

Anine Skogan

Tverrfaglig skriving i norskfaget

En kvalitativ studie av elever og lærers erfaringer med tverrfaglig skriving i norskfaget knyttet til "Folkehelse og livsmestring".

Masteroppgave i Norskdidaktikk

Veileder: Lennart Jølle

Mai 2022

Anine Skogan

Tverrfaglig skriving i norskfaget

En kvalitativ studie av elever og lærers erfaringer med tverrfaglig skriving i norskfaget knyttet til "Folkehelse og livsmestring".

Masteroppgave i Norskdidaktikk
Veileder: Lennart Jølle
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som avslutning på mitt femårige utdanningsløp ved instituttet for lærerutdanning ved NTNU i Trondheim. Det å skrive masteroppgave har vært en lang og krevende prosess, som til tider har vært preget av mye stress og frustrasjon. Motivasjonen har fått seg en knekk flere ganger. Samtidig har det vært en prosess full av læring, erfaring og gleder, som jeg kommer til å se tilbake på og være stolt over i fremtiden.

Det er mange jeg ønsker å takke for at jeg har kommet meg gjennom både lærerstudiet og denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke informantene mine, som har stilt opp åpenhjertige til intervju og latt meg få slippe inn i deres skolehverdag og tanker. Uten dere ville det ikke blitt noen masteroppgave. Videre vil jeg også rette en takk til min veileder Lennart Jølle, som har gitt meg gode innspill, tanker og refleksjoner gjennom skriveprosessen. Det har hjulpet meg helt fra starten av prosessen, til her jeg nå sitter med en ferdig skrevet masteroppgave.

Jeg vil også rette en stor takk til mine medstudenter på studiet, og spesielt de jeg samarbeidet med gjennom forskningsprosjektet PRANO. Sammen har vi kommet oss gjennom denne prosessen og det har vært godt å ha flere og lene seg på. På lesesalen har det vært både gode og tunge stunder, så det har vært viktig å kunne lene seg på hverandre når ting har sett litt mørke ut. Takk til alle som har bidratt med latter, motivasjon og gode lunsjpauser.

Trondheim, mai 2022.

Anine Skogan

Sammendrag

Masterstudien er gjennomført med utgangspunkt i et sterkt engasjement for å utforske norsklærerrollen i møte med livsmestring. Etter innføringen av LK2020 har ikke alle muligheter for norskfaglig skriving tilknyttet tverrfaglig tematikk blitt diskutert nok, og som jeg ser det ligger det et potensiale for å lage gode skriveopplegg knyttet til dette. Formålet med denne studien har vært å finne ut mer om hvilke muligheter og utfordringer som møter en lærer og to utvalgte elever i en norskfaglig skriveprosess knyttet til den tverrfaglige tematikken «folkehelse og livsmestring».

For å ramme inn og avgrense studien har jeg benyttet meg av tre forskningsspørsmål:

1. *Hva kan skriveoppgaver som inviterer til personlig skriving tilføre norskfaget?*
2. *Hvordan opplever to utvalgte elever å motta vurdering på egne personlige tekster?*
3. *Hvilke overveielser gjør en norsklærer når hen gir en tilbakemelding/vurderer på elevenes personlige tekster?*

For å svare på min problemstilling har jeg valgt det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Studien ser nærmere på et utvalg elever og en lærer i ungdomsskolen og deres tanker, refleksjoner, opplevelser og erfaringer med en norskfaglig skriveprosess som er knyttet til den tverrfaglige tematikken «folkehelse og livsmestring». Prosjektet baserer seg på en fenomenologisk undersøkelse der empirien består av to elevintervju og et lærerintervju. I tillegg har jeg samlet inn elevtekstene og vurderingsskjemaene til informantene mine.

Resultatene fra studien viser at elevene opplevde det å skrive en reflekterende tekst, med mulighet for å inkludere personlige erfaring, som noe nytt. Det påvirket hvordan elevene valgte å løse skriveoppgaven. Elevene valgte å distansere seg selv i teksten sin, og det viser hvordan elevene var bevisst både på mottaker og formål. Ut fra studien ser jeg likevel at det ligger mange muligheter for å drive en norskfaglig skriveprosess knyttet til tverrfaglig tematikk. Gjennom reflekterende skriving kan elevene få mulighet til å finne fram til tanker og sortere de, og det kan sees i sammenheng med begrepet helsefremmende skriving. I tillegg kan skriveoppgaver som inviterer til personlig refleksjon kan også bidra med læring på flere områder, blant annet innen danning og utdanning.

Denne studien har vist funn fra kun en klasse og skole, så funnene kan ikke sies å være generaliserende. Likevel viser det en tendens og sier noe om hvordan en norskfaglig skriveprosess knyttet til den tverrfaglige tematikken «folkehelse og livsmestring» kan løses. Jeg håper den kan bidra til videre refleksjoner og forskning i tilknytning til norskfaglige skriveprosesser knyttet til tverrfaglig tematikk.

Abstract

The master thesis has been carried out based on a strong commitment to explore the role of Norwegian teachers in the face of life coping (livsmestring). After the introduction of LK2020, not all possibilities for Norwegian academic writing related to interdisciplinary topics have been discussed enough, and as I see it, there is a potential for creating good writing schemes related to this. The purpose of this study has been to find out more about the opportunities and challenges that a teacher and two selected students face in a Norwegian subject writing process related to the interdisciplinary theme «public health and life skills».

To frame and delimit the study, I have used three research questions:

1. *What can writing assignments that invite personal writing add to the Norwegian subject?*
2. *How do two selected students experience receiving assessment of their own personal texts?*
3. *What considerations does a Norwegian teacher make when giving feedback / evaluating students' personal texts?*

To answer my problem, I have chosen the qualitative research interview as a method. The study takes a closer look at a selection of students and a teacher in upper secondary school and their thoughts, reflections, experiences and experiences with a Norwegian academic writing process that is linked to the interdisciplinary theme «public health and life skills». The project is based on a phenomenological study where the empirical data consists of two student interviews and a teacher interview. In addition, I have collected the student texts and assessment forms for my informants.

The results from the study show that the students experienced writing a reflective text, with the possibility of including personal experience, as something new. It affected how the students chose to solve the writing problem. The students chose to distance themselves in their text, and it shows how the students were aware of both the recipient and the purpose. Based on the study, I still see that there are many opportunities to conduct a Norwegian academic writing process related to interdisciplinary topics. Through reflective writing, students can have the opportunity to find thoughts and sort them, and this can be seen in connection with the concept of health-promoting writing. In addition, writing assignments that invite personal reflection can also contribute to learning in several areas, including education and training.

This study has shown findings from only one class and school, so the findings can not be said to be generalizing. Nevertheless, it shows a tendency and says something about how a Norwegian academic writing process related to the interdisciplinary theme "public health and life skills" can be solved. I hope it can contribute to further reflections and research in connection with Norwegian academic writing processes related to interdisciplinary topics.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.2 PRANO-prosjektet.....	1
1.3 Tidligere forskning.....	2
1.3.1 Hensikt og bidrag til forsknings- og praksisfeltet	3
1.4 Studiens struktur	3
2. Teori.....	4
2.1 Nye læreplan – Folkehelse og livsmestring	4
2.2 Skrivning som en av de fem grunnleggende ferdighetene	5
2.2.1 Skriveprosesser som dannelse	6
2.2.2 Helsefremmende skrivning	8
2.3 Undervise i skrivning	8
2.4 Vurdering: det formelle	10
2.4.1 Vurdering og etikk	12
2.5 Vurdering av skrivning	12
3. Metode	15
3.1 Rådebank-prosjektet.....	15
3.2 Kvalitativ forskningsmetode og intervju	16
3.2.1 Utforming av intervjuguider.....	17
3.3 Valg av informanter	17
3.4 Innsamling og bearbeiding av data	18
3.5 Pålitelighet og gyldighet	19
3.6 Forskningsetikk.....	19
4. Analyse av datamateriale	21
4.1 Skrivekulturen i klasserommet	21
4.2 Formålsrettet skrivning	23
4.3 Mottakerbevissthet	25
4.4 Vurdering av oppgaver som inviterer til personlig skrivning	28
4.5 Oppsummering av hovedfunn.....	31
4.5.1 Skrivekulturen i klasserommet.....	31
4.5.2 Formålsrettet skrivning.....	31
4.5.3 Mottakerbevissthet.....	32
4.5.4 Vurdering av oppgaver som inviterer til personlig skrivning	32
5. Diskusjon	33
5.1 Hva kan reflekterende skriveoppgaver som inviterer til personlig skrivning tilføre norskfaget?	33
5.2 Hvordan opplever to utvalgte elever å motta vurdering på egne personlige tekster?	35

5.3 Hvilke overveielser gjør en norsklærer når hen gir en tilbakemelding/vurderer på elevenes personlige tekster?.....	37
6. Avsluttende refleksjoner	40
6.1 Oppsummering	40
6.2 Veien videre	41
Litteraturliste	42
Vedlegg	45
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	45
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	47
Vedlegg 3: Intervjuguide	50
Intervjuguide til elever.....	50
Intervjuguide til lærer.....	52
Vedlegg 4: Elevtekster	53
Elevtekst 1: Sofie.....	53
Elevtekst 2: Magnus	54
Vedlegg 5: Lærerens vurdering av elevtekstene	55
Vurderingsskjema 1: Sofie	55
Vurderingsskjema 2: Magnus.....	57

1. Innledning

Akkurat nå lever vi i et samfunn hvor vi kanskje skriver mer enn noen gang. Den utviklingen har den digitale revolusjonen bidratt vesentlig til, og det blir stadig mer aktuelt å diskutere forholdet mellom skriving i og utenfor skolen (Iversen & Otnes, 2021, s. 23). En mulighet som er omdiskutert er om skrivingen som foregår utenfor skolen, i det private, også bør inkluderes i skolen. Det vil i så fall åpne mulighetene for å bruke tverrfaglig skriving i skolen i enda større grad. Spesielt gjennom de tverrfaglige overordnede prinsippene, som «Folkehelse og livsmestring». Folkehelse og livsmestring som tverrfaglige tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god og psykisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Kan dette tema inkluderes i norskfaget gjennom skriving? Denne masterstudien er gjennomført med utgangspunkt i et sterkt engasjement for å utforske norsklærerrollen i møte med livsmestring.

For min del som snart skal ut i læreryrket og forhåpentligvis jobbe i mange år, ønsket jeg å finne et tema for min masteroppgave som følt relevant. I den forbindelse er jeg interessert i hvordan norsklærere opplever at de kan bruke tverrfaglige temaer som utgangspunkt for skriveoppgaver. I tillegg lurer jeg på hva elevene tenker innenfor dette området. Etter innføringen av LK2020 har kanskje ikke alle muligheter for norskfaglig skriving tilknyttet tverrfaglig tematikk blitt diskutert nok. Som jeg ser det ut fra mitt prosjekt er at det finnes store muligheter for å lage gode skriveopplegg hvor elevene får anledning til å arbeide med mer tverrfaglig tematikk, som folkehelse og livsmestring.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne studien skal jeg undersøke hvilke muligheter og utfordringer som kan møte lærer og elever i en norskfaglig skriveprosess knyttet til den tverrfaglige tematikken «folkehelse og livsmestring». Med utgangspunkt i dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvilke muligheter og utfordringer møter en lærer og to utvalgte elever i en norskfaglig skriveprosess knyttet til den tverrfaglige tematikken «folkehelse og livsmestring»?

For å ramme inn og avgrense studien har jeg utarbeidet meg tre forskningsspørsmål:

1. *Hva kan skriveoppgaver som inviterer til personlig skriving tilføre norskfaget?*
2. *Hvordan opplever to utvalgte elever å motta vurdering på egne personlige tekster?*
3. *Hvilke overveielser gjør en norsklærer når hen gir en tilbakemelding/vurderer på elevenes personlige tekster?*

Problemstillingen vil bli besvart innenfor den fenomenologiske tradisjonen ved å anvende det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Bakgrunn for valg av metode, gjennomføring, studiets pålitelighet og gyldighet, og forskningsetikk, vil bli gjort rede for metodekapittelet.

1.2 PRANO-prosjektet

PRANO-prosjektet er et treårig forskings- og utviklingsprosjekt hvor formålet er å styrke samarbeidet mellom skole og lærerutdanningen. Gjennom prosjektet er ønske å utvikle gode modeller for samarbeid mellom praksisskoler og universitetet i arbeidet med utvikling av faglig relevante og praksisforankrede masteroppgaver i den 5-årige

masterutdanningen. En kjerne i prosjektet er at en gruppe studenter jobber sammen med praksislærer om å utvikle aktuelle masterprosjekt, samtidig som de følges opp av veileder(e) fra et fagmiljø eller en forskergruppe med spisskompetanse på feltet (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, u.å.). Høsten 2021 ble jeg en del av forskergruppen «PRANO skriving», som ble starten på mitt masterprosjekt. Forskergruppen vår er satt sammen av fire studenter som går utdanningen Grunnskolelærer 5-10 ved NTNU, to norsklærere fra NTNU og en lærer som jobber ute i grunnskolen. Sammen har vi jobbet med å utvikle et felles undervisningsopplegg, som skulle danne grunnlaget for studentene sine masteroppgaver. Alle studentene ønsket å skrive selvstendige masteroppgaver, men vi valgte å ta utgangspunkt i samme undervisningsopplegg for å samle inn datamateriale. Så vi har samarbeidet en god del gjennom prosjektet, både med hverandre, veiledere og lærer, samtidig som vi har fått muligheten til å utvikle våre egne prosjekter og forske nærmere på de områdene som interesserer oss.

Vi bestemte oss ganske raskt for å lage et skriveopplegg knyttet opp mot NRK-serien «Rådebank». En tv-serie som har blitt veldig populær i Norge, og spesielt blant ungdommen og unge voksne. Serien gir oss et innblikk i et ungdomsmiljø på det lille stedet Bø, og den tar opp viktig tematikk som vennskap, kjærlighet og psykisk helse. På grunn av dette tenkte vi at serien var et fint utgangspunkt for et skriveprosjekt på ungdomstrinnet, og vi bestemte oss for at prosjektet skulle basere seg på sesong 1 av serien. Vi oppdaget tidlig at Skrivesenteret hadde utviklet skriveoppgaver knyttet til Rådebank-serien, og valgte å bruke det opplegget som inspirasjon i videre arbeid (Skrivesenteret, u.å.). Vi tilpasset skriveoppgavene til våres forskningsprosjekt og etter elevgruppen, og endte til slutt opp med fire ulike skriveoppgaver. I denne studien har jeg forsket på elever som fikk den ene av disse fire skriveoppgavene, og jeg vil utdype den mer i metodekapitlet.

1.3 Tidligere forskning

Skriving i skolesammenheng kan studeres fra mange ulike perspektiver og med ulikt fokus. Skriveforskning har en relativt kort historie i Norge, hvor hovedfokuset har vært på skriving innenfor norskfaget. Etter innføringen av grunnleggende ferdigheter har fokuset flyttet seg noe over på skriving i alle fag og som en tverrfaglig ferdighet, men skriving i norskfaget står fortsatt ofte i fokus ettersom det har et overordnet ansvar for skriveopplæringen. På bakgrunn av Kunnskapsløftet sin innføring av skriving og som grunnleggende ferdighet i alle fag, har man sett behovet for å utvikle den eksisterende skriveforskningen ytterligere med tanke på det tverrfaglige aspektet (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Det finnes ikke mye forskning på bruk av de tverrfaglige temaene inn i norskfaget, og da spesielt knyttet inn mot skriveoppgaver. Akkurat dette var jo som nevnt noe av bakgrunnen for mitt prosjekt.

Vurdering er et område som det er gjort mye forskning innenfor. En sterk tiltro til at en kunne måle elevenes kunnskaper og framgang gjennom eksakte tester av ulike slag vokste fram tidlig på 1900-tallet, særlig i USA. Gjennom standardiserte kunnskapstester og bruk av omfattende tester kunne man måle utdanningssystemets kvalitet. Ved hjelp av landsomfattende informasjon om kunnskapsnivået hos elevene kunne man sette i gang tiltak for å bedre undervisningen. Etter tusenårsskiftet fikk tester og målinger en sterkere plass også i det norske utdanningssystemet, gjennom for eksempel Nasjonale prøver (Imsen, 2016, s. 474). I årene 2008-2010 kom en internasjonal undersøkelse i regi av

OECD, *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, som mente å kunne påvise at norsk skole har en svakt utviklet oppfølgingskultur i form av lite hyppig oppfølging av elevenes arbeid. Dette utløste en hektisk aktivitet med utprøving av nye, formative vurderingsmetoder, for eksempel *vurdering for læring* (Imsen, 2016, s. 475). Vurdering for læring er et begrep som jeg kommer til å utdype i teoridelen og bruke videre i denne studien.

Vurdering og tilbakemeldinger underveis i læreprosessen, ofte i form av tekstrespons, har etter hvert blitt en sentral side ved all skriveopplæring. Denne utviklingen er et resultat av et omfattende forsknings- og utviklingsarbeid i skolen gjennom de siste tjue årene, hvor de nordiske landene har etablert sterke forskningsmiljø med studie av skriveprosesser og skriveopplæring som hovedområde (Haugaløkken et al., s. 9). Interessen for språket som redskap for tenking og refleksjon, og dersom som grunnlag for læring, har i mange av forskningsmiljøene hentet inspirasjon i arbeidet til den russiske psykologen Lev S. Vygotsky (Haugaløkken et al., 2009, s. 9).

1.3.1 Hensikt og bidrag til forsknings- og praksisfeltet

Den største hensikten med å skrive denne masteroppgaven, er å utforske et område innenfor norskfaget som jeg, som snart ferdig norsklærer, ønsker mer kompetanse innenfor. I tillegg håper jeg det kan bidra til både forsknings- og praksisfeltet med metoder for å integrere tverrfaglig tematikk i norskfaget på. Gjerne i tilknytning til skriving i faget. For her ser jeg at det er et stort område som det ikke er forsket nok på, og som jeg tror det ligger et stort potensial i. Jeg ønsker også å gi økt innsikt i lærer og elevenes perspektiv på norskfaglig skriving, der tematikken er personlig og potensielt etisk utfordrende.

1.4 Studiens struktur

I denne innledningen har jeg tatt for meg en kort beskrivelse av prosjektet, bakgrunn og motivasjon for oppgaven, tidligere forskning om vurdering av skriving og hva mitt prosjekt kan bidra med til forsknings- og praksisfeltet. Videre er oppgaven delt inn i kapitler. I teorkapitlet vil jeg ta for meg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Der vil jeg se nærmere på den nye læreplanen og dens tverrfaglige tema «folkehelse og livsmestring, og se på teori om både skriving og vurdering. I metodedel vil jeg redegjøre for valg av metode, gjennomføring, studiets pålitelighet og gyldighet, og forskningsetikk.

I analysekapitlet vil jeg presentere resultater av forskningen. Videre i kapittel 5 vil jeg diskutere funnene med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket. Dette kapitlet består av tre hoveddeler, med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. Første del (5.1) drøfter hva skriveoppgaver som inviterer til personlig skriving kan tilføre norskfaget. Deretter vil neste del (5.2) løfte frem hvordan to utvalgte elever opplevde å motta vurdering på egne personlige tekster. Til slutt (5.3) vil jeg drøfte hvilke overveielser en norsklærer må gjøre, når hen gir en tilbakemelding/vurderer elevenes personlige tekster. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 oppsummere oppgaven og komme med noen avsluttende refleksjoner om arbeidet.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for min oppgave. Jeg har valgt å dele inn teoridelen i fem delkapitler for og skape en god oversikt over mitt teoretiske rammeverk. Først kommer jeg til å presentere læreplanen og en av de nye delene som har kommet inn med den, nemlig det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Deretter går jeg videre i læreplanen og kommer inn på skriving som grunnleggende ferdighet. Disse to kategoriene viser hvilke styringsdokument skolen og jeg som lærer er forpliktet til å ta hensyn til i skolehverdagen. Videre vil jeg komme inn på det å undervise i skriving, og vil trekke frem noen didaktiske perspektiver på det å være skriveleærer. Deretter går jeg over på vurdering og den formelle delen knyttet til det, her vil jeg også komme inn på det etiske ved vurdering. Til slutt vil jeg se nærmere på teori om vurdering av skriving.

2.1 Nye læreplan – Folkehelse og livsmestring

Læreplanverket for grunnopplæringen i Norge er det styrende dokumentet for norsk utdanning. Den overordnede delen av læreplanen utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2020). De overordnede prinsippene skal forsøke å bidra til at dagens barn og unge skal kunne takle morgendagens utfordringer. Det skal skje, blant annet, gjennom de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Hensikten er å bidra til å imøtekomme store endringer i samfunnet, og forberede barn og unge på utfordringer som allerede er her og som vi vet vil øke i fremtiden (Sælebakke, 2018, s. 17). Videre i denne oppgaven er det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som blir det sentrale. Folkehelse og livsmestring som tverrfaglige tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god og psykisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Som Sælebakke (2018) skriver er det å kjenne seg selv en nøkkel til å håndtere seg selv til å mestre både opp- og nedturen i livet (s. 84). Ifølge WHO (Verdens Helse Organisasjon) gir det god psykisk helse å få realisere eget potensial, mestre livet og å bidra i samfunnet. Det er å leve gode liv *til tross* for stressende eller utfordrende livsbetingelser. Det å leve det gode liv innebærer dermed å håndtere motgangen og utfordringene (Uthus, 2017, s. 19). Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Aktuelle områder innenfor temaet er blant annet fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, mellommenneskelige relasjoner, og å kunne håndtere tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Mange aktører, både fra skoleledelse, har uttrykt sin skepsis til den økende prestasjonskulturen i skolen, som følge av mål- og resultatstyringen som finnes i skolen. Selv om prestasjonspresset varierer fra skole til skole, og fra klasse til klasse, er tendensen urovekkende stor. Prestasjonspress i skolen kan ha svært uheldige konsekvenser for elevens skolearbeid og for deres mentale helse (Sælebakke, 2018, s. 29). Generasjonen med elever som går på skolen nå blir ofte omtalt som «generasjon prestasjon». Begrepet karakteriserer en flink, veltilpasset og aktiv ungdomsgenerasjon, som er opptatt av å prestere og gjøre det godt på mange områder. Det tegnes et bilde av tydelige forventninger

om å prestere og være best på mange områder samtidig – enten det handler om kropp og utseende, om skole og utdanning, om vennskap og fritidsaktiviteter eller om anerkjennelse gjennom sosiale medier. Dette er en ungdomsgenerasjon som er vokst opp i en tid der internett og sosial medier gir andre muligheter for selvpresentasjon enn før, og der ungdom angivelig er utsatt for så mye press på så mange områder, at det blir vanskelig å håndtere og mestre helheten av de krav og forventninger de står overfor (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018). Som skoleforskning har vist, jo sterkere og mer av prestasjonspresset elevene opplever, desto mer finner man konsekvenser som nedstemthet, utmattelse og angst. I tillegg rapporterer elever som opplever et sterkt prestasjonspress i skolen, om lavere selvfølelse. Ulike former for alvorlige traumer og overgrep, og fastlåste skilsmisse- og lojalitetskonflikter i familien, har vært og er fortsatt viktige grunner til stressrelaterte tilstander hos barn. Men disse formene for stress ser ut til å være ganske stabile. Det som nå øker, er altså stress forbundet med krav som ikke er tilpasset barnets evner, alder, nivå eller følelsesmessige behov (Sælebakke, 2018, s. 30).

Nyere forskning i skolen viser at lærerens relasjonskompetanse er helt avgjørende for elevens læringsresultater, og i arbeidet med å forebygge problematferd (Sælebakke, 2018, s. 36). Men gode relasjoner kommer ikke av seg selv, for det forutsetter at læreren innehar nødvendig med relasjonskompetanse, som innebærer å skape trygge relasjoner til dine elever. Ifølge Sælebakke (2018) presiserer Jan Spurkeland viktigheten av relasjonskompetanse: «relasjonskompetanse er kanskje noe av det viktigste vi utvikler i livene våre (s. 34). Kunsten å omgås andre, skaffe oss venner, etablere nettverk, samarbeide og danne effektive grupper har sitt utgangspunkt i vår medfødte eller utviklede relasjonskompetanse. Hele spekteret av denne kompetansen kan læres og trenes» (Sælebakke, 2018, s. 34). Barn og ungdom utvikler seg ikke bare fysisk, det skjer like mye psykisk. Emosjonell utvikling skjer i samspill med trygge voksne, og det gjelder også på skolen. Barn og ungdommer trenger trygge lærere for å identifisere egne følelser, gjenkjenne dem hos andre og forstå sammenhengen de oppsto i. De trenger også hjelp til å forstå at følelsen ikke vil gå over, at følelser kommer og går – det er deres natur. Slik lærer de å håndtere egne følelser og tåle andres. Her kommer lærerens relasjonskompetanse inn, evnen til nærvær og inntoning i situasjonen (Sælebakke, 2018, s. 80).

2.2 Skrivning som en av de fem grunnleggende ferdighetene

Etter innføringen av LK06 har norsk skole blitt godt kjent med de fem grunnleggende ferdighetene: lesing, skrivning, regning, muntlige og digitale ferdigheter. Skolen skal legge til rette for og støtte elevenes utvikling av alle de grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet. Disse ferdighetene er en del av den faglige kompetansen og er nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. Samtidig er de viktig i utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Alle lærere, uansett fag, har et ansvar for å sørge for opplæring av de grunnleggende ferdighetene. Norsk lærere har likevel et særskilt ansvar for opplæring i skrivning.

Skrivning slik jeg definerer det i denne oppgaven, innebærer at man klarer å ytre seg på forståelig og på en hensiktsmessig måte, om ulike emner og i kommunikasjon med andre. I tillegg kan skrivning være et redskap man kan bruke for å organisere egen kunnskap og utvikle ny kunnskap. I arbeidslivet, i øvrige samfunns- og organisasjonsliv og i deres egen hverdag er det viktig å utvikle strategier for å skrive. Det å kunne skrive overbevisende og

reflekterende gir for eksempel grunnlag for å ytre egne meninger, noe som vil være en nødvendig kompetanse for elevene når de skal ut i arbeidslivet (NOU 2015:8, s. 29). Denne forståelsen av skriving, finner vi også igjen i læreplanen. Her trekkes det frem at det å kunne skrive i norsk innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og behersker skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Læreplanen understreker viktigheten av skriving i et menneskes liv. Som nevnt må elevene blant annet tilegne seg retoriske ferdigheter for å fungere i yrkes- og samfunnsliv og de skal beherske å kunne delta i diskurser i offentligheten for å bli dannede medborgere i demokratiske prosesser (Iversen & Otnes, 2021, s. 14). Dette trekker også OECD frem, når de viser til at skriving er en av de viktigste ferdighetene skolen lære opp elevene i, fordi det er en forutsetning for aktiv deltakelse i samfunnet vi lever i (Henden, 2021, s. 58). I dag er det nesten umulig å utføre et eneste yrke uten at det stilles krav til skriveferdighet, også i yrker som man kanskje ikke tenker over innebærer skriving. For eksempel må en sykepleier gi en skriftlig rapport om pasientene sine, og denne typen skriving er en viktig del av sykepleieryrket. Skolen skal utvikle kompetente lesere og skrivere for et langt liv i et samfunn der stadig mer kommunikasjon skjer skriftlig. Uansett yrke vil man være avhengig av å bruke skrift for å utføre jobben sin, så det å mestre skriveferdigheten kan i mange tilfeller være avgjørende for om man er en fungerende samfunnsborger. Spesielt i det demokratiske samfunnet vi lever i nå, hvor ulike meninger og perspektiver brytes og møtes gjennom skrift, er evnen til å forstå de ulike reglene som gjelder for kommunikasjon i ulike situasjoner og tekstkulturer viktig (Håland, 2021, s. 11).

Både unge og voksne skriver flere tekster enn i tidligere tider. Den digitale revolusjonen har bidratt vesentlig til en slik utvikling og det har blitt stadig mer aktuelt å diskutere forholdet mellom skriving i og utenfor skolen. Spesielt knyttet til skriving i fritidskulturen, i familiesammenheng og i private sammenhenger, skriving som ikke er regissert av for eksempel skolen (Iversen & Otnes, 2021, s. 23). Denne tekstkulturen, som innebærer sosial interaksjon gjennom ulike skriftlige medier, kan man trekke inn i skolens skriveopplæring. På den måten får man tatt i bruk elevenes tekst- og skriveerfaringer i undervisningen (Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 23). Muligheten til å åpne skolens klasserom for denne typen tekster har vært diskutert mye, og kom særlig opp etter at digitale medier fikk stor utbredelse og ble lett tilgjengelige. I hvilken grad og på hvilken måte man skal integrere den digitale tekstkulturen fra fritiden til skolens faglige felt, er noe som må vurderes til enhver tid i forhold til blant annet tema og læringsmål (Iversen & Otnes, 2021, s. 24). Eksempler viser at det kan gi positive utslag i klasserommet, og derfor er dette noe man som skriveleerer i dagens skole bør vurdere å prøve. Ifølge Iversen og Otnes (2021) har for eksempel Gunnilla Molloy hentet tema for gutters skriving fra deres fritidskultur. Hun har latt gutter skrive om hovedinteressene sine, som f.eks. mekking av motorsykler. Det gjorde mange av dem med stort hell sammenliknet med hva de presterte innenfor tradisjonelle skriveopplæringsoppgaver i skolen (Iversen & Otnes, 2021, s. 24). Det mest sentrale er at skrivingen må oppleves som viktig og meningsfull her og nå, at skrivingen har et *formål* (Lorentzen, 2009, s. 9). Elevene må kjenne at de skriver fordi det er en grunn til å skrive.

2.2.1 Skriveprosesser som danning

I læreplanens overordnet del, under prinsipper for læring, utvikling og danning, står det at skolen både har et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2020e). De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Grunnopplæringen er

en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. I tillegg skal opplæringen bidra til å danne hele mennesker og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene blant annet får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, og samfunn og arbeidsliv. I tillegg skjer danning gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Elevene dannes i møtes med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer glede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Laila Aase definerer ifølge (Smidt, 2018) dannelsesbegrepet slik: «en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (s. 115). Siden skolen er en sosial arena, der samfunnets utviklingsbehov og dannelses mål møtes og brytes, kan det spille en stor rolle i elevenes dannelsesprosess. For å knytte det til norskfaget, vil nok en norsklærer ofte planlegge timene sine med utgangspunkt i storsamfunnets prioriteringer og verdier til enhver tid (Smidt, 2018, s. 21). Norskfaget tilbyr kunnskap og arbeidsformer som kan stimulere selvrefleksjonen og perspektiver på fellesskapet, men det skjer ikke automatisk. For eksempel krever skriveopplæring som danning lærere som kan skape lærings situasjoner, der kommunikasjon med egne og andres tekster gir muligheter for refleksivitet, og der eleven blir utfordret i sin tenkning (Aase, 2012, s. 51). Skriveprosessen kan være en kilde til både personlighetsutvikling og kunnskapsutvikling gjennom den mulighet den skaper for selvrefleksjon. Man kan betrakte sin tekst så å si utenfra og samtidig være inne i en tankeprosess som former teksten. Denne bevegeligheten gir et utviklingspotensial som skaper grunnlag for danning (Aase, 2012, s. 51).

Forståelsen av skriveprosesser som meningsskaping er avgjørende for å forstå at skriving spiller en viktig rolle i skolens dannelsesoppdrag. Skriveren posisjonerer seg i forhold til allerede eksisterende kunnskap og andres meninger, og utforsker grenser og muligheter for å være deltaker i et kulturelt fellesskap. På en eller annen måte tvinger skrivingen fram en tematisering av skriverens individualitet og hans forhold til verden. Det er refleksiviteten i skriveprosessen som framfor alt skaper et potensial for danning, fordi skriving tvinger skriveren til en kommunikasjon med seg selv der han må utforske valg og muligheter for hva han kan si, og hvordan det kan sies (Aase, 2012, s. 53). I tillegg kan skriveopplæring bidra til «praksis fornuft». De valgene eleven gjør gjennom en skriveprosess krever dømmekraft. Man må tilpasse språket og argumentasjonen etter situasjonen og formålet med kommunikasjonen, og man velger ulike innfallsvinkler i forhold til innholdet i det man ønsker å uttrykke. Dømmekraften skiller seg fra de andre kunnskapsformene gjennom å være en usikker kunnskap, som i mindre grad kan læres gjennom hukommelse eller øving. Det fins ikke oppskrifter på hvordan man kan handle i en bestemt situasjon, derimot kan man tenke seg at dømmekraften utvikles gjennom praktisk erfaring. Vi må tro at ved å reflektere over egne og andres handlinger og valg, eller å bli utfordret på egne valg, kan vi bidra til å utvikle dømmekraft over tid. Læreren har en avgjørende rolle som utfordrer og setter i gang prosesser som stimulerer til bruk av dømmekraft (Aase, 2012, s. 55).

Danning inngår også som en del av lærerens kriterier for å veilede elever i skriveprosesser og for vurderingsgrunnlaget til elevenes skriveprodukter. Læreren skal ikke vurdere elevens meninger eller ståsteder i forhold til tro, politikk og personlige livsoppfatninger,

men vurderer deres evne til å håndtere forholdet mellom individuelle oppfatninger og andres ved hjelp av saklighet, sjenerøsitet, toleranse, logisk resonnement, relevant argumentasjon og rimelige beskrivelser, sammenligninger og forklaringer. Læreren skal med andre ord ikke bare vurdere elevenes kunnskaper og ferdigheter i smal forstand, men alle sider ved teksten, også dannelsingsaspekter (Aase, 2012, s. 56). Samtidig er det ikke slik at danning er en automatisk gevinst ved skolens skriveopplæring. Danning krever at eleven blir utfordret på sin egen tenkning og på synspunkter og virkelighetsforståelser som de opplever som selvsagte. Danning er en utviklingsprosess som skjer langsomt over tid, og som verken er lett å planlegge for eller observere (Aase, 2012, s. 56).

2.2.2 Helsefremmende skriving

Helse handler i stor grad om ivaretagelse av *både* kropp og sinn, men vi er ofte mer vant til å ta oss av det fysiske enn det psykiske (Wold & Uverud, 2019, s. 19). Skolen skal hjelpe elevene til å mestre livet og utvikle et positivt selvbilde, og skriving kan da være et sentralt verktøy. Skriving kan være et hjelpemiddel til å finne fram tanker og strukturere de. Når man skriver ned erfaringer og følelser, og reflekterer rundt egen hverdag kan det hjelpe dem å finne en mening. Slik kan skrivingen være en redningsplanke og skape en positiv innvirkning på helsen vår (Henden, 2021, s. 133).

Wold og Uverud (2019) spør: kan det å skrive om seg selv og sine egne opplevelser ha en positiv påvirkning på helsen? Kan skriving være en form for indre renovasjon som rydder og gir oversikt, slik at kropp og sinn får mer overskudd? Kan skriving hjelpe deg gjennom en krise eller bidra til nye perspektiver på det livet du lever? (s. 17). De viser til begrepet helsefremmende skriving. Det handler ikke om å forandre eller forbedre noe, men heller det å se og forstå seg selv. Det er prosesser som ikke nødvendigvis gjør oss friske, men som er godt for helsen (Wold & Uverud, 2019, s. 21). Å skrive om personlige temaer kan være med på å gi ulike effekter. Det kan for eksempel hjelpe deg til å se forbindelser mellom påvirkninger du har vært utsatt for, og effekter dette har hatt på deg. Du kan også få en god oversikt over både kvaliteter og uutviklede sider i deg selv. Helsefremmende skriving gir ideelt sett selvinnsikt, og jo mer du forstår av deg selv, jo enklere er det på mange måter å mestre livet (Wold & Uverud, 2019, s. 19).

2.3 Undervise i skriving

Skriveundervisning har vært en sentral del av norsk skole lenge, men dens posisjon har variert fra generasjon til generasjon og fra læreplan til læreplan. Samfunnssyn, elevsyn og språksyn er blant de faktorene som har virket inn på hvilken vektlegging skriveundervisningen har hatt, og hvilke metoder som er blitt brukt (Iversen & Otnes, 2021, s. 32). Dagens elever skal ut i et arbeidsmarked som er helt annerledes enn hva dagens voksne ble forberedt på i sin skoletid. Ut fra det må vi vurdere hva slags læringsmiljø elevene trenger, og hva som er mulig innenfor skolens rammer. Evnen til å skrive er en viktig kompetanse i et moderne kunnskapssamfunn – både i skole, arbeidsliv og samfunnsliv. Derfor er det viktig at skolens skriveopplæring er relevant når det gjelder skriveferdighetene elevene trenger å beherske etter endt skolegang. Det er viktig å gjøre elevene bevisste på at man via skriving kan handle på ulike måter og med ulike formål, og at dette henger sammen med situasjonen rundt og mottakerne av den skrevne teksten (Otnes, 2014, s. 238).

Å undervise elever i skriving handler om å bygge et skrivemiljø der man støtter elevene sin skriving på ulike måter (Håland, 2021, s. 44). Gjennomtenkt tilrettelegging av et

skriveforløp er viktig for å lykkes med skriveopplæringen. Det krever kunnskap om relevante metoder og strategier for de forskjellige fasene i et skriveforløp. En forutsetning for planleggingen er at læreren er bevisst på hvilke skriveferdigheter som skal trenes, og hva slags skrivekompetanse som forventes av elevene når perioden er over. Det er dette som bestemmer hva det skal undervises og veiledes i, hvilke skriveoppgaver som skal gis, og hvilke vurderingskriterier som skal anvendes (Iversen & Otnes, 2021, s. 32). *Skrivetrekannten* kan være et godt stillas for læreren i planleggingen av skrivesituasjoner. Trekanten fokuserer på at tekster har et innhold (hva), de er skrevet på bestemte måter (hvordan) og har bestemte formål (hvorfor). I planleggingen av ulike skrivesituasjoner må læreren tenke gjennom hvordan elevene skal få et innhold i tekstene som er tilpasset formålet (hva). Dessuten må man tenke gjennom hvordan man kan legge undervisninga til rette slik at elevene uttrykker seg på en formålstjenlig måte (hvordan). Og til sist klargjøre formålet med skrivninga (hvorfor). For å klargjøre formålet kan det være nødvendig å stille spørsmål som: hva skal skrivninga brukes til? (Håland, 2021, s. 47).

Opgaver utgjør en sentral del av et skolefag og et undervisningsforløp, siden de skal bidra til både læring og dokumentasjon av læring, samtidig som de skal vurderes. Dermed blir oppgavedesign en viktig del av en lærers kompetanse (Otnes, 2014, s. 237). Skovholt (2014) skriver at det blant skriveforskere i dag er bred enighet om at lærere bør lage virkelighetsnære skrivesituasjoner om oppgaver, det vil si situasjoner og oppgaver som har et tydelig skriveformål og en autentisk leser (s. 29). Det er avgjørende at lærer og elev har samme forståelse av hva som er formålet med skrivningen, og at tekstene skal produseres, blir fulgt opp og brukt til noe. Først da kan skriveopplæringen være et ledd i å forberede elevene til å ta del i demokratisk offentlighet (Skovholt, 2014, s. 29). For å forstå hvordan tekster utvikles og brukes, i skolen og i andre sammenhenger, må vi forstå de sammenhengene de inngår i, hva skrivningen skal brukes til, hvem den er beregnet på, hvilke normer og forutsetninger som gjelder (Skovholt, 2014, s. 27). Elevene må også forstå hva en god tekst er, hvordan de kan skrive i ulike kontekster og til ulike kommunikative formål og mottakere, for å utvikle sine skriveferdigheter. Det finnes mange forskjellige sjangre med sine spesifikke trekk og semiotiske ressurser, og da er det viktig at elevene blir utfordret til å prøve ulike sjangrer. De må lære seg å beherske en lang rekke ulike skrivehandlinger og forstå hvordan de kan anvendes mest mulig hensiktsmessig (Fjørtoft, 2014, s. 63).

I læreplanrevisjonen av 2013 forsvant sjangerbetegnelser som artikkel, essay og kåseri ut av kompetansemålene, til fordel for teksttyper som kreative, argumenterende, reflekterende og informerende tekster. Det stilles ingen tydelige krav til sjangrer i oppgavene: det er formålet med teksten som skal være avgjørende for alle valg eleven tar i skrivningen sin. En gevinst er at de nye oppgavetyperne kan tvinge fram en større bevissthet rundt skrivningens formål. Både Kunnskapsløftet (LK20) og Rammeverket for grunnleggende ferdigheter legger til grunn at skrivekompetanse handler om å kunne bruke skrift til og ytre seg på en forståelig og hensiktsmessig måte, tilpasset ulike situasjoner og formål (Kunnskapsdepartementet, 2020c). I stedet for å gjemme seg bak en sjanger må en altså her tenke igjennom hva som virkelig tjener den situasjonen og det formålet som tegnes opp (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48). For elevenes del handler det om å kjenne at de skriver fordi det er en grunn til og skrive. Det kan de f.eks. gjøre gjennom å få gitt uttrykk for noe de har interesse for og ønsker å dele med andre, og fordi noen er interessert i det de skriver (Lorentzen, 2009, s. 9).

Refleksjon er en kjerneverdi i samfunnsmandatet til skolen gjennom å fremme det dannede mennesket. Samtidig er refleksjon et litt udefinert ord i utdanningsdiskursen. Alle ønsker reflekterte elever, men hva vil det egentlig si å være eller framstå som reflektert? Som nevnt er reflekterende skriving i skolen et relativt nytt fenomen, så det er et ukjent område for mange. Det å reflektere handler hovedsakelig om at du tenker over noe. Et trekk ved refleksjon som skriveoppgave er at den kan løses på en relativt fri måte, fordi den skal være utforskende og det stilles ikke krav til et konkret svar. Et annet trekk ved reflekterende skriving som ofte blir løftet frem, er det personlige (Breivega & Myklebust, 2020, s. 110). Skal teksten din ha kraft i seg til å ikke bare informere og inspirere, men også bevege leseren, må man som skriver ta sjansen på å la følelsene dine skinne gjennom teksten. Selv om det betyr at man kanskje må skrive seg ut av komfortsonen sin. Å skrive med både fornuft og følelser tilfører teksten din liv i møtet med sine lesere, fordi en tekst uten følelser blir fort en livløs og kjedelig tekst. Skal du skrive godt og effektivt, må du skrive med lyst og inspirasjon. Du må finne ut hva som er viktig for deg og la deg engasjere (Farbrot, 2019, s. 21).

Som nevnt tidligere bør lærerne lage virkelighetsnære skriveoppgaver som har et tydelig formål og en autentisk leser. Det kan være utfordrende når mye av skrivingen i skolen tross alt må betraktes som iscenesatt. Når elevene skriver utenfor skolen, har tekstene ofte et klart og definert formål. De skriver fordi de har et behov for å skrive, og ofte er dette formålet kommunikasjon (Kvithylid & Aasen, 2011, s. 88).. Enten de oppdaterer venner på meldinger eller søker på sommerjobb, produserer de tekster med et kommunikativ innhold siktet til autentiske lesere. Utfordringen i skolen er at mye av skrivingen som foregår der, mangler denne autentiske kommunikative hensikten. Elevene skriver ikke nødvendigvis fordi de behov for å kommunisere noe, men fordi læreren har sagt man skal gjøre det. Akkurat denne forskjellen mellom skriving i skolesammenheng kontra autentisk skriving har vært og er en utfordring for skriveidaktikken. Det å øke fokuset på hvorfor elevene skal skrive denne teksten, forklare hva den skal brukes til og hvem som skal lese den, kan bidra til at elevene får en større forståelse av formålet med skriveoppgaven (Kvithylid & Aasen, 2011, s. 88).

2.4 Vurdering: det formelle

Vurdering er et vanskelig og krevende område for lærere, fordi det er veldig komplekst og omfatter både faglige, politiske, etiske og organisatoriske spørsmål (Evensen, 2009, s. 15). Det er en stor del av læreryrket og noe mange i skolen bruker mye tid på. I forskriften til opplæringsloven § 3-2 står det at alle elever i den norske skole har rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen (Opplæringslova, 1998). Det viser til at man som lærer er lovpålagt å gi elevene denne typen vurderinger gjennom skoleåret. Videre i forskriften til opplæringsloven i § 3-3 står det at formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Grunnlaget for vurdering i fag skal være kompetansemålene i læreplanen i fag (Opplæringslova, 1998). I dette masterprosjektet er det underveisvurdering som jeg er mest interessert i, så jeg vil se litt nærmere på hva det er nå.

Innenfor vurderingsteorien skiller man mellom to type vurderinger: summativ og formativ vurdering. I norsk skole finnes det lange tradisjoner for å gi summativ vurdering, som er den vurderingen vi gir elevene på slutten av en læringsprosess som for eksempel standpunktkarakterer eller eksamen. Denne formen for dokumentasjon av elevenes

kunnskaper er nødvendig og viktig i skolen, hvor formålet er å si noe om elevenes kompetanse når de skal søke opptak til videregående skole eller høyere utdanning (Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 8). I tillegg til at elevene skal motta en sluttvurdering, får de også vurdering underveis i skolehverdagen. Denne typen vurdering kalles for formativ vurdering og har som hensikt å fremme læring. Underveivurdering er all vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen og skal være en integrert del av opplæringen. Gjennom underveivurderingen skal elevene forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem, få vite hva de mester og få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin. Vurderingen kan være både muntlig og skriftlig ifølge opplæringslovens § 3-10 (Opplæringslova, 1998). Elevene i grunnskolen er underveis i fagene helt til de avsluttes, som betyr at denne vurderingspraksisen skal skje helt fram til fagets avslutning i tiende klasse (Engh & Gran, 2021, s. 37).

Her vil jeg trekke inn begrepet vurdering *for* læring, som handler om hvordan lærere i dagens skole skal tenke rundt læring, for best mulig å kunne skape en læringsfremmende og inkluderende undervisning (Engh & Gran, 2021, s. 14). Vurdering har en nær sammenheng med motivasjon for læring, og hvis kontrollen av hva som er lært skjer for ofte, kan det resultere i tap av motivasjon for de elevene som presterer lavest, og som stadig blir konfrontert med sin manglende kompetanse. I tillegg går dette arbeidet ut over det vesentligste, nemlig å lære mer eller utvikle seg videre (Engh & Gran, 2021, s. 67). Derfor er begrepet vurdering *for* læring viktig, fordi det handler om å bidra til at elevene utviklet et tankesett som bidrar til at de tror på egen læring. Fokuset flyttes fra at læring er å framstå som vellykket, til å handle om elevenes utvikling, mestring og selvregulering (Engh & Gran, 2021, s. 18). Det er nettopp dette en god vurderingspraksis skal bidra til, å styrke elevenes læring – og det er selve kjernen i vurdering for læring (Sandvik & Buland, 2016, s. 211). Historisk har det vært en svak, ulik og urettferdig vurderingskultur i Norge. Norsk skole har vært preget av at forskjellene er store mellom skoler og mellom klasserom når det gjelder hva som skal til for å få ulike karakterer. Særlig har de lavere karakterene vært preget av hva som mangler og hva elevene *ikke* kan. Hovedmålsettingen er at endringene i vurderingsforskriften og satsingen skal bidra til en mer læringsfremmende og rettferdig vurderingspraksis (Engh & Gran, 2021, s. 14).

Den overordnet delen av læreplanverket, som all opplæring skal sees i lys av, gir lærerne og profesjonsfellesskapet et stort handlingsrom innenfor vurderingsfeltet. Innenfor dette handlingsrommet kan lærerne gjøre profesjonelle vurderinger for å utføre arbeidet sitt til beste for elevenes læring og læringsmiljø (Evensen, 2021, s. 7). Dette stiller krav til lærerens vurderingskompetanse. Å ha vurderingskompetanse innebærer å kunne utføre vurdering på en faglig god måte i utdanningssammenheng, men også å forstå hvilken kontekst vurdering foregår i og hvordan vurdering kan brukes på gode og mindre gode måter (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 17). Norske skolemyndigheter definerer vurderingskompetanse slik: vurderingskompetanse forstås som bruk av metoder, vurderingsformer og vurderingsresultater, utvikling av et fagspråk om vurdering og som sammenheng mellom mål og vurdering. Å utvikle vurderingskompetanse innebærer også å etablere en vurderingskultur med fokus på elevenes læring, med rom for å prøve og feile og for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 21/Utdanningsdirektoratet).

2.4.1 Vurdering og etikk

Når jeg i mitt masterprosjekt er interessert i vurdering av elevtekster som inviterer til personlig refleksjon og skriving, er den etiske delen av vurdering sentral. For det å være lærer er i seg selv et etisk prosjekt. Gjennom skolen kan vi til en viss grad påvirke hvordan barn blir, som igjen er med på å bestemme hvordan framtiden blir. De som går på skolen nå, skal leve lenge og de skal selv oppdra en generasjon som vil leve enda lenger. Når man velger hva man skal undervise i, og hvordan man skal undervise i det, uttrykker man et vist syn på hva som er verdifullt i livet (Bøyum, 2020, s. 14). Barn er både avhengige og sårbare. De er avhengige av voksne – særlig foreldrene, men også av lærere – både for å ha det godt her og nå, og for å utvikle seg videre. De er også sårbare: måten de blir behandlet på, kan forme de som personer og påvirke resten av livet deres. Dette gir læreren en stor makt (Bøyum, 2020, s. 33).

En av de viktigste og kanskje mest omdiskuterte oppgavene en lærer har er å sette karakter. For vurdering og karaktersetting i skolen er full av etiske dilemmaer for en lærer. En av grunnene til at det stadig er så omdiskutert, er fordi det stilles spørsmål om vurdering og karaktersetting egentlig kan sees på som rettferdig. Spør vi elevene er de opptatt av at læreren vurderer ulike elever likt. De er opptatt av at all vurdering, karaktersetting og tilbakemeldinger skal gjøres på en rettferdig måte. Likevel erfarer elever urettferdig og uriktig karaktersetting. En bekymring er at den personlige kjemien mellom lærer og elev, påvirker vurderingen som blir gitt. «Trynefaktor», at læreren favoriserer elevene han eller hun har spesielt god kjemi med, omtales av flere som noe de har opplevd og reagerer negativt på (Sandvik & Buland, 2016, s. 216). Når læreren skal gi vurdering på elevtekster som tar opp personlige tanker og følelser, kan det føles som et vanskelig område å gjøre vurdering på. Læreren må være bevisst på hvilke etiske valg hen står ovenfor, og reflektere over konsekvenser som kan oppstå. Som sagt er det å være lærer virkelig vanskelig. Det er også utrolig viktig: det læreren gjør med elevene, dag etter dag, år etter år, kan ha like store følger for hjernen og livet til elevene som det kirurgen gjør med skalpellen, har for hjernen til pasienten – følgene er bare mindre tydelige, fordi de er mer langsiktige (Bøyum, 2020, s. 12).

2.5 Vurdering av skriving

Som jeg har vist frem finnes det et regelverk for hvordan vurdering skal foregå i den norske skole. Når man som norsklærer skal gi vurdering eller en tilbakemelding på en skriveoppgave, er det mange faktorer som spiller inn for om det gir en positiv effekt på eleven eller ikke. Alle læringsteorier tilsier at det er viktig med en eller annen form for tilbakemelding, for et liv uten noen former for tilbakemeldinger ville være som å vokse opp i et vakuum. Det viser seg også at tilbakemeldinger synes å gi effekt på læring, men det skal nevnes at det er med stor variasjon (Fjeld et al., 2020, s. 226). Det at læreren har vurderingskompetanse viser seg igjen viktig, når man ser at tilbakemelding kan ha stor betydning for elevens læring. Det er faktisk helt avgjørende at man som lærer er bevisst på hvordan og hva man bør ta hensyn til når man skal gi elever en tilbakemelding på en skriveoppgave. En tilbakemelding blir på det pedagogiske området definert som informasjonen som brukes til å korte inn avstanden mellom et faktisk nivå og et ønsket nivå (Bærenholdt et al., 2018, s. 11). En god tilbakemelding innebærer å gi elevene en respons som forteller dem om kvaliteten på arbeidet deres, samtidig som det bidrar til at elevene opplever mestring og økt motivasjon for læring (Sandvik & Buland, 2016, s. 216). Om man skal gi tekstrespons underveis i en skriveprosess, skal man ut fra dette gi eleven tilbakemelding på kvaliteten på teksten og peke på hvordan eleven kan utvikle teksten sin

videre. I følge Bueie (2014) har vurderingsforskning vist at respons gitt underveis i skriveprosessen langt større verdi for læring og skriveutvikling, enn respons som gis på et ferdig produkt (s. 111).

Det finnes ingen fasit på hvordan man som lærer skal gå frem for å vurdere en elevtekst eller elevens skriveferdigheter, men det er likevel noen prinsipper man kan ha med seg inn i vurderingsarbeidet. Målet med responsen vil delvis være avgjørende for hva en tar med i vurderingen, og kan for eksempel påvirkes av hvilket tema skriveoppgaven har. Videre kan læreren blant annet velge å veilede en elev om hvordan en skal få fram et innhold, hvordan kan man nå en mottaker med budskapet, hvordan strukturere innholdet, om bruk av virkemidler, og om rettskriving og tegnsetting. Det mest sentrale er uansett å trekke fram mestring og sette ord på det eleven får til, og det er svært viktig å gi tips om muligheter som eksisterer (Ukjent forfatter, 2002, s. 9). Nyttige tilbakemeldinger for elevene, gir konkret og tydelig informasjon om hvordan elevene kan videreutvikle teksten, samtidig som det forklares hvorfor dette vil gjøre teksten bedre (Bueie, 2016). En tilbakemelding bør derfor ikke bare inneholde generelle kommentarer, for det vil ikke hjelpe elevene sin skriveutvikling. Innenfor skriving er det mye man kan velge å gi tilbakemelding på, og derfor er det viktig at man ikke gir vurdering på alt. I vurderingsarbeidet stilles det selvsagt krav til lærerens kompetanse og evne til å formidle faget på en måte som ulike elever kan ha utbytte av. For å kunne gjøre dette, framheves betydningen av det relasjonelle, at læreren må se hver enkelt elev, skjønne den enkelte elev og kunne kommunisere med alle på deres egne premisser (Sandvik & Buland, 2016, s. 215). Praktisk erfaring med vurdering bidrar utvilsomt til å styrke samlede vurderingskompetanse. For en lærer som ikke kan se hvilket faglig nivå en elev befinner seg på, vil ikke kunne avgjøre hvilken støtte som trengs for videre læring (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 17).

En stor utfordring når man gir underveisvurdering, er at man som lærer aldri kan vite sikkert hva elevene får ut av din tilbakemelding. Bli tilbakemeldingene forstått, og er elevene enige eller uenige i lærerens kommentarer? Norsklærere bruker mye tid på å gi tilbakemeldinger på skriftlige elevtekster, for å veilede elevene eller begrunne en karakter (Bueie, 2014, s. 109). Men hvordan oppfatter elevene lærerens tilbakemelding? Det er elevens reaksjon og egne vurderinger som avgjør hvordan tilbakemeldingen har innvirkning på eleven. Hva elevens oppmerksomhet blir rettet mot, trenger ikke å være det som læreren hadde til hensikt. Eleven må også ha evnen til å forstå tilbakemeldingen og oppfatte den som meningsfull. Om eleven ikke ser meningen med tilbakemeldingen, vil heller ikke tilbakemeldingen ha noen innflytelse på eleven (Fjeld et al., 2020, s. 232). Uansett hvilke tilbakemeldinger du som lærer gir, er det viktig å tenke over hvem og hvordan du er som avsender. Det er generelt viktig å uttrykke tillit og positiv tro til eleven, det handler om at elevene opplever at de blir møtt som hele mennesker og at deres meninger, følelser og handlinger betyr noe i skolehverdagen (Fjeld et al., 2020, s. 235).

I dagens skole blir det hovedsakelig gitt tilbakemeldinger skriftlig til elevene. En utfordring med det er at det blir gitt mange tilbakemeldinger som ikke fungerer for elevene. Problemet er først og fremst at tilbakemeldingene ikke gir grunnlag for videre arbeid for elevene, og at elevene ikke klarer å oppfatte eller bruke tilbakemeldingene på en velfungerende måte. Det kan være mange årsaker til dette, som kan handle om manglende oppmerksomhet, manglende forståelse, mangel på ferdigheter eller på motivasjon (Fjeld et al., 2020, s. 227). Elever foretrekker respons som foreslår konkrete forbedringspunkt i teksten, som forklarer hvorfor noe er bra eller dårlig. Et viktig prinsipp er også å holde

tilbakemelding kort, for mange kommentarer kan virke overveldende på eleven (Bueie, 2014, s. 114). Hvis eleven er langt fra målet, kan læreren for eksempel formidle noen delmål som oppleves mer overkommelig for eleven. Er eleven forbi målet og ikke umiddelbart motivert for å sette seg nye mål, må læreren identifisere hva det er som motiverer eleven, og nå fram til eleven via disse motivasjonsfaktorene (Bærenholdt et al., 2018, s. 32). Dette er individrelatert vurdering, som er en måte å tilpasse opplæringen på for at elevene skal motta faglig veiledning ut fra sine læringsbehov. Siden elevene har ulike kompetanse, ulike forutsetninger for faglig utvikling og ulike erfaringer med læringsstrategier, må god vurdering tilpasses individet. Jo bedre læreren kjenner eleven, jo større sannsynlighet er det for at hun kan respondere på elevens faglige arbeid på en måte som skaper motivasjon og økt læringsutbytte (Engh & Gran, 2021, s. 32). Et godt læringsmiljø er en forutsetning for at tilbakemeldingen skal bli vellykket, for der er det rom for å prøve og feile, og læringsmiljøet preges av tillit og gode relasjoner.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er gjort i forbindelse med innhenting og bearbeiding av datamateriale i prosjektet mitt. Min studie er en kvalitativ studie, som innebærer at jeg fortolker et sosialt fenomen, som er deltakernes opplevelser. Videre i dette kapitlet vil jeg beskrive Rådebank-prosjektet nærmere, her vil jeg presentere skriveoppgaven elevene i prosjektet fikk utdelt. Så vil jeg bevege mer over til å belyse den vitenskapsteoretiske forankringen til studien, før jeg vil redegjøre nærmere for det kvalitative forskningsintervjuet. Deretter vil jeg ta for meg hvordan utvalg av deltakere og datainnsamlingen har foregått, samt begrunne valg som er gjort i utførelsen. Til slutt vil jeg gå inn på metodiske styrker og svakheter, samt forskningsetiske betraktninger.

3.1 Rådebank-prosjektet

I kapittel 1.2 presenterte jeg PRANO-prosjektet nærmere og forklarte hvordan forskningsprosjektet våres startet og utviklet seg. Gjennom prosjektet fulgte jeg en 9. klasse fra oppstarten av skriveprosjektet til innlevering av det siste utkastet av skriveoppgaven. Ved oppstart av prosjektet fikk vi læreren i klassen til å introdusere Rådebank-serien for elevene. De så noen episoder sammen på skolen, og elevene fikk i tillegg hjemmelektse å se noen episoder til. I første undervisningsøkt vi hadde sammen så vi en ny episode felles før selve skrivearbeidet begynte. Klassen ble delt i fire grupper, og hver gruppe fikk en skriveoppgave. Skriveoppgaven var knyttet til tv-serien Rådebank og seriens tematikk. Før de fikk begynne å jobbe individuelt, gikk elevene sammen i små grupper hvor de skulle diskutere oppgaven i fellesskap muntlig. Dette ønsket vi at de skulle gjøre for å få i gang ulike tankeprosesser og idémyldre litt om hvordan man kunne løse oppgaven. Når de hadde fått snakket sammen i noen minutter fikk de begynne å arbeide selvstendig. Den første skriveøkten ble ikke så langvarig, men de fleste av elevene kom i gang med tekstene sin, noe som også var målet. I perioden videre arbeidet elevene med teksten både på skolen og hjemme, og de leverte etter hvert et første utkast til læreren. Læreren leste og ga en kort tilbakemelding til hver elev, som de skulle ta utgangspunkt i når de arbeidet med å ferdigstille teksten. Elevene fikk litt tid på seg til å skrive etter å ha mottatt responsen fra lærer, før de måtte levere et endelig utkast til slutt. Jeg valgte meg to informanter fra den ene gruppen, som jeg intervjuet og fikk samlet inn teksten de hadde skrevet samt vurderingen de hadde fått fra læreren på teksten sin. Elevene jeg intervjuet fikk tildelt følgende skriveoppgave:

«Å snakke om følelser»

I TV-serien Rådebank møter vi ungdom som ikke alltid har det så bra, og der det å snakke om hvordan man egentlig har det, kan være vanskelig. Skriv en tekst der du reflekterer over *hvorfor* det kan være vanskelig å snakke om følelser. Gi teksten en passende overskrift.

Hjelpespørsmål:

- ***Er det et uttrykk for svakhet å snakke om følelser?***
- ***Har du selv kjent på noen av følelsene som blir tematisert i serien?***
- ***Tror du det er vanskeligere for gutter enn jenter å snakke om følelser?***

- **Lærer vi nok om det å snakke om følelser på skolen?**
- **Hva kan man si til en venn som åpner seg opp om det å ha det vanskelig?**
- **Hva tror du serien kan lære oss?**

Denne skriveoppgaven forutsetter både refleksjon og en evne til å dele sine refleksjoner med andre mennesker. Siden oppgaven er så åpen, kan den løses på ulike måter. Oppgaven er ikke formulert på en måte som tilsier at det er nødvendig at elevene tar utgangspunkt i seg selv og sitt følelsesliv, men den inviterer til det.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode og intervju

Målet med dette prosjektet er å få innsikt i hvilke muligheter og utfordringer det ligger i et norskfaglig skriveopplegg som tar utgangspunkt i tverrfaglig tematikk. Jeg ønsket å få både elevenes og lærerens opplevelser av opplegget, og for å oppnå dette har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Metoden er inspirert av en fenomenologisk tilnærming til forskning, som ofte gjøres ved at forskningsdeltakerne blir intervjuet om erfarne fenomen fra virkeligheten (Postholm, 2010, s. 17). Fenomenologi er ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 45): «(...) et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter». Fenomenologi betyr læren om fenomenene, og målet med en fenomenologisk tilnærming kan sies å gi nøyaktige beskrivelser av informantenes egne perspektiv, opplevelser og forståelser. Gjennom en fenomenologisk studie skal man få innsikt i hvordan ett og samme fenomen oppleves ulikt og individuelt ut ifra både bakgrunn, interesse og forståelse. Det er vanlig i fenomenologiske studier å bruke intervju for å utforske fenomenet, og forskeren stiller ofte åpne spørsmål som gir fokus på studiet (Postholm, 2010, s. 43). Åpne spørsmål sørger for å unngå lukkede svar som ja og nei, og hjelper forskeren til å få bredere forståelse av fenomenet gjennom svaret som blir gitt. Forskningsdeltakere beskriver da meningen de legger i opplevelsen knyttet til erfaring av fenomenet med egne ord. Hensikten ved å intervju flere, er å få innsikt i informantenes individuelle opplevelse, samtidig som man finner ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere (Postholm, 2012, s. 41).

For å få svar på min problemstilling har jeg valgt intervju som metode. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 85) blir intervju brukt som metode for å få dype og gode beskrivelser av informantenes erfaringer og oppfatninger av et fenomen, som er noe jeg trenger for å finne svar på min problemstilling. Et kvalitativt forskningsintervju ønsker å få tilgang til kunnskap uttrykt i normalt språk, som vil si at informantene bruker sitt hverdagsspråk til å fortelle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Gjennom et intervju får informantene mulighet til å svare, utdype, kommentere og beskrive hva de tenker og emner, og ofte blir intervjuet en dialog, fremfor bare rene spørsmål etterfulgt av svar. Det er utfordrende å forske på menneskers tanker og følelse, så samtaler er viktig for at den som skal intervjues skal forstå det best mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Kvalitative metoder er fleksible, slik at det åpnes for spontanitet og tilpasning i forholdet mellom deltaker og forsker. Til samme tid vil det være større rom for utfyllende svar og detaljer, enn hva en kvantitativ metode ville gjort (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Dette la grunnlaget for hvorfor jeg valgte et kvalitativt intervju som metode, for et kvantitativt intervju ville ikke kunne gitt meg de samme svarene og den samme innsikten. For at jeg som forsker skal kunne tolke det informantene forteller, er det viktig at

informantenes beskrivelser av egen hverdag kommer frem i intervjuet, slik at jeg i minst mulig grad legger en subjektiv oppfatning av det hele.

Intervju med barn skiller seg fra intervju med voksne og krever bevissthet. Jeg intervjuet barn i alderen 15-16 år. Kvale & Brinkmann (2015) løfter fram at det i intervju med barn er viktig å være bevisst på det skjeve maktforholdet, slik at barnet ikke tror at det bare finnes ett svar på et spørsmål (s. 175). Det er også viktig å bruke alderstilpasset språk, slik at barnet forstår spørsmålene. I tillegg trekkes det frem at det kan være en fordel at intervjuene finner sted i forbindelse med at barnet befinner seg i sitt naturlige miljø. Et annet viktig poeng er at for mange barn er det å bli intervjuet også en arena hvor de opplever å bli sett og hørt. I dette prosjektet og i denne intervjusituasjonen var jeg bevisst på dette. Intervjuene var ikke en ren utspørring, men en samtale om og rundt arbeidet deres. Et kjent fenomen under intervju, er at intervjuobjektene tilpasser det de sier ut fra hva de tror intervjueren ønsker å høre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Det er et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informantene, noe det alltid vil være siden det er forskeren som blant annet bestemmer tema, stiller spørsmålene, leder samtalen videre osv. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det er viktig med en bevissthet rundt hvem som oppleves å ha mest makt og kunnskap i intervjusituasjonen, og hvordan det kan påvirke forskningen.

3.2.1 Utforming av intervjuguider

Intervjuguiden ble utformet i et fenomenologisk lys, og ble satt opp på en semistrukturert måte. Spørsmålene var åpne, sånn at informantene ble invitert til og fritt beskrive sine egne erfaringer rundt fenomenet. Noe som er i tråd med den fenomenologiske tankegangen for intervjuet (Postholm, 2010, s. 43). De første spørsmålene i intervjuene inviterte informantene til å forklare litt om seg selv og sin erfaringsbakgrunn, før vi gikk inn på de mer undersøkende spørsmålene. Jeg utarbeidet to ulike intervjuguider: en til elevene og en til læreren. Begge intervjuguidene er lagt ved som vedlegg (Vedlegg 3). Selv om det var to ulike intervjuguider inneholdt de mange like spørsmål. Forskjellen var måten de ble formulert på siden, jeg ønsket å få et elev- og lærerperspektiv på svaret. Begge intervjuguidene ble delt inn i to hoveddeler, en som handlet om skriving og en som handlet om vurdering. Spørsmålene under hver kategori går fra det generelle til det spesifikke ved at det starter vidt med spørsmål om skriving og vurdering på en generell basis, til kjernen av temaet som er den personlige elevteksten. I praksis ble intervjuguiden i stor grad fulgt slik den var satt opp. Så når intervjuene skal sammenlignes er det sentralt å få frem at det er de samme temaene som er dekket, slik at det er et godt sammenligningsgrunnlag.

For å stille mest mulig forberedt til intervjuene arbeidet jeg mye med intervjuguiden i forkant. I tillegg valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju på en medstudent, noe som var til stor hjelp. Da fikk jeg øvd meg på å innta intervjurollen, og jeg skaffet med noen erfaringer som gjorde at intervjuguiden ble forbedret. Før intervjuene valgte jeg å ikke dele intervjuguiden med informantene mine.

3.3 Valg av informanter

Gjennom PRANO-prosjektet fikk jeg muligheten til å velge informanter fra en skole som var med på prosjektet. Jeg fikk også gjennomført en treukers praksisperiode i forkant av selve masterprosjektet, som gjorde at jeg hadde kjennskap til skolen og elevgruppen på forhånd. Allerede første gang jeg møtte klassen i min praksis fikk elevene informasjon om

at de kom til å bli spurt om deltakelse i elevintervju i forbindelse med mitt masterprosjekt. Elevene gikk på 9.trinn.

Proessen hvor jeg skulle velge informanter var først og fremst usikker, fordi det var avhengig av hvilke elever som kom til å levere samtykkeskjema innen tidsfristen de hadde fått. Samtidig så var dette midt i koronapandemien, og det ble dermed vanskelig å forutse hvilke elever som befant seg på skolen til enhver tid. Men til slutt når det nærmet seg tiden for intervju og innsamling av data, hadde jeg et elevutvalg hvor jeg valgte meg ut to elever som jeg ønsket å intervju. Mitt utgangspunkt når jeg skulle velge informanter blant elevene, var at elevene skulle være åpne for å snakke med meg. Jeg ønsket meg elever som var trygg på bli intervjuet av meg, for det tenkte jeg var en viktig forutsetning for å få til et godt intervju. Derfor gjorde jeg et strategisk utvalg når jeg plukket ut de to elevene til intervju. Med et strategisk utvalg har man en strategi og en plan med hvilke informanter man velger ut (Neteland, 2020, s. 54). En ulempe ved et strategisk utvalg, er at det kan bli vanskelig å generalisere funnene. Men hensikten med kvalitativ forskning er å få mest mulig kunnskap om fenomenet og om fenomenets kontekst, dermed er det lite aktuelt å rekruttere informantene tilfeldig, i stedet har rekrutteringen et klart mål (Johannesen et al., 2016, s. 116-117). Jeg valgte også å intervju norske læreren til elevene, fordi læreren er en viktig aktør i både skrive- og vurderingsprosessen for elevene. Derfor ønsket å hente frem synspunkter, arbeidsmetoder og erfaring fra læreren. Læreren som jeg intervjuet her, har arbeidet som norsk lærer i 25 år. I dag underviser hun i norsk og KRLE på niende trinn, og har i tillegg særskilt norskopplæring.

3.4 Innsamling og bearbeiding av data

Jeg valgte å intervju både elever og lærer én og én. Det gjorde jeg fordi jeg ønsket å få frem de individuelle perspektivene på vurdering av personlige elevtekster, og da følte jeg selv at det ville komme best frem i individuelle intervju. Det kunne også vært en mulighet å intervju elevene i grupper, slik at de kunne spilt på hverandre og dermed kanskje kommet med flere svar. Jeg føler meg likevel trygg på at individuelle intervju fungerte godt for dette prosjektet. Læreren fikk jeg intervjuet to ganger, en gang av bare meg og en gang av hele forskergruppen min. Så jeg fikk både et gruppeintervju hvor forskergruppen fikk stilt generelle spørsmål om skrivekulturen på trinnet, og jeg fikk et enkeltintervju med lærer, hvor jeg fikk stilt mer spesifikke spørsmål knyttet til mitt prosjekt. Alle intervjuene ble gjort på et tomt klasserom på skolen, og de eneste i rommet til enhver tid var meg og informant min, så intervjuet foregikk i kjente omgivelser. Under intervjuene fulgte jeg intervjuguiden systematisk, men jeg tok meg også friheten til å stille oppfølgingsspørsmål og kontrollspørsmål underveis. Elevintervjuene ble begge på rundt 15 minutter, mens intervjuene med læreren varte mellom 25 og 35 minutter. Begge intervjuene med læreren inneholdt stort sett ulike spørsmål, så til sammen fikk jeg ca. 1 time med intervjumateriale. Jeg hadde på forhånd skrevet ut elevtekstene i papirform, slik at jeg kunne ha med tekstene til intervjuene. Siden jeg ønsket å stille noen konkrete spørsmål om teksten til elevene, fant jeg ut at det var en måte å sikre at elevene faktisk husket hva de hadde skrevet om i sin egen tekst.

For å få med meg alt som ble sagt under intervjuene tok jeg i bruk en båndopptaker, som er vanlig og gjøre når forskeren ønsker å få med seg detaljer i et intervju. Det er også en fordel så intervjueren kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Etter intervjuene transkriberte jeg lydopptakene, og jeg valgte å transkribere alle nøye ettersom jeg ikke ville gå glipp av viktige detaljer. Gjennom

transkripsjon føres den muntlige formen over til en skriftlig, som gjør materialet bedre egnet til å analysere på en mer oversiktlig og lettere måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I tillegg til intervjuene samlet jeg også inn elevtekstene til elevene jeg intervjuet, samt vurderingsskjemaet deres. Dette fikk jeg tilgang til digitalt gjennom skolens digitale plattform.

3.5 Pålitelighet og gyldighet

I all forskning er det et mål å sikre høyest mulig pålitelighet og gyldighet. Pålitelighet handler om troverdigheten til forskningsresultatene, og om forskningsprosjektet er etterprøvbart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Vurderinger, holdninger og tanker er individuelle og personlige, og det er derfor vanskelig å måle og si hva som gjelder alle eller mange innenfor en større bestemt gruppe. Dette kan derfor gi ulike svar og bli vanskelig å etterprøve dersom forskningen på et eller annet tidspunkt skal reproduseres. At forskningsprosjektet er gyldig vil si at det sikter på å være utledet korrekt ut ifra dets hensikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette handler om en metode er egnet til å undersøke det som skal undersøkes, altså at det jeg samler inn skal kunne svare på min problemstilling. Gjennom mitt forskningsarbeid har jeg ivaretatt forskningens pålitelighet ved å legge frem dokumentasjon av data og valg tatt i forbindelse med forskningen.

Ifølge Postholm (2010) bør en redegjørelse av gyldighet i oppgaven vise valgte metoder for innsamling av data, intervju og under analyse (s. 115). I min oppgave har jeg forsøkt å synliggjøre fremgangsmåten gjennom valg jeg har tatt med begrunnelser. Utvalget av informanter i denne studien er for liten til at det jeg kan si at det er generaliserbare funn, noe som generelt er vanskelig i kvalitativ forskning. Som forsker får jeg heller ikke med meg alle tankene, holdningene eller ferdighetene til informantene mine. Likevel håper jeg datamaterialet mitt kan vise og gi leseren en indikasjon på hvordan tilstanden kan være rundt om i norske klasserom, og hvordan det kan oppleves for både elever og lærer.

3.6 Forskningsetikk

Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for hvordan man bør opptre i forskjellige situasjoner. Det å forske på mennesker innebærer og måtte være ekstra reflektert og bevisst rundt etiske problemer som kan oppstå (Johannesen et al., 2016, s. 83). Etske problemstillinger oppstår når forskningen direkte berører mennesker, spesielt ved datainnsamling, enten den foregår gjennom deltakende observasjon, intervju eller eksperimenter (Johannesen et al., 2016, s. 84). Som forsker og som lærerstudent står jeg i en posisjon som er påvirket av en sosial, politisk og historisk bakgrunn, og det er viktig at jeg er bevisst på at jeg tar med meg begge disse posisjonene inn i prosjektet. Johannesen et al. (2016) skriver at det har vært mye debatt rundt det å forske på barn, fordi det stilles spørsmål ved om barna er i stand til å forstå hva de samtykker til (s. 85). I dette prosjektet ble det samlet inn samtykke fra både elevene og foreldrene til å delta, og elevene ble påminnet flere ganger om at det var frivillig å være med og at de hadde muligheten til å ikke svare eller trekke seg underveis og i etterkant.

Prosjekter som inneholder personopplysninger som har meldeplikt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Siden jeg gjør opptak av intervju, og dermed samler inn sensitiv informasjon og personopplysninger, er prosjektet meldt inn og godkjent av NSD (se vedlegg 1). Søknaden hos NSD hadde tydelige krav og eksakte kriterier for å kunne samle inn personopplysninger. NSD hadde maler på både informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 2) som ble brukt. Elevene og foreldrene mottok skrevet og

måtte levere det tilbake med skriftlig samtykke fra foreldrene før intervjuene og innsamling av elevtekster med vurdering kunne gjennomføres. Det samme gjorde læreren som ble intervjuet. I informasjonsskrivet var det opplysninger om at det var ønskelig å ta opp intervjuet på båndopptak, men at de kom til å bli anonymisert i oppgaven. I studien har jeg valgt å bruke fiktive navn som Sofie, Magnus og Kristin, i tillegg til «informanten(e)». Dette blir gjort for å følge prinsippet om konfidensialitet. Informantene fikk også informasjon om at de har sin fulle rett til å delta, og trekke seg, helt frem til oppgavens slutt dersom de ønsker det. På denne måten har undersøkelsen forsøkt å oppfylle krav og retningslinjer som NSD har utformet. Disse kravene har blitt ivaretatt i denne studien, noe som er med på å styrke prosjektets forskningsetiske aspekter.

4. Analyse av datamateriale

I dette kapitlet vil jeg presentere analysefunn fra intervjuene med elever og lærer. Funnene i analysen er basert på de ulike intervjuene jeg har gjennomført med både elever og lærer. I tillegg har jeg samlet inn elevtekstene som ble produsert og tilbakemeldingene de fikk av lærer på teksten (se vedlegg 4 og 5). Jeg kommer kun til å trekke inn noen eksempler fra disse vedleggene, så hovedfunnene i analysen vil basere seg på intervjuene. Analysen vil ta utgangspunkt i min problemstilling, så fokuset vil derfor være på hvordan elevene opplever å få vurdering på en personlig elevtekst, samt lærerens perspektiv på dette. Læreren har fått det fiktive navnet Kristin, mens elevene har fått navnene Sofie og Magnus.

Jeg har valgt å strukturere kapitlet i fire deler. I kapittel 4.1 presenterer jeg skrivekulturen i klasserommet, med utgangspunkt i informantenes forhold til skrijving i skolen. Videre i kapittel 4.2 vil fokuset være på formålsrettet skrijving, og i kapittel 4.3 følger en del knyttet til mottakerbevissthet. Deretter kommer jeg inn vurdering av elevtekster som inviterer til personlig skrijving i kapittel 4.4. Til slutt i kapittel 4.5 vil jeg gjøre en kort oppsummering av hovedfunnene fra analysekapitlene. I hvert kapittel vil jeg presentere både elevenes og lærerens svar om hverandre, og det er viktig å presisere her at alle sammen ble intervjuet én og én.

4.1 Skrivekulturen i klasserommet

Gjennom intervjuene med elevene og læreren ønsket jeg å undersøke hvilket forhold de har til skrijving i norskfaget på skolen. Dette ønsket jeg å finne ut fordi mine forskningsresultater vil påvirkes av informantenes syn og tanker knyttet til skrijving. Ut fra den informasjonen jeg har fått gjennom å være i klasserommet og arbeide med elevene og læreren, og ut fra intervjuene jeg gjennomførte med dem, føler jeg at jeg kan beskrive skrivekulturen i klasserommet deres. Det overordnede inntrykket er at både lærer og elever har et godt forhold til skrijving i norskfaget, og ser på skrijving som en naturlig del av skolehverdagen. Akkurat hva læreren og elevene sier om skrijving i intervjuene, skal jeg se nærmere på nå.

Læreren Kristin fortalte i sitt intervju at hun føler på et stort ansvar når det kommer til skrijving i norskfaget. Hun viste til at skrijving blir en stor del av norskfaget siden elevene skal få to skriftlige karakterer etter 10. trinn. I tillegg viser hun til at skrijving er noe man vet det blir brukt for i videre skoleløp, og mest sannsynlig også i jobbsammenheng for de fleste. Kristin liker å bruke mye tid på skrijving, så lenge fagets egenart også blir ivaretatt. Det blir ikke utdypet hva hun tenker er fagets egenart, men det kan forstås som at hun er opptatt av det ikke skal bli et ensidig fokus på skrijving. Hun synes det er viktig å få inn andre elementer som norskfaget også skal inneholde og bidra med i opplæringen, som for eksempel litterære erfaringer, arbeid med multimodale tekster og erfaringer med språklig mangfold. Det er liten tvil om at læreren har et positivt syn på skrijving i norskfaget, men hva synes elevene om skrijving?

Intervjuer	Kan du fortelle meg litt hva du synes om skrijving på skolen?
Sofie	Ehm, det kommer an på hvilke oppgaver det er. Men jeg synes vel sånn litt sånn åpne oppgaver synes jeg er litt gøy når vi får litt løse tøylar og sånn.
Magnus	Jeg synes det er helt greit, det spørres litt hva vi skriver om da. Hvis, jeg synes det er ganske artig å skriv hvis det er et tema jeg er ganske

interessert i. Så da får jeg ofte mange ideer oppi hodet, så da bare går hendene mine på tastaturet.

Ut fra det Sofie og Magnus svarer, virker det ikke som at noen av de ser på skriving som noe slitsomt. De fremstår positive i utsagnene sine og omtaler skriving som noe greit. Men det som er interessant her, er hvordan begge elevene begrunner at deres forhold til skriving på skolen i stor grad blir påvirket av hvilke typer skriveoppgaver de får utdelt. Derfor ble det for meg videre interessant å høre hvilke typer tekster de synes er spennende og morsomme å skrive:

- | | |
|------------|---|
| Intervjuer | Hvilke typer tekster synes du er best/morsomst å skrive? |
| Sofie | Hm jeg synes sånn for eksempel sånn argumenterende tekster, det synes jeg er veldig gøy hvert fall når, hvis jeg er engasjert i det temaet som blir satt opp. Så liker jeg veldig godt å skrive fagtekster, men når det kommer til sånn fantasi og sånn så er det litt vanskelig. Hvert fall når man ikke får sånn direksjoner og sånn. |
| Intervjuer | Klarer du å utdype mer hva du liker å skrive tekster om? |
| Sofie | Eh ja, jeg liker å skrive tekster om ting som angår samfunnet vårt, altså politikk og for eksempel rasisme og feminisme og sånn. Det kan være litt spennende. Og sånn generelt sånn faktatekster, i for eksempel naturfag, kroppen, altså natur ja. |
| Magnus | Det er ganske artig med sånne tekster der du får brukt får lov til å bruke litt kreativitet da, der du liksom. Når vi skriver historier, synes jeg er ganske gøy siden jeg synes selv jeg er ganske kreativ da. |

Her kan vi se at elevene er samstemte i at det å skrive tekster om temaer som de interesserer seg for er avgjørende for deres motivasjon. Sofie eksemplifiserer at det å skrive om ting som angår samfunnet vårt, som politikk, rasisme, feminisme osv. er spennende for hennes del. Videre begrunner hun at det er enklere å komme på ting å skrive om når man kan relatere det til seg selv, hverdagen og samfunnet vi lever i. Dette følger også Magnus opp med når han forteller at når han får skrive om temaer han er interessert i «så får jeg ofte mange ideer oppi hoda, og da går bare hendene mine på tastaturet». Når elevene skal svare mer spesifikt på hvilke typer tekster de synes er spennende å skrive, nevner de det motsatte av hverandre. Sofie forteller at hun synes det er gøy med argumenterende tekster og fagtekster, mens Magnus er mer interessert i tekster hvor han får brukt kreativiteten sin. Det er et interessant eksempel på viktigheten av at elevene får arbeide med ulike skriveoppgaver/oppdrag.

Kristin forteller at i utgangspunktet så har klassen en skrivetime i uka i norskfaget, der elevene jobber med litt større skriveoppgaver. I tillegg til denne skriveøkten kommer den spredte skrivingen som skjer uansett hva man holder på med, for eksempel når man tar notater, lager tankekart, jobber i grupper osv. Så ut fra det læreren forteller her skriver klassen i nesten alle norsktimer, på et eller annet nivå. Når Kristin får spørsmål om hva hun tenker er det viktigste formålet med skrivingen svarer hun:

- | | |
|---------|---|
| Kristin | Ja, jeg vil at dem skal bli flink til å uttrykke seg skriftlig og at det ikke skal koste dem noen ting. At dem ikke skal være sånn som sitter og tvinner og sånn på setninger, og «kan jeg skrive sånn, og kan jeg skrive sånn», at dem får formidlet et budskap skriftlig. Det synes jeg |
|---------|---|

er viktig. Også synes jeg det er viktig at dem klarer å se at skriving kan være noe dem kan bruke utenfor skolesammenheng også, at de kan skriv i ulike sammenhenger (...).

Læreren ønsker at elevene skal lære seg å formidle et budskap skriftlig og tilpasse det ulike sammenhenger. Mennesker i dagens samfunn skriver jo mye, så det å skape bevisstgjøring på akkurat hva vi bruker skriving til trekker hun frem som viktig. Dette viser igjen at læreren har et positivt syn på skriving.

4.2 Formålsrettet skriving

I teoridelen presenterte jeg teori som forklarte hvorfor skriving er en nøkkelkompetanse i det moderne kunnskapssamfunnet vi lever i, både på skolen, i arbeidsliv og samfunnsliv. Skolens skriveopplæring må derfor være relevant, slik at elevene får utviklet de skriveferdighetene som blir nødvendig å beherske også etter endt skolegang (Otnes, 2014, s. 238). Dette henger sammen med at skriving gjennomgående i undervisning må oppleves som viktig og meningsfull for elevene. Skrivningen må ha et bestemt formål, så elevene kjenner at de har grunn til å skrive (Lorentzen, 2009, s. 9). Akkurat dette forteller læreren i intervjuet at de er opptatt av på skolen, og hun knytter det til «skrivetrekanten». En av de tre sentrale budskapene til skrivetrekanten, er at skrivingen skal ha et formål og at man som skriver må ha et budskap for at det skal være noe poeng å skrive teksten (Håland, 2021, s. 47). Læreren viser også til at man ikke er så sjangerbudne i norskfaget lenger, som man jo var før med tidligere læreplaner. Derfor ser hun for seg at slike tekster som elevene har arbeidet med i dette skriveprosjektet, kan få en plass i fremtidens skole.

Kristin sin forståelse av begrepet «folkehelse og livsmestring» handler om at folk skal være i stand til å leve et sunt liv, på alle vis. Både i forhold til kosthold og trening, og psykisk helse. Hun forklarer at de arbeider med dette i skolen, også i norskfaget. Etter innføringen av den nye læreplanen i 2020 har de brukt mye tid på det felles, både innad i trinnet og felles hele skolen.

På spørsmål om de i norskfaget har knyttet skriving til tverrfaglig tematikk, forteller Kristin at hun har forsøkt å vise elevene noen skrivemetodikker som kan hjelpe elevene i en stressfull hverdag.

Kristin Ja, pluss at vi fokuserer på skriving som ja bearbeidelsesmetode da eller så har du noen som sover dårlig om natta, også ligger dem og grubler på ting også snakker vi om at går det an å skrive ned det du grubler på også legge det bort til dagen etter, og ta det igjen. Altså du prøver å lete etter noen metodikker og mhm. Men ja, så fokuserer vi jo på at det er mulig å få hjelp da.

Kristin forteller at hun virkelig ser potensialet med å bruke skriving som et redskap til å arbeide med folkehelse og livsmestring i skolen. Samtidig nevner hun også at hun ikke føler at hun har det under huden at folkehelse og livsmestring skal inn i norskfaget, og at det dermed kan være vanskelig å se hvilke muligheter det tverrfaglige temaet kan bidra med i faget, og da spesielt knyttet til skriving. Akkurat det har jo da læreren fått et eksempel på hvordan kan gjøres, gjennom dette skriveopplegget knyttet til Rådebankserien. Læreren fikk spørsmål om hennes erfaringer med skriveoppgavene:

Kristin Jeg sitter jo igjen med erfaringen at det eksisterer så mye, man kan gjøre så mye artig med. Og som man kan, ja som vil treffe ungdommene ganske godt. For det synes jeg Rådebank-opplegget gjorde. Og bare det å være, ja være litt, det er man jo, men man kan alltid være mer kreativ tenker jeg når man henter inn det man velger å bruke i skolen da. Man må jo selvfølgelig være mer og mer kildekritisk jo mer du beveger deg ut ifra, og bort og vekk fra lærebøker og sånn. Men det er noe med at det er artig å gjøre noe annerledes (...).

Hun forteller at hele dette skriveprosjektet har gitt henne erfaring med at det eksisterer mye undervisningsmateriale der ute som hun ikke har oversikt over. Noe som inspirerer hun til å begynne og utforske mer hva som faktisk eksisterer, når hun skal planlegge undervisningen sin. Selv om denne læreren nok har vært innom internett og fått inspirasjon tidligere, har hun gjennom dette prosjektet sett mer konkret hvordan et undervisningsopplegg kan organiseres. Det er en ny og kreativ måte å legge opp undervisningen, og som lærer er det sentrale her å bevege seg ut fra komfortsonen og være villig til å se nye muligheter. For mulighetene med slike undervisningsopplegg er store, men det stiller krav til at lærerne er mottakelige for endring. Mange lærere som jobber i skolen har nok lett for å holde fast ved det som er trygt, og undervisningsopplegg som «har fungert godt før».

Gjennom intervjuene har jeg også fått høre hva elevene syntes om dette opplegget, om både skriveoppgavene, temaet og Rådebank-serien. Elevene beskriver skriveprosessen i seg selv som noe nytt og spennende, og viser til at de aldri har skrevet noe særlig med tekster om egne følelser før. Tidligere har de skrevet tekster som er typiske skriveoppgaver å få på skolen, tekster som gjerne handler om et bestemt tema eller en historie som skal følge en bestemt struktur. Et nytt moment ved denne skriveoppgaven var også at klassen på forhånd hadde fått sett Rådebank-serien, slik at de hadde et utgangspunkt når de skulle begynne å skrive oppgaven. Det trekker Magnus frem som noe positivt:

Intervjuer Hvordan synes du det har vært å skrive en sånn her type tekst på skolen?

Magnus Jeg synes det har vært, jeg synes det har vært gøy, jeg synes det var en annerledes måte å skrive på. Vi så jo først en serie, og så skulle vi liksom skrive en tekst i forhold til den serien. Vi fikk kanskje litt, kanskje litt bedre utgangspunkt enn hvis vi bare skulle ha skrevet teksten uten å ha sett på serien da.

Som Magnus sier her, fikk nok elevene et bedre utgangspunkt av og ha sett en tv-serie som tar opp liknende temaer som de også fikk i oppgave å skrive om. Det var også det som var tanken bak at vi så serien på forhånd. Kristin forteller at når hun leste tekstene, så hun tydelig at mye av tematikken som var i Rådebank-serien kom igjen. Spesielt det området som handlet om kjærlighetsorg var det flere som tok tak i og skrev om i oppgaven sin. Siden dette var noe nytt for elevene i skolesammenheng, er det jo interessant å høre om dette var noe de likte og om de kan tenke seg mer av slike skriveoppgaver i fremtiden også.

Intervjuer Kunne du tenke deg å skrive flere sånne her type personlige tekster på skolen?

- Sofie Hvis det er tema som interesserer meg, ja. Hvis det er tema som angår meg for eksempel. Eller som jeg føler meg knyttet til. Så da kunne det vært et fint tema.
- Magnus Eh ja, jeg kunne ha tenkt meg, for det er jo kanskje litt, kanskje litt lettere når du bare skriver for deg selv da, i stedet for å må på nettet og begynne og søke opp mange ting og sånn. Litt bedre, og kanskje litt enklere synes jeg.
- Intervjuer Mhm, synes du på en måte at det var godt å skrive en sånn her tekst? Og bare skrive om det du føler og tenker selv, uten å f.eks. måtte søke opp så mye informasjon?
- Magnus Ja, jeg synes det var litt bra. For her har du liksom ikke en fasit på hva som er riktig og feil, det er liksom bare hva du tenker selv. Så jeg synes det var godt.

Som Sofie svarer her, kan hun ønske seg å skrive flere lignende skriveoppgaver i fremtiden så lenge det åpner for tema som hun interesserer seg for. Hun kommer jo med et viktig poeng, om det er tema hun føler seg knyttet og engasjert til, så vil det også være enklere å skrive slike type tekster hvor du må reflektere og by på egne tanker. Magnus synes også at det var godt med en skriveoppgave som ikke krevde at man må sitte og søke opp fakta, og skrive en tekst hvor det ikke finnes en fast. Fokuset er i stedet på å luften tanker du har i hodet og det opplevdes som godt synes han. Likevel er elevene tydelige på at det ikke må bli kun slike tekster i skolen framover, de ønsker seg også andre typer tekster:

- Intervjuer Synes du det er, eller tror du det blir mer aktuelt i fremtiden på skolen? Og skrive mer sånn personlige tekster, om ting man engasjerer seg for? Mer enn sånn typiske fagtekster?
- Magnus Hvis jeg skulle ha tippa, så tipper jeg kanskje at det blir noen flere. Og jeg håper at det blir noen flere, men ikke alt for mange da. Siden da blir det liksom, det kan bli for mye og det blir alt for mye om seg selv da.

4.3 Mottakerbevissthet

For at elevene skal utvikle sin skrivekompetanse må de også forstå hva en god tekst er, og hvordan de kan skrive i ulike kontekster og til ulike kommunikative formål og mottakere. Det finnes mange forskjellige sjangre med sine spesifikke trekk og semiotiske ressurser, og da er det viktig at elevene blir utfordret til å prøve ulike sjangrer. De må lære seg å beherske en lang rekke ulike skrivehandlinger og forstå hvordan de kan anvendes mest mulig hensiktsmessig (Fjørtoft, 2014, s. 63). Oppgaveteksten elevene fikk spurte ikke direkte etter personlige meninger, men inviterte elevene til å komme med egne refleksjoner om hvorfor det kan være vanskelig å snakke om følelser. Læreren sitt inntrykk av skriveprosessen var at det virket som at ingen av elevene kviet seg for å skrive en slik oppgave. Selv om ikke oppgaven stilte krav til personlig skriving, åpnet den for at elevene kunne ta med personlige tanker og læreren hadde på forhånd sett for seg at flere elever kom til å gjøre det. Men når læreren leste teksten, innså hun at det ikke var så mange elever som gikk spesielt dypt inn i sitt eget følelsesliv, i stedet distanserte elevene seg fra det. Jeg spurte elevene om dette:

- Intervjuer Synes du det var rart å skulle være så personlig, når du viste at det var læreren din som skulle lese det?

- Sofie Eh ja, det synes jeg var altså, det er jo mine meninger på arket, så det var jo litt sånn, tenk om hun har andre meninger. Da er det jo liksom kan det jo virke som at hun ikke er helt enig i hva jeg sier. Ehm, men jeg synes vel det var gitt ganske fint.
- Magnus Jaa, det var litt sånn, det var ganske spennende, og litt kanskje litt skummelt også. Liksom at, jeg viste jo at noen skulle lese det her. Og hvis jeg hadde skrevet alt for personlig kanskje læreren lurte på og begynner å få mange spørsmål og sånn. Det var litt, det var noe nytt.

Sofie forteller at hun synes det var skummelt å skrive ned sine egne personlige meninger i teksten, når man viste at læreren skulle lese det. Det var skummelt fordi ville læreren ha helt andre meninger om temaet enn eleven, og dermed kunne læreren tenke at elevens refleksjoner var «feil» eller «rare». På grunn av det valgte eleven heller å skrive en tekst med kanskje ikke et så personlig preg, fordi det følte tryggere. Dette viser jo hvordan eleven valgte å tilpasse seg mottakeren sin, og det samme kan vi også se i Magnus sitt svar. Han var nesten redd for å skrive for personlig, at det skulle få negative konsekvenser for han. Så i stedet for å utsette seg for det, valgte også han det trygge og mer komfortable med å distansere seg selv fra teksten. Det virker som at begge elevene er ganske bevisst i valget sitt om å ikke skrive for personlig. Men hva er de egentlig bekymret for ved å skrive personlige tanker? I intervjuet spurte jeg de om de var bekymret for å bli dømt som person på bakgrunn av teksten sin:

- Intervjuer Følte du, eller tenkte du litt på at nå som du kanskje skal prøve å skrive litt mer personlig da. Så er du er redd for å bli dømt som person selv? Eller på bakgrunn av din tekst?
- Sofie Eh kanskje litt redd for å bli dømt som person, jeg vet ikke hva lærer tenker om hvilke tekster eller liksom hvordan jeg skriver den og sånn. Men jeg vil vel si at det er mine meninger og hvordan jeg velger å skrive teksten min og liksom hva jeg velger å få ned på papiret er jo «meg» da..
- Magnus Nei, jeg synes egentlig ikke at det var noe forskjell. Jeg synes egentlig, eller det er jo kanskje litt, det er jo litt annerledes på en måte. For her, når du skriver fagtekst skriver du jo som oftest leter du etter informasjon på nettet eller i boka, da skriver du jo på en måte ut fra det andre har sagt. Men her så er det jo bare ditt eget arbeid, 100 prosent, så det er kanskje litt mere «verdt» da den her karakteren.
- Intervjuer Men var du på en måte, tenkte du på at du kunne bli vurdert på deg som person? Og dine tanker og følelser?
- Magnus Neei, egentlig ikke. Eller jeg stoler jo på lærerne og på de som jobber her da, det er jo jeg ville jo tippa at dem ikke skal se på folk rart bare på grunn av teksten dem skrev. Håper jeg da.

Sofie var litt redd for å bli dømt som person, siden man ikke vet hva læreren vil tenke om teksten og innholdet. Også blir det ekstra skummelt når man skriver sine egne meninger og tanker, for da blir det jo teksten veldig «meg». Hun forklarer at det var rart å være så åpen i skolesammenheng. Magnus synes derimot ikke det var noen stor forskjell, men innrømmer at det jo var en annerledes måte å arbeide på. Han viser til at når man skriver en fagtekst, så leter du ofte etter informasjon på nettet eller boka, og det finnes dermed

en slags «fasit» på oppgaven du skal svare på. Men med en slik tekst, så er det bare ditt eget arbeid 100 prosent, og det er med på å gjøre skriveprosessen mer skummel.

Når elevene får direkte spørsmål om de tenkte over å bli vurdert som personer, må begge tenke seg om litt. Begge kommer likevel frem til at de ikke var bekymret for det. En elev forklarer det fint med å si at man stoler jo på lærerne sine og de som jobber på skolen, og som elev skal man ikke trenge å gå rundt og være nervøs for at voksne folk på skolen skal se rart på deg på grunn av en tekst du har skrevet. Håper jeg da, avslutter eleven med. En faktor som også spiller inn i denne sammenhengen, og som nok blir ganske avgjørende for resultatet, er relasjonen mellom læreren og elevene. Om den relasjonen er god og trygg, vil kanskje elevene føle seg komfortabel med å dele personlige tanker og refleksjoner enn om den relasjonen er dårlig og preget av usikkerhet. Når jeg valgte å spørre elevene om hva de tenkte om at læreren skulle lese teksten deres, så var de ikke redd for at hun skulle lese det. Likevel innrømmer de at hadde det bare vært de selv, eller en nær venn, som skulle lest teksten hadde de nok åpnet seg mer opp. Så det er et viktig poeng at ingen av eleven åpnet seg opp mer enn nødvendig for å svare på oppgaven.

- Intervjuer Så du tenkte litt på at det var læreren din som skulle lese det du skrev?
- Magnus Ja, jeg gjorde det. Kanskje jeg hadde skrevet litt annerledes om det bare hadde vært, jeg vet ikke jeg, meg eller kanskje bestevennen min som hadde lest det.
- Intervjuer Ville du åpnet deg mer opp, vært mer personlig, om det bare var du som skulle lest teksten? F.eks. om du skulle skrevet en dagbok eller?
- Magnus Ja, da ville jeg vært, eh da ville jeg vært mer personlig ja. Men det er jo fordi det bare er jeg som skal lese det da, og ikke andre skal lese det. Ofte når det skrives selv så bryr du deg heller ikke så mye om hvordan det blir skrevet heller, så lenge du forstår det liksom.

Vi kan altså se at elevene har tilpasset skriveoppgavene sine ut fra skrivesituasjonen. Magnus sier at om det bare hadde vært han selv eller en nær venn som skulle lest teksten, hadde han nok skrevet mer personlig. Det at elevene ikke åpnet seg mer eller trakk inn personlige erfaringer, ble Kristin overrasket over. På forhånd hadde hun trodd at det skulle komme mer av det. Magnus forklarer det med at han ønsket å skrive om følelser som flest mulig kunne kjenne seg igjen i:

- Magnus Noe av det som var utfordrende var å tenke hvordan leseren skal føle det når den leser det. For jeg kan jo oppfatte ting mere annerledes enn den som leser det. Også det som var vanskeligst var, eh var, var å liksom ikke gjøre det for personlig. Litt sånn gjør det sånn for flere folk da, og ikke bare skrive om hvordan, hva jeg kjente på, hvordan jeg føler det. Men også hvordan andre kan føle det.

Et interessant spørsmål jeg valgte å stille læreren i den sammenhengen var hvordan man som lærer kan få elevene til å tørre og skrive mer personlig. Hun vektlegger betydningen av at oppgaven må legge til rette for det og tørre å stille spørsmål som elevene faktisk må svare på:

- Kristin Det kunne jo vært en type oppgave «tenk på en gang når noe var vanskelig i livet ditt. Hvordan opplevde du det? og hvordan løste du

det», hvis det går an å si det. Liksom hvert fall ikke være redd for å stille spørsmålene da. For å tro at dem skal sirkle seg inn på det selv, jeg vet ikke, dem gjør nok ikke det. Bortsett fra dem som alltid ville gjort det, samme hva oppgaven var.

Det hun kommer inn på her med å tenke at elevene selv klarer og sirkle seg inn på personlige temaer er viktig. For de fleste elever vil svare på akkurat det oppgaven spør etter, og om oppgaven ikke stiller åpenbare krav til å skrive personlig vil nok heller ikke mange elever gjøre det. Dette kan vise hvor avgjørende skriveoppgavene læreren utformer er, og i tilknytning til denne tematikken må læreren tørre å stille annerledes spørsmål.

4.4 Vurdering av oppgaver som inviterer til personlig skriving

I andre del av intervjuet stilte jeg spørsmål knyttet til vurdering i norskfaget generelt, før jeg gikk mer inn på vurdering av skriving og vurdering av elevtekstene i denne skriveprosessen. Jeg ønsket først å høre med elevene om de har reflektert og forstått hvorfor man får vurdering i utgangspunktet. Da fikk jeg følgende svar fra den ene eleven:

Intervjuer	Hvorfor tenker du man får vurdering?
Magnus	Det er jo, vurdering er jo, det er jo for at læreren kan vise deg liksom hva du er god på, hva du er dårlig på, hva du kan bli bedre i da. Sånn at vi kan ta tak i tingene de vil at vi skal endre på, sånn at tekstene dine og måten du skriver på blir eh det blir jo aldri perfekt da, men nærmere perfekt.

Eleven forklarer jo her ganske så godt hva hensikten med vurdering er, og det tyder jo på at eleven har pratet med enten en lærer eller andre voksne om vurdering. Det er jo et godt utgangspunkt for eleven å ha med seg et slikt syn på vurdering, og se på det som en stadig læreprosess som man egentlig aldri blir ferdig utlært i. Underveis i denne skriveprosessen ga læreren elevene to skriftlige vurderinger, en underveisvurdering og en sluttvurdering. Læreren forklarte at hun pleier å bruke ett tilbakemelding- og underveisvurderingsskjema kontinuerlig i sin vurderingspraksis. Hver elev har hvert sitt skjema hvor de får fortløpende tilbakemeldinger på tekstene de produserer i norskfaget. Utover skoleåret vil responsen legge seg i rekkefølge, med de nyeste tilbakemeldingene øverst. Slik kan elevene følge med på sin egen utvikling og ha en oversikt over skriftlige tilbakemeldinger som de har fått i faget. Læreren forteller at fokuset i tilbakemeldingene er på hva dem får til og hva som er bra med teksten, i tillegg til forslag på hvordan dem kan bygge ut teksten innholdsmessig og hvordan dem også formelt og strukturelt kan få en bedre tekst. For at et slikt vurderingsskjema skal fungere i praksis, krever det at også elevene kjenner til skjemaet sin hensikt og hvordan de kan bruke skjema aktivt for å utvikle sine skriveferdigheter. Da blir jo spørsmålet om elevene faktisk bruker dette vurderingsskjema, arbeider med responsen og bruker den i videre arbeid. Dette spurte jeg elevene om:

Intervjuer	Pleier du å lese vurderingen du får og bruke det i videre arbeid?
Sofie	Ja. Det er som oftest det jeg gjør, også leser jeg på hvilke liksom ulike vurderinger jeg har fått og liksom hva som går igjen. Også prøver jeg å legge det hovedfokuset på neste oppgave.
Intervjuer	Mhm, så du bruker litt tid når du får tilbakemelding på å gå gjennom den og lese den?
Sofie	Ja, mmhm.

Magnus Ja, hvert fall i norsk bruker jeg det. For eksempel når jeg skriver ny tekst i norsk så går jeg ofte tilbake til vurderingene jeg har hatt før da. For å sjekke hva jeg slet med da, og for å liksom sjekke at jeg har alt riktig i den nye teksten.

Ut fra det elevene svarer her, bruker de vurderingsskjema til å lese responsen fra lærer og bruker innholdet i responsen når de arbeider med nye oppgaver. Som nevnt tidligere er elevene i denne klassen godt kjent med det tilbakemelding- og underveisvurderingsskjema som læreren bruker i norsk. Her samles alle tilbakemeldingene de har fått underveis i skoleåret seg opp slik at elevene har mulighet til å følge med på egen utvikling. Begge elevene jeg intervjuet forteller at de forsøker å bruke dette skjemaet når de skal skrive nye tekster. Da går de tilbake i skjema og ser på tidligere vurderinger, for å sjekke hva de kanskje strevde med og dermed forsøke å gjøre akkurat det bedre i den nye teksten. Videre spurte jeg elevene mer om hva de synes om å få vurdering på egenproduserte tekster:

Intervjuer Hvordan synes du det er få vurdering på tekstene du skriver?
Sofie Jeg synes det er ganske fint å få vurdering, fordi da kan du liksom se hva du har fått til og hva du kanskje må jobbe litt mer på. Og da kan du ta dem tilbakemeldingene videre over til neste prosjekt.
Magnus Jeg synes det er spennende, jeg synes det er gøy med vurdering jeg! For da er det liksom, for underveis, så er det sånn at når du for eksempel får det på halve så blir du ikke overraska over karakteren du får, men du vet liksom hele veien hva du får og om du må forbedre deg eller ikke. Så det er det du er fornøyd med.

Når elevene her forteller hva de synes om å få vurdering på egne tekster, kan vi se at de trekker frem flere like synspunkter. Begge sier at vurdering er greit å få siden læreren gjennom vurderingen kan vise hva du er god på, hva du er mindre god på og hva du kan bli bedre på. Dette viser at elevene har et positivt syn på vurdering. Deretter kan elevene ta tak i tingene de ønsker å bli bedre på, sånn at tekstene de skriver på blir bedre. «Ikke perfekt for det blir det aldri, men nærmere perfekt» påpeker jo den ene eleven så fint i utdraget over. Begge trekker altså frem viktigheten av å ta til seg responsen fra læreren og bruke den i videre arbeid for å utvikle skriveferdighetene sine. Så langt har jeg fått et overblikk over hvilket forhold elevene har til vurdering i norskfaget litt generelt, og videre ønsket jeg å finne ut hvordan de opplevde å få tilbakemelding på denne teksten som inviterte til personlig skriving:

Intervjuer Hvordan opplevde du å få tilbakemelding på den teksten du skrev nå?
Den personlige teksten.
Sofie Eh den opplevde. Det synes jeg gikk fint egentlig. Jeg var ganske bevisst på hvilke temaer jeg skrev, så det var ikke så særlig rørende eller treffende tema for meg så det gikk ganske fint.
Magnus Nei, jeg synes det var, synes det var fint egentlig. For jeg er ofte en sånn person som blir ofte stressa over karakterer. Så da blir det ofte mer ja avslappende når jeg får vite hva jeg fikk. I stedet for å liksom gå rundt hele tida og lure på det.

Begge elevene svarer her at «det synes jeg gikk fint egentlig», et svar som det er vanskelig å vite akkurat hva betyr. Sofie viser til at siden hun var bevisst på hvilke temaer hun skrev

om i teksten sin, så opplevde hun det ikke noe annerledes enn ved andre skriveoppgaver. Det at hun valgte å løse oppgaven uten å bevege seg inn på personlig tematikk, gjorde hun kanskje fordi hun synes det var ubehagelige å få tilbakemelding på personlige tanker. Så over på lærerrollen i vurderingsarbeidet, her ønsket jeg å undersøke hva læreren synes er viktig når man skal gi vurdering:

Intervjuer Hva synes du er viktig å tenke på når du gir vurdering til elevene?
Kristin Ja, da synes jeg det er veldig viktig å tenke på at de skal ha, at det skal være en relevans for dem da. Sånn at dem skal ta et steg videre neste gang de skriver. Det er jo derfor jeg vurderer. Så, ellers så tenker jeg at dem må se en, at det ikke bare blir sånn løsrevne greier, men at de kan se det i sammenheng med ting dem har gjort før og sånne ting. At, for at det skal bli enda mer verdifullt for dem i det videre arbeidet. Men det er jo bare en kommunikasjon fra meg hvordan dem kan bli bedre, det er sånn jeg opplever vurdering.

Når læreren skal vurdere en elevtekst, forklarer hun at når hun får inn et ferdig produkt som eleven har jobbet med så vurderer hun teksten ut ifra de samme vurderingskriteriene som brukes til eksamen på 10. trinn siden det er dem man jobber mot. Når hun vurderer ser hun på teksten som helhet, om den kommuniserer, før den må brytes opp mer og se på innholdselementene og det språklige og det strukturelle. Som regel skriver læreren en sluttkommentar, hvor hun skriver hva som er bra med teksten og hva eleven kan jobbe med neste gang den skal skrive. Hun sier at det er sjeldent at hun markerer i teksten, f.eks. her gjør du og/å feil. Det forteller læreren at hun ikke gjør så ofte, rett og slett fordi hun har forstått på elevene at de ikke har noe stort utbytte av det.

Intervjuer Hva med karakterer da? Du har jo sagt før at du ikke gir karakterer underveis i semesteret, kan du si litt om grunnen til det?
Kristin Ja, det er fordi at jeg opplever at de når de får tilbake en tekst som det står for eksempel karakter 3 på, så har dem fått fasiten dem trengte også gjør dem ikke noe mer med den teksten. Selv om jeg har satt meg ned og skrevet «det her får du til fint, og neste gang kan du prøve sånn og sånn». For dem så var det 3, også var dem ferdig med den tilbakemeldinga. Jeg føler at den der karakteren står litt i veien for den videre utviklinga egentlig, også føler jeg også at det blir en sånn, ja en sånn «jeg får alltid 3» eller det kan være sånn «de andre fikk sånn og sånn», og det kan jo å være en stressfaktor for mange. Og, ja, nei det er masse grunner til at jeg ikke bruker karakterer, men jeg synes å at det og vurdere en sånn, da må det jo, altså sånn en enkeltprestasjon som en tekst da, liksom hvorfor skal den få en karakter? (...)

Læreren pleier altså aldri å gi karakterer på enkeltprodukter, så elevene får bare terminkarakter i norskfaget. Dem får heller ikke noe høy/lav/middels måloppnåelse, men de får en informasjon om hva de får til bra og behersker, og hvordan de kan utvikle skrivingen sin til å bli bedre. Hovedgrunnen til at læreren ikke gir karakter, er fordi hun føler at den egentlig hindrer mer utvikling enn den motiverer til utvikling.

Så over på hvordan læreren opplevde å gi vurdering på tekstene i dette prosjektet. Læreren forteller at hun på forhånd hadde sett for seg problemstillingen med å skulle

vurdere personlige elevtekster, hvor noen tekster for eksempel kunne mer personlige enn andre. Men når læreren leste tekstene, så følte hun ikke at det var så mange elever som gikk veldig dypt inn i sitt eget følelsesliv.

Intervjuer	Kommer du til å gjøre noe forskjell på de tekstene hvor elevene har skrevet mer om følelser og sånn? De personlige? Forhold til å kommentere på innholdet på de da.
Kristin	Jeg tenkte litt på det da jeg satt og vurderte sist. Så følte jeg på at de tekstene de skrev, det var ikke så mange som gikk så dypt inn i sitt eget følelsesliv. De distanserte seg fra det, sånn at det ble ikke noen sånne utfordrende vurderingssituasjoner. For jeg trengte aldri å vurdere deres følelser, eller ord på egne følelser. Men det jeg tenkte på mens jeg satt der, var jo egentlig at det er ikke så annerledes å vurdere, selv om det blir personlige tekster. Så er det mye godt av det samme. For du møter alltid innholdet deres med respekt. Du vil jo alltid lete etter noe positivt du kan si om alle tekstene. Og det er ikke noe vanskelig å møte dem. Så jeg, det blir egentlig ikke noe stor forskjell. Var det jeg tenkte.

Mange av elevene distanserte seg fra det, slik at det oppstod ingen utfordrende vurderingssituasjoner hvor læreren måtte vurdere elevenes følelser eller ord på egne følelser. Kristin forteller at hun hadde reflektert litt rundt denne tematikken når hun satt å skulle gi vurderinger, og hun hadde kommet frem til at det nok ikke hadde vært så annerledes å vurdere selv om det ble veldig personlige elevtekster. For som lærer skal du alltid møte innholdet deres med respekt. Du skal alltid lete etter noe positivt du kan si om alle tekstene. Og med en slik tankegang skal det ikke være noe vanskelig å møte dem, mener læreren.

4.5 Oppsummering av hovedfunn

For å oppsummere analysekapitlet på en oversiktlig måte, velger jeg å ta en kort oppsummering av hvert delkapittel fra analysen.

4.5.1 Skrivekulturen i klasserommet

Ut fra analysen tyder det på at skrivekulturen i klassen er preget av positivt syn og forhold til skriving. Læreren forklarte at det jobbes mye med skriving i norskfaget på mange ulike nivå. Det legges vekt på at det skrives mye og trygt, og ofte skrives det innenfor de samme rammene. Lærerens ønske er at elevene gjennom å utvikle sin skriveferdighet skal klare å formidle budskap skriftlig og tilpasse det ulike sammenhenger, uten at det koster de mye krefter. I dagens samfunn som er så tekstliggjort vil alle elever ha behov for å mestre skriveferdigheten, og det er et godt utgangspunkt å ha som skriveleer.

4.5.2 Formålsrettet skriving

Elevene synes det var morsomt med en ny type skriveoppgave som de ikke er så vant til. Det å skrive reflekterende og trekke inn personlige erfaringer hadde de ikke gjort mye tidligere, og Marius fortalte at det var godt å skrive uten en tekst som ikke hadde noen «fasit». Likevel velger elevene i tekstene sine, og ikke gå dypt inn i sine egne personlige tanker. Det fremstår som at de velger å tilpasse teksten sin ut fra hvilken kontekst de befinner seg i og etter hvilket formål teksten skrives til. Læreren ser potensiale i et slikt

skriveopplegg som inkluderer tverrfaglig tematikk. Hun ser også for seg at det blir mer reflekterende tekster i skolen fremover. Elevene er også positive til å skrive flere slike tekster på skolen, men de tydelig på at de også ønsker å skrive andre typer tekster som fagtekster eller kreative tekster.

4.5.3 Mottakerbevissthet

Elevene opplevde hele skriveoppgaven som spennende og nytt, samtidig som de nevner at det var litt skummelt å dele egne meninger og refleksjoner med læreren sin. Det var med på å påvirke hvordan de valgte å løse oppgaven og hva teksten deres handlet om. Læreren oppdaget også at tekstene ikke ble så personlige, og det kan jo da forklares med at elevene valgte å tilpasse tekstene sine ut fra konteksten de befant seg i. Elevene fortalte også at hadde det bare vært de selv eller nære venner som skulle lese teksten, hadde de kanskje skrevet mer personlig.

4.5.4 Vurdering av oppgaver som inviterer til personlig skriving

Ut fra datamateriale ser elevene på vurdering som en læreprosess som skjer hele tiden, og det er et godt utgangspunkt. I denne klassen bruker læreren et vurderingsskjema når hun gir tilbakemeldinger på elevtekster, uten karakterer. Tilbakemeldingene inneholder kommentarer på hva eleven mestrer, og hva eleven kan jobbe med for å utvikle teksten eller skriveferdighetene sine. Det virker som at både lærer og elever trives med denne måten å gi/få vurdering på, og de har gode rutiner på hvordan det skal arbeides med. Elevene forteller at de prøver å bruke tilbakemeldingene de får i skjema, i videre arbeid for å utvikle sine skriveferdigheter.

5. Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg se nærmere på mitt datamateriale, og forsøke å sette det i sammenheng med det teoretiske rammeverket i kapittel 2. Diskusjonsdelen er oppdelt og strukturert etter forskningsspørsmålene til prosjektet. Kapitlet vil dermed gå nærmere inn på reflekterende skriveoppgaver i skolen, hvordan elever opplever og bli vurdert på reflekterende elevtekster og lærerens vurderingspraksis knyttet til personlig tematikk i elevtekster.

5.1 Hva kan reflekterende skriveoppgaver som inviterer til personlig skriving tilføre norskfaget?

Gjennom dette forskningsprosjektet fikk jeg gjennomført et skriveopplegg hvor elevene skulle skrive en norskfaglig tekst knyttet til den tverrfaglige tematikken «folkehelse og livsmestring». Skriveoppgaven elevene fikk er presentert i kapittel 3.1, og handler i korte trekk om å skrive en reflekterende tekst om hvorfor det kan være vanskelig å snakke om følelser. Reflekterende tekster er relativt nytt i norskfaget, siden det først kom inn i læreplanrevisjonen av 2013 og erstattet kjente sjangre som blant annet essay og kåseri. Målet var at skrivekompetansen i større grad skulle konsentrere seg om å bruke skrift til å ytre seg på en forståelig og hensiktsmessig måte, tilpasset ulike situasjoner og formål (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48). For informantene som deltok i prosjektet var dette en ny type skriveoppgave å arbeide med. Etter innføringen av LK2020 har kanskje ikke alle muligheter for norskfaglig skriving tilknyttet tverrfaglig tematikk blitt diskutert nok. Som jeg ser det ut fra mitt prosjekt er at det finnes store muligheter for å lage gode skriveopplegg hvor elevene får anledning til å arbeide med mer tverrfaglig tematikk, som folkehelse og livsmestring. Samtidig som mulighetene ligger der, vil det også være noen utfordringer tilknyttet dette og akkurat det skal jeg drøfte nærmere nå.

Ut av intervjuene kom det frem fra både lærer og elever at denne typen skriveoppgave var noe nytt for dem. For læreren sin del var det inspirerende med noe annerledes, og hun fortalte at hun fikk motivasjon for å teste ut nye skriveopplegg i undervisningen. Det handler mye om å tenke litt utenfor den typiske boksen man befinner seg i, og komme seg ut av komfortsonen. Det å tørre og stille vanskelige spørsmål i oppgaveteksten er et eksempel som mange lærere nok kan føle ubehag ved, men som likevel kan være avgjørende å gjøre for å teste noe nytt. Med tanke på begrepet helsefremmende skriving, kan jo denne typen skriveoppgaver være en mulighet for elevene til å se hvilken effekt reflekterende skriving kan gi. Som nevnt i teoridelen stilte Wold og Uverud (2019) spørsmål om skriving kan være en form for indre renovasjon som rydder og gir oversikt, slik at kropp og sinn får mer overskudd (s. 17). Her viste de til begrepet helsefremmende skriving. For elevene sin del kan de ved arbeid med skriveoppgaver som inviterer til personlig skriving få erfaring med å sorte tanker og følelser. For noen kan nok dette virke positivt inn på den psykiske helsen, og være til inspirasjon for hvordan skriving kan være et verktøy i den stressfull hverdag. Dette nevnte også læreren jeg intervjuet, hun forsøkte å vise elevene hvordan skriving kunne være et redskap for elevene i deres hverdag. Om det så bare er å notere ned noen få ord på telefonen eller skrive lengre en tekst for hånd, kan det muligens hjelpe for noen å få satt ord på sine tanker og følelser. Elevene som går på skole i dagens samfunn, opplever et stort press på mange kanter. Ofte blir deres generasjon omtalt som «generasjon prestasjon», som viser til at man er opptatt av å prestere og gjøre det godt på alle områder. Skoleforskning har vist at prestasjonspresset delvis er et resultat av skolens målstruktur, samtidig som digitale medier også har bidratt

til utviklingen (Sælebakke, 2018, s. 29). En metode som kan hjelpe elevene til å sortere tanker og følelser knyttet til dette, kan være skriving. Her vil jeg igjen vise til begrepet helsefremmende skriving, som i stor grad handler om å bruke skriving som redskap for å ivareta den psykiske helsen sin (Wold & Uverud, 2019, s. 17). For gjennom å skrive får man faktisk en form for indre renovasjon som rydder og gir oversikt i hodet, slik at både kropp og sinn kan oppleve overskudd. Opplever man en krise, kan skriving også være en form for terapi og bidra til nye perspektiver på livet ditt. Det å få elevene inn på dette sporet når det gjelder reflekterende skriving i skolen, og vise de hvordan skriving kan være et redskap som kan fremme folkehelsen.

Skriving om personlige temaer kan også bidra til læring på flere områder for elevene. I teoridelen presenterte jeg skolens dannelses- og utdanningsoppdrag, som handler om at skolen ikke bare skal formidle fagkompetanse til elevene, men opplæringen skal også bidra til å danne hele mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2020e). Dette dannelsesoppdraget kan også settes i sammenheng med skriveopplæringen i skolen. Som vi vet tilbyr norskfaget arbeidsformer og kunnskap som kan skape læringssituasjoner der kommunikasjon med egne og andres tekster gir mulighet for refleksjon, og der elevene blir utfordret i sin tenkning (Aase, 2012, s. 51). Skriveoppgaven elevene har svart på i mitt forskningsprosjekt er et eksempel på en oppgave som gir elevene mulighet til akkurat dette. Om elevene klarer å drive selvrefleksjon, kan skriveprosessen også bidra til både en personlighet- og kunnskapsutvikling. Men det hviler et stort ansvar på læreren sin rolle knyttet til dette, blant annet fordi utformingen av oppgaven vil være svært sentral. Læreren sin oppgave blir å tørre og stille vanskelige spørsmål som utfordrer elevene, og som setter i gang prosesser som stimulerer til refleksjon (Aase, 2012, s. 55). Denne refleksjonen i skriveprosessen er det som skaper potensialet for danning, fordi reflekterende tekster er utforskende og utprøvende. Siden reflekterende tekster er så åpne, kan elevene også velge å løse den på en relativt fri måte. Det vinger tvinger skriveren til en kommunikasjon med seg selv, der han må utforske valg og muligheter for hva man kan si, og hvordan.

Som man kan se finnes det store muligheter for tverrfaglig skriving i norskfaget knyttet til «folkehelse og livsmestring», men samtidig er det også noen utfordringer som man bør være oppmerksom på. En potensiell utfordring jeg vil trekke frem først kan være knyttet opp til læreren og dens rolle som underviser. For ved å legge opp til en skriveoppgave som inkluderer tverrfaglig tematikk, kan kanskje for mange være et steg ut av komfortsonen. Etter innføringen av den nye læreplanen i 2020 er det også muligens ikke mange som har rukket å se muligheten for å gi denne typen skriveoppgaver. Akkurat dette kom jeg inn på i analysedelen min, læreren jeg intervjuet fortalte at de hadde jobbet mye med fagfornyelsen, men samtidig følte hun seg ikke helt trygg på den enda. Noe som jo kan tyde på at flere lærere ikke har utforsket potensialet med norskfaglig skriving knyttet til tverrfaglig tematikk. Likevel skal man jo som lærer alltid ønske å utvikle seg og se nye muligheter, og på den måten være med på å utvikle norskfaget og skriveferdighetene etter dagens samfunn. Da er det sentralt at en lærer er åpen for endringer og tørr å utfordre seg selv. I tillegg stiller det krav til at læreren evner å planlegge og gjennomføre skriveopplegget, og organiseringen vil også prege resultatet. Fra et lærerperspektiv kan det også dukke opp noen etiske problemstillinger når elevene får skriveoppgaver knyttet til «folkehelse og livsmestring». For hva skjer om det skulle komme frem noe alvorlig i en av elevene sine tekster? Hvordan skal man som lærer håndtere det i så fall? Det krever først og fremst at læreren har kompetanse til å kunne takle etisk vanskelige saker.

Det kan også oppstå noen utfordringer for elevens del. En utfordring er om elevene klarer å se poenget og verdien med reflekterende skriving, og om de dermed får tilstrekkelig utbytte av skriveoppgaver av den typen. Det å reflektere handler jo om at du tenker over noe, og et trekk ved refleksjon som skriveoppgave er at den kan løses på en relativt fri måte, fordi den skal være utforskende og det stilles ikke krav til et konkret svar. Dermed, om elevene får elevene utdelt en reflekterende skriveoppgave betyr det jo faktisk at elevene har stor valgfrihet når oppgaven skal besvares. Et trekk som kan være viktig for elevene å være bevisst på her, er å inkludere sine personlige følelser i teksten. For skal teksten din ha kraft i seg til å ikke bare informere og inspirere, men også bevege leseren, må man som skriver ta sjansen på å la følelsene dine skinne gjennom teksten. Det å lese en tekst uten følelser blir fort kjedelig, så det å inkludere personlig engasjement i teksten vil gi den liv (Farbrot, 2019, s. 21). I skolesammenheng er elevene kanskje vant til å ha klare rammer og skrive innenfor, men en åpen reflekterende tekst har jo ofte ikke det. Så i den sammenheng får læreren en viktig jobb med å informere om at det er lov og trekke inn personlige tanker og følelser i denne type tekst. Og kanskje ikke bare informere om det, men faktisk veilede elevene til å gjøre det fordi det vil berike tekstene deres.

Analysen viste at skrivekulturen i klassen var god, og informantene la vekt på at ble skrevet mye og trygt i norskfaget. Selv om det var nytt for elevene å skrive en reflekterende tekst som inviterte til personlig skriving, likte elevene å skrive en slik type tekst. Magnus sa at det var godt å skrive en tekst hvor det ikke var en fasit på hva som var riktig eller feil, i stedet var fokuset på hva du selv tenker og føler. Så på spørsmål om elevene ønsket å skrive flere reflekterende tekster hvor det var åpent for å trekke inn personlige tanker, var både Magnus og Sofie positive til det. Men de var tydelige på at de ønsket å skrive andre type tekster også. For eksempel syntes Sofie det var gøy å skrive argumenterende tekster og fagtekster, mens Magnus var mer interessert i tekster hvor han får bruke kreativiteten sin. Akkurat det er nok viktig å ha i bakhodet som lærer, man må variere hvilke teksttyper elevene får i oppgave å skrive. For reflekterende skriving kan ikke ta over i klasserommet. Elevene trenger også å bli utfordret til å bruke kreativiteten sin i tekster, eller på å skrive fagtekster. Så lenge får elevene mulighet til å skrive ulike typer tekster, vil mest sannsynlig også flere elever få skrevet tekster de selv synes er morsomme og spennende. Noe som igjen kan være med på å øke skrivelysten hos flere.

5.2 Hvordan opplever to utvalgte elever å motta vurdering på egne personlige tekster?

Elevene jeg intervjuet hadde gjort seg ulike refleksjoner rundt det å motta vurdering på elevteksten de skrev i forbindelse med dette prosjektet. Begge fortalte at de opplevde hele skriveprosessen som noe nytt og spennende, samtidig som de nevnte at det var litt skummelt å dele egne meninger og refleksjoner med læreren sin. Noe som med på å påvirke hvordan de valgte og løse oppgaven, og hva teksten deres handlet om. Akkurat dette er jo veldig interessant for mitt forskningsprosjekt. For med utgangspunkt i analysen kan vi se at elevene gjør strategiske valg av tematikk i skriveoppgavene sine, og de er tydelig på det selv også. Siden elevene har valgt å ta strategiske valg i tematikken i skriveoppgavene, kan det jo tyde på at de opplever det å skulle få vurdering på personlige refleksjoner som uvant og skummelt. I intervjuene forklarer de også dette, og viser til at det å få vurdering på personlige refleksjoner kan oppleves som å bli dømt som person av læreren. Samtidig stoler elevene på at læreren er profesjonell, og ikke dømmer de som enkeltpersoner på bakgrunn av noe de har skrevet om i teksten sin. Likevel virker det som at elevene kan ha reservert seg mot å skrive egne personlige tanker i denne teksten, for

å beskytte seg selv litt. Det er også mulig at elevene ikke tenker på det sånn, men at de rett og slett ikke har nok erfaring med å skrive personlige refleksjonstekster. De skriver mye i denne klassen, men som nevnt var denne typen skriveoppgaver noe nytt. På grunn av det vet kanskje ikke elevene helt hvilke rammer de må holde seg innenfor, og da blir det enkelt å søke det trygge. Med det tenker jeg på at de velger å distansere seg selv i teksten og skriver mer generelt om tematikken.

Verken Sofie eller Magnus anlegger et personlig perspektiv i tekstene. Det å dele informasjon om seg selv og sine personlige tanker forutsetter tillit mellom skriver og leser, som i dette tilfelle da er henholdsvis elev og lærer. En viktig faktor her, og som muligens kan påvirke resultatet mye, er relasjonen mellom eleven og læreren. Som nevnt i teoridelen kan lærerens relasjonskompetanse være helt avgjørende for elevens læringsresultater (Sælebakke, 2018, s. 36). Lærerens rolle handler om å være en trygg og omsorgsfull person for eleven, og veilede eleven i dens emosjonelle utvikling. For at elevene skal åpne seg opp i skriveoppgaver som inviterer til det, må læreren sørge for at elevene føler seg trygge. Både i klasserommet og skrivesituasjonen, men også føle seg trygg på læreren. Om elevene kjenner på en dårlig relasjon eller utrygghet kan det være nok til at de velger å ikke skrive ned personlige tanker og refleksjoner. Derfor kan det å skape et trygt skrivemiljø i klassen derfor være avgjørende for om elevene klarer å bruke personlige refleksjoner i skrivingen sin. Alt i alt handler det om at elevene opplever at de blir møtt som hele mennesker, og at deres meninger, følelser og handlinger betyr noe i skolehverdagen (Fjeld et al., 2020, s. 235).

I vurderingssituasjoner på skolen er elevene opptatt av rettferdighet. De forventer at samme lærer skal vurdere ulike elever likt (Sandvik & Buland, 2016, s. 216). Ettersom informantene i dette prosjektet skulle motta vurdering på sine egne personlige refleksjoner, virker det som at de valgte å distansere seg mer i skrivingen sin. Ingen av elevene valgte å åpne seg opp mer enn nødvendig for å svare på oppgaven, og det påvirket igjen hvordan de opplevde å motta vurdering på tekstene sine. Siden de hadde reflektert over akkurat det, synes elevene at det var greit å motta vurdering på teksten sin. Det betyr jo egentlig at elevene hadde skrevet teksten sin slik at det *ikke* skulle være ubehagelig å få vurdering på den. Sofie sier jo at hun var ganske bevisst på hvilke temaer hun skrev om i teksten sin, og dermed var det ikke noe spesielt vanskelig å skulle få vurdering på teksten heller. Selv om elevene ikke viser til egne personlige perspektiver i teksten, fremstår de likevel som reflekterende individ med bakgrunn i det de skriver. Sofie deler i sin tekst (se vedlegg 4.1) tanker om at følelser er et tema som ikke blir tatt opp nok i dagnes samfunn, og at det å prate om følelser kan fremstå som et svakhetstegn. Hun mener at ved å prate mer om følelser i skolen kan temaet bli enklere å prate om for både barn, unge og voksne. Magnus reflekterer i sin tekst (se vedlegg 4.2) over hvorfor det for mange mennesker kan være vanskelig å åpne seg opp. Han kommer inn på utfordringer som at man ikke vil fremstå som svak eller at man tenker at det ikke vil hjelpe å fortelle noen om du har det vanskelig. I tillegg reflekterer han over hva man kan gjøre om en venn har det vanskelig.

Vi kan anta at tekstene til Sofie og Magnus kan være representativt for elever på 9. trinn. Siden denne måten var ny å skrive på for elevene, så er dette muligens første gang elevene skriver en reflekterende tekst med personlige tanker og derfor er det kanskje ikke så rart at de ikke skriver så personlig heller. I stedet valgte de å tilpasse teksten sin ut fra hvilken kontekst de befant seg i, som var på skolen. Elevene bør nok bli bevisstgjort på hvordan de posisjonerer seg i forhold til emnet de skriver om og i forhold til mottaker. Det dreier

seg om en å bli klar over hvilke kommunikative ressurser som ligger hos den enkelte elev. Tekstene til Sofie og Magnus viser at de har valgt å distansere seg selv fra tematikken, og en bevisstgjøring kan hjelpe elevene til å se hvilke muligheter det kan gi å posisjonere seg selv mer aktivt gjennom hele teksten. Den strategien kan hjelpe elevene i en mottakerrettet skriving, slik at de tenker på mottakeren gjennom hele skriveprosessen. Det å forstå hvordan de skriver i ulike kontekster og til ulike kommunikative formål og mottakere, er nødvendig for at elevene skal utvikle sin skrivekompetanse (Fjørtoft, 2014, s. 63).

5.3 Hvilke overveielser gjør en norsklærer når hen gir en tilbakemelding/vurderer på elevenes personlige tekster?

Som lærer har man et veldig stort ansvar siden man gjennom skolen kan være med å påvirke hvordan dagens elever blir i fremtiden. Barn og unge er avhengig av trygge voksne rundt seg, som kan sørge for at de både har det godt her og nå, og for å utvikle seg på en god måte (Bøyum, 2020, s. 3). Når det kommer til vurderingsbiten i skolen, er det viktig at læreren er klar over nettopp dette ansvaret. Vurdering handler om å veilede elevene i deres utvikling av kompetanse og ferdigheter i skolen. Et mye brukt begrep er vurdering *for læring*, som viser til hvordan lærere skal tenke rundt læring for best mulig å kunne skape en læringsfremmende og inkluderende undervisning (Eng & Gran, 2021, s. 14). Læreren jeg intervjuet forklarte jo det at hun ikke brukte karakterer som vurdering, utenom ved semesterslutt. Det begrunnet hun med at på den måten kunne vurderingen, altså responsen hun ga til eleven, bidra *til* læring i langt større grad enn ved å bruke karakterer. Hun hadde erfaring med at om elevene fikk utdelt respons med karakter på en tekst, så elevene kun på karakteren og brydde seg lite om selve tilbakemeldingen som læreren hadde skrevet. Det gjorde at vurderingen mistet fokuset sitt, nemlig på det at elevene skulle lære mer og utvikle seg videre som skrivere (Engh & Gran, 2021, s. 67). Akkurat derfor er begrepet vurdering *for læring* så viktig, fordi det handler om at elevene skal utvikle seg til å tro på egen læring. Og ved å ikke ha fokus på karakterer, men heller på innholdet i tilbakemeldingen, virker det som at læreren i dette prosjektet oppnår nettopp det i større grad.

Når man skal arbeide med vurdering i skolen er det mange regler å følge og ulike ting som læreren må ta hensyn til. Da blir det viktig at læreren sitter inne med vurderingskompetanse, som gjør at læreren klarer å utføre vurdering på en faglig god måte. Samtidig som læreren forstår hvilken kontekst vurdering foregår i og hvordan vurdering kan brukes på gode og mindre gode måter (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 17). En sentral ting jeg vil trekke frem knyttet til dette, er det handlingsrommet læreren har når det kommer til vurdering. Innenfor alle profesjoner har den som utøver yrket et vist handlingsrom som inneholder mange muligheter for å utøve skjønn. Det er viktig for læreren å være klar over dette rommet, fordi innenfor dette handlingsrommet kan lærerne gjøre profesjonelle vurderinger for å utføre arbeidet sitt til det beste for elevenes læring og læringsmiljø (Evensen, 2021, s. 7). Det finnes ingen fasit på hvordan vurdering skal gjennomføres i praksis, fordi hver klasse og elevgruppe er unik og krever ulike tilpasninger. Derfor har læreren mulighet til å tilpasse sin vurderingspraksis gjennom handlingsrommet sitt, slik at elevgruppen sitter igjen med størst mulig utbytte. Lærerens jobb blir blant annet å finne vurderingsformer og måter som treffer elevene og klassen best mulig. På bakgrunn av dette er det derfor viktig at læreren er klar over at dette handlingsrommet eksisterer, for så å utnytte det mest hensiktsmessig. Vurderingspraksisen til klassen jeg har gjort undersøkelser i, brukte et vurderingsskjema knyttet til skriving i norskfaget (Se

vedlegg 5). Her fikk elevene samlet all responsen de får på tekstene sine gjennom skoleåret. Det var en oversiktlig måte å motta respons på, og elevene forklarte at de brukte skjemaet i skrivearbeidet sitt. I skjema kunne de se hva læreren hadde kommentert at de kunne ha fokus på i videre skrivearbeid, for å utvikle skriveferdighetene sine. Ut fra hva elevene og lærer fortalte i intervjuet, virket det som at dette fungerte i klassen deres. Så det er et eksempel på hvordan læreren har utnyttet sitt handlingsrom, ved å tilpasse vurderingsformen til elevgruppen sin.

Når det kommer til vurdering av elevtekstene i dette prosjektet, hadde læreren jeg intervjuet i dette prosjektet på forhånd sett for seg ulike problemstillinger som kunne dukke opp i vurderingsprosessen. For hva om det kommer frem noe personlig som gir grunn til bekymring for eleven fra læreren sin side? Når elevene får i oppgave å skrive om følelser og hvorfor det er viktig å prate om, inviterer det jo skriveren til å dele personlige erfaringer. Da kan det faktisk komme frem alvorlig tematikk, som for eksempel lavt selvbilde som kan være fare for selvskading, traumer som overgrep og vold, familiekrangler eller andre vanskelige situasjoner. For læreren sin del kan det dukke opp noen etisk krevende situasjoner, og det er noe man må være forberedt på når man gir elevene skriveoppgaver som inviterer til å dele personlig tematikk. I den sammenheng blir det viktig at man kjenner eleven og klassen sin godt, og kanskje spesielt når man utformer skriveoppgaver til elevene. Er man kjent med at elever i klassen står i en vanskelig livssituasjon, bør man vurdere om det vil passe eleven å få i oppgave å reflektere over det som kan oppleves som krevende tematikk. Relasjonskompetanse blir et nøkkelbegrep her. Læreren må kjenne elevene sine, se hver enkelt elev, skjønne den enkelte elev og kunne kommunisere med alle elevene på deres enge premisser (Sandvik & Buland, 2016, s. 215).

Som tidligere nevnt har både lærer og elever sagt at dette skriveprosjektet var noe nytt, og som læreren forklarte var hun forberedt på at tekstene til elevene kom til å inneholde personlige refleksjoner i større grad enn det gjorde. Analysen viste at elevene valgte å distansere seg fra teksten sin, fordi de følte det var tryggere. Det viser at elevene opplevde denne typen skriveoppgaven som ny, og selv om de har en skrivekultur hvor de er vant til å skrive var dette en fremmed måte og skrive på. Når læreren skal gi tilbakemeldinger på elevenes personlig reflekterende tekster, finnes det ingen fasit på hvordan man skal gå frem. I forkant av vurderingsarbeidet kan det være en fordel at læreren finner ut hva målet med vurderingen skal være. Det kan også være viktig at læreren poengterer at elevene ikke kommer til å bli dømt på deres egne personlige meninger og synspunkter. Knyttet til denne skriveoppgaven hvor elevene valgte å ikke skrive så personlig i tekstene sine, kunne det vært en faktor som bidro til at elevene turte å være mer personlig. Reflekterende skriving krever øvelse, og man kan ikke forvente at elevene forstår denne type skriving om de ikke har gjort det tidligere. Så i responsen kunne læreren for eksempel ha lagt vekt på å veilede elevene i deres reflekterende skriving. Det mest sentrale når man gir respons er uansett å trekke fram mestring og sette ord på hva eleven får til, og gi tips om muligheter som eksisterer (Ukjent forfatter, 2002, s. 9). Tilbakemeldingen bør også gi konkret og tydelig informasjon om hvordan elevene kan videreutvikle teksten, samtidig som det forklares hvorfor dette vil gjøre teksten bedre (Bueie, 2016).

Spørsmålet er om man egentlig må gjøre noe annerledes ved personlige tekster, enn ved en fagtekst? I analysekapitlet kommer det frem at læreren mener at man kanskje ikke trenger å gjøre noe forskjell. Hun hadde reflektert litt rund denne tematikken når hun satt å skrev vurderinger, og hadde kommet frem til at det ikke var så annerledes å vurdere elevtekster som inneholdt personlige refleksjoner. Det begrunnet hun med at som lærer

har du et ansvar å møte innholdet til elevene med respekt uansett. Man skal alltid lete etter noe positivt å si om teksten, og med en slik tankegang bør det ikke være vanskelig å møte elevene. Dette kan man også se i sammenheng med danning som en del av skrive- og vurderingsprosessen. Læreren skal jo ikke vurdere elevenes meninger eller ståsteder i forhold til tro, politikk eller personlige livsoppfatninger, men vurdere deres evne til å håndtere forholdet mellom individuelle oppfatninger og andres. Det skjer ved hjelp av logisk resonnement, relevant argumentasjon og rimelige beskrivelser, sammenligninger og forklaringer. Så læreren skal ikke bare vurdere kunnskaper og ferdigheter elevene sitter inne med, men også dannelsingsaspekter ved teksten (Aase, 2012, s. 56). Det blir kanskje også ekstra tydelig for læreren å ta tak i dette når elevene skriver reflekterende tekster med utgangspunkt i egne perspektiver.

Som jeg har sett på i teoridelen av oppgaven, er det vanlig at man i skolen gir skriftlige tilbakemeldinger. Det henger nok sammen med hva læreren har tid og kapasitet til. Men skriftlige tilbakemeldinger kan også ha noen svakheter. En utfordring er når elevene ikke klarer å oppfatte eller bruke tilbakemeldingene på en velfungerende måte. Det kan være flere årsaker til dette, som manglende forståelse, oppmerksomhet, motivasjon eller mangel på ferdigheter (Fjeld et al., 2020, s. 227). Ved slike tilfeller vil tilbakemeldingen ha en negativ innvirkning på elevens læring, og det er lærerens ansvar å sørge for at dette ikke skjer. Kanskje må læreren vurdere å ta en muntlig samtale med eleven, om man ser at eleven ikke har utbytte av en skriftlig tilbakemelding. Det er et eksempel på individrelatert vurdering, som er en måte å tilpasse opplæringen slik at eleven mottar veiledning ut fra sine læringsbehov (Engh & Gran, 2021, s. 32). Knyttet til dette prosjektet og oppgaven hvor elevene får mulighet til å dele personlige erfaringer og refleksjoner med læreren, kan det som nevnt tidligere dukke opp krevende temaer i elevtekstene. For læreren kan det være vanskelig å vite hvordan man skal ta tak i dette, og hvordan man skal gi respons på en tekst som inneholder vanskelig tematikk. Og en mulighet da er å utnytte det at man har mulighet til å drive individrelatert vurdering, som vil si at man har for eksempel mulighet til å ta en muntlig samtale med eleven i stedet for å skrive en skriftlig tilbakemelding som man ikke vet hvordan eleven vil ta imot.

6. Avsluttende refleksjoner

6.1 Oppsummering

Denne masterstudien er gjennomført med utgangspunkt i et sterkt engasjement for å utforske norsklærerrollen i møte med livsmestring. Jeg har ønsket å undersøke muligheter for å lage skriveopplegg hvor elevene får anledning til å arbeide med mer tverrfaglig tematikk som «folkehelse og livsmestring». Gjennom denne studien har jeg derfor forsøkt å gi svar på følgende problemstilling: *hvilke muligheter og utfordringer møter en lærer og to utvalgte elever i en norskfaglig skriveprosess knyttet til den tverrfaglige tematikken «folkehelse og livsmestring»?*

For å ramme inn problemstillingen og avgrense den, utarbeidet jeg også tre forskningsspørsmål, som jeg skal svare på nå for å oppsummere mine funn og analyser.

1. Hva kan skriveoppgaver som inviterer til personlig skriving tilføre norskfaget?

Skriveoppgaver som inviterer til personlig skriving kan absolutt tilføre mye til norskfaget, og gjerne om man ser det i sammenheng med tverrfaglig tematikk som «folkehelse og livsmestring». Gjennom reflekterende skriving kan elevene få mulighet til å finne fram til tanker og sortere de, og det kan sees i sammenheng med begrepet helsefremmende skriving. Elevene trenger veiledning til å se denne gevinsten av skriving, og må få hjelp av læreren til å se hvilke fordeler skriving kan ha for deres helse. Skriveoppgaver som inviterer til personlig refleksjon kan også bidra med læring på flere områder, blant annet innen danning og utdanning. Et viktig poeng er at skrivekulturen i klassen og skriveoppgavene må ha rom for elevene sine egne tanker, erfaringer og refleksjoner.

2. Hvordan opplever to utvalgte elever å motta vurdering på egne personlige tekster?

Denne typen skriveoppgaver var nytt for elevenes del, og det er viktig å trekke frem fordi det også vil påvirke resultatene. Elevene opplevde det som utfordrende å dele personlige tanker og refleksjoner med lærer, og derfor valgte de å distansere seg selv i teksten sin. Det viser hvordan elevene var bevisst på at mottaker var læreren og at de befant seg i en skolekontekst. Uavhengig av skriveoppgaven er elevene sterkt opptatt av rettferdighet i vurdering, og det kreves tillit til at læreren driver en rettferdig vurderingspraksis.

3. Hvilke overveielser gjør en norsklærer når hen gir en tilbakemelding/vurderer på elevenes personlige tekster?

Læreren jeg forsket på i denne studien brukte ikke karakterer i vurderingspraksisen sin, utenom ved terminslutt. Erfaringen hennes var at det var lite hensiktsmessig å gi en karakter på enkeltprodukt, fordi elevene ble ikke bedre skrivere av det. I stedet har hun fokus på vurdering for læring, og ga tilbakemeldinger som kan hjelpe elevene til å utvikle skriveferdighetene sine. Læreren mente at det ikke var nødvendig å vurdere elevtekster med personlig tematikk noe annerledes enn andre tekster, fordi som lærer skal du uansett møte elevene med respekt og tillit.

6.2 Veien videre

Dette prosjektet har tatt for seg hvilke muligheter og utfordringer en lærer og elever kan møte i en norskfaglig skriveprosess knyttet til den tverrfaglige tematikken «folkehelse og livsmestring». Prosjektet har vist mulighetene for å knytte norskfaget, skriving og «folkehelse og livsmestring» sammen. Samtidig har prosjektet også vist at skriving og skrivekultur henger tett sammen. Til tross for at informantene legger vekt på at det skrives mye og trygt, opptrer de strategisk i skrivinga fordi de er i en skolesetting. Dette viser at det hviler et stort ansvar på læreren for å skape en skrivekultur i klasserommet som er åpen for ulike teksttyper, og først da vil man kunne knytte skriveprosjektet sammen med tverrfaglige temaer.

Denne studien har vist funn fra kun en klasse og skole, så funnene kan ikke sies å være generaliserende. Likevel viser det en tendens og sier noe om hvordan en norskfaglig skriveprosess knyttet til den tverrfaglige tematikken «folkehelse og livsmestring» kan løses. Samtidig hadde derfor vært interessant og forsket videre på om mine funn viser en lik tendens på flere skoler og i flere klasser, eller om det var et resultat som bare kan leses ut fra mitt prosjekt. Et større forskningsprosjekt kunne ha inkludert flere skoler og klasser som spredte seg mer geografisk i landet, og sett på sammenhengene mellom disse.

Litteraturliste

Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I Matre, S., Sjøhelle, D.K & Solheim, R. (red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aasen, A.J. (Red.). *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy*. Fagbokforlaget.

Bakken, A., Sletten, M.A. & Eriksen, I.M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>

Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, 39 (2), 47–51. Hentet fra https://issuu.com/norsklaereren/docs/norskl_reren_1.2015_lr

Bueie, A. (2014). «Jeg synes det er ett fett om det er ´klarte´ eller ´hadde´.» Om elevers forståelse og reaksjon på læreres tekstrespons i norskfaget. I Skaftun, A., Uppstad, P.H. og Aasen, A.J. (red.). *Skriv! Les! 2: artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy*. Fagbokforlaget.

Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærekommentarer – slik elevene ser det. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/188/1641>

Breivega, K.M.R. & Myklebust, H. (2020). Refleksjonsloggar i KRLE-faget. Ein studie av reflekterande skriving på niande steget. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 107-125. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2050>

Bøyum, S. (2020). *Etikk for lærarar*. Det norske samlaget.

Bærenholdt, J., Christensen, V, Nordahl, T. & Hansen, O. (2018). *Tilbakemelding*. Gyldendal.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Engh, R. & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring I skolen: på vei mot en bærekraftig og demokratisk vurderingskultur*. (2. utg.). Cappelen Damm.

Evensen, L.S. (2009). *Vurdering av skrivekompetanse: en kompleks utfordring*. I Haugaløkken, O.K, Evensen, L.S., Hertzberg, F. & Otnes H. (red.). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Evensen, K. (2021). *Helhetlig vurderingspraksis i skolen*. Fagbokforlaget.

Farbrot, A. (2019). *Skrivekoden. Ti nøkler til en god og effektiv tekst*. Cappelen Damm Akademisk.

Fjeld H.S., Æsøy, K. O., & Dybvikstrand, T. S. (2020). *Lærerpraksis og pedagogisk teori*. Universitetsforlaget.

Fjørtoft, H. (2014). Grunnleggende ferdigheter i norsk. I Skovholt, K. (red.). *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser*. Cappelen Damm Akademisk.

Fjørtoft, H. & Sandvik, L.V. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (red.). *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget.

Henden, M. (2021). *Skriv for livet! Boka for deg som vil bli en bedre skrive lærer*. Fagbokforlaget.

Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk: korleis støtte elevane si skrivning i fag?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Iversen, H.M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2014). Innledning. I Kringstad, T. & Kvithyld, T. (red.). *Vurdering av skrivning*. Fagbokforlaget.

Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2014). Modellering – læreren som aktiv veileder i elevenes skriveprosesser. I Kringstad, T. & Kvithyld, T. (red.). *Vurdering av skrivning*. Fagbokforlaget.

Kvithyld, T & Aasen, A.J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I Smidt, J., Solheim, R. & Aasen, A.J. (red.). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Kunnskapsdepartementet (2020a). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Kunnskapsdepartementet (2020b). *Folkehelse og livsmestring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Kunnskapsdepartementet (2020c). *Grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Kunnskapsdepartementet. (2020d). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2020e). *Prinsippet for læring, utvikling og dannning*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

- Kunnskapsdepartementet (2020f). *Underveisvurdering*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lorentzen, T.R. (2009). Å skrive i alle fag. I Lorentzen, T.R. & Smidt, J. (red.). *Å skrive i alle fag*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdf/s/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (u.å.). *PRANO: Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. Hentet 15. mai 2022 fra <https://www.ntnu.no/ilu/prano>
- Ohnstad, F. O. (2015). *Profesjonsetikk i skolen: læreres etiske ansvar*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I Skaftun, A., Uppstad, P.H. & Aasen, A.J. (Red.). *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrijving, lesing og literacy*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/kap3>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter i alle fag. I Skovholt, K. (red.). *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret. (u.å.). *Rådebank (sesong 1)*. Hentet 15. mai 2022 fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/radebank/>
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2020). Gi gode faglige tilbakemeldinger.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Uthus M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*.
- Wold, K. & Uverud, G-M. (2019). *Helsefremmende skrijving*. (2. utg.). Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vurdering

☰ 03.11.2021 -

🖨 Skriv ut

Referansenummer

212282

Prosjekttittel

Masteroppgave om skriving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

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

Prosjektperiode

01.11.2021 - 31.05.2022

Meldeskjema 

Dato

03.11.2021

Type

Standard

Kommentar

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 02.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

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.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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/fylle-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, samt underveis (annet hvert år), for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Forskningsprosjekt om skriving

Dette er et spørsmål til deg som foresatt, om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ulike aspekter ved skriveopplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med prosjektet er å innhente data til fire masteroppgaver med det overordnede temaet skriving. I løpet av en periode på ca. fire uker, vil alle elevene i klassen arbeide med et skriveprosjekt som tar utgangspunkt i sesong 1 av NRK-serien Rådebank. Elevene skal skrive en skriveoppgave hver, som vil kunne knyttes til det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmestring”.

Vi som studenter ønsker å undersøke følgende temaer:

- Forholdet mellom intensjonen på skriveoppgaven og realiseringen gjennom samtale og tekst
- Hvordan personlig skriving kan være en ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen
- Ethiske perspektiver for læreren som skal gi vurdering til elever som skriver utfordrende, personlige tekster
- Hvordan elever opplever respons fra lærer, og hvordan elever tar denne responsen i bruk

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

En deltagelse i dette prosjektet vil innebære at studenter fra NTNU vil kunne gjennomføre intervju, observasjon og tekstanalyser knyttet til skriveprosjektet. Intervjuene vil bli gjennomført med lydopptak. Her vil elevene få spørsmål knyttet til oppgavens tema, skriveprosessen og respons. Hvis ønskelig kan foresatte få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. De som ikke ønsker å delta i forskningsprosjektet vil få tilbud om et alternativt opplegg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. For å sikre personvern vil navn bli erstattet med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det er fire studenter, to veiledere og praksislærer ved skolen som vil ha tilgang til materialet. Vi vil også lagre datamaterialet på en egen forskningsserver. De som vil ha tilgang til datamaterialet er:

- Fire studenter ved NTNU (Marie Råum, Vilde Sandbu, Anine Skogan og Torger Kvålen)
- To veiledere fra NTNU (Lennart Jølle og Randi Solheim)
- Praksislærer på skolen (Anne Grøntvedt)

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å få slettet personopplysninger om deg
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

NTNU ved:

Veileder/prosjektansvarlig: Lennart Jølle og Randi Solheim

Studenter: Torger Kvålen, Anine Skogan, Vilde Sandbu og Marie Dragland Råum

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Lennart Jølle
Randi Solheim

Studenter
Torger Kvålen
Anine Skogan
Vilde Sandbu
Marie Dragland Råum

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At mitt barn kan delta i intervju
At mitt barn kan delta i observasjon
At det vil bli gjort tekstanalyser av tekster
skrevet av mitt barn

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til masteroppgave i norskdidaktikk

Problemstilling: *Hvilke muligheter og utfordringer møter en lærer og to utvalgte elever i en norskfaglig skriveprosess knyttet til den tverrfaglige tematikken «folkehelse og livsmestring»?*

Før intervjuet starter:

- Presenterer meg selv og informere om prosjektet
- Forklare hensikten og formålet med intervjuet
- Informere om intervjuets lengde, og om retten til å trekke seg når som helst
- Informere om at intervjuet blir tatt opp på lydbånd
- Informere om taushetsplikt og anonymitet, og minne om at taushetsbelagte opplysninger ikke skal komme frem under intervjuet
- Forklare at min hensikt ikke er å bedømme, men å få økt forståelse for tema

Intervjuguide til elever

Innledende spørsmål:

- Hvilken klasse går du i?
- Fortell meg hva du synes om skriving på skolen
 - Oppfølgingsspørsmål?
- Hvilke typer tekster synes du er best/morsomst å skrive?
- Hva liker du å skrive tekster om?

Hovedspørsmål (oppdelt i kategorier)

1. Skriving av personlig tekst

- Hva handlet teksten du har skrevet om?
- Hvorfor valgte du å skrive om dette?
- Hvordan synes du det var å skrive en sånn her type tekst på skolen?
- Fortell meg hvorfor du likte/ikke likte det
- Hva var utfordrende med å skrive en sånn type tekst?
 - Er det rart å skulle være så personlig til læreren din?
 - Tenker du på at det er læreren din som skal lese det?
- Ville du «åpnet» deg mer opp/vært mer personlig, om det var en tekst bare du skulle lest? F.eks. om du hadde skrevet det i din egen dagbok?

2. Vurdering

- Hvorfor tror du man får vurdering?
- Hvordan synes du det er å få vurdering på tekstene du skriver?
- Hva kan du bruke vurderingen til?
- Pleier du å lese vurderingen og bruke det i videre arbeid?
 - Utdyp eller fortell mer

3. Vurdering av en personlig tekst

- Hvordan opplevde du det å få tilbakemelding på en så personlig tekst?
- Hva følte du da du fikk tilbakemelding på din tekst?
 - Føler du at du blir vurdert på deg som person eller din tekst? Hvordan? Utdyp.
- Tenkte du mye på at teksten skulle bli vurdert av læreren din, når du skrev den?
 - Var du f.eks. redd for å få «dårligere» tilbakemelding, om du ble for personlig?

Avsluttende spørsmål:

- Hvordan synes du det har vært å skrive en sånn tekst?
 - Hva synes du om Rådebank-serien?
- Kunne du tenkt deg å skrive flere personlige tekster på skolen?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du noe annet du vil fortelle om denne skriveprosessen?
- Takk for deltakelsen.
- Gi tilbakemelding til eleven om hvordan det har gått.

Intervjuguide til lærer

Innledende spørsmål (informantens bakgrunn)

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag har du?
- Hvor mange år har du undervist i norsk?
- Hvilket forhold har du til skriving i norskfaget?
- Hvilke erfaringer har du med vurdering av skriveferdigheten i norskfaget?

Hovedspørsmål (oppdelt i kategorier)

1. Vurdering

- Hvilken vurderingspraksis har dere her på skolen?
- Kan du beskrive hvordan du går frem når du vurderer en elevtekst?
- Hvordan forholder du deg til det å gi karakterer?
- Hvordan formidler du karakterer til elevene? Skriftlig/muntlig?
- Pleier du å snakke med elevene om vurdering?
 - I så fall i fellesskap eller ikke?
- Hva synes du er viktig å tenke på når du gir vurdering til elevene?

2. Vurdering av personlig elevtekst

- Når du nå har gitt vurdering på disse personlige elevtekstene: har du gjort noe annerledes enn du pleier?
- Hvilket fokus har du? Fokuserer du mest på innholdet eller selve formen på teksten (grammatikk, oppsett osv.)?
- Hvordan føles det å skulle gi tilbakemelding på en personlig elevtekst?
 - Kan du evt. beskrive forskjellen?
- Hvilke utfordringer ser du kan oppstå når du skal vurdere elevene sine personlige tekster?
- Har du noen tanker om hva som er fint å gi vurdering på, når elevene «åpner seg opp»?
- Hvordan kan man få elevene til å «tørre» og skrive personlig?

Avsluttende spørsmål

- Hva tror du om personlige elevtekster i fremtidens skole? Kommer dette til å bli en relevant del av skolen?
- Hvilke erfaringer sitter du igjen med etter undervisningsopplegget om Rådebank?
- Noe du vil tilføye?
- Takke for deltakelse.

Følelser i dagens samfunn

I ungdomsserien Rådebank fra nrk får vi et innblikk av hvordan noen av hovedpersonene har det, og hvilke situasjoner de blir satt i. Denne serien handler om psykisk helse innen ungdom. I serien går “følelser” igjen som et tema, som er et vanskelig tema for mange å snakke om. Følelser er noe ethvert menneske er utstyrt med, men hvorfor er det så vanskelig å snakke om dem?

Følelser er noe vi alle har tilfelles. De varsler deg om ting som oppleves å være viktig for deg. De sier noe om hvordan du har det med deg selv, med de rundt deg og aller viktigst - de sier noe om hva du trenger. De fleste tenker at å snakke om følelser viser et tegn på svakhet, men hvorfor det? Dette har noe med at følelser ikke er et tema som blir tatt nok opp i dagens samfunn. Vi har blitt fortalt at følelser er noe personlig, og det skal ikke deles. Dette har vi menneske gjort lenge, dermed kan det være vanskelig for dagens generasjon å gjør det motsatte.

Jeg mener ved å ta inn mer følelsesladd undervisning til skole vil dette temaet bli lettere å prate om. Ikke nok med at det vil bli lettere for barn og unge å åpne seg opp, men også vil disse handlingene vise de voksne at de kan gjør det sammen. Ved om medføre undervisning om følelser på barne- og ungdomsskoler vil barna kunne forstå at følelser er helt normalt.

Det at vi har merket følelser som feminine, har gjort slik at menn er redd for å snakke fritt om følelser, dette synes jeg blir helt feil. Det å kunne snakke om følelsene sine burde vise et tegn på styrke. Ved å dele en bit av deg selv til noen andre er noe av det tøffeste man kan gjøre. Du legger deg selv helt ned og viser sårbarhet, og dette er det ikke mange som tørr.

For og oppsummere mener jeg at følelser er et tegn på styrke. Vi burde ikke grave de ned, men heller dele å vis de frem. Som voksne som eksempel vil unge kunne følge dette mønsteret. Dette vil tilsnutt skape et sunere og mer åpent samfunn for oss å leve i.

Elevtekst 2: Magnus

Å åpne seg opp

Å åpne seg opp eller å snakke om følelsene dine kan være vanskelig. Det er helt normalt. Alle har opplevd stunder i livet der du ikke er på topp, sånn er livet. Da burde du snakke med noen, men alle gjør ikke det. Det er forskjellige grunner til at noen ikke åpner seg opp. Det er også forskjellig fra person til person. Du lurer sikkert på hvorfor og hvordan. Det får du svaret på nå.

Alle har forskjellige grunner til å ikke åpne seg. De kan være redde for at vennene kanskje skal se på de som svak fordi de ikke tåler nedturen. Kanskje de ikke sier det til noen fordi de tenker at ingen bryr seg. De kan tro at å si det til noen ikke hjelper. Eller kan det være at de vil at andre skal tro at deres liv er som en dans på roser, altså perfekt. Disse er bare noen få grunner som vi vet om. Det er mange andre grunner som en person kan ha som vi ikke kjenner til. GT i tv serien rådebank hadde noen av disse grunnene til å ikke åpne seg. Han mente at vennene hans ville se på han som en sutrekopp hvis han gikk rundt lei seg og bare klaget hele tiden.

Som sagt alt dette er forskjellig fra hvem du er, men hva er det som kan gjøre at det er forskjellig fra person til person. Det kan være alt fra livsstilen din, vennene dine, oppveksten din eller bare deg som person. En som har gode og omsorgsfulle venner har det kanskje lettere å åpne seg fordi han vet at de bryr seg, mens en med venner som er i gjenger har det kanskje vanskeligere fordi miljøet er mye tøfferer der. Det kan også være forskjell på om du er gutt eller jente. Gutter kan ha følelsen at de ikke skal åpne seg for å være sterk, mens jenter kan ha at de ikke bryr seg om dette og åpner seg mye raskere. Det kan også være motsatt. En av grunnene til at det kan ha blitt normalisert slik. Kan være at mange ser på serier om dagen. Da er det ofte slik at guttene skal være tøffe og sterke mens, jentene litt mindre.

Hvis en venn har det vanskelig. Hva kan du som person egentlig gjøre med det? Du som person kan gjøre ganske mye faktisk. Det er de små tingene som hjelper mye. Som et hei eller et smil, det kan få personen til å føle at folk ser de og vet at de finnes, fordi noen kan føle at ingen bryr seg om de eller ikke engang vet at de finnes. Et kompliment kan hjelpe mye fordi den personen kan bli litt mer sikker på seg selv. Hvis det er bestevennen din kan du gjøre aktiviteter de liker, som fotball, ishockey eller tennis. Det hjelper fordi latteren og følelsen av å ha det hyggelig får de til å tenke på noe annet enn det triste. Hvis personen nettopp åpnet seg opp for deg kan du si at alt kommer til å bli bra til slutt, og at de kan snakke med deg hvis de trenger noe. Da for de følelsen av at noen kan være der for de hvis de trenger det. Det er også veldig mange andre ting som du kan gjøre, dette var bare noen få.

Da vet du litt mere om det å åpne seg opp om sine følelser for andre. Du vet også hva som hjelper hvis du noen gang er i en lignende situasjon eller hvis en av vennene er i en lignende situasjon. Husk, livet er ikke som en dans på roser.

Tilbakemelding og underveisvurdering

i skriftlig norsk

Navn:	Sofie
--------------	-------

Formålet med faget norsk er å kunne forstå hvordan det bidrar til kommunikasjon, kulturforståelse og hvordan det er med på å utvikle identitet. Norsk er også et viktig fag i danningen.

Kjerneelementer er skaping av skriftlig tekst og muntlige ferdigheter, å kunne forstå tekster i en sammenheng, og å kunne se og bruke språket på en kompetent måte. Evne til kritisk tilnærming er også sentralt.

Vurdering av måloppnåelse rangeres som lav, middels eller høy. Lav måloppnåelse dekker karakterene 1-2, middels måloppnåelse dekker karakterene 3-4 og høy måloppnåelse dekker karakterene 5-6.

De ulike kompetansene som vurderes i skriftlig norsk er:
<ul style="list-style-type: none">• Lesekompetanse, altså om du svarer på oppgaven du får
<ul style="list-style-type: none">• Kompetanse om struktur både på tekst- og setningsnivå
<ul style="list-style-type: none">• Kompetanse om grammatikk og rettskriving
<ul style="list-style-type: none">• Kompetanse om mottakers opplevelse, altså mottakerbevissthet

I sluttvurderingen din vurderes alle kompetansene, men i tekstarbeidene dine vurderes et utvalg kompetanser alt etter fokusområde. Nedenfor finner du vurdering av et utvalg av tekstene du har levert inn.

Tekst 4	Andreutkast til tekst knyttet til NRK-serien “Rådebank”
Her har du tatt tak i både tittelen og noen av innholdselementene jeg var inne på i responsen du fikk på førsteutkastet. Du har gjort noen språklige endringer også, men se fortsatt mer på den setningen jeg nevnte spesifikt sist. Et generelt tips er å være ekstra oppmerksom på bruken av	

preposisjoner. Du har flere setninger i teksten din som ikke er korrekt oppbygd, og stort sett skyldes det feil valg av ord. Pass på at du ikke kompliserer skrivinger, men formidler innholdet akkurat som du ville ha sagt det til en venn. Minn meg på at vi ser på teksten din sammen, så skal jeg vise deg eksempler på hva jeg mener.

Innholdsmessig har du tatt et godt steg videre med andreutkastet ditt. Du har tydelige oppfordringer til leseren, og det er en rød tråd gjennom hele debattinnlegget.

Tekst 3

Førsteutkast til tekst knyttet til NRK-serien “Rådebank”

Dette er en respons på utkastet ditt, som du skal ta med deg inn i arbeidet med det endelige produktet. Du velger selv hvilke innspill du tar med deg i videreutviklingen av teksten, men hensikten er at den endelige teksten skal bli bedre enn førsteutkastet både når det gjelder innhold, språk og struktur.

Du har skrevet en god start på teksten din, men som du sa selv så fikk du litt skrivesperre i prosessen. Hvilke momenter er det du ønsker å ta tak i og se nærmere på? Du nevnte skolen som opplæringsarena til meg, og det er jo flere mulige innganger til det temaet. I teksten din peker du allerede på et samfunn som ikke inviterer til å prate om følelser, og at vi er opplært til å tie om følelsene våre og håndtere dem selv. Du kan kanskje få en overgang til skole i forbindelse med dette? Alle barn og unge går jo på skole, så det er i hvert fall en fin arena for å nå mange og sette fokus på temaet. Her treffer man jo både jenter og gutter også, i tilfelle du vil problematisere kjønnsforskjeller. Du er også så vidt innom dette med at å prate om følelser oppfattes som et svakhetstegn, når det i realiteten er et uttrykk for et behov. Kan du på noe vis dreie teksten inn på holdningsendringer knyttet til dette? Hvis det å prate om følelser blir sett på som en styrke i stedet for en svakhet, så har vi kommet langt.

Språket ditt flyter stort sett bra gjennom teksten, men se på denne setningen: “*Denne serien legger vekt på psykisk helse innen ungdom*”. Uttrykker den det du egentlig ønsker å si? Se gjerne på tittelen din også. Kan du finne en som forteller og fenger mer?

Tilbakemelding og underveisvurdering

i skriftlig norsk

Navn:	Magnus
--------------	---------------

Formålet med faget norsk er å kunne forstå hvordan det bidrar til kommunikasjon, kulturforståelse og hvordan det er med på å utvikle identitet. Norsk er også et viktig fag i danningen.

Kjerneelementer er skaping av skriftlig tekst og muntlige ferdigheter, å kunne forstå tekster i en sammenheng, og å kunne se og bruke språket på en kompetent måte. Evne til kritisk tilnærming er også sentralt.

Vurdering av måloppnåelse rangeres som lav, middels eller høy. Lav måloppnåelse dekker karakterene 1-2, middels måloppnåelse dekker karakterene 3-4 og høy måloppnåelse dekker karakterene 5-6.

De ulike kompetansene som vurderes i skriftlig norsk er:
<ul style="list-style-type: none">• Lesekompetanse, altså om du svarer på oppgaven du får
<ul style="list-style-type: none">• Kompetanse om struktur både på tekst- og setningsnivå
<ul style="list-style-type: none">• Kompetanse om grammatikk og rettskriving
<ul style="list-style-type: none">• Kompetanse om mottakers opplevelse, altså mottakerbevissthet

I sluttvurderingen din vurderes alle kompetansene, men i tekstarbeidene dine vurderes et utvalg kompetanser alt etter fokusområde. Nedenfor finner du vurdering av et utvalg av tekstene du har levert inn.

Tekst 4	Andreutkast til tekst knyttet til NRK-serien “Rådebank”
Denne teksten fremstår som mer helhetlig enn førsteutkastet, og den har også bedre språklig flyt. Det er fremdeles ting å arbeide med når det gjelder setningsstruktur, men du er på god vei. Du må repetere reglene for bruk av subjektsformen de og objektsformen dem. Du bruker ofte de som objektsform, og det er feil.	

Tekst 3**Førsteutkast til tekst knyttet til NRK-serien “Rådebank”**

Dette er en respons på utkastet ditt, som du skal ta med deg inn i arbeidet med det endelige produktet. Du velger selv hvilke innspill du tar med deg i videreutviklingen av teksten, men hensikten er at den endelige teksten skal bli bedre enn førsteutkastet både når det gjelder innhold, språk og struktur.

Det er fint at du har en tydelig innledning, men den har en litt lite ydmyk slutt. Du hevder å komme med svaret på hvorfor mange mennesker ikke åpner opp om følelseslivet sitt. Det finnes vel ikke en enkelt fasit på det? Her bør du nok moderere deg litt, og ikke være så bastant. I fortsettelsen kommer du med interessante refleksjoner knyttet til ungdom og det å vise følelser. Det er fint at du peker på årsaker til at det er forskjell på gutter og jenter, men pass på at du ikke generaliserer for mye. Det finnes gutter som har lett for å prate om følelser, og det finnes jenter som strever med å åpne seg for andre. Hva er det som har skapt disse forventningene og kjønnsrollene? Det kunne du ha sagt noe om. På slutten kommer du med noen forslag til hva man kan gjøre som venn hvis man får høre at noen har det vanskelig. På hvilken måte hjelper de forslagene du har her? Gå gjerne i dybden i stedet for å ramse opp forslagene. Da får leseren mer grunn til å tro på at dette er gode forslag som kan hjelpe. Det er fint at du husker å skrive en avslutning, men det passer ikke helt inn å stille direkte spørsmål til leseren. Dette er jo ikke en kontekst som inviterer til dialog, og det er ikke noen arena for å ta imot svarene. Hvordan kan du endre avslutningen sånn at den står bedre til teksten og rammer den inn på en naturlig måte?

Du har mye på hjertet, og skriver med stort engasjement. Det er bra! En av utfordringene med setningsoppbyggingen din er at du utelater små, men viktige ord i enkelte setninger. Du bør lese hver enkelt setning isolert for å dobbeltsjekke at alt er med, at setningen har god flyt og at den gir mening.

