnes i at det ofte ikke bare er en faktor som kan forklare hvordan elevene skriver, siden skriving er en «kompleks ferdighet», vil det være sammensatt (Iversen et al., 2011; Matre et al., 2021, s. 11).

Vi ønsker med denne studien å bidra til forskning på skriving og skriveutvikling med fokus på førskrivingsfasen. Vi vil belyse hvordan en førskrivingsfase kan påvirke hvordan elevene utformer individuelle tekster. Forskning på feltet har vist at denne fasen har en innvirkning på elevenes skriving (Cappelen, 2021; Christiansen, 2019; Kringstad & Lorentzen, 2015; Uteng, 2021). I vårt undervisningsopplegg har vi skapt en situasjon gjennom en førskrivingsfase med aktiviteter før elevene skrev individuelle tekster. Førskrivning er sentralt i overordnet del i LK20, hvor det står at «skapende læringsprosesser er en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Hvordan en førskrivingsfase er bygd opp kan være variert og kan gjøres på ulike måter. I undervisningsopplegget vårt var det aktivitetene høytlesning, dialog om modelltekst og en felles idémyldring som ble gjennomført. Alle disse aktivitetene er sosiale, og sosial læring og utvikling er sentralt i overordnet del i LK20. Der står det at «faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). En sentral faktor når det gjelder sosial læring er dialogen som foregår. I en førskrivingsfase vil dialogen spille en stor rolle for elevenes utvikling og læring.

For å behandle problemstillingen har vi utformet fire forskningsspørsmål som omhandler hva elevene skriver i sin egen tekst og om de har tatt inspirasjon fra førskrivingsaktivitetene. Forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra høytlesningsboken i elevtekstene?
2. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra modellteksten i elevtekstene?
3. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra idémyldringen i elevtekstene?
4. Hvordan uttrykker elevene selv at de har tatt inspirasjon fra førskrivingsaktivitetene i sin tekst?

Spørsmålene vil være til hjelp for oss for å se om elevene henter elementer fra førskrivingsfasen i sin egen tekst. Forskningsspørsmålene våre er gjennomtenkte og nøye planlagt for at vi skal kunne behandle problemstillingen vår. Dette har vært en nødvendig del av den forberedende fasen vi har vært gjennom i forkant av innsamling av data og masterskrivingen (jf. Christoffersen og Johannessen, 2012).

I og med at vi samler inn tekster fra én klasse, er det viktig å trekke frem at resultatet fra studien vil kun gjelde for den klassen som deltar. Samtidig vil resultatet bli påvirket av de utvalgte førskrivingsaktivitetene, og de vil være med på å legge føringer for våre funn i elevtekstene. Denne studien baserer seg på kunnskap som allerede finnes, og målet vil dermed være å øke kunnskapen. Neteland og Aa (2020) mener at det er nyttig å gjøre en slik forskning fordi en kan bidra og styrke det som er på feltet (s. 14).

1.3. Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Vi har allerede presentert bakgrunn og problemstilling for masteravhandlingen i dette kapitlet. I kapittel 2 presenterer vi historisk bakgrunn for norskfaget, tidligere prosjekter gjort ved NTNU og en faglig inngang om de tre førskrivingsaktivitetene. Kapittel 3 tar for seg metodisk tilnærming, vår rolle i forskningen, reliabilitet, validitet og etisk ansvar. I tillegg består kapitlet av en gjennomgang av undervisningsopplegget vi gjennomførte for denne masteravhandlingen. I kapittel 4 kommer en drøftende analyse. Her vil vi analysere innsamlet materiale, og drøfte våre funn. Når vi analyserer vil vi presentere det vi finner i elevtekstene og intervjuene, og i drøftingen vil vi skape mening av våre funn gjennom å tolke det vi har funnet. Videre kommer kapittel 5 hvor vi oppsummerer våre funn og svarer på problemstillingen. I siste og avsluttende kapittel, kapittel 6, vil vi si noe om didaktiske implikasjoner i forhold til vår studie.

2. Teoretisk bakgrunn og inngang

I dette kapittelet vil vi først foreta en historisk gjennomgang av norskfagets skriveopplæring fra 80-tallet og frem til i dag. Vi vil ta for oss «kreativnorsken», prosessorientert skriveopplæring og den australske sjangerpedagogikken. Videre vil vi presentere tre forskningsprosjekter gjennomført ved NTNU som omhandler skriving som er relevante for vår studie. Prosjektene er SKRIV-prosjektet, Normprosjektet og FUS-prosjektet. I vårt undervisningsopplegg som vi gjennomførte i en andreklasser valgte vi ut tre førskrivingsaktiviteter. Vi vil derfor presentere teori og forskning på de utvalgte aktivitetene.

2.1. Historisk gjennom norskfaget

Norskfagets skriveopplæring har endret seg gjennom tidene. I skolesammenheng er det ikke noe nytt at lærere lærer elevene å skrive, men metoder som er brukt for å lære elevene skriftspråket har vært i endring. I denne sammenhengen tenker vi ikke på bokstavinnlæring, men norskfagets fokus på skriveopplæring og bruken av skriftspråket. I vår master har vi et fokus på førskrivingsfasen og vi vil starte med det som var sentralt på 80-tallet i norskfagets skriveopplæring. Grunnen til at vi velger å starte her er at det skjer noe nytt i denne tidsperioden. På 80-tallet ble eleven satt mer i sentrum og det ble et fokus på å sette i gang skriveprosesser (Smidt, 2018, s. 106).

Skriveforsker Inge Moslet har tatt for seg norskfaget på 1980-tallet, og bruker begrepet «kreativnorsken» for å forklare denne perioden (Moslet, 2009, s. 30). Det som kjennetegnet denne perioden var at skriveopplæringen skulle bli mer kreativ enn hva den hadde vært tidligere, og det var spesielt på barnetrinnet dette var viktig. Kreativnorsken innebar at elevene skulle få skape noe og eksperimentere ved å skrive personlig og innenfor skjønnlitterære sjangre hvor elevene fikk utløp for fantasi og sine følelser (Moslet, 2009, s. 32). I dette ligger det for eksempel at elevene skulle få skrive til reelle mottakere og det var grunnleggende at elevene fikk bruke språket i sammenhenger som for dem opplevdes som meningsfulle (Moslet, 2009, s. 31-32; Traavik & Alver, 2008, s. 23). Å skape skrivesituasjoner for elevene ble dermed nødvendig i skriveopplæringen, blant annet gjennom å skrive ut fra felles opplevelser og å ha felles idémyldring (Moslet, 2009, s. 32; Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). I kreativnorsken var man opptatt av å skape skrivesituasjoner, og mye av perioden før var preget av produktorientert skriveopplæring, som Traavik kaller det (2014, s. 91). Vi tolker dette

som at arbeid med førskrivingsfase ble mer relevant og satt mer i fokus på gjennom kreativnorsken.

På 1980-tallet kom også det som kalles prosessorientert skrivepedagogikk, POS (Traavik & Alver, 2008, s. 24; Smidt, 2018, s. 106). Prosessorientert skrivepedagogikk henger sammen med kreativnorsken, men med den prosessorienterte tilnærmingen var man mer opptatt av at tekstene ble til gjennom prosess og i samspill (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Den prosessorienterte skrivepedagogikken deler skrivingen inn i ulike faser. Tanken med POS var at prosessen før skrivingen skulle gjennomføres var viktig for elevenes utvikling. Denne fasen kalles førskrivingsfasen, som vi har presentert tidligere. Gjennom denne skrivepedagogikken ble det viktig at læreren var en veileder og en samtalepartner som var tilgjengelig for elevene (Moslet, 2009, s. 33). Det kunne være at læreren skulle komme med ideer for hva elevene kunne skrive om. Det vi kan forstå ut fra kreativnorsken og POS, er at førskrivingsfasen har eksistert i lengre tid i skriveopplæringen. Fokuset på skriveopplæring har gått fra å være produktorientert til å vektlegge alle deler i prosessen av skriving.

Som en reaksjon på kreativnorsken og POS, har det i Australia vokst frem en annen tilnærming til skriveopplæring som blir kalt sjangerpedagogikken. Denne pedagogikken fremmer noen grunnideer på skriveundervisning. Sjangerpedagogikken er ikke en fasit på skriveopplæring, men den fokuserer på sjanger som grunnlag for undervisning i skriving (Larsen et al., 2018, s. 3-4). Anne Charlotte Torvatn er en forsker som har tatt for seg sjangerpedagogikken fra Australia i et skandinavisk perspektiv. Sjangerpedagogikken retter sitt fokus mot et læringsutbytte for alle ved å gi elever eksplisitt kunnskap om tekststruktur og fagenes sjanger (Torvatn, 2014, s. 167). Torvatn (2014) har skrevet en artikkel hvor hun ville finne ut hva den australske sjangerskolen sin pedagogikk kunne bidra med for å forbedre skriveundervisning. Hun fremmer Grahams og Perin (2007) sin internasjonale forskning på hva som er god skriveundervisning, og presenterer deres rapport *Writing Next* (Graham & Perin, 2007, i Torvatn, 2014, s. 172). Der har de målt ulike former for skriveundervisning. På bakgrunn av grunnideene til den australske sjangerskolen og rapporten til Graham og Perin, konkluderer Torvatn med at sjangerpedagogikken griper tak i det som det blir lite jobbet med i Skandinavia, blant annet pedagogikkens fokus på modelltekst og samskriving. Torvatn (2014) mener dermed at denne pedagogikken har en positiv innvirkning på skriveundervisningen. Vi ser flere likheter mellom kreativnorsken, POS og den australske sjangerpedagogikken, selv om tilnærmingene har ulike fokus. Alle har en prosessorientert tilnærming til skriving, men den australske

sjangerpedagogikken er mer opptatt av grundig sjangerlære før elevene skriver individuelle tekster.

Skriveopplæring har tradisjonelt handlet om å bygge kunnskap og deretter skrive individuelt. Slik er det også i dag, men måten dette blir gjort på har endret seg gjennom tidene, som presentert over. Tilnæringsmåtene til skriveopplæring som vi har nevnt, kan vi se i dagens læreplan. I fagfornyelsen som kom i 2020 har alle fag ansvar for skriveopplæringen, selv om norskfaget har hovedansvaret. Skriveopplæring har blitt et felles ansvar i skolen, og dette gir skriveopplæringen en ny bredde. Frøydis Hertzberg (2006) har skrevet en artikkel om «Skrivekompetanse på tvers av fag» hvor hun har gått grundig inn i Kunnskapsløftet. Hun trekker frem at dens ambisjoner i elevers skriveutvikling handler om at elever skal kunne mestre stadig flere typer sjangere i ulike fag (s. 111). Det gir gode muligheter for å variere skriveopplæringen ved at hvert fag benytter ulike skriveoppgaver hvor formål, mottaker og innhold er tilpasset faget. Lærere har stor frihet til å kunne variere skriveopplæringen, og dette gjør at elevene kan få innblikk i ulik tilnærming til skriving. I læreplan for norsk under «Grunnleggende ferdigheter» står det at elevene skal oppleve en skriveopplæring som utvikler elevenes evner i å «planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Dette er i tråd med flere grunnideer fra kreativnorsken, POS og sjangerpedagogikken, selv om de tre tilnærmingene ikke eksplisitt står skrevet i læreplanen.

2.2. Tidligere prosjekter på skriving

I det følgende kapittelet presenteres tre prosjekter på skriveforskning som har bidratt til å forbedre skriving hos elever. I tillegg har prosjektene økt læreres bevissthet rundt å iscenesette gode skrivesituasjoner for elevene, slik at de lærer og utvikler seg i tråd med samfunnets krav. Det første prosjektet vi presenterer er SKRIV-prosjektet, deretter presenteres Normprosjektet og tilslutt FUS-prosjektet. Disse prosjektene er forskning ved NTNU og er spesielt relevante for vår masteravhandling fordi de har vært med å påvirke norsk skriveforskning og skrivepedagogiske diskusjoner de siste 15 årene.

2.2.1. SKRIV-prosjektet (2006-2010)

Som nevnt innledningsvis kom grunnleggende ferdigheter i alle fag med *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*. Smidt (2011) hevder at for å innfri dette «krever det at alle lærere har

kunnskap om skriving for ulike formål og i eget fag» (s. 12). På bakgrunn av de grunnleggende ferdighetene og hva som kreves av lærere knyttet til det, ble det opprettet et forskningsprosjekt som skulle bidra til «skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring». Dette blir omtalt som SKRIV-prosjektet. Prosjektet ble opprettet i 2006 og hadde som mål «å bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos nåværende og framtidige lærere i skriving i flere fag» (Smidt, 2011, s. 12). I tillegg var prosjektet viktig for å få innsikt i hva lærere og førskolelærere trenger av kunnskap om tekst og skriving for å støtte barn og unges utvikling i skriving i ulike fag og trinn. For å samle inn materiale til forskningen observerte omtrent 20 forskere skriveaktiviteter i ulike fag og trinn på 14 barnehager, grunnskoler og videregående skoler over to år (Smidt, 2011, s. 12).

Forskerne som arbeidet med SKRIV, ble inspirert av noen modeller som de mente var nyttige for lærere i arbeid med skriving og skriveopplæring. Den første modellen er skrivehjulet. Den vil bli presentert senere i masteravhandlingen i forbindelse med Normprosjektet. Den andre modellen SKRIV ble inspirert av er skrivetrekanten, som SKRIV har lånt fra Sigmund Ongstad (*triaden*), og videreutviklet til sin egen (Smidt, 2011, s. 12). Denne modellen brukte SKRIV aktivt underveis i sin forskning.



Figur 1 - Skrivetrekanten (Solheim, 2011, s. 46).

Skrivetrekanten er en modell som tar for seg sentrale aspekter ved å lage gode skriveoppgaver til elever. Samtlige ytringer har et innholdsaspekt og et formaspekt, som også gjelder skriftlige ytringer. Det har vært det i lang tid, og er dermed ikke en overraskende påstand (Smidt, 2010, s. 23). Smidt (2010) fremhever at man har blitt opptatt av skrivingens bruksaspekt, altså tekstens formål (s. 23). Disse tre aspektene ved skriving har som hensikt å hjelpe læreren med å utvikle gode skriveoppgaver gjennom meningsfulle skrivesituasjoner. Dermed kan denne

modellen være en hjelp for lærere, ved at de gjennom tre aspekter skal kunne forstå mer om skriveopplæringen. Aspektene er også nyttig for å lese skriftlige tekster, som for eksempel elevtekster (Smidt, 2011, s. 12).

Vi skal nå redegjøre for hva de tre aspektene i skrivetrekanten handler om. Aspektet «innhold» innebærer hva teksten skal handle om, og aspektet skal sikre at elevene har noe å skrive. «Form» omhandler hvilken sjanger teksten er eller skal skrives i, som kan tydeliggjøres eksplisitt for elevene gjennom å se på språk og mønster for det man vil uttrykke. Sist, men ikke minst har vi «bruk», som Smidt (2011) understreker som spesielt viktig. Dette aspektet viser til hva teksten skal brukes til gjennom å ha en tydelig mottaker og et formål for skrivingen (s. 13). Disse tre aspektene er individuelle, men de må også ses i sammenheng for å kunne designe gode skriveoppgaver for elevene. Hvis lærere kun fokuserer på ett aspekt i skrivetrekanten, kan det være at elevene mister en helhetlig forståelse for hva skriving er og hva skriving kan brukes til.

Prosjektet SKRIV ville gi lærere noe å bruke når de skal tilrettelegge for at elever skal kunne utvikle seg som skrivere. Smidt (2011) understreker at det er risikabelt å si noe helt sikkert og bastant om hva som er god skriveopplæring og skriveutvikling. Likevel har SKRIV laget noen prinsipper som kan virke bærende i skriveundervisning på bakgrunn av det forskerne har observert og analysert. SKRIV sin forskning og forskernes samlede kunnskap har bidratt til å lage SKRIVs ti teser om skriveopplæring i alle fag. Tesene har som hensikt å veilede lærere i sitt didaktiske arbeid (Smidt, 2011, s. 13).

- SKRIVs TI TESER OM SKRIVEOPPLÆRING I ALLE FAG**
1. Diskuter formålet med skrivearbeidet.
 2. Bygg språklige «fagrom».
 3. Diskuter vurderingskriterier for både innhold, form og bruk ut fra formålet med skrivingen.
 4. Ta opp møtet mellom andres tekster og egen tekst.
 5. Arbeid med sjanger i alle fag.
 6. Gi konkret hjelp og støtte under planlegging og underveis i skriveprosessen.
 7. Gi presis og konkret respons/vurdering underveis og etter fullført arbeid.
 8. Fullfør skrivearbeidene.
 9. Snakk om og med tekstene.
 10. Sett tekster i bevegelse.

Figur 2 - Ti teser om skriveopplæring i alle fag (Smidt, 2011, s. 13).

En utgreiing som forklarer og gir en beskrivelse av hver tese kan man lese i kapittelet av Smidt (2011), *Ti teser om skriving i alle fag* (s. 14-34).

2.2.2. Normprosjektet (2012-2016)

Normprosjektet var et prosjekt som vokste fram på bakgrunn av tidligere studier. Forskergruppen i Normprosjektet besto av Matre, Solheim, Otnes, Berge, Evensen og Thygesen (Matre, et al., 2021). Tidligere studier viste at opplæring i skriving ikke synliggjør en bred tekstkultur for elevene. I tillegg viste tidligere forskning på skriving at elever får lite innsikt i ulike skrivehandlinger som gjør at elevene ikke møter kravene samfunnet stiller (Solheim & Matre, 2014, s. 76-77). Dette ble tydelig gjennom resultater fra KAL-prosjektet som ble gjennomført i 2000-2003 og SKRIV-prosjektet (presentert tidligere). Disse to prosjektene bidro til å legge føringer for Normprosjektet. KAL-prosjektet undersøkte tekster fra eksamenssituasjon i 10. trinn, og hvordan ungdomsskoleelever skrev i norsk hovedmål. Både KAL-prosjektet og SKRIV-prosjektet synliggjorde et smalt sjangerutvalg, og at elever i liten grad mestret å arbeide med et mangfold av tekster. En annen sentral bakgrunn for utviklingen av Normprosjektet var SKRIV-prosjektet sine resultater på at skriveopplæringen hadde manglende formålstenkning (Matre, et al., 2021, s. 30-31).

Normprosjektet var en toårig «intervensjonsstudie om skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving i norsk skole», som hadde sin oppstart i 2012 (Solheim & Matre, 2014, s. 76). Deltakende i prosjektet var 3.-4. trinn (300 elever) og 6.-7. trinn (600 elever), alt i alt 5000 elevtekster som ga innblikk i grunnskolens skrivearbeid. Forskergruppen i Normprosjektet har sammen skrevet *Nye grep om skriveopplæringa* (Matre et al., 2021). I boken skriver de grundig om Normprosjektet og hva det har oppnådd. Et viktig poeng i prosjektet var å få innsikt i hva skriving er og hva skrivingen skal forberede elevene til. Målet med Normprosjektet var å utvikle nasjonale forventningsnormer og vurderingskriterier. I tillegg var et viktig mål å gi lærere verktøy til hvordan de kan gi gode skriveoppgaver til elevene gjennom skrivehjulets tre dimensjoner: skrivehandlinger, formål og skriftlig mediering (Matre et al., 2021; Solheim & Matre, 2014, s. 77). I denne masteravhandlingen er det skrivehjulet vi har tatt inspirasjon fra når det gjelder Normprosjektet fordi den fremmer et fokus på skriveoppgaver, formål og hva man kan bruke skrift til. Derfor vil en utgreiing av modellen være hensiktsmessig. Et viktig aspekt i Normprosjektet innebærer nettopp hva vi kan gjøre med skrift og hva som kan oppnås gjennom skriving (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Dette er

visualisert gjennom skrivehjulet og ble brukt som utgangspunkt for å lage skriveoppgaver i ulike fag.



Figur 3 - Skrivehjulet (Matre et al., 2021, s. 54).

Skrivehjulet ble utviklet før Normprosjektet tok det i bruk av en forskergruppe som besto av Ragnar Thygesen, Lars Sigfred Evensen, Kjell Lars Berge, Wenche Vagle og Rolf Fasting. De hadde ansvar for å utvikle nasjonale prøver i skriving som skulle gi innsikt i elevenes skriveferdigheter uavhengig av fag (Berge, 2005). Gjennom modellen «skrivehjulet» var hensikten at elevene skulle få undervisning i forskjellige skrivehandlinger og prøve seg frem i alle skrivehandlingene (Matre et al., 2021). Forskerne i Normprosjektet valgte å ta i bruk skrivehjulet og videreutvikle dette fordi modellen viser hvilke muligheter skriften tilbyr av meningsskapende ressurser. Skrivehjulet har dermed vært et viktig verktøy som støtte for å lage skriveoppgaver og for lærere når de skal planlegge og tilrettelegge undervisningsopplegg (Matre et al., 2021, s. 47 - 48; Solheim & Matre, 2014, s. 81; Berge et al., 2016).

Forskningen som er gjort i Normprosjektets periode viser tydelig at deltakerne i prosjektet ble bedre skrivere. Et spennende funn er at forskergruppen fastslår at de yngste elevene som deltok i prosjektet utviklet ferdighetene i skriving betydelig. Den eldste gruppen ble også bedre skrivere, men ikke like mye som de yngste (Matre et al., 2021, s. 161-162). Samlet sett ga intervensjonen en tydelig forbedret effekt av elevers skriveferdigheter.

For å oppsummere prosjektene hittil kan vi si at SKRIV-prosjektet og Normprosjektet utviklet noen verktøy som har til hensikt å styrke, hjelpe og støtte opp om læreres arbeid med opplæring i skrivning. Det neste prosjektet som skal presenteres er FUS-prosjektet. FUS er et pågående forskningsprosjekt som tar for seg funksjonell skriveopplæring de første skoleårene, og som på mange måter er en forlengelse av de prosjektene vi har presentert.

2.2.3. FUS-prosjektet (2019- d.d.)

Funksjonell skriving de første skoleårene, også kalt FUS, er et forskningsprosjekt som hadde oppstart i 2019 og som fortsatt pågår i dag. Skar, Aasen, Jølle, Johansen, Kvistad og Solheim er sentrale i FUS-prosjektet, og alle har bidratt til å formidle bakgrunn for prosjektet og sine kunnskaper underveis gjennom artikler. FUS tar for seg en skriveopplæring som skal være funksjonell for elevene, og da spesielt for elever på småtrinnet. Dette gjør forskerne i prosjektet ved å forske på hvilken funksjon skriving har (Skar et al., 2020, s. 202). Innenfor prosjektet FUS er det en sentral ambisjon å få større innblikk i hva som er funksjonelt for de yngste skriverne, og som videre kan gi godt grunnlag for skriveutvikling (Solheim & Falk, 2021, s. 216). Forskerne i prosjektet mener det er behov for kunnskap om hvordan lærere lærer og bruker verktøy for å fremme funksjonell skriving (Skar et al., 2020, s. 203). Formålet med forskningsprosjektet er å få kunnskap om tidlig skriveundervisning og skriveutvikling. I tillegg undersøker de om elever på småtrinnet som skriver formålsrettet forstår hva skriving kan brukes til (Johansen et al., 2021, s. 22). FUS fokuserer altså på elevenes utvikling som skrivere og deres evner til å bruke skriving som verktøy for læring og kommunikasjon (Skar et al., 2020, s. 201). Det er mange muligheter for å gjøre skriving funksjonell, for eksempel gjennom å skrive til en mottaker, henge tekstene opp i klasserommet og lage en bok.

Prosjektet undersøker mangfoldet i elevenes vei til skriveferdighet gjennom observasjoner av skriveaktiviteter, responser til skriveopplæring og analyse av elevtekster (Skar et al., 2020, s. 203). FUS gjennomføres i samarbeid med ca. 200 lærere og 3000 elever (Johansen et al., 2021, s. 22). I FUS-prosjektet ble det, i likhet med Normprosjektet, utviklet vurderingskriterier. Disse vurderingskriteriene var ment som en ressurs for lærerne som gjennomførte skriveoppgavene fra forskningsgruppen i FUS (Johansen et al., 2021, s. 23). Forskerne i FUS har en tanke om at alle elever kan lære seg å skrive. Ut fra elevtekstene FUS har samlet inn og observasjoner de har gjort seg, har de sett stor skriveglede hos mange elever (Johansen et al., 2021, s. 27).

Solheim og Falk er to av forskerne i FUS, og de har skrevet en forskningsartikkel *Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa* (2021). I artikkelen tar de for seg hvordan man kan legge til rette for en funksjonell og formålsrettet skriveopplæring. Solheim og Falk (2021) trekker frem at begrepet funksjonell skriving er underutviklet med tanke på hensynet lærere må ta for å forstå de yngste elevene som skrivere. De mener også at det er viktig å praktisere en skrivedidaktikk som får frem hvordan og hvorfor en skal ta i bruk skriving (s. 205). Det funksjonelle perspektivet på skriving må ses i sammenheng med det potensialet som ligger i at elevene skal se seg selv som skrivere. I forskningsartikkelen trekker Solheim og Falk frem at om man gir oppmerksomhet mot skriveren kan man fremme verdien av funksjonelle og formålsrettede syn på skriving (2021, s. 207). Avslutningsvis mener Solheim og Falk at det er viktig at elevene får erfaringer som språk- og tekstskapere. De må kunne oppleve at de kan kommunisere på en måte som gir mening for dem slik at elevene kan se seg selv som skrivere, og utvikle skrivekompetansen sin (s. 218). Samtidig trekker de frem at det er viktig å ta vare på kreativiteten, skaperglede og det personlige når det gjelder de yngste elevene selv om dette kan være utfordrende (Solheim & Falk, 2021, s. 219).

Alle de tre forskningsprosjektene har vært en inspirasjon for vår forskning. Ut fra SKRIV-prosjektet har vi tatt med oss det som handler formål med skrivearbeidet, arbeid med sjanger og at elevene skal kunne fullføre sitt skrivearbeid. Dette er punkter fra ti teser om skriveopplæring i alle fag. Videre har vi Normprosjektet, hvor vi har blitt inspirert av skrivehandlinger og skriveformål, og skriftlig mediering. Fra FUS-prosjektet har vi tatt med oss at skrivingen til elevene skal føles meningsfull, og ha en tydelig funksjon. Som vi kan se har alle prosjektene et fokus på at skrivingen skal ha et formål gjennom at elevene skal forstå hva de kan bruke skrivingen til. Dette samsvarer med det vi har lagt til grunn for vårt prosjekt hvor skriveoppgaven vi ga til elevene skulle ha et tydelig formål, blant annet ved at elevene skrev til en reell mottaker. I tillegg var skriveoppgaven i en gitt og kjent sjanger for elevene. I delkapittel 3.5 kommer en forklaring av skriveoppgaven.

Det som kommer frem gjennom de ulike forskningsprosjektene kan vi se spor av i dagens læreplan. I læreplanen for norskfaget står det at «elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull», og at elevene skal kunne skrive for ulike formål (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Videre står det også hva elevene skal kunne bruke skriving til, blant annet for å kunne uttrykke seg kreativt og skapende (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I forhold til

skrivehjulet sine skrivehandlinger (som er den ytterste ringen i skrivehjulet) og læreplanen, kan vi se likheter når det gjelder begrepene beskrive, reflektere, utforske og argumentere da disse går igjen i flere av læreplanmålene i LK20. Gjennom prosjektene kan man se at det å arbeide med ulike aspekt ved skrivning, kan utvikle elevene som skrivere.

2.3. Faglig om tre førskrivingsaktiviteter

Vi skal nå presentere de tre førskrivingsaktivitetene vi gjennomførte for å samle inn materiale fra en andreklasser. Aktivitetene er som nevnt høytlesning, modelltekst og idémyldring. Som vi presenterte innledningsvis skal en førskrivingsfase sikre at alle elevene har noe å skrive om gjennom ulike aktiviteter som læreren selv planlegger for undervisningsopplegget (Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 18). Det er dermed relevant for denne masteroppgaven å gi en faglig inngang til de utvalgte aktivitetene.

2.3.1. Høytlesning

Det å lese en bok høyt for en klasse kan være en fin inngang til å starte opp med et nytt tema. Gjennom boken kan elevene få inspirasjon for videre arbeid (Iversen & Otnes, 2021, s. 39). Sissel Lie (2012) er en faglitterær og skjønnlitterær forfatter og har arbeidet med skrivere på phd.nivå. Gjennom sine lærebøker har hun skrevet sine meninger om lesing og skrivning i forhold til faglige tekster. Lie spinner videre på tankene til Marcel Proust om at lesing av bøker kan fungere som igangsetter av prosesser hos leseren, som også vedvarer når en bok er ferdiglest. Hun trekker også frem en annen forfatter, Helene Cixous, som så på lesing som et springbrett for personlige tanker (Lie, 2009, s. 96; Lie, 2012, s. 90). Møte med ulik litteratur kan være en inspirasjon for elevenes egne tanker og refleksjoner. Anne Håland og Gro Ulland (2021) fremmer i et kapittel i *Norsk boka 2* at arbeid med litteratur kan være en faktor som påvirker elevenes kompetanse i skrivning (s. 147). Lie (2009) tydeliggjør at lesing og skrivning utvikler seg i takt med hverandre. Kringstad og Kvithyld trekker også frem at det er vanskelig å se for seg den ene ferdigheten uten den andre (2014, s. 20).

Det har blitt forsket på om høytlesning kan bidra til å utvikle ordforrådet til elever (Håland & Ulland, 2021, s. 147). Forskning viser at elever ikke utvikler ordforrådet sitt med mindre man arbeider med teksten og snakker om den (Håland & Ulland, 2021, s. 147). Dette støtter også Lev Vygotskji sin mening om at språket utvikler tanken. Som lærer kan det være vesentlig å

tenke over om en høytlesningsbok kan åpne opp for samtale om elevenes hverdag. På den måten kan det skape samtaler om litteraturen med elevene. Dette blir omtalt som dialogisk lesing (Birkeland & Mjør, 2015, s. 171 - 172; Hennig, 2017, s. 159). Gjennom den dialogiske høytlesningen får man ofte flere litterære samtaler med elevene. Det vil dermed være relevant at man snakker om høytlesningsboken for at elevene kan få utbytte for å kunne ta den i bruk senere. En metode for å kunne få med seg elever inn i teksten og ha en samtale underveis, er å planlegge høytlesningen nøye på forhånd. Det kan være at læreren har bestemt hvilke spørsmål som skal stilles til elevene, og planlagt bestemte lesestopp. Målene med lesestoppene kan være å få elevene til å reflektere rundt det som blir lest og for å være sikker på at man har med seg elevene under lesingen. Skriveforskeren Olga Dysthe (1995) mener det er viktig med autentiske spørsmål under samtaler med elever for at de skal bli involvert i samtalen. Hun mener autentiske spørsmål skal få elevene til å reflektere (Dysthe, 1995, s. 214). Disse refleksjonene kan være nyttige for elevenes skriving senere. Dermed har man som lærer en viktig rolle når det gjelder samtale med elevene før, under og etter høytlesning for å få med seg elevene inn i handlingen. Det å vise at man som lærer er nysgjerrig på boken vil muligens åpne opp for at elevene kan bli nysgjerrige på boken også.

2.3.2. Modelltekst

En modelltekst defineres som en tekst som ligner på den teksten elevene selv skal skrive senere. Å bruke modelltekster kan gjøre mye for elevenes skriving, og det er flere hensikter og intensjoner med å benytte seg av det. Kvithyld et al. (2014) fremmer modelltekst som en god skrivestrategi i en førskrivingsfase. De mener at bruken av modelltekster er støtte for elevenes læring (s. 13). Samtidig kan det tenkes at modelltekster kan være gode forbilder for elevenes individuelle skriving. Modelltekster kan være eksempeltekster som benyttes for å gi elevene et bilde av hvordan en tekst er bygd opp, hvordan elevene kan løse en skriveoppgave og for å synliggjøre en skriveprosess. Intensjonen med modelltekster kan også være å inspirere elevene til å blant annet velge layout, overskrift, starte teksten, bruke ulike ord, språklige virkemidler og oppbygning (Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 17; Kringstad & Lorentzen, 2014; Wadsten, 2014, s. 49). Solheim og Falk (2021) poengterer i sin forskning om skriveutvikling at det er viktig å gi elever erfaring med modelltekster tidlig i skriveutviklingen. For det første kan elever utvikle seg som skrivere gjennom bruk av modelltekster, og for det andre kan det gi elever mestringstro når de får kunnskap om skriving (s. 216). Kvithyld et al. (2014) legger imidlertid

til at modelltekster ikke må bli en oppskrift elevene skal følge til punkt og prikke, men at elevene skal kunne være selvstendige og skape noe nytt (s. 12). En hensikt ved bruk av modelltekster er at de kan inspirere elevenes individuelle skriving.

Håland (2013) har i sin doktoravhandling forsket på om modelltekster setter spor i elevtekster på mellomtrinnet. Håland (2013) fant gjennom sitt materiale at elevene benytter seg av modelltekster og at dette synliggjøres i elevtekstene. Det vil si at modelltekstene i undervisningen setter spor i elevtekstene. Håland (2010) har også skrevet en artikkel *Lesing av modelltekstar gir skriverammer*, hvor hun fremmer at elever bruker relevante skrivemønstre av modelltekster. Ifølge Håland kan modelltekster fungere godt hvis elevene blir godt kjent med tekstene. Hun konkluderer med at modelltekster gir skriverammer, ved at elevene får kunnskap om hvordan en tekst kan skrives (2010, s. 121-123). Håland (2013) hevder imidlertid i sin doktoravhandling at det i tillegg handler om hvordan modelltekster blir tatt i bruk av læreren i samspill med elevene. Det er dermed grunn til å problematisere bruken av modelltekster fordi det handler om hvilket fokus lærere har på hva modellteksten skal brukes til (Håland, 2013, s. 269). Videre fremmer hun at det er delte meninger og studier om bruken av modelltekster. Noen studier har vist at det ikke bidrar til læring, mens andre har funnet ut at det gir godt læringsutbytte (Håland, 2013, s. 25).

Marit Wadsten (2014) har forsket på førskrivingsfasen som motivasjonsverktøy for skriving. Hun ser positivt på bruken av modelltekster som en del av fasen. Hun hevder at hvis modelltekster er tilpasset elevenes språk og måte å uttrykke seg på, kan modelltekster være en nyttig aktivitet (Wadsten, 2014, s. 49-52). Dette trekker også Kringstad og Kvithyld (2014) frem. De hevder at det er viktig at modelltekster er tilpasset elevenes alder, slik at de er innenfor elevenes nærmeste utviklingszone (s. 19). Samtidig kan lærere bruke denne strategien til å hjelpe elevene med å mestre skriving som de kanskje ikke ville mestret uten innblikk i en modelltekst før individuell skriving. I en delstudie gjennomført av Larsen et al. (2018) ser de på hvordan elever kan få utbytte av systematisk undervisning gjennom sjangerpedagogikk. De benytter seg av observasjon av læreres bruk av blant annet modelltekster. De finner at en slik type førskrivingsaktivitet kan føre til at elevene blir kreative, selvstendige og at de utvikler sine skriveferdigheter.

Ut fra tidligere forskning om bruk av modelltekster tenker vi at modelltekster kan være forbilder for elevenes individuelle skriving. Det er imidlertid nyttig og nødvendig at språk og

oppbygging er relevant, tydelig og forståelig for elevene. I tillegg tenker vi at det er viktig at elevene forstår modelltekstens innhold.

2.3.3. Idémyldring

En idémyldring har som hensikt å sikre at alle elever skal ha noe å skrive om. Dette kan være å gi elever ideer for hva de kan skrive og vise eksplisitt hvordan en tekst kan se ut gjennom eksempler (Kvithyld et al., 2014, s. 23). Vi har valgt å koble idémyldring opp mot konstruering av tekst i fellesskap og viktigheten av å samtale i fellesskap før elevene skriver individuelt. I et sosiokulturelt perspektiv skjer læring i fellesskap, altså i samspill med andre. Dette er noe vi legger til grunn gjennom alle av førskrivingsaktivitetene, men spesielt gjennom idémyldring, fordi det er elevene som kommer med innspill i denne aktiviteten. En detaljert beskrivelse av gjennomføringen av idémyldringen kommer i delkapittel 3.5.3.

Kringstad og Lorentzen (2015) har skrevet en ressursbok som handler om å lede gode skriveprosesser. Her gir de en grundig forklaring på hva idémyldring er, kan være og hvordan det kan arbeides med. Gjennom idémyldring kan læreren skrive ned stikkord på tavlen som representerer det elevene sier muntlig. Når læreren benytter seg av idémyldring som førskrivingsaktivitet så konstrueres tekst i fellesskap. Sagt med andre ord skapes en situasjon som inviterer elevene i å komme med innspill. I tillegg kan det være hensiktsmessig å stille spørsmål som gjør at elevene reflekterer (Kringstad & Lorentzen, 2015, s. 8-9). Å benytte idémyldring som skrivestrategi hevder Smidt (2010) kan være en svært nyttig strategi i skolen i flere sammenhenger (s. 26). Lærere kan velge å gjennomføre idémyldring som samtale, men også skrive ned det elevene sier slik at de har noe å se på i sin individuelle skriving. Dette støtter også Iversen og Otnes (2021), som fremmer tankekart som en strategi for felles idémyldring på tavlen. Etter hvert kan det bli en strategi elevene tilegner seg og tar med seg videre i livet (s. 143).

Som nevnt ser vi på idémyldring som en metode for å konstruere tekst i fellesskap. Å konstruere tekst i fellesskap blir fremmet som god skriveopplæring (Horverak, 2020, s. 16-17; Kringstad & Lorentzen, 2014; Rose, 2009, s. 154-155). Dette er en type samskriving, og flere studier viser at samskriving har positiv innflytelse på elevenes motivasjon. Samskriving er også en sosial aktivitet som kan føre til at elevene blir mer bevisste over hva man gjør når man skriver (Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 21). Ved å snakke om tekst i fellesskap og skrive ned tankene kan elevene få innsikt i hvordan tekster blir til. Dette kan eksempelvis gjøres gjennom å skrive

en tekst i fellesskap eller gjennom felles idémyldring. På denne måten kan skrivehåndverket bli tydelig og tilgjengelig for elevene (Kringstad og Lorentzen, 2014, s. 7).

Frøydis Hertzberg (2006) har skrevet et kapittel om læringsstrategier knyttet til skriving, hvor hun skiller mellom observerbar og ikke-observerbare skrivestrategier. Den observerbare strategien omhandler blant annet at skriveren planlegger en tekst før selve skrivingen starter. Hun benytter begrepet «rutinerte skrivere», som gjerne benytter seg av en idéfase eller planleggingsfase, som viser seg å ha god effekt når skrivingen skal foregå (Hertzberg, 2006 s. 112). Ifølge Hertzberg (2006) er «skrivestrategier prosedyrer og teknikker som den skrivende kan bruke for å gjennomføre en skriveoppgave» (Hertzberg, 2006, s. 112). Et annet kapittel Hertzberg har skrevet, sammen med Dysthe, omhandler prosessorientert skriving sin plass i skolen (Hertzberg & Dysthe, 2012). I dette kapittelet skriver de om ulike effektstudier som er gjort på undervisningsformer som har oppnådd resultat. Der trekker de blant annet frem direkte undervisning i skrivestrategier, som for eksempel idémyldringens påvirkning på elevenes skriving (Hertzberg & Dysthe, 2012, 63). En masteravhandling skrevet av Uteng (2021), har forsket på hvordan førskrivingsaktiviteter kan fremme skriving hos elever på ungdomstrinnet. Hun finner gjennom sin studie at elevene finner det nyttig å jobbe med idémyldring. Blant annet finner hun at idémyldring kan hjelpe elevene å finne innholdet i sin tekst, og at elevene bruker det aktivt under sin individuelle skriving.

3. Metodisk tilnærming og gjennomføring

3.1. Kvalitativ metode

Vår studie kan karakteriseres som en kvalitativ studie, da vi har gjennomført en klasseromsstudie for å behandle problemstillingen. Vi samlet inn 14 elevtekster gjennom et undervisningsopplegg i et klasserom, og vi var dermed tett på deltakerne. Ifølge Tjora (2021), som har skrevet en bok om kvalitativ forskningsmetode, er det å være tett på dem man skal forske på sentralt innenfor kvalitativ metode (s. 17). Deltakerne i vår studie er elever på 2. trinn, og en tilpasning underveis var dermed nødvendig med tanke på samspeillet mellom oss som forskere og elevene. Tjora (2021) trekker frem at en kvalitativ metode kan by på noen utfordringer ettersom forskeren må forholde seg til deltakerne, og dermed justere forskningen underveis som den foregår (s. 17). Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver også kvalitativ metode som fleksibel hvor interaksjonen mellom forsker og deltaker kan tilpasses underveis (s. 17).

Dataene som samles inn speiler den realiteten som det skal forskes på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18). Ut fra vår problemstilling har vi samlet inn data som er vesentlig og egnet. Måten vi gikk frem på for å samle inn data var gjennom utføring av et undervisningsopplegg, hvor en av oss var læreren til elevene. Den andre av oss observerte og noterte det som foregikk i en observasjonsmal som vi hadde laget på forhånd (vedlegg 2 og 3). Vi samlet inn elevtekstene som ble skrevet i løpet av undervisningsopplegget. Disse elevtekstene er datamaterialet vårt, som vi skal analysere, tolke og drøfte. Som ekstramateriale gjennomførte vi syv intervju med noen utvalgte elever fra klassen (vedlegg 4 – vedlegg 10). Disse tre fremgangsmåtene for innsamling er grunnlaget for vår forskning.

Målet vårt er å analysere innsamlet data for å få og gi innsikt i tematikken som er utforsket. Dette er innenfor det som kalles casestudie, som vi har tatt inspirasjon fra. En casestudie benytter seg av flere måter å samle inn data på. Samtidig er det tid- og stedsavhengig, som vil si at konteksten er helt sentral i en slik studie (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). I vårt tilfelle hadde vi to dager på å gjennomføre det vi hadde planlagt, og måtte dermed tilpasse oss etter den tiden og det stedet vi var på. Samtidig har studien elementer fra aksjonsforskning. Ulvik (2016) forklarer aksjonsforskning som å studere skolen fra innsiden med fokus på undervisning og læring (s. 17). Vi studerer en aksjon

som vi selv setter i gang gjennom et undervisningsopplegg. Formålet er å få forståelse av feltet vi forsker på. David Hopkins (2008) har skrevet *A teacher's guide to classroom research*. Boken har som hensikt å veilede studenter og lærere som skal gjøre en klasseromsstudie. Hopkins (2008) trekker frem at vi kan vinne positiv innsikt i noe som kan skje i praksis som forbedrer undervisning og elevers læring. I tillegg gir dette oss muligheten til å reflektere over egen praksis, hvor vi kan se muligheter og begrensninger i det som prøves ut. Vi vil forholde oss til allerede eksisterende kunnskap og forskning innenfor feltet, og se dette opp mot innsamling av data, analyse og våre refleksjoner. På den måten vil vi gjennom aksjonsforskning koble teori opp mot den praksisen vi gjennomfører (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116). Materialet vi sitter igjen med gjør at vi foretar oss en tekststudie, som vi kommer tilbake til i slutten av dette kapittelet.

Den kvalitative metoden tar utgangspunkt i forskerens inntrykk av et fenomen, og inntrykket må beskrives med ord, og ikke gjennom målenheter. Hårstad et al. (2017) hevder at det å observere studieobjektet i en gitt situasjon, og å tolke det som foregår, er en sentral faktor ved forskningsprosessen (s. 53- 55). Datamaterialet vi har samlet inn kan ikke tallfestes, men beskrives med ord fordi vi tolker observasjoner vi har gjort, intervjuer og av innsamlede elevtekster.

3.2. Forståelse

Harstad (2020) mener at et vesentlig mål for forskning innenfor norskfaget er at man skal forstå (s. 29). I forhold til forståelse vil hermeneutikken være sentral, da hermeneutikk betyr fortolkningslære (Harstad, 2020, s. 32). Hans-Georg Gadamer mente at vi møter alt med en fordom. De fleste vil nok tenke at det å ha en fordom vil være negativt, men Gadamer mener at det kan være positivt med tanke på at det muliggjør forståelsen vår (Gadamer, 2010). Som lærerstudenter har vi naturligvis noen fordommer og forventninger i møte med forskningsfeltet. Vi har gjennom lærerutdanningen fått kunnskap om skriving, og dens betydning for elever. Vi ser på det som en fordel å ha denne kunnskapen før denne studien, da dette kan bidra til at vi kan få en ny eller bredere forståelse av feltet. Gjennom hele forskningsprosessen vil tolkning og forståelse være sentralt. I møte med elevtekstene vil vi tolke og forsøke å forstå dem med bakgrunn i kunnskap og teori som er relevant for feltet. Andre ville mulig ha tolket og forstått materialet på en annen måte fordi de kan ha andre fordommer, erfaringer og kunnskaper.

3.3. Vår rolle

Før innsamlingen av data var det mye forberedelser som måtte gjøres. Vi planla undervisningsopplegget nøye med detaljerte notater for hva som skulle gjøres og sies til en hver tid (vedlegg 11). Vi ble fort enige om at vi ville ut i skolen og gjennomføre opplegget selv. Vi diskuterte også ulike utfall av det som kunne skje av uforutsette hendelser i klasserommet, slik at vi var enige om potensielle løsninger. Tanken bak at vi ville gjennomføre undervisningen selv, var at det ble gjennomført akkurat slik vi hadde tenkt. Dette ga oss muligheten til å være kritiske til opplegget fordi det er kun vi som har vært deltakende når det gjelder undervisningen. Konsekvensene ved å la noen andre utføre undervisningsopplegget er at opplegget kunne blitt endret på underveis, utenfor vår kontroll. I tillegg kunne det blitt misforståelser rundt opplegget, da det bare er vi to som har planlagt timene. På en annen side kunne også læreren til elevene hatt undervisningsopplegget, og det er fordeler med dette også, for eksempel relasjoner til elevene, men vi så flere fordeler med å gjøre alt selv.

Vi utformet et undervisningsopplegg som skulle gjennomføres i en andreklasser. Under gjennomføringen av undervisningsopplegget var som nevnt en av oss læreren til elevene, mens den andre var observatør. Den av oss som var læreren observerte også underveis, og var dermed observerende deltaker. Den som observerte og noterte i observasjonsmalen var deltakende observatør. I og med at vi begge var til stede under innsamling av materialet var observasjonene åpne, men på to ulike måter (jf. Tjora, 2021, s. 68). Siden vi var to som observerte gjør det at vi får to ulike perspektiver på det som skjedde i klasserommet. Dette ga oss mye materiale å diskutere i ettertid for å kunne behandle problemstillingen vår. I delkapittel 3.5 forklares undervisningsopplegget detaljert. Her vil vi fortsette å bruke det personlige pronomenet «vi», selv om en av oss har gjennomført undervisningsopplegget og en var deltakende observatør. Dette gjør vi fordi begge står bak planleggingen av undervisningsopplegget.

Under elevenes skriveprosess var vi begge til stede og observerte. Vi hjalp elevene som syntes det var utfordrende å komme i gang med skriveprosessen. Dermed ble den ene rollen endret, og vi begge ble observerende deltakere. Denne prosessen av undervisningsopplegget er ikke et fokus i masteren, men samtidig er det viktig å nevne. Fokuset vårt er på elevenes tekster i lys av førskrivingsfasen.

3.4. Reliabilitet, validitet og etisk ansvar

I all forskning vil man stille spørsmålet om hvor sikre dataene man samler inn er. Dette tar oss til begrepet reliabilitet, som omhandler hvor pålitelige forskningen er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23; Tjora, 2021, s. 263). For å gjøre forskningen pålitelig, er det nødvendig å bygge bro mellom empiri, analyse og teori. Det er viktig at alle tre områdene forklares og begrunnes nøye og presist slik at det styrker påliteligheten i masteravhandlingen (Tjora, 2021, s. 263). Forskningsprosesser må gjøres på en reliabel måte. For at dette skal innfris har vi gjort søk på tidligere forskning på området vi forsker på og teori om førskriving. Når vi samlet inn empiri var ikke det vi gjorde tilfeldig, men nøye planlagt av oss. Vi hadde en plan for hvordan vi skulle gjennomføre undervisningsopplegget og intervjuene. Dette ble gjennomført ved at vi hadde skrevet et manus slik at planen ble akkurat slik vi tenkte. Vi hadde også en plan på hvordan vi skulle observere og notere underveis og hvordan vi skulle analysere elevtekstene i ettertid. Vi har vært to om å reflektere, tolke, analysere og diskutere alt som er blitt gjort, og dermed mener vi at dette kan være en styrke i vår forskning. Vårt mål er å forklare tydelig, slik at en leser skal kunne få et godt innblikk i forskningens kvalitet (jf. Tjora, 2021, s. 264).

Videre har vi begrepet validitet som handler om gyldigheten på forskningen. Det er viktig å tenke på at dataene som er samlet inn ikke er virkeligheten, men at dataene skal fremstille den (Bratberg, 2021, s. 16; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Det vil si at elevtekstene vi har samlet inn representerer virkeligheten i den aktuelle klassen vi forsker på. Denne representasjonen kan være gyldig for den utvalgte klassen, og vi kan ikke generalisere for flere klasser. Vi har gjort et utvalg av aktiviteter og dermed vil det vi forsker på kun være gyldig på bakgrunn av de aktivitetene vi har valgt som en del av førskrivingsfasen. Vi kan dermed ikke si noe om en førskrivingsfase generelt, men vi kan si noe om førskrivingsfasen med tanke på de utvalgte aktivitetene. Gyldighet handler også om å tenke kausalt. Det vil si at en aktivitet som prøves ut i en klasse, nødvendigvis ikke vil fungere i en annen klasse, og omvendt. Dermed kan vi ikke si noe om gyldigheten til undervisningsopplegget, men vi kan fremme hva som fungerte og ikke fungerte i den aktuelle klassen (jf. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 233).

Som forsker har man et etisk ansvar. Vi kom som ukjente forskere for elevene, og dermed tenkte vi grundig gjennom hvordan vi ønsket å gjennomføre forskningen. I tilfeller hvor

forskning omhandler barn er det viktig at det ikke får noen konsekvenser for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) er tydelige på at vi som forskere må kunne tilpasse oss den aldersgruppen som skal delta (s. 19). Vi har hatt barnets beste som en viktig tanke gjennom hele forskningsprosessen, og vi har et ansvar i å gjennomføre hele forskningsprosessen etter retningslinjer (NESH, 2021, s. 19; Nilssen, 2012, s. 145). Før vi kunne gjennomføre opplegget søkte vi til NSD - Norsk senter for forskningsdata, for å få godkjenning (vedlegg 12). I tillegg er det viktig at man som forsker får samtykke av de man skal forske på. Deltakerne i vår studie er elever under 15 år og dermed måtte vi få samtykke av foresatte. Vi sendte ut et informasjonsskriv om forskningen og hva det innebar for deres barn å delta (vedlegg 13). Foresatte kan melde ifra om de vil trekke sitt barn fra forskningen før masteravhandlingen skal leveres. Forskningen vår krever ikke at vi trenger noen sensitive opplysninger om deltakerne, og det hadde ikke noe å si hvem deltakerne var. Det eneste kravet vi hadde var at det skulle være elever på 2. trinn. Utover dette er det viktig å presisere at alle deltakerne i vår forskning er anonyme og det er ingen som kan finne ut hvem deltakerne er (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012; jf. Postholm & Jacobsen, 2018).

3.5. Undervisningsopplegget

Med bakgrunn i vår problemstilling «*hvordan kan førskrivingsfasen i en andreklasser ha påvirkning på elevenes utforming av egen tekst?*», lagde vi et undervisningsopplegg hvor formålet var å iscenesette et opplegg. Opplegget skulle engasjere elevene, hvor de skulle få sjangerkunnskap og ideer til hva de kunne skrive selv. Opplegget varte i to dager, hvor vi hadde en time den første dagen og en og en halv time den andre dagen. Under er en oversikt over dagene og kort hva vi gjorde.

Dag 1
Høytlesning av boken <i>Lykketanna</i> (Øverbye, 2019), og samtale. Tegneoppgave «Tegn hva du liker å gjøre i friminuttet». Presentasjon av modelltekst og samtale.

Dag 2

Samtale om høytlesningsboken.

Samtale om modelltekst, brevsjangeren og hva argumentasjon er.

Elevene fikk skriveoppgaven.

Idémyldring.

Elevene skrev og tegnet brev.

Elevene fikk konvolutt og postet brevet.

Figur 4 - Oversikt over dagene

Hovedaktivitetene i førskrivingsfasen var høytlesning av boken *Lykkeitanna* (Øverbye, 2019), et brev som modelltekst og felles idémyldring i klassen. Førskrivingsfasen skulle sette i gang tanker og refleksjoner hos elevene før de skulle skrive egen tekst. Med de ulike aktivitetene ville vi se om vi så spor fra førskrivingsaktivitetene i elevenes egen tekst. De utvalgte aktivitetene påvirket hvordan forskningsspørsmålene ble utformet:

1. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra høytlesningsboken i elevtekstene?
2. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra modellteksten i elevtekstene?
3. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra idémyldringen i elevtekstene?

Forskningsspørsmålene skal hjelpe oss å behandle problemstillingen hvor vi skal analysere elevtekstene i forhold til spørsmålene.

Med undervisningsopplegget ønsket vi at alle elevene skulle skrive en individuell tekst. Etter at alle førskrivingsaktivitetene var gjennomført fikk elevene en skriveoppgave hvor de skulle kombinere skrift og tegning. Vi ville at elevene skulle benytte begge modalitetene for å gi dem muligheten til å uttrykke seg på to måter. For flere yngre elever kan det være enklere å uttrykke seg gjennom tegning. Multimodale tekster er tekster som har flere modaliteter som sammen skaper helhet og mening. Det kan for eksempel være kombinasjon av bilde, tegning, skrift, lyd og andre tegn som er med på å formidle budskapet (Iversen & Otnes, 2021, s. 92-93; Løvland, 2010, s. 1; Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Ved at elevene får muligheten til å tegne i tillegg til å skrive, kan dette bidra til at tegningen kan spesifisere det eleven har skrevet, eller så kan tegningen legge til ny informasjon (Iversen & Otnes, 2021, s. 104). Dette omtaler Iversen & Otnes (2021) som utdyping og utviding, som er begreper inspirert av van Leeuwen. Et annet begrep som forklarer samspillet mellom skrift og bilde, er ikonotekst, som er et begrep innenfor bildebokteorien. Det handler om at det oppstår en helhet når skrift og bilde ses i sammenheng, altså at den ene modaliteten utfyller den andre modaliteten (Birkeland & Mjør,

2012, s. 74). Ettersom elevene skulle skrive et brev som inneholdt tekst og tegning kan elevtekstene ses som ikonotekster. Videre har ulike modaliteter sine potensialer og begrensninger, og dette omtales som multimodal affordans (Jewitt & Kress, 2003, i Løvland, 2010, s. 3; Kress & van Leeuwen, 2006, i Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24-25). Vi ville at elevene skulle få bruke de mulighetene som tegning har med seg, og for noen yngre elever kan tegningene ha en større affordans enn skriften, da det å skrive er mer utfordrende. Tanken var også at dette åpnet opp for at skriveoppgaven ble tilpasset for elevene. Skriveoppgaven lød som følger:

«I går fortalte vi at dere skal få lov til å skrive et brev i dag. Når dere blir eldre så vil det bli mindre friminutt, og vi vet at dere er glad i friminutt og vil ikke ha mindre friminutt. Dere skal derfor skrive brev til rektor om hvorfor du synes det er viktig med friminutt. Etter dere har skrevet brevet, skal dere tegne til det dere har skrevet.»

Bakgrunnen for denne skriveoppgaven er at mange av elevene synes det er viktig med friminutt, og dermed tenkte vi at dette var en oppgave som kunne skape engasjement. I tillegg var det viktig for oss at oppgaven skulle føles meningsfull for elevene, og hadde et tydelig formål. Vi valgte at elevene skulle skrive et brev til en konkret mottaker. Mottakeren for brevet elevene skrev ble rektoren på skolen, fordi det er en person som elevene har respekt for. Dermed kunne dette være en motiverende faktor for elevenes skriving.

Videre legger skriveoppgaven opp til argumenterende skriving gjennom et brev. Ideen bak argumenterende skriving kommer fra at vi har erfaring fra praksis med at småtrinnet ofte skriver skjønnlitterære tekster, og dermed ville vi prøve sakpreget skriving. Samtidig fremmer Marit Opland Brujordet (2020) som har skrevet et kapittel som handler om argumentasjon, at det kan være viktig å starte med argumenterende tekster tidlig i skoleløpet. Hun hevder dette på bakgrunn av at det kan være viktig øving til å kunne skrive diskuterende tekster når elevene blir eldre (s. 89). I tillegg argumenterer yngre barn mer subjektivt og skriver ofte ut fra følelser og erfaringer istedenfor saklige argumenter (Larsen et al., 2018, s. 7). Dette er noe vi ønsket å se etter med tanke på at vi ga elevene i 2. trinn en argumenterende oppgave.

Argumenterende skriving har lenge vært en del av opplæringen i norskfaget, men tidligere har argumenterende skriving vært lite prioritert. Fra innføringen av LK06 ble det nytt at elevene skulle skrive argumenterende tekster etter 4.trinn (Kringstad og Lorentzen, 2015, s. 42). Dette

er videreført til dagens læreplan, LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig hadde vi i bakhodet at det kan være spesielt utfordrende og krevende å skrive i denne sjangeren, spesielt med tanke på at elevene går i andreklasser (jf. Kringstad & Lorentzen, 2015, s. 56). Målet med argumenterende skriving er ofte å overbevise en leser, og dermed blir mottaker og tekstens formål en viktig del av skrivingen. Elevene trenger dermed kunnskap for å kunne argumentere, og derfor kan det være hensiktsmessig å la elevene skrive om noe de har kjennskap til. Ved å arbeide på denne måten kan det bidra til elevenes skriveutvikling (Brujordet, 2020; Kringstad & Lorentzen, 2014; Skjelbred, 2014).

Når skriveoppgaven ble gitt til elevene fikk de beskjed om å skrive så mye de klarte. Vi ønsket dette fordi vi ikke ville begrense elevene til et antall setninger. Vi ville se hvor mye elevene klarte å produsere på egen hånd med bakgrunn av førskrivingsaktivitetene. Videre vil vi gå i dybden på de ulike delene av undervisningsopplegget.

3.5.1. Høytlesning

Som en del av førskrivingsfasen begynte vi undervisningsopplegget med høytlesning av boken *Lykkeitanna* (Øverbye, 2019), hvor elevene satt i lyttekrok og lyttet. Dette er en bok som handler om Torbjørn som skal begynne på skolen og er bekymret for om han kommer til å trives på skolen, og om han kommer til å ha noen å leke med i friminuttet. Bokens tema var grunnen for at vi valgte *Lykkeitanna*. Vi tenkte at det var en god inngang til å snakke om friminutt og knytte samtalen til skriveoppgaven som elevene skulle få. Skardhamar (2011) hevder at elever kan ha ulik oppfatning av en bok som blir lest. Innholdet fester seg i ulik grad, og det er forskjell i hvor engasjert og interessert elevene kan være. I tillegg nevner hun at det kan være essensielt å ta vare på førsteinntrykkene til elevene, som de får av boken (s. 81). Disse tankene var noe vi hadde med oss i gjennomføringen av høytlesningen av *Lykkeitanna* (Øverbye, 2019). Dette gjorde vi ved å verdsette elevenes svar og bygge videre på det elevene sa.

Vi startet med å snakke om forsiden av boken, og stilte spørsmålene «hva tror dere denne boken kan handle om?» og «hva heter boken?». Videre begynte vi å lese boken og hadde flere lesestopp underveis hvor vi stilte spørsmål knyttet til handlingen, slik at alle elevene skulle få med seg innholdet i boken. Vi stilte både autentiske og ikke-autentiske spørsmål som var planlagte. Spørsmålene hadde som formål å få elevene til å reflektere og tenke over eget liv og innholdet i boken. Spørsmålene vi stilte var:

- Var det noen som fikk med seg hva Torbjørn tenkte om friminutt på skolen?

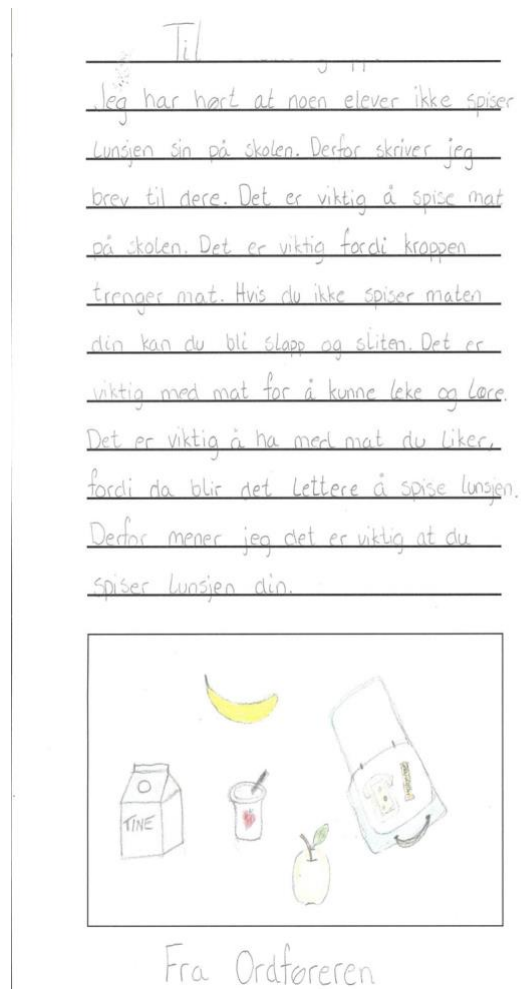
- Hva kan man gjøre for at alle skal ha noen å være sammen med i friminuttet?
- Hvis vi ser på Torbjørn, hva slags ansiktsuttrykk har han?
- Kjente dere alle som går i gruppa før dere startet på skolen?
- Hvordan ble dere kjent?
- Hva gjør dere i friminuttet?
- Hvorfor tror dere Torbjørn ikke vil være med?
- Hva skjedde til slutt nå?

Etter boken var lest ferdig oppsummerte vi hva boken handlet om. I tillegg snakket vi om hva som er viktig med friminutt og konkluderte med at friminutt kan være viktig for å leke sammen med venner. Etter høytlesningen fikk elevene en tegneoppgave hvor de skulle tegne hva de liker å gjøre i friminuttet. Dette var en oppgave for å sette i gang prosessene omkring friminutt, fordi tegning kan være med på å forberede elevene på skrivingen. Disse tegningene til elevene er ikke et materiale vi bruker i denne forskningen.

3.5.2. Modelltekst

Den andre aktiviteten i førskrivingsfasen var å presentere en modelltekst for elevene. Modellteksten var et brev til klassen fordi elevene senere skulle skrive et brev til rektor. Dermed var modellteksten tett knyttet opp mot skriveoppgaven elevene fikk senere. Ifølge flere forskere, som vi var inne på i teoridelen, er arbeid med modelltekst nyttig for elevenes skriveutvikling (Håland, 2010;2013; Larsen et al., 2018; Solheim & Falk, 2021). Dette kan bidra til mestringstro, motivasjon og kunnskap om hvordan de skal skrive en tekst. Det er imidlertid viktig at modellteksten er innenfor elevenes utviklingszone med tanke på språk og utforming, slik at elevene skal få utbytte av det (Kringstad og Kvithyld, 2014; Wadsten, 2014). Da vi utformet modellteksten tilpasset vi språket og utformingen slik at det passet for andreklasse. Vi brukte et hverdagslig og enkelt språk, og dermed var det ikke noen ukjente begreper for elevene. I tillegg inneholdt brevet argumentasjon og vi brukte argumenter som vi tenkte at elevene kunne kjenne seg igjen i. Dette var viktig for modellteksten fordi skriveoppgaven elevene fikk la opp til en argumenterende tekst.

Mot slutten av den første dagen fikk vi læreren til klassen til å banke på klasseromsdøren og legge en konvolutt med brevet i utenfor. Dette førte til en situasjon som skapte spenning og nysgjerrighet blant elevene. Vi samlet elevene i lyttekroken og så på konvolutten sammen og spurte elevene om hva som kunne være inni den. Da var det flere av elevene som sa «brev». Vi åpnet konvolutten og leste opp modellteksten.



Figur 5 – Modelltekst: Til Jeg har hørt at noen elever ikke spiser/ lunsjen sin på skolen. Derfor skriver jeg/ brev til dere. Det er viktig å spise mat/ på skolen. Det er viktig fordi kroppen/ trenger mat. Hvis du ikke spiser maten/ din kan du bli slapp og sliten. Det er/ viktig med mat for å kunne leke og lære./ Det er viktig å ha med mat du liker/ fordi da blir det lettere å spise lunsjen./ Derfor mener jeg det er viktig at du/ spiser lunsjen din./ Fra ordføreren

Deretter stilte vi spørsmålene vi hadde planlagt på forhånd:

- Hvordan vet vi at det er et brev?
- Hva handlet det om?
- Har noen opplevd å bli sliten fordi du ikke har spist?

Vi hadde på forhånd en mening om hvilke svar vi ville få, og brukte den tiden vi trengte for å få svarene ved å følge opp elevenes svar. Det kom mange gode innspill i forhold til brevsjangeren og argumentasjon. Etter samtalen om modellteksten fortalte vi til elevene at de skulle få skrive brev den neste dagen, men vi gikk ikke i dybden på hva de skulle skrive og hvem de skulle skrive til. Vi valgte å gjøre det slik for at elevene ikke skulle begynne å tenke

på hva de skulle skrive før alle førskrivingsaktivitetene var gjennomført. Elevene viste stort engasjement ved å si høyt hvem de ville skrive brev til.

Modellteksten ble også tatt i bruk den andre dagen. Vi scannet inn modellteksten og hadde den fremme på smartboarden. På denne måten kunne vi gå mer i dybden på de språklige trekkene i modellteksten og samtale om kjennetegn for brevsjangeren. Ifølge forskning på modelltekst har det blant annet kommet frem at hvordan man benytter modelltekster sammen med elevene, har påvirkning for elevenes utbytte av den og om man kan se spor fra modellteksten i elevenes tekster (Håland, 2010;2013). Vi snakket om ord i forhold til brevsjangeren og argumentasjon.

Vi stilte disse spørsmålene

- Husker dere hva brevet handlet om?
- Hvorfor var det et brev?

Elevene husket hva brevet handlet om og i tillegg svarte de at det sto «til» og «fra» i brevet. Vi satt strek under begge ordene for å vise tydelig hvor de sto, i håp om at alle fikk det med seg.

Videre stilte vi nye spørsmål:

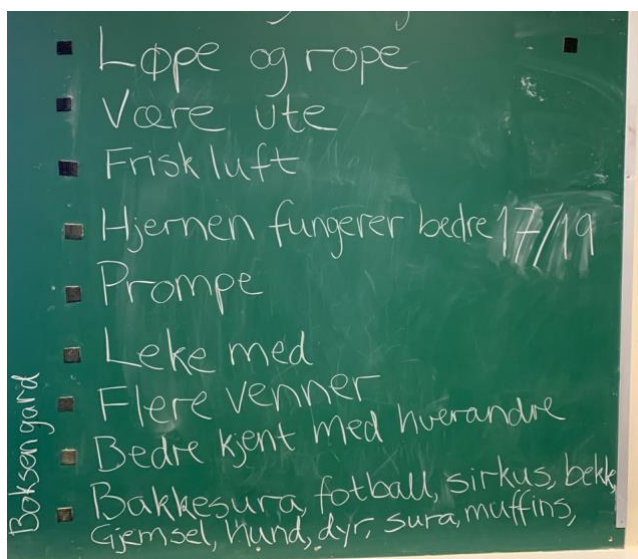
- Er det noen som ser ordet «fordi» i teksten?
- Er det noen som ser ordet «derfor» i teksten?
- Hvorfor blir de to ordene brukt flere ganger?

Eleven som svarte kom opp og pekte på ordet, og vi satt en strek under ordene for å tydeliggjøre. Det siste spørsmålet var det ingen som kunne svare på, og dermed forklarte vi hvorfor de ble brukt. «Ordføreren prøver å overbevise og gi gode grunner for hvorfor det er viktig at dere spiser lunsjen deres, og det kalles for å argumentere. Da bruker hen ordet fordi og derfor». Modellteksten var fremme på smartboarden resten av undervisningen slik at elevene kunne se på den under sin individuelle skriving og bli inspirert. Vi presenterte så skriveoppgaven for elevene, som var at de skulle skrive et brev til rektor om hvorfor de synes det er viktig med friminutt.

3.5.3. Idémyldring

Etter at vi presenterte skriveoppgaven for elevene, hadde vi en felles idémyldring rundt skriveoppgaven, som er en kjent skrivestrategi i skolesammenheng (Smidt, 2010). Elevene kom med forslag for hvorfor det var viktig med friminutt og hva de kunne leke. Forslagene ble skrevet opp på tavlen og dette kan man se på som klassen sin fellestekst. Vi brøt ned forslagene til stikkord og lagde en liste fordi vi ville se om elevene klarte å skrive hele setninger i sine

tekster hvis de tok inspirasjon fra forslagene i idémyldringen. Listen ble stående på tavlen under hele skriveprosessen til elevene slik at de kunne se på den mens de skrev individuelt.

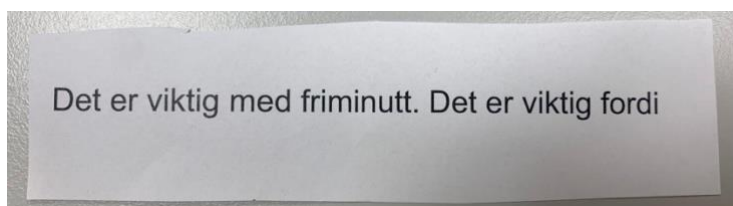


- Løpe og rope
 - Være ute
 - Frisk luft
 - Hjernen fungerer bedre
 - Prompe
 - Leke med
 - Flere venner
 - Bedre kjent med hverandre
 - Bakkesura, fotball, sirkus, bekk, gjemsel, hund, dyr, sura, muffins
- Boksen går

Figur 6 – Idémyldring – listen på tavlen

3.5.4 Elevenes skriving

Etter idémyldringen skulle elevene begynne å skrive. Vi delte ut ark med ferdige linjer på og en rute nederst så de kunne tegne til det de hadde skrevet (se vedlegg 14). For å få tekster fra hver enkelt elev valgte vi at alle skulle skrive individuelt. Hvis noen synes det var utfordrende å starte, fikk de en hjelpesetning som vi hadde lagd på forhånd. Hjelpesetningen var slik: «Det er viktig med friminutt. Det er viktig fordi». Hjelpesetningene hadde vi som lapper i egen konvolutt, og vi delte ut en lapp med setningen på til de elevene vi så eller til de elevene som uttrykte at det var utfordrende å starte å skrive. Ved å ha lapper istedenfor egne ark med en ferdigskrevet hjelpesetning, fikk de skrevet setningen selv. Forskjellen mellom hvem av elevene som klarte å begynne og som ikke klarte å begynne kan oppleves som mindre, fordi alle elevene måtte skrive alt selv.



Figur 7 - Hjelpesetning

Elevene begynte med skriveoppgaven kl. 09.11 og den var avsluttet 09.48, som vil si de fikk 37 minutter på skriveoppgaven. Alle elevene ble ferdig med å skrive brevet sitt. Når vi avsluttet skrivingen, fikk hver enkelt elev utdelt en konvolutt som de skulle legge brevet i og skrive «Til Rektor» på forsiden. Deretter skulle de poste brevet i postboksen.



Figur 8 - Postkasse

3.6. Intervju

Etter elevene hadde skrevet brevet og postet det ville vi intervju noen utvalgte elever om det brevet de hadde skrevet. Vi gjorde et raskt utvalg der vi så over alle elevtekstene mens elevene hadde friminutt. Vi valgte å intervju syv elever hvor det var variasjon i hva og hvordan elevene hadde skrevet og tegnet. Ettersom vi forsker på elevtekstene i forhold til undervisningsopplegget vi gjennomførte, ville vi høre elevenes tanker om førskrivingsfasen og hvordan de opplevde dette. Vi vil bruke dette som tilleggs materiale til masteravhandlingen, hvor vi får innblikk i om våre refleksjoner og tolkninger stemmer overens med elevenes tanker om skrivingen.

Intervjuene vi skulle gjennomføre var dybdeintervju, som er innenfor kvalitativ forskningsmetode. Målet med å velge denne intervjuformen var å få eleven til å fortelle sin opplevelse av førskrivingsfasen og skriving av brev til rektor. Dybdeintervju var passende for vår gjennomføring da vi ville ha en samtale som var åpen rundt forskningens tema (jf. Tjora, 2021, s. 127). Under intervjuene var det viktig for oss at elevene opplevde å være ekspert over sin egen tekst. Dette kunne være med på at stemningen rundt intervjuene ble mer avslappet og trygg for elevene, og spesielt viktig fordi elevene går i andreklasser. En slik stemning er relevant for dybdeintervju da man er ute etter informantens refleksjoner og tanker (Tjora, 2021, s. 127).

I forkant av intervjuene, utformet vi en intervjuguide hvor vi planla hvilke spørsmål vi skulle stille elevene. Når vi utformet spørsmålene var det viktig at de ikke var for vanskelige å svare på. Tjora (2021) har laget en struktur for dybdeintervju. Den er inndelt i tre faser;

oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål (s. 159 - 161). Vi har ikke brukt modellen til Tjora (2021), men tatt inspirasjon for å tilpasse til forskningen og informantene våre. Strukturen bak spørsmålene var å begynne med oppvarmingsspørsmål. Deretter spørsmål knyttet til førskrivingsfasen som også gjenspeiler forskningsspørsmålene våre, samt mulighet for oppfølgingsspørsmål. Vi avsluttet med et avrundingspørsmål. Spørsmålene ble som følger:

Kan du fortelle meg hva du har skrevet.	Oppvarmingsspørsmål
Kan du fortelle meg hva du har tegnet.	
Tenkte du på boka når du skrev?	Spørsmål knyttet til førskrivingsfasen, med mulighet for oppfølgingsspørsmål
Tenkte du på brevet fra ordføreren når du skrev?	
Tenkte du på det som sto på tavlen når du skrev?	
Var oppgaven morsom/lett/vanskelig?	Avrundingsspørsmål

Figur 9 - Tre faser med spørsmål

Med oppvarmingsspørsmålene ønsket vi å skape en myk start hvor eleven kunne eie sin egen tekst og bli trygg i situasjonen ved å presentere teksten sin selv. Videre stilte vi tre spørsmål knyttet til førskrivingsfasen. Tanken bak spørsmålene var at man enkelt kunne stille et oppfølgingsspørsmål etter hva eleven svarte som kunne føre til refleksjon hos eleven. Hvis de svarte «ja», så stilte vi oppfølgingsspørsmålet «hva tenkte du på da?». Hvis elevene svarte «nei», gikk vi videre til neste spørsmål. Med det siste spørsmålet ville vi få frem elevens opplevelse av å skrive brev og for å runde av samtalen.

Da vi hadde bestemt oss for hvilke elever vi skulle intervjuer hentet vi ut en og en elev fra klasserommet. Rekkefølgen på hvilke elever vi valgte var tilfeldig. Etter at vi fikk samtykke fra eleven om å snakke om brevet hen hadde skrevet, gikk vi inn på et grupperom. Den av oss som hadde undervisningsopplegget, gjennomførte intervjuene. Den andre noterte det som ble sagt (vedlegg 4 – vedlegg 10). Vi valgte å notere det som ble sagt istedenfor å ta lydopptak. Bakgrunnen for dette var at når vi var to, hadde vi muligheten til det. Vi var ikke opptatt av hvordan elevene formulerte seg, men opptatt av å få tak i essensen av det elevene sa. På grupperommet satt intervjueren og elevene i en sofa med et bord foran seg. Den som tok notater satt litt bortenfor ved en pult og på en stol. Når vi var klare til å starte intervjuet, fikk eleven åpne sitt eget brev. Deretter stilte vi de planlagte spørsmålene etter tur. I og med at intervjuet

er en samtale som foregår mellom to mennesker, så var ingen av intervjuene helt like. Dette er fordi man endrer måten å stille spørsmål på i forhold til den man intervjuer. Etter at vi hadde intervjuet den første eleven, la vi til spørsmålet «tenkte du på noe vi gjorde før skriveoppgaven/tenkte du på noen av aktivitetene før?». Spørsmålet ble stilt til de seks neste elevene.

Etter at vi hadde gått gjennom intervjuene og sett på dem i ettertid la vi til et forskningsspørsmål. Vi tenkte at det var interessant at elevene sine stemmer skulle bli hørt. Dette spørsmålet har vi formulert slik «*hvordan uttrykker elevene selv at de har tatt inspirasjon fra førskrivingsaktivitetene i sin tekst?*». Dermed har vi fire forskningsspørsmål, hvor de tre første omhandler hva vi som forskere ser i elevtekstene og det fjerde spørsmålet omhandler hvordan elevene uttrykker seg i forhold til førskrivingsaktivitetene.

3.7. Tekstanalyse

Vår master har elementer av tekststudie, som er en metode innenfor kvalitativ studie. Vi skal, etter det Øivind Bratberg (2021) fremmer, studere elevtekstene systematisk for så å trekke slutninger om våre ideer og tanker som har kommet knyttet til vår problemstilling (s. 11). Vi er ute etter å finne mønster i elevtekstene, med bakgrunn i førskrivingsaktivitetene. For å finne svar nærleser vi tekstene og lager oss et system for å finne det vi er ute etter.

Ut fra undervisningsopplegget har vi samlet inn 14 elevtekster fra den utvalgte klassen vi har vært i. For å kunne behandle vår problemstilling «*hvordan kan førskrivingsfasen i en andreklasse ha påvirkning på elevenes utforming av egen tekst?*» og forskningsspørsmålene vi har utformet, er det elevtekstene vi har tatt i bruk og analysert. Samtidig har vi vært åpne for endring med tanke på at datamateriale kan vise oss noe mer eller mindre av det vi hadde tenkt på forhånd. Her er våre forskningsspørsmål:

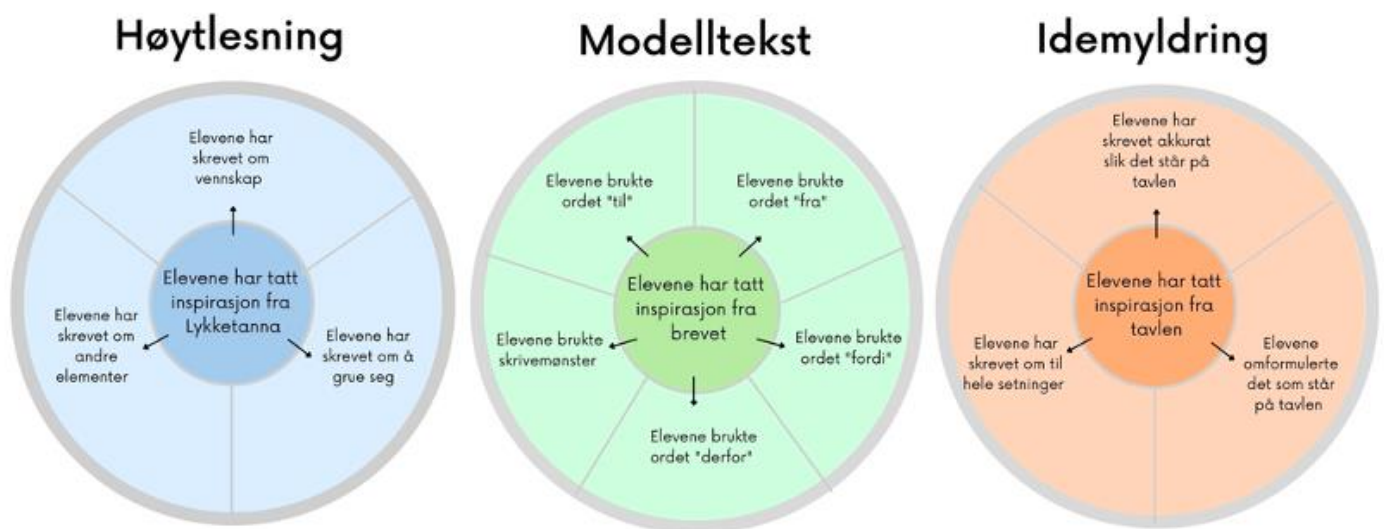
1. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra høytlesningsboken i elevtekstene?
2. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra modellteksten i elevtekstene?
3. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra idémyldringen i elevtekstene?
4. Hvordan uttrykker elevene selv at de har tatt inspirasjon fra førskrivingsaktivitetene i sin tekst?

Før vi hadde samlet inn elevtekstene hadde vi gjort oss kjent med ulike teorier for hvordan man kan gjennomføre en tekstanalyse. Vi har tatt inspirasjon fra Peter J. Lancia (1997) sine tanker om barns litterære lån og Haanæs (2009) sin liste for hva det kan være lurt å se på når det gjelder elevtekster (s. 351). Ut fra dette lagde vi vår egen liste på bakgrunn av våre forskningsspørsmål som passet til undervisningsopplegget vårt, men også på bakgrunn av tanker vi gjorde oss etter vi fikk en oversikt over elevtekstene. Listen består derfor av punkter vi hadde laget på forhånd, men også punkter som har kommet til i ettertid av innsamlet materiale. Ettersom høytlesning, modelltekst og idémyldring var tre aktiviteter vi visste vi ville gjennomføre var disse klar på forhånd, men punktene under har blitt bearbejdet. Den siste kategorien «selvstendighet» har blitt tilføyd i ettertid på bakgrunn av innsamlet materialet. Vi fikk inntrykk av at det var variasjon i hvordan elevene benyttet seg av førskrivingsaktivitetene og derfor ville vi ha «selvstendighet» som en egen kategori.

<p>Høytlesning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene har hatt inspirasjon fra <i>Lykkeitanna</i> - Elevene har skrevet om vennskap - Elevene har skrevet om å grue seg - Elevene har skrevet om andre elementer
<p>Modelltekst</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene har tatt inspirasjon fra brevet - Elevene brukte ordet «til» - Elevene brukte ordet «fra» - Elevene brukte ordet «fordi» - Elevene brukte ordet «derfor» - Elevene brukte skrivemønster
<p>Idémyldring</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene har tatt inspirasjon fra tavlen - Elevene har skrevet akkurat slik det står på tavlen - Elevene omformulerte det som står på tavlen - Elevene skrev om til hele setninger
<p>Selvstendighet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene viser selvstendighet i sin individuelle skriving

Figur 10 - Liste over hva vi har sett etter i elevteksten

Listen har vi videre utformet til tre modeller som skal være utgangspunkt for analysen. Fargene i modellene er for å skille modellene tydelig fra hverandre. Kategorien «selvstendighet» er ikke utarbejdet som en modell fordi elevene kan vise selvstendighet på ulike måter, og det er vanskelig å si noe konkret i en elevtekst om hva som viser selvstendighet. Kategorien «selvstendighet» vil også være utgangspunktet for analysen.



Figur 11 - Tre modeller til analyse

I midten av hver enkelt modell er de tre første forskningsspørsmålene skrevet:

1. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra høytlesningsboken i elevtekstene?
2. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra modellteksten i elevtekstene?
3. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra idémyldringen i elevtekstene?

Modellen skal leses på den måten at man først leser det som står i midten. Hvis man ser at elevene har tatt inspirasjon, leser man videre der pilene peker.

Måten vi har analysert på er at vi har tatt for oss hver enkelt tekst og sett den opp mot modellene og kategorien «selvstendighet». Målet vårt med modellene er å nærlese tekstene og binde dem sammen med det vi har gjort før elevene skrev individuell tekst. I analysekapittelet vil vi ikke presentere en og en elevtekst, men samle hovedtrekkene som vi finner i elevtekstene i forhold til modellene vi har utformet. Elevtekstene som velges ut vil vise bredden av ulike funn fra den utvalgte klassen vi har samlet data fra. I tillegg vil kategorien «selvstendighet» fra listen være en del av analysen underveis. I siste del av analysen, delkapittel 4.4, har vi valgt ut tre elevtekster som vi analyserer nærmere. Vi vil ta for oss hver enkelt av de tre utvalgte elevtekstene og gå i dybden på dem, for å få frem en helhetlig mening av det elevene har skrevet. Vi vil se på hvordan elevene viser selvstendighet ved å ta i bruk førskrivingsfasen som inspirasjon til skriving av eget brev.

4. Drøftende analyse

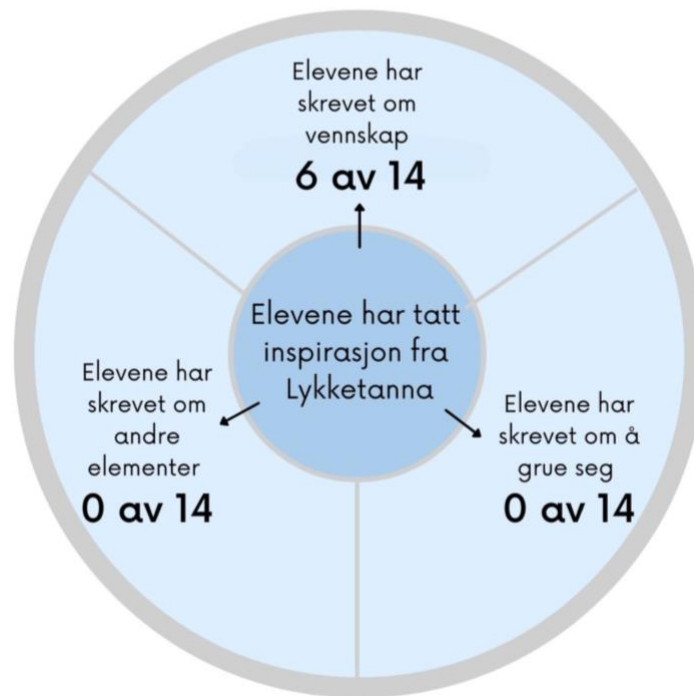
For å behandle problemstillingen *«hvordan kan førskrivingsfasen i en andreklasser ha påvirkning på elevenes utforming av egen tekst?»*, vil vi i denne delen av masteravhandlingen presentere våre funn av innsamlet datamaterialet og drøfte funnene. Dette vil si at vi gir en beskrivelse av hva vi ser i elevtekstene, på bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene, samtidig som vi forklarer og tolker funnene.

Vi presenterte i metodekapittelet (kapittel 3) at vi hadde utformet hjelpesetning for de elevene som synes det var utfordrende å starte med skriveoppgaven. Det var 7 av 14 elever som fikk utdelt en lapp med hjelpesetning, og 7 av 14 elever fikk ikke hjelpesetning. Dette tar vi høyde for når vi skal analysere elevtekstene med tanke på førskrivingsaktivitetene som ble gjennomført. Underveis i analysen vil vi vise noen elevtekster som eksempel på våre funn. Når det er relevant, vil vi kommentere om eleven fikk hjelpesetning eller ikke.

Vi vil først vise funn av innsamlede elevtekster, hvor vi vil som beskrevet i delkapittel 3.7 bruke tre modeller vi selv har utviklet, i tillegg til kategorien «selvstendighet». Dette benytter vi for å presentere funn fra elevtekstene. Vi tar for oss en og en modell for å svare på alle forskningsspørsmålene. Underveis i analysen vil vi noen steder også kommentere hvordan elevene viser selvstendighet. Etter hver modell er presentert vil vi trekke inn funn fra intervjuet som omhandler den aktuelle aktiviteten. Avslutningsvis under hver aktivitet vil vi drøfte funnene av det vi ser i elevtekstene og fra intervjuet. Skriveoppgaven la opp til at elevene skulle tegne til det de hadde skrevet. Tegningene vil ikke være et fokus når vi analyserer elevtekstene i forhold til de tre modellene våre, men i analysen av «selvstendighet» vil vi se nærmere på tegningen til de tre utvalgte elevtekstene. Vi vil først ta for oss modellen for aktiviteten høytlesning, videre kommer modellen som tar for seg modelltekst, deretter kommer idémyldring. Til slutt kommer kategorien «selvstendighet» som handler om hvordan elevene viser selvstendighet i tekstene sine. Vi velger å legge frem analysen på denne måten fordi det er naturlig for oss ettersom det var rekkefølgen undervisningsopplegget ble gjennomført i.

4.1. Førskrivingsaktivitet 1: Elevene har tatt inspirasjon fra *Lykketanna*

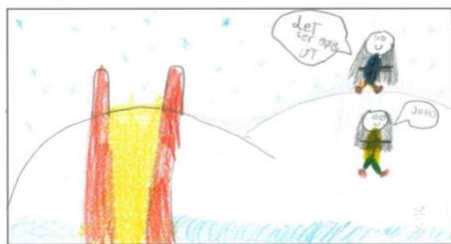
Høytlesning



Figur 12 – Modell høytlesning

Boken *Lykketanna* leste vi dagen før elevene skulle skrive. Vi tok den frem dagen elevene skulle skrive også, for å oppsummere kort hva boken handlet om. Deretter ble boken lagt til side. Vi ser ingen tydelige spor av at elevene har tatt inspirasjon fra boken *Lykketanna*. Det vi kan se er at 6 av 14 elever har skrevet om vennskap. For eksempel har elevtekst 3 og elevtekst 5 skrevet om vennskap i sin tekst.

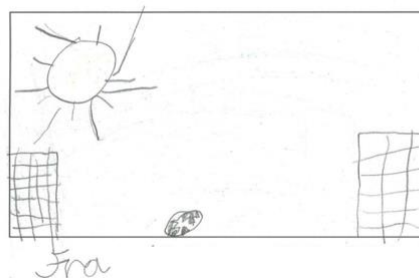
Til det er viktig
 Med friminutt fordi VISS Man
 ikke får friminutt så fungerer
 ikke jernen like bra som
 Man får friminutt. Man blir bed-
 re kjent i friminuttene.
 Man må også få løpe og rope
 for da er man karnsje til å vere
 stille etter på fra



Figur 13 - Elevtekst 3

Til det er viktig/ Med friminutt fordi viss man/
 ikke får friminutt så fungerer/ikke jernen like bra som
 nor/ man får friminutt. Man blir bed-/
 re kjent i friminuttene./ Man må også få løpe/ og rope/for da er
 man karnsje til å vere/ stille etter på fra

Til
 Friminutt er viktig fordi -
 at vi skall få nye venner.
 hjernen fungerer bedre
 Vi må også få frisk -
 luft. Sola er også bra for oss.
 Vi kann klatre synge -
 danse og spille fotball.
 Vi koser oss og det er gøy.
 fra



Figur 14 - Elevtekst 5

Til/ Friminutt er viktig fordi -/ at vi skall få nye
 venner./ hjernen fungerer bedre. vi må også få frisk -/
 luft. Sola er også bra for -/ oss. vi kann klatre synge -/
 danse og spille fotball./ vi koser oss og det er gøy./ Fra

Eleven som har skrevet elevtekst 3 har skrevet «man blir bedre kjent i friminuttene», og i elevtekst 5 kan vi se at eleven har skrevet «fordi at vi skal få nye venner». Vi ser flere elementer i disse to elevtekstene fra førskrivingsfasen, men dette kommer vi tilbake til senere i analysen og drøftingen. Videre har 0 av 14 elever skrevet om å grue seg eller har spor av andre elementer fra boken. Funnene kan tolkes på flere måter fordi det er ingen konkrete funn på at elevene eksplisitt har brukt noe fra høytlesningen.

Utvalgte elever ble intervjuet etter undervisningsopplegget, og fikk først spørsmålet «tenkte du på boka når du skrev?». Det var en elev som svarte «litt» og det var seks elever som uttrykte at de ikke tenkte på boken når de skrev brevet. Den eleven som svarte «litt» fikk også et oppfølgingsspørsmål, hvor vi lurte på hva eleven hadde tenkt på. Eleven svarte «vet ikke».

Tenkte du på boka når du skrev?

- Litt (1)
- Ja (0)
- Nei (6)

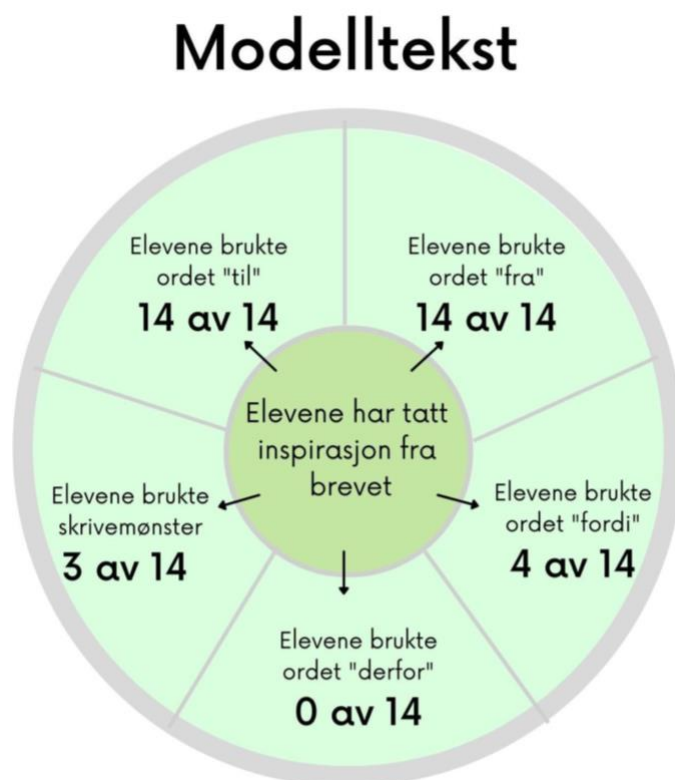
Tabell 1 – Svar på intervju om boken

4.1.1. Drøfting av funn av høytlesning

Boken vi leste høyt for elevene handlet som nevnt om en gutt som gruet seg til å starte på skolen, og dette var blant annet fordi han var bekymret for om han kom til å ha noen å leke med i friminuttet. Gjennom denne boken ønsket vi å skape en dialog med elevene om vennskap og hva som er viktig med friminutt. Ut fra funnene i elevtekstene viser det seg at vi ikke ser noen tydelige spor av at elevene har tatt inspirasjon fra aktiviteten høytlesning. Det kan det være flere grunner til. For det første var dette aktiviteten som ble gjennomført den første dagen, og dermed kan det være at elevene ikke hadde boken i tankene når de skrev. For det andre handlet boken om å grue seg til friminutt, mens skriveoppgaven til elevene handlet om hvorfor det er viktig med friminutt. Det kan være at denne koblingen ble litt vanskelig for elevene og at det er derfor vi ikke ser noen tydelige spor fra høytlesningsboken i brevene til elevene. Ut fra intervjuet svarte seks av syv at de ikke tenkte på boken når de skrev, og dette er med på å bekrefte våre funn og tanker.

Utover dette ser vi at flere av elevene har skrevet om vennskap, og under høytlesningen hadde vi en samtale om vennskap. Som nevnt tidligere konkluderte vi sammen med elevene etter vi hadde lest boken med at friminutt kan være viktig for å leke sammen med venner. Vi kan ut fra dette antyde at noen av elevene muligens har tenkt på boken uten å være bevisst over det selv. Sissel Lie (2009) fremmer at høytlesningen er med på å starte prosesser, og det kan være at elevene allerede under høytlesningen begynte å tenke på hvem de liker å leke med og hva de liker å gjøre i friminuttet. Samtidig kommer vennskap også frem i idémyldringen som vi vil komme nærmere inn på senere (delkapittel 4.3). Dermed kan vi ikke være sikre på om de elevene som har skrevet om vennskap har tatt inspirasjon fra høytlesningen.

4.2. Førskrivingsaktivitet 2: Elevene har tatt inspirasjon fra brevet



Figur 15 – Modell modelltekst

Vi utformet et brev til elevene som vi brukte som modelltekst. Vi iscenesatte en situasjon hvor avsenderen av brevet var kommunens ordfører. Brevet var en argumenterende tekst om hvorfor det er viktig at elevene spiser lunsjen sin på skolen. I tillegg til å lese brevet snakket vi med elevene om det som sto i brevet og pekte på ulike sjangertrekk. Brevet ble lest opp den første dagen, og den andre dagen tok vi brevet frem på smartboarden og pekte på noen trekk. Brevet var fremme på smartboarden mens elevene skrev sitt brev til rektoren, slik at de kunne bruke det underveis i sin individuelle skriving. Vi ser at flere av elevene har tatt inspirasjon fra brevet på ulikt vis.

4.2.1. Elevene brukte ordet «til» og elevene brukte ordet «fra»

Alle elevene har skrevet «til» og «fra» i brevet sitt til rektor. Plassering av «til» er skrevet i starten av brevet til nesten alle elevene. Når det gjelder plassering av «fra» er det mer varierende, men felles for alle er at det er plassert i slutten av brevet. Dette kan man se på eksemplene nedenfor. I tillegg var det det 10 av 14 som viste selvstendighet ved at de brukte

navnet til rektoren istedenfor å skrive «rektor» som var en del av oppgaveformuleringen. Derfor har vi tatt bort hva elevene har skrevet etter «til». Dette kan man også se i eksemplene under.

Til
 Det er viktig å ha noen
 å leke me.
 man
 løpe lage bek
 rope lek me flere
 venner
 reva gor
 være ute
 bake sura
 mere vener
 frisk luft



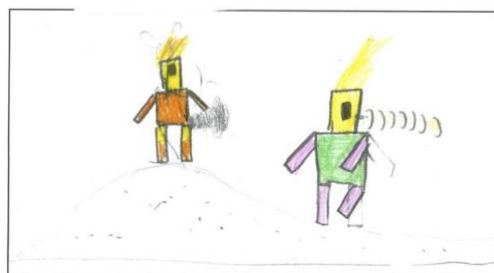
Fra

Figur 16 - Elevtekst 2

Til/Det er viktig å ha noen/å leke me./man/løpe lage bek/rope lek me flere/venner/reva gor/være ute/bake sura/mere vener/frisk luft/fra

Til
 Det er viktig med friminutt.
 Det er viktig fordi.
 løpe og rope.
 prompe.

Fra



Figur 17 - Elevtekst 9

Til /Det er viktig med friminutt./Det er viktig fordi./Løpe og rope./Prompe./Fra

4.2.2. Elevene brukte ordet «fordi» og elevene brukte ordet «derfor»

Ettersom elevene skulle skrive en argumenterende tekst var også modellteksten en argumenterende tekst. Vi hadde dermed et fokus på begrepene «fordi» og «derfor». Det vi ser i elevtekstene er at det kun er én elev som har skrevet ordet «fordi» (elevtekst 5). I tillegg er det en elev som har skrevet «son at» (elevtekst 11), og en elev har skrevet «som at» (elevtekst 4). Videre har en elev skrevet «for da» (elevtekst 3). Alle tre formuleringene kan kobles til ordet «fordi», som er en årsakssubjunksjon. Elevene begrunner påstanden sin ved å bruke subjunksjonen. Det vil si at 4 av 14 har brukt ordet «fordi» i teksten sin. Elevtekst 5 og elevtekst 11 har vi som eksempler på dette under. Det er 0 av 14 av elevene som har brukt ordet «derfor».

TIL
 Friminutt er viktig fordi -
 at vi skall få nye venner.
 hjernen fungerer bedre.
 Vi må også få frisk -
 luft. Sola er også bra for oss.
 vi kann klatre synge -
 danse og spille fotball.
 Vi koser oss og det er
 gøy.



Fra

Figur 14 - Elevtekst 5

Til/ Friminutt er viktig fordi -/ at vi skall få nye venner./ hjernen fungerer bedre. vi må også få frisk -/ luft. Sola er også bra for -/ oss. vi kann klatre synge -/ danse og spille fotball./ vi koser oss og det er gøy./ Fra

TIL LØPE OG ROPE
 FØ FRISK LUFT SON AT HJER
 NEN FUNGERER BEDRE.



FRA

Figur 18 - Elevtekst 11

Til Løpe og rope./Fø frisk luft son at hjer/nen fungerer bedre. / Fra

4.2.3. Elevene brukte skrivemønster

3 av 14 elever kan ha brukt skrivemønster fra modellteksten i elevteksten sin. Vi kan se at modellteksten kan ha blitt brukt som inspirasjon til struktur og oppbygging av egen tekst. For eksempel har eleven som har skrevet elevtekst 5 (over til venstre) startet med «friminutt er viktig fordi». Denne eleven fikk ikke hjelpesetning da eleven skrev, og derfor kan vi anta at eleven har sett på modellteksten for å få inspirasjon. I vår modelltekst sto det «det er viktig fordi» flere steder, og «det er viktig å ha med mat fordi..». I drøftingen vil vi kommentere de to andre elevtekstene som kan vise til skrivemønster.

Elevene vi intervjuet fikk spørsmålet «tenkte du på brevet fra ordføreren når du skrev». Det var en elev som svarte «litt». Det var to elever som svarte «ja» og de fikk oppfølgingsspørsmål. Den ene eleven fikk oppfølgingsspørsmålet «hva da?», hvor vi fikk svaret «vet ikke». Den andre eleven fikk oppfølgingsspørsmålet «noe spesielt?» og eleven svarte «nei». Det var fire elever som svarte «nei» når vi spurte om de tenkte på brevet fra ordføreren. En elev som svarte «nei», la også til «jeg så bare på noen ord, det og og».

- Tenkte du på brevet fra ordføreren når du skrev?
 - Litt (1)
 - Ja (2)
 - Nei (4)

Tabell 2 – Svar på intervju om modelltekst

4.2.4. Drøfting av funn av modelltekst

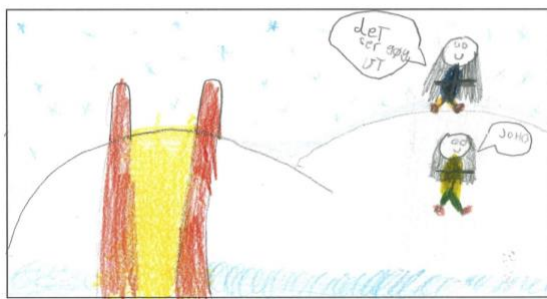
Ut fra funn i elevtekstene kan vi se at alle elevene har skrevet «til» og «fra» i brevet sitt. Oppgaven til elevene var å skrive et brev til rektor, men vi sa ikke direkte til elevene at de skulle skrive «til» og «fra». Det kan være at noen har skrevet «til» fordi «til rektor» var en del av hvordan oppgaven var formulert. En annen grunn til at alle har skrevet «til» og «fra» kan være at elevene fikk det med seg under samtalen om brevet. Det var flere av elevene som argumenterte i samtalen for at modellteksten var et brev fordi det sto «til» og «fra». På den måten kan det være at elevene har fått med seg at et brev må ha de to begrepene for at det skal være et brev. I tillegg var det noen av elevene som sa at de hadde skrevet brev tidligere, og det kan være at de husket at de må skrive «til» og «fra» når de skal skrive et brev.

Brevet ble også tatt frem på smartboarden den andre dagen vi var i klassen. Da gikk vi mer i dybden på brevet. Vi satte strek under begrepene «til» og «fra» fordi elevene mente at dette var grunnen til at det var et brev. Plasseringen av «til» og «fra» er varierende i elevtekstene, men de fleste elevene begynner teksten med «til» og avslutter med «fra». Det vil si at elevene kan ha tatt inspirasjon fra modellteksten, fordi modellteksten begynner med «til» og avslutter med «fra». Det kan være at elevene husket det fra samtalen om modellteksten, eller ved å se på modellteksten når de skrev selv. Vi stiller oss imidlertid spørsmålet om elevene hadde skrevet «til» og «fra» i sine tekster om vi ikke hadde gjennomgått en modelltekst. Vi stiller oss dette spørsmålet fordi flere av elevene hadde skrevet brev tidligere og hadde kunnskap om sjangeren fra før. Samtidig er det viktig å huske at elevene går i andreklasser, og trenger ofte repetisjon for at noe skal bli assimilert i elevenes skrivekunnskaper.

Da vi snakket om modellteksten med elevene, var begrepene «fordi» og «derfor» i sentrum. Tanken bak begrepene var å forklare hvordan man kan argumentere, fordi elevene selv skulle skrive en argumenterende tekst. Under samtalen med elevene forklarte vi kort hva argumentasjon er. Som vi nevnte ovenfor var det kun én elev som har skrevet ordet «fordi»

(elevtekst 5). Det var også en elev som skrev «son at» (elevtekst 11), en elev som skrev «som at» (elevtekst 4) og en elev som skrev «for da» (elevtekst 3). Ingen av elevene har skrevet begrepet «derfor». Grunnen til at så få elever har brukt begrepene, kan være fordi elevene ikke visste at de selv skulle skrive en argumenterende tekst, da vi snakket om argumentasjon. Dermed kan det være at elevene ikke fulgte med eller forsto hvorfor vi snakket om argumentasjon i forhold til modellteksten. Å skrive argumenterende tekst er krevende, og det er ikke et kompetansemål før etter 4. trinn i læreplanen av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Datamaterialet vi forsker på er skrevet av elever på 2. trinn, og da kan man stille spørsmål om hva man kan forvente av argumentasjon. Utover at det er krevende å argumentere ser vi også i ettertid at vi, sammen med elevene, burde gått mer i dybden på hvordan elevene kunne argumentert.

Til det er viktig
 Med friminutt fordi viss man
 ikke får friminutt så fungerer
 ikke jernen like bra som nor
 Man får friminutt. Man blir bed-
 re kjent i friminuttene.
 Man må også så løpe og rope
 for da er man karnsje til å vere
 stille etter på fra



Figur 13 - Elevtekst 3

Til det er viktig/ med friminutt fordi viss man/ ikke får friminutt så fungerer/ikke jernen like Bra som nor/ man får friminutt. Man blir bed-/ re kjent i friminuttene./ Man må også få løpe og rope/for da er man karnsje til å vere/ stille etter på. Fra

Til
 Det er viktig med friminutt. Det
 er viktig fordi vis man er inne for
 lenge blir man helt vill. Får frisk
 luft som at hjernen funge-
 rer mere.



Figur 19 - Elevtekst 4

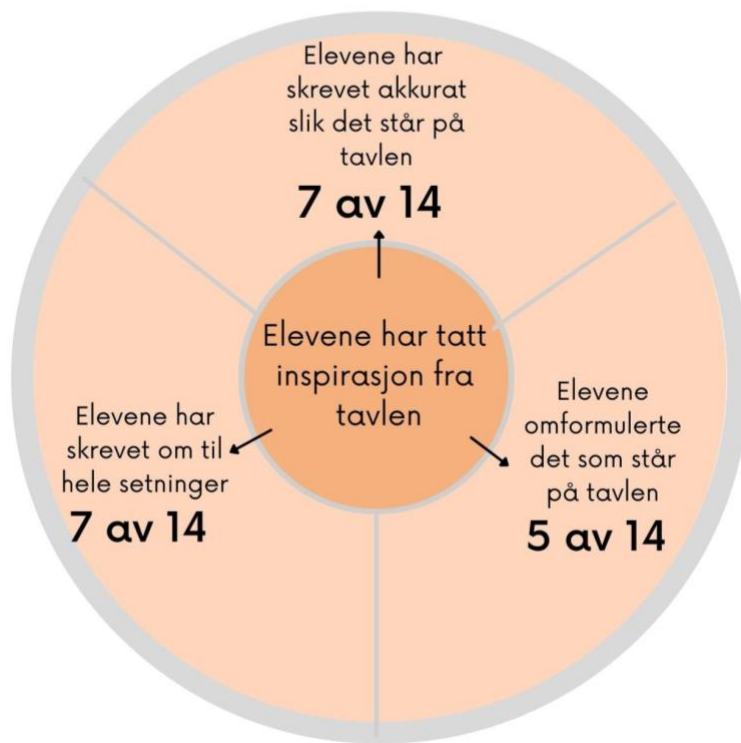
Til/Det er viktig med frimenut. Det/er viktig fordi vis man er inne for/lenge blir man helt vill. Får frisk/luft som at hjernen funge/rer mere./Fra

I 3 av 14 elevtekster kan vi se spor fra at elevene har blitt inspirert av skrivemønster fra modellteksten. Dette kan vi for eksempel se i eksemplene over (elevtekst 3 og elevtekst 4). I modellteksten sto det blant annet «hvis du ikke spiser maten din kan du bli slapp og sliten» (se modelltekst s. 35). I elevtekst 3 ser vi at eleven har skrevet «viss man ikke får friminutt så fungerer ikke jernen like bra som nor man får friminutt». I elevtekst 4 ser vi at eleven har skrevet «vis man er ine for lenge blir man helt vill». Det som er likt er at både modelltekst og elevtekstene skriver hva som skjer hvis man ikke spiser (modellteksten) eller ikke får friminutt (elevtekst 3 og elevtekst 4). Både modellteksten og de to elevtekstene beskriver en konsekvens som skjer hvis hendelsen ikke utføres. Dette gjør setningene til saklige og gode argumenter i denne sammenhengen. Det er stor forskjell på elever og slik argumentasjon er ikke å kunne forvente av en elev som går i andreklasse. Vi kan antyde at skrivemønsteret elevene har brukt er tatt fra modellteksten.

Vi intervjuet eleven som har skrevet elevtekst 4. Da vi spurte eleven om hen tenkte på brevet fra ordføreren når eleven skrev, svarte eleven «ja». Vi fulgte opp elevens svar med å spørre om det var noe spesielt eleven tenkte på, og da svarte eleven «nei». Det kom frem i intervjuene at elevene ikke er like bevisst over om de brukte modellteksten som inspirasjon, da flertallet av elevene svarte «nei» når vi spurte om de tenkte på brevet. Dette kan bekrefte våre tanker om at elevene ikke tenkte på brevet direkte, men at elevene brukte modellteksten ubevisst fordi den var tilgjengelig for dem når de skrev. Vi ser at flere av elevene har tatt inspirasjon fra modellteksten på ulikt vis. Vi tenker at de elevene som har skrevet mer og lengre setninger har tatt i bruk modellteksten ubevisst og klart å få med seg noen viktige prinsipper når det gjelder oppbygging av brevet og det å skrive argumenterende.

4.3. Førskrivingsaktivitet 3: Elevene har tatt inspirasjon fra tavlen

Idemyldring



Figur 20 – modell idémyldring

Vi hadde en felles idémyldring rett før elevene skulle i gang med skrivingen. Vi var sekretær og elevene kom med forslag til hvorfor de synes det er viktig med friminutt. Det elevene sa skrev vi ned på tavlen og listen var tilgjengelig mens elevene skrev brevet. Denne listen er avbildet i delkapittel 3.5.3. Vi ser at alle elevene har tatt inspirasjon fra tavlen, men på ulikt vis.

4.3.1. Elevene har skrevet akkurat slik det står på tavlen

7 av 14 elever skrev akkurat slik det sto på tavlen, men med et utvalg av det som sto. Disse elevene har skrevet en opprømsing av hva som er viktig med friminutt slik det sto på tavlen. Under er det eksempler på to elevtekster som har skrevet det akkurat slik det sto på tavlen. Ingen av disse elevene fikk hjelpesetning.

LØPE OG ROPE.
 VÆRE UTE.
 FRISK LUFT.
 HJERNEN FUNKER BEDRE.
 LEKE MED
 ANDRE VENNER.
 BLI SIENT MED ANDRE



RA
 TIL

Figur 21 - Elevtekst 1

Løpe og rope./Være ute./Frisk luft./Hjernen funker bedre./Leke med/andre venner./Bli sient med andre/fra/til

TIL ..
 LØPE OG ROPE
 Være ute
 Frisk luft



Fra

Figur 22 - Elevtekst 8

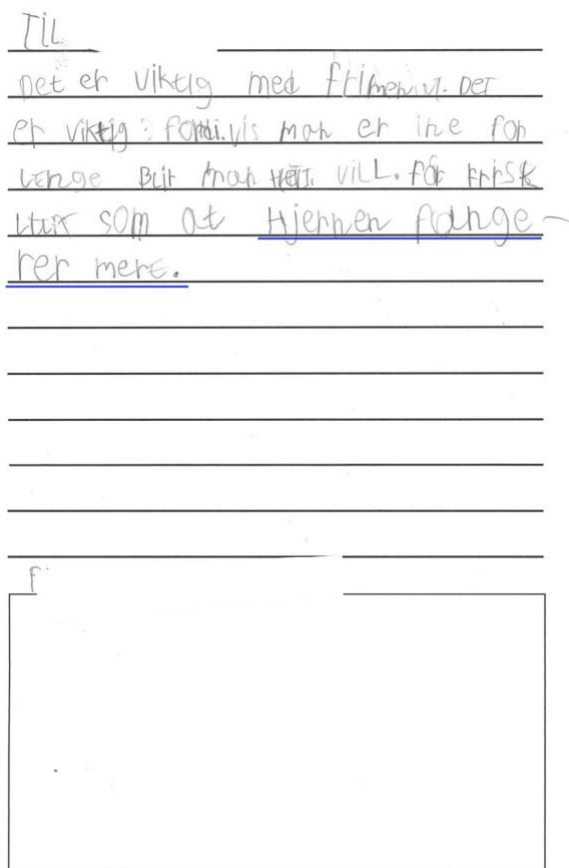
Til/løpe og rope/være ute/frisk luft/fra

Begge elevene har skrevet «løpe og rope», «være ute» og «frisk luft». De har skrevet punktene etter hverandre i brevet sitt, og slik var argumentene skrevet på tavlen også. Etter dette har eleven som har skrevet elevtekst 1 valgt ut flere argumenter fra tavlen, mens eleven som har skrevet elevtekst 8 har ikke skrevet mer. Det som også er felles med elevtekstene over er at de har skrevet argumentene som en liste i brevet sitt.

4.3.2. Elevene omformulerte det som sto på tavlen

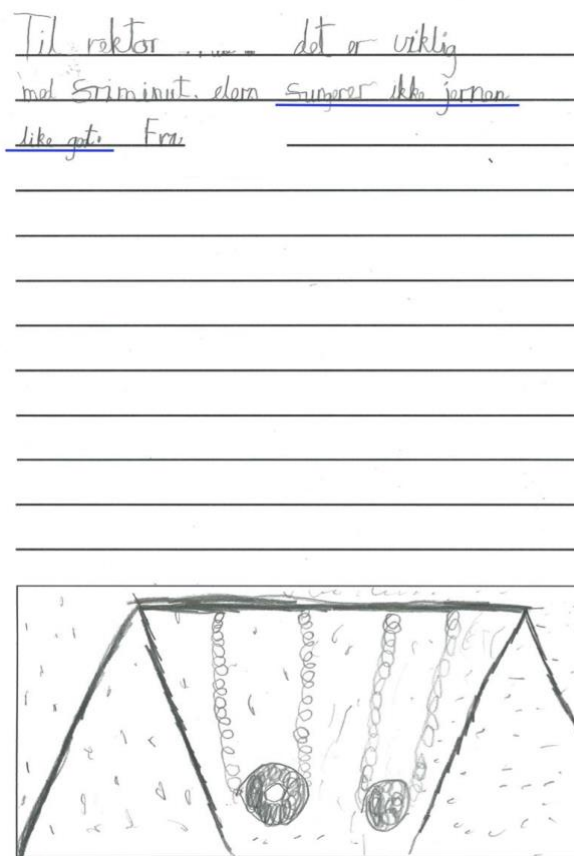
5 av 14 elever omformulerte det som sto på tavlen. Et punkt på tavlen var «flere venner», og to elever har omformulert dette punktet til «få nye venner». Et annet punkt som sto på tavlen var «hjernen fungerer bedre», og det er tre elever som har tatt i bruk dette punktet og omformulert det. Nedenfor er elevtekst 4 og elevtekst 10 vist som eksempler på omformulering. Eleven som har skrevet elevtekst 4 har omformulert til «hjernen fungerer mere». En annen elev har omformulert til «fungerer ikke jernen like godt» (elevtekst 10). Eleven som har skrevet

elevtekst 3 (se bilde av elevteksten s. 51) har omformulert punktet til «...fungerer ikke jernen like bra...».



Figur 19 - Elevtekst 4

Til/Det er viktig med frimenut. Det/er viktig fordi vis man er inne for/lenge blir man helt vill. Får frisk/luft som at hjernen funge/ rer mere./Fra

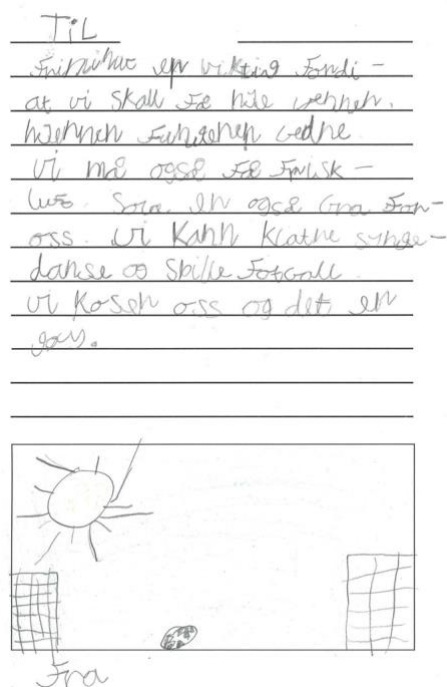


Figur 23 - Elevtekst 10

Til rektor! Det er viktig/med friminut elers fungerer ikke jernen/like godt. Fra

4.3.3. Elevene har skrevet om til hele setninger

7 av 14 elever skrev om det som sto på tavlen til hele setninger. Det som kjennetegner helsetninger er at den inneholder subjekt og verbal, hvor verbalet som oftest står som det andre leddet i setningen (V2-regelen) (Iversen et al., 2011, s. 102). Med hele setninger i denne sammenheng mener vi også at elevene har koblet sammen flere punkter fra listen på tavlen eller tilføyd egne ord som gjør setningen fullstendig. Dette har elevene gjort ved å for eksempel bruke pronomen, konjunksjoner og subjunksjoner. Vi skal vise tre elevtekster som eksempler, og de to første fikk ikke hjelpesetning (elevtekst 5 og elevtekst 11).



Figur 14 - Elevtekst 5

Til/ Friminutt er viktig fordi -/ at vi skall få nye venner./ hjernen fungerer bedre. vi må også få frisk -/ luft. Sola er også bra for -/ oss. vi kann klatre synge -/ danse og spille fotball./ vi koser oss og det er gøy./ fra



Figur 18 - Elevtekst 11

Til Løpe og rope./Fø frisk luft son at hjer/nen fungerer bedre. / Fra

Eleven som har skrevet elevtekst 5 har skrevet et langt brev i forhold til mange andre i klassen. I elevtekst 5 kan vi se at eleven binder setningene sammen og argumenterer for hvorfor det er viktig med friminutt. Elevens argumenter som kommer fra idémýldringen er: nye venner, hjernen fungerer bedre, frisk luft og fotball. Tre av disse argumentene benytter eleven i hele setninger. For eksempel skriver eleven «vi må også få frisk-/luft.». Denne setningen inneholder subjekt (vi) og et verbal i andre ledd (må), og dermed er det en helsetning. I helsetningen kan vi se at eleven skriver i 1. person flertall, ved å bruke «vi», og dette går igjen i hele brevet. I eksempelet kan vi se at eleven bruker ordet «også» som er et sammenbindingsadverb. Ordet «også» brukes ofte for å fremheve eller vise at det er noe som kommer i tillegg til noe annet (jf. Iversen et al., 2011). Dette viser at eleven har forståelse for å bygge ut setningen og skape sammenheng i brevet, fordi eleven kobler setningen opp mot noe som står tidligere i brevet. Setningen er ikke avhengig av ordet «også» fordi setningen gir mening, selv om man hadde tatt bort ordet og fått setningen «vi må få frisk luft». Eleven bruker også verbet «få» som er helt nødvendig for at setningen skal gi mening og være fullstendig til punktet «frisk luft» fra tavlen. Dette viser at eleven har klart å utarbeide punktet til en hel setning, som eleven har mestret flere steder i brevet. Eleven viser også selvstendighet ved å tilføye teksten noe mer enn det som står på tavlen. Eleven skriver «sola er også bra for-/ oss, vi kann klatre synge -/danse».

Eleven avslutter med at «vi koser oss og det er gøy». Noe annet som går igjen i brevet er at eleven skriver i presens, og eleven mestrer å bøye alle verbene i riktig tid. Dermed er brevet skrevet grammatisk riktig. Vi synes dette er en imponerende elevtekst, og spesielt fordi eleven går i andreklasser.

Eleven som har skrevet elevtekst 11 har skrevet et kortere brev med en hel setning. Denne eleven har skrevet en setning som forklarer hvorfor frisk luft er viktig. Fra idémyldringen hadde vi punktene: frisk luft og hjernen fungerer bedre. Istedenfor å ramse opp har eleven koblet sammen to punkter fra listen ved å bruke subjunksjonen, “son at”. Det er en årsakssubjunksjon som innleder leddsetningen som er underordnet resten av ytringen. Underordning (hypotakse) er vanligere i skriftspråket enn i talespråket. Mange elever skriver ut fra hvordan de snakker, og det er dermed godt gjort at en elev i andreklasser bruker underordning i teksten sin (jf. Iversen et al., 2011, s. 42; Traavik & Alver, 2008, s. 150-151). Vi mener derfor at eleven har mestret å skrive en avansert setning.

Den neste teksten vi presenterer fikk hjelpesetning før eleven begynte å skrive. Elevtekst 3 er et lengre brev hvor eleven mestrer å koble sammen ord fra listen på tavlen til hele og fullstendige setninger. Punktene eleven låner fra idémyldringen er: fungerer ikke hjernen, bedre kjent, løpe og rope.

Til det er viktig
Med friminutt fordi viss man
ikke får friminutt så fungerer
ikke jernen like bra som nor/
man får friminutt. Man blir bed-
re kjent i friminuttene.
Man må også så løpe og rope
for da er man karnsje til å vere
stille etter på fra



Figur 13 - Elevtekst 3

Til det er viktig/ med friminutt fordi viss man/
ikke får friminutt så fungerer/ikke jernen like Bra som nor/ man får
friminutt. Man blir bed-/ re kjent i friminuttene./ Man må også få
løpe og rope/for da er man karnsje til å vere/ stille etter på. Fra

Brevet til eleven inneholder tre setninger, og alle setningene er fullstendige. Eleven bruker ordet «man» i alle setningene sine. Dette er et ubestemt pronomen som ofte brukes for den, det eller de som utfører handlingen (Iversen, et al., 2011, s. 98). I dette brevet bruker eleven ordet «man» som en betegnelse på elevene eller vi. For eksempel skriver eleven «man blir bed-/re kjent i friminuttene». I denne setningen er «man» subjektet, og «blir» verbalet, og dermed er dette en helsetning. I tillegg kan vi se at eleven skriver «man må også...», og tar i bruk sammenbindingsadverbet «også». Det viser at eleven klarer å skape sammenheng i brevet sitt. Videre kan vi se at eleven skriver stort sett grammatisk riktig. I tillegg skriver eleven mer utover det som det er snakket om i idémyldringen. Eleven tilføyer at det er viktig for å være stille etterpå.

Videre i intervjuet fikk elevene spørsmålet «tenkte du på det som sto på tavlen når du skrev?». Det var en elev som svarte «litt». 4 av 7 elever svarte «ja» og 2 av 7 elever svarte «nei». Eleven som svarte «litt» begrunnet det med «for å vite hvordan hjernen skrives». En av elevene som svarte «ja» svarte også videre «det var der jeg skrev fra». En av elevene som svarte «nei» svarte videre «jeg ville ikke skrive om det».

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">● Tenkte du på det som sto på tavlen når du skrev?<ul style="list-style-type: none">○ Litt (1)○ Ja (4)○ Nei (2) |
|---|

Tabell 3 – svar på intervju om idémyldring

4.3.4. Drøfting av funn av idémyldring

Som nevnt var idémyldring en aktivitet vi hadde i fellesskap, hvor elevene kom med forslag til hva de kunne skrive i brevet til rektor. Forslagene elevene kom med ble skrevet opp i stikkordsform på tavlen. Denne listen var tilgjengelig for elevene mens de skrev brevet sitt. Mangfoldet av elevtekstene viser at det er varierende hvordan elevene valgte å skrive brevet sitt ut fra stikkordene som ble skrevet opp. Noen skrev sitt eget brev i stikkordsform, noen omformulerte stikkordene og andre skrev hele setninger. Uansett hvordan elevene valgte å gjøre det, har alle elevene svart på skriveoppgaven på sin egen måte. Hensikten vår med å gjennomføre en idémyldring var at elevene skulle få hjelp og ideer til å komme i gang med egen tekst (jf. Kvithyld et al., 2014).

Vi kan se at det for mange elever holder det å kunne velge ut og skrive av listen. Umiddelbart kan man tenke at dette er en enkel oppgave for elever. Det å skrive er imidlertid en kognitiv krevende oppgave som vi nevnte innledningsvis (delkapittel 1.1.), og da spesielt for elever i denne alderen. En slik liste vil derfor kunne være en støtte for elever som synes skriving er utfordrende. Vi ser ikke på dette som en bortkastet aktivitet, fordi det er en støtte til elever som trenger litt veiledning på å skrive brevet. På denne måten kan de oppleve mestring ved å få til å skrive et brev. I senere anledninger hvor elevene skal skrive, kan denne erfaringen de har gjort seg med skriving bli viktig for skriveutviklingen deres.

To av elevtekstene som er vist tidligere (elevtekst 1 og elevtekst 8 s. 54) har skrevet ned noen argumenter, rett av tavlen, men de har gjort et utvalg fra listen. Vi kan se at de to elevtekstene har brukt de tre samme argumentene i starten, som også var de tre første på tavlen. Likevel er tekstene ulike fordi eleven som har skrevet elevtekst 8 har skrevet tre argumenter, mens elevtekst 1 har skrevet flere. Det kan være at elevtekst 1 har valgt ut de argumentene på bakgrunn av at de var lett å skrive, eller de argumentene eleven synes var de beste. Elevtekst 8 har skrevet rett av, noe som kan tyde på at eleven synes oppgaven var utfordrende, eller var distraheret. Det skal ofte ikke så mye til før en oppgave blir for utfordrende hvis eleven har andre tanker i hodet eller blir forstyrret. Samtidig kan det også være utfordrende nok å utforme bokstaver for så unge elever, da det å skrive kan være en krevende finmotorisk øvelse.

Ettersom 7 av 14 elever har skrevet ned ordene akkurat slik de sto på tavlen, kan det være at skriveoppgaven var utfordrende nok for dem. En annen grunn kan være at de misforsto oppgaven, og trodde at de skulle skrive en liste slik som på tavlen. Det er viktig at lærere og vi som forskere tenker over elevenes unge alder. Elevene går i andreklasse, og hadde gått på skolen i ett og et halvt år når de skrev brevet. De har lært seg bokstavene, kan skrive mange ord, men det er noe annet å kunne sette sammen ord til setninger og bruke den kunnskapen de har for å skrive en tekst.

Det er fem elever som har omformulert det som sto på tavlen. Disse fem elevene har brukt tavlen aktivt, men har i større grad mestret å gjøre teksten til sin egen. Dette kan være et tegn på at elevene er mer selvstendige i hvordan de velger å ta i bruk listen. De viser større forståelse for at listen kan tas i bruk og bli brukt som inspirasjon til egen skriving. I tillegg brukte de listen som en strategi til skrivingen sin. Selv om de har omformulert det som sto på tavlen, er det gjort i ulik grad. Et punkt på tavlen var «hjernen fungerer bedre». Elevtekst 4, elevtekst 10

og elevtekst 3 har omformulert dette punktet fra tavlen. Elevtekst 4 har skrevet «hjernen fungerer mere». Det kan tyde på at eleven har sett på tavlen og begynt å skrive det punktet, men har skrevet «mere» istedenfor «bedre» fordi det var slik eleven husket at det sto. Det kan også være at eleven er i en utforskende fase, hvor eleven vet at man skal skrive tekst på en egen måte. Elevtekst 10 har omformulert til «fungerer ikke jernen like godt», og elevtekst 3 har omformulert til «...fungerer ikke jernen like bra...». Elevene har vridd på setningen fra tavlen og skrevet argumentet om til hva som skjer hvis eleven ikke får friminutt, og dermed skrevet at hjernen ikke fungerer hvis eleven ikke får friminutt. Disse elevene har omformulert i større grad enn eleven som skrev elevtekst 4. Alle fem elevene som har omformulert fra punktene på tavlen har tydelig blitt inspirert av idémyldringen.

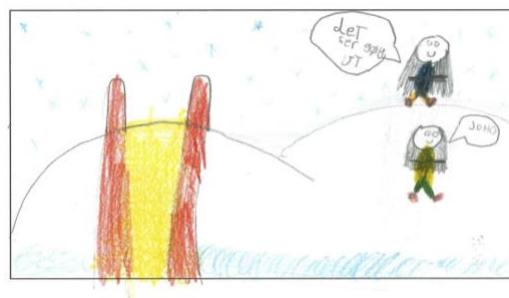
7 av 14 elever har omskrevet punkter fra listen til hele setninger. De har bygd opp setningene med forskjellige ord som de ikke hadde tilgang til i listen fra idémyldringen. Disse elevene viser stor grad av selvstendighet og skriveferdigheter. De viser evne til å benytte seg av listen med argumenter, men de viser i tillegg evne til å bruke argumentene til noe mer enn bare å skrive dem opp. Det kan tenkes at disse elevene har forstått at et brev og tekster ofte skrives med hele setninger. Eleven som har skrevet elevtekst 11 har skrevet et kortere brev enn elevene som har skrevet elevtekst 5 og elevtekst 3. Vi tenker at det kan være at eleven som har skrevet elevtekst 11 synes det er mer krevende å stave ord. For de to andre elevene som har skrevet lengre brev kan det være at skriveprosessen går lettere. En annen ting som skiller disse elevtekstene er at eleven som har skrevet elevtekst 11 har skrevet med versaler (store bokstaver), og de to andre har tatt i bruk både versaler og minuskler (små bokstaver). Dette kan være med på å bekrefte tankene våre innledningsvis om at det er stor forskjell på elever sin skrivning, og at for noen er skrivning en mer omfattende tankeaktivitet enn for andre. Samtidig kan vi se i elevtekstene at elevene har tatt i bruk modellteksten som inspirasjon til bruk av skrivemønstre. Det kan dermed være at elevene har tatt i bruk både idémyldring og modelltekst i sin tekst.

4.4. Selvstendighet: Hvordan viser elevene selvstendighet i sin egen tekst?

Det siste vi skal se på knyttet til funn i elevtekstene er om vi ser selvstendighet. Vi vil se om elevene har skrevet noe mer utover førskrivingsaktivitetene, altså funn vi ikke kan se en direkte kobling til fra aktivitetene. Vi ser at 6 av 14 elever har skrevet noe mer enn vi kan koble direkte

til førskrivingsaktivitetene. Det er variasjon i hva elevene har valgt å skrive og vi kan ikke med sikkerhet si hvor tankene til elevene kommer fra. Det kan være fra interesser, hva elevene tenker er viktig å skrive i brevet eller fra samtaler som elevene har hatt med hverandre som vi ikke fikk med oss mens de skrev. I tillegg kan det være at elevene har kommet på noe gjennom utføring av de ulike aktivitetene, men som det ikke ble snakket om i fellesskap. Videre i denne delen av analysen vil vi se på hvordan elevene har tatt inspirasjon fra aktivitetene på en selvstendig måte. Vi skal nå dykke dypere inn i tre elevtekster som vi synes var interessante i forhold til selvstendighet. Den første teksten vi skal se på er elevtekst 3, deretter skal vi se på elevtekst 5 og til slutt skal vi se på elevtekst 4. Disse tre elevene har vi også intervjuet (vedlegg 6 – vedlegg 8) og vi vil trekke inn hva de svarte.

Til det er viktig
 Med friminutt fordi VISS Man
 ikke får friminutt så fungerer
 ikke jernen like Bra som Nor
 Man får friminutt. Man blir Bed-
 re kjent i friminuttene.
 Man må også få løpe og rope
 for da er man karnsje til å vere
 stille etter på fra



Figur 13 - Elevtekst 3

Til det er viktig/ med friminutt fordi viss man/
 ikke får friminutt så fungerer/ikke jernen like Bra som nor/ man får
 friminutt. Man blir bed-/ re kjent i friminuttene./ Man må også få
 løpe og rope/for da er man karnsje til å vere/ stille etter på. Fra

Eleven som har skrevet elevtekst 3 fikk utdelt hjelpesetning og tok den i bruk. Det kommer tydelig frem da eleven har skrevet rett av hjelpesetningen. Vi har tidligere kommentert elevtekst 3 i analysen. Vi har nevnt at eleven omformulerer og låner ord fra idémlydringen som eleven

bruker aktivt i teksten sin: fungerer hjernen bedre, bedre kjent med hverandre og løpe og rope. I tillegg har vi kommentert at eleven har tatt i bruk skrivemønster og struktur fra modellteksten. Vi skal nå gå dypere inn i teksten.

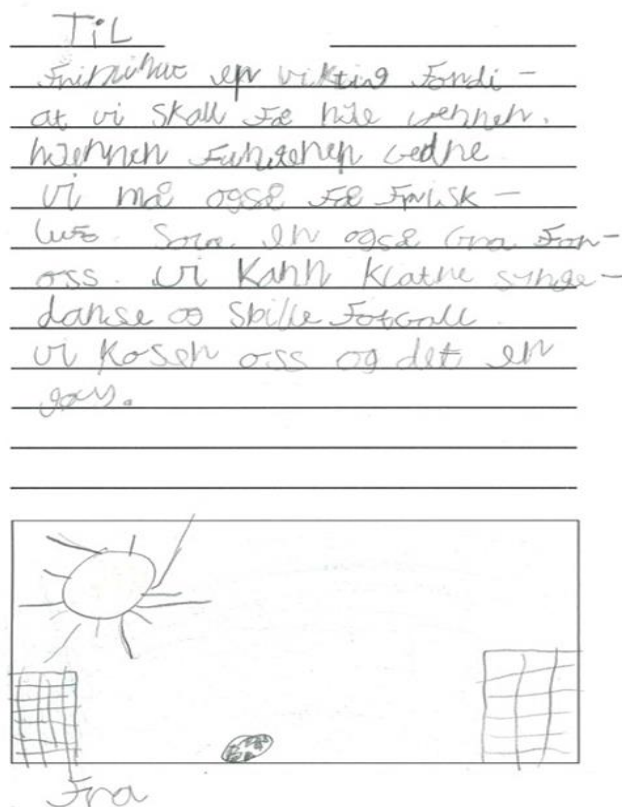
Det første vi legger merke til med brevet til eleven er at hen har skrevet «til» og deretter rektoren sitt navn, istedenfor å skrive «til rektor» som skriveoppgaven var. Dette er det første tegnet på selvstendighet da eleven selv har besluttet å benytte seg av navnet til rektoren. Videre kan vi se selvstendighet i teksten da eleven har skrevet hele setninger i brevet. Samtidig viser eleven selvstendighet ved å omformulere og koble ordene sammen til hele setninger. For eksempel sto det «fungerer hjernen bedre» på tavlen og eleven har skrevet «fungerer/ ikke hjernen like bra som nor/ man får friminutt». Dette viser at eleven har tatt inspirasjon, men skrevet det slik at det passet til det som eleven ønsket å skrive. Vi synes dette er et godt argument, og eleven viser forståelse for hvordan hen skal ta i bruk idémlydringsfasen. Det kan være at eleven argumenterer med dette fordi det er en erfaring eleven har, altså at konsentrasjonen er bedre etter et friminutt. Vi intervjuet eleven og spurte om eleven tenkte på tavlen mens brevet ble skrevet, og da svarte eleven «bitte litt» og tilføyde «for å vite hvordan hjernen skrives» (se vedlegg 6). Selv om vi ser at eleven benytter seg av tavlen, kan det virke som at eleven ikke er like bevisst over dette selv. Vi ser at eleven har brukt tavlen flere ganger i teksten sin, men det er ikke noe eleven nevner i intervjuet. Eleven bruker tavlen til rettskriving, som kan være et fokus eleven har under skrivingen.

Et annet argument eleven skriver i sin tekst er «man blir bed-/re kjent i friminuttene». For det første kan dette knyttes til høytlesningsboken. Den handlet om en gutt som gruet seg til å starte på skolen og han var redd for at han ikke hadde noen å leke med i friminuttet. Boken endte med at gutten ble kjent med en annen ute i friminuttet som han kunne leke med. Samtidig svarte eleven «nei» i intervjuet da vi spurte om eleven tenkte på boken under skrivingen av brevet sitt (se vedlegg 6). For det andre kan det knyttes til idémlydringen, fordi elevene sa det og det ble skrevet opp på tavlen «bedre kjent med hverandre». For det tredje kan det være at eleven bruker det argumentet fordi det er en erfaring eleven har, ved at eleven har blitt kjent med andre i friminuttet. Vi kan ikke si med sikkerhet hvor eleven har tatt inspirasjon fra. Eleven har skrevet argumentet på en selvstendig måte fordi eleven skriver argumentet på en bastant måte «man blir bed-/re kjent i friminuttene». I denne setningen bruker eleven også bindestrek i ordet «bedre» da eleven ikke fikk plass til hele ordet på linjen. Eleven mestrer bruken av bindestrek da det blir brukt korrekt. Dette er ikke forventet av en elev som går i andreklasse.

Avslutningsvis i elevteksten har eleven skrevet «man må også få løpe og rope/ for da er man karnsje til å vere/ stille etter på». I denne setningen er det kun «løpe og rope» vi kan koble mot førskrivingsfasen da dette sto på tavlen fra idémyldringen. Eleven begrunner hvorfor man må få løpe og rope med «for da er man karnsje til å vere/ stille etter på». Dette argumentet kan ikke kobles direkte til noen av førskrivingsaktivitetene. Det kan imidlertid kobles til hvordan et argument skrives ved at eleven begrunner påstanden sin med «for da». Hensikten med en førskrivingsfase er å gi elevene inspirasjon, gi dem ideer til egen skriving og sikre at alle har noe å skrive om. Det kan være at «løpe og rope» ga eleven nye tanker og inspirasjon til å skrive resten av setningen og hvorfor friminutt er viktig. På en annen side kan dette argumentet komme ut fra en erfaring eleven har, ved at klassen er mer stille etter de har hatt et friminutt. Det kan også være at noen av de voksne på skolen har snakket om at det er viktig med friminutt slik at det blir arbeidsro i timen etterpå. Eleven evner å tenke nytt ut fra førskrivingsaktivitetene og benytter seg av egne refleksjoner. Dermed kan vi påstå at eleven viser selvstendighet i brevet sitt.

I tillegg til å skrive et brev, skulle elevene tegne til brevet sitt. Dette var også vist i modellteksten, hvor vi hadde tegnet noen enkle tegninger av mat elevene kan ha med seg på skolen. I denne elevteksten har eleven tegnet to personer som leker i friminuttet. Det viser at eleven har skapt en sammenheng mellom tekst og tegning, som gjør brevet multimodalt. Det kan se ut til at eleven har tegnet skolegården ettersom skolen har en sklie og to hauger slik som på tegningen. I tillegg har eleven tegnet at det snør, og dette kan ha en sammenheng med årstiden brevet ble skrevet på. Eleven har tegnet to snakkebobler, og skrevet «det ser gøy ut» og «joho». Dette kan vi knytte til multimodal affordans da eleven utnytter potensialet tegningen gir ved å ta i bruk snakkebobler. Vi tenker at eleven mestrer å koble sammen skrift og tegning, og at eleven ønsker å formidle meningen med tegningen. Tegningen viser en glede for å være ute i friminuttet, og den skaper positivitet rundt det å være ute. Eleven argumenterer hvorfor det er viktig med friminutt i brevet, mens tegningen viser en aktivitet som eleven ikke har nevnt i brevet. Det vil si at tegning og tekst formidler ulikt budskap på grunn av de mulighetene og begrensningene modalitetene fører med seg. De gir mening hver for seg, men de gir også mening sammen. Dette kan vi koble opp til begrepet ikonotekst da skriften og tegningen skaper en helhet når vi ser modalitetene sammen. Gjennom denne tegningen ser vi selvstendighet hos eleven da eleven tegnet det hen vil formidle og som eleven kanskje synes passet i brevet sitt til rektor.

Vi har gått dypere inn i elevtekst 3 hvor vi har sett stor grad av selvstendighet. Vi sitter igjen med et inntrykk av at denne eleven har hatt godt utbytte av førskrivingsaktivitetene, og brukt elementer fra førskrivingsfasen på en selvstendig måte. Vi skal videre ta for oss elevtekst 5.



Figur 14 - Elevtekst 5

Til/ Friminutt er viktig fordi -/ at vi skall få nye venner./ hjernen fungerer bedre.
 vi må også få frisk -/ luft. Sola er også bra for -/ oss. vi kann klatre synge -/
 danse og spille fotball./ vi koser oss og det er gøy./ fra

Eleven som har skrevet elevtekst 5 fikk ikke utdelt hjelpesetning fordi eleven kom godt i gang på egen hånd. Vi har tidligere kommentert elevtekst 5 og nevnt at eleven skriver om vennskap, og at eleven benytter seg av skrivemønster fra modellteksten. I tillegg har vi sett at eleven har skrevet hele setninger, hvor eleven har tatt i bruk ord fra idémyldringen.

Som vi så i elevtekst 3, har også eleven som har skrevet elevtekst 5 skrevet rektoren sitt navn istedenfor å skrive «til rektor». Med dette viser også denne eleven selvstendighet helt i starten av brevet. Som sagt fikk ikke denne eleven hjelpesetning og har selv klart å skrive «friminutt er viktig fordi» på egen hånd. Dette kan kobles til den muntlige oppgaveformulering de fikk som var «dere skal skrive et brev til rektor om hvorfor du synes det er viktig med friminutt». For å starte brevet sitt kan det være at eleven husket oppgaveformuleringen. Dette viser høy grad av selvstendighet da dette ikke er å forvente av en elev som går i andreklasser, og eleven

er den eneste som har mestret dette. Samtidig er det viktig for oss å nevne at denne eleven ikke hadde tilgang på hjelpesetning, da medelevene ved samme gruppebord ikke fikk hjelpesetning.

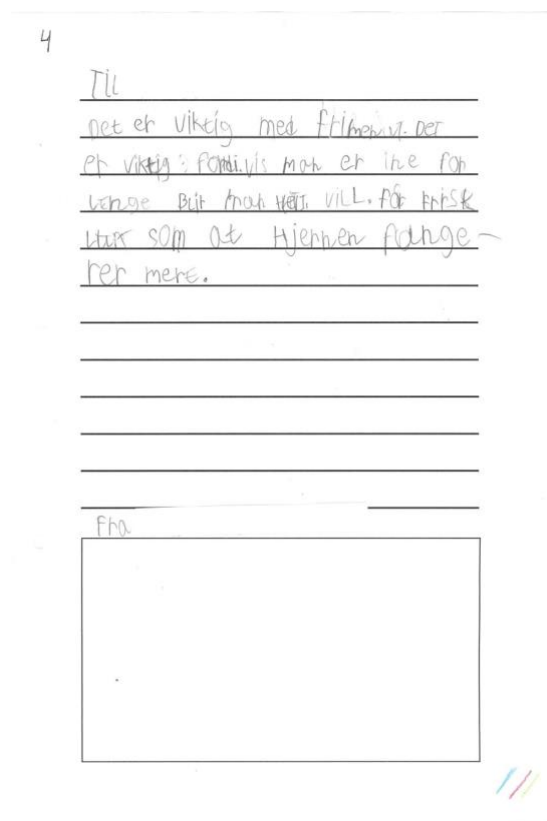
Det første argumentet eleven skriver i brevet sitt er «vi skal få nye venner». På tavlen sto det «flere venner» og dette kan ha vært en inspirasjon for eleven. Samtidig var vennskap et fokus i høytlesningsboken, og det kan derfor kobles til at eleven har fått inspirasjon fra den også. Vi ser at eleven benytter seg av bindestrek i slutten av nesten hver linje. Vi får et inntrykk av at eleven prøver seg frem i bruken av bindestrek, altså at eleven er i en utprøvingsfase. Det ser ut til at eleven bruker bindestrek for å få fram at setningen ikke er slutt når den fortsetter på linjen under.

Et argument eleven skriver er «sola er også bra for-/oss». Dette kan kobles til høytlesningsboken som var preget av dårlig vær med mørke og triste illustrasjoner. Det kan tenkes at eleven ikke kjente seg igjen i stemningen som var i boken. På grunn av argumentet kan det være at eleven liker friminutt når det er fint vær og at eleven ville fokusere på det positive ved friminutt i brevet sitt. I tillegg kan det være at elevene og læreren deres bruker å snakke om været før elevene skal gå ut, og hva fint vær kan gjøre med oss mennesker. Eleven har også tegnet blå himmel og sol som gjør at tekst og tegning henger sammen. Eleven får frem samme stemning og budskap i tegningen som hen beskriver i teksten. Det vil si at eleven utdyper brevet sitt ved bruk av skrift og tegning. Tegningen tilfører ikke brevet ny informasjon, men illustrerer det eleven har skrevet. Da vi intervjuet eleven spurte vi om eleven tenkte på boken når hen skrev brevet sitt, og da svarte eleven «jeg tenkte mer på hva som var bra for oss. Å få nok sol» (se vedlegg 8). Det interessante med dette er at eleven knyttet solen opp mot spørsmålet vi stilte om boken. Dette kan være med på å bekrefte vår tolkning om at eleven har blitt inspirert av høytlesningsboken i forhold til været, men at eleven ikke var bevisst over dette selv.

Frem til eleven begynner å skrive «vi kann klatre synge-/ danse og spille fotball» har eleven kommet med saklige og fornuftige argumenter i brevet sitt. Dette tar en vending med denne setningen, da eleven går fra å skrive saklig, til å skrive om hva man kan gjøre i friminuttet. Vi som lesere av brevet kan få inntrykk av at det er basert på personlige interesser. Det å skrive personlig og ut fra følelser er ofte noe yngre barn gjør når de skal argumentere (jf. Larsen et al., 2018, s. 7). Spille fotball er det eneste som kan kobles direkte til listen på tavlen. I intervjuet bekrefter eleven at noen av ordene i brevet er tatt fra tavlen. Eleven kommer selv med eksempel

om at «fotball» er brukt fra idémýldringen (se vedlegg 8). Eleven har også tegnet en fotball på en fotballbane med to mål. Som nevnt skaper dette en sammenheng i brevet. På tavlen sto det flere aktiviteter som kom fra elevenes innspill under idémýldringen. Dette kan ha satt i gang tanker hos eleven og hen har mulig blitt inspirert av aktivitetene og skrevet hva eleven selv liker å gjøre i friminuttet. I intervjuet spurte vi hvorfor eleven hadde tegnet en fotballbane og en fotball, og da begrunnet eleven det med «fordi folk gjør det i friminuttet». Videre spurte vi hva eleven likte å gjøre i friminuttet, og da svarte eleven «klatre» (se vedlegg 8). Det viser at eleven har skrevet ut fra hva andre liker å gjøre i friminuttet, samtidig som eleven vektlegger personlige interesser. Avslutningsvis skriver eleven «vi koser oss og det er gøy». Dette er også et argument som elever tar i bruk for hvorfor det er viktig med friminutt. Samtidig gir eleven en følelse til leseren om at det er positivt med friminutt, og noe eleven foretrekker.

Eleven som har skrevet elevtekst 5 viser stor grad av selvstendighet. Etter at vi har gått i dybden på elevteksten er det tydelig for oss at eleven har tatt inspirasjon fra alle tre førskrivingsaktivitetene. Eleven har skrevet noe rett av tavlen, men samtidig mestrer eleven å skrive mer enn det som kan kobles til aktivitetene. Siste tekst vi skal analysere er elevtekst 4.



Figur 19 – Elevtekst 4

Til/ Det er viktig med frimenut. Det/ er viktig fordi vis man er ine for/ lenge blir man helt vill. får frisk/ luft som at hjernen funge-/rer mere./ Fra

Tidligere har vi kommentert elevtekst 4 og nevnt at eleven har tatt i bruk skrivemønster og struktur fra modellteksten. Videre har vi også sett at eleven har omformulert ut fra idémyldringen. Denne elevteksten er kortere enn de to andre elevtekstene vi har gått i dybden på og i tillegg mangler dette brevet en tegning. Likevel synes vi teksten har noen kvaliteter og viser grad av selvstendighet som vi vil trekke frem.

Elevtekst 4, har som elevtekst 3 og elevtekst 5 skrevet navnet til rektoren øverst i brevet, istedenfor å skrive «til rektor». Dette viser at eleven er bevisst over mottaker i og med at elevene fikk i oppgave å skrive til rektor. Dermed viser eleven selvstendighet i starten av brevet. Eleven som har skrevet elevtekst 4 fikk hjelpesetning fordi eleven synes det var vanskelig å komme i gang med skriveoppgaven. Eleven tok i bruk setningen, men synes det var utfordrende å komme på noe å skrive om, til tross for at det sto flere argumenter på tavlen fra idémyldringen. Underveis i skriveøkten uttrykte eleven at hen ikke ville skrive noe av det som sto på tavlen. Dermed prøvde vi å veilede eleven ved å stille spørsmålet «hva hadde skjedd hvis vi var inne hele dagen?» for å inspirere og få i gang tankene hos eleven. Dette førte til at eleven klarte å komme på sitt første argument og eleven klarte å skrive det selvstendig. Eleven skrev «vis man er inne for/lenge blir man helt vill.». Argumentet kan ha bakgrunn i erfaring eleven har med å være inne for lenge, og at det kan påvirke kropp og humør. Samtidig kan det være at eleven har følt på å være ukonsentrert av å være inne for lenge.

Videre ser vi at eleven har tatt inspirasjon fra tavlen hvor det sto «frisk luft» og «hjernen fungerer bedre». Eleven har tatt i bruk disse to punktene, og formulert det til en setning. Eleven viser selvstendighet gjennom at eleven bruker ordet «som at» for å koble punktene sammen til en setning, «få frisk/ luft som at hjernen funge-/rer mere». Videre har eleven som nevnt tidligere i analysen omformulert «hjernen fungerer bedre» til «hjernen fungerer mere» som også viser selvstendighet.

Selv om eleven synes det var vanskelig å komme i gang med å skrive brevet, så finner vi at førskrivingsfasen var nyttig for eleven da hen har tatt den i bruk. Eleven uttrykte som nevnt at hen ikke vil benytte seg av tavlen, men som vi ser har eleven gjort det likevel etter eleven fikk skrevet sin første setning. Grunnen til at eleven ikke ville benytte seg av tavlen kan være at eleven syntes det var utfordrende å vite hvordan hen skulle benytte seg av listen. I intervjuet spurte vi eleven om skriveoppgaven var vanskelig. Da fremmer eleven at hen synes det var vanskelig å finne ting å skrive (se vedlegg 7). Dette bekrefter våre tanker. Etter at eleven fikk

skrevet en setning, klarte eleven å benytte seg av idémyldringen. I intervjuet med eleven spurte vi om eleven tenkte på tavlen når eleven skrev brevet, da bekreftet eleven med å svare «ja, det var der jeg skrev fra» (se vedlegg 7). Det eleven svarte stemmer ikke med det eleven uttrykte under skrivingen, da eleven ikke ville benytte seg av tavlen i begynnelsen av skriveøkten. Vi tolker dette som at eleven fikk en større forståelse for hvordan eleven skulle skrive brevet underveis i økten. I ettertid tenker vi at vi skulle skrevet eksempelsetninger i idémyldringen og ikke bare punkter, slik at det kunne blitt mer forståelig for eleven hvordan hen skulle ta tavlen i bruk. Dette kommer vi tilbake til under didaktiske implikasjoner (kapittel 6). I følgende avsnitt vil vi samle noen tanker om selvstendighet i elevtekstene.

4.4.1 Sammenfatning av elevenes selvstendighet i tekstene

Vi har sett at 6 av 14 elever har skrevet noe mer utover det som ble snakket om eller skrevet ned i fellesskap som er med på å vise selvstendighet. Disse elevene mener vi viser større grad av selvstendighet ved at de tør å utforske og skrive egne tanker i brevet sitt. Når elevene benytter seg av egne tanker, kommer det fram nye argumenter til hvorfor de mener det er viktig med friminutt, og de viser evne til å tenke og reflektere mens de skriver. I og med at argumentasjon i seg selv er en krevende oppgave, og med tanke på elevenes unge alder, tenker vi at noen av disse elevene har kommet lengre i sin skriveutvikling.

Elevtekst 3, 5 og 4 ble tatt med som eksempler for å vise hvordan elevene evner å være selvstendige. I de tre elevtekstene ser vi at alle har et personlig preg. Vi sitter igjen med et inntrykk av at de har brukt sine egne erfaringer med friminutt. Det å bruke seg selv på denne måten i så ung alder tyder på at elevene er bevisste når de skriver. Å skrive ut fra egne erfaringer og følelser er noe som også Larsen et al. (2018) nevner i en artikkel, hvor de hevder at barn ofte argumenterer subjektivt og skriver argumenter ut fra følelser istedenfor saklige argumenter (s. 7). Samtidig ser vi spor av førskrivingsfasen i alle tre tekstene som kan tyde på at den var nyttig for alle tre. De har tatt i bruk fasen på ulikt vis, og det ser ut til at det har vært til inspirasjon, da de har klart å ta i bruk elementer fra fasen på en selvstendig måte.

5. Våre funn og svar på problemstillingen

Vi skal nå ta for oss våre funn fra elevtekstene og intervjuene. Først skal vi se elevtekstene opp mot de tre første forskningsspørsmålene. Videre tar vi for oss intervjuet og det fjerde forskningsspørsmålet. For å behandle problemstillingen vår «*hvordan kan førskrivingsfasen i en andreklasse ha påvirkning på elevenes utforming av egen tekst?*» har vi benyttet våre fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra høytlesningsboken i elevtekstene?
2. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra modellteksten i elevtekstene?
3. Hvordan kan vi se om elevene har tatt inspirasjon fra idémyldringen i elevtekstene?
4. Hvordan uttrykker elevene selv at de har tatt inspirasjon fra førskrivingsaktivitetene i sin tekst?

5.1. Våre funn fra elevtekstene

Etter å ha analysert elevtekstene har vi kommet frem til noen funn. Vi kan se at alle elevene har brukt førskrivingsfasen som inspirasjon i sin individuelle tekst, men på ulike måter. Fra høytlesningen finner vi ingen tydelige spor av at elevene har tatt inspirasjon fra boken *Lykkeitanna*. 6 av 14 elever har skrevet om vennskap, men vi kan imidlertid ikke være bastant på at det er boken dette kommer fra. I forhold til modellteksten og samtalen rundt den, kan vi ikke være sikre på om elevene har brukt det som en inspirasjon. Vi kan se at 14 av 14 elever har skrevet «til» og «fra». I tillegg har 4 av 14 elever formulert ordet «fordi» og 0 av 14 elever har skrevet ordet «derfor». Vi kan også se at 3 av 14 elever har brukt skrivemønster fra modellteksten i sin individuelle tekst. På bakgrunn av våre funn knyttet til høytlesning og modelltekst kan vi ikke påstå at arbeid med høytlesning og modelltekst hadde stor påvirkning på elevenes utforming av eget brev i den aktuelle klassen. Samtidig finner vi at noen elever ble mer påvirket enn andre.

Den siste aktiviteten var idémyldring. Vi finner at 14 av 14 elever har tatt inspirasjon fra idémyldringen, men på ulikt vis. 7 av 14 elever skrev akkurat slik det sto på tavlen. 5 av 14 omformulerte det som sto på tavlen. 7 av 14 elever skrev om til hele setninger fra det som sto på tavlen. På bakgrunn av våre funn knyttet til arbeid med idémyldringen finner vi at elevene brukte førskrivingsaktiviteten aktivt i sin individuelle skriving, og at listen på tavlen var en hjelp for elevenes skriving av eget brev. Det er viktig å nevne at elevene brukte den forskjellig.

Vi har også kategorien «selvstendighet» hvor vi finner at 6 av 14 elever i tillegg skrev noe mer enn det vi kan koble direkte til førskrivingsaktivitetene. Dette er også en del av tanken bak en førskrivingsfase og vi ser på det som positivt at elevene klarte å finne på mer å skrive på egen hånd. Alle elevtekstene viser selvstendighet i og med at alle elevene har skrevet egen tekst på bakgrunn av førskrivingsaktivitetene. Det vi finner er at graden av selvstendighet varierer. Hvordan elevene viser selvstendighet avhenger av hvordan elevene evner å bruke førskrivingsaktivitetene. For eksempel finner vi at alle elevene har tatt i bruk tavlen som inspirasjon til egen tekst, men måten hver enkelt elev tar den i bruk på for å skrive brevet sitt varierer. Et annet eksempel på selvstendighet er at 10 av 14 elever har skrevet navnet til rektor, istedenfor «til rektor» som var en del av oppgaveformuleringen vår.

5.2. Våre funn fra intervjuene

Det fjerde forskningsspørsmålet vårt er «*hvordan uttrykker elevene selv at de har tatt inspirasjon fra førskrivingsaktivitetene i sin tekst?*». Vi har gjennom analysen kommentert hva syv av elevene har svart i forhold til de ulike førskrivingsaktivitetene i intervjuet. Flesteparten svarte «nei» når vi spurte om elevene tenkte på høytlesningsboken og modellteksten da de skrev. Dette samsvarer med våre funn, hvor vi ikke ser tydelige spor fra om elevene har brukt de to aktivitetene som inspirasjon. 4 av 7 elever svarte «ja» når vi spurte om elevene tenkte på det som sto på tavlen da de skrev. Våre funn knyttet til idémyldring viser at alle har brukt tavlen aktivt i sitt eget brev, og dermed bekrefter disse elevenes svar i intervjuet våre funn. 2 av 7 elever svarte «nei» og 1 av 7 elever svarte «litt» på at de tenkte på tavlen. I tekstene til disse elevene kan vi se at de har tatt inspirasjon fra idémyldringen. Dette bekrefter våre tanker om at elevene kan ha brukt førskrivingsaktivitetene uten å være bevisst over det selv.

Gjennom intervju og observasjon av elevene opplevde vi at elevene synes undervisningsopplegget og skriveoppgaven var engasjerende og morsom. Vi opplevde elevene som motiverte til å skrive, og at de var engasjerte i de ulike førskrivingsaktivitetene. Det siste spørsmålet vi spurte elevene om i intervjuet var om de synes oppgaven var morsom, lett eller vanskelig. Elevene svarte: gøy, vanskelig å finne på ting, litt morsomt, litt vanskelig, bra, lett og passe bra. Som vi ser er det varierende hva elevene synes om skriveoppgaven. Dette kan skyldes at noen blir motivert og inspirert av førskrivningen, mens andre synes fortsatt det kan være vanskelig å komme i gang. Som sagt går elevene i andreklasser, og de er i startfasen med å skrive tekster. De har akkurat lært seg å produsere setninger og har ulik erfaring med å skrive.

Samtidig er elevene på forskjellig sted i skriveutviklingen sin, som kan forklare at noen synes oppgaven var lett, mens andre synes den var mer vanskelig. Samlet sett kan det tenkes at støtte underveis i skrivingen også er viktig.

5.3. Svar på problemstillingen

Vår problemstilling er «*hvordan kan førskrivingsfasen i en andreklasse ha påvirkning på elevenes utforming av egen tekst?*». Gjennom alt vi har gjort i forhold til denne masteravhandlingen kan vi hevde at elevene ble påvirket av førskrivingsfasen. Vi kan se at elevene har blitt påvirket av idémyldringen og dette kan vi se direkte i elevtekstene. I forhold til funn fra høytlesningen og modelltekst blir det en tolkning fra vår side i hvilken grad elevene har blitt påvirket. En førskrivingsfase har som hensikt å veilede, inspirere, være en hjelp og støtte elevene før og underveis i arbeid med å skrive egen tekst. Alle elevene fikk skrevet et brev hvor de argumenterte for hvorfor det er viktig med friminutt. Vår måte å gjennomføre en førskrivingsfase i andreklasse har hatt påvirkning på elevenes utforming av egen tekst. Det er viktig å presisere at våre utvalgte aktiviteter ikke kan svare på om førskrivingsfasen generelt kan ha en påvirkning på elevenes skriving, men vil gjelde for aktivitetene høytlesning, modelltekst og idémyldring.

Vi kan likevel se noen implikasjoner med det arbeidet vi har gjort og særlig knyttet til hvordan vi gjennomførte undervisningsopplegget. Vi har gjort oss noen tanker underveis om dette. I siste kapittel for denne masteravhandlingen vil vi kommentere didaktiske implikasjoner til undervisningsopplegget vi gjennomførte.

6. Didaktiske implikasjoner

Etter å ha planlagt, analysert, tolket og drøftet har vi gjort oss noen tanker om undervisningsopplegget vi gjennomførte. Vi ser positive sider ved opplegget, men stiller oss også spørsmål til hvordan det kunne vært hvis vi hadde gjort noen endringer. I metodekapitlet, del 3.3, nevnte vi at vi så muligheter ved å ha undervisningsopplegget selv for å samle inn empiri. Dette grunnet vi i at vi kunne være kritiske til eget undervisningsopplegg, fordi det er kun vi, i tillegg til elevene, som har vært deltakende i undervisningen. Dette gir oss også muligheten til å tenke over om det er noe som kunne blitt gjort annerledes, slik at elevene kan få et bedre utgangspunkt til å skrive individuelt. Vi vil nå diskutere undervisningsopplegget i forhold til hva vi synes fungerte og hva vi ville endret på om vi skulle gjennomført det en gang til.

Den første førskrivingsaktiviteten som ble gjennomført var høytlesning. Etter vi har analysert elevtekstene ser vi lite til at elevene har tatt inspirasjon fra boken. I ettertid tenker vi at denne aktiviteten ble mer en introduksjon til tematikken, enn en førskrivingsaktivitet elevene kunne ta med seg inn i sin individuelle skrivning. Vi ser imidlertid ikke på denne aktiviteten som bortkastet da den kan fremme andre områder enn det som var vår hensikt i starten. Eksempelvis hevder Håland og Ulland (2021), Kringstad og Kvithyld (2014) og Lie (2009) at lesing og skrivning utvikler seg i takt med hverandre. Lesing kan sette i gang prosesser hos elevene og være springbrett for personlige tanker (Lie, 2012, s. 90). Derfor tenker vi at å lese høyt for elevene påvirker elevene uansett hvilket mål man har med å lese bøker for dem. For at høytlesningen skal ha en hensikt er det viktig at boken samtales om. Dette hevder blant annet skriveforskeren Dysthe (1995) som fremmer tanker rundt lesing og autentiske spørsmål. I tillegg ser vi at valg av bok er avgjørende for hvordan elevene kan ta den i bruk selv. Vi valgte en bok som handlet om en gutt som gruet seg til å begynne på skolen, og var bekymret for om han kom til å ha noen å leke med i friminuttene. Hvis vi hadde valgt en bok som kun fokuserte på friminutt kan det være at elevene kunne sett koblingen mellom høytlesningen og egen skrivning tydeligere. Elevene skulle skrive et brev, og det var ikke samme sjanger som høytlesningsboken. Dette kan også være en grunn for at vi ikke ser en direkte kobling mellom høytlesningen og elevtekstene.

Videre var modelltekst neste førskrivingsaktivitet i undervisningsopplegget. Vi er fornøyde med at vi klarte å skape og iscenesette en situasjon for elevene da vi introduserte brevet ved at

det lå utenfor klasseromsdøren og at noen banket på. Dette førte til at elevene ble engasjerte og nysgjerrige på hva som var i konvolutten. Vi tror at vi med dette klarte å få oppmerksomheten til elevene på en annen måte enn om vi bare hadde tatt frem en modelltekst og begynt å snakke om den. Modellteksten vi hadde utformet til elevene var tilpasset språket til elevene i andreklasse. Dette mener blant annet Wadsten (2014) er viktig for at teksten skal være forståelig og nyttig for elevenes utbytte. Utover dette kan man stille seg spørsmålet om modellteksten inneholdt for mye tekst for elevene, ettersom den skulle være en inspirasjon og forbilde for elevene til den individuelle skrivingen av brev.

Skriveoppgaven til elevene var at de skulle skrive et brev til rektor om hvorfor de synes det er viktig med friminutt. Sjangeren elevene skulle skrive var dermed en argumenterende tekst. Brujordet (2020) mener det er viktig å starte med argumenterende skriving tidlig i skriveløpet fordi det er en vanskelig sjanger å skrive i. Dermed visste ikke vi som forskere hva vi kunne forvente av elever i andreklasse. Vi valgte å fokusere på ord (fordi og derfor) som ofte blir brukt når man argumenterer, samtidig som vi forklarte at argumentasjon handler om å overbevise. Vi ser i ettertid at vi kunne vært mer presise, og vist til eksempler fra modellteksten for å presisere et argument. Vi tenker at denne delen av opplegget ble litt tynn, og at vi burde gått mer i dybden på hvordan elevene kunne argumentert i sin tekst. Det kunne ført til andre funn. Dette samsvarer med Håland (2013) sin forskning, hvor hun finner ut at måten læreren benytter modellteksten i samspill med elevene på, har en påvirkning på elevenes bruk av modelltekst i egen skriving. Samtidig hadde vi begrenset med tid, og dette påvirket hva vi valgte å gjennomgå med elevene.

Den siste førskrivingsaktiviteten var idémyldring, og det er denne aktiviteten vi ser at alle elevene har tatt inspirasjon fra. Vi ble bevisste over at elever kan glemme fort da vi skulle gjennomføre intervjuet med noen utvalgte elever. Da vi spurte om elevene ville være med å snakke om brevet sitt var det flere av elevene som svarte «hvilket brev?». Dette viser at elever kan tenke på mye forskjellig i løpet av en dag og at enkelte aktiviteter eller det de gjør på skolen kan fort bli glemt om de har andre tanker i hodet. Ettersom idémyldring var den siste aktiviteten før elevene skrev selv, kan dette være en forklaring på at funnene viser at alle elevene har tatt inspirasjon fra idémyldringen.

Under idémyldringen var det viktig for oss at elevene var aktive og kom med forslagene. Alt elevene sa ble skrevet ned, og tavlen ble fylt opp med mange argumenter. Ut fra det elevene sa

valgte vi å skrive forslagene som en liste på tavlen. Vi skrev listen punktvis fordi vi ville at elevene selv skulle prøve å skrive hele setninger. Vi tenker imidlertid at for noen elever var det utydlig hvordan de kunne ta i bruk tavlen. Ut fra funnene var det 7 av 14 elever som skrev brevet sitt som stikkord, mens resterende 7 av 14 elever omformulerte stikkordene eller skrev om til hele setninger. I ettertid har vi tenkt på hvordan vi kunne gjort idémyldringen annerledes. For eksempel kunne vi skrevet opp de tre første forslagene på tavlen som setninger, og resterende som stikkord. En slik eksemplifisering kunne blitt en type modellering for oppbygging av setninger som hadde tydeliggjort hvordan vi ville at elevene skulle bruke ordene på tavlen. I tillegg hadde det samsvart mer med det Horverak (2020), Kringstad & Lorentzen (2014) og Rose (2009) mener om å konstruere tekst i fellesskap, som de trekker frem som god skriveopplæring. Kunne vi da fått flere elevtekster med setninger istedenfor elevtekster med oppramsing?

Listen på tavlen var tilgjengelig for elevene mens de skrev. Dette tenker vi var viktig for elevene, da det sikret at alle hadde noe å skrive om, som er hensikten med en idémyldring. Ved å ha en idémyldring ble skriveoppgaven i tillegg tilpasset alle elevene da de kunne bruke listen slik det passet for seg. Dette ser vi også i våre funn, hvor alle har tatt i bruk tavlen, men i ulik grad.

Til tross for at argumenterende skriving er krevende (jf. Kringstad & Lorentzen, 2015), fikk alle elevene til å skrive et eget brev. Vi var forberedt på at noen av elevene ville synes det var utfordrende å starte og skrive brevet. Dette var bakgrunnen for at vi hadde skrevet lapper med hjelpesetning. Det er viktig å presisere at vi kom inn i en ukjent klasse, og visste ikke hvilke elever som burde fått setningen og hvilke elever som ikke hadde trengt den. Samtidig ser vi ut fra analysen at de 7 av 14 elevene som fikk hjelpesetning kom godt i gang, og det ble mindre oppramsing i elevenes brev. Ut fra analysen kom det frem at halvparten av elevene skrev akkurat slik det sto på tavlen, altså i stikkord. Dette har fått oss til å tenke på om vi burde gitt hjelpesetning til alle. Vi sitter igjen med en tanke om at en slik veiledning hadde påvirket elevenes utforming av egen tekst i større grad. For eksempel ved at flere av elevene kunne mestret å skrive lengre og hele setninger.

Vi har frem til nå skrevet noen implikasjoner knyttet til undervisningsopplegget. Vi tenker at tre aktiviteter ble for mange på den tiden vi hadde tilgjengelig til å gjennomføre undervisningsopplegget. En førskrivingsfase kan forstås på ulike måter, og det gir flere

muligheter for aktivitet. Vi stiller oss spørsmålet om det var nødvendig å ha tre aktiviteter for å kunne behandle vår problemstilling «*hvordan kan førskrivingsfasen i en andreklasser ha påvirkning på elevenes utforming av egen tekst?*». Vi har reflektert om vi kunne gjennomført kun to aktiviteter og om elevene hadde fått mer utbytte av førskrivingsfasen om vi hadde brukt mer tid på to av aktivitetene enn tre.

Selv om det er mye vi kunne endret på er vi fornøyde med undervisningsopplegget. Det er et opplegg vi vil ta med oss ut i arbeidslivet. En positiv side ved undervisningsopplegget var at alle elevene mestret å skrive et brev. Undervisningsopplegget skapte engasjement, og vi sitter igjen med en erfaring av at små detaljer i opplegget vil heve undervisningen og elevenes opplevelse. For eksempel det at vi fikk læreren deres til å banke på døren og la brevet på gulvet utenfor. I tillegg fikk elevene legge brevet sitt i en konvolutt og poste det i en postkasse. Samtidig ser vi på skriveoppgaven som funksjonell og meningsfull for elevene ved at de fikk skrive til en reell mottaker, som i denne sammenhengen var rektoren. I tillegg til at elevene fikk brev som man kan gjøre i dagliglivet. Ut fra funnene ser vi at førskrivingsfasen har hatt en hensikt og vært nyttig for elevene da vi finner at alle har tatt inspirasjon fra fasen. Vi opplevde i gjennomføringen at det er en fordel at elevene får være aktive før de selv skal skrive individuelt.

Med denne studien bidrar vi til forskning på førskrivingsfasen og dens påvirkning på tekster skrevet av elever i andreklasser. Undervisningsopplegget vi har utformet kan også tilpasses til andre trinn ved å gjøre noen justeringer. Vi har forsket på én måte å ta i bruk førskrivingsfase på, og i tillegg belyst implikasjoner hvis vi skulle gjennomført det en gang til. Vi håper at andre forskere på feltet kan ha interesse av våre resultater og at masteravhandlingen kan være en inspirasjon for andre til videre forskning på feltet.

Litteraturliste

- Bakke, J. O., Bueie, A. & Kverndokken, K. (2021). Den andre skriveopplæringen. I C. Bjerke & M. Nygård (red.), *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1.-7* (2.utg., s. 173 - 203). Universitetsforlaget.
- 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., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172-189. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2015). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Brujordet, M. O. (2020). Evaluerende sjangre. I M. O. Horverak, A. S. Larsen, M. O. Brujordet & A. C. Torvatn, *Støttende skriveundervisning. En sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring* (s. 88 - 121). Cappelen Damm Akademisk.
- Cappelen, B. (2021). *Førskrivingsfasens påvirkning på elevenes kreativitet og selvstendighet i tekstproduksjon: En studie av førskrivingsfasen sin påvirkning på andreklassingers tekster* [Masteravhandling, Universitetet i Stavanger].
UiS. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2783049>
- Christiansen, J. L. (2019). *Undervisning i førskrivingsfasen. En videostudie av fire norsklærere* [Masteravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO
Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70166/Masteroppgave-Jeanett-L--Christiansen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Collins, A. & Gentner, D. (1980). A framework for a Cognitive Theory of Writing. I L. W. Gregg & E. R. Steinberg, *Cognitive processes in writing* (s. 51-72). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.

- Gadamer, H. G. (2010). *Gadamer - Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Haanæs, I. R. (2009). Lesing av elevtekster og elevtekstanalyse. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg., s. 348-355). Universitetsforlaget.
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I L. I. Aa & R. Neteland (red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 28-42). Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 111-126). Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving - hvor står vi i dag?. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59-71). Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal.
- Holmes, P. K. (2003). Show, Don't tell: The Importance of Explicit Prewriting Instruction. *The Clearing House*, 76(5), 241-243. <https://doi.org/10.1080/00098650309602012>
- Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research* (4. utg.). Open University Press.
- Horverak, M. O. (2020). Støttende skriveundervisning. I M. O. Horverak, A. S. Larsen, M. O. Brujordet & A. C. Torvatn, *Støttende skriveundervisning. En sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring* (s. 13 -21). Cappelen Damm Akademisk.
- Håland, A. (2010). Lesing av modelltekster gir skriverammer. I J. Smidt, I. Folkvord og A. J. Aasen (red.), *Rammer for skrijving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 107-124). Tapir akademisk forlag.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skrijving på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis av modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS. <http://hdl.handle.net/11250/185951>
- Håland, A. & Ulland, G. (2021). Litteraturredaktikk på barnetrinnet. I C. Bjerke & M. Nygård (red.), *Norsk boka 2 - norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 145-171). Universitetsforlaget.
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap. Teori, metode og faghistorie*. Cappelen Damm Akademisk.

- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johansen, M. B., Kvistad, A. H. & Skar, G. B. (2021). Funktionel skriving i de første skoleår. *Læsepedagogen*, 69(4), 21 - 27. <https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/08/laesepaedagogen-nr--4-2021.pdf?fbclid=IwAR0d8q-bSHrTubao84Ib3roHGE-tvSL2618eGPzRyyLz4wKHikDwfTK8QBc>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2014). Modellering - læreren som aktiv veileder i elevenes skriveprosesser. I T. Kringstad & T. Kvithyld (red.), *Vurdering av skriving* (s. 15-28). Fagbokforlaget.
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skriving*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2015). *Å lede gode skriveprosesser. Eksplisitt skriveopplæring i klasserommet*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2014). *Gode skrivestrategier - på mellomtrinnet og ungdomstrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221–241). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lancia, P. J. (1997). Literary borrowing: The effects on literature on children's writing. *The reading teacher*, 50(6), 470-475. https://www.jstor.org/stable/20201804?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Larsen, A. S. Brujordet, M. O., Ofte, I. & Torvatn, A. C. (2018). Arbeid med argumenterende tekst på 3. trinn. En delstudie fra prosjektet Innføring av sjangerpedagogikk i tre trondheimsskoler. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1 - 17/9. <https://journals.uio.no/adno/article/view/4726/5275>

- Lie, S. (2009). Samarbeid i skriveprosessen. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 95-105). Universitetsforlaget.
- Lie, S. (2012). *Slipp ordene løs! Skriveprosess og fagtekster*. Tapir Akademisk Forlag.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsning*, nr 7, 1-5.
<https://www.videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal Akademisk.
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H. (red.), Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringer*. Universitetsforlaget.
- Mogahed, M. (2013). Planning out pre-writing activities. *International Journal of English and Literature*, 4(3), 60-68. <https://academicjournals.org/journal/IJEL/article-full-text-pdf/D68940D3788>
- Moslet, I. (2009). Norsk lærer. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg., s. 23-35). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (5.utg). Hentet 15. februar 2022 <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 12-24). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplanen for grunnskolen: M87*. Aschehoug.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rose, D. (2009). Writing as Linguistic Mastery: The Development of Genre-Based Literacy Pedagogy. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 151-166). SAGE.

- 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), 201-216.
<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2040/4303>
- Skardhamar, A. K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (2009). Ulike syn på skriving og skriveundervisning. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg., s. 312-316). Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelse til utvikling. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 11-35). Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving 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 akademisk forlag.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til?. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 43-52). Tapir akademisk forlag.
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa, *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199-221). Universitetsforlaget.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om læsning* (15), 76-89. https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/02/videnom_15_8.pdf
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Torvatn, A. C. (2014). Den australske sjangerskolen i et skandinavisk perspektiv. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (red.), *Skriv! Les!* (s. 165-180). Fagbokforlaget.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Traavik, H. (2014). Den andre skrive- og leseopplæringa: skriving. I B. K. Jansson & H. Traavik (red.), *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1.-7.* (s. 83-111). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i norsk (NOR01-06).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Uteng, H. (2021). *Det er så vanskelig å begynne å skrive*. [Masteravhandling, Norges arktiske universitet]. UiT Munin.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22371/thesis.pdf?sequence=2>
- Wadsten, M. (2014). Kopling av straumkrinsar i alle skulekrinsar i Nesset kommune. I T. Kringstad & T. Kvithyld (red.), *Vurdering av skriving* (s. 41-64). Fagbokforlaget.
- Øverbye, A. D. (2019). *Lykketanna*. Det Norske Samlaget.

Vedlegg 1: Prosessdokument

Da vi fikk vite at vi kunne skrive masteravhandlingen sammen, så vi umiddelbart på dette som en god mulighet. Vi begge liker norskfaget og har god erfaring med å samarbeide med hverandre gjennom hele studieløpet. Hele masteravhandlingen har vært et fint, ærlig og trygt samarbeid.

Det første vi skulle samarbeide om var utarbeiding av undervisningsopplegget vi skulle gjennomføre for å samle inn empiri. Under undervisningsopplegget hadde vi to ulike roller da den ene var læreren, mens den andre skulle notere det som foregikk og ble sagt. Selv om vi hadde to ulike roller og oppgaver, var alt planlagt i forkant av oss begge. Alt i denne prosessen var et samarbeid hvor begge var involvert i alt, og vi visste hva den andre av oss skulle gjøre og si til enhver tid.

Vi har vært flinke til å booke grupperom på campus og har sittet sammen flere ganger i uken det siste halvåret slik at vi har kunnet snakke, diskutere og skrive. Vi har skrevet hele masteren sammen, og ingen av oss har måttet stå i noe av det vi har skrevet alene. Da vi begynte å skrive masteravhandlingen samarbeidet vi om hva vi skulle skrive, og vi skrev hver setning sammen, uten å fordele noen ansvarsområder for skrivingen. Vi byttet på hvem som skrev, mens den andre kom med innspill og forslag, både til innhold og endringer. Vi har skrevet i Google docs og på den måten har begge hatt tilgang til det vi har skrevet til enhver tid. Det første kapittelet vi startet å skrive var «3. Metodisk tilnærming og gjennomføring». Denne måten å samarbeide på fungerte bra for oss. Dermed valgte vi å fortsette å samarbeide slik i flere deler av masteravhandlingen, blant annet da vi skrev «4. Drøftende analyse», «5. Våre funn og svar på problemstillingen» og «6. Didaktiske implikasjoner».

Etter hvert merket vi noen ganger at det å skrive hver eneste setning sammen kan være krevende og tungt i arbeid med en masteroppgave. I noen kapitler, har vi blitt enig om innholdet og skrevet opp noen punkter for hva som skulle være med i delkapitlene. Vi fordelte så hvem som skulle skrive delen sammen til en tekst. Deretter har vi lest hverandres tekst, bearbeidet og skrevet delene sammen. Dette gjelder spesielt for «1. Førskrivingsfasens påvirkning på elevenes individuelle skriving» og «2. Teoretisk bakgrunn og inngang», da vi synes dette var tyngre deler å skrive.

Vi ser ikke på dette som noe vi har gjort hver for oss, da vi sammen har bearbeidet tekstene vi har skrevet i forkant, underveis og i etterkant. Det har vært et løpende samarbeid, og vi har alltid vært der for hverandre om noe har vært utfordrende å skrive. Vi har spurt hverandre om tips hvis vi sto fast i skrivingen, eller om vi trengte hjelp til omskriving.

Før påsken var store deler av masteravhandlingen ferdigskrevet og vi leste gjennom alt hver for oss for å både rette og se om det måtte gjøres noen endringer. Etter påsken gikk vi gjennom side for side sammen og gjorde de endringene vi mente måtte gjøres. Alt resterende som er skrevet i masteravhandlingen har vi skrevet sammen (sammendrag, abstract, forord, informasjonsskriv til foresatte og dette vedlegget).

Vi har ikke støtt på noen konflikter i samarbeidet, og dette tenker vi kan være fordi vi kjenner hverandre godt og stoler på hverandre. I tillegg har vi vært ærlige med hverandre til enhver tid, og sagt våre meninger og tanker. Vi er veldig fornøyde med at vi valgte å skrive sammen og har hatt mye støtte i hverandre underveis.

Vedlegg 2: Notater fra dag 1

✓ Dag en

Høytlesing av lykketanna

Hva tror dere denne boken kan handle om?	Er gutten hovedpersonen? Hva er en hovedperson? Den som er med mest i boken Noen barn som leker
Tegning første side	Blyant, kann → kanskje det er lykketanna?
Hvor er den?	Den er på skolen
Var det noen som fikk med seg hva Torbjørn tenke om friminutt på skolen?	At ingen ville lek med han.
Hva kan man gjøre for at alle skal ha noen å være sammen i friminuttet?	gå å si hallo "vil du leke med oss?" han kan spørre om han kan være med.
Hva heter boka? lykke tanna	

<p>Hvis vi ser på Torbjørn hvordan ansiktsuttrykk har han?</p>	<p>A ler Sur aner ikke</p>
<p>Hvorfor er han lei seg? Hva er det han gruer seg til ved å starte på skolen?</p>	
<p>Han har ikke munn</p>	
<p>Kjente dere alle som går i gruppa før dere startet på skolen?</p>	<p>Nei</p>
<p>Hvordan ble dere kjent?</p>	<p>Fjæra → leika etter krabber Barnehage tur Hv sa "hei" Første dagen</p> <p>Nesten den første dagen, siste sommer</p>

<p>Hvordan ser skolegården deres ut?</p>	
<p>Hva gjør dere i friminuttet?</p>	<p>Leker med en</p> <p>Leker en bakk → fotball</p> <p>Trenger venner for å leke i friminuttet</p>
<p>Hvis noe skjer i friminuttet, er det noen voksne som hjelper dere?</p>	
<p>Skolegården var stor, trist, kjedelig</p>	

<p>Hvorfor tror dere Torbjørn ikke vil være med?</p>	<p>Han kjenner dem ikke Kanskje han ikke har noen venner</p>
<p>Hva skjedde til slutt?</p> <p>Hvordan ble de venner?</p>	<p>Kanskje han har fått seg en venn</p>
<p>Har dere lekt dinosaur i friminuttet før?</p>	
<p>Da fikk Torbjørn seg nye venner etterhvert, tror dere de leker mye sammen?</p>	

Brev fra ordfører

"Det er et brev"

Hva kan det være i konvolutten?	Tusen lapp Sett en lærer med brev i gangen Et brev kanskje Mange brev
Tegning	
Ordfører	
Hvordan vet vi at det er et brev?	Det står "til" → Det betyr at det er til noen. Det var begning Det står "fra" Det lå i en konvolutt
Hva handlet det om?	At vi må ikke glemme å spise mat

Vedlegg 3: Notater fra dag 2

✓ Dag to

Oppstart og brev

Er det noen som husker hva vi gjorde i går?	Tegna hva vi gjorde i friminuttet Lesbe en bok som het for "Lykkebarna"
Har dere skrevet brev før?	
Husker dere hva brevet handlet om?	At man må spise mer mat
Hvorfor er det et brev? Det var i en konvolutt. Noe mer?	Det står "til" og "fra"

Hva var i konvolutten? Et brev

Er det noen som ser ordet "fordi" i teksten?	Kommer frem å peker
Er det noen som ser ordet "derfor" i teksten?	Kommer frem å peker
Hvorfor blir de to ordene brukt så mange ganger? Overbevise, gir gode grunner Argumenter	

"Vanokelig å se brevet" (svak skrift)

Det er sinn læreren begner. Jeg kjenner igjen skriften.

Skriveoppgave

Høytlesningsboka

Hvorfor ble friminuttet viktig for Torbjørn?	Han trodde han ikke kunne gå ut i friminuttet
Fant han noen å leke med? Hva skjedde på slutten?	Han fikk en venn
Hva lekte de?	Dinosaurer
Hva handlet boken om?	En gutt som skulle begynne på skolen
Hva skjedde med gutten	Han hadde ikke venner

Idemyldring

Hvorfor er det viktig med friminutt?	Vi må få lov til å løpe og rope. Må få lov å være litt ute også. Frisk luft, så fungerer hjemmen bedre. Må få lov å prompe Må ha noen å leke med Kan få flere venner
Hva er forskjellen på å være ute og inne?	Man blir bedre kjent med andre
Hvem kan dere leke med i friminuttet?	
Hva kan dere leke?	Bakkesura, fotball, sirkus, back, gjemsel, hund, dyr, sura, muffins boksen går

Jeg vet hvordan vi kan overbevise rektor, vi må skrive mange brev.

Skriveoppgave : 09:11 - 09:48

Vedlegg 4: Notater fra intervju 1

Intervjuguide

Teksten: 1

<p>Kan du fortelle meg hva du har skrevet</p>	<p>Løpe og rope Frisk luft Fungerer bedre</p> <p>Leser brevet høyt</p>
<p>Kan du fortelle meg hva du har tegnet</p>	<p>Meg som ruper Også spør det, og litt asfalt</p>
<p>Hva tenkte du på?</p>	<p>Vet ikke</p>
<p>Tenkte du på boka når du skrev?</p> <p>Hva?</p>	<p>Litt</p> <p>Vet ikke</p>
<p>Tenkte du på brevet fra ordføreren når du skrev?</p> <p>Hva?</p>	<p>Ja</p> <p>Vet ikke</p>

"Jeg badde det var til rektor jeg"

Tenkte du på det som sto på tavlen når du skrev?	Det tenkte jeg mye på
Sai du på bawlen?	Ja
Valgte du ut?	Ja
Var oppgaven morsom/lett/ <u>vanskelig</u> ?	Nei Bra Arbig

Hva har du skrevet her?	Til Fra
-------------------------	------------

Da har du fått med deg trekk for brev.

Vedlegg 5: Notater fra intervju 2

Vi har lyst til å snakke om brevet ditt

"Hvilket brev"

Intervjuguide

Teksten: 2

<p>Kan du fortelle meg hva du har skrevet</p>	<p>Ha noen å leke med</p> <p>Boksen går</p> <p>Det er viktig å ha noen å leke med</p> <p>Rope</p> <p>Leke med flere venner</p> <p>Leser brevet</p> <p>Leser inni</p> <p>say først</p> <p>Leser ikke fra boka</p> <p>Til ...</p> <p>Fra ...</p>
<p>Kan du fortelle meg hva du har tegnet</p> <p>Tenkte du på noe vi gjorde for?</p> <p>På plassen?</p>	<p>Hva mener du med det?</p> <p>Ikke i lyttekroken</p> <p>Da tenkte jeg på det</p> <p>Det er viktig med punkturn</p>
<p>Tenkte du på boka når du skrev?</p> <p>Tenkte du på det?</p>	<p>Den med banna?</p> <p>Nei</p>
<p>Tenkte du på brevet fra ordføreren når du skrev?</p>	<p>Nei</p> <p>Jeg så bare på noen ord</p> <p>"Det" "og"</p>

<p>Tenkte du på det som sto på tavlen når du skrev? mye eller litt?</p> <p>Var det greit å ha noe å se på?</p>	<p>Ja</p> <p>Passo</p> <p>Ja</p>
<p>Var oppgaven morsom/lett/vanskelig?</p> <p>Var det morsomt å få et brev?</p>	<p>Passo bra</p> <p>litt vanskelig og litt lett</p> <p>"Nikker"</p>

Vedlegg 6: Notater fra intervju 3

Intervjuguide

Teksten: 3

Kan du fortelle meg hva du har skrevet	Om friminutt Da fungerer hjernen bedre Det er viktig med luft Da kan man være stille etterpå
Kan du fortelle meg hva du har tegnet	At man skriver Skive
ilvem er det Tenkte du på noe før	xxx (klassekammerat) Nei
Tenkte du på boka når du skrev?	Nei
Tenkte du på brevet fra ordføreren når du skrev?	Nei

<p>Tenkte du på det som sto på tavlen når du skrev?</p>	<p>Bitte lite</p> <p>For å vite hvordan "hjernen" skrives</p>
<p>Var oppgaven morsom/lett/vanskelig?</p> <p>Vanskelig?</p> <p>lett &</p>	<p>Bra</p> <p>Nei</p> <p>Ja</p>

Oppgavene for brevet?

Husker ikke det

Var det morsomt men:

Boka

Ja

Brevet

Nei, kjedelig

Vedlegg 7: Notater fra intervju 4

"Hvilket da brev?"

Intervjuguide

Teksten: 4

<p>Kan du fortelle meg hva du har skrevet</p>	<p>Til ...</p> <p style="text-align: right;">Leser brevet</p> <p>Fra .. (glemte det nesten)</p>
<p>Kan du fortelle meg hva du har tegnet</p> <p>Tenkte du på noe for skriveapparatet?</p>	<p>Nei</p>
<p>Tenkte du på boka når du skrev?</p>	<p>Nei, men jeg huska på den.</p>
<p>Tenkte du på brevet fra ordføreren når du skrev?</p> <p>Noe spess.</p>	<p>Ja</p> <p>Nei</p>

Tenkte du på det som sto på tavlen når du skrev?	Ja, det var der jeg skrev fra
Hva synes du om å skrive brev?	Har gjort det før
Var oppgaven morsom/lett/vanskelig? Morsomt? Vanskelig?	Jeg synes det var litt vanskelig når vi skulle finne på ting. Litt Litt

Aktivitetene vi gjorde før, hva synes du om dem?

var litt rart at vi fylte opp nesten hele tavlen

"Hvor er postkassa da?"

Vedlegg 8: Notater fra intervju 5

"... så hva vi skulle gjøre"

Intervjuguide

Teksten: 5

<p>Kan du fortelle meg hva du har skrevet</p> <p>Se på brevet ditt.</p> <p>Hva står det her.</p>	<p>Jeg har glemt det.</p> <p>-Stille -</p> <p>Til...</p>
<p>Kan du fortelle meg hva du har tegnet</p> <p>Hvorfor?</p> <p>Hva liker du?</p> <p>Tenkte du på aktivitetene før?</p>	<p>En fotballban e og en fotball</p> <p>Fordi folk gjør det i frimiddet</p> <p>Klatre</p> <p>Egentlig ikke</p>
<p>Tenkte du på boka når du skrev?</p>	<p>Jeg tenkte mer på hva som var bra for oss. Å få nok sol</p>
<p>Tenkte du på brevet fra ordføreren når du skrev?</p>	<p>Neei (drar på det)</p>

avbrytt for spørsmålet var ferdig stilt



Tenkte du på det som sto på tavlen når du skrev?	Ja, jeg brukte noen av de ordene. For eksempel fotball
Var oppgaven morsom/lett/vanskelig?	
Hva synes du om brev?	Godt
Vanskelig	Nei
lett	Nei

Hva synes du? Sånn passe

Du skrev mye
Jeg kom ikke på mer

Vedlegg 9: Notater fra intervju 6

Intervjuguide

Teksten: 6

<p>Kan du fortelle meg hva du har skrevet</p>	<p>Til Rektor Det er viktig med frimøtet ...</p> <p style="text-align: right;">Leser brevet</p>
<p>Kan du fortelle meg hva du har tegnet</p> <p>Her da?</p>	<p>Meg og ... som ser løk</p> <p>Pynt</p>
<p>Tenkte du på boka når du skrev?</p>	
<p>Tenkte du på brevet fra ordføreren når du skrev?</p>	

Hva står det her?

Til Fra

Hvorfor har du skrevet det

Fordi man må vite hvem det er fra

<p>Tenkte du på det som sto på tavlen når du skrev?</p>	<p>Jeg bare skrev noe. Jeg ville ikke skrive om det.</p>
<p>Var oppgaven morsom/lett/vanskelig? Hva synes du om å skrive brev?</p>	<p>Litt lett og litt vanskelig Vanskelig å finne ting selv Litt når man pynta</p>

Vedlegg 10: Notater fra intervju 7

Intervjuguide

Teksten: 7

Kan du fortelle meg hva du har skrevet	Ja (litt vanskelig å lese brevet)	Leser brevet
Kan du fortelle meg hva du har tegnet	Var Vind - Regn Sneemann - sne	Litt forskjellig var For å vise hvordan var det kan være
Husker du hva vi gjorde for dere skrev brev?	Nei	
Tenkte du på boka når du skrev?	Nei	
Tenkte du på brevet fra ordføreren når du skrev?	Nei	

Tenkte du på det som sto på tavlen når du skrev?	Nei
Hva tenkte du på?	Ingen ting
Var oppgaven morsom/lett/vanskelig?	

Vedlegg 11: Manus for gjennomføring av undervisningsopplegg

Dag 1 (1 time)

Høytlesning (Lykketanna)

Før lesing

- Den boka vi skal lese er denne (viser den frem)
- Er det noen som ser hva tittelen på boka er?
- Hva tror dere denne boken kan handle om? Hva ser dere på forsiden?
 - Hvordan er ansiktsuttrykkene deres?
 - Hva leker dem?
 - Hvor er dem?
- Har dem forstått at det er på skolen? HVIS IKKE → gjennomgå første bilde i boka

Lesing

- Første side
 - Var det noen som fikk med seg hva Torbjørn tenkte om friminutt på skolen?
 - Hva kan man gjøre for at alle skal ha noen å være sammen med i friminuttet?
 - “Ja, det er viktig at man inkluderer alle i friminuttet slik at ingen er alene og gruer seg.”
- Andre side
 - Vis bildet → Hvis vi ser på Torbjørn hvordan ansiktsuttrykk har han?
 - Hvorfor er han lei seg? Hva er det han gruer seg til ved å starte på skolen? (Lek)
 - (Men på skolen har dere friminutt, da leker dere jo. Så Torbjørn vet kanskje ikke at han får leke i friminuttet?)
- Fjerde side
 - Kjente dere alle som går i gruppa før dere startet på skolen?
 - Hvordan ble dere kjent? (lek i friminuttet? lek på tur? lek inne?)
- Sjette side
 - Hvordan ser skolegården deres ut?
 - Hva gjør dere i friminuttet?
 - Hvis noe skjer i friminuttet er det noen voksne som hjelper dere?
- Side x
 - Hvorfor tror dere Torbjørn ikke vil være med?
 - “Det var snilt av de andre og spørre om han ville være med i leken. Kanskje han blir med en annen gang.”
- Siste side
 - Hva skjedde til slutt nå?
 - Har dere lekt dinosaur i friminuttet før?
 - “Da fikk Torbjørn seg flere venner etterhvert, tror dere de leker mye sammen?”

Etter boka

- Nå har vi lest en bok om friminutt, og at noen gruer seg - men det gikk fint til slutt.
- Er det noen som kjenner seg igjen i boken? Har noen gruet seg til friminutt før?
- Hva kan man gjøre for at ingen skal grue seg til friminutt?
- Tenk om dere ikke skulle hatt friminutt, men bare fag. Hvordan ville det vært?

Tegneoppgave

- Nå skal dere få tegne hva du liker å gjøre i friminuttet.
- Dele ut ark - elevene setter seg på pulten sin

Brev 13.10

- Det banker på døren
- “Oii, hørte dere det banket på døren?”
- Læreren går til døren og henter brevet
 - “Hmm, hva kan dette være? Vi må samle oss i lyttekroken å se på det sammen”.
- “Det er en konvolutt - her står det Til xx gruppa. Hva kan det være i konvolutten?” → Åpner
- Leser opp brevet og ser på tegningen
 - Hvordan vet vi at det er et brev? (til, fra, dato, konvolutt)
 - Hva handlet det om?
 - Hvorfor var det viktig å spise lunsjen sin?
 - Har noen opplevd at du har blitt sliten fordi du ikke har spist?
 - Hva bruker du å spise i lunsjen? (krise spørsmål)

Avslutning

- Vi kommer tilbake til dere i morgen, og da skal dere få lov til å skrive et brev.
- Takk for i dag

Dag 2 (1,5 time)

Oppstart

- Er det noen som husker hva vi gjorde i går?

Gårsdagens høytlesning

- Hva handlet den om?
- Hvorfor ble friminuttet viktig for Torbjørn?
- Fant han noen å leke med?
- Hva lekte de?

Gårsdagens brev

- Husker dere hva brevet handlet om?
- Vi fant ut sammen at det var et brev, men hvorfor var det et brev?
- Tar opp brevet på smartboarden
- Er det noen som ser ordet “fordi” i teksten? (la elevene peke/komme opp å peke - markerer)
- Er det noen som ser ordet “derfor” i teksten? (la elevene peke/komme opp å peke - markerer)
- Hvorfor blir de to ordene brukt så mange ganger?
- “Ordføreren prøver å overbevise/argumentere/gi gode grunner for hvorfor det er viktig at dere spiser lunsjen deres. Da bruker hen ordet fordi og derfor.”

Skriveoppgave

I går fortalte vi at dere skal få lov til å skrive et brev i dag

- Når dere blir eldre så vil det bli mindre friminutt, og vi vet at dere er glad i friminutt og vil ikke ha mindre friminutt. Dere skal derfor skrive brev til rektor om hvorfor du synes

det er viktig med friminutt. Etter dere har skrevet brevet, skal dere tegne til det dere har skrevet.

- “Det kan være at noen som ikke liker friminutt skal lese brevet deres, og da er det viktig at dere prøver å overbevise dem for hvorfor det er viktig at dere skal ha friminutt. Da kan dere prøve å komme med noen gode argumenter”.

Idemyldring

- Hvorfor er det viktig med friminutt?
- Skrive opp det elevene sier (setninger)
 - I friminuttet er dere ute - hva er forskjellen på å være inne og ute?
 - Hvem kan dere leke med i friminuttet?

Skriveoppgaven

- Nå skal dere få et ark hvor dere skal skrive brevet. Dere skal skrive hvorfor det er viktig med friminutt. Det er viktig at dere husker å skrive hvem som skal få brevet og hvem brevet er fra. Dere må skrive minst 3 setninger om hvorfor det er viktig med friminutt. dere kan også skrive mer. Når dere er ferdig med å skrive, skal dere tegne i den boksen som er på arket.
- Beskjed: Når dere har skrevet brev og tegnet ferdig, skal dere legge brevet til siden og hente en bok å lese i.

Elevene skriver

- De som ikke kommer i gang med oppgaven får hjelpesetning:
 - Det er viktig med friminutt. Det er viktig fordi..

Avslutning 9:45

- Klapper - “nå skal dere få en konvolutt å legge brevet i. På forsiden av konvolutten skal dere skrive “til rektor”. Når dere har gjort det kommer dere og legger det i denne boksen” så kan dere gå til friminutt

Vedlegg 12: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

28.04.2022, 14:25



Vurdering

Referansenummer

354645

Prosjektittel

Innsamling til masterprosjekt

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ann Sylvi Larsen, ann.s.larsen@ntnu.no, tlf: 73559885

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Oda Stamnes Myhr og Ida Marie Ihlebakk, odamyh@stud.ntnu.no og idai@stud.ntnu.no, tlf: 90136464

Prosjektperiode

23.08.2021 - 31.08.2022

Vurdering (1)

03.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 03.12.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår

vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 13: Informasjonsskriv til foresatte – samtykkeerklæring

Datainnsamling til masterprosjektet

”Hvordan har førskrivingsfasen en påvirkning på elevenes utforming av egen tekst?”

Til foresatte for elever på 2.trinn

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om barnet ditt kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på om en førskrivingsfase har en påvirkning på elevenes tekst. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

Formål

Vi er to studenter, Ida Marie Ihlebekk og Oda Stamnes Myhr, som skal skrive en masteroppgave våren 2022 som skal handle om elevenes skrivning på skolen. Vi ønsker å teste ut en skriveoppgave hvor fokuset er på førskrivingsfase og om elevene får utbytte av denne i sin egen skrivning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. Vår veileder er Ann Sylvi Larsen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å se på skrivingen til elever på 2.trinn, og derfor ønsker vi at barnet ditt vil delta på prosjektet.

Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

Opplegget vil vare i to dager, og dette er i samarbeid med læreren. Vi vil observere underveis i prosjektet, og samle inn tekstene elevene har skrevet. I tillegg vil vi intervju noen av elevene om førskrivingsfasen. Vi skal ikke ta lydopptak, men vi vil gjennomføre det på den måten at en av oss har intervjuet mens den andre observerer og noterer. Dermed vil vi bare samle inn skriftlig materiale. Dette vil være utgangspunktet/empirien for masteroppgaven vår.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker at ditt barn kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis du ikke vil at barnet ditt skal delta eller hvis du senere velger å trekke barnet ditt fra prosjektet.

I de to dagene prosjektet skal gjennomføres vil ikke dette ha konsekvenser for elevenes læring. Om du ikke vil at barnet ditt skal delta vil vi ikke samle inn teksten til eleven eller annet materiale.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker ditt barns opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi kan forsikre deg om at ingen personvernopplysninger vil komme til syne i oppgaven. Dette betyr at:

- Det er bare vi som skriver oppgaven og vår veileder ved NTNU, Ann Sylvi Larsen, som har tilgang til datamaterialet. Datamaterialet kan diskuteres med medstudenter, men da i anonymisert form.
- Navn og kontaktopplysninger blir erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- I masteroppgaven vil alle navn bli byttet ut med pseudonymer, og skole og klasse vil bli anonymisert.

Ut fra disse tiltakene, vil ikke deltakerne i prosjektet kunne bli gjenkjent i oppgaven. Datamaterialet vil bli lagret på et sikkert sted, slik at ingen andre har mulighet til å få tak i det.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i august 2022. Alle innsamlede data vil da bli slettet.

Ditt barns 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 personopplysninger om ditt barn
- 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:

- Masterstudent, ved Institutt for lærerutdanning, NTNU, Ida Marie Ihlebakk, på e-post: idai@stud.ntnu.no eller på telefon 47619841
- Masterstudent, ved Institutt for lærerutdanning, NTNU, Oda Stamnes Myhr, på e-post: odamyh@stud.ntnu.no eller på telefon 90136464
- Institutt for lærerutdanning, NTNU, ved Ann Sylvi Larsen på e-post ann.s.larsen@ntnu.no eller på telefon 73559885
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på e-post: thomas.helgesen@ntnu.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post: personverntjenester@nsd.no eller på telefon 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ida Marie Ihlebakk og Oda Stamnes Myhr

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Hvordan har førskrivingsfasen en påvirkning på elevenes utforming av egen tekst?*”, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at barnet mitt kan:

- delta i *beskrevet prosjekt*
 - delta i *innsamling av tekst og oppbevarer det trygt til august 2022*
 - *bli observert av studentene i to dager av prosjektet*
-
- Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Jeg vil ikke at mitt barn skal:

- delta i *beskrevet prosjekt*

(Signatur av foresatt til deltaker, dato)

(Mitt barns navn)

Oversikt over figurer

- Figur 1: Skrivetrekanten
- Figur 2: Ti teser om skriveopplæring i alle fag
- Figur 3: Skrivehjulet
- Figur 4: Oversikt over dagene
- Figur 5: Modelltekst
- Figur 6: Idémyldring - listen på tavlen
- Figur 7: Hjelpesetning
- Figur 8: Postkasse
- Figur 9: Tre faser med spørsmål
- Figur 10: Liste over hva vi har sett etter i elevtekstene
- Figur 11: Tre modeller til analyse
- Figur 12: Modell høytlesning
- Figur 13: Elevtekst 3
- Figur 14: Elevtekst 5
- Figur 15: Modell modelltekst
- Figur 16: Elevtekst 2
- Figur 17: Elevtekst 9
- Figur 18: Elevtekst 11
- Figur 19: Elevtekst 4
- Figur 20: Modell idémyldring
- Figur 21: Elevtekst 1
- Figur 22: Elevtekst 8
- Figur 23: Elevtekst 10

Oversikt over tabeller

- Tabell 1: Svar på intervju om boken
- Tabell 2: Svar på intervju om modelltekst
- Tabell 3: Svar på intervju om idémyldring

