

Hanna Myklebust Våland

Mottakerbevissthet på 1. trinn

– En kvalitativ studie av hvordan
mottakerbevissthet kommer til uttrykk hos de
yngste elevene

Masteroppgave i fagdidaktikk - studieretning norskdidaktikk

Veileder: Anne Holten Kvistad, Hildegunn Otnes

Mai 2024

Hanna Myklebust Våland

Mottakerbevissthet på 1. trinn

– En kvalitativ studie av hvordan mottakerbevissthet kommer til uttrykk hos de yngste elevene

Masteroppgave i fagdidaktikk - studieretning norskdidaktikk
Veileder: Anne Holten Kvistad, Hildegunn Otnes
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg hvorvidt elever på 1. trinn evner å uttrykke mottakerbevissthet, når det blir lagt til rette for en funksjonell skriveopplæring der de får skrive til autentiske mottakere. Problemstillingen jeg søker svar på i oppgaven er: "Hvordan kommer mottakerbevissthet til uttrykk hos elever på 1. trinn?". For å konkretisere problemstillingen valgte jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke tegn på mottakerbevissthet kommer til syne i elevtekstene?
- Hvilke tegn på mottakerbevissthet kommer til uttrykk i samtaleene elevene har når de skriver?

For å finne ut av dette har jeg gjennomført en kvalitativ tekst- og innholdsanalyse. Jeg analyserer 16 elevtekster, skrevet av fire elever som jeg er lærer til, høstsemester på 1. trinn. Jeg går i dybden i tekstene for å finne trekk som sier noe om elevenes mottakerbevissthet. Disse trekkene ser jeg opp mot samtaleene elevene har seg imellom underveis i skriveforløpet. Jeg benytter meg av et vidt tekstbegrep og inkluderer derfor også elevenes muntlige utsagn og samtaler i analysene.

Studiens teoretiske rammeverk består blant annet av teori knyttet til funksjonell og kommunikativ skriving samt begrepet mottakerbevissthet. I tillegg knytter jeg studien opp mot forskningsbaserte anbefalinger for begynneropplæring i skriving. Jeg operasjonaliserer begrepet mottakerbevissthet inn i tre kategorier for å kunne svare på problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Studien støtter seg til et sosiokulturelt perspektiv på læring, hvor samhandling og samtale står sentralt.

Funnene i denne studien er et bidrag til å utvikle den kunnskapen som allerede finnes knyttet til funksjonell skriving og mottakerbevissthet i begynneropplæringen. Studiens resultater viser at alle fire elever evner å uttrykke en viss grad av mottakerbevissthet, skriftlig og muntlig. I tillegg bekrefter studien at bokstavkunnskap ikke er avgjørende for at barn skal evne å være mottakerbevisste. Som forsker bør man derfor være forsiktig med å trekke slutninger rundt elever på 1. trinns mottakerbevissthet kun ut ifra deres skriftlige tekster. Videre viser funnene at det er en fordel med kjente og nære mottakere, og at skriveoppgavene bør ha et tydelig formål, for at elevene best mulig skal klare å se mottakeren for seg og ha denne med i tankene underveis i skriveprosessen. Studiens resultat viser også at elevenes muntlige utsagn bidrar til å kaste lys over elevenes skriftlige tekster, og gir oss en forståelse for hva elevene faktisk prøver og ønsker å uttrykke skriftlig. Disse funnene viser at elevene evner å vise større grad av mottakerbevissthet muntlig, og at dersom en overlater tekstene til seg selv, vil en ikke nødvendigvis forstå resultatene på samme måte.

Abstract

This master's thesis examines whether first-grade students are capable of expressing audience awareness, when provided with functional writing instructions that allows them to write for authentic recipients. The research question I seek to answer in the thesis is: "How is audience awareness expressed among first-grade students?". To specify and narrow down the research question, I chose the following sub-questions:

- What signs of audience awareness are evident in the students' texts?
- What signs of audience awareness are expressed in the conversations students have while writing?

To investigate this, I conducted a qualitative text and content analysis. I analyzed 16 student texts, written by four students whom I teach, during the fall semester of 1st grade. I delved into the texts to identify features that indicate the students' audience awareness. The oral conversations aim to enrich the understanding of the written text material. I employ a broad concept of text, thus also including the students' oral statements and conversations in the analyses.

The theoretical framework of the study includes theories related to functional and communicative writing, as well as the concept of audience awareness. Additionally, I link the study to research-based recommendations for early childhood writing instruction. I operationalize the concept of audience awareness into three categories to answer the research question and associated sub-questions. The study is grounded in a sociocultural perspective on learning, where interaction and conversation are central.

The findings of this study contribute to developing the existing knowledge related to functional writing and audience awareness in early childhood writing instruction. The results imply that all four students are capable of expressing a certain degree of audience awareness, both in writing and orally. Moreover, the study confirms that letter knowledge is not crucial for children to be able to exhibit audience awareness. Therefore, as researchers, we should be cautious about drawing conclusions regarding first-grade students' audience awareness based solely on their written texts. Furthermore, the findings suggest that having familiar and close recipients, and writing tasks with a clear purpose, benefit the students in being able to visualize the recipient and keep them in mind during the writing process. The study's results also show that the students' oral statements help illuminate their written texts, providing an understanding of what the students are actually trying to and wish to express in writing. These findings indicate that students are able to demonstrate a greater degree of audience awareness orally, and that if one were to leave the texts to themselves, one would not necessarily understand the results in the same way.

Forord

To år som masterstudent går mot slutten, og markeres med følgende masteroppgave. Det er flere faktorer som ligger til grunn for denne oppgaven. Jeg har gjennom både studietiden og mine år som lærer vært svært opptatt av elevers skriveopplæring. Da jeg begynte som kontaktlærer på 1.trinn i det masteroppgaven skulle skrives, ble det klart for meg at det var den første skriveopplæringen jeg ønsket å undersøke i oppgaven. I tillegg så jeg en gyllen mulighet til å forske på egne elevers skriveopplæring som en del av masterprosjektet. Arbeidet med denne oppgaven har vært en givende, krevende og svært lærerik prosess. Nå ser jeg frem til å bare være lærer i hverdagen, til å faktisk ha fri i helger og ferier, og til å ta med meg alt jeg har lært i denne prosessen inn i klasserommet.

Takk til verdens beste gjeng med førsteklasinger, som jeg er så heldig å få være med hver dag. Takk for alt dere lærer meg og for at jeg får bruke tekstene og samtalene deres i oppgaven min.

Takk til mine veiledere Anne Holten Kvistad og Hildegunn Otnes for faglige diskusjoner, tilbakemeldinger og gode råd. Takk for innspill i prosessen med å finne relevant litteratur og tidligere forskningsstudier, og takk for at dere ga klar beskjed allerede i september om at det bare er å begynne å skrive.

Takk til familie og venner som har vært så greie å lese korrektur og kommet med konstruktive innspill til oppgaven: Anders, farmor, mamma, Marianne, Sunniva og Vilde. Takk til øvrige familie og venner for oppmuntrende ord og heiarop. Takk til Marcus for omtanke, tålmodighet og troen på at jeg skal klare dette. Takk til kolleger og ledere som har stått på sidelinjen og heiet, og lagt til rette på jobb slik at det har vært mulig å kombinere rollene som student og kontaktlærer.

26. mai 2024
Trondheim
Hanna Myklebust Våland

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for studien	6
1.2 Problemstilling	7
1.3 Oppbygging av oppgaven	8
2 Teoretisk rammeverk	9
2.1 Funksjonell skriving	9
2.1.1 Skrivetrekanten	10
2.1.2 Skrivehjulet	11
2.2 Kommunikativ skriving og mottakerbevissthet	13
2.3 Å samtale og samhandle i skriveprosessen	15
3 Forskningsgjennomgang	17
3.1 Funksjonell skriving i skriveforskningen	17
3.2 Mottakerbevissthet i skriveforskningen	18
3.3 Samtale og samhandling i skriveforskningen	21
4 Metode	22
4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv: hermeneutikk	22
4.2 Forskningsdesign	22
4.2.1 Tekst- og innholdsanalyse	23
4.2.2 Observasjon og lydopptak	24
4.3 Elevgruppens skriveopplæring	25
4.4 Utvalg	26
4.4.1 Valg av informanter	26
4.4.2 Valg og gjennomføring av skriveforløpene	27
4.5 Analyseverktøy	28
4.5.1 Kategori 1: Deltakermarkering	29
4.5.2 Kategori 2: Informativ desentrering	29
4.5.3 Kategori 3: Emosjonell desentrering	30
4.6 Forskningsetikk	30
4.7 Forskningskvalitet	31
4.7.1 Transparens og overførbarhet	31
4.7.2 Styrker og begrensninger	33
5 Analyse	35
5.1 Analyse av Elev 1, Nora, sine tekster	36
5.2 Analyse av Elev 2, Emma, sine tekster	38
5.3 Analyse av elev 3, Jakob, sine tekster	41
5.4 Analyse av Elev 4, Lukas, sine tekster	43
5.5 Oppsummering av analysene	45
6 Drøfting	47
6.1 Mottakerbevissthet og funksjonell skriveopplæring	47
6.2 Hvilke tegn på mottakerbevissthet kommer til syne i elevtekstene?	50
6.3 Hvilke tegn på mottakerbevissthet kommer til uttrykk i samtalene elevene har når de skriver?	54
7 Konklusjoner og implikasjoner	57
Referanser	60

Vedlegg	66
Vedlegg 1: Skriveramme	66
Vedlegg 2: Bokstavplansje som skrivehjelp	67
Vedlegg 3: Formulering av skriveoppgaver	68
Vedlegg 4: Samtykkeskjema	70
Vedlegg 5: De originale (anonymiserte) elevtekstene	73

Figurliste:

Figur 1 - s. 11

Figur 2 - s. 12

Figur 3 - s. 28

Tabelliste:

Tabell 1 - s. 27

Tabell 2 - s. 35

Tabell 3 - s. 36

Tabell 4 - s. 38

Tabell 5 - s. 41

Tabell 6 - s. 43

1 Innledning

Språket gjør at vi kan kommunisere og samhandle med hverandre, skriftlig som muntlig. De fleste barn kan allerede mye når de starter på skolen. Mange har begynt å utforske bokstavene, og flere kan skrive ord selv om de ikke nødvendigvis har forstått sammenhengen mellom fonem og grafem. Denne sammenhengen oppdages ofte gjennom skriving, og det er derfor viktig å legge til rette for skriving fra første skoledag (Myran & Håland, 2018), slik at elevene opplever å få bruke både det de kan fra før, men også det de lærer etterhvert. Når førsteklasingene begynner på skolen, settes det i gang en systematisk og omfattende prosess mot å lære å kommunisere gjennom skrift. Skolen har som oppgave å gi elevene erfaringer med og tilgang til den ressursen det er å ytre seg hensiktsmessig og kunnskapsrikt, slik at de som voksne skal kunne bidra og delta i det norske demokratiske samfunnet (Berge, 2012, s. 80). I Læreplanverket Kunnskapsløftet (Regjeringen, 2006) ble skriving inkludert som en av fem grunnleggende ferdigheter elevene skal tilegne seg i alle fag. På denne måten ble det gjort klart at elevene i skolen skal forberedes på skrivingen som skjer videre i livet. Etter innførelsen av dagens læreplan, Læreplanverket Kunnskapsløftet, i 2020 ble norskfagets ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker enda tydeligere (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene må kunne tilpasse innholdet sitt til konteksten og til personen det skrives og snakkes til.

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som tar for seg mottakerbevissthet og funksjonell skriving i skriveopplæringen. Begrepet *mottakerbevissthet* betyr i denne sammenhengen hvordan skriveren klarer å ta hensyn og perspektivet til tekstens mottaker når han eller hun skriver (jf. Lorentzen, 2001; Wollman-Bonilla, 2001). Jeg undersøker hvordan skolestartere evner å vise mottakerbevissthet når de skriver til autentiske mottakere, samtidig som jeg ser på samtalene og samhandlingen elevene har når de skriver.

1.1 Bakgrunn for studien

I løpet av min tid som lærerstudent, og etter hvert lærer i barneskolen, undret jeg meg over hvorfor mange skoler brukte mye tid på å lære skolestarterne bokstavene raskest mulig, uten å legge til rette for at elevene faktisk brukte bokstavene til det de var ment for: å kommunisere gjennom skrift, når mye skriveforskning viser til at skolestarterne lærer best når de får utvikle kodekompetanse i kombinasjon med meningsfulle kommunikative oppgaver (jf., Hall, 2013). Samtidig leste jeg forskning som forklarte hvorfor rask bokstavinnlæring var hensiktsmessig, men syntes likevel at skriftens funksjon i stor grad forsvant de første månedene av elevenes karriere som skolebarn. Det var først da jeg kom over artikkelen til Håland et al. (2019) at jeg opplevde at noen satte ord på mye av det jeg tenkte og undret meg over når det kom til skriveopplæringen til de minste. I artikkelen kommer det frem hvor stor betydning det har for elevenes skriveopplæring at de opplever å få bruke skriften på en funksjonell måte, og at de må få skrive fra første dag i første klasse (Håland et al., 2019). Lærere med et fokus på rask bokstavinnlæring forklarte at de opplever at det ikke er nok tid til å la elevene skrive egne tekster, og begrunnet det blant annet med en tidkrevende bokstavinnlæring (Håland et al., 2019). For meg ga det ikke mening at ønsket om å lære bokstavene raskt skal stå i veien for å faktisk bruke bokstavene til det de er ment for.

Denne artikkelen dannet grunnlag både for hvordan jeg ønsket å jobbe som lærer på 1. trinn, og for hva jeg ville skrive om i min masteroppgave. Elevene må få bruke bokstavene de lærer til det de er ment for, nemlig å skrive og kommunisere gjennom skrift med andre. Jeg ønsket å løfte skolestarternes skriveopplæring og gi skriveopplæringen en funksjon, slik at elevene også så hensikten med nettopp å lære seg bokstavene. Jeg la derfor til rette for en funksjonell skriveopplæring der elevene lærte én bokstav i uken, men samtidig fikk mulighet til å oppdage nye bokstaver etterhvert som de fikk bruk for dem.

Videre i artikkelen forklarer Håland et al. (2019) at det kun var en liten prosent av de lærerne som la til rette for skriveopplæring fra første skoledag som lot elevene skrive til reelle mottakere. Dette står i strid med dagens læreplan (LK20), der skriveopplæring defineres som en grunnleggende ferdighet hvor elevene skal kunne bruke skriften til å kommunisere med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom kjerneelementet *skriftlig tekstskapning* i den nye læreplanen løftes i tillegg fokuset på elevenes opplevelse av en meningsfylt skriveopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette gjør at jeg undrer meg over den gjeldende praksisen i mange norske klasserom. Hvorfor er det en så stor oppmerksomhet rettet mot den tekniske siden av skriveopplæringen, i stedet for skriveopplæringens kommunikative side og hva vi kan bruke skriveopplæringen til? Med et fokus på skriveopplæringens kommunikative side vil skriveopplæringen kunne ha et potensiale til å oppleves som meningsfull. Etter å ha ledd etter og lest forskning som sier noe om mottakerbevissthet blant barneskoleelever, opplevde jeg at det var lite forskning som konkret og isolert tok for seg skolestarternes evne til å uttrykke mottakerbevissthet i tekstene de skrev. Å skrive til en mottaker bidrar til å gi skriveopplæringen en hensikt og er en av grunnpillarene innenfor funksjonell skriveopplæring. Den tidligere forskningen jeg fant på temaet var interessant, men samtidig så jeg at den stort sett kun tok utgangspunkt i elevenes tekster, isolert fra konteksten tekstene var skrevet i og samtalene elevene hadde seg imellom. Jeg ønsket å undersøke i hvilken grad mine egne førsteklasseklasser evnet å vise mottakerbevissthet i skriftlige tekster, uavhengig av om alle bokstavene ikke systematisk ble gjennomgått før jul. Fordi skolestartere gjerne kan mer enn de klarer å uttrykke i tekst, og fordi jeg hadde en gylden mulighet til å se på nettopp konteksten rundt skriveopplæringen ved å forske på egne elever, ønsket jeg også å se på hvorvidt det muntlige bidrar til å kaste lys over det skriftlige.

1.2 Problemstilling

I min studie ser jeg nærmere på hvordan elever på 1. trinn utøver mottakerbevissthet når det blir lagt til rette for en funksjonell skriveopplæring og skriveopplæring fra første dag i første klasse. Problemstillingen for studien er: "Hvordan kommer mottakerbevissthet til uttrykk hos elever på 1. trinn?"

For å konkretisere og snevre inn problemstillingen valgte jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke tegn på mottakerbevissthet kommer til syne i elevtekstene?
2. Hvilke tegn på mottakerbevissthet kommer til uttrykk i samtalene elevene har når de skriver?

For å kunne gi et svar på disse spørsmålene la jeg til rette for en funksjonell skriveopplæring, der elevene fikk skriveoppgaver som innebar at de skulle skrive til autentiske mottakere. Av alle skriveoppgavene elevene fikk, ble fire skriveoppgaver valgt

til studien: to invitasjoner, et brev og en søknad. Jeg analyserer tekster fra et strategisk utvalg elever for å identifisere tegn på eventuell mottakerbevissthet. I tillegg til å se på elevenes skriftlige tekster ser jeg på samtalene de hadde med hverandre da de skrev. Elevenes muntlige utsagn blir sett opp mot de skriftlige tekstene, for å kunne kaste lys over tekstene.

Ved å svare på problemstillingen har jeg et ønske om å bidra med innsikt i hvordan mottakerbevissthet hos elever på 1. trinn kommer frem i tekstene de skriver, og hvordan de evner å ta andres perspektiv. Videre ønsker jeg - med støtte i samtalene elevene hadde i skriveprosessen - å undersøke om de viser mer mottakerbevissthet enn jeg hadde fått innblikk i om jeg hadde analysert tekstene isolert fra konteksten de ble skrevet i. Resultatene vil forhåpentligvis bidra til å gi meg en retning for hvordan jeg kan legge opp best mulig funksjonell skriveopplæring. I tillegg tror jeg studien kan være nyttig for andre lærere som er opptatt av å legge til rette for en funksjonell skriveopplæring for de yngste elevene i skolen.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Masteroppgaven består av syv kapitler. Innledningsvis er det gjort rede for oppgavens bakgrunn, tema og problemstilling. I kapittel to presenteres studiens teoretiske rammeverk, etterfulgt av en forskningsgjennomgang i kapittel tre. Begge kapitlene er delt opp i følgende tredeling: funksjonell skriving, mottakerbevissthet og samtale og samhandling. I kapittel fire plasseres studien vitenskapsteoretisk og metodisk, i tillegg til at studiens elevgruppe og analysedesign presenteres. Jeg ser også på studiens forskningskvalitet. I kapittel fem presenteres og analyseres studiens empiri. Empirien består av 16 elevtekster skrevet av til sammen fire elever. De skriftlige tekstene blir sett i lys av deres muntlige samtaler underveis i analysene. Analysens resultater blir drøftet opp mot studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning i kapittel seks. Kapittel seks har en tredeling inspirert av kapittel to (teoretisk rammeverk) og kapittel tre (forskningsgjennomgang). Innledningsvis drøftes funnene i lys av en funksjonell skriveopplæring. Deretter drøftes funn knyttet opp til de to forskningsspørsmålene. Først drøfter jeg tegn på mottakerbevissthet som kommer til syne i elevtekstene. Deretter drøfter jeg tegn som kommer til uttrykk i samtalene elevene har når jeg skriver. I kapittel syv konkluderer jeg rundt studiens hovedfunn og presenterer noen implikasjoner av didaktisk art samt for videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

Oppgavens teoretiske rammeverk har til hensikt å definere begrepet skrivning som en del av en skriveopplæringskontekst samt danne det teoretiske bakteppet for studien. Det teoretiske rammeverket danner, sammen med innsikten fra tidligere forskningsprosjekt (i kapittel tre), grunnlaget for drøftingen av studiens funn i kapittel seks. Kapittelet tredelt. Innledningsvis tar jeg for meg begrepet funksjonell skrivning i en skriveopplæringskontekst samt presenterer to teoretiske modeller; skrivetrekanten og skrivehjulet. Deretter tar jeg for meg begrepene kommunikativ skrivning og mottakerbevissthet i skoleskriving. Avslutningsvis ser jeg på samtalens og samhandlingens plass i skriveprosessen.

2.1 Funksjonell skrivning

Skriving defineres gjerne som "skrivning = budskapsformidling x innkodning x motivasjon" i teorier om skriveopplæring (Solheim, 2011, s. 44). Dette er en formel Juel (1988, s. 438) kaller "The Simple View of Writing". Formelen viser at skriveren må ha et budskap som skal formidles, og dette budskapet utgjør tekstens innhold. Elevene må ha noe de vil fortelle når de skal skrive. Innkodning er den tekniske delen av skrivningen, med blant annet bokstavforming og rettskriving. Elevenes evne til å formidle et budskap vil øke i takt med deres evne til å stave (Skaathun, 2003). For å mestre disse aspektene av skriveutviklingen har den kognitive utviklingen mye å si. Skar et al. (2021, s. 7) forklarer at det kognitive perspektivet på skrivningen dreier seg om at elevene skal kunne planlegge skrivningen, utarbeide tekstens innhold og bearbeide egen tekst. Elever bruker mye energi og kognitiv kapasitet på selve innkodningen i begynnelsen av skriveutviklingen (Bereiter & Scardamalia, 1987). Dette kan føre til at de blant annet bare skriver det de kommer på der og da om et gitt emne, eller sier noe de vil skrive muntlig uten å få det skriftlig ned på papiret. Da blir det vanskelig for skriveren å ta hensyn til hva tekstens mottaker trenger av informasjon for å forstå teksten (Skar et al., s. 2021).

Formelens siste komponent, motivasjon, handler om at eleven nettopp trenger motivasjon for å skrive (Bjerke & Johansen, 2017, s. 84). Eleven må altså se nytten av skrivningen, være motivert for å utføre oppgaven og ha en forståelse for hvorfor han skriver (Johansen & Bjerke, 2020; Skar et al., 2021). Selv om elevens kognitive ferdigheter er på plass og hun har noe hun vil skrive om, må hun være motivert for å utøve selve handlingen (Solheim, 2011, s. 44). Faktorer som kan bidra til å øke elevenes motivasjon for skrivning kan blant annet være å gi elevene skriveoppgaver med reelle kommunikative formål, slik at selve skrivningen oppleves som relevant og meningsfull (Gerde et al., 2012; Solheim, 2011; Skar et al., 2021). Skrivningen må med andre ord ha en funksjon og et formål.

En helhetlig skriveopplæring legger til rette for at elever får erfare at skrivning er noe mer enn kun å øve på delferdigheter som rettskriving. Skrivningen må settes inn i en større sammenheng der tekstene elevene skriver har en funksjon og inngår i kommunikative sammenhenger (Johansen & Bjerke, 2020, s. 12; Skjelbred 2021, s. 22). Denne typen skriveopplæring, der en retter blikket mot hva skrivningen faktisk skal brukes til, refereres til som en *funksjonell skriveopplæring*. Bingham et al. (2017) forklarer at førskolelærere gjerne fokuserer på håndskrift og staving, uten å la elevene komponere egne tekster.

Det står i kontrast til en funksjonell skriveopplæring, som er en skriveopplæring der det legges til rette for at elevene lærer å skrive ved å ta i bruk språket for å skape mening i forskjellige sammenhenger (Matre et al., 2021, s. 14), heller enn den tekniske siden ved skriften, som å forme bokstaver isolert. Elevene skal med andre oppleve at det de skriver brukes til noe. I en funksjonell skriveopplæring skal elevene få ta i bruk alle bokstaver fra første dag, før de på sikt blir presentert for fonem-grafem kobling når de er klare for det (Solheim & Falk, 2021, s. 201).

Da skrijving ble en av fem grunnleggende ferdigheter i læreplanen Kunnskapsløftet (Regjeringen, 2006), ble en funksjonell forståelse av skrijving løftet frem. Det ble fokus på skrivehandlinger med spesifikke formål og tilpasning til mottaker stod i sentrum (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 33). Dette perspektivet er fortsatt aktuelt i dagens læreplan Kunnskapsløftet etter fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020), der definisjonen av skrijving som en grunnleggende ferdighet nettopp er basert på et funksjonelt syn på skrijving:

Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skrijving er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring. For å kunne skrive forståelig og hensiktsmessig må ulike delferdigheter utvikles og samordnes. Dette innebærer å være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrijvingen.

Utviklingen av skriveferdigheter gjør det mulig å gå inn i ulike skriveroller i kunnskapssamfunnet. Å utvikle skriveferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte.

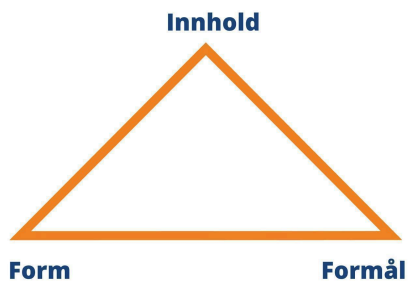
(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Som sitatet forklarer, skal elevene gjennom skrift oppleve at de kan kommunisere med andre og kunne tilpasse skrijvingen til både innhold og formål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanens kompetansemål for de første skoleårene tar utgangspunkt i hva skrijving kan brukes til og hva vi kan oppnå gjennom skrijving. Håland et al. (2019) forklarer at elevene skal integreres i et skrivefellesskap som gir dem mulighet til å oppleve at de kan kommunisere med skrevne ord når de begynner på skolen. Ved å la elevene skrive fra første klasse i barneskolen får de nettopp denne muligheten, i tillegg til at deres identitet som skriver utvikles i et miljø der de kan skrive tekster sammen med andre (Håland et al., 2019). I en funksjonell skriveopplæring skal ikke elevene altså ikke bare øve på å skrive, men også oppleve at det som skrives inngår i reell kommunikasjon med en mottaker (Skjelbred, 2021, s. 22)

2.1.1 Skrivetrekanten

Skrivetrekanten (Figur 1) er et didaktisk hjelpemiddel, som har til hensikt å løfte frem og illustrere skrijvingens form, formål og innhold og sammenhengen mellom disse aspektene. Modellen er basert på en modell av Ongstad (2004), som igjen ble inspirert av Bakhtin (Solheim, 2011, s. 46). Ved å løfte frem trekantens ulike komponenter kan modellen bidra til å gi elevene erfaringer med hva de kan oppnå gjennom skrijving (Solheim, 2011, s. 46). I tillegg kan figuren fungere som et hjelpemiddel når lærere skal planlegge skriveoppgaver og utarbeide oppgaveformuleringer for å legge til rette for en helhetlig og meningsfull skriveopplæring (Solheim, 2011, s. 47). Ved planlegging og

gjennomføring av undervisningsopplegg og skriveoppgaver i denne masteroppgaven fungerte Skrivetrekanten som et hjelpemiddel.



Figur 1: Skrivetrekanten, hentet fra Skrivesenteret (2023).

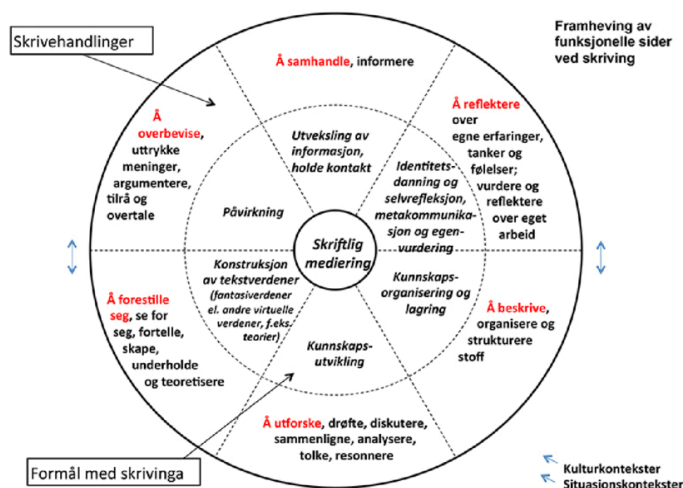
Trekantens tre sider har som hensikt å virke sammen i en skriveprosess. Tekstens innhold er det teksten handler om, budskapet skriveren ønsker å formidle. Tekstens form handler om måten teksten skrives på, som blant annet sjanger, rettskriving og tegnsetting. Bjerke og Johansen (2017, s. 85) forklarer at det er særlig denne siden av skrivetrekanten lærere har vært opptatt av i skriveopplæringen. Videre understreker de at de yngste elevene må bli eksponert for forskjellige tekster og oppleve at det er en sammenheng mellom tekstens form og dens innhold og formål, fordi elevene ikke har lært seg alle bokstavene og bruker mye tid på å lære seg dem.

Dersom form og innhold skal virke sammen i en skriveprosess, må de også ha en retning - et formål - med en aktuell mottaker (Solheim, 2011, s. 47). Formålssiden av skrivetrekanten handler om hvorfor vi skriver, og hvem vi skriver til. Kringstad og Kvithyld (2013, s. 34) forklarer at tekstens formål ofte er underkommunisert til elevene i skriveundervisningen. Skriveoppgavene lærere gir til elevene mangler ofte et tydelig formål. Selv om norsklæreren gjerne har en formening om hva formålet for skrivingen er, vet ikke elevene hvem de skriver til eller hvorfor de skriver, da det ikke nødvendigvis blir formidlet til dem (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 34). Å legge til rette for skriveprosesser med et uttalt formål bidrar til å gjøre prosessene meningsfulle og gir skrivingen en opplevelse av relevans (Solheim, 2011, s. 47). I tillegg må elevene få kjennskap til hva som skjer med sluttproduktet: Hvem skriver elevene for og hva skal teksten brukes til? (Solheim, 2011, s. 47).

2.1.2 Skrivehjulet

Skrivehjulet (Figur 2) er en modell som er teoretisk forankret i en funksjonell forståelse av skriving, der en er opptatt av hva vi kan gjøre og hva vi kan oppnå med skriften (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Modellen er utviklet i forbindelse med at prosjektgruppen bak nasjonale skriveprøver skulle definere hvordan skriving kan forstås, for å igjen kunne vurdere skriving på en valid måte (Evensen, 2010). I tillegg bidrar modellen med å vise hvor kompleks skriving er (Berge et al., 2016, s. 172) og med å

synliggjøre ulike aspekt ved skrivning (Matre et al., 2021, s. 15). På denne måten kan Skrivehjulet også bli sett på som et verktøy som kan brukes av lærere når de skal utforme skriveoppgaver. Oppgaveformuleringene som ligger til grunn for tekstmaterialet i denne masteroppgaven har blitt utformet med hjelp av Skrivehjulet (se vedlegg 3).



Figur 2: Skrivehjulet. Hentet fra Solheim & Matre (2014, s. 78)

Forskerne og lærerne som deltok i *Normprosjektet* (se kapittel 3.2), var opptatt av hvordan skrivere kan velge ulike skrivehandlinger når de skal uttrykke seg (Matre et al., 2021, s. 14). Det er blant annet denne tanken som utgjør grunndimensjonene i skrivehjulet, som blir visualisert som tre sirkler: skrivehandling, formålet med skrivingen og skriftlig mediering (Matre et al., 2021, s. 53). Skrivehjulet bygger på trekk fra blant annet Bùlers kommunikasjonsteori (Matre et al., 2021, s. 53). Bùler så på ytringenes tre dimensjoner: en jeg-orientert funksjon, en du-orientert funksjon og en det-orientert funksjon. Vi kan, ifølge Matre et al. (2021, s. 54–55) " (...) se Skrivehjulets handlinger som ytret av noen (et jeg), til noen (et du) om noe (et det)"

Skrivehjulet består av seks skrivehandlinger med tilhørende skriveformål. Den ytterste sirkelen av Skrivehjulet, skrivehandlingene, tar for seg hvordan en kan forstå skrivning som en aktivitet, der vi uttrykker oss gjennom handlinger (Berge et al., 2016, s. 180). En skrivehandling er med andre ord det vi gjør med skriftspråket. Neste ring tar for seg skrivehandlingens formål, og viser at vi ikke skriver uten grunn (Berge et al., 2016, s. 181). Når en tar i bruk skrivehjulet som en didaktisk modell, er det en forutsetning at en forstår at forholdet mellom skrivehandlinger og formål kan varieres (Matre et al., 2021, s. 55). Enkelte skrivehandlinger vil være større grad av jeg-, du- eller det-orientert enn andre (Matre et al., 2021, s. 54). For eksempel er skrivehandlingen "å reflektere" gjerne i større grad jeg-orientert enn skrivehandlingen "å overbevise", som har hovedvekt på ytringens "du" (Matre et al., 2021, s. 55). Modellen i Figur 2 viser sammensetningen av de mest vanlige koblingene mellom skrivehandling og skriveformål - modellens "grunnstilling" (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Berge et al. (2016, s. 184) beskriver Skrivehjulet som en dynamisk og fleksibel modell. Pilene på hver side av hjulet indikerer at modellen kan roteres, og handlings- og formålssirkelen i hjulet kan dreies i forhold til hverandre (Matre et al., 2021, s. 55). Da får en skrivehandling et nytt formål (Berge et

al., 2016, s. 186). På denne måten kan vi kombinere handling og formål etter behov (Solheim & Matre, 2014, s. 80). Det betyr at beskrivende tekster også kan ha til hensikt å for eksempel påvirke. Den innerste sirkelen kalles skriftlig mediering, og representerer at vi skaper mening ved hjelp av en spesifikk teknologi, f.eks. blyant eller tastatur, når vi skriver (Berge et al., 2016, s. 181).

2.2 Kommunikativ skriving og mottakerbevissthet

Norske skoleelever skriver mye i løpet av et skoleår, men få av disse tekstene ender opp med å møte en leser (Solheim, 2011, s. 46). Ifølge blant annet Utdanningsdirektoratet (i Berge, 2005, s. 7) er en av skrivingens grunnleggende funksjoner, at vi kan kommunisere med folk vi ikke er sammen med gjennom skriften. Solheim (2011, s. 45) forklarer at elevene må bli bevisst de kommunikative sidene ved skriving og få erfaring med skrivehandlinger som er rettet mot gitte mottakere og som tjener gitte formål. Dersom teksten mangler mottaker, vil funksjonen og hensikten med teksten forsvinne (Bakhtin, 1986; Dysthe, 2001). Når skrivingen har et tydelig formål og en klar mottaker vil skriveopplæringen oppleves som både relevant og i større grad motiverende for elevene (Solheim et al., 2022, s. 41). Elevene bør derfor få muligheten til å reflektere over funksjonen skrivingen har i de ulike sammenhengene, og kunne svare på spørsmål rundt hvorfor de skriver og hvem de skriver til (Solheim, 2011, s. 45). Hvem som er tekstens mottaker blir derfor et sentralt spørsmål når lærere skal utforme skriveoppgaver (Skrivesenteret, 2023).

For å forstå hvordan skriving kan være funksjonell må elevene få oppleve å få skrive til mottakere utenfor skolen (Wollman-Bonilla, 2000). Likevel er det ofte læreren som ender opp som mottaker av elevenes tekster i skolesammenheng (Kvistad & Otnes, 2019, s. 103), og dette gir ifølge Hoel (1997, s. 28) et asymmetrisk skriver-leser-forhold. Det betyr at makten er ulikt fordelt mellom leser og skriver, da læreren leser teksten for å vurdere elevenes skrivekompetanse snarere enn å bli informert. Dette gjør at mange elever skriver på lærerens premisser, og forventningene elevene tror læreren har, påvirker hva og hvordan de skriver (Hoel, 1997, s. 28). Derimot forklarer Solheim (2011) at nesten all skriving utenfor klasserommet har reelle mottakere. Allerede i førskolealder begynner mange barn å utforske skriftspråket, gjennom til-og-fra-lapper, små lister, eller å skrive navnet sitt (Lorentzen, 2001; Solheim, 2011). På denne måten opplever de at de kan kommunisere gjennom skrift (Lorentzen, 2001; Solheim, 2011).

Ved å lage en kommunikasjonskanal rundt skrivingen istedenfor å legge til rette for en skriveopplæring som kun handler om å lære å skrive og å gi skriveoppgaver, kan skolen ivareta og videreutvikle denne motivasjonen og interessen. Da lærer elevene hvordan en skal opptre som avsender og hvilken mottaker teksten er rettet mot (Håland, 2021, s. 87). For å lykkes med dette forklarer Håland (2021, s. 87) at skrivingen må settes inn i en kontekst, en iscenesatt kommunikasjonssituasjon, der det er tydelig for skriveren hvem han skal opptre som og hvem mottakeren skal være. Å legge til rette for kommunikasjonssituasjoner der skrivingen iscenesettes kan bidra til å gi skrivingen det Smidt (1988) kaller *subjektiv relevans*. Smidt bruker begrepet for å beskrive hvordan elevene opplever at undervisningen er viktig og betyr noe for dem (Smidt, 1988, s. 51). I denne oppgaven knyttes begrepet opp mot at skrivingen oppleves som meningsfull og relevant for skriveren (jf. Håland & Lorentzen, 2007, s. 38; Johansen & Bjerke, 2020, s. 33)

Når det kommer til tekstens mottakere, finnes det ulike måter å forstå begrepet *autentisitet* på. Duke et al. (2006, sitert i Kvistad & Otnes, 2019, s. 103) forstår begrepet autentisk skoleskriving som tekster som skrives i samme sjangre og med samme formål i skolen som utenfor skolen. Å skrive tekster der formålet er å vise hva en har lært, vil med denne forståelsen ikke gjøre skoleskrivingen autentisk (Kvistad & Otnes, 2019, s. 103). Andre forskere mener at det ene ikke nødvendigvis utelukker det andre, som blant annet Pinner (2014) og Hung & Chen (2017), som ser på gradene av autentisitet (Kvistad & Otnes, 2019, s. 103). En annen variant av begrepet som diskuteres av ulike forskere, er kvasiautentiske eller tilnærmet autentiske oppgaver med oppdiktede mottakere (Iversen & Otnes, 2016, s. 45). Da går elevene inn i en rolle og skriver til en mottaker som kunne vært reell, men som ikke nødvendigvis er det (Kvistad & Otnes, 2019; Johansen & Bjerke, 2020, s. 34). I denne typen skriveoppgaver har teksten en tenkt leser, men vil ikke bli lest av denne. Smidt (2011, s. 315) forklarer at en autentisk mottaker ikke nødvendigvis trenger å befinne seg utenfor klasserommet, men at en kan utnytte autentisiteten i læringssituasjonen en er en del av. Johansen & Bjerke (2020, s. 34) ser på en autentisk mottaker som et ekte menneske, gjerne med en funksjon, som gjør det viktig for elevene å skrive til dem. I denne studien legger jeg Smidt (2011) og Johansen & Bjerke (2020) sine forståelser for autentiske mottakere til grunn. Oppgaver som er ment å leses av den mottakeren som er oppgitt i oppgaveformuleringen blir sett på som autentisk, uavhengig av om oppgavene er knyttet til situasjoner innenfor eller utenfor skolen.

Bereiter og Scardamalia (1987, s. 4) forklarer skrijving som noe som handler om å komponere og utarbeide tekster som senere skal leses av noen som ikke nødvendigvis er til stede i det vi skriver teksten. Når vi kommuniserer gjennom skrift, har det vi skriver en *mottaker*, som er den personen som forventes å lese teksten. Begrepet *mottakerbevissthet* handler om hvorvidt skriveren klarer å ta hensyn til personen hun skriver til, noe som er en sentral egenskap når en kommuniserer gjennom skrift (Lorentzen, 2001; Wollman-Bonilla, 2001). Vurderingshåndboken til Skriveprøven utviklet av Skrivesenteret (2017) forklarer at en elev som er bevisst mottaker, evner å henvende seg til og involvere leseren i teksten. I tillegg kan en elev med mottakerbevissthet skape en relevant relasjon mellom seg selv og mottakeren og ivareta mottakerens behov for kjennskap til blant annet begrep og kontekst (Skar & Aasen, 2018, s. 25; Skrivesenteret, 2017).

Filosofen Bakhtin brukte begrepet *adressivitet* da han skrev om mottakerbevissthet, og forklarer at adressiviteteten er grunnleggende i alle tekster, da vi alltid vender oss til noen når vi skriver (Bakhtin, 2005, s. 65; Dysthe, 1997). Dette gjør mottakeren til en viktig del av tekstproduksjon, da en mottakerbevisst skriver har med seg mottakeren i tankene underveis i skrivingen (Bakhtin, 1986, s. 95–96). I tekstproduksjon vil det derfor, ifølge Bakhtin, alltid være en gjensidig relasjon mellom den som skriver og den som skal lese teksten (Dysthe, 1997). På denne måten er skrift en sosialt konstruert måte å kommunisere på (Skar & Aasen, 2018, s. 3). En person med mottakerbevissthet har både en forståelse for opplevelsene og forventningene til mottakeren av teksten i tillegg til et hensiktsmessig språk (Wollman-Bonilla, 2001, s. 187). Mottakerbevissthet er ifølge Elbow (1981, sitert i Wollman-Bonilla, 2001, s. 184) essensielt for at skriveren skal kunne overbevise leseren om å fortsette å lese.

Lorentzen (2001, s. 126) forklarer at mottakerbevissthet har blitt sett på som en utviklingsdimensjon i barns tekstutvikling og viser til læringsteoretikeren Piaget, som

mener at små barn ikke evner å desentrere. Begrepet *desentrering* handler om evnen til å ta noen andres perspektiv, flytte oppmerksomhet bort fra seg selv, og å kunne se noe fra en annen synsvinkel enn sin egen (Imsen, 2014). Ifølge Piaget er barns kommunikasjon hovedsakelig egosentrisk, der de i liten grad klarer å se noe fra en annens synsvinkel frem til fylte 7 år (Gray & MacBlain, 2012; Imsen, 2014; Åsvoll, 2013). Videre hevdet Piaget at små barn mangler empati, altså evnen til å forstå andres følelser og tanker (Gray & MacBlain, 2012). Et barn som evner å desentrere forstår at andre ikke nødvendigvis opplever akkurat det samme som det de selv opplever. De klarer også å ta stilling til at andre kan se ting på en annen måte enn det de gjør selv (Rommetveit, 1972). Lorentzen (2001, s. 127) forklarer at en elevs mottakerbevissthet kan styrkes gjennom at barnet har mottakere å skrive til, og ved å få mulighet til å skrive til reelle mottakere vil mottakerbevisstheten til elevene utvikles. Samtidig understreker hun at elevene må settes inn i situasjoner der de er nødt til å se for seg noe fra en annens perspektiv.

2.3 Å samtale og samhandle i skriveprosessen

Skolestarterne begynner på skolen det året de fyller seks år, og har gjerne god muntlig kompetanse. De kan gjenfortelle, forklare og argumentere, og snakker stort sett sammenhengende, noe som gjør det enkelt for omverden å forstå hva de ønsker å kommunisere. Samtidig gjenspeiles ikke den muntlige kompetansen i de skriftlige tekstene barna skriver (Bereiter & Scardamalia, 1987, s. 6; Skar et al., 2021). Det å lære å skrive kommer ikke like naturlig som det å lære å snakke. Elevene trenger, som tidligere nevnt, mye trening og god tid for å utvikle den skriftlige kompetansen (Skar et al., 2021). Sosiokulturell læringsteori og læringsteoretikeren Vygotskij (2001) legger til grunn at barn lærer gjennom å delta i sosiale kontekster. Vi må samhandle med andre og på denne måten ta i bruk språket og andre tilgjengelige redskap for å lære (Vygotskij, 2001). På bakgrunn av dette ble teorier om *den nærmeste utviklingssonen* utviklet. I den nærmeste utviklingssonen får elevene mulighet til å støtte seg på det de allerede kan og stille spørsmål (Vygotskij, 2001). Vygotskij (2001) forklarer at det er her læringen ligger og nye oppdagelser skjer, fordi eleven får hjelp av en mer kompetent andre til å mestre mer enn han eller hun klarer alene. Ved at elevene får støtte til å kommunisere om egen tekst, vil en også kunne få en dypere forståelse av elevenes ideer og skriveprosess, i tillegg til at det kan føre til en utvikling av mer komplekse tekster (Bingham et al., 2017, s. 42).

Vygotskij sitt begrep *å imitere* innebærer at barna kan bli inspirert av hverandre og derfor får lyst til å prøve selv (Solheim et al., 2022). I skriveopplæringen kan imitasjon være en strategi elevene tar i bruk i arbeidet med skriftlige tekster, fordi de gjennom andre både kan bli inspirert rundt tekstens innhold, i tillegg til at imitasjon av skrevne tekster kan være en måte å lære å skrive på (Håland, 2021). For at elevene skal ta nytte av og lære noe av imiteringen, må utfordringen ligge i elevens nærmeste utviklingszone (Håland, 2021). Sosiokulturell læringsteori forklarer det å skrive som en sosial aktivitet, som utvikles og læres gjennom skrivesamfunn (jf., bl.a. Myhill & Chen, 2020). Elevene må få mulighet til å samarbeide når de skriver, og på denne måten lære å skrive av og gjennom andre ved å ta i bruk språket og snakke sammen (Myhill & Chen, 2020). Med dette synet vil tekstskaping og skrivning innebære komplekse sosiokulturelle prosesser, da det inkluderer både kognitive og sosiale prosesser (Solheim et al., 2022, s. 25). Å snakke og å skrive er gjennomgripende aktiviteter i skolen, og gjennom samtalen kan elevene oppdage, utforske og dele kunnskap (Riis-Johansen et al., 2022, s. 13). Graham

(2018) forklarer at elevene kan fungere som viktige ressurser for hverandre ved å dele ferdigheter, kompetanse og kunnskap. På denne måten har hver elev med seg noe viktig inn i et skrivefellesskap. Samtidig kan disse to aktivitetene belyse hverandre (Riis-Johansen et al., 2022, s. 12). Når skolestartere skriver, er det ikke nødvendigvis alltid like lett å tolke og forstå verken innholdet eller konteksten i teksten i ettertid av skrivingen. Dersom en derimot har mulighet til å se på prosessen, og da også samtalen som ligger bak tekstene, vil en i større grad kunne forstå hva som står og hvorfor (Solheim et al., 2022).

3 Forskningsgjennomgang

Funksjonell skriveopplæring med fokus på mottaker er tematisert i både generell faglitteratur, men også i skriveforskningen. Det er generelt stor enighet blant forskere (Bingham et al., 2017; Bingham et al., 2018; Gerde et al., 2012; Håland et al., 2019; Myran & Håland, 2018) at det er viktig å vektlegge formål, iscenesettelse av meningsfylte skriveoppgaver og et funksjonelt syn på skriving i begynneropplæringen. I dette kapittelet presenterer jeg forskning fra et utvalg prosjekter som tar for seg temaene funksjonell skriveopplæring og mottakerbevissthet. Forskningen som presenteres i dette kapittelet har gitt meg begreper og innsikt, som jeg tar hensyn til når jeg drøfter mine funn i kapittel seks. Jeg har også tatt utgangspunkt i utfordringer og tilrådinger fra forskningen når jeg har designet min studie. Kapittelet tredelt. Innledningsvis ser jeg på forskning knyttet til funksjonell skriving i begynneropplæring. Deretter presenteres forskning knyttet til mottakerbevissthet. Jeg ser på et utvalg forskningsprosjekter fra inn- og utland som alle tar for seg mottakerbevissthet i skoleskriving. Avslutningsvis ser jeg på forskning knyttet til elevenes samhandlingsmuligheter i norske klasserom.

3.1 Funksjonell skriving i skriveforskningen

Flere forskere, både i norsk og i utenlandsk sammenheng, viser til undersøkelser som forklarer at det er svært ulikt hvilke skrivemuligheter forskjellige lærere gir sine elever når de begynner på skolen (jf. bl.a. Håland et al., 2019; Graham et al., 2018). Mange elever møter en ferdighetsorientert skrivekultur i stedet for et miljø som oppfordrer til å skrive egne tekster og en opplevelse av at skriving er et uttrykk for kommunikasjon (Håland et al., 2019, s. 9). Håland et al. (2019) så i sin studie på mengden og kvaliteten på skriveopplæringen i norske førstetrinnsklasserom. De gjennomførte en undersøkelse med 299 lærere, der 19 % av lærerne svarte at de ikke tilrettelegger for at deres elever skal få skrive på høstsemesteret. Av lærerne som tilrettelegger for skriving, rapporterte kun 12 % at elevene var engasjert i egen tekstsikaping daglig, og kun 14 % som sa de lot elevene skrive i minst en time per uke (Håland et al., 2019). Videre rapporterte kun 35,4 % av lærerne at elevene ble oppfordret til å skrive til gitte mottakere. Lærerne begrunnet gjerne mangelen på skriving av tekster med at de har begrenset med tid, og at de i første omgang valgte å prioritere bokstavlæring, staving av ord og utfyllingsoppgaver (Håland et al., 2019).

Å prioritere arbeid med skrivingens formål og å bruke tid på skriving i autentiske skrivesituasjoner var med andre ord en mangelvare i mange norske klasserom på 1. trinn. Disse funnene støttes også i forskning fra utenlandsk kontekst. Bingham et al. (2017) og Bingham et al. (2018) viser til funn som forklarer at lærere ofte vektlegger de tekniske sidene ved skrivingen, som håndskrift og staving. Dette står i kontrast til funn som indikerer at lærere som lar elevene skape egne tekster i klasserommet, etter hvert får elever med økt skrivekompetanse, også når det gjelder tekniske ferdigheter (Bingham et al., 2017, s. 44). Amerikanske skriveforskere (Gerde et al., 2012, s. 352) har også funnet at barn som skriver fra skolestart, vil få økt bokstavkunnskap fordi de tar i bruk bokstavene i egen skriving, og på denne måten vil kjenne til flere bokstaver og lære dem raskere enn barn som ikke får mulighet til å skrive. For å hjelpe lærere å øke grunnskoleelevers skriveprestasjoner, har Graham et al. (2018) utviklet en veiledning bestående av anbefalinger rundt skriveopplæring. Veiledningen anbefaler at

skolestarterne bruker minimum 60 minutter daglig på skrivning, inkludert skriveaktiviteter som undervisning i skrivestrategier, bokstavforming, staving og liknende (Graham et al., 2018, s. 11). Ved å sette av tid får elevene både mulighet til å skrive egne tekster, men også undervisning i skrivning samt øvd på delferdigheter. Veiledningen er i tråd med læreplanens definisjon av skrivning som grunnleggende ferdighet, som understreker at skrivning skal integreres i alle fag (Skar et al., 2021, s. 11; Utdanningsdirektoratet, 2020).

3.2 Mottakerbevissthet i skriveforskningen

Å skrive rettet mot en mottaker krever at skriveren tar hensyn til mottakeren i teksten når hun skriver. Da må skriveren ta en annens perspektiv, som ifølge Flower (1979, s. 36) er en kognitivt krevende operasjon som små barn ikke mestrer. Lorentzen (2009, s. 117) viser imidlertid til en rekke ulike tekster skrevet av yngre barn, der det tydelig er tatt hensyn til mottakeren. Hun understreker at dersom et barn skal klare å ta en annens perspektiv og vise hensyn til mottaker, må barnet ha et formål og noe å si. I tillegg vil det ikke være mulig for barnet å ta hensyn til mottakeren uten at denne mottakeren er reell (Lorentzen, 2009). Mehlum (1994, s. 127) forklarer at en teori rundt 6-åringenes mottakerbevissthet er at de mestrer å ta hensyn til mottaker i dialoger og samtaler, men ikke i skrivesituasjoner. Videre argumenterer Mehlum (1994, s. 127–128) for at denne teorien ikke stemmer. Han forklarer at førsteklassinger kan overføre mottakerbevissthet fra samtalesituasjoner til skrivesituasjoner så lenge mottakeren er nær, altså kjent og personlig. Førsteklassingene har med andre ord en mottakerbevissthet, men de vil trenge hjelp til å utvikle og utvide den (Mehlum, 1994, s. 139). Mehlum (1994, s. 128) skiller mellom *nærkontakt* og *fjernkontakt*, og forklarer at førsteklassingene spesielt trenger støtte for å utvikle sin fjernkontakt-kompetanse. Gjennom blant annet skriveopplæringen skal elevene sosialiseres inn i den store offentligheten, der tekstens mottaker gjerne er fjern og vanskelig å forestille seg. Derfor må læreren introdusere elevene for både flere nære mottakere, men også etter hvert fjernere mottakere (Mehlum, 1994, s. 139). Det vil bidra til å utvikle elevenes mottakerbevissthet og hjelpe dem med å etter hvert kunne forestille seg hvem som skal lese tekstene, selv om de ikke nødvendigvis kjenner mottakeren personlig.

Mottakerinstansen i skoleskriving har blitt tematisert i større forskningsprosjekt både i Norge og i utlandet (Kvistad & Otnes, 2019, s. 102). I utenlandsk kontekst har blant annet Black (1989, s. 231) sett på mottakerinstansen i skriveopplæringen. Hun viser til tidligere forskning fra Berkenkotter (1981) og Flower (1979), som antyder at mottakerbevissthet kan være en nøkkelfaktor som bidrar med å forklare forskjellene i elevers skriveevner og derfor er et kjennetegn på gode skrivere. Wollman-Bonilla (2001) gjennomførte en studie med utgangspunkt i førstetrinnselevers mottakerbevissthet og utviklingen av denne i elevenes skriftlige tekster. Elevgruppen i studien skrev daglige tekster til familiemedlemmer. Med utgangspunkt i tekstene utformet Wollman-Bonilla (2001) fire kategorier, som alle har vært til inspirasjon for analysearbeidet i min studie, for å vurdere elevenes mottakerbevissthet: *naming moves*, *context moves*, *strategy moves* og *response moves*. Sentrale funn viser at elevene demonstrerte mottakerbevissthet i skriftlige tekster til en viss grad. Studien viser at å skrive til en mottaker og ta en annens perspektiv er mulig for elevene i en kontekst der mottaker er autentisk og responderer, samt at lærers instruksjon involverer mottakere. Wollman-Bonilla (2001) hevder det ble lettere for elevene å henvende seg til mottakeren

ved at de visste hvem mottakeren var da de skrev. Det gjorde at de tilpasset teksten og hadde fokus på mottakers forståelse og behov for informasjon (Wollman-Bonilla, 2001, s. 200). I studien konkluderer Wollman-Bonilla (2001, s. 199–200) blant annet med at selv om flere forskere hevder at små barn ikke har den kognitive kapasiteten til å mestre å ta en annens perspektiv, viser funnene i studien at førsteklassinger har en form for mottakerbevissthet.

Riley og Reedy (2005) gjennomførte en studie der de så på barn i 5-7 års alders evne til å skrive argumenterende tekster. Studien viste at elevene evner å skrive argumenterende tekster når de får støtte fra læreren, og at en derfor kan si at barn kan jobbe med autentiske tekster med strukturert støtte. Det kom også frem i studien at elevene måtte være engasjert i tema, og at å skrive for en mottaker var viktig for å strukturere elevenes tanker og for å utvikle deres evne til å tenke (Riley & Reedy, 2005). Andre internasjonale prosjekt med fokus på mottaker og mottakerbevissthet er blant annet IEA-prosjektet (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). I IEA-prosjektet ble det utviklet skriveoppgaver med ulike formål til kjente og ukjente mottakere, som elever fra 14 forskjellige land skulle svare på (Gorman et al., 1988; Kvistad & Otnes, 2019, s. 192; Matre et al., 2021, s. 35). I ettertid betraktet ikke prosjektledelsen IEA-prosjektet som vellykket (Matre et al., 2021, s. 35). Dette blant annet fordi prosjektets teoretiske forståelsesmodell ikke var laget for å kunne fange opp skrivehendelser slik de utfolder seg i egentlige situasjons- og kulturkontekster, ei heller tok hensyn til skriften som et verktøy for å skape mening (Matre et al., 2021, s. 34–35).

I norsk kontekst har det vært flere forskningsprosjekter som tar for seg funksjonell skriving generelt og mottakerinstansen spesielt. SKRIV-prosjektet var ett av dem, og dette hadde som mål å blant annet bidra til å utvikle tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos lærere i skriving i alle fag (Smidt, 2011, s. 12). Prosjektet gikk over to år (2006-2008), og med utgangspunkt i funn fra prosjektet formulerte forskerne ti teser om skriveopplæring (Smidt, 2011). Den første tesen handler om at formål og mottaker bør være tydelig for elevene, basert på at forskerne fant lite formålsrettet skriving i klasserommene de observerte i (Smidt, 2011).

På tross av at IEA-prosjektet ikke ble sett på som et vellykket prosjekt, fikk prosjektet betydning for et av de store forskningsprosjektene i norsk kontekst: *Developing National Standards for the Assessment of Writing. A Tool for Teaching and Learning*, også kalt *Normprosjektet* (Matre et al., 2021, s. 35). Normprosjektet hadde som mål å styrke kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving, blant annet ved å invitere til en helhetlig tenking om skriveopplæring, samt stille spørsmål om hvilken skrivekompetanse en kan forvente av elevene (Matre et al., 2021, s. 11–12). IEA-prosjektet fikk blant annet betydning for Normprosjektet gjennom utviklingen av et bredt sett av vurderingsområder med klare vurderingskriterier (Matre et al., 2021, s. 35). Normprosjektet utviklet forventningsnormer som sier noe om hva en kan forvente at elevene skal kunne etter fire og syv år på barneskolen (Matre et al., 2021, s. 60). Det ble i alt utviklet syv vurderingsområder. I *Vurderingsområde 1, kommunikasjon*, er mottakerorientering sentralt. Dette vurderingsområde ser på hvordan skriveren kommuniserer med mottakeren på en relevant måte (Matre et al., 2021, s. 116). Etter 4. trinn er det forventet at skriveren skal "innta en relevant skriverposisjon", "vende seg på en relevant måte til en eller flere kjente lesere" og "bruke en overskrift som orienterer leseren på en relevant måte" (Matre et al., 2021, s. 116). Etter 7. trinn er det i tillegg

forventet at skriveren skal "innta relevante skriverposisjoner og kunne veksle mellom ulike relevante skriverposisjoner" og "vende seg på en relevant måte til kjente og/eller ukjente lesere" (Matre et al., 2021, s. 116). Studier gjennomført i forbindelse med Normprosjektet peker på behov for videre forskning på mottakerinstans i elevtekster (Kvistad & Otnes, 2019, s. 102).

Med utgangspunkt i skriveoppgaver fra *Normprosjektet* så Kvistad og Otnes (2019) på mottakerinstansen i skoleskriving, der fokuset i forskningen lå på hvordan mottakerinstansen ble realisert i oppgaveformuleringene. Det ble tatt utgangspunkt i lærere på 3.-7. trinn sine oppgaveformuleringer, og forskerne kartla hvor tydelig mottakerinstansen kommer til uttrykk i tekstene. I tillegg ser de på ulike kategorier mottakere og lærerens posisjon og rolle som mottaker. Kvistad og Otnes (2019, s. 106) kategoriserte tekstene inn i kategoriene *med* og *uten eksplisitt mottaker*, *kjent mottaker*, *ukjent mottaker*, *virkelig mottaker*, *fiktiv mottaker* og *lærer som mottaker* utviklet, med utgangspunkt i hvilken type mottaker tekstene hadde (Kvistad & Otnes, 2019, s. 108). I kategorien *Lærer som mottaker*, kunne læreren være den reelle kommunikasjonspartneren, en som vurderer og kontrollerer tekstene, eller som den egentlige leseren, der oppgaveformuleringen tilsier at teksten skal ha en fiktiv eller tilnærmet autentisk mottaker (Kvistad & Otnes, 2019, s. 111–112). I denne sammenheng trekker forskerne frem begrepet *dobbel kommunikasjonssituasjon*. En dobbel kommunikasjonssituasjon oppstår når elevene forstår at det egentlig er en annen enn den mottakeren som står i oppgaveformuleringen som er mottakeren, og at denne mottakeren er læreren (Kvistad & Otnes, 2019). Begrepet kan knyttes opp til enkelte funn i min studie. Kvistad og Otnes (2019) fant at oppgaveformuleringene stort sett ga elevene i oppgave å skrive til mottakere i "den nære sfære", og at læreren ofte var mottaker. De drøfter hvorvidt poenget ikke alltid trenger å være at en tenker seg ut av den kommunikative situasjonen man er en del av, som her var klasserommet. Videre trekker de frem at enkelte ganger gjør en mottaker skriveoppdraget kunstig og komplisert, og de problematiserer hvorvidt en alltid skal ha en mottaker og når det vil virke mot sin hensikt. En mottaker er med andre ord ikke nødvendigvis avgjørende for at elevteksten skal være god (Kvistad & Otnes, 2019, s. 115–116).

Det tredje store forskningsprosjektet jeg trekker frem som relevant for min studie er prosjektet *Funksjonell skriving i de første skoleårene* (kort: FUS-prosjektet). FUS-prosjektet hadde som formål å øke kvaliteten på den første skriveopplæringen i skolen (Skar et al., 2020, s. 202). Prosjektet tar utgangspunkt i Håland et al. (2019) sin tidligere nevnte forskning som forklarer at det er viktig å tilrettelegge for skriving allerede i første klasse, og at det jevnt over skrives lite i begynneropplæringen. FUS-prosjektet så på hvilke effekter en tidlig start med funksjonell og kommunikativ skriving kan ha på elevenes skriving i skolen (Skar et al., 2020, s. 202). I prosjektet ble elevtekster vurdert ved hjelp av et vurderingsverktøy utviklet av forskerne, hvor ett av disse vurderingsområdene var mottakerorientering. Vurderingsområdet ser på hvordan elevene henvender seg til mottaker i teksten, og i hvor stor grad teksten tar hensyn til leserens behov for informasjon (Skrivesenteret, u.å.). Skar et al. (2022) undersøkte mottakerbevissthet i elevtekster på 1.-3. trinn, med vekt på hva som karakteriserer mottakerbevissthet hos aldersgruppen og hvordan mottakerbevisstheten utviklet seg i løpet av årene. Forskerne tok utgangspunkt i følgende kategorier: *introductory greeting*, *closing*, *meta-text*, *justifications* og *explanations* og så at elevene tok i bruk flere av kategoriene når de skrev tekster. Dette indikerer at elever på 1.-3. trinn kan henvende seg til mottakere når de skriver. Skar et al. (2022) sine kategoriene har vært til

inspirasjon for analysearbeidet i min studie. Samtidig understreker forskerne at en ikke får innblikk i elevenes mentale aktiviteter ved å kun lese elevtekster. Derfor undersøkes kun de egenskapene teksten har, og hvordan disse indikerer at skriveren er mottakerbevisst (Skar et al., 2022, s. 163). Det vil si at hvorvidt skriveren faktisk har leseren i tankene når han eller hun skriver, er vanskelig å si ved å kun se på teksten. Dette er innsikt jeg tar hensyn til når jeg drøfter mine funn i kapittel seks.

3.3 Samtale og samhandling i skriveforskningen

Ifølge forskning gjennomført av Skaftun og Wagner (2019) og Skaftun et al., (2021) får skolestartere i Norge sjeldent mulighet til å snakke sammen i mindre grupper eller i læringspar som en del av skriveprosessen. Forskning viser blant annet at de yngste elevene sjelden arbeider i grupper eller i par, og har få muligheter til å muntlig dele egne erfaringer med hverandre (Skaftun & Wagner, 2019; Skaftun et al., 2021). Skrivning blir i mange tilfeller sett på som en individuell oppgave, der selvstendighet tilstrebes (Dyson, 2010; Dysthe, 1997). Samtidig finnes det forskning som forklarer at barn lærer å skrive gjennom sosiale kontekster og ved å utforske skrivning i interaksjon med andre (jf. bl.a. Dyson, 2010; Solheim et al., 2022). Samtaler mellom elever som skriver gir ulike læringsmuligheter, der elevene kan hjelpe og inspirere hverandre, samt rette innkodning, diskutere og reflektere (Riis-Johansen & Myran, 2023). Riis-Johansen og Myran (2023) gjennomførte en studie i to ulike førstetrinnsklasserom i Norge, der resultatene viste fordelene ved å la elevene samhandle: Elevene fikk øvd på rettskriving, håndskrift og å komponere tekst. I tillegg fikk de brukt og utviklet sitt skriftlige metaspråk, og de fikk mulighet til å være en del av et skrivefellesskap. På denne måten blir også den kommunikative hensikten ved skrivningen trukket frem i større grad, og elevene fungerer på mange måter som et publikum for hverandre (Riis-Johansen & Myran, 2023). Innsikten fra disse studiene (Riis-Johansen & Myran, 2023; Solheim et al., 2022) har bidratt til utformingen av mitt andre forskningsspørsmål, og danner grunnlaget for hvorfor og hvordan jeg bruker samtale og samhandling som et didaktisk metodisk grep i min studie.

4 Metode

I oppgavens metodekapittel redegjør jeg for studiens forskningsmetodiske valg. Bakgrunnen for mine valg har vært å finne de måtene å samle inn data på som best mulig belyser problemstillingen: "Hvordan kommer mottakerbevissthet til uttrykk hos elever på 1. trinn?" og forskningsspørsmålene: "Hvilke tegn på mottakerbevissthet kommer til syne i elevtekstene?" og "Hvilke tegn på mottakerbevissthet kommer til uttrykk i samtalene elevene har når de skriver?".

Innledningsvis plasseres studien vitenskapsteoretisk og metodisk. Videre presenterer jeg elevgruppen jeg har studert og den skriveopplæringen de har hatt. Dette gjør jeg fordi valg som tas i skriveopplæringen kan være avgjørende for hvordan elevene svarer på skriveoppgavene de har fått. Deretter redegjøres det for utvalg av informanter, tekster og undervisningsopplegg. Jeg beskriver hvilke valg som ble tatt i forbindelse med utvelgelse av informanter og hvordan skriveforløpene og datainnsamlingen foregikk. Avslutningsvis presenteres studiens analyseverktøy, før jeg tematiserer studiens forskningsetikk og forskningskvalitet.

4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv: hermeneutikk

På bakgrunn av studiens tema og fokus, førstetrinnselevers skriveopplæring og tekstproduksjon, er det naturlig at studien har det vitenskapsteoretiske perspektivet hermeneutikk. Begrepet hermeneutikk betyr ifølge Brinkkjær og Høyen (2020, s. 79) tolkning, forklaring og oversettelse, og retningen interesserer seg for det menneskeskapte. Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster (Torell, 2002). Dette gjør hermeneutikk som vitenskapsteoretisk posisjon relevant inn mot norskfaget generelt og tekstanalyse og skriveopplæringen spesielt. Fangen (2010, s. 13) forklarer at datamaterialet i hermeneutiske analyser er avhengig av forskeren som samler det inn og tolker det. På denne måten bidrar det vitenskapsteoretiske perspektivet hermeneutikk til å kaste lys over min problemstilling "Hvordan kommer mottakerbevissthet til uttrykk hos elever på 1. trinn?", da elevenes forståelse for skriving som en kommunikativ handling er sentralt, og tekstene de skriver er menneskeskapte. Det er jeg som forsker som analyserer og tolker tekstene de skriver og hvordan tekstene møter en mottaker, og i hermeneutikken utforskes det hvordan det menneskeskapte blir forstått og tolket i lys av konteksten det ble skapt i (Brinkkjær & Høyen, 2020). Fordi skriveopplæring alltid vil foregå innenfor en bestemt kontekst, må forskeren se på og ta utgangspunkt i denne konteksten for å kunne tolke og analysere elevenes tekster. Jeg som forsker var en del av konteksten tekstene ble skapt i. Dette fokuset på kontekst bidrar til å gjøre hermeneutikken til en relevant posisjon i denne studien.

4.2 Forskningsdesign

Fordi målet med studien er å få svar på problemstillingen "Hvordan kommer mottakerbevissthet til uttrykk hos elever på 1. trinn?" ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming. Kvalitative forskningsmetoder åpner opp for å kunne gå i dybden, med få enheter der forskeren er tett på prosjektets deltakere (Tjora, 2021, s. 17). I tillegg ser forskeren gjerne på kvalitet og kjennetegn eller egenskaper ved fenomenet som studeres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18). Denne studien er en kvalitativ tekststudie der det foretas analyser av et utvalg elevtekster skrevet av et

utvalg elever. Jeg går i dybden i tekstene for å finne trekk som sier noe om et utvalg elevers mottakerbevissthet, i stedet for å generalisere.

4.2.1 Tekst- og innholdsanalyse

Kvalitativ forskning utforsker menneskers hverdagshandlinger i en virkelig og naturlig setting, der teori bidrar til å gi forskningsarbeidet retning, samtidig som de opplevelsene og erfaringene forskeren har, påvirker forskningens fokus (Postholm, 2010, s. 17). I denne studien er det egen undervisning som har frembrakt tekstutvalget som utgjør grunnlaget for analysene. Elevene i studiens skriftlige tekster blir sett på sammen med observasjoner og lydopptak som er gjennomført i skriveforløpet. Jeg benytter dermed et vidt tekstbegrep, der både skriftlige, multimodale og muntlige tekster er inkludert i begrepet og blir sett på som tekst (jf. bl.a. Øgreid, 2021, s. 332). Jeg ser på elevteksternes innhold og funksjon, for å få tak i hvordan elevene henvender seg og tar hensyn til mottakere i tekstene, samt hvordan de uttrykker mottakerbevissthet i samtaler underveis i skriveforløpet. Selv om det multimodale er en del av mitt tekstbegrep, har jeg imidlertid valgt å konsentrere meg om verbalteksten og det muntlige i mine analyser. Jeg analyserer derfor ikke elevenes tegninger i forbindelse med oppgavens første forskningsspørsmål. Samtidig inkluderer jeg enkelte muntlige sitater knyttet til valg elevene gjør når de tegner som viser mottakerbevissthet. Disse sitatene inkluderes fordi de er relevante for oppgavens andre forskningsspørsmål.

Gleiss og Sæther (2021, s. 120) definerer en tekststudie som en studie av ord og bilder, der en forsker på hvordan mening i form av identitet og kategorier skapes i tekster. Tekstanalyser er systematiske undersøkelser av tekster, der målet blant annet er å forstå tekstens innhold, funksjon eller betydning (Veum og Skovholt, 2022). I en tekstanalyse kan forskeren gjøre en undersøkelse av tekstens sjanger og kontekst, prøve å identifisere tekstens formål og budskap eller analysere tekstens språklige nivå. En tekstanalyse kan med andre ord inneholde flere dimensjoner (Veum og Skovholt, 2022). For å svare på studiens problemstilling benytter jeg meg av en kvalitativ innholdsanalyse, der elevteksternes innhold kategoriseres og tolkes. I en innholdsanalyse er det tekstens innhold og ikke språk eller struktur som er i fokus, og målet med innholdsanalyse er gjerne å klassifisere større deler av teksten inn i kategorier (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305; Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). En *elevtekst* blir i denne oppgaven forstått som en tekst skrevet av en elev, i skolekontekst, initiert av lærer og som svar på et krav fra skolen (Jf. Juul, 2020, s. 139; Øgreid, 2021, s. 131). Hvilke tekster elevene klarer å skrive og hvor gode tekstene er, henger sammen med hvordan skrivingen er situert, altså de ulike aspektene ved situasjonen teksten er skrevet i (Juul, 2020, s. 140).

Øgreid (2021, s. 327) forklarer at elevtekster ikke kan studeres og forstås uavhengig av konteksten teksten er skrevet i, og å bruke elevtekster som data kan ha enkelte metodologiske utfordringer (Øgreid, 2021, s. 334). Det er gjerne en dobbel mottaker i elevtekster: både den tenkte, autentiske eller fiktive mottakeren, men også læreren (Kvistad & Otnes, 2019; Øgreid, 2021, s. 334). Dette kan påvirke skriveprosessen. I tillegg får en ikke tak på elevenes motivasjon, skrive lyst eller kognitive evner ved å se på elevtekstene alene (Skar et al., 2022; Øgreid, 2021, s. 327). Elevene har mer kompetanse enn det som kommer frem kun gjennom det skriftlige. Disse utfordringene imøtekommer jeg ved å legge til rette for autentiske mottakere av teksten, og ha fokus på dette i skriveforløpene. I tillegg benytter jeg meg av et vidt tekstbegrep med et ønske

om å nettopp få tak i noe ved elevenes motivasjon og kognitive evner, fordi å snakke og å skrive er to aktiviteter som kan belyse hverandre (jf. Riis-Johansen et al., 2022, s. 12).

4.2.2 Observasjon og lydopptak

Samtidig som studien kategoriseres som en kvalitativ tekstanalyse, foretas det altså også observasjoner av skrivesituasjonen som kan bidra til å kaste lys over elevenes tekster. Tjora (2021, s. 62) forklarer at observasjon er en kvalitativ metode som gir forskeren tilgang til det folk gjør. Dersom en ønsker å studere noe i deres naturlige setting, er observasjon en hensiktsmessig metodisk tilnærming (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61–62). Sentrale begrep knyttet til observasjon som metode er felt, setting og analyseenhet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61–62). I denne studien er fenomenet elevenes mottakerbevissthet og settingen er klasserommet. Analyseenheden er elevenes skrivesituasjon, samt elevenes skriftlige og muntlige tekster.

I observasjoner der det er fokus på muntlige samtaler, er det hensiktsmessig å benytte seg av lydopptak (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Ved å observere elevenes skrivesituasjoner, samt å ta lydopptak av elevenes samtaler da de skrev, fikk jeg som forsker mulighet til å samle inn data om konteksten skrivesituasjonen fant sted i. I tillegg fikk jeg observert hvordan elevene gikk frem for å løse skriveoppgavene. Fordi elevenes skriftspråk ikke er fullt utviklet enda, vil observasjoner av kontekst og opptak av samtaler kunne gi supplerende informasjon til elevtekstene.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 131) forklarer at en også kan benytte seg av videoopptak for å få mulighet til både å høre hva som blir sagt, men også oppleve situasjonen flere ganger, men at dette i større grad enn lydopptak kan oppleves som både forstyrrende og utfordrende for deltakerne i studien. Jeg valgte derfor kun å benytte meg av lydopptak og tok opp lyd med jobbtelefonen som jeg la på bordet elevene satt rundt. Cohen (2011, s.424) forklarer at deltakelsen kan oppleves som mindre truende for forskningsobjektet dersom en bruker færre mekaniske midler i forskningen. Ved å benytte meg av telefonen i stedet for en lydopptaker var det ikke et nytt og ukjent moment som tok fokus fra elevenes oppgave eller gjorde opplevelsen utrygg. Lydopptakene ble slettet umiddelbart etter transkribering.

I forkant av forskningen må forskeren reflektere over egen rolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Som observatør kan en ta på seg ulike typer roller i feltet (Tjora, 2021, s. 68–70). I denne studien er jeg en deltakende observatør. En deltakende observatør er en del av miljøet som studeres og et medlem av gruppen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Gjennom deltakende observasjoner får jeg som forsker mulighet til å gå i dialog med elevene og stimulere til samtale og høyttanking underveis i skriveprosessen. Det gjør at jeg får et større innblikk i det elevene skriver og ønsker å skrive, enn om jeg ikke hadde vært en del av den ordinære samhandling. For å gjøre skrivesituasjonen så naturlig og autentisk som mulig, la jeg opp til at jeg hadde den kjente rollen som elevenes lærer i skrivesituasjonene det ble forsket på. Anteby (2013) forklarer at balansegangen mellom distanse og involvering er viktig, noe som også gjelder i denne sammenhengen. På den ene siden har jeg en naturlig avstand til utvalget fordi jeg er lærer, og dermed ikke er en naturlig del av gruppen eller på samme nivå som elevene. Derfor er det også enkelte forhold jeg ikke får adgang til. Til gjengjeld er det elever jeg kjenner godt og er sammen med til daglig, som en naturlig del av skolemiljøet. Det kan

også være enkelte ting jeg faktisk ikke får øye på eller tak i, nettopp fordi jeg er en del av praksisen til daglig og ikke kun forsker.

4.3 Elevgruppens skriveopplæring

Forskningsprosjektet ble gjennomført i en 1.klasse, bestående av 20 elever, der jeg er kontaktlærer. Elevene har skrevet hver dag siden første skoleuke og har i snitt 45 minutter med skriveaktiviteter daglig. Skriveaktivitet i denne klassen innebærer også forarbeidet og etterarbeidet til selve skrivingen (Jf. Graham et al., 2018). Elevene lærer en bokstav i uken, både for å ha tid til å bruke bokstavene de har lært, men også for at de selv skal kunne oppdage bokstavene og den kommunikative siden ved skriften i sitt tempo. Da elevene til jul hadde gått 17 uker på skolen, hadde klassen vært gjennom følgende 16 bokstaver: S I L O R E M A B H Å F U V N J P. Ukens bokstav henger sammen med temaet klassen jobber med, og både bokstavinnlæringen og skriveundervisningen baserer seg i stor grad på lek og lekpregede aktiviteter. Da ukens bokstav var "B", lekte klassen butikk. De hadde et tverrfaglig butikkprosjekt som innebar både skriving, lesing, regning og samarbeid hele uken. Da ukens bokstav var "E" var eventyr i fokus, der elevene blant annet lyttet til, dramatiserte og skrev egne eventyr. På denne måten får bokstavinnlæringen en større mening og sammenheng med skolearbeidet, hverdagen og leken. Ved å samtidig legge til rette for at elevene får bruke alle bokstavene, også de som ikke er gjennomgått på skolen, tilegnet mange seg kunnskap og oppdager ukjente bokstaver når de får bruk for dem, på eget initiativ og i eget tempo. Elevene brukte derfor alle bokstavene daglig når de skrev tekster eller lekte og jobbet med språket, på tross av at kun halvparten av bokstavene var gjennomgått til jul. Til jul hadde majoriteten av elevene større bokstavkunnskap enn det antallet gjennomgåtte bokstaver skulle tilsi.

For å gi elevene mulighet til å bli en del av et skrivefellesskap der de tidlig oppdaget skriftens formål og kommunikative side, ble det fra første skoleuke opprettet dialog med både hjemmet og andre autentiske og tilnærmet autentiske mottakere. Elevene skrev mer eller mindre ukentlig beskjeder om stort og smått de hadde opplevd den uken, som foresatte hadde i lekse å svare på. I tillegg har klassen en postkasse i klasserommet. I postkassen får de brev, beskjeder og skriveoppdrag fra blant annet klassebamsen, matematikk-figurene "noomene" og rektor. På denne måten ble dialog opprettet, og elevene opplevde at det de skrev ble lest av andre, og at de kunne lese og svare på det andre skrev til dem. I samtaler rundt tekstene var det fokus på ulike sider ved tekstene. Elevene merket seg for eksempel raskt at det var fornuftig at brevsender hadde skrevet "til 1. trinn på Fjell skole", for da visste de at brevet var til dem og ikke til barna på naboskolen.

Samtidig mestrer ikke fem- og seksåringene som begynner på skolen nødvendigvis alle sidene ved skriften, og mange bruker mye tid og energi på bokstavformingen (Skar et al., 2022). Som med alt annet vi gjør i skolen, må også skriveoppgavene tilpasses til den enkelte elevens evner og forutsetninger. Alle elevene i min klasse får alltid den samme skriveoppgaven, uavhengig av skrivenivå. Skriveoppgaven er likevel alltid formulert og utviklet slik at de kan tilpasses hver enkelt elevs skrivenivå og skriveferdigheter. Skriveoppgavene har tatt utgangspunkt i Skrivetrekanten (se kapittel 2.1.1), med form, innhold og formål, og inneholder en skrivehandling og et skriveformål hentet fra Skrivehjulet (se kapittel 2.1.2). Elevgruppen får varierte skriveoppgaver innen kjente kontekster, og når de skal skrive lengre tekster, inneholder oppgaven alltid følgende,

kjente moment: skriveramme med rom til å tegne i og linjer til å skrive på (se vedlegg 1), samtale om den aktuelle teksten med medelever og lærer og hjelpemidler som alfabetplansje på pulten (se vedlegg 2). Felles tekstskaiping og tekstsamtale er i utgangspunktet en del av forarbeidet i skriveforløpet og gjennomføres i plenum med elevgruppen. Under felles tekstskaiping og i tekstsamtalene er tekstens formål, innhold og form i fokus, og elevene kommer med innspill. Sammen utformer klassen en tekst som lærer skriver på tavlen. Denne teksten kan brukes som inspirasjon når de selv skriver. I tillegg har elevene alltid lov til å snakke sammen når de skriver, og hjelpe hverandre. De har også mulighet til å be en voksen, eller medelever, skrive ned enkeltord eller setninger på en lapp som de kan kopiere. De som ønsker det, får skrive selv, uten hjelp fra andre.

4.4 Utvalg

Kapittel 4.4 Utvalg handler om hvem, hva og hvor mange man skal studere. Valgene som blir tatt, skal bidra til å sikre at forskeren får svar på problemstillingen. Da min studie kategoriseres som en kvalitativ tekststudie, der jeg ønsker å gå i dybden i et mindre utvalg tekster, måtte jeg ta noen valg rundt hvilke informanter jeg ønsket å ha med og hvilke skriveforløp med tilhørende tekster jeg skulle bruke. Valgene gjøres rede for i dette delkapittelet.

4.4.1 Valg av informanter

På grunn av oppgavens omfang var jeg nødt til å gjøre et strategisk utvalg. Ved et strategisk utvalg blir informanter valgt ut basert på egenskaper eller kvalifikasjoner som anses som relevante i forbindelse med den aktuelle problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Mine valg ble foretatt i september der jeg valgte ut fire elever. Følgende kriterier er lagt til grunn for utvalget:

1. Elevene ligger på nivåene logografisk skrijving og fonologisk skrijving ved skolestart.
2. Elevgruppen består av en kombinasjon av elever med høy og lav bokstavkunnskap ved skolestart, men elevene som kjenner til få bokstaver har kontroll på flere enn fem bokstaver.
3. Elevgruppen består av både jenter og gutter.

For å kartlegge elevenes skrivenivå så jeg på elevtekster og observasjonsnotater fra skriveforløp gjennomført i august. Elever som ligger på skrivenivået logografisk skrijving, kan skrive ned de enkeltordene de husker som ordbilder (Johansen & Bjerke, 2020, s. 27). Elevene som skriver fonologisk, har knekt den alfabetiske koden og skriver lydrett, der de lytter ut lydene i talespråket og setter bokstavene til dette.

For å kartlegge hvor mange bokstaver elevene kjenner til benyttet jeg meg av *Bokstavprøven*, utviklet av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Bentsen & Dahle, 2017). Bokstavprøven er utviklet med den hensikt å hjelpe lærere å få oversikt over hvilke og hvor mange bokstaver elevene kan ved skolestart, og for å registrere eventuell framgang eller stagnasjon i bokstavkunnskapen utover skoleåret (Bentsen & Dahle, 2017). Kartleggingen inneholder 26 av alfabetets 29 bokstaver, der Z, X og Q er utelatt. Maksimale score på kartleggingen er derfor 26 gjenkjente bokstaver. Kartleggingen gjennomføres flere ganger i løpet av elevenes første halvår på skolen.

Dette gjøres for å følge elevenes utvikling. Valg av informanter skjedde etter første bokstavkartlegging i august. Se Tabell 1.

Elev og skrevenivå	Bokstavkunnskap, bokstavene	Bokstavkunnskap, antall
Elev 1: Nora - Logografisk skriving	Ss, Oo, Ee, Aa, Vv, Yy, Kk	7
Elev 2: Emma - Fonologisk skriving	Ss, Ii, Ll, Oo, Rr, Ee, Mm, Nn, Uu, Åå, Ff, Bb, Vv, Tt, Gg, Jj, Yy, Kk, Pp, Ææ, Ww	21
Elev 3: Jakob - Logografisk skriving	Ss, Ii, Oo, Ee, Aa, Kk, Ww	7
Elev 4: Lukas - Logografisk til fonologisk skriving	Ss, Ii, Oo, Rr, Ee, Mm, Aa, Nn, Uu, Åå, Øø, Vv, Yy, Kk, Pp, Ææ, Ww, Cc	18

Tabell 1: elevutvalg med skrevenivå og oversikt over bokstavkunnskap ved skolestart. Tabellen inneholder antallet bokstaver hver elev kunne da de begynte på skolen, hvilke store og små bokstaver det gjaldt, og hvilket skrevenivå de lå på.

4.4.2 Valg og gjennomføring av skriveforløpene

I denne studien blir det tatt utgangspunkt i tekster fra fire ulike skriveforløp. I de fire skriveforløpene gjelder de samme komponentene som ellers i elevenes skriveopplæring. Elevene som deltok i studien benyttet seg av den faste skriverammen (vedlegg 1), og ved behov benyttet de seg av alfabetremse (vedlegg 2) og post-it-lapp-hjelp. Elevene snakket sammen underveis i skrivingen. Den eneste kjente komponenten fra elevenes vanlige skriveopplæring som utgikk i studiens skriveforløp, var felles tekstskaping i forkant av skrivingen (se kapittel 4.3). Det var et bevisst valg jeg tok, da jeg erfaringsmessig vet at noen elever kan kopiere deler av teksten dersom de har mulighet til det. Dersom felles tekstskaping hadde vært tilfelle som en del av forarbeidet i skriveforløpet, er det grunn til å tro at det kunne blitt vanskelig å se elevens faktiske mottakerbevissthet uttrykt i tekstene. I stedet brukte studiens utvalgte elevgruppe mye tid på å samtale om form, innhold og formål som en del av forarbeidet til skrivingen.

Et *skriveforløp* (se figur 3) i denne studien regnes som startet idet skriveoppgaven introduseres og avsluttet idet elevene leverer fra seg tekstene sine. Det betyr at både forarbeidet til skrivingen, der skriveaktiviteten iscenesettes og elevene og lærer samtaler om tekst, og selve skrivingen med samtalerne elevene har om teksten, inkluderes inn i min betegnelse av et skriveforløp. I forarbeidet blir elevene introdusert til oppgaven og vi snakker sammen om hva det vil si å skrive et brev eller hva en invitasjon er. Forkunnskap kobles på og erfaringer utveksles, der elevene deler og kommer med

forslag til hva som kan inkluderes i tekstene de skal skrive. Etter iscenesettelse og erfaringsutveksling begynner elevene å skrive. Underveis i skrivningen snakker de sammen om det de skriver og hjelper hverandre. Noen trenger hjelp til innhold, andre til rettskriving og bokstavforming. Alle nevnte komponenter inngår i studiens skriveforløp og vil derfor være en del av analysen.



Figur 3: En forenklet figur av elevenes skriveforløp, som jeg har utarbeidet etter inspirasjon fra Bakke (2019, s. 163). Figuren illustrerer gangen i elevenes skriveforløp og hva skriveforløpets forarbeid samt skrivearbeid inkluderer.

Skriveforløpene er gjennomført i september, oktober, november og desember i førsteklasingenes første semester på skolen. Jeg velger å studere de samme fire skriveforløpene fra alle fire elevene. Materialet består dermed av 16 elevtekster knyttet til fire skriveoppgaver. Oppgaveformuleringen, inkludert skrivehandling, formål, mottaker og tidspunkt for gjennomføring ligger vedlagt som vedlegg 3. Skriveoppgavene består av to invitasjoner, ett brev og en søknad. Tekstene viser følgende skrivehandlinger fra Skrivehjulet (Jf. Berge et al., 2016): *å informere*, *å beskrive*, og *å overbevise*. Skrivehandlingene har som mål å tjene følgende formål, også hentet fra Skrivehjulet (Jf. Berge et al., 2016): *Utvexling av informasjon*, *påvirkning*, *holde kontakt* og *overbevise*.

Alle skriveoppgavene har kjente og autentiske mottakere (se kapittel 2.2): egne familiemedlemmer, barnehageansatte fra egen barnehage og skolens rektor. Det er valgt kjente mottakere fordi det gjerne er lettere for skriveren å se for seg mottaker og vise mottakerbevissthet når mottakeren er kjent (jf. Wollman-Bonilla, 2001, s. 187). Når elevene har realistiske, spesifikke og klart definerte mottakere for tekstene sine, bidrar det i tillegg til en mer autentisk situasjon for observasjon og analyse av elevenes mottakerbevissthet (jf. Wollman-Bonilla, 2001, s. 187).

4.5 Analyseverktøy

Med utgangspunkt i allerede eksisterende teori og litteraturgjennomgangen presentert i kapittel to og tre har jeg utviklet tre kategorier som utgjør studiens analyseverktøy. Disse kategoriene har til hensikt å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål om hvordan elevenes mottakerbevissthet kommer til uttrykk i skriftlig og muntlig tekst. Mottakerbevissthet er et abstrakt fenomen, og det har vært noe utfordrende å finne presise kategorier å operasjonalisere mottakerbevissthet inn i. Da jeg skulle utvikle kategorier, så jeg i første omgang på den allerede eksisterende empiriske og teoretiske kunnskapen (jf. Bakken & Andersson-Bakken, 2021; Hsieh & Shannon, 2005), fordi det allerede finnes forskning som har gjennomført innholdsanalyser knyttet til mottakerbevissthet i elevtekster. Jeg har valgt å ta inspirasjon fra disse og benytte meg av en kombinasjon av deduktiv og induktiv fremgangsmåte i min tilnærming til analysen. I denne sammenhengen var det studier og teorier som alle ser på mottakerbevissthet i elevtekster som var relevante, og jeg tok

utgangspunkt i vurderingsmateriellet til Skriveprøven (2017) samt studiene til Wollman-Bonilla (2001) og Skar et al. (2022). I tillegg har jeg benyttet meg av læringsteoretikeren Piaget (jf. Gray & McBlain, 2012; Imsen, 2014; Lorentzen, 2001; Åsvoll, 2013) sitt begrep desentrering, som tar for seg barns evne til å ta en annens perspektiv. Da jeg deretter begynte å kategorisere materialet mitt, var jeg fleksibel i tilnærmingen og gjorde justeringer underveis i analyseprosessen (jf. Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 314). Innholdsanalyser som benytter seg av denne tilnærmingen kjennetegner det Hsieh og Shannon (2005) forklarer som en *directed approach*. Fordelen med denne tilnærmingen er at min forskning kan støtte seg på, og også utvide allerede eksisterende teori (Hsieh & Shannon, 2005). Etter å ha prøvd ut og justert kategorier fra allerede eksisterende teori, utarbeidet jeg følgende tre kategorier: 1) deltakermarkering, 2) informativ desentrering, 3) emosjonell desentrering. Hver kategori har bestemte kriterier, men det vil likevel ikke være slik at det alltid er vanntette skiller mellom dem. Dette trekkes frem og problematiseres i beskrivelsene av kategoriene og underveis i analysene (se kapittel fem).

4.5.1 Kategori 1: Deltakermarkering

I denne studien innebærer kategorien *deltakermarkering* hvordan skriveren henvender seg til leseren og på hvilken måte leseren er adressert. I tillegg ser jeg på hvorvidt skriveren skriver hvem teksten er fra. Kjennetegn på denne kategorien blir med andre ord blant annet bruken av både mottakerens navn og skriverens eget navn samt bruken av pronomenene "du", "dere", "vi" og "jeg". Bruken av "vi" og "jeg" kan bli sett på under både kategori 1, deltakermarkering, og kategori 2, informativ desentrering. Fordi pronomen i denne sammenheng sier noe om hvem teksten er fra, og derfor bidrar til å styrke leser-skriver-relasjonen, velger jeg å knytte bruken opp mot kategorien deltakermarkering. I tillegg er henvendelsesmarkører som "til", "kjære", "fra" og "hilsen" typiske kjennetegn for kategorien. Henvendelsesformer vil variere avhengig av sjanger, og enkelte sjangere vil også kanskje mangle denne formen for henvendelse. I studiens tilfelle er det brev- og invitasjonsjangeren det er fokus på, og da er det hovedsakelig nevnte henvendelsesformer som er aktuelle.

Kategorien deltakermarkering tar blant annet utgangspunkt i vurderingsområdet "skriver-leser-interaksjon" i Skriveprøven (Skar & Aasen, 2018, s. 25; Skrivesenteret, 2017), som handler om hvordan en henvender seg til en leser og etablerer en relasjon mellom skriver og leser. Videre har jeg tatt inspirasjon fra Wollman-Bonilla (2001) sin kategori "Naming Moves" og Skar et al. (2022) sine to kategorier "Introductory greeting" og "Closing". Wollman-Bonilla (2001) så på hvem tekstene er adressert til og på hvilken måte skriverne henvender seg til leserne. Skar et al. (2022) undersøkte hvorvidt skriverne hilste eller møtte leserne i starten av tekstene og hvordan tekstene ble avsluttet med en avslutningsmarkør som "fra" eller "hilsen".

4.5.2 Kategori 2: Informativ desentrering

I denne studien innebærer kategorien *informativ desentrering* at skriveren tar hensyn til leserens forståelse for tekstens formål og innhold ved å gi tilstrekkelig informasjon. Skrivere som benytter seg av denne kategorien flytter oppmerksomheten fra seg selv, og over til leserens behov for informasjon. Skriveren må blant annet si noe om hva, hvor og når for å informere, orientere og forklare leseren på en hensiktsmessig måte. Det er for

eksempel ikke gitt at en forestilling starter klokken 17 hvis det ikke er eksplisitt forklart. Kategorien innebærer kun objektiv informasjon, altså informasjon basert på fakta og ikke følelser. Kjennetegn på denne kategorien er hvordan skriveren orienterer leseren om nødvendige omstendigheter eller begrep, og forklarer og inkluderer viktig informasjon som er nødvendig for at leseren skal forstå formålet med teksten og/eller kontekst.

Kategorien informativ desentrering er i stor grad inspirert av Piaget og hans begrep desentrering, da skriveren i denne sammenhengen må ta en annens perspektiv for å vurdere hva mottaker trenger av informasjon. I tillegg tar kategorien utgangspunkt i vurderingsområdet "skriver-leser-interaksjon" i Skriveprøven (Skar & Aasen, 2018, s. 25; Skrivesenteret, 2017), her med fokus på hvorvidt skriveren tar hensyn til leserens behov for informasjon i teksten. Videre er kategorien inspirert av, og har derfor mange likhetstrekk med, Wollman-Bonilla (2001) sin kategori "Context Moves" og Skar et al. (2022) sine kategorier "justifications" og "explanations". Wollman-Bonilla (2001) analyserer hvorvidt skriveren inkluderer informasjon eleven tror leseren trenger for å forstå meldingen. Skar et al. (2022) ser på hvordan elevene forklarer noe, for eksempel en aktivitet, og hvordan de utdyper og begrunner en påstand eller et utsagn.

4.5.3 Kategori 3: Emosjonell desentrering

Studiens tredje kategori, *emosjonell desentrering*, har til hensikt å se på hvordan skriveren nettopp klarer å appellere til mottakerens følelser på det emosjonelle plan. På denne måten flytter de oppmerksomheten vekk fra den objektive informasjonen og over til hva de tenker at leseren vil bli følelsesmessig berørt av. Kategorien refererer med andre ord til evnen til å forstå, ta hensyn til og anerkjenne andres perspektiver og følelser, men kan også handle om skriverens egne følelser, altså gi subjektiv informasjon, dersom dette er noe leseren kan bli følelsesmessig berørt av. Elevene som benytter seg av denne kategorien, viser eksempelvis empati, respekt, evner å se situasjoner fra andres synspunkt, og kan tenke seg til hvordan eller hvorfor mottaker føler som de gjør.

Denne kategorien er i stor grad også inspirert av Piaget og hans desentreringsbegrep, der Piaget (i Gray & McBlain, 2012) hevdet at små barn mangler empati. Videre er kategorien noe inspirert av Wollman-Bonillas (2001) kategorier "Strategy Moves" og "Response Moves". "Strategy Moves" tar for seg hvorvidt skriveren klarer å appellere til leseren, imøtekomme leserens emosjoner, og på denne måten holde på leserens interesse. Wollman-Bonilla (2001, s. 193) beskriver blant annet at en strategi elevene benyttet seg av, var å skrive "vær så snill", for å være høflig, og på denne måten appellere til leseren. Kategorien "Response Moves", som blant annet innebærer at skriveren imøtekommer eller forklarer leserens bekymringer eller de spørsmålene skriveren tror leseren vil ha (Wollman-Bonilla, 2001). Min kategori, emosjonell desentrering, kombinerer disse to. Jeg begrenser likevel kategorien til kun å se på hvorvidt skriveren evner å ta en annens perspektiv på det relasjonelle og emosjonelle plan. Jeg tar utgangspunkt i hvordan skriveren forsøker å appellere til leserens følelser og tar hensyn til disse, for eksempel ved å bruke ord og utsagn de tenker at mottakeren kan sette pris på eller som vil gjøre dem glad.

4.6 Forskningsetikk

Da denne studien krever nærhet til feltet, er det viktig at jeg som forsker reflekterer over de forskningsetiske valgene som ble tatt i forkant av og underveis i forskningsprosessen. De nasjonale forskningsetiske komiteene (Backe-Hansen, 2023) har retningslinjer for forskning som involverer barn, og som særlig tar for seg barns krav på beskyttelse. Underveis i forskningen sto jeg overfor ulike etiske dilemmaer, og det var viktig for meg å hele tiden ha respekt for barnet og menneskeverdet. Jeg har derfor hatt en dobbel rolle i forskningsprosjektet, der jeg er elevenes lærer i tillegg til forsker. Fordi jeg er elevenes lærer, har jeg også en naturlig relasjon til elevene, som jeg ikke ville hatt dersom jeg kun var forsker. Derfor er det også spesielt viktig å være bevisst på disse rollene i forskningssammenheng, og her er begrepsparet distanse og involvering (jf. Anteby, 2013) igjen relevant. Den doble rollen bidro til at jeg, kanskje enklere enn om jeg hadde kommet utenfra, kunne legge til rette for trygge og kjente forhold for elevene under både kartlegginger og skriveforløp. I tillegg bidro rollen trolig til at elevene ikke nødvendigvis opplevde at de gjorde noe ukjent eller følte på stress eller et press om å mestre. I tillegg var det viktig for meg at min rolle som deltakende forsker ikke overskygget elevenes behov for hjelp og støtte underveis i skriveøktene. Det betyr at notering av observasjoner for eksempel ikke gikk på bekostning av nødvendig støtte til enkeltelever. Den doble rollen min gjorde også at jeg sikret at alle elevene i klassen gjennomførte de samme skriveoppgavene, uavhengig av om de var en del av forskningen eller ei. Det betyr at elevene i utvalget ikke fikk en annen undervisning eller andre oppgaver enn deres medelever.

Fordi jeg forsker på mennesker og må behandle personopplysninger, ble forskningsprosjektet meldt inn til og godkjent av Sikt. Videre utarbeidet jeg et samtykkeskjema (vedlegg 4) til forskningsdeltakerne. Fordi forskningsdeltakerne er under 15 år, var det foresatte som måtte skrive under på skjemaet. Samtykkeskjema ble delt ut på høstens foreldremøte, og inneholdt informasjon om studiens bakgrunn og formål, samt hva det innebar å delta i studien. I tillegg ble det opplyst om at de når som helst kunne trekke seg fra studien og at alle navn og andre identifiserbare elementer ville bli anonymisert. Tekstmaterialet er anonymisert etter SIKTs forskrifter og skolens taushetsplikt. Elevens navn og andre elementer som skolenavn og barnehagenavn er byttet ut med fiktive navn. Personlige opplysninger som kom frem i elevtekster eller i samtaler er anonymisert. Lyddopptakene som ble gjort under skriveprosessene ble slettet umiddelbart etter transkribering, og den fysiske kopien av elevenes tekster ble makulert.

4.7 Forskningskvalitet

Postholm og Jacobsen (2018, 219) forklarer at forskningens kvalitet hovedsakelig bestemmes ut fra hvordan kunnskap er produsert. På bakgrunn av dette må forskeren kritisk gjøre rede for hvordan forskningens funn er konstruert. Videre i kapittel 4.7 tar jeg for meg studiens kvalitet, med utgangspunkt i begrepet *troverdighet*. For å se på hvordan studien er troverdig, benytter jeg meg av begrepene *transparens* og *overførbarhet*. I tillegg ser jeg på studiens styrker og begrensninger.

4.7.1 Transparens og overførbarhet

For at et forskningsprosjekt skal oppleves som troverdig, må leseren få tilgang til og innsyn i hvordan forskeren har hentet inn og behandlet data, gjennomført forskningsprosessen og fremstilt funn (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Det handler om å være transparent i forskningen, noe som skal gjennomsyre og ligge til grunn for hele

forskningsprosessen (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Å være transparent i en studie handler med andre ord om å gi en så detaljert beskrivelse av forskningsdesign og analysemetode at leseren selv kan vurdere gangen i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). I denne studien får leseren innsyn i datamaterialet og analysene, noe som hever forskningsarbeidets troverdighet. For å være mest mulig transparent har jeg også inkludert en anonymisert kopi av elevenes originale tekster i Vedlegg 5, i tillegg til transkripsjonene i kapittel fem. Fordi all forskning finner sted innenfor en bestemt kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224), er det også relevant å være transparent rundt studiens kontekst. Ved at jeg gir grundige beskrivelser av elevgruppens skriveopplæring (kapittel 4.3), presenterer studiens utvalg og hvilke valg utvalget baserer seg på (kapittel 4.4.1), samt presenterer og beskriver skriveforløpene som er gjennomført (kapittel 4.4.2), blir valgene som er tatt og påvirker forskningsprosessen i min studie gjort transparent. Transparente og deskriptive beskrivelser av disse faktorene gir leseren mulighet til å reflektere over kontekstens påvirkning av studien.

I tillegg er det viktig at jeg som forsker er *transparent rundt egen faglig bakgrunn* (Johannessen et al., 2016). Som forsker må jeg være bevisst den forforståelsen jeg har med meg inn i arbeidet, da også dette har betydning for tolkning av resultatene. Det er også viktig å tydeliggjøre forhold ved egen bakgrunn som har betydning for studien. Ved oppstart av studien hadde jeg jobbet som kontaktlærer på mellomtrinnet i tre år, og jeg hadde startet mitt første år som kontaktlærer på 1. trinn. Til tross for lite erfaring fra småtrinnet etter endt utdanning har tidligere arbeidserfaring fra SFO, som lærervikar og fra praksisperioder fordelt på fire år ved siden av studier, bidratt til å danne mitt erfaringsgrunnlag. I tillegg har egen skolegang og utdanning ved NTNU påvirket mine tanker og holdninger rundt temaet funksjonell skriveopplæring generelt og mottakerbevissthet spesielt. Min bakgrunn som lærer påvirket også hvordan jeg la opp skriveforløpene og utarbeidet skriveoppgavene. Å være transparent rundt min rolle som kombinert forsker og kontaktlærer er også viktig i denne sammenhengen. Denne kombinerte rollen påvirker blant annet relasjonen til forskningsdeltakerne, valg av oppgaver og gjennomføring av skriveforløp, fordi jeg har et forhold til deltakerne utenom forskningssituasjonen. Relasjon med forskningsdeltakere har derfor stor betydning for gjennomføring og resultat av en forskningsstudie. At elevene i studien er trygge på meg, bidrar til at de opptrer naturlig i skriveforløpene og at konteksten i større grad er naturlig enn om det hadde vært en fremmed forsker som satt med dem når de skrev.

For at forskningen skal oppleves som troverdig, er også *teoretisk transparens* viktig (Thagaard, 2018, s. 189). I denne studien har jeg fått inspirasjon fra tidligere teori og forskning fra lignende studier (Skar et al., 2022; Skrivesenteret, 2017; Wollman-Bonilla, 2001) for å utvikle analysekategorier, noe som utdypes og begrunnes i kapittel 4.5. I tillegg forklarer Thagaard (2018, s. 189) at studiens troverdighet styrkes dersom en får hjelp av andre til å vurdere egne analyser. Fordi jeg er eneste forsker i min studie har jeg diskutert analyser og funn med mine to veiledere. Dette bidrar til å øke studiens troverdighet.

Overførbarhet handler om hvorvidt tolkninger fra et prosjekt kan ha en mer generell relevans og brukes i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 182). Et kvalitativt forskningsprosjekt ønsker å utvikle en forståelse for det som undersøkes, og grunnlaget for overførbarhet er derfor knyttet til hvorvidt de tolkede resultatene i min studie kan brukes og være relevante i andre situasjoner eller studier (jf. Thagaard, 2018). Målet med min studie er ikke å generalisere, noe som heller ikke ville vært mulig, da utvalget

mitt av fire elever, med totalt 16 elevtekster, er lite. Deres resultater kan derfor ikke overføres til hverken andre elever i samme elevgruppe, eller til å gjelde alle seksåringer i norsk skole, både fordi resultatene er individ- og kontekstavhengig og fordi utvalget er lite. Mine resultater sier kun noe om det datamaterialet jeg har plukket ut, der jeg har forsøkt å beskrive datainnsamlingen og analysen så gjennomslutlig som mulig for at andre kan ha mulighet til å reflektere og ta en vurdering av hvorvidt resultatet kan anvendes i andre situasjoner eller for andre elever. Likevel mener jeg at resultatene har overføringsverdi og kan brukes til videre forskning innenfor samme tema. Det er gjennomført lite forskning på mottakerbevissthet på 1. trinn, og mye av forskningen som handler om temaet ser isolert på elevenes skriftlige tekster uten å ta hensyn til det muntlige. Å se det muntlige opp mot det skriftlige er et viktig poeng, som jeg mener er overførbart. Videre kan mine analysekategorier benyttes eller være til inspirasjon for lignende studier. Jeg mener også at resultatene kan være relevante i andre situasjoner knyttet til skriveopplæringen på 1. trinn, blant annet fordi studien i stor grad følger læreplanens føringer rundt skriveopplæring som grunnleggende ferdighet og elevenes opplevelse av en meningsfull skriveopplæring.

4.7.2 Styrker og begrensninger

Alle forskningsstudier har styrker, men også begrensninger. Studiens utvalg er en begrensning i denne sammenhengen. Fire elever, med til sammen 16 elevtekster er et nokså lite empirisk grunnlag. Utvalget av de fire elevene er bestemt ut fra skriveferdigheter og resultat på Bokstavprøven ved skolestart, og jeg har selv satt grensene for hvilke elever som ble inkludert i studien (se kapittel 4.4.1). Det var flere elever som kunne vært inkludert, og hadde disse blitt inkludert i tillegg til eller istedenfor kunne resultatet blitt noe annet. Undersøkelsens utvalg kan derfor være en begrensning i studien. Skriveoppgavene kan også spille en avgjørende faktor for resultatene, og hadde jeg inkludert flere eller andre skriveoppgaver, kunne resultatet blitt noe annet.

En annen begrensning går ut på at tekstene ikke er sammenlignet med tekster fra elever som har hatt et annet fokus i skriveopplæring, for eksempel en raskere bokstavinnlæring, med mindre grad av funksjonell og mottakerrettet skriveopplæring fra skolestart. Dersom jeg hadde hatt kontrollgrupper i studien, kunne jeg ha sagt noe mer om at dette er faktorer som spiller inn på elevenes skriveopplæring og mottakerbevissthet. Med tanke på oppgavens format og omfang, er ikke det mulig. Videre er det noe komplisert å identifisere hvorvidt en elev kan utøve mottakerbevissthet, fordi en elevtekst ikke gir innsikt i elevens kognitive aktiviteter (Jf. Bereiter & Scardamalia, 1987). Å måle skrivekompetanse er vanskelig og noe vi ikke kan måle gjennom enkeltoppgaver alene, da det er et kulturelt og kognitivt fenomen (Skar & Aasen, 2018). Dette er begrensende faktorer ved studien.

Samtidig som en ikke har tilgang på det kognitive, er det en styrke ved studien at jeg ser tekstene opp mot konteksten de er skrevet i og inkluderer elevenes samtaler om teksten når de analyseres. Videre benytter jeg meg av metodisk triangulering, da jeg kombinerer metoden kvalitativ tekstanalyse med deltakende observasjoner av skriveforløpene (Jf. Brevik & Hesby Mathé, 2021), noe som igjen bidrar med å styrke studiens troverdighet. På tross av at studien baserer seg på relativt lite empiri, er ikke empirien isolert fra konteksten, og det gjør at jeg kan drøfte og tolke mer enn kun det som direkte står i elevtekstene. Gjennom samtalen får jeg inntrykk av hva som var

elevenes tanker under skrivningen og ved å ha rollen som deltakende observatør kunne jeg stille elevene spørsmål om noe var uklart og på denne måten også stimulere til samtale. Ved å kun ta utgangspunkt i fire elever og til sammen 16 elevtekster fikk jeg også mulighet til å gå i dybden i tekstene og sett de skriftlige tekstene i sammenheng med elevenes samtaler. Det hadde jeg ikke hatt den samme muligheten til dersom utvalget var større.

5 Analyse

Materialet i denne studien består av totalt 16 elevtekster, hvorav fire elever har skrevet fire tekster hver. Tekstene er skrevet i løpet av høstsemesteret på 1. trinn, og er sett opp mot samtaler og observasjonsnotater fra skriveforløpene. I dette kapitlet ser jeg innledningsvis på elevenes resultater på bokstavkartlegging gjennomført tre ganger i løpet av studien, før elevtekstene analyseres. I analysen benytter jeg meg av analyseverktøyet fra kapittel 4.5 (1. deltakermarkering, 2. informativ desentrering, 3. emosjonell desentrering). Jeg analyserer elevenes tekster individuelt, før jeg avslutningsvis gjør en oppsummering av alle tekstene.

Funnene på kartleggingsprøven som kartla elevenes bokstavkunnskap i august, oktober og desember presenteres i Tabell 2. Selv om disse resultatene ikke er hovedfokus i analysene, er det relevante resultater som kan bidra til å kaste lys over tekstene elevene har skrevet. Resultatene fra kartleggingen viser at flere av elevene har hatt en stor progresjon når det kommer til bokstavkunnskap i løpet av sine første måneder som skoleelever. Bokstavkunnskapen til elevene underveis i studien inkluderes derfor i analysen som en bakgrunnsinformasjon, og vil bli plukket opp igjen og drøftet videre i oppgavens sjette kapittel.

Elev	August	Oktober	Desember
Elev 1 - Nora	7/26	20/26	25/26
Elev 2 - Emma	21/26	26/26	26/26
Elev 3 - Jakob	7/26	17/26	24/26
Elev 4 - Lukas	17/26	20/26	26/26

Tabell 2: Elevenes bokstavkunnskap i august, oktober og i desember.

Elevtekstene er transkribert inn i totalt fire tabeller (tabell 3, 4, 5 og 6), en tabell per elev. De originale elevtekstene ligger vedlagt i Vedlegg 5. Elevtekstene er transkribert med samme linjeskift som elevene har gjort i de opprinnelige tekstene. Jeg har heller ikke endret på elevenes staving og tegnsetting. Alle person- og stedsnavn er anonymisert og byttet ut. Kategoriene tydeliggjøres i tabellene gjennom farger. Tegn på deltakermarkering er markert rosa, informativ desentrering er markert oransje og emosjonell desentrering er markert grønt. Noen tekstutdrag kan som nevnt i kapittel 4.5 plasseres i flere enn én kategori. I tabellen velger jeg den kategorien jeg mener utsagnet passer best under. I de påfølgende analysene er kategoriseringen i enkelte tilfeller problematisert.

For å få et innblikk i elevenes reelle mottakerkompetanse suppleres det med deres muntlige utsagn fra tekstsamtalene under forarbeidene og underveis i skriveprosessen. Sitatene er oversatt fra elevenes talemål til norsk bokmål. De muntlige sitatene kommer ikke frem i tabellen, men blir benyttet i selve analysen under tabellen som et supplement til tekstene.

5.1 Analyse av Elev 1, Nora, sine tekster

Tekst 1: invitasjon	Tekst 2: brev	Tekst 3: invitasjon	Tekst 4: søknad
<p>NORA</p> <p>TIL MAMMA OG PAPPA KLOKKEN FEM STARTER NAVNEFEST VELKOMMEN</p>	<p>NORA</p> <p>TIL FJORD BARNEHAGE JEG GÅR PÅ FJELL SKOLE JEG HAR DET FINT PÅ SKOLEN HAR DERE BRA</p>	<p>TIL MAMA O PAPA VELKOMMEN</p> <p>TIL FORESTILLING SANTA LUCIA DET STARTER KLOKKA 5 <3 FESTSALENPÅ FJELL SKOLE TUSEN TAKK FOR AT DERE KOMMER FRA NORA</p>	<p>NORA</p> <p>TIL REKTOR JG JEG VIL HA MED DAG FORDI DET ER GAY Å LEKE MED ANDRE OG TINGENE VI HAR LÆRT TALL 1 VI HAR LÆRT BOKSTAVER VI HAR DET GØY I FRIMINUTTET VI LÆRER MYE PÅ SKOLEN. JEG HAR LÆRT Å LESE KJÆRE REKTOR HAR VI FORTJENT DET? HILSEN NORA</p>

Tabell 3: Nora sine fire tekster.

Deltakermarkering

Nora innleder alle fire tekster ved å henvende seg eksplisitt til mottaker. Hun starter hver tekst med å skrive "til" etterfulgt av mottakers navn eller tittel: mamma og pappa, barnehagens navn og rektor. I tekstsamtale under forarbeid til skriveforløp 2 kommer det også frem at Nora vet hvorfor hun bør bruke navn på mottaker: "det er lurt å skrive Fjord barnehage slik at de vet hvilken barnehage det er til". Ved å innlede tekstene med å eksplisitt henvende seg til mottaker blir det også tydelig for leser hvem Nora sikter til når hun i tekst 2 og tekst 3 bruker pronomenet "dere". Pronomenet brukes en gang i hver av de to tekstene, og den eksplisitte henvendelsen innledningsvis bidrar til at leseren forstår at "dere" er henholdsvis barn og voksne i barnehagen i tekst 2 og egne foreldre i tekst 3.

Nora avslutter de to siste tekstene med "fra" eller "hilsen" og eget navn. I de to første tekstene har hun skrevet navnet sitt øverst. I teksten fra fjerde skriveforløp har hun inkludert navnet sitt øverst i hjørnet, men også som en avsluttende markør.

Nora bruker pronomenet "jeg" totalt fire ganger og "vi" totalt fem ganger i skriveforløp 2 og 4. Hun viser til seg selv når hun skriver "jeg", og til seg selv og klassen sin når hun skriver "vi". Hun orienterer ikke leseren om at "vi" refererer til klassen, og nevner heller ikke klassen eksplisitt i teksten. Samtidig avslutter hun den informative delen av avsnittet med å nevne "skolen" eksplisitt, noe som bidrar til å gi leseren en forståelse av

at det er klassen Nora snakker om. Derfor kan det være grunn til å tro at leseren forstår at det er klassen hun viser til ved bruk av pronomenet "vi", gjennom kontekst og resterende informasjon.

Informativ desentrering

Nora informerer mottakerne om viktig og nødvendig informasjon i større og mindre grad i alle fire skriveforløp. Hun har en økende bruk av denne kategorien utover i skriveforløpene. I første tekst orienterer hun mottakerne om hva slags type arrangement det er og når arrangementet starter. Det gjør hun også i tekst tre, men her inkluderer hun i tillegg hvor arrangementet finner sted. I tekstsamtale underveis i skriveforløpet begrunner hun også hvorfor hun mener denne informasjonen er viktig: "(...) for at de ikke skal gå til Skog skole. Da ville Skog skole forstått ingenting". Hun nevner også dette i første skriveforløp: "de må vite hvor det er så de ikke kjører feil vei", noe som viser at Nora allerede da hadde en forståelse for at det var viktig å informere mottakeren om sted, til tross for at hun ikke inkluderte denne informasjonen skriftlig.

I tekst 2, brev til barnehagen, informerer Nora om hvilken skole hun går på, og begrunner det muntlig underveis i skriveforløpet med å si at "ja for hvis ikke kanskje de sender brev tilbake til feil skole". Her viser hun en forståelse for at mottakeren har behov for informasjon for å kunne svare og opprette dialog. Utover dette gir ikke Nora barnehagen videre informasjon om livet på skolen.

I fjerde tekst skriver Nora "jeg vil ha ha-med-dag fordi det er gøy å leke med andre og tingene", før hun skriver med en rekke overbevisende argument som inkluderer hva hun og medelevene har lært og at de har det gøy. På denne måten orienterer hun leseren om tema for teksten før hun informerer om hvorfor dette er noe hun ønsker seg, som da er viktig informasjon som kan bidra til at formålet med teksten oppnås.

Emosjonell desentrering

Underveis i skriveforløpene, både under forarbeidet, men også underveis i skrivingen, kommer det tydelig frem at Nora er opptatt av mottakerens følelser når hun skriver: "jeg må skrive velkommen slik at de føler seg velkommen på fest", "jeg vil skrive velkommen til forestillingen for da føler de seg veldig velkommen", "(...) sånn at de føler seg veldig velkommen og varm inni hjertet" og "jeg vil skrive har dere det fint i barnehagen (...) så får man vite om de har det gøy og moro". Disse utsagnene følger Nora opp med å skrive "velkommen", "jeg har det fint på skolen, har dere det bra", "velkommen til forestilling" og "tusen takk for at dere kommer" i tekst 1, 2 og 3.

I tekst fire møter Nora rektors følelser ved å skrive "kjære rektor", etter "jeg har lært å lese", før hun avslutter teksten med å skrive "har vi fortjent det?". Dette utsagnet kan også plasseres i kategorien deltakermarkering, fordi Nora peker tilbake på seg selv og klassen sin. Allikevel velger jeg å plassere det i kategorien emosjonell desentrering, som går på å møte mottakerens følelser. Dette på bakgrunn av tekstsamtaler underveis i skrivingen, men også på grunn av måten Nora har formulert seg. Hun bruker ordet "kjære" før rektor, og spør om det er fortjent, trolig for nettopp å imøtekomme mottakeren og kanskje i et forsøk på å være høflig. Videre legger Nora til: "det hjelper nok ikke å mase", før hun begynner å skrive hjerter på arket sitt. Samtidig forklarer hun: "jeg skal skrive hjerte, hjerte, hjerte øverst! (...). Det er lurt å skrive fordi da kan man føle seg varm inni seg. (...) Det er koselig, og det er veldig fint. Man blir varm inni

seg og føler man har lyst til å si ja". Hun bruker med andre ord hjertene til å spille på mottakers følelser og mener at det vil gjøre at han har lyst til å si ja, uten at hun nødvendigvis føler at hun maser.

5.2 Analyse av Elev 2, Emma, sine tekster

Tekst 1: invitasjon	Tekst 2: brev	Tekst 3: invitasjon	Tekst 4: søknad
EMMA TIL MAMAOGPAPA VILDUBLIMEPOG FEST KLOKKEN 5 ONSDAG FJELL SKOLE VISKLSYNDODGAN SE FRA EMMA	EMMA TIL FJORD BARNEHAGE JEG GÅR PÅ FJELL SKOLE JEGHARLÆRTOG SKRIVE JEGHARDE BRA-FRA EMMA	TIL MAMMAOGPAPA JERTELIG VELKOMMEN SANTA LUCIA HÅPER KOSER DERE KLOKKA5 FESTSALEN FJELL SKOLE TUSENTAKK FOR AT DERE KOMER FRA EMMA	EMMA TIL REKTOR JENS JEG ØNSKERMEG HAMEDAG FORDIG DERLEGE SIDEN VI HR HAD HAMEDAG VI HR LERTÅSTAL VI HRLERT ÅS BOKSTAVER VI HAR LERTÅSLERTÅLES VIHAR HD2FORESLIG FLINKE FØSTEKLAUSE JEG LIKER KLAENMIN Å LEKE MEDKLAENMI N VERSÅSNIL HILSEMEMMA

Tabell 4: Emma sine fire tekster.

Deltakermarkering

Emma innleder alle fire tekster ved å eksplisitt henvende seg til mottaker. Dette gjør hun ved å skrive "til" etterfulgt av mottakers navn og/eller tittel. I forarbeidet til studiens andre skriveforløp kommer det også frem gjennom tekstsamtale at Emma vet hvorfor det er viktig å være tydelig på hvem mottaker er: "(..) hvis man bare skriver til barnehagen kan det være at Jakob sitt brev kommer til min barnehage. Da ville det vært helt feil. Det er lurt å skrive navnet som barnehagen heter". Her forklarer Emma muntlig hvorfor det å bruke navn på barnehagen er lurt, og forklarer at det handler om at informasjonen skal nå riktig mottaker. Emma avslutter alle tekstene med fra eller hilsen, etterfulgt av eget navn. Hun har også inkludert navnet sitt øverst på arket i tre av fire tekster (tekst 1, 2 og 4). Dette er trolig fordi hun er vant til å alltid starte med å skrive navnet sitt på ark hun får utlevert i skolesammenheng.

Utover innledende og avsluttende henvendelse ser jeg kun spor av denne kategorien i to av fire tekster: invitasjon til navnefest og invitasjon til lucia-forestilling. I invitasjon til

navnefest henvender hun seg til mottaker ved å bruke pronomenet "du". Muntlig foreslår hun at elevene kan spørre "(...) vil *du* bli med på festen", før hun selv skriver "vil *du* bli med på fest". I tredje tekst henvender Emma seg til mottaker ved å bruke pronomenet "dere" to ganger: for å si at hun håper "(...) vil kose *dere*" og "tusen takk for at *dere* kommer". Pronomene "du" og "dere" peker på de som skal motta teksten, og Emma henvender seg på denne måten direkte til mottaker i begge tekster. Fordi hun også starter hver tekst med å skrive hvem tekstene er til, som i dette tilfellet er mamma og pappa, blir det tydelig for leseren at "du" og "dere" er mamma og pappa.

Emma bruker pronomene "vi" og "jeg" totalt 11 ganger fordelt på tekst 1, 2 og 4. Pronomene peker på henne selv og klassen. Bruken av "vi" og "jeg" bidrar til å styrke leser-skriver-relasjonen og blir derfor sett på som deltakermarkering. Emma orienterer ikke leseren om hvem "vi" refererer til, men ut ifra kontekst og resten av informasjonen teksten gir leseren, er det grunn til å tro at leser forstår at hun peker på klassen, og evt. skolen, sin i tekst 1 og tekst 4. Emma nevner også klassen sin eksplisitt avslutningsvis i teksten, noe som kan bidra til å gi leseren forståelse for konteksten og hvem "vi" refererer til. Videre bruker Emma pronomenet "jeg" i tekst 2 og tekst 4. Fordi hun avslutter tekstene med å si hvem som har skrevet teksten, blir det tydelig for leseren at "jeg"-et er henne selv.

Informativ desentrering

Emma gir leseren nødvendig informasjon for å forstå både tekstens innhold, men også tekstens formål i alle fire skriveforløp. Emmas tekster blir mer informative, med hyppigere bruk av relevant informasjon, utover i skriveforløpene. I begge invitasjoner (skriveforløp 1, navnefest og skriveforløp 3, lucia-forestilling) skriver hun både klokkeslett og sted for arrangementene. Dette utdypes også muntlig: "Vi må skrive når den er, klokken tre for eksempel. (...) Jeg må skrive skolen". Videre spør hun muntlig: "er festen inne eller ute på skolen? Det er veldig viktig for da vet de hvor de skal". Likevel utdyper hun ikke i den skriftlige teksten om festen finner sted innendørs eller utendørs. Emma orienterer leseren om hva slags type arrangement hun inviterer til i begge invitasjoner.

I tekst 1 inkluderer Emma hvilken dag arrangementet finner sted: "onsdag", samt hva mottakeren av teksten kan forvente å oppleve på arrangementet: "vi skal synge og danse". Denne informasjonen inkluderer hun ikke i invitasjonen hun skriver i tredje skriveforløp. Samtidig kommer denne desentreringen frem av tekstsamtalen i skriveforløpets forarbeid. Emma forklarer at det er lurt å skrive "(...) hvilken dato og sånn og når det er og sånn", samt "vi skal synge og danse!". På tross av at Emma ikke inkluderer denne informasjonen i i tredje tekst er hun innforstått med at det er lurt å informere mottaker om dette.

I tekst 2 gir Emma barnehagen informasjon om at hun har "lært å skrive" og at hun "har det bra". Denne informasjonen bidrar til å gi mottakeren en forståelse for tekstens formål: å fortelle om hvordan det går og å holde kontakten. "Jeg har det bra" kan kategoriseres som både informativ og emosjonell desentrering, men fordi utsagnet kan bli sett på som subjektiv informasjon knyttet til egne følelser, velger jeg å kommentere det under emosjonell desentrering. Det kan samtidig være grunn til å tenke at det vil være noe vanskelig for leseren å forstå konteksten og bakgrunnen for brevet uten innledende informasjon om hvorfor brevet er skrevet og hva formålet er. Muntlig foreslår

Emma for resten av gruppen at det kan være lurt å si noe om "(...) hvilken skole vi går på", og følger opp med å skrive nettopp skolens navn. Utover dette orienterer ikke Emma leseren noe videre om hvordan hun har det, eller hva hun gjør på skolen. Hun inviterer heller ikke til videre dialog ved å stille spørsmål.

Emma innleder den fjerde teksten med å skrive "jeg ønsker meg ha-med-dag fordi (...)". Ved å starte setningen på denne måten gjør hun det tydelig for mottaker hva teksten skal handle om og at tekstens formål er å forklare hvorfor hun vil ha ha-med-dag. Videre argumenterer Emma med at det er lenge siden sist og lister opp hva hun har lært: tall, bokstaver og å lese. I tillegg argumenterer hun med at elevene i førsteklasse er flinke som har hatt to forestillinger. Dette er informasjon som svarer på oppgaven, og som rektor, mottaker, trenger for å kunne vurdere om elevene skal få ha ha-med-dag eller ikke.

Emosjonell desentrering

I tre av fire tekster benytter Emma seg av tydelige strategier for å møte leserens følelser: i tekst 2 forteller hun barnehagen at hun har det bra, som i denne sammenheng blir sett på som subjektiv informasjon knyttet til egne følelser. I tekst 3 tenker hun på mottakerens følelser, og sier hun håper de vil kose seg på forestilling, samt takker mottaker på forhånd for at de kommer for å se på forestilling. I tekst 4 gjør Emma et forsøk på å overtale rektor ved å skrive at hun liker klassen sin og at hun liker å leke med klassen sin. Muntlig forklarer hun til resten av gruppen: "jeg skriver at jeg liker klassen min. Det kan hjelpe". Den fjerde teksten avsluttes med at hun spør på den fineste måten hun vet om: "vær så snill". Dette er trolig strategier hun benytter seg av for å appellere til mottakers følelser og oppnå formålet med skrivingen.

I tekst 3, invitasjon til Lucia, skriver hun også "hjertelig velkommen (...)". Å legge til "hjertelig" før velkommen er en relativt kjent konvensjon hun trolig har hørt før, og i dette tilfelle også et strategisk grep, og noe hun trolig bruker for å imøtekomme mottakers følelser og friste dem til å komme å se på. Underveis i skriveforløpet forklarer Emma til resten av gruppen at hun skriver det hun gjør "(...) fordi da har mamma og pappa lyst til å komme". Hun forklarer også at hun vil tegne at hun "blir glad for at mamma og pappa kommer". Disse utsagnene styrker kategoriseringen av utsagnene. Hun imøtekommer foreldrenes følelser ved å benytte seg av ord og tegninger hun vet vil gjøre dem glad, og dermed også friste dem til å komme og se på.

5.3 Analyse av elev 3, Jakob, sine tekster

Tekst 1: invitasjon	Tekst 2: brev	Tekst 3: invitasjon	Tekst 4: søknad
<p>JAKOB</p> <p>TIL MAM MAOGPAPP A KLOKKEN 5 FJELL SKOLE FRA JAKOB</p>	<p>JAKOB</p> <p>FRA JAKOB TIL FJORD BARNEHAGE JEG HARLÆR TÅGANGE. JEGHAR IBVU NNETKAMPER</p>	<p>JAKOB</p> <p>TILMAM-MAOGP-AP PA KLOKKA:5 VELKOMMENTIL SANTALUCIA<3 FJELL SKOLE FRA JAKOB</p>	<p>JAKOB</p> <p>TILREKTOR FRAJAKOB JEG ØNSKERMEG HA MED DAG. FORDIF JEGVILVISEFREM LEKER VI HAR LÆRT MANGEBOKSTA VER KJÆREREKTOR KANDUVÆRSÅ SNILLGIOSS HA MED DAG POKEMON</p>

Tabell 5: Jakob sine fire tekster.

Deltakermarkering

Jakob varierer hvordan han benytter seg av den innledende henvendelsen i de fire forskjellige tekstene. Alle tekstene inneholder likevel både henvendende markør "til", etterfulgt av navn eller tittel til mottaker, og avsluttende markør "fra" etterfulgt av eget navn. I tillegg har Jakob inkludert eget navn øverst på arket i alle fire tekster. Dette er trolig fordi han er vant til å alltid starte med å skrive navnet sitt på ark han får utlevert i skolesammenheng. I begge invitasjonene innleder Jakob tekstene med å skrive "til mamma og pappa", og avslutter dem med "Fra Jakob". I brevet til barnehagen innleder han brevet med den avsluttende markøren "fra" etterfulgt av eget navn, før han skriver "til Fjord barnehage", og i søknaden til rektor skriver han "Til rektor fra Jakob" før han fortsetter søknaden. Han henvender seg med andre ord direkte og eksplisitt til mottaker i alle fire tekster, men rekkefølgen for når de ulike henvendelsesmarkørene kommer, varierer. Dette er ikke et valg Jakob utdyper muntlig eller snakker om underveis i skriveforløpene. Samtidig forklarer Jakob i alle skriveforløp at han må skrive hvem teksten er fra: "jeg må skrive fra Jakob". Underveis i skriveforløp fire forklarer han: "hvis vi ikke skriver hilsen så vet de ikke hvem det er fra. Da gir rektor kanskje ha-med-dag til en annen klasse". Jakob velger å skrive barnehagens fulle navn, og begrunnet valget muntlig: "vi må skrive til barnehagen fordi da vet de at det er til barnehagen og ikke til skolen. Vi kan ikke bare skrive til barnehagen heller for da kan den gå til hvor som helst". Jakob vet med andre ord at dersom han inkluderer barnehagens navn vet mottakeren akkurat hvilken barnehage brevet gjelder.

Jakob bruker pronomenet "du" en gang i tekst 4, og ellers bruker han hverken pronomenet "du" eller pronomenet "dere" i noen av de andre tekstene. Utover den innledende markøren i tekst 1,3 og 4 henvender han seg altså ikke direkte til mottakerne videre i disse tre tekstene. Når Jakob bruker pronomenet "du" i tekst fire, peker det tilbake på tekstens mottaker, som her er skolens rektor. Pronomenet blir brukt, etter at

Jakob på slutten av teksten skriver: "kjære rektor, kan du vær så snill (...)". Bruken av pronomenet peker helt tydelig tilbake til mottakeren, da det kommer i sammenheng med og etter at Jakob har skrevet tittelen hans. Både bruken av tittelen og "du" blir derfor en eksplisitt henvendelse til mottaker.

Jakob bruker derimot pronomenet "jeg" fire ganger totalt i tekst 2 og tekst 4, pronomenet "vi" en gang i tekst 4 og pronomenet "oss" en gang i tekst 4. Han peker tilbake på seg selv ved å bruke pronomenet "jeg", og fordi han i begge tekstene også har innledet teksten ved å skrive hvem den er fra, er det helt tydelig for leseren hvem "jeg"-et er. Når han bruker pronomenet "vi" og "oss", peker han tilbake på seg selv sammen med klassen sin. Han nevner ikke eksplisitt at det er klassen han refererer til, men på grunn av tekstens mottaker, i tillegg til tekstens innhold utover dette, er det grunn til å tro at mottaker forstår hvem "vi" er.

Informativ desentrering

Jakob inkluderer essensiell informasjon i alle fire tekster. I begge invitasjoner skriver han både når arrangementet starter og hvor arrangementet skal foregå. Muntlig forklarer Jakob at vi må skrive når arrangementet begynner "(...) for ellers kan de ikke se på". I tekst 3 inkluderer han også hva slags arrangement han inviterer til. I tekstsamtalen under forarbeidet til første skriveforløp forklarer Jakob at "vi skal synge og danse og må invitere foreldrene til det". Han vet med andre ord hva foreldrene inviteres til, selv om han ikke inkluderer det som informasjon i sin skriftlige tekst. Videre forklarer Jakob i tekstsamtalen under skriveforløpets forarbeid at "vi må skrive onsdag", fordi arrangementet skjer på onsdag. Han inkluderer likevel ikke denne informasjonen i teksten, verken i tekst 1 eller i tekst 3.

I tekst 2, brev til barnehagen, forteller Jakob at han har lært seg "å gange" og at han "har vunnet kamper". Denne teksten er trolig den som mangler mest informasjon for at mottaker skal forstå tekstens innhold og kontekst. Jakob inkluderer ikke navn på hvilken skole han går på, eller at han går på skolen i det hele tatt. Han forklarer heller ikke hva slags kamper han har vunnet og i hvilke sammenhenger disse kampene har funnet sted.

Tekst 4, søknad til rektor, inneholder størst grad av kategorien informativ desentrering. Etter de innledende henvendelsesmarkørene kommer brevets formål tydelig frem: "jeg ønsker meg ha med dag". Dette gjør at leseren får nødvendig informasjon for å forstå brevets kontekst og legger grunnlaget for forståelse for det videre innholdet, der Jakob ramser opp grunnen til at han vil ha ha-med-dag: "jeg vil vise frem leker", og argumentet for hvorfor klassen bør få ha ha-med-dag: "vi har lært mange bokstaver". Jakob forklarer det han skriver muntlig underveis, og legger blant annet til at "(...) vi har vært flinke førsteklasinger" når han forklarer grunnene til at søknaden bør innvilges. Teksten avsluttes med at Jakob skriver et ord: "pokemon". Ordet presenteres uten noe videre informasjon i teksten, men i tegne-ruten øverst på arket har Jakob tegnet pokemonkort, og muntlig sier han: "jeg tenker på hva jeg skal tegne. Jeg skal ha med Pokémon-kort. Kan jeg skrive Pokémon-kort også?". Å skrive "Pokemon" nederst på arket er Jakob sitt forsøk på å forklare både egen tegning, men også på å informere om hva han ønsker å ha med seg dersom klassen får innvilget søknaden.

Emosjonell desentrering

Kategorien emosjonell desentrering er Jakobs minst brukte kategori, og jeg ser heller ikke spor fra kategorien i alle fire tekstene. Det er spor av emosjonell desentrering i

tekst 3 og 4. Tegn knyttet til kategorien er fraværende både i selve teksten og i muntlige samtaler i både tekst 1 og 2. I tekst 3 bruker Jakob ordet "Velkommen". Han begrunnet ikke valg av ord muntlig, men ordet "velkommen" ble snakket om blant medelevene han skrev med, som forklarte at det var fint å bruke fordi "da føler andre seg velkommen inn (...). De blir varm inni seg". Det kan derfor være grunn til å tro at Jakob var enig i utsagnet og tok inspirasjon fra sine medelever da han skrev "velkommen", og at ordet også da er et forsøk på å gi mottakeren en varm og god følelse.

I tekst 4 henvender Jakob seg avslutningsvis til rektor ved å kalle han for "kjære" rektor, før han spør på den fineste måten han vet om: "vær så snill gi oss ha med dag". Å bruke ordet "kjære" før tittelen er trolig en måte å møte rektors følelser på. Bruken av ordet "kjære" kan også bidra til å møte mottaker på det relasjonelle plan. I tillegg har Jakob lært seg at å si eller skrive "vær så snill" er en fin måte å spørre på. Det er derfor grunn til å tro at han har lært at dette er en høflighetsfrase som er fornuftig å bruke når han skal be om noe.

Underveis i skrivingen, både i skriveforløp 3 og skriveforløp 4, snakker Jakob om at han ønsker å skrive hjerter: "jeg har skrevet et hjerte på" og "jeg mangler å skrive hjerter". Han forklarer ikke hvorfor han vil ha hjerte, men det er grunn til å tro at han ønsker å appellere til mottakers følelser ved å bruke symbolet for kjærlighet. Han ender likevel kun opp med å skrive hjerte i tekst 3 - invitasjon, og ikke i tekst 4.

5.4 Analyse av Elev 4, Lukas, sine tekster

Tekst 1: invitasjon	Tekst 2: brev	Tekst 3: invitasjon	Tekst 4: søknad
TIL mAmmA OG PAPPA viL DU KOMME PÅ FEST? ONSAGKLOKA FEM FJELL SKOLE FRA LUKAS	LUKAS TIL FJORD BARNEHAGE VI JEG LIKER LEKSER. J- EG HAR DE- T BRA. FRA LUKAS	TIL MAMMA VIL DU VÆRE ME PÅ FORE STILINGLU- SIA FJELL SKOLE KL- ØKEN5 O PAPPA FRALUKAS	TIL RKTOR JEG VIL HA HA MED DAG LENG SIDEN PÅ LUCIA FORESTILLING SNU VI HARLÆ- RT 123456- 7 VI HAR LÆRT MAN- GEBOKSTAVER VI SKRIVER MYE PÅ SKOLEN JEGHAR LÆRTÅLESE REKTOR FRA LUKAS

Tabell 6: Lukas sine fire tekster.

Deltakermarkering

Lukas innleder alle fire tekster med den innledende henvendelsesmarkøren "til" etterfulgt av mottakers navn eller tittel. Han henvender seg med andre ord eksplisitt til mottaker i hver tekst. I tekstsamtalene underveis i både tekst 1 og i tekst 4 forklarer han muntlig at: "vi må skrive *til*", men begrunner eller forklarer ikke hvorfor. Tekst 3 skiller seg noe ut fra de resterende tekstene, da Lukas begynte rett på informasjonen i invitasjonen da han skrev. Etter at han var ferdig og lærer leste opp invitasjonen høyt, oppdaget han selv at han hadde glemt å skrive "til mamma og pappa". Det løste han ved å skrive "til mamma" helt øverst på arket, over tegningen, og "og pappa" helt til slutt i teksten, før han også oppdaget at han hadde glemt å skrive "fra Lukas", som han da avsluttet teksten med. At invitasjonen derfor er til både mamma og pappa, er derfor noe utydelig frem til siste linje. Lukas avslutter alle fire tekster med å skrive "fra Lukas". Underveis i skriveforløp 3 minner han også de andre barna på at de må huske å skrive "fra", etter at han selv oppdager at han har glemt det. I tekst 4 henvender Lukas seg til rektor to ganger: den første gangen som en del av den innledende henvendelsesmarkøren "til". Den andre gangen han henvender seg til rektor er i tekstens avslutning: "jeg har lært å lese rektor", som da blir en annen form for adressering en den formaliserte hilsningsadresseringen.

I begge invitasjonene, tekst 1 og tekst 3, henvender Lukas seg direkte til mottaker ved å stille spørsmål: "vil *du* komme på fest?" og "vil *du* være med på forestilling?". Han bruker pronomenet "du", som da peker tilbake på mottakeren, som i disse tilfellene er mamma og pappa, og spør om de kunne tenkt seg å komme og å være med. Her kunne Lukas med fordel brukt pronomenet "dere" for å tydelig vise at han spør begge de to han inviterer.

Lukas bruker pronomenet "jeg" fire ganger: To ganger i tekst 2 og to ganger i tekst 4. I tekst 4 bruker Lukas også pronomenet "vi" tre ganger. Fordi Lukas skriver "fra Lukas" i alle tekstene, blir det tydelig for leseren at "jeg" peker tilbake på han selv som skriver. Når Lukas skriver "vi" i tekst 4, er det imidlertid han selv og klassen sin han refererer til. Dette kommer ikke eksplisitt frem, da Lukas ikke nevner klassen. Samtidig skriver han blant annet "vi skriver mye på skolen", i tillegg til at tekstens mottaker er en sentral karakter i elevenes skolehverdag. På denne måten er det mulig for leseren å forstå at "vi"-et i teksten peker på Lukas og klassen hans, selv om det ikke er eksplisitt nevnt.

Informativ desentrering

Lukas benytter seg av kategorien informativ desentrering i alle fire tekster, og mengden informasjon blir større for hver tekst han skriver. I begge invitasjonene inkluderer Lukas informasjon om type arrangement (fest og forestilling), sted (skolenavnet) og tidspunkt (klokken fem). I invitasjon til fest inkluderer han ikke hva slags type fest det er snakk om, men i invitasjon til forestilling skriver han at det er Lucia som er tema: "forestilling lucia". I tekst 1 inkluderer Lukas også hvilken dag festen er. Dette kommer ikke frem i tekst 3.

Mye av informasjonen Lukas gir skriftlig i tekst 1 og tekst 3, begrunner han muntlig. Han forklarer at "hvis de ikke vet hvor festen er, blir det ikke noe fest på dem" som et argument for hvorfor man må skrive stedsnavn i invitasjonen. På spørsmål om hvorfor det er lurt å skrive hvilket klokkeslett forestillingen starter, svarer han: "da vet de når den er". Videre forklarer Lukas muntlig at det er lurt å skrive at "vi skal synges for da vet de at vi skal synges", før han tegner syngende barn på en scene. Han gir derfor

informasjonen ved å tegne, selv om dette ikke inkluderes i skriftlig tekst. I tekst 1 bruker han også tegningen til å informere mottakeren om hva de skal, og sier: "jeg skal tegne en benk som viser hva vi skal".

Tekst 4 er teksten med størst grad av informativ desentrering. Her gir Lukas informasjon om at han ønsker seg ha-med-dag, og informerer sånn sett mottakeren eksplisitt om tekstens formål og sitt eget ønske. Videre begrunner han hvorfor han ønsker seg ha-med-dag: det er lenge siden, det har vært Lucia-forestilling, han har lært en mengde tall (som han ramser opp), mange bokstaver, det skrives mye og han har lært å lese. Alle argumentene Lukas skriver, bidrar til å informere mottaker om hvorfor han og klassen hans har gjort seg fortjent til ha-med-dag.

Informasjonen Lukas gir, der han skriver "lenge siden på lucia forestilling snu" blir, sånn det står i teksten, noe uklar for leseren uten konteksten rundt. Samtidig forklarer Lukas dette muntlig mens han skriver: "jeg vil ha ha-med-dag fordi det er veldig lenge siden" sier han, og skriver "lenge siden" på arket sitt. Videre spør Lukas: "kanskje jeg kan skrive at vi bør ha det fordi vi var flinke på santa lucia forestilling?". Han skriver altså "på lucia forestilling" og mener at ha-med-dag kan være en form for premie for godt gjennomført forestilling. Nederst på arket skriver Lukas også "snu". Han forklarer muntlig at han skriver "snu" nederst på arket sånn at rektor, mottaker, skal skjønne at han må snu arket for å lese resten av teksten.

Tekst 2, brev til barnehagen, er teksten med minst informativ desentrering. Lukas forteller barnehagen at han liker lekser. Muntlig sier han også: "jeg har lært masse". Utover dette inkluderer ikke Lukas informasjon om brevets formål, hvilken skole han går på, eller annen relevant informasjon.

Emosjonell desentrering

Lukas benytter seg stort sett ikke av emosjonell desentrering. I tekst 2, brev til barnehagen, forteller han barnehagen at han har det bra. Han flytter ikke perspektivet vekk fra seg selv, men han gir subjektiv informasjon om egne følelser. Dette trolig for å berøre mottakeren følelsesmessig, da det kan glede mottaker at han har det fint. Lukas gir ingen muntlig begrunnelse for valget han tar når han skriver at han har det bra, og det kan derfor være vanskelig å si om utsagnet passer i denne kategorien. Han møter ikke leserens følelser skriftlig i noen andre skriveforløp.

I tekstsamtale under skriveforløp 4 spør Lukas muntlig: "hva gjør vi hvis han sier nei? Kanskje vi skal skrive mange hjerter?". Dette er det nærmeste Lukas kommer emosjonell desentrering i løpet av skriveforløpene. Han tenker trolig at rektor vil bli følelsesmessig berørt av elevenes tekster dersom de skriver hjerter, og at det da er mindre sjanse for at han sier nei. Hjerter blir med andre ord en strategi han tenker elevene kan benytte seg av for å imøtekomme rektors følelser og på den måten overtale han. Likevel skriver ikke Lukas hjerter i teksten sin.

5.5 Oppsummering av analysene

Alle fire elevene har trekk fra de tre analysekategoriene i tekstene sine i større eller mindre grad. Kategorien deltakermarkering er en fellesnevner hos alle fire, der samtlige innleder tekstene ved å eksplisitt henvende seg til mottaker. De bruker henvendelsesmarkøren "til", etterfulgt av mottakers navn eller tittel. På denne måten

etablerer alle en kontakt med leseren. Videre sier alle fire noe om hvem teksten er fra. I tillegg bruker de pronomener som "du", "dere", "jeg" og "vi" i ulik grad. Muntlig er samtlige elever også innom kategorien og begrunner eller forklarer de skriftlige valgene.

Videre benytter alle fire elevene seg av informativ desentrering. Felles for elevene er at denne kategorien får mer plass utover i skriveforløpene, og at siste tekst inneholder størst grad av kategorien. Emma skiller seg noe ut i denne kategorien, og gir mottakeren konsekvent mer informasjon enn de tre andre elevene. Emosjonell desentrering er den minst benyttede kategorien i analysematerialet, og blir også hovedsakelig kun benyttet av Nora og Emma. Det er også spor av kategorien i en av tekstene til Jakob. Nora er den eneste eleven som benytter seg av kategorien i alle fire tekstene. Hun er også eleven som er tydeligst i sin muntlige begrunnelse og forklaring av de skriftlige valgene hun gjør innenfor denne kategorien.

Tekst 2 - brev til barnehagen, var samtlige elevers korteste tekst, og i denne teksten er det deltakermarkering-kategorien som er mest benyttet. Hverken informativ eller emosjonell desentrering kommer særlig til syne i noen av elevenes brev, og brevene inneholder også minst grad av informasjon. Tekst 4, søknad om ha-med-dag til rektor, er samtlige elevers lengste tekst, og inneholder størst grad av informativ desentrering. Både tekst 1 og tekst 3 var invitasjoner til skole-arrangement, der foresatte var mottakerne. Alle fire elevene skrev lengre tekster i tekst 3 enn i tekst 1, og analysene viste flere funn fra kategorien informativ desentrering i tekst 3. Emma og Jakob benyttet seg også av kategorien emosjonell desentrering i tekst 3, noe de ikke gjorde i tekst 1. Kategorien emosjonell desentrering, fremkommer i begge Noras invitasjoner, men i størst grad i tekst 3. Lukas benyttet seg ikke av denne kategorien i noen av invitasjonene.

6 Drøfting

Denne studien undersøker problemstillingen "Hvordan kommer mottakerbevissthet til uttrykk hos elever på 1. trinn?". For å finne svar på problemstillingen har jeg lagt til rette for en funksjonell skriveopplæring der elevene jeg er lærer for fikk skrive tekster fra første dag i første klasse, til autentiske mottakere. Videre har jeg analysert 16 elevtekster, skrevet av til sammen fire elever. Elevtekstene har blitt sett i sammenheng med samtale elevene hadde med hverandre underveis i skriveforløpet. Analysene av datamaterialet har ført til flere relevante funn, som bidrar til å svare på problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Bakgrunnen for studien var et ønske om å legge til rette for en helhetlig, meningsfull og funksjonell skriveopplæring, der elever fikk mulighet til å oppdage skriften og å skrive fra første dag i første klasse. Jeg ønsket at elevene skulle få oppleve å kommunisere og samhandle med andre gjennom skrift til reelle og autentiske mottakere, i tråd med beskrivelsen av skriving som en grunnleggende ferdighet (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg var nysgjerrig på hvorvidt skolestartere faktisk evnet å vise mottakerbevissthet, skriftlig som muntlig, dersom det ble lagt til rette for denne typen skriveopplæring.

I dette kapittelet diskuterer og drøfter jeg funnene i lys av det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen presentert i oppgavens andre og tredje kapittel. Jeg deler drøftingskapittelet inn i tre deler. Innledningsvis drøfter jeg funnene knyttet opp mot didaktiskmetodiske valg og en funksjonell skriveopplæring. Jeg drøfter relevante faktorer som i denne sammenhengen kan ha bidratt til at elevene har evnet å uttrykke mottakerbevissthet, skriftlig som muntlig. Selv om funnene knyttet til de didaktiskmetodiske valgene ikke direkte svarer på oppgavens problemstilling anser jeg dette som relevant og noe som bidrar til å gi en forståelse for både funnene og problemstillingen. Videre tar jeg for meg de to forskningsspørsmålene. Først drøfter jeg hvilke tegn på mottakerbevissthet som kommer til syne i elevtekstene. Jeg ser her på hvordan elevenes bokstavkunnskap bidrar til at de evner å uttrykke mottakerbevissthet i skriftlig tekst. I tillegg drøfter jeg spesifikke tegn knyttet til analysekategoriene opp mot det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis drøfter jeg studiens andre forskningsspørsmål, og ser på hvilke tegn på mottakerbevissthet som kommer til uttrykk i samtale elevene har når de skriver. I denne sammenhengen ser jeg både på hvordan samtale bidrar til å berike forståelsen for tekstens innhold, men også hvordan samtale kan hjelpe oss med å få tak i elevenes faktiske mottakerbevissthet. Enkelte muntlige utsagn vil likevel bli drøftet sammen med de skriftlige tekstene, fordi de bidrar til å berike forståelsen for elevtekstene og de valgene elevene gjorde da de skrev.

6.1 Mottakerbevissthet og funksjonell skriveopplæring

Måten skrivingen er situert på, vil være avgjørende for hvilke tekster elevene klarer å skrive og hvor gode tekstene er (Juul, 2020). Tidligere forskning (Riley & Reedy, 2005; Wollman-Bonilla, 2001) understreker at lærers instruksjon bør involvere mottaker, samt at elevene må få skrive autentiske tekster med støtte fra lærer. Denne forskningen kan min studie bekrefte, da jeg fant at det er flere faktorer som ligger til grunn for at elevene skal kunne uttrykke mottakerbevissthet, skriftlig som muntlig, og at didaktiskmetodiske valg derfor også spiller en rolle. Faktorer som erfaring med å skrive til en mottaker, oppgaveformulering, iscenesettelse av oppgaven, kontekst, en opplevelse av subjektiv

relevans, og mulighet til å skrive til autentiske mottakere kan bidra til at elevene i større eller mindre grad evner å uttrykke seg på en hensiktsmessig måte når de kommuniserer med andre (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020). Derfor velger jeg å starte drøftingskapittelet mitt med å diskutere hvordan disse faktorene kan ha hatt betydning for den uttrykte mottakerbevisstheten i denne studien.

Tidligere forskning på mottakerbevissthet hos de yngre skriverne viser at å gi elevene mulighet til å skrive til reelle mottakere bidrar til å utvikle deres mottakerbevissthet (Lorentzen, 2001), noe også denne studien kan bekrefte. Det kan være grunn til å tro at elevene i min studie har fått økt grad av mottakerbevissthet etter hvert som de har blitt vant til å skrive til mottakere og å ha mottakernes behov for informasjon i bakhodet når de skriver. Elevene i studien har hatt en funksjonell og mottakerorientert skriveopplæring, der de har fått mulighet til å delta i kommunikative sammenhenger fra skolestart (jf. Skjelbred, 2021). De har fått oppleve å kommunisere gjennom skrift til autentiske mottakere. I tillegg har elevene opplevd å selv være mottakere, ved at andre har skrevet til dem. Dette er faktorer som kan ha bidratt til utviklingen av evnen til å være mottakerbevisst. Denne skriveopplæringen står i kontrast til det Håland et al. (2019) forklarer som en ferdighetsorientert skrivekultur, som mange førsteklasinger opplever å møte ved skolestart. Analysene viser at alle elevene i min studie har en viss grad av mottakerbevissthet, skriftlig som muntlig, allerede ved skolestart, og at deres evne til å være mottakerbevisste øker utover høstsemesteret. Mottakerbevisstheten elevene uttrykker, kommer med andre ord større grad til uttrykk i elevenes siste tekster.

For å gjøre det tydelig for eleven hva formålet med skrivingen er og hvem mottakeren skal være, må skrivingen settes inn i en kontekst (Håland, 2001; Kringstad & Kvithyld, 2013). Dette bekrefter funnene fra min studie. Elevteksten der elevene uttrykker størst grad av mottakerbevissthet er tekst 4, søknad til rektor, hos samtlige elever. Dette er også den lengste teksten, og teksten med størst grad av informativ desentrering. Det kan være flere grunner til dette. Når teksten ble skrevet, har trolig betydning. Elevene hadde gått på skolen i et halvt år da de skrev tekst 4, i motsetning til tekstmaterialets første tekst, som ble skrevet etter kun et par uker på skolebenken. Samtidig vil det i denne sammenhengen også være relevant å se på nettopp hvordan teksten ble iscenesatt. I min studie ble alle fire tekster iscenesatt i forkant, men tekst 4 ble i størst grad iscenesatt, da mottakeren personlig møtte opp i klasserommet for å introdusere oppgaven og seg selv som mottaker. Han hadde en helt tydelig bestilling til innhold i søknaden: Han ønsket at elevene skulle skrive hvorfor de ville ha ha-med-dag og hva de hadde lært så langt på skolen. Formålet med oppgaven elevene i min studie fikk var med andre ord helt tydelig og konkret, noe som blant annet Solheim (2011) hevder at er viktig i en skriveprosess for at selve prosessen skal oppleves som meningsfylt. Da elevene i min studie var ferdig med å skrive tekst fire, gikk de selv ned til rektor sitt kontor og overrakte teksten personlig.

Det kan være grunn til å tro at iscenesettingen i forkant, med en helt tydelig mottaker i egen person, bidro til at skrivingen fikk det Smidt (1988) kaller subjektiv relevans, altså at elevene opplevde skrivingen som meningsfull og relevant. Elevene hadde ønsket seg ha-med-dag over lengre tid, så motivasjonen for å gjøre det som skulle til for å få oppfylt ønsket var trolig stort. Funnene stemmer også overens med studien til Riley og Reedy (2005). Riley og Reedy (2005) fant at elevene måtte være engasjert i temaet det skulle skrives om, og at å skrive for en mottaker var viktig for at elevene skulle mestre å strukturere sine tanker når de skulle skrive. Ved at elevene mine fikk ønsket sitt

innvilget, fikk de i tillegg oppleve hva de kan oppnå gjennom å skrive til andre (jf. Matre et al., 2021). Elevene opplevde at skriveingen førte til noe helt konkret, og dette bidro til at de forstod hva skriveing kan føre til og hvor viktig skriveingen er. Fordi tekstens mottaker også møtte dem for å fortelle om oppgaven, ble det muligens lettere for elevene å ta hensyn til mottakeren, samt ha ham med seg i tankene underveis i skriveingen (jf. Bakhtin, 1986; Lorentzen, 2001; Wollman-Bonilla, 2001).

Rektor var med andre ord viktig som mottaker i tekst 4, men trolig også essensiell for selve tekstproduksjonen. Dette er i tråd med påstandene til Bakhtin (1986) som forklarer at ytringens funksjon og hensikt forsvinner uten en mottaker (Bakhtin, 1986; Dysthe, 2001). At elevene i min studie evnet å skrive tekster der alle sider av Skrivetrekanten, med form, innhold og formål, var representert, og at tekstene inneholder flere tegn til mottakerbevissthet så tidlig i skriftspråkutviklingen og karrieren som skoleelever, handler trolig blant annet om at de i alle tekster skriver for å kommunisere med autentiske mottakere. Dette er i tråd med Lorentzen (2001) og hennes forskning knyttet til skolestarternes evne til å være mottakerbevisst. De fire skriveoppgavene elevene fikk, hadde alle en autentisk mottaker og et formål som ble kommunisert til elevene. Disse faktorene bidrar til at elevene visste nøyaktig hva de skulle skrive, samtidig som de måtte komme opp med tekstens innhold selv, da oppgavesvarene var individuelle og det ikke fantes noen fasit. Disse funnene viser blant annet hvor nyttig Skrivehjulet kan være under utarbeidelsen av skriveoppgaver, da Skrivehjulet kan bidra til å gjøre læreren bevisst på de konkrete skrivehandlingene med tilhørende formål (Matre et al., 2021). Oppgaveformuleringene kan ha bidratt til funn som viser at samtlige av mine elever hadde noe de ønsket å uttrykke skriftlig, og at de var engasjerte i oppgavene. Dersom kun læreren hadde vært mottaker, eller det hadde vært en tenkt, og ikke autentisk mottaker, er det ikke nødvendigvis sikkert at det samme engasjementet ville vært til stede. Det hadde trolig heller ikke vært behov for samme grad av mottakerbevissthet.

For å engasjere elevene bør skriveing inngå i en reell kommunikasjon (jf. bl.a. Skjelbred, 2021; Solheim, 2011), noe også denne studien kan bekrefte. På både invitasjonene (tekst 1 og tekst 3) og på søknaden (tekst 4) fikk elevene i min studie en nærmest umiddelbar respons på tekstene sine. Responsen var skriftlig svar på invitasjoner og søknad, men også fysisk ved at det kom publikum på forestillingene deres og at de fikk innvilget ha-med-dag allerede samme dag som søknaden var levert, med svar om at de fikk ha med seg ting påfølgende dag. Elevene i min studie opplevde med andre ord at tekstene de skrev hadde en kommunikatív funksjon (jf. Johansen & Bjerke, 2020), og de fikk en umiddelbar respons som de i tillegg trolig klarte å se for seg samtidig som de skrev. Dette kan ha vært en motivasjonsfaktor, og motivasjon er noe elever trenger for å utføre en skriveoppgave (jf. bl.a. Bjerke & Johansen, 2017; Skar et al., 2021; Solheim, 2011). For å bli motivert for å utføre en oppgave, må elevene se nytten av skriveingen og ha en forståelse for hvorfor de skriver (Johansen & Bjerke, 2020; Skar et al., 2021). Den samme reelle kommunikasjonen opplevde elevene trolig ikke i arbeidet med brevet til barnehagen (tekst 2). I stedet for å overrekke brevet personlig, måtte det sendes i posten, og det tok lang tid før enkelte fikk svar. Kommunikasjonen opplevdes med andre ord ikke nødvendigvis som reell, på tross av at mottakeren var autentisk, og elevene så kanskje heller ikke nytten av skriveoppgaven eller forstod hvorfor de plutselig skulle skrive til barnehagen. Funnet knyttet til brevet til barnehagen, sett opp mot søknad til rektor, viser igjen hvordan undervisning og iscenesettelse av skriveaktivitet kan spille inn på elevenes motivasjon og/eller evne til å uttrykke mottakerbevissthet. Dersom

skriveøkten var innledet med at barnehagen hadde skrevet brev til elevene, som elevene igjen fikk i oppgave å svare på, ville reell kommunikasjon blitt opprettet fra start, og formålet og skrivingen ville trolig opplevdes som mer konkret og meningsfull. Det kunne også vært lagt opp til turdag påfølgende time eller neste dag, der elevene personlig kunne levere brevene til barnehagene, i stedet for å sende brevene i posten, for å i større grad gjøre mottakerne nær.

På bakgrunn av dette viser funnene fra analysene også at skriveoppgaven lærere lager til elevene har noe å si, noe som bekrefter funnene til Lorentzen (2001). Hun understreker at elevenes mottakerbevissthet utvikles og styrkes ved at de får mulighet til å skrive til autentiske mottakere, og at de må settes inn i situasjoner der de er nødt til å ta en annens perspektiv. Alle mine elevers desentreringsevner har økt utover i skriveforløpene. Det har trolig resultert i at deres evne til å ta andres perspektiv og utøve mottakerbevissthet har blitt styrket, nettopp fordi de har fått mulighet til å skrive til autentiske mottakere og fått utviklet sine evner i å gjøre dette. De plukket opp nye grep for hvert skriveforløp, og benyttet seg av disse for å møte mottakerens behov for informasjon i stadig større grad. De evnet å flytte perspektivet fra seg selv og over til mottakerens behov for informasjon for å forstå tekstens formål og tekstens kontekst. Å ta utgangspunkt i Skrivetrekanten og Skrivehjulet ved utarbeidelse av skriveoppgaver kan bidra til at tekstens formål får like stor plass som både innhold og form, også blant de yngste elevene. Når Håland et al. (2019) viser til at mange lærere ikke lar elevene skrive tekster fra de begynner på skolen, er det trolig form-siden av Skrivetrekanten lærerne konsentrerer seg om. Elevtekstene i studien viser at dersom det er et gjensidig fokus på alle tre sider i skrivetrekanten vil elevene mestre å skrive tekster med et innhold rettet til tekstens mottaker, samtidig som de lærer og oppdager nye bokstaver i samspill med andre.

6.2 Hvilke tegn på mottakerbevissthet kommer til syne i elevtekstene?

Å kunne skrive som en grunnleggende ferdighet innebærer at elevene skal kunne ytre seg forståelig på en hensiktsmessig måte når de kommuniserer med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene i studien viser, ved at de inkluderer informasjon som mottaker trenger for å forstå teksten, at de evner å kommunisere med andre på en hensiktsmessig måte. Det fremkommer med andre ord flere tegn på mottakerbevissthet i elevenes tekster, men i noe varierende grad. Bokstavkunnskapen til elevene er trolig en faktor som bidrar til at elevene evner å vise større eller mindre grad av mottakerbevissthet. Funnene i studiens tekstmateriale viser videre at samtlige tekster inneholder hyppigst bruk av informativ desentrering og deltakermarkering. Det er færrest tegn knyttet til emosjonell desentrering. Tegnene som kommer til syne i elevtekstene kan likevel tyde på at alle fire elevene til en viss grad er bevisste på hva mottaker trenger av informasjon for å forstå teksten. I tillegg indikerer tekstenes egenskaper at skriveren er mottakerbevisst, og derfor også evner å ha med seg mottakeren i tankene.

Elevenes bokstavkunnskapsutvikling er trolig en faktor til at mottakerbevisstheten har økt utover skoleåret, og i større grad kommer til syne for hver tekst som elevene skrev. Samtidig som elevene har deltatt i kommunikative sammenhenger ved å skrive til en mottaker, har de lært seg nye bokstaver og utviklet skriftspråket sitt. Bokstavprøven (Bentsen & Dahle, 2017), referert til i tabell 1, i kapittel 4.4.1 og i tabell 2, i kapittel fem, viser at elevene har hatt fremgang i bokstavkunnskapen. Elevenes

bokstavkunnskap ble kartlagt tre ganger i løpet av studien. Resultatene fra kartleggingen er lagt frem i tabell 2 i kapittel fem og viser at elevene lærte seg stadig flere bokstaver utover høstsemesteret, samt at de kunne flere bokstaver enn de som var gjennomgått i felles undervisning. Disse funnene støtter forskning knyttet til elevenes egne tekstskaping (Bingham et al., 2017; Gerde et al., 2012) som blant annet forklarer at elever som får mulighet til å skrive egne tekster, vil utvikle både skrivekompetanse og bokstavkunnskap. Det er derfor grunn til å tro at når mine elever får mulighet til å delta i autentiske skrivesituasjoner i klasserommet og faktisk bruke bokstavene når de kommuniserer gjennom skrift, vil de, som Gerde et al. (2012) forklarer, også få større bokstavkunnskap.

Tabell 2 (kapittel fem) viser at elevene har fått økt bokstavkunnskap utover skoleåret, og resultatene fra analysene viser at elevene med størst bokstavkunnskap ved skolestart, Emma og Lukas, skriver de lengste tekstene i de første skriveforløpene. Samtidig viser tekstene fra skriveforløp 3 og 4 at Jakob og Nora skriver tilnærmet like mye som Emma og Lukas. Økningen av elevene i studiens bokstavkunnskap bidrar derfor trolig til at stadig flere tegn på mottakerbevissthet kommer til syne i elevtekstene, noe som bekrefter Skaathun (2003) som hevder at elevenes evne til å formidle et budskap øker i takt med deres ortografiske ferdigheter. Det kan være grunn til å tro at Jakob og Nora tar igjen medelevene etter hvert som de har lært seg flere bokstaver imellom skriveforløpene, og bruker mindre energi på å skrive hver bokstav og hvert ord. Når studiens elever i utover i skoleåret viser økt grad av og flere tegn til mottakerbevissthet i sine skriftlige tekster, er det grunn til å tro at dette skjer fordi de kan bruke mer energi på å ta hensyn til hvilken informasjon mottakeren trenger for å forstå teksten, istedenfor å bruke all tid og energi på selve bokstavformingen (jf. Skar et al., 2022).

Resultatene fra min studie viser samtidig at det er mulig å la elevene skrive og kommunisere gjennom skrift, selv om bokstavkunnskapen ikke nødvendigvis er helt på plass, dersom elevene får støtte. Ved å tilpasse skriveundervisning, gjennom å hjelpe elevene med å stave, skrive på lapp til dem og liknende, fikk de skrevet informasjonen de ønsket å kommunisere. Disse funnene er i tråd med Vygotskij (2001) og hans teori om den nærmeste utviklingssonen. Alle elevene i min studie viser mottakerbevissthet allerede ved skolestart, til tross for at enkelte av dem var kommet kortere i staveutviklingen. Nora var blant elevene med lavest bokstavkunnskap ved skolstart, men resultatene i analysen viser funn i alle tre kategorier, som eneste elev i tekstmaterialets første tekst. Mottakerbevisstheten elevene uttrykker kan derfor ikke alene begrunnes med at de etter hvert i skoleåret har lært seg flere bokstaver. Likevel har trolig økt bokstavkunnskap bidratt til større evne til å vise mottakerbevissthet skriftlig. Det er også grunn til å tro at nettopp disse skriveoppgavene bidrar til at elevene får automatisert flere bokstaver og etterhvert ord. Skriveoppgavene lar elevene bruke det de kan, og de får samtidig lært nye bokstaver og ord, i en meningsfull og relevant kontekst. Disse funnene står i tråd med Gerde et al. (2012) sin skriveforskning, som understreker at barn som skriver fra skolestart vil kunne få økt bokstavkunnskap fordi de tar i bruk bokstavene i egen skriving.

Alle elevene benytter seg av deltakermarkering i tekstene sine. Eksplisitte deltakermarkeringer, der elevene skriver "til" mottakeren og "fra" seg selv, går igjen i studiens tekstmateriale. Dette er et funn som kan knyttes til Lorentzen (2001) og Solheim (2011) som forklarer at barn i førskolealder tidlig begynner å utforske skriftspråket gjennom til-og-fra-lapper. Denne formen for utforskning har trolig også vært

tilfelle for elevene i studien. De har skrevet den typen tekster siden før de kunne skrive, og det er grunn til å tro at de gjennom denne sjangeren har automatisert måten å henvende seg til andre på. Samtlige elever begrunner også valgene de tar rundt henvendelse muntlig, ved å forklare hvorfor det er fornuftig å skrive hvem tekstene er til. Den muntlige begrunnelsen viser at elevene evner å desentrere. De forstår, og kan forklare muntlig, at det hjelper mottakeren å forstå hvem brevet er til, og at dette ikke er noe mottakeren nødvendigvis vet uten den innledende deltakermarkeringen.

Samtidig bærer enkelte av tekstene i tekstmateriale preg av det Kvistad og Otnes (2019) forklarer som en dobbel kommunikasjonssituasjon, der elevene både skriver til en mottaker, men på skolen og også for læreren. Dette er spesielt tydelig i to av Noras tekster, som mangler den avsluttende deltakermarkeringen "fra". I disse tekstene har hun i stedet valgt å skrive navnet sitt øverst på arket. Hun forklarer ikke valget sitt i løpet av skriveforløpene, men det er trolig et valg hun har tatt fordi hun er vant til å signere øverst i hjørnet i skolesammenheng generelt. Nora er vant til at læreren forventer at hun skal skrive navnet sitt øverst, og selv om hun skriver tekster der mottakeren er utenfor skolen, skrives teksten på skolen, i skolekontekst og på oppdrag fra læreren. En kan derfor undre seg over om det i det hele tatt er mulig å gjøre mottakeren eller skrivesituasjonen autentisk, så lenge teksten er skrevet i skolekontekst, fordi det alltid vil være en dobbel kommunikasjonssituasjon og forventninger fra lærer. Videre kan det være grunn til å tro at navnet øverst på arket gjorde at Nora ikke tenkte det var nødvendig å skrive "fra" eller "hilsen" som en avslutning av disse tekstene. Også Emma og Jakob har inkludert navnet sitt øverst på samtlige tekster, trolig av lik grunn som Nora, men de har i tillegg inkludert "fra Emma" og "fra Jakob" som en deltakermarkering i alle sine tekster. Jakob er den eneste eleven som muntlig har uttrykt hvorfor det er viktig at vi skriver hvem teksten er fra. Han viser gjennom de muntlige utsagnene at han forstår at det er viktig å gi leseren informasjon om hvem som har skrevet teksten.

En mottakerbevisst elev evner, i følge Skriveprøvens vurderingshåndbok (Skrivesenteret, 2017) å henvende seg til og involvere mottakeren i teksten, noe alle studiens elever mestrer innledningsvis i tekstene sine. Underveis i tekstene benytter elevene seg derimot i varierende grad av pronomene "du" og/eller "dere". Når de benytter seg av disse pronomene, viser de at de involverer mottakeren i teksten utover de innledende henvendelsesmarkørene. Emma og Lukas benytter seg kun av pronomenene "du" og "dere" i to tekster, og funnene i analysekapittelet viser at bruken av pronomenene viser tilbake til foreldrene. Denne bruken av pronomen finner vi ikke i de to andre tekstene (brev til barnehage og søknad til rektor) Emma og Lukas skriver, og det kan derfor være grunn til å tro at foreldrene er de tydeligste mottakerne for elevene. Foreldrene er også de mottakerne elevene kjenner best, og det Mehlum (1994) forklarer som en nærkontakt. Derfor kan det også være lettere å se dem for seg i skriveingen, og på denne måten henvende seg til og involvere dem underveis når de skriver.

Selv om elevene benytter seg av pronomen som henvender seg direkte til mottakeren, har alle fire elever større førstepersonorientering enn annenpersonorientering når de skriver. Dette kommer frem gjennom hyppigere bruk av førstepersonspronomenene "jeg" og "vi" kontra annenpersonspronomenene "du" og "dere". Det kan være flere grunner til dette, og kan både handle om elevenes evne til å desentrere og orientere seg mot en mottaker, men også om oppgaveformuleringene og skrivehandlingene som inngår i disse. I denne sammenhengen er skrivehjulet relevant (jf. Matre et al., 2021), der Matre et al.

(2021) viser til blant annet Bühler sin kommunikasjonsmodell og forklarer at Skrivehjulet sine handlinger er "(...) ytret av noen (et jeg) til noen (et du) om noe (et det)" (Matre et al., 2021, s. 55). Fordi skrivehandlingene i mitt tekstmateriale primært går ut på å utveksle informasjon, å overbevise, å informere og å beskrive, vil det også være relevant at elevene trekker inn seg selv når de henvender seg til en mottaker, selv om sjangerne som f.eks. invitasjon i stor grad innebærer en du-orientering. Samtidig inkluderer oppgavebeskrivelsen at elevene nettopp skal si noe om seg selv. I teksten til rektor svarer de på oppgaven ved å fortelle hva de har lært: "jeg har lært å lese". Når elevene inviterer til forestilling og fest i tekst 1 og 3 er det også naturlig at de møter leserens behov for informasjon om hva de er invitert til: "vi skal synges og danse". I tekst 2 innebærer oppgaveformuleringen å fortelle barnehagen hvordan det går på skolen. Førstepersonsorientering blir derfor naturlig når de skal svare på oppgavene. På tross av at de ikke henvender seg direkte til mottaker, vil jeg hevde at elevenes bruk av førstepronomen bidrar til at de oppleves som mottakerorienterte fordi tekstens mottakere vet hvem "jeg"-et og "vi"-et referer til, samtidig som bruken av pronomen også bidrar til å gi mottaker den informasjonen som er formålet med skrivingen. Samtidig kan en vel så interessant vinkling være at hyppigere bruken av "jeg" og "vi" også handler om at det for så små elever er lettere å skrive om seg selv enn om noen som ikke er til stede der de er. Disse funnene kan tyde på at de fortsatt er tidlig i sin utvikling når det kommer til å kunne desentrere, i tråd med Piaget (i Gray & MacBlain, 2012; Lorentzen 2001) sin teori om barns skriveutvikling.

Brevet elevene skrev til barnehagen er teksten der alle fire elevene viser færrest tegn på skriftlig mottakerbevissthet. Det kan være flere grunner til dette, hvorav en av dem kan være nettopp mottaker og formål. Solheim (2011) og Skar et al. (2021) forklarer at skrivingen kan oppleves som motiverende, dersom elevene får skriveoppgaver med reelle kommunikative formål som de i tillegg ser på som relevant. Disse påstandene kan støttes av resultater fra min studie. For mine elever kan barnehagen ha følt langt unna rent tidsmessig, da de i september plutselig skulle skrive brev til dem. Brevets formål kan med andre ord ha følt noe tilfeldig og lite naturlig. I tillegg er ikke "barnehagen" en konkret person, og med andre ord den minst tydelige mottakeren i tekstmaterialet. Dette kan bekrefte det Wollman-Bonilla (2001) fant i sin studie, der hun hevder at det ble lettere for elevene å henvende seg til mottakeren dersom de visste hvem mottakeren var da de skrev. Selv om elevene vet hva barnehagen er, visste de ikke hvem i barnehagen de egentlig skrev til. På bakgrunn av dette kan barnehagen her bli sett på som det Mehlum (1994) forklarer som fjernkontakt-mottakere. Fjernkontakt-mottakere er ikke like kjente og personlige som nærkontakt-mottakere, og er vanskeligere å forestille seg. Mamma, pappa og rektor er derimot mennesker de omgås i hverdagen. Fordi barnehagen heller ikke ligger i umiddelbar nærhet til elevene, og elevene ikke har mulighet til å overrekke brevet personlig, blir responsen også lenger unna.

Analysen viser, som tidligere nevnt, at deltakermarkering og informativ desentrering er de to kategoriene som går mest igjen i samtlige elevtekster. Emosjonell desentrering er kategorien jeg ser minst spor av i tekstmaterialet. Det kan være ulike grunner til dette, og kan blant annet skyldes at det er kognitivt krevende å ta en annens perspektiv (jf. Flower, 1979). Piaget hevdet i tillegg at yngre barn mangler empati, altså evnen til å forstå andres følelser og tanker (Gray & MacBlain, 2012). Når empatien i tillegg skal skriftliggjøres, før barna har innkodingsferdighetene helt på plass, kan det med andre ord oppleves som utfordrende å både ha mottakerens behov for informasjon, og samtidig deres følelser i tankene. Kategorien fremkommer stort sett ikke i Lukas sine

tekster, bortsett fra en gang hvor han i tekst 2, brev til barnehagen, skriver at han selv har det bra. Utover det desentrerte han ikke mottakerens følelser. Selv om tekstene til Lukas mangler skriftlige tegn på kategorien viser det muntlige utsagnet "hva gjør vi hvis han sier nei? Kanskje vi skal skrive mange hjerter?" tegn til at han evner å ha mottaker og mottaker sin respons, samt hvordan møte mottaker på en måte som bidrar til en positiv respons, i bakhodet når han skriver.

Selv om jeg ser få spor fra kategorien emosjonell desentrering i tekstmaterialet, står funnene som er gjort knyttet til denne kategorien i kontrast til Piaget (i Gray & McBlain, 2012) og Flower (1979) sine studier, som hevder at små barn ikke evner å ta andres perspektiv. Nora benytter seg av emosjonell desentrering i alle fire tekster, og kategorien fremkommer i Emmas tre siste tekster. Jakob benytter seg av kategorien i sin tredje tekst. Disse funnene kan knyttes opp til forskning som forklarer at mottakerbevisste elever har forståelse for mottakers opplevelse og forventning av teksten, og at elevene klarer å ha med seg mottakeren i tankene underveis i prosessen (Bakhtin, 1986; Wollman-Bonilla, 2001). De skriftlige utsagnene Nora og Emma har i tekstene sine, utdypes også muntlig, noe som bidrar til å avdekke at de har med seg leserens følelser i tankene. Når Nora begrunner det hun skriver og bruker ord som "føler seg" og "varm inni hjertet" for å forklare hvorfor hun skriver "velkommen", hjerter og "tusen takk for at dere kommer", hjelper det med å forstå hvilken reaksjon Nora ønsker med teksten og hvordan hun har mottakeren i tankene når hun skriver. I denne kategorien er det også grunn til å tro at innkodingsferdighetene ikke nødvendigvis spiller en rolle, i motsetning til Skaathun (2003) sine utsagn, da Nora er en av elevene med lavere bokstavekunnskap, men allikevel viser størst grad av emosjonell desentrering.

6.3 Hvilke tegn på mottakerbevissthet kommer til uttrykk i samtalene elevene har når de skriver?

I mitt klasserom, både til daglig, men også i forskningsprosessen, blir elevene oppfordret til å prate sammen når de skriver. Denne praksisen står i kontrast til tidligere forskning knyttet til samhandling (Dyson, 2010; Skaftun & Wagner, 2019; Skaftun et al., 2021), som viser at skriving i mange klasserom blir sett på som en individuell oppgave, der elever ikke prater sammen når de skriver. Ved at elevene i min studie pratet sammen, fikk de også hjulpet hverandre, utforsket språket og teksten, i tillegg til at deres evner til å være mottakerbevisst synliggjøres for forskeren. Skar et al. (2022) trekker frem at en tekst ikke gir innsikt i de mentale aktivitetene skriveren har. Derfor er det vanskelig å undersøke om elevene faktisk er mottakerbevisst når de skriver. Hvorvidt skriveren faktisk har mottakeren i tankene når han eller hun skriver, er vanskelig å si ved å kun se på teksten, og en må derfor undersøke de egenskapene som kan indikere mottakerbevissthet. Samtidig opplevde jeg ved å undersøke samtalene elevene hadde seg imellom og se dem opp mot de skriftlige tekstene at jeg fikk en større innsikt i hva elevene tenker når de skriver.

Sitatene fra de muntlige samtalene viser at elevene i min studie kan mer, og har større grad av mottakerbevissthet, enn det som kommer til syne i skriftlig tekst. Elevene i min studie delte tips og ideer med hverandre i forkant av og underveis i skriveforløpene. Likevel glemte flere av dem å skrive ned sine egne forslag etterpå. Disse tegnene på mottakerbevissthet kommer derfor ikke frem dersom en ser på tekstene isolert fra konteksten og samtaler. En ville derfor ikke visst at elevene egentlig også hadde en rekke detaljer de ønsket å inkludere i teksten sin, men ikke rakk eller glemte å skrive,

dersom forskere eller lærere kun ser på tekstene isolert fra konteksten de er skrevet i. Nora nevner blant annet at det er viktig å informere foreldrene om hvor arrangementet de inviterer til finner sted, og Emma spør om festen er ute eller inne. Hun forklarer at dette er viktig informasjon: "(...) for da vet de hvor de skal". Likevel inkluderer ikke jentene denne informasjonen i tekstene sine. Utsagnene viser at jentene er bevisst mottakerens behov for informasjon, på tross av at det ikke står i skriftlig tekst. Det fremkommer også av analysen at Jakob og Lukas har muntlige utsagn som viser tegn på mottakerbevissthet, men som ikke inkluderes i skriftlig tekst. Solheim et al. (2022) forklarer at ved å se på prosessen, og da også samtalen som ligger til grunn for tekstene som blir skrevet av skolestarterne, vil en i større grad kunne forstå hva som står og hvorfor. Solheim et al. (2022) sitt utsagn bekreftes av mine funn som i denne sammenhengen i tillegg viser hva elevene mine tenkte at burde stå i tekstene sine, men som av ulike grunner ikke ble skrevet ned.

I tillegg til at vi får tak i elevenes faktiske mottakerbevissthet ved å være tilstede i skriveforløpet, vil de to aktivitetene, samtale og skriving, også belyse hverandre (jf. Riis-Johansen et al., 2022). Det muntlige fungerer derfor på mange måter som en forklaring til det skriftlige. Dette kommer spesielt til syne i Lukas sin fjerde tekst, der han skriver "lenge siden på luciaforestilling snu". Solheim et al. (2022) understreker at det ikke nødvendigvis alltid er lett å tolke innhold eller kontekst i teksten i ettertid av skrivingen. Når jeg i min forskning derimot har sett prosessen og hørt samtalen, vet jeg hva som ligger bak den skriftlige setningen, og forstår hva Lukas har skrevet og hvorfor. Uten den muntlige forklaringen forstår nok ikke mottaker hva han ønsker å ytre. Ved å se det skriftlige opp mot det muntlige får en forståelse av hvor mottakerbevisst Lukas faktisk er i denne setningen, hvor han til og med har leseren i tankene ved å forklare at han må snu arket for å fortsette å lese. Disse funnene rundt samtale og samhandling som et didaktisk metodisk grep viser blant annet at en som forsker bør være forsiktig med å trekke slutninger rundt førstetrinnselevers mottakerbevissthet kun ut ifra deres skriftlige tekster.

Elevene i studien min fikk snakke med hverandre og med læreren når de skrev, i tillegg til en felles samtale i forkant av skrivingen. De fikk derfor mulighet til å idémyldre, og de fikk ideene sine bekreftet av hverandre og av lærer. Læreren stilte spørsmål som "hva tenker du at mamma og pappa trenger å vite når de blir invitert på forestilling?", og elevene snakker fritt rundt spørsmålet og oppgaven. Dette setter i gang elevenes tanker, og hjelper dem i gang med skrivingen. I tillegg gir disse samtalene et innblikk i hva elevene faktisk kan knyttet til det å skrive til en mottaker, når en får høre dem diskutere både teksten form, formål og innhold (jf. Skrivetrekanten, se figur 1) med hverandre og med lærer. Disse funnene støtter også forskningen til Bringham et al. (2017, s. 42), som forklarer at elever som får støtte i å kommunisere om sin egen tekst, vil kunne gi en dypere forståelse av elevenes ideer og skriveprosess, i tillegg til at tekstene etter hvert vil bli mer komplekse.

Det fremkommer en del fellestrekk i elevenes tekster, og tekstene bærer preg av at de er skrevet i et fellesskap. Riis-Johansen og Myran (2023) forklarer at samtaler mellom elever som skriver kan bidra til læringsmuligheter der elevene kan hjelpe og inspirere hverandre. Gjennom å lytte til andre får vi nye innspill og tanker, og ved å sette ord på disse tankene utvides og utvikles de (Vygotskij, 2001). Elevene i denne studien har alltid lov til å prate sammen og hjelpe hverandre når de jobber med skoleoppgaver og er derfor vant til å benytte seg av denne muligheten. Arbeidet med skriveoppgaver er

derfor en arena der samtlige elever kommer med innspill til gruppen rundt hva som er viktig å inkludere i teksten. Funnene bekrefter forskning som sier at elever lærer og utvikler seg gjennom samspill med andre, og ved å ta i bruk språket og andre tilgjengelige redskap (Myhill & Chen, 2020; Vygotskij, 2001).

Ved at elevene pratet sammen, ble de trolig også inspirert av hverandre. Flere funn viser at elevene har brukt imitering (jf. Vygotskij, 2001) som en strategi i skrivearbeidet. Imiteringen kommer tydeligst frem i tegnene på emosjonell desentrering, der elevene skriver hjerter i tekstene sine i tekst 3 og 4. Disse hjertene blir skrevet i etterkant av en samtale elevene har om hjerter. I tekst 3 sier Emma muntlig at hun ønsker å skrive "hjertelig velkommen". Dette utsagnet setter i gang praten, som fører til at både Nora og Jakob tegner hjerter i sine tekster. Det kan være grunn til å tenke at Emma her fungerer som det Graham (2018) forklarer som en ressurs for sine medelever, når hun deler av sin kunnskap. Det samme gjelder ordet "velkommen", som Jakob skriver i sin tekst, etter at han har hørt Emma og Nora sin samtale om hvorfor "velkommen" er et godt ord å bruke i tekstens sammenheng. Det er ikke nødvendigvis sikkert at Jakob evner å desentrere emosjonelt på egen hånd enda, da dette er de eneste funnene knyttet til denne kategorien. Samtidig viser funnene mine at dette er noe han nå kan mestre ved hjelp av og i samhandling med sine medelever, noe som kan bidra til at han på sikt mestrer dette alene (jf. Vygotskij, 2001).

7 Konklusjoner og implikasjoner

I oppgavens siste kapittel presenterer og konkluderer jeg oppgavens mest sentrale funn. I tillegg presenteres implikasjoner av både didaktisk art, og for videre forskning.

En sentral egenskap når en kommuniserer gjennom skrift, er evnen til å ta hensyn til mottakeren og hennes behov for informasjon (Lorentzen, 2001; Utdanningsdirektoratet, 2020; Wollman-Bonilla, 2001). I denne studien har jeg utforsket problemstillingen "Hvordan kommer mottakerbevissthet til uttrykk hos elever på 1. trinn?". Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg innblikk i fire elever i 1. trinns evne til å henvende seg til en mottaker. Da jeg startet arbeidet med oppgaven, hadde jeg en hypotese og en forventning om at elevene evnet å uttrykke en viss grad av mottakerbevissthet dersom forholdene var lagt til rette for det. Samtidig tenkte jeg at de i større grad kunne vise det muntlig, enn skriftlig. Ved at jeg operasjonaliserte mottakerbevissthet inn i tre kategorier (1. deltakermarkering, 2. informativ desentrering og 3. emosjonell desentrering) som alle sier noe om hvordan elevene henvender seg og/eller desentrerer, viser resultatene i analysen at alle elever har skriftlige og muntlige tegn på mottakerbevissthet. Resultatene viser blant annet at elevene bruker mottakers navn og innledende henvendelsesmarkører, samt at elevene til en viss grad klarer å gi relevant informasjon. Flere forsøkte også å imøtekomme mottakers følelser, dog i noe varierende grad.

Funnene i denne studien er et bidrag til å utvikle den kunnskapen som allerede finnes knyttet til funksjonell skriving og mottakerbevissthet i begynneropplæringen, og viser at elevene evner å uttrykke en viss grad av mottakerbevissthet både skriftlig og muntlig. Først og fremst bidrar studien til å bekrefte at bokstavkunnskap ikke nødvendigvis er avgjørende for at barn skal evne å være mottakerbevisste. En må ikke undervurdere de yngste skriverne, da de har mye de vil skrive og kan mestre dette med den riktige tilretteleggingen. Studiens resultat viser at fokus på bokstavinnlæring ikke trenger å gå på bekostning av den faktiske bruken av bokstavene, snarere tvert imot. Ved å skrive funksjonelle og meningsfulle tekster, viste elevene i min studie at de lærte bokstavene mens de brukte dem.

Studiens andre bidrag og sentrale funn er av didaktiskmetodisk art. Studien viser hvordan en kan tilrettelegge for en funksjonell og formålsrettet skriveundervisning, der en tar i bruk det som skjer i hverdagen for å iscenesette skriveaktiviteter som lærer elevene at de kan kommunisere gjennom skriften. Graham et al. (2018) anbefaler en skriveopplæring der en kombinerer den funksjonelle skrivingen med det mer tekniske som eksempelvis bokstavforming. Ved at mine elever fikk et formål med det de skal kommunisere, skriver de ikke kun for å øve på hvordan en eksempelvis skriver en /b/ isolert sett eller fyller inn drilloppgaver. De får oppdage skriftens funksjon på en tilpasset måte, der de sammen kan utforske, samhandle, prate og hjelpe hverandre. Dette er motsatsen til det Håland et al. (2019) beskriver som en ferdighetsorientert skrivekultur. I stedet har elevene i studien fått oppleve å være en del av et miljø der de får skrive egne tekster, og der skrivingen har et formål og er et uttrykk for kommunikasjon. I dette miljøet vil elevene få mulighet til å utvikle deres evne til å kommunisere med ulike mottakere på en hensiktsmessig måte, slik læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) definerer som et mål ved skriveopplæringen i skolen. Funnene i analysen viser at hvem som var mottakerne, hvordan undervisningen var lagt opp og hvordan skriveoppgavene var utformet, trolig spiller inn på hvordan elevene mestrer å være mottakerbevisste når

de skriver, og at jo større erfaring de får med denne typen oppgave, desto mer utvikles deres kompetanse i å henvende seg og ta hensyn til en mottaker.

For det tredje viser studien at elevenes muntlige utsagn bidrar til å gi en forståelse for hva elevene faktisk prøver å uttrykke skriftlig, og at elevene også evner å vise mottakerbevissthet muntlig. Funnene i analysene viser at elevene bruker språket som verktøy til å lære av hverandre og utvikle seg som skrivere, men også hvordan samtalene kaster lys over og bidrar til å berike vår forståelse av elevenes skriftlige tekster. Skar et al. (2022) trekker frem at en ikke får innblikk i elevenes mentale aktiviteter gjennom å undersøke elevteksten isolert. Fordi jeg, i tillegg til å se på mine elevers skriftlige tekster, var til stede i skriveprosessen, fikk jeg se tekstene i lys av deres samhandling og muntlige utsagn. Elevenes utsagn bidro til å bekrefte at elevene tidvis faktisk hadde mottakeren i tankene når de skrev. Studiens skolestartere evner å desentrere og ta andres perspektiv så lenge det blir lagt til rette for at dette er noe de skal mestre, og samtalene viser at elevene også kan mer enn det som kommer til syne i skriftlig tekst. Funnene viser igjen at en kan ha høye forventninger til og ambisjoner på vegne av skolestarternes skriving, uavhengig av hvor de ligger i skriftspråkutviklingen.

Jeg mener at funnene i min studie kan være med på å vise eksempler på at barn i tidlig skriftspråkutvikling kan mer enn mange forventer av dem. Derfor er det viktig å være tilstede og snakke med dem når de skriver. På denne måten kan vi få tak i hva elevene kan. Da vil en også kunne hjelpe dem med å få tankene og ideene deres ned skriftlig. Dersom en kun ser på tekstene, uten å ta høyde for konteksten de ble skrevet i, eller overlater elevene til seg selv i skriveprosessen, vil en ikke nødvendigvis forstå resultatene på samme måte. Skar et al. (2022) har blant annet i sine studier sett på elevens tekster isolert fra konteksten de ble skrevet i. Funnene sier derfor kun noe om mottakerbevisstheten som kommer til syne i skriftlig tekst, uten å ta hensyn til hva elevene sa og forklarte. Forskerne som gjennomførte denne studien, fikk med andre ord en begrenset innsikt i elevenes mottakerbevissthet. Samtidig er studien gjennomført i større skala og med flere elever. Jeg har i min studie kun fulgt fire elever, og har derfor hatt mulighet til å følge dem så tett at jeg har fått med meg alt som ble sagt og gjort i skrivesituasjonen. I tillegg har jeg hatt en dobbel rolle, der jeg har forsket, men også vært læreren til elevene jeg har forsket på. Dette har gjort at jeg helt naturlig har vært til stede i elevenes skriveprosess, og relasjonen som ligger i bunn har trolig bidratt til at skriveprosessene har følt seg naturlige for elevene. I større studier vil det ikke være mulig å være til stede i alle elevenes skriveprosesser på samme måte av flere grunner, blant annet fordi en gjerne analyserer flere elevers tekstmateriale. I tillegg er ofte forskeren i klasserommet nettopp forsker, og ikke elevenes lærer, noe som igjen bidrar til at settingen og premissene for elevenes skriveoppgave endres bare ved forskerens tilstedeværelse. Samtidig mener jeg at min studie bidrar til å vise at kontekst, og da også samtalen, er viktig for å få et mest mulig riktig bilde av hva de yngste elevene kan og vet.

Som tidligere nevnt er det forsket svært lite på skolestarternes evne til å uttrykke mottakerbevissthet. Denne studien åpner for flere interessante og aktuelle muligheter for videre forskning. Det muntlige perspektivet, og hvordan samtalene bidrar til å berike forståelsen for det skriftlige, og i større grad gi et reelt bilde på elevenes mottakerbevissthet, er en interessant innfallsvinkel. I den sammenhengen er det blant annet mulig å intervju skolestarterne om egen tekst i etterkant av skriveforløpet og med utgangspunkt i mottakeren. Da kan en få en enda større forståelse for elevenes

mentale aktiviteter. En kan også se på tekster der en gruppe elever har samhandlet underveis i skrivingen, og en annen elevgruppe har jobbet individuelt, og sammenligne disse for å få mer konkret informasjon om hvordan samhandlingen kan spille inn på teksten. En annen interessant mulighet for videre forskning kan være å sammenlikne elevtekster skrevet til autentiske mottakere utenfor skolen med elevtekster skrevet av samme elever til tenkte, ikke autentiske, mottakere, og undersøke hvorvidt tegn på mottakerbevissthet endrer seg. Et tredje spennende område å forske videre på kan være skriftlig kommunikasjon skolestartere imellom. Ved å legge til rette for at elevene skriver til hverandre, og analysere begge parters tekster og hvordan mottakeren svarer på skriverens tekst, kan det gi enda større innsikt i elevenes mottakerbevissthet. Videre kan det vært interessant å se på Mehlum (1994) sitt begrep fjernkontakt-kompetanse. I denne studien har elevene stort sett skrevet til de nære mottakerne. En aktuell og interessant vinkling for videre forskning kan dermed være å se på hvordan førsteklasinger henvender seg til autentiske fjernkontakt-mottakere. Disse tekstene kan deretter sammenlignes med tekster skrevet til autentiske nærkontakt-mottakere for å se hvilken forskjell nær- og fjernkontakt-mottaker gjør med den uttrykte mottakerbevissthet.

Å få studere de yngste elevenes evne til å uttrykke mottakerbevissthet og ta en annens perspektiv har vært en givende og lærerik prosess. Avslutningsvis ønsker jeg å slå et slag for at vi som lærere for de minste elevene tar vare på og implementerer den kommunikative siden ved skriften allerede fra første skoledag. Kravene og kompetansemålene er mange, og det er mye elevene skal lære i løpet av livets første år på skolebenken. Samtidig inneholder også dagens læreplan kjerneelementet skriftlig tekstskeping og vektlegger den funksjonelle siden ved skriften (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020). Elever som høylytt fryder seg når de hører en skriveoppgave-formulering der de skal få skrive noe viktig til noen, og nærmest detter av stolen i ekstase hver gang de har fått brev i klasse-postkassen, skjer trolig fordi elevene opplever skrivingen som meningsfylt og viktig. De har mye de vil skrive, og vi må gi dem sjansen til å skrive det. Skal vi kun ha fokus på skriftens form-side med rask bokstavinnlæring de første månedene, kan vi risikere å miste mange små skriveres skriveglede, før de i det hele tatt har begynt å skrive faktiske tekster. Elevene må få oppleve å bruke bokstavene de lærer til det de er ment for, nemlig å skrive meningsfulle kommunikative tekster, som kommuniserer med andre.

Referanser

- Anteby, M. (2013). PERSPECTIVE-Relaxing the Taboo on Telling Our Own Stories: Upholding Professional Distance and Personal Involvement. *Organization Science* 24(4):1277-1290. <https://doi.org/10.1287/orsc.1120.0777>
- Backe-Hansen, E. (2023, 20. november). *Når barn og unge deltar i forskning*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Bakke, O. J. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag — En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305–322). Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Pensumtjeneste A/S
- Bentsen E. I. & Dahle A. E. (2017). Bokstavprøven. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: Om de grunnleggende ferdighetene skrivning og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. L. Berge & J. H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79–101). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27: 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., & Gerde, H. K. (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 35–46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.01.002>
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., McRoy, K., Zhang, X., & Gerde, H. K. (2018). Integrating Writing into the Early Childhood Curriculum: A Frame for Intentional and Meaningful Writing Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 601–611. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0894-x>

- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal
- Black, K. (1989). Audience analysis and persuasive writing at the college level. *Research in the Teaching of English*, 23, 231–249
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.21–43). Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M. & Hesby Mathé, N. E. (2021) Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.) *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 47–70). Universitetsforlaget
- Brinkkjær, U & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Christoffersen, L. og A. Johannessen (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). Routledge
- Dyson, A. H. (2010). Writing childhoods under construction: Re-visioning “copying” in early childhood. *Journal of Early Childhood Literacy* 10(1): 7–31. DOI: 10.1177/1468798409356990
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.) *Skriveteoriar og skolepraksis* (s. 45–78). Cappelen Damm Akademisk.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag
- Evensen, L. S. (2010). *En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse*. Tapir Akademisk Forlag
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing Author(s). *College English*, 41(1), 19–37
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351–359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Gorman, T. P., Purves, A. C., & Degenhart, R. E. (Red.) (1988). *The IEA study of written composition 1: The international writing tasks and scoring scales* (s. 3–14). Pergamon Press.
- Graham, S. (2018). A Revised Writer(s)-within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist*, 53(4): 258–279, DOI: [10.1080/00461520.2018.1481406](https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406)

Graham, S., Bollinger, A., Olson, C. B., D'Aoust C., MacArthur, C., McCutchen, D. & Olinghouse, N. (2018). *Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers: (A) practice guide* (Issues 2012-4058). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Gray, C. & MacBlain, S. (2012). *Learning Theories in Childhood*. Sage

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Hall, K. (2013). Effective Literacy Teaching in the Early Years of School: a review of evidence. I J. Larson & J. Marsch (red.), *The Sage Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 523–540). SAGE Publications.

Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. I L.S Evensen & T. L. Hoel. *Skriveteorier og skolepraksis*. Cappelen Akademisk Forlag.

Hsieh, H. F., Shannon S. E. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*. 15(9), 1277-1288. doi:[10.1177/1049732305276687](https://doi.org/10.1177/1049732305276687)

Håland, A. & Lorentzen, R., T. (2007). *Dialogar om tekst. Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Universitetsforlaget

Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Håland, A., McTigue, E. M., & Hoem, T. F. (2019). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47, 63–74.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.). Universitetsforlaget.

Iversen, H., M. & Otnes, H (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

Johansen, R., & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skrivning. Helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Juel, C. (1988). Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children from First Through Fourth Grade. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437–447.

Juul, G. K. (2020). Retorisk analyse av elevtekst. I R. Neteland & L. I. Aa (red.) *Master i norsk. Metodeboka* (s. 138-151). Universitetsforlaget

Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Hva er fagskriving i norskfaget? *Norsklæraren*, 4–13

Kvistad, A. H. & Otnes, H. (2019). *Mottakerinstansen i skoleskriving - En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet*. Nordic Journal of Literacy Research, Vol. 5 (1), 2019, s. 100–119

Lorentzen, R.T. (2001). Barns tidlige skriftspråksutvikling. I I. Moslet (red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 111–129). Universitetsforlaget

Lorentzen, R.T. (2009). Den tidlige skriveutviklinga. I J. Smidt (red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 113–134). Universitetsforlaget.

Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (Red.), Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.

Mehlum, A. (1994). *Skriveundervisning. Mellom styring og frihet*. Tano Aschehoug.

Myhill, D. & Chen, H. (2020). Developing writers in primary and secondary years. I H. Chen, D. Myhill & H. Lewis (Red.). *Developing writers across the primary and secondary years. Growing into Writing* (s. 1-18). Routledge

Myran, I. H. & Håland, A. (2018). Skrivning fra første dag - hvis skolen er forberedt. I *Bedre Skole, (1)*, 51–55. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202018.pdf>

NTNU & Skrivesenteret (u.å.). FUS! Vurderingskriterier (1.-3. trinn). Hentet fra:
https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/10/fus_vurderingskriterier_nettsversjon.pdf

Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Universitetsforlaget

Regjeringen (2006). Kunnskapsløftet - reformen i grunnskole og videregående opplæring. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Riis-Johansen, M. O. & Myran, I. H. (2023). Patterns in naturally occurring interactions in early writing instruction. *Journal of Early Childhood Literacy, 0(0)*.
<https://doi.org/10.1177/14687984231213475>

Riis-Johansen, M. O., Otnes, H. & Solheim, R. (2022). Innleiing: Samtale, samskrive, samhandle. I I R. Solheim, H. Otnes, & M. O. Riis- Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle. Nye perspektiv på muntlighet i samspill* (s. 11–18). Universitetsforlaget.

Riley, J. & Reedy, D. (2005). Developing young children`s thinking through learning to write argument. *Journal of Early Childhood Literacy, 5 (1)*, 29–51.

Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. Universitetsforlaget

Skaathun, A. (2003). Staving - grunnlaget for god skriveferdighet. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Skaathun & N. N. Gabrielsen. *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. (s. 103–129). Gyldendal Akademisk

Skaftun, A. & Wagner, Å. K. H. (2019). Oracy in year one: A blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1-Educational Studies in Language and Literature* 19(1): 1–20. DOI:[10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09](https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09)

Skaftun, A. Wagner, Å. K. H. & Nygard, A. O. (2001): Dialogic space in Norwegian early years literacy education. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 21: 1–24. DOI: [10.17239/L1ESLL-2021.21.01.13](https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.13)

Skar, G. B. U., Aasen, A. J., Jølle, L. (2020) Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6 (1), 2020, s. 201–206. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>

Skar, G. B. U., & Aasen, A. J. (2018). Å måle skriving som grunnleggende ferdighet. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 10, 29 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6280>

Skar, G. B., Aasen, A. J., Kvistad, A. H., & Johansen, M. B. (2022). Audience awareness in elementary school students' texts: Variations within and between grades 1–3. *Writing and Pedagogy*, 13(1-3), 155–179. <https://doi.org/10.1558/wap.21541>

Skar, G. B., Johansen, M. B., Kvistad, A. H., Myran, I. H., Tollaksen, K. V. (2021). Hva sier forskning om skriveutvikling og skriveopplæring? I Myran, I. H, Johansen, M. B., Kvistad, A. H., Tollaksen, K. V. (Red.) *Skriving i begynneropplæringen - en praktisk innføring* (s. 6–13)

Skjelbred, D. (2021). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. (5.utg.). Cappelen Damm Akademisk

Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning). (2017). *Skriveprøven 2017, vurderingshåndbok*. Trondheim: Skrivesenteret.

Skrivesenteret (2017). *Skriveprøven 2017. Generell veiledning*. https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/04/generell_veiledning_2017-2.pdf

Skrivesenteret (2023, 16.august). *Hva er skriving i norsk på barnetrinnet?* <https://skrivesenteret.no/ressurs/hva-er-skriving-i-norsk/>

Smidt, J. (1988). *Seks lesere på skolen - hva de søkte, hva de fant. En empirisk studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetet i Trondheim

Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 9–41). Tapir Akademisk Forlag.

Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skriving til? I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring* – ei bok for lærere i alle fag. Tapir Akademisk Forlag.

Solheim, R., & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonell og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringen. Morsmål som fag og forskningsfelt i Norden.

Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden Om Læsning*, 8(15), 78.

Solheim, R., Nilssen, V. Og Aasen, A. J. (2022). Seksåringer i skapande tekstleg samspel. I R. Solheim, H. Otnes, & M. O. Riis- Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle. Nye perspektiv på muntlighet i samspill* (s. 23–44). Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

Torell, Ö. (2002). Resultat – en översikt. I Ö. Torell (red.): *Hur gör man en litteraturläsare?* Härnösand: Institutionen för humaniora

Utdanningsdirektoratet (2020). *Norsk (NOR01-06). Kjerneelementer*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Norsk (NOR01-06). Grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>

Veum, A. og Skovholt, S. (2022). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Cappelen Damm.

Vygotskij, L. (2001). Tenkning og tale. Gyldendal Akademisk

Wollman-Bonilla, J. E. (2000). *Family message journals: teaching writing through family involvement*. National Council of Teachers of English

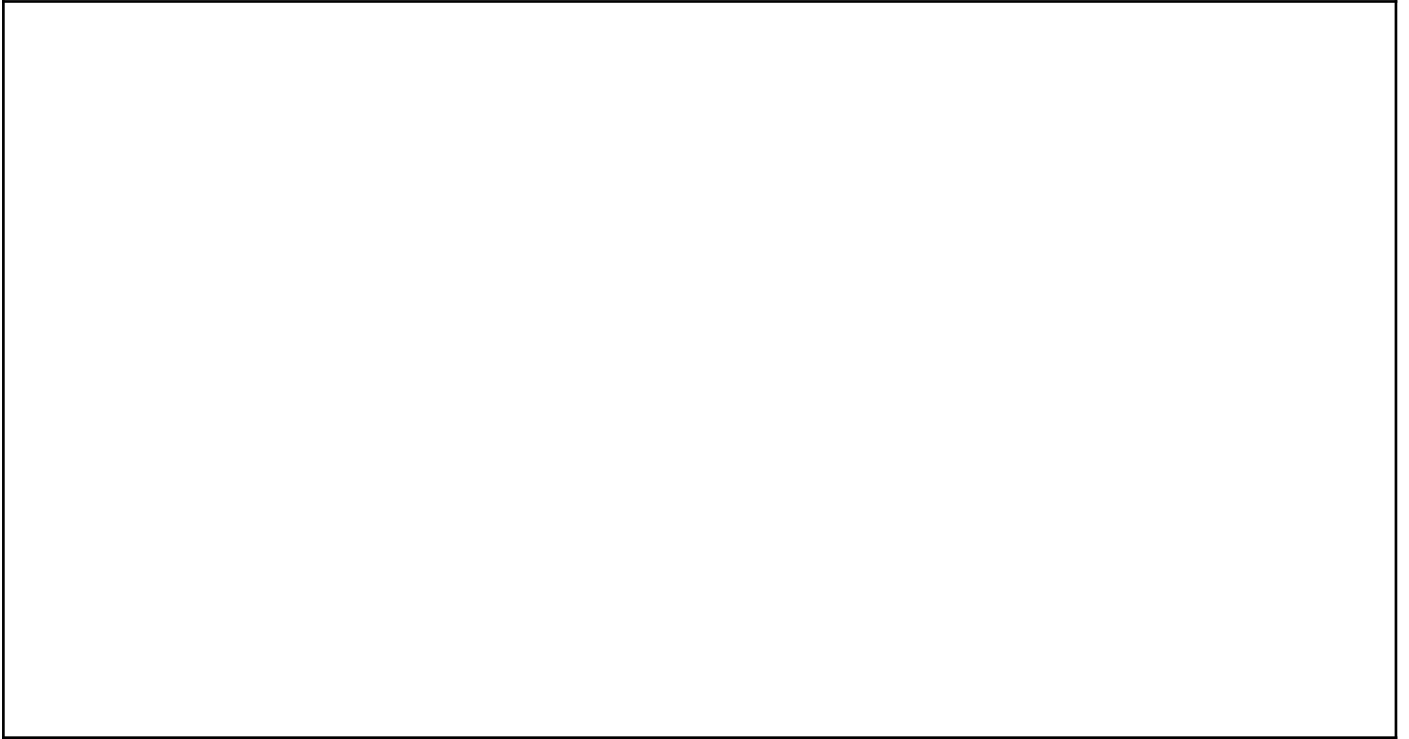
Wollman-Bonilla, J. E. (2001). Can First-Grade Writers Demonstrate Audience Awareness? *Reading Research Quarterly*, 36(2), 184–201.

Øgreid, A. K. (2021). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I Andersson-Bakken, A. & Dalland, C. P. (red.). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 327–345). Universitetsforlaget.






























Åsvoll, H. (2013). Kognitiv teori. Piaget - kunnskapsutvikling og læring I KR. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.). *Læring-utvikling-læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 231–250). Akademika forlag

Vedlegg

Vedlegg 1: Skriveramme



Vedlegg 2: Bokstavplansje som skrivehjelp

Aa 	Bb 	Cc 	Dd 	Ee 
Ff 	Gg 	Hh 	Ii 	Jj 
Kk 	Ll 	Mm 	Nn 	Oo 
Pp 	Qq 	Rr 	Ss 	Tt 
Uu 	Vv 	Ww 	Xx 	Yy 
Zz 	Ææ 	Øø 	Åå 	Teaching FUNTASTIC

Hentet fra: <https://teachingfuntastic.no/product/pultalfabet/>

Vedlegg 3: Formulering av skriveoppgaver

Skrivehendelse 1: invitasjon	
Oppgaveformulering	Skolen skal feire navnebytte, med en navnefest for alle elever, foreldre og lærere. Skriv en invitasjon til mamma og pappa der du inviterer dem til festen, sånn at de kommer.
Skrivehandling	Å informere og å overbevise
Formål	Utveksle informasjon, påvirke
Mottaker	Autentisk: mamma og pappa
Gjennomføring	28.09.2023 - skoleuke nr. 6

Skrivehendelse 2: brev	
Oppgaveformulering	Tenk at vi har gått på skolen i 2 måneder! Voksne og barn i barnehagen du gikk i lurer nok veldig på hvordan det går. Skriv et brev der du forteller dem om hvordan det er å gå på skolen.
Skrivehandling	Å beskrive og å informere
Formål	Utveksle informasjon og å holde kontakten
Mottaker	Autentisk: barn og voksne i barnehagen
Gjennomføring	26.10.2023 – skoleuke nr. 10

Skrivehendelse 3: invitasjon	
Oppgaveformulering	1. trinn skal ha Lucia-forestilling i desember. Skriv en invitasjon der du inviterer mamma, pappa (og søsken) til forestilling, sånn at vi får publikum som ser på forestillingen vår.
Skrivehandling	Å informere og å overbevise
Formål	Utveksle informasjon, påvirke
Mottaker	Autentisk: Mamma og pappa
Gjennomføring	30.11.23

Skrivehendelse 4: Argumenterende tekst til rektor?	
Oppgaveformulering	Rektor har hørt at dere har lyst til å ha "ha-med-dag" på skolen. Han sier at dere må skrive til han for å overbevise om at dere har lært nok på skolen før jul, til å få ha med en leke. Skriv til

	rektor og forklar han hvorfor dere vil ha ha-med-dag. For å overbevise han må dere også skrive hva dere har lært på skolen så langt på 1. trinn.
Skrivehandling	Å overbevise
Formål	Påvirke
Mottaker	Autentisk: Rektor
Gjennomføring	19.12.23

Spørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet *Funksjonell skriving og mottakerbevissthet på 1. trinn?*

Til foresatte på 1. trinn ved X skole

Formålet med prosjektet

Bakgrunnen for forespørselen om samtykke er en masterstudie ved NTNU, med tema funksjonell skriveopplæring med fokus på mottakerbevissthet. Jeg, Hanna Myklebust Våland, er, i tillegg til kontaktlærer for ditt barn, masterstudent ved NTNU.

Prosjektets problemstilling er "Hvordan kommer mottakerbevissthet til uttrykk i tekster skrevet av elever på 1. trinn?", og prosjektet har følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke tegn på mottakerbevissthet kommer til syne i elevtekstene?
- Hvilke tegn på mottakerbevissthet kommer til uttrykk i samtaleene elevene har når de skriver?.

Det betyr at jeg undersøker hvordan elevene henvender seg til den/de elevene skriver til. Jeg behøver deres samtykke til at som foresatte i den forbindelse.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi

noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser dersom du velger å ikke delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du trekker samtykket ditt, vil alle opplysninger om ditt barn bli trukket ut av analyse materialet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Selve tekstinnsamlingen foregår fra september til desember. Innsamling av elevtekster skal etter planen avsluttes i uke 51, 2023. Elevene som deltar i studien gjør ikke andre skriveoppgaver enn hva de ville gjort utenom studien, men tekstene deres vil bli samlet inn og analysert. Tekstene anonymiseres og vil ikke inneholde navn. I tillegg vil elevenes skriveforløp bli observert, og samtaler med og mellom elevene kan bli tatt opp underveis i skriveforløpet. Data kan også samles inn i form av skriftlige notater underveis i skriveforløpet.

Å si ja til å delta i studien innebærer at du/dere gir samtykke til at jeg bruker informasjon fra bokstavkartlegging, observasjon, samtaler med og mellom elever i skriveforløp og elevtekster. Dersom du ikke samtykker til at ditt barn skal delta i studien vil han/hun fortsatt gjennomføre skriveopplegget, men det vil ikke bli tatt opp lyd når ditt barn skriver. Barna som er med i studien samles på et eget bord hvor det tas opp lyd, og det vil ikke påvirke ditt barn.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det betyr at elevenes resultater og tekster ikke kan knyttes til elevnavn i masteroppgaven. Studenten i prosjektet, Hanna Myklebust Våland, har tilgang på materialet for analyse. Det samme

har veiledere Hildegunn Otnes og Anne Holten Kvistad ved NTNU. Ved en publisering av resultatene vil deltakerne ikke kunne gjenkjennes.

Alle data anonymiseres innen 29.05.24 og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

Rektor ved skolen er orientert om prosjektet, og studien er meldt til Sikt personverntjenester.

Dine rettigheter

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

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

Jeg vil gi deg en begrunnelse hvis jeg mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Spørsmål

Har du spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Student og kontaktlærer Hanna Myklebust Våland:

hanna.myklebust.valand@ou.trondheim.kommune.no (eller på vigilo)

Veileder, Hildegunn Otnes: hildegunn.otnes@ntnu.no

Veileder, Anne Holten Kvistad: anne.h.kvistad@ntnu.no

NTNUs personvernombud Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Hanna Myklebust Våland

--

Samtykkeerklæring fra foresatte på 1. trinn ved X skole

Elevens navn: _____

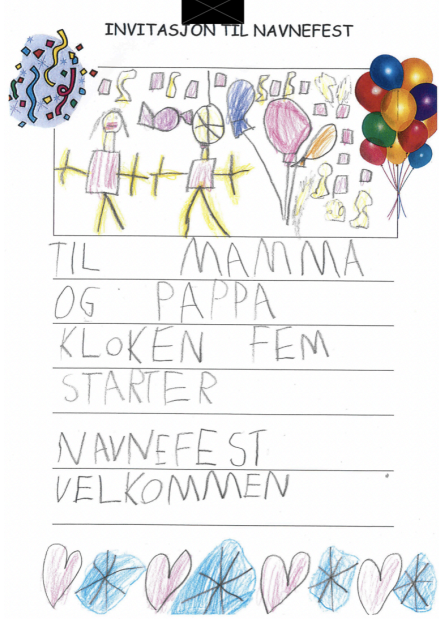
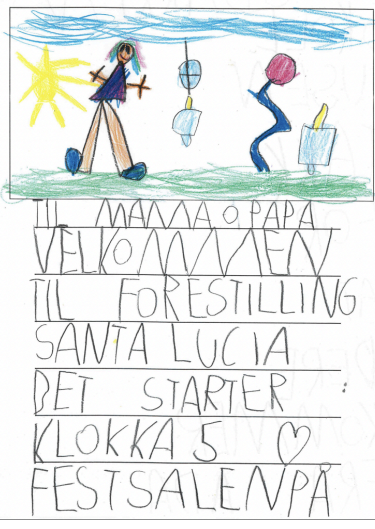

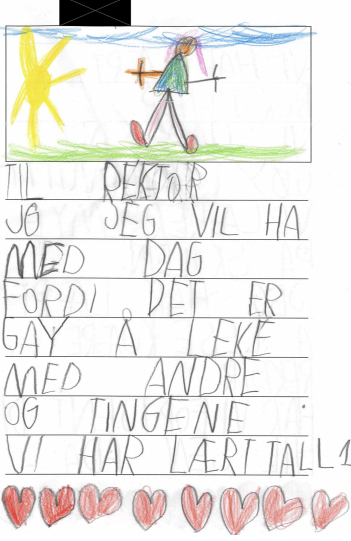
Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og jeg/vi godkjenner mitt/vårt barns deltagelse. Dette innebærer bruk av informasjon fra elevtekster, kartlegging, observasjon og samtaler med og mellom elevene.

--

Foresattes navn

Vedlegg 5: De originale (anonymiserte) elevtekstene


Noras tekster

<p>Tekst 1 - invitasjon</p>  <p>INVITASJON TIL NAVNEFEST</p> <p>TIL MAMMA OG PAPPA KLOKEN FEM STARTER NAVNEFEST VELKOMMEN</p>	<p>Tekst 3 - invitasjon</p>  <p>TIL MAMMA OG PAPA VELKOMMEN TIL FORESTILLING SANTA LUCIA DET STARTER KLOKKA 5 FESTSALEN PÅ</p> <p>SKOLE TUSEN TAKK FOR AT DERE KOMMER FRA</p>
<p>Tekst 2 - brev</p>  <p>Brev til barnehagen min</p> <p>TIL BARNEHAGE JEG GÅR PÅ SKOLE JEG HAR DET FINT. PÅ KLOKEN HAR DERE</p>	<p>Tekst 4 - søknad</p>  <p>TIL REKTOR JØ JEG VIL HA MED DAG FORDI DET ER GAY Å LEKE MED ANDRE OG TINGENE VI HAR LÆRT TALL 1</p> <p>VI HAR LÆRT BOKSTAVER VI HAR DET GØY I FRIMINUTTET VI LÆRER MYE PÅ SKOLEN. JEG HAR LÆRT Å LESE BØKER REKTOR HAR VI FORTJENT DET? TIL SEN</p>

Emmas tekster


Tekst 1 - invitasjon

INVITASJON TIL NAVNEFEST



TIL MAMMA OG PAPA
 VIL DUBLIME DEG
 FEST
 KLOKKE 15
 ONSDAG
 [REDACTED] SKOLE
 VIKK SYND OG DANCE
 [REDACTED]

Tekst 3 - invitasjon



TIL MAMMA OG PAPA
 JERTELIG VELKOMEN
 SANTA LUCIA
 HÅPER KOSER DERE
 KLOKKE 5
 FESTSALEN
 [REDACTED] SKOLE

TUSENTAKK
 FOR AT DERE
 KOMER
 FRA [REDACTED]


Tekst 2 - brev

Brev til barnehagen min



TIL [REDACTED]
 LEGG ÅR [REDACTED]
 LEG HAR LÆRT OG
 SKRIVE. LEG HAR DE
 BRÅ FRA [REDACTED]

Tekst 4 - søknad







TIL REKTOR [REDACTED]
 JEG ØNSKER MED
 HÅNDE
 FORDI DER ER LEGESIDEN
 VI HAR HAD HÅNDE
 VI HAR LÆRT Å
 VI HAR LÆRT Å BOKSTAVER
 VI HAR LÆRT Å LÆSE


VI HAR HDL FORESLID
 FLINKE FØRSTEKLASSE
 JEG HAR LÆRT KLASSE N MIN
 Å LÆRE MED KLASSE N
 N
 VERSÅSNIL
 HILSEN [REDACTED]

Jakobs tekster


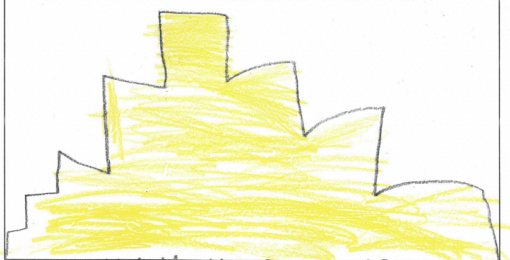
Tekst 1 - invitasjon




 INVITASJON TIL NAVNEFEST


TIL MAM
 MA OG PAPP
 A KLOKKE 15

 SKOLE
 FRA 


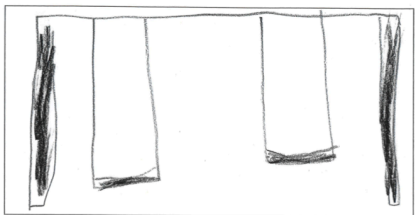




Tekst 3 - invitasjon



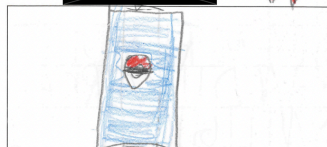
TIL MAM-MA OG PAPP
 KLOKKE 15
 VELKOMMENTIL
 SANTALUCIA
 SKOLE
 FRA 


Tekst 2 - brev


 Brev til barnehagen min


FRA  TIL

 JEG HAR LÆRT
 TÅG OG BIL.
 JEG HAR BUV
 NETKAMPEN

Tekst 4 - søknad


TIL REKTOR
 FRA 
 JEG ØNSKER MEG
 HA MED DAG.
 FORDI
 JEG VIL VISE FREM
 LERER
 VI HAR LÆRT
 MANGE BOKSTAVER

VIL
 KJÆRE REKTOR
 KAN DU VÆRSÅ
 SNILGJØSS
 HA MED DAG
 POKEMON

Lukas sine tekster

Tekst 1 - invitasjon

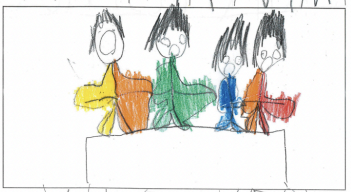
INVITASJON TIL NAVNEFEST



TIL MAMMA OG
PAPPA vil du
KOMME
PÅ FEST?
Vi skal
FEM [redacted]
[redacted] FRA [redacted]

Tekst 3 - invitasjon

TIL MAMMA FRA [redacted]

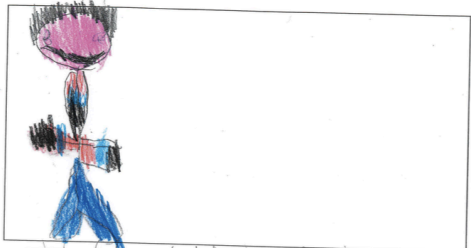


VIL DU VÆRE
ME PÅ FORE-
STILLING-
SIA [redacted]
SKOLEKL-
ØRENS
OD APPA

Tekst 2 - brev

[redacted]

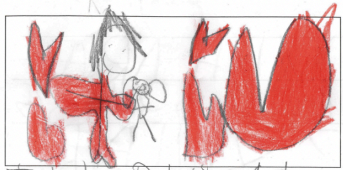
Brev til barnehagen min



TIL [redacted]
[redacted] VI
JEG LIKER
LEKSER. J
EG HAR DE-
T BRA FRA [redacted]

Tekst 4 - søknad

[redacted]



TIL RKTOR
JEG VIL HA
HA MED
DAG LENG
SIDEN
DÅ LUCIA
FORESTILL-
NING S ND

VI HAR
RT 153456-
7 VI HAR
LÆRT MAN-
G BOKSTA-
VER VI
SKRIVER
MYE PÅ
SKOLEN
JEG HAR
LÆRT Å LÆSE
RKTOR [redacted]

