

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke Den overordnede problemstillingen er derfor: *Hvordan nyttiggjør femtetrinnselever seg av plenumsrespons i en skriveprosess der de skriver eventyr?»*. Oppgaven fokuserer på hvordan elevers førsteutkast har endret seg etter plenumsrespons, og hvordan andreutkastet viser nyttegjøringen av plenumsresponsen. Jeg har brukt teori om sosiokulturelt læringssyn, literacy, vurdering, revisjonskompetanse, prosjektorientert skriving, stillas og eventyr. For å besvare problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ metode. Elevtekstanalyse for å undersøke hvilke utviklingstrekk jeg fant i førsteutkastene og hvordan de er endret seg i andreutkastene. Jeg har i tillegg transkribert syv intervjuer, som skal være med på å forstå tanken bak elevtekstene. Datamaterialet er 17 elevers førsteutkast og 16 andreutkast, syv transkriberte intervjuer og 17 PowerPoint-sider der to av dem utgjør plenumsresponsen.

Analysen viser at plenumsresponsen bidro til forbedring i elevenes tekster. Elevene viste evne til å bruke tilbakemeldingene aktivt i revisjonsprosessen. Intervjuene underbygger dette ved å vise at elevene forsto og brukte dem i tekstene sine.

Studien konkluderer med at plenumsresponsen er en effektiv måte å gi tilbakemeldinger på når elevene har like utviklingstrekk. Det bør likevel gis sammen med en konkretisering av responsen, slik at hver enkelt elev vet hva de skal fokusere på.

Abstract

This paper concludes over the research of 17 fairytales written by 5th grade students, and how students interact with plenary tutoring. The researched question is therefore: "How do fifth grade students respond and make use of plenary tutoring, in a process of adapt tutoring to their own fairytales?". The assignment focuses on how students' first draft has changed after the plenary tutoring, and how the second draft shows the utilization of the tutoring. In this paper I have used theory on sociocultural learning views, literacy, assessment, revision competence, project-oriented writing, scaffolding and fairytales. In My answer to the research question, I have used a qualitative method. Analyzing each students writing to investigate what development traits I found in the first drafts, and how the writing developed in the second drafts. I have transcribed seven interviews; this is to understand the student's idea behind the texts. The data collected consists of 17 pupils' first drafts and 16 second drafts.

Seven interviews transcribed, 17 PowerPoint pages, of which two constitute the plenary tutoring.

Analysis of plenary tutoring concluding this form of feedback contributes to improvement in the students writing. The study showed the students ability to use the information given in the plenary tutoring, when engaging themselves in the revision process. The data collected in the interviews support this theory, showing the students understanding and use of the information in their texts.

This study concludes that feedback given in plenary tutoring is effective when students have equal developmental traits. Consideration; to give specific information so the students understand how to implement and focus in their own assignment.

Forord

Denne masteroppgaven er noe av det siste jeg gjør ved NTNU, den representerer et arbeid jeg aldri trodde jeg kom til å gjøre og jeg er ufattelig stolt over å ha fått det til. Jeg går ut fra skolen med ny kunnskap om læreryrket og meg selv, med nye bekjenskaper og minner for livet.

Det er mange som fortjener en takk for sitt bidrag og støtte gjennom dette halvåret. Først ønsker jeg å takke klassen og læreren som tok meg så godt imot, uten deres deltakelse ville ikke denne oppgaven blitt til. Jeg vil også takk mine flott medstudenter, for timer på og utenfor skolen.

Min veileder Trygve fortjener en stor takk. For alle veiledningene og samtalene som fikk meg tilbake på rett spor. Du har vært oppmuntrende og forståelsesfull for skriveprosessen min. Jeg er takknemlig for alle kloke ord og råd du har gitt meg på veien.

En takk til mine venner og venninner for forståelse, og bidrag til latter. Jeg ønsker spesielt å takke Melinda for alle de hundre telefonsamtalene, som har gitt meg mange gode og nødvendige avbrekk.

Helt til sist vil jeg hylle min kjære familie, mamma, pappa og lillesøsteren min Kine. Uten dere hadde jeg ikke klart å komme meg gjennom dette halvåret. Jeg er heldig som har dere. Tusen takk for at dere er dere.

Innhold

Sammendrag.....	1
Abstract	2
Forord	3
1. Innledning.....	7
1.1 Skrivings plass i norskfaget	7
1.2 PRANO	8
1.3 Pilotprosjekt	8
1.4 Problemstilling	9
2. Tidligere Forskning.....	11
2.1 Effekten tilbakemeldingene gir	11
2.2 Fem teser av Kvithyld & Aasen	11
3. Teori.....	14
3.1 Sosiokulturelt læringssyn	14
3.2 Literacy.....	15
3.3 Vurdering	16
3.3.1 Formativ og summativ vurdering.....	17
3.3.2 Kommunikasjon i tilbakemeldingsfasen	18
3.4 Revisjonskompetanse i skrivingen	19
3.5 Prosessorientert skriving	20
3.6 Stillas	21
3.7 Bakgrunn for valg av sjanger, eventyr	22
4. Metode	23
4.1 Metodevalg	23
4.1.1 Undervisningskontekst.....	24
4.1.2 Skriveøktene	24
4.2 Datainnsamling.....	27
4.2.1 Feltnotater.....	27

4.2.2 Elevtekster	27
4.2.3 Intervju	28
4.2.4 Lærerkommentarer	29
4.2.5 Empiri.....	30
4.2.6 Metodetriangulering.....	30
4.2.7 Validitet og reliabilitet	31
4.2.8 Etikk	32
5. Analyse	33
5.1 Felles utviklingstrekk	33
5.1.1 Manglende sammenheng	33
5.1.2 Manglende spenning	34
5.2 Konstruksjon av respons	36
5.3 Elevenes revidering etter plenumsrespons	40
5.3.1 Mina sin tekst	40
5.3.2 Rita sin tekst	45
5.3.3 Simen sin tekst	49
6. Drøfting og avslutning	53
6.1 Drøfting av min plenumsrespons og elevens nyttiggjøring	53
6.2 Elevenes nyttiggjøring av plenumsrespons	55
6.2.1 Mina.....	55
6.2.2 Rita	56
6.2.3 Simen.....	58
6.3 Konklusjon	59
7. Litteraturliste	60
Vedleggsoversikt	64
Vedlegg 1.....	65
Vedlegg 2.....	68
Vedlegg 3.	72

Vedlegg 4.	91
Vedlegg 5.	110
Vedlegg 6	115

1. Innledning

Jeg startet dette prosjektet med en klar mening om hva jeg ville skrive om. Jeg ønsket å skrive om revidering av tekster. Dette kommer nok av at jeg så hvor viktig det var å ha kompetanse innen tilbakemeldinger slik at elevene kunne dra nytte av dem. I praksisdelen av lærerutdanningen fikk jeg erfaring med å gi tilbakemeldinger på tekster til elever. Til tross for at jeg har hatt både didaktikk og pedagogikk i lærerutdanningen, visste jeg ikke hvor jeg skulle starte, eller hvordan jeg skulle gi tilbakemelding. Jeg klarte å se hva elevene hadde gjort og hva som trengtes for at tekstene skulle bli bedre, men jeg hadde ikke erfaring eller kunnskap om hvordan jeg skulle gi en tilbakemelding som de trengte. Gjennom flere år i praksis har jeg erfart ulike metoder å gi tilbakemeldinger på. Gjennom PRANO-prosjektet og praksisoppholdet på 5. trinn formet jeg denne ideen inn mot å skulle finne gode strategier for å gi tilbakemeldinger som elevene kunne ha nytte av for å øke deres egen revisjonskompetanse. Underveis i pilotprosjektet erfarte jeg at elevene responderte med glede over tilbakemeldingene de fikk på tekstene sine, og jeg oppfattet at det å utvikle revisjonskompetanse i en tidlig alder kan være til nytte for de nye skriverne. Samtidig erfarte jeg tidsbruken som gikk med på å gi tilbakemeldinger, for så å forklare dem for elevene i etterkant. Da jeg opplevde at elevene i den samme klassen ofte slet med de samme utfordringene, og ofte lurte på det samme fant jeg ut at jeg ønsket å gjøre en vri på måten jeg ga tilbakemeldinger på. Hva om jeg kunne gi plenumsrespons? I læreplanens underveisvurdering står det at «læreren skal legge til rette for at elevene utvikler kompetanse gjennom praktisk arbeid, samtaler og meningsutvekslinger og gjennom at de får arbeide med faglige oppgaver både alene og sammen med andre (Udir, 2019, s. 8). Jeg ønsket derfor å skape en samtale rundt responsgivingen, og revidere en tekst sammen med elevene. For å utvikle en respons som mange av elevene kunne dra nytte av, måtte jeg finne ut hva elevene på femtetrinn trengte. Da jeg hadde funnet ut at elevene hadde behov for å lære mer om sammenheng og spenning, lagde jeg en respons som åpnet opp for dialog om tekst i klasserommet.

1.1 Skrivings plass i norskfaget

I dagens samfunn er skrift over alt. Det å kunne lese og skrive er en av de grunnleggende ferdighetene en burde mestre for å kunne fungere i samfunnet. Skrivning spiller en stor rolle i skolen, dette er både læreplanfestet og en av de fem grunnleggende ferdighetene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). I skolen skal elevene tilegne seg ferdigheter for å bli samfunnsdyktige medborgere. Egenskapene skal de lære seg gjennom å prøve ut ulike sjangere, utforske skrivings form og erfare ulike kontekster. Kontekst er i denne sammenheng det å forstå skrivningen ut ifra hvilken kontekst og formål den skal sees i lys av (Iversen & Otnes, 2016, s.15). I denne studien var formålet

til elevene å skrive et eventyr til fadderbarna sine, som de skulle få en tilbakemelding på, for så å revidere teksten. Iversen & Otnes (2016, s. 40) mener at de fleste skriveforløp har skriveoppgaver som har eksplisitt formulerte oppgaver for å fremme skrivingen til elevene. Oppgavene kan være hentet fra bøker eller konstruert av lærer, slik som det var i undervisningen min.

1.2 PRANO

Masteroppgaven min er skrevet innenfor PRANO, det står for praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver og er et forsknings- og utviklingsprosjekt på institutt for lærerutdanninga (ILU) (PRANO, u.å.). Prosjektet tilbyr et tettere samarbeid med praksisskolene, slik at forskningen skal kunne være mer praksisnært og profesjonsrettet – med solid forankring i fag og fagdidaktikk (PRANO, u.å.). Gjennom prosjektet har jeg jobbet med tre andre studenter, praksislærer og veiledere. Mine medstudenter og jeg har utforsket ulike skriveprosesser på 5.trinn med hver vår klasse. Dette har utviklet seg til tre ulike masterprosjekt.

1.3 Pilotprosjekt

Høsten 2023 gjennomførte vi studentene et pilotprosjekt for å utforske hvordan vi skulle forme våre masterprosjekt til våren. Vi samarbeidet om en skriveoppgave og hadde et likt utgangspunkt for skriveoppdraget elevene skulle gjennomføre. Underveis tok vi ulike valg, da vi ønsket å fokusere på ulike typer skriving. Disney ble hundre år den uka vi var der i praksis. Derfor valgte vi å utforme skriveoppgaver der elevene kunne lage sitt eget eventyr, som billedlig skulle bli sendt til Disney som hjelp til å skape nye eventyr til framtiden. Elevene kunne skrive om hva de selv ønsket, noe vi antok fremmet deres motivasjon til skrivingen.

Første økten fikk elevene en introduksjon i hva vi skulle gjøre i timene denne uken. Skriveoppgaven ble presentert, og det ble spesifisert at de skulle få tilbakemelding på tekstene sine, og at de etter det skulle revidere den. Jeg hadde på forhånd laget en modelltekst på hvordan et eventyr kunne se ut. I tillegg skrev vi en tekst sammen i plenum, der alle elevene fikk komme med innspill til fortellingen. Denne prosessen ble en sosial aktivitet, som jeg ønsket at modelleringen skulle være. Siden jeg ønsket å utforske respons og hvordan det var med på å utvikle tekstene til elevene, måtte vi snakke om hva det betydde. I økt to brukte jeg modellteksten fra forrige time til å demonstrere hva respons var, og hvordan vi kunne bruke responsen til å gjøre teksten mer fyldig. Deretter fikk elevene tilbakemeldingen på tekstene sine og begynte å skrive igjen. Siste økt hadde jeg forberedt en ny respons til hver enkelt der formålet var at elevene skulle ferdigstille tekstene sine til en presentasjon på slutten av timen. Gjennom pilotprosjektet erfarte jeg

at det å gi to responser fungerte godt, da elevene hadde mye tekst etter begge øktene. Det tok derimot ganske mye tid å skulle gi en individuell respons til hver enkelt, dette var jeg forberedt på. Erfaringen ga meg noen ideer på hvordan jeg ønsket å forme prosjektet videre. Dette endte med at jeg fant ut hvordan jeg kunne gi en god respons til alle elevene samtidig for å spare tid. En av erfaringene som jeg tok med meg var at delene jeg og klassen modellerte en fortelling i starten av øktene virket å være nyttige for elevene. Dette bidro til at elevene raskt kom i gang i egen skriveprosess, samtidig som det gav elevene et bilde på hvordan de kunne forme fortellingene sine. Jeg erfarte at elevene var aktive under disse delene og lærte under prosessen. Dette fikk meg dermed på tanken om å gi respons i plenum.

I læreplanen er det vektlagt at elevene skal jobbe prosessorientert med skriving (Udir, 2019), dette er ut ifra Kvithyld og Aasens (2011) fem teser en metode som krever mye av læreren, fordi hen må balansere hver enkelt elev sine behov. Jeg ønsket å bygge videre på dette gjennom å se på en metode som kunne spare lærere for tid, og som samtidig er nyttig for elevene. Under praksisperioden erfarte jeg at elevene dro god nytte av det jeg nå ser på som plenumsrespons. Elevene var engasjerte under modellering av tekst sammen, de samtalte om og diskuterte om tekst. Klasserommet var aldri helt stille, men alle elevene dro nytte av hverandre. Derfor ønsket jeg å teste ut å gi respons i plenum.

De to ukene i praksis endte i tre ulike masterprosjekter i PRANO-gruppa vår. Jeg valgte å ta utgangspunkt i respons og revidering av tekst. De to andre masterprosjektene valgte skriving med utgangspunkt i en chatbot og om samskriving to og to. Alle tre masterprosjektene tok utgangspunkt i samme undervisning om eventyr.

1.4 Problemstilling

Etter at pilotprosjektet viste meg hvor mye tid det tok å gi hver enkelt elev en individuell tilbakemelding, som i tillegg måtte forklares, ønsket jeg å se nærmere på om jeg kunne effektivisere responsen. Målet var at det skulle være like nyttig som en individuell respons, men gi mer rom for å hjelpe elevene med mer spesifikke oppgaver. Dette resulterte i følgende problemstilling:

«Hvordan nyttiggjør femtetrinnselever seg av plenumsrespons i en skriveprosess der de skriver eventyr?»

Problemstillingen tar utgangspunkt i hvordan en klasse på femtetrinn nyttiggjør seg av plenumsrespons i en skriveprosess der de skriver eventyr. Responsen vil ta utgangspunkt i de mest framtreddende, felles utviklingstrekkene jeg observerer i elevtekstene. Det betyr at jeg ser på hvordan elevene har brukt plenumsresponsen til å tilføye, slette eller

erstatte deler av teksten sin. I denne studien brukes begrepet nyttiggjør som en metafor for læring, som understreker at elevene anvender den kunnskapen de har tilegnet seg gjennom deltakelse i plenumsresponsen. Dette innebærer at elevene må forstå hvordan de kan bruke det de har lært i plenumsresponsen for å utvikle sine egne tekster. I denne skriveprosessen studerer jeg arbeidet de gjør for å utvikle og forbedre tekstene sine. Denne prosessen krever at elevene aktivt anvender de har fått for å forbedre sine skriveferdigheter og revisjonskompetanse.

For å bryte ned og konkretisere problemstillingen min, har jeg utarbeidet disse forskningsspørsmålene:

1. Hvilke felles behov så jeg i elevenes førsteutkast og hvordan utarbeidet jeg felles respons ut fra disse?
2. Hvordan reviderer elevene tekstene på bakgrunn av de felles tilbakemeldingene?

Hensikten med det første forskningsspørsmålet er å vise hvilke utviklingstrekk jeg fant i førsteutkastene, og å redegjøre for hvilke didaktiske valg jeg tok da jeg utarbeidet respons ut ifra utviklingstrekkene jeg fant. For å oppnå dette vil jeg analysere og kategorisere de innhentede førsteutkastene til elevene, slik at jeg kan finne ut hva de ulike elevene trenger av tilbakemeldinger. Videre skal jeg bruke disse funnene til å utarbeide en respons, der elevene skal være aktivt deltakende. Det andre forskningsspørsmålet skal jeg jobbe ut ifra mine funn i førsteutkastene og plenumsresponsen elevene har tatt del i, jeg skal se på hvilke endringer elevene har gjort etter plenumsresponsen og om de har dratt nytte av den. Deretter vil jeg drøfte analysefunnene i lys av teoretiske perspektiver som kan bidra til at jeg får svar på problemstillingen min.

2. Tidligere Forskning

Siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har vi hatt en satsning på vurdering for læring i norsk skole (Udir 2009). Med dette skal elevenes tekstkompetanse innenfor tekstskaping utvikles gjennom tilbakemeldingene de får. Om en tilbakemelding ikke er gitt ut fra et mål eller noe eleven har jobbet med tidligere kan tilbakemeldingen bli sett på som verdiløs (Gamlem, 2022, s. 80). Ved å se på tidligere forskning får vi et innblikk i hva som alt eksisterer av kunnskap om tilbakemeldinger og revidering av elevtekster og mulige byggesteiner til mitt masterprosjekt.

2.1 Effekten tilbakemeldingene gir

Ulike tilbakemeldinger har ulik effekt, Gamlem (2022) har funnet ut at en evaluering med for eksempel poengscore eller karakter gir minst effekt på læringen (s. 81). Dette fordi informasjonen ikke har noen notater om videreutvikling til eleven. En annen form for tilbakemelding som ikke har noen effekt på skriveutviklingen, men som derimot kan virke hemmende, er tilbakemeldinger som går på eleven. Det å for eksempel skrive "du er flink" retter fokuset vekk fra elevens faglige utvikling og heller mot det personlig og kan skape en frykt for å gjøre de vanskelige oppgavene da de kan få en negativ tilbakemelding om seg selv (Gamlem, 2022, s. 81).

Ha med gode tilbakemeldinger.

Hattie og Timperlys (2007) har gjort en metaanalyse av ulike tilbakemeldingstyper, der de undersøkte hva som kjennetegnet en tilbakemelding som var læringsfremmende. Her kom det fram at tilbakemeldingen må si noe om hvor eleven skal, hvor vedkommende er og hvordan eleven skal komme seg videre. Om elevene lærer seg å bearbeide sine egne tekster etter å ha fått respons vil de kunne utvikle evner til å overvåke sin egen skriveprosess (Hattie & Timperley (2007).

2.2 Fem teser av Kvithyld & Aasen

Kvithyld og Aasen (2011) utforsker *fem teser om funksjonell respons på elevtekster* for å belyse lærerrespons og revisjon av elevtekster. De argumenterer for at hovedformålet med å gi respons på elevenes tekster er å trene dem opp i revisjonskompetanse. De fem tesene er sterkt knyttet opp om Vygotskys sosiokulturelle teori. Jeg skal nå presentere de fem tesene.

Den første tesen «respons må gis underveis i skriveprosessen» sier noe om timingen på responsen (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). Responsen har liten effekt om den blir gitt på feil tidspunkt i skriveforløpet, som for eksempel når eleven føler seg ferdig med teksten

(Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). Dette er fordi det er vanskelig å generalisere tilbakemeldingene og bruke dem til andre prosjekter. Derfor mener Kvithyld og Aasen (2011) at det er mer nyttig for eleven å bruke responsen og revidere den aktuelle teksten slik at den blir mer presis og blir forbedret. Denne prosessen kan være med på å gi elevene mestringsfølelse og utvikle skrivekompetansen deres.

Den andre tesen «respons må være selektiv» har sitt fokus på å ikke kommentere på alle nivåer, men velge ut noen punkter som eleven kan få tilbakemelding på (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Nivåene kan være fra et overordnet perspektiv og si noe om tekstens oppbygging og kommunikasjonsevne, helt ned til mikronivå som tegnsetting og rettskriving. Å gi respons på alt kan virke overveldende og eleven klarer dermed ikke å nyttiggjøre seg av responsen i like stor grad (Kvithyld & Aasen, 2011, s.12). De påpeker også at responsen handler om individet og å tilpasse tilbakemeldingen etter elevens skriveutviklingsnivå (Kvithyld & Aasen, 2011). Det vil si at vi må ha ulike forventninger til mestring ut ifra trinn, slik at vi kan ikke forvente det samme fra en femteklassing og en tiendeklassing.

Den tredje tesen «respons må være en dialog mellom skriver og responsgiver» er sterkt knyttet opp mot Vygotsky og at eleven lærer best i den nære utviklingssonen (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Her må læreren lese teksten til eleven for å få innblikk i utviklingsnivå. Kvithyld og Aasen (2011) sier videre at responsgiver burde ha en samtale med eleven da skrivekompetanse er en kompleks ferdighet. Denne dialogen kan være med på å styrke elevens selvinnsett i skriveutviklingen (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12-13). Dialogen trenger ikke alltid å være muntlig, men kan også være skriftlig, selv om å prate med eleven gir bedre innsikt i elevens ståsted. Her fremhever de også at dialogen som respons legger til rette for et dialogisk prinsipp der både den som gir respons og eleven forhandler om teksten. I denne forhandlingen diskuteres hensikten med skrivingen og for å kunne oppnå målet må den som gir respons være åpen for å tilrettelegge slik at målet blir nådd. Det bør være et mål at eleven bør få realisert sine egne intensjoner med teksten og heller ha bistand av læreren (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13).

Den fjerde tesen «respons må motivere for revidering av elevteksten» handler om det som er holdningsskapende slik at arbeidet med revisjon skal være læringsfremmende (Kvithyld & Aasen 2011, s. 13). Når eleven ikke opplever at arbeidet med teksten er en straff vil responsen på teksten oftest være effektiv. Her kommer det holdningsskapende inn, for eleven må få en forståelse av at skriving er en prosess og at alle tekster kan forbedres (Kvithyld & Aasen 2011, s. 13). Kvithyld og Aasen (2011) skriver også at det er viktig å peke på hva som er bra i teksten slik at eleven får lyst til å forbedre andre momenter. Her kan det være nyttig å vite forskjell på formativ og

summativ vurdering, slik at tilbakemeldingen man gir peker framover mot utvikling av tekstens potensiale og skjer underveis i skriveprosessen (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14).

Den siste tesen «respons må være forståelig og læringsfremmende», og da spesielt for den som skal lese og forstå dem, nemlig eleven. Kvithyld og Aasen (2011) refererer til Kronholm-Cederberg (2009) at flere studier viser at elevene har problemer med å forstå tilbakemeldingene som de får på tekstene sine. Dette kan skyldes ulike grunner som at de ikke klarer å tyde håndskriften til læreren eller tillegg til at intensjonen med kommentaren ikke er forståelig (Kvithyld & Aasen, 2011, s.14). De påpeker at margkommentarer er mer effektive enn sluttkommentarer, da de er knyttet direkte til hvor i teksten læreren mener. Slike kommentarer gjør det lettere å finne ut hvor læreren mener enn om det er en sluttkommentar som sier noe om helheten (Kvithyld & Aasen, 2011, s.14).

3. Teori

I dette teorigapittelet vil jeg presentere den teoretiske bakgrunnen som er koplet opp til mitt forskningsprosjekt. I denne oppgaven blir skriving beskrevet som en aktiv prosess, derfor en sosial skriveprosess. Dette har jeg forankret i det sosiokulturelle læringssynet til Vygotsky (1978), som kommer til å være grunnlaget for hvordan jeg ser på skriveprosessen i denne studien. Jeg vil deretter forankre studien i literacy-feltet, da dette er relevant med tanke på elevenes tekstforståelse. Videre skriver jeg om vurdering, kommunikasjon i tilbakemeldingsfasen og revisjonskompetanse. De tre temaene er knyttet opp mot hverandre, ettersom vurderingen jeg tar må kommuniseres på en forståelig og tilpasset måte, slik at elevene har mulighet til å bygge videre på sin revisjonskompetanse. Deretter blir prosessorientert skriving og stillas presentert sett i lys av det sosiale aspektet som plenumsresponsen er ment å være. Helt til slutt begrunner jeg bruk av eventyrsjangeren.

3.1 Sosiokulturelt læringssyn

Denne studien fokuserer på tilbakemeldinger i plenum for å utvikle elevenes tekster og fremme skriveutvikling og revideringskunnskaper. Tilbakemeldingene er en del av skriveprosessen, og nå elevene tar del i undervisningen tar de del i læringen. Det sosiokulturelle perspektivet tar utgangspunkt i at læring er en sosial aktivitet i samspill med andre. En sentral teoretiker innenfor dette feltet er Lev Vygotsky (1896-1934), som satte søkelys på barns utvikling og hvordan samfunn og kultur påvirker individet (Imsen, 2014, s. 46). Vygotsky mente at den individuelle, selvstendige tenkingen var sosialt betinget, og at den var et resultat av samspill mellom andre mennesker og barnet (Vygotsky, 1986, s. 120).

I teorien til Vygotsky (1978) er menneskene rundt barnet viktige bidragsytere for barnets utvikling. Han introduserer tre utviklingssoner for å vise til ulike nivåer av kognitiv utvikling

- den faktiske-,
- nærmeste- og
- potensielle utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 37)..

Den faktiske utviklingssonen sier noe om hvor barnet er nå og hva barnet får til på egenhånd, altså det barnet forstår uten hjelp fra andre. Den nærmeste utviklingssonen sier noe om hva barnet er i stand til å oppnå med støtte og veiledning fra andre, for eksempel en lærer. Det her Vygotsky mente at den pedagogiske praksisen skulle fokusere da læring var mer effektiv i denne sonen (Vygotsky, 1978, s. 39). Barnet kan

med hjelp fra en lærer bevege seg inn i den nærmeste utviklingssonen og utvide den faktiske utviklingssonen. Her argumenterer Vygotsky for at skolen bør fokusere på å få elevene i den nærmeste utviklingssonen for å utvikle mentaliteten til eleven. Han mente at om eleven forblir på et nivå den alt mestrer, vil det ikke skje noen utvikling. Det samme gjelder om læringen er for komplisert og ligger langt unna den faktiske utviklingssonen, så vil ikke eleven oppnå læringsutbytte.

Gjennom teorien til Vygotsky kan læring og utvikling forstås som en progresjon gjennom nærmeste utviklingssoner. For å kunne bevege seg inn i neste utviklingssone må eleven ha veiledning fra en person med mer kunnskap, for eksempel en lærer, som kan demonstrere hva som kreves for å nå sonen. Dette kan sammenliknes med stillasbygging, hvor læreren støtter elevenes læring og i dette tilfellet skriveutvikling gjennom å vise hvordan en tekst kan konstrueres. Dette kan gjøres ved å bruke skriverammer og modelltekster (Dysthe & Hertzberg, 2015, s. 16). Her er det også viktig at læreren gir muntlige og skriftlige tilbakemeldinger, som veileder elevene underveis i skriveprosessen. Læreren spiller en sentral rolle i skriveundervisningen, da elevene er avhengige av veiledning for å lære og utvikle skriveferdighetene sine.

Elever har ulike erfaringer med seg inn i en læringssituasjon, og dette påvirker hvordan eleven tar til seg informasjon. Det er derfor viktig at undervisningen tar utgangspunkt i hva eleven har mulighet til å oppnå. Her må læreren ha godt kjennskap til eleven sin, og kunne hjelpe eleven mot den nærmeste utviklingssonen. Den prosessorienterte skrivepedagogikken (POS) bygger på læringsteorier i arven etter Vygotsky (Dysthe og Hertzberg, 2015). Og sentralt i POS var at læreren skulle gi individuelle tilbakemeldinger til hver enkelt elev ut fra enkeltelevens behov. Når jeg i denne studien undersøker hvordan felles tilbakemelder kan hjelpe en hel klasse til å utvikle tekstene sine, er dette en videreføring av den prosessorienterte skrivepedagogikken, samtidig som jeg har hentet inspirasjon fra det vi kjenner som den australske sjangerpedagogikken der modellering i plenum er et viktig didaktisk prinsipp (Martin & Rose, 2005; Kringstad & Lorentzen, 2014).

3.2 Literacy

I Norge mangler vi et godt ord for literacy, til tross for at mange har prøvd å komme med noen norske oversettelser som «tekstkompetanse», «skriftkyndighet» og «litterasitet». I denne oppgaven har jeg valgt å bruke literacy-begrepet. Blikstad-Balas (2016) beskriver literacy som «å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster» (s. 15). Begrepet blir ofte delt i to, literacyhendelser og Literacypraksiser. Ifølge Berge (2019) er literacyhendelser noe som skjer i øyeblikket, noe som blir sett på som en enkelthendelse.

Literacypraksiser blir sett på som en vane, en form for hendelse vi gjentar og gjør flere ganger innenfor de samme kulturkontekstene (Berge, 2019, s. 28-29). Det kan bli sett på som noe organisert, som å dra på skolen hver dag. Det kan også være dagligdagse aktiviteter som bidrar til utvikling og forbedrer ferdighetene våre, som å lese bøker, skrive brev eller meldinger, lytte til lydbøker og å bruke teknologien rundt. Slike aktiviteter blir også brukt i skolen for å bidra til økt literacyforståelse, da lese- og skrivekompetanse kan bli bedre av å aktivt bruke ferdighetene og eksponere elevene for å videreføre og forbedre dem (Skaftun, 2020, s- 242). Literacyhendelser kan på sin side omfatte leseklubber, skriveverksteder, respons på tekster og skoletimer. I hver literacyhendelse finner vi ulike literacypraksiser. I en undervisningsøkt vil praksisene kunne være å snakke i grupper eller at læreren går gjennom et begrep og forklarer. Det er med andre ord det lærere gjør gjentatte ganger og som sees på som en «vane». Læreren kan si at «vanene» vi har med oss er formet av den praksisen vi er utsatt for, og dermed vil denne vanen være «skapt».

En viktig del av god literacy-opplæring er dialog om tekster i klasserommet. Blikstad-Balas (2016) påpeker at «et kjennetegn ved god literacy-opplæring er nettopp at det foregår dialog om tekster i klasserommet» (106). Denne påstanden knytter jeg direkte opp mot min bruk av plenumsrespons i klasserommet, da det innebærer at jeg ga elevene mulighet til å diskutere tekst, vi snakket om tilbakemeldingene sammen i fellesskap. Denne aktiviteten skaper en literacyhendelse hvor elevene aktivt deltar i å skape mening og forståelse gjennom dialog og samhandling. Plenum responsen kan bidra til å styrke elevenes literacy-praksiser gjennom å reflektere, snakke om og stille spørsmål om sine egne og andres tekster.

3.3 Vurdering

Vurdering er ifølge (Fjørtoft, (2009) å samle inn informasjon og videre tolke det ut ifra gitte kriterium (s. 35). Læreren må legge opp til klare kompetansemål og ha tydelige vurderingskriterier for å kunne samle inn informasjon. Læreren kan ved dette gi elevene en tilbakemelding om hva som var bra, om det mangler noe og på hvilken måte de kan forbedre teksten sin (Fjørtoft, 2009, s. 39). Her må elevene vite hva de måles etter, slik at de vet hvordan de kan forbedre seg. Undervisningen bør ha mål for at elevene skal vite hva de skal strekke seg etter. Hartberg et. al. (2012) skriver at elevene har kompetansemål som er spesifikke for temaet de holder på med, for at tilbakemeldingene de får skal oppfattes som nyttige (s. 23-24). For mange er dette en selvfølge, likevel finner vi normativ vurdering i skolehistorien vår. Den normative vurderingen går ut på å sammenlikne elevenes prestasjoner med andre elevers prestasjoner, istedenfor å ha mål som er bestemt på forhånd (Hartberg et. al., 2012, s. 23). Dette vil være vanskelig å forholde seg til, da en prestasjon kan være god den ene dagen og samme prestasjon kan

være mindre god neste dag, alt etter hvordan elevene rundt presterer. Denne tilnærmingen er utdatert, da lærere i dag ofte har dialog i fokus for at begge parter i en læringsprosess skal ha kontroll på elevens læring og forståelse rundt tilbakemeldinger (Hartberg et. al., 2012, s. 43). I undervisningstimene jeg hadde var dialog mellom meg og elevene noe jeg satt i fokus for å gjennomføre tilbakemeldingsdelen av timen. Jeg ønsket at elevene skulle delta gjennom å snakke om og hjelpe meg med å endre teksten slik at den gav mening. Elevene ble da delaktige i tilbakemeldingene om teksten vi hadde laget sammen. Vi kan knytte denne prosessen til den sosiokulturelle teorien der samspill og veiledning fører barnet til den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 39).

3.3.1 Formativ og summativ vurdering

Når vi snakker om vurdering er det ofte to typer en tenker på, summativ- og formativ vurdering. Disse begrepene har vært sentrale innenfor vurdering helt siden 60-tallet. Kunnskapsløftet endret ordlyden fra summativ og formativ vurdering til sluttvurdering og underveisvurdering i 2020 (Gamlem, 2022, s. 27).

Summativ vurdering kan en se på som en tilbakemelding i retrospekt, ofte assosiert med en karakter på et arbeid som er gjort. Det viser til en endelig vurdering av et arbeid mot slutten av en læringsperiode, ofte målt i prøver, skriftlig innlevering eller andre fremvisninger. Formålet med en sluttvurdering er å gi en oversikt over hva eleven har prestert og i hvilken grad eleven har oppnådd læringsmålene for perioden (Fjørtoft, 2009, s. 26-27; Gamlem, 2022, s. 27).

Formativ vurdering er derimot ofte assosiert med tilbakemeldinger som skal fremme læring og kan sees i form av hvilke mål som er satt for elev. (Saliu-Abdulah, 2019, s. 18-19). Disse tilbakemeldingene gis underveis i læringsprosessen for å hjelpe eleven nærmere læringsmålene som er satt. Denne type vurdering legger vekt på elevens utvikling gjennom muntlige og skriftlige tilbakemeldinger, samt å ha dialog med eleven (Fjørtoft, 2009, s. 26-27). Målet med den formative vurderingen er å styrke elevene til å aktivt ta del i læringen og får selvtillit til å skrive, revidere og utvikle tekst på egenhånd (Saliu-Abdulah, 2019, s. 16-17). I kompetansemålene etter 7. trinn står det at elevene skal kunne skrive ulike typer tekster som fortellinger, og bearbeide dem ved hjelp av tilbakemeldinger (Udir, 2020, s. 7-8). Bearbeiding av tekst er en sentral del av skriveprosessen, og er en viktig del av opplæringen til elevene (Udir, 2019, s. 17). Hartberg (2012) fremhever at gjennom aktivisering og å delta i egen læring, slik som underveisvurdering tilbyr, har elevene gode muligheter for å nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene (s. 51-52). Aktivisering er noe jeg jobbet med å oppnå underveis i undervisningen gjennom plenum tilbakemeldingene. Dette aktiviserte elevene i arbeidet

med å revidere en tekst og gjorde at de hadde mulighet til å nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene ved å prate om dem med egne ord.

3.3.2 Kommunikasjon i tilbakemeldingsfasen

I en læringsprosess er timingen av tilbakemeldingene en viktig faktor for at læringen skal ha effekt. Når tilbakemeldingen gis kan ha innvirkning på om elevene tar til seg innholdet eller om de overser dem. Det er viktig for eleven å finne ut hva de må øve mer på og hva de alt mestrer-underveis i læringsforløpet. Underveis i undervisningen kan læreren gi feedback på det de legger merke til, og i tillegg får eleven mulighet til å spørre læreren om tilbakemeldingen de har fått (Hartberg et. al., 2012, s. 43-44). For at elevene skal få de tilbakemeldingene som de trenger må læreren ha opparbeidet seg kunnskap om hvor eleven er i læringsprosessen, slik at læreren kan tilpasse seg elevens behov.

“Samspillet mellom tanke og språk i utforming av mening er et grunnlag for å forstå hvordan samtale og bruk av tilbakemeldinger gjennom samhandling kan være til støtte for læring” (Gamlem, 2022, s. 50). Dette muliggjør en dypere forståelse, da det åpner opp for refleksjon og å uttrykke tankene sine. Gjennom å dele våre tanker får vi mulighet til å utforske flere perspektiver, tenke kritisk og sammen med andre skape mening. Dialogen åpner opp for å motta tilbakemeldinger fra andre, lar oss diskutere og stille hverandre spørsmål for å forstå. Aktiviteten blir dermed en sosial prosess, der en lærer i samspill med andre og kan skape et engasjement. Det sosiokulturelle læringssynet handler om at læringen forekommer i et sosialt fellesskap og gjennom samspill med andre. I sammenheng med denne oppgaven, og satt i en skolekontekst, betyr det at aktiviteter som oppleves som meningsfulle sammen med andre er det elevene lærer mest i. Læringssynet legger vekt på at elevene bygger kunnskap gjennom deltakelse, samarbeid og samtaler (Engh, 2013, s. 39-42). Det er derfor viktig hvordan den sosiale konteksten er, da læringen ikke er en individuell prosess, men heller en sosial aktivitet mellom mennesker.

Tilbakemeldinger fungerer best når de er tilpasset mottakerens læringsfase (Gamlem, 2022, s. 78). Hvis eleven ser verdi i å investere mer for å nå målet, er nytteverdien i tilbakemeldingen god, i tillegg til at målet og veien til målet er tydelig slik at eleven vet hva som må til. Samtidig som at målet er tydelig for eleven bør det ligge et ønske om å nå målet med støtte fra læreren (Gamlem, 2022, s. 79-80). Kunnskapen om og relasjonen til eleven har dermed en del å si for at læreren skal kunne tilpasse målet etter eleven sitt nivå. Slik jeg har redegjort for ovenfor i kapitlet om Vygotsky sine utviklingssoner, skal det altså ikke være for vanskelig å oppnå, men heller ikke så enkelt

at det ikke krever noe av eleven. Det å kjenne eleven på det faglige plan blir nødvendig for å vite hvilket språk en skal bruke sammen med eleven. I denne studien har jeg valgt å ikke se på enkeltindividets faglige nivå, men heller sett på hva hver enkelt elev trenger og forsøkt å utarbeide en felles respons. Responsen håpet jeg skulle kunne fungere for alle elevene. For at elevene skal være i stand til å kommunisere om språk og tekstskaping bør læreren skape en felles forståelse av hva skriving er gjennom å bruke fagspråk litt og litt. Dette mener Netland & Aa (2020) vil gjøre at elevene bygger kompetanse (s. 134). Det setter mer press på lærerens evne til å legge til rette for undervisningssituasjoner som fremmer dialog, slik at elevene får mulighet til å bruke språket. I undervisningstimene pratet vi om sjangeren og selve skriveprosessen, og vi reflekterte over spørsmål som: «Hvordan ser et eventyr ut?» og «hva kjennetegner et eventyr?». Gjennom disse refleksjonene viste elevene gode kunnskaper.

Gamlem (2022) peker på to muntlige kommunikasjonsmønstre, IRF (Initiering - Respons - Follow-up) og IRE (Initiering - Respons - Evaluering). De to siste bokstavene, E og F, gir ulikt utgangspunkt for kommunikasjon. Follow-up, betyr å følge opp, og bygger videre på respons gjennom å følge opp responsen. Evaluering er en avsluttende samtale i en sluttvurdering. Sistnevnte kan være en god strategi om læreren ønsker kontroll og å være fasit. Da vil læreren stille spørsmål som en alt har svaret på og tilføyer til svaret eller godkjenner. I denne settingen åpner læreren opp for spørsmål og svar, mens i IRF vil læreren åpne opp for elevens tanker og bygge relasjonen Gamlem, s. 46-50).

3.4 Revisjonskompetanse i skrivingen

Bueie (2017) skriver at tekstrevisjon både kan ha kortsiktig og langsiktige formål. Det kortsiktige vil være å forbedre den konkrete teksten, mens det langsiktige har til hensikt å utvikle skrivekompetansen til elevene (s. 76). Revisjonskompetanse innebærer at eleven ser sin egen tekst et utenfrablikk, og dermed vil være i stand til å gjøre endringer som kan være med på å forbedre teksten. Kringstad og Lorentzen (2015) understreker at revidering av tekst er en av de ferdighetene som er viktigst at en elev innehar for å utvikle skrivingen sin (s. 23). Derfor skal jeg nå se på revisjonskompetansens plass i skriveopplæringen.

Kvithyld og Aasen (2011) skriver at det å utvikle kompetente skrivere i skolen er en av de mest komplekse oppgavene som de jobber med (s. 87). Elevene lærer fra en tidlig skrivefase at ord er satt sammen av bokstaver som blir lyder til å bruke disse ordene i en lengre fortelling, og videre lære seg hvordan de kan innta ulike skriveroller for å tilpasse samfunnets ønsker. Her ser vi at skriving blir sett på som en ferdighet om å skape mening av skrift fra ulike kontekster (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 10). Siden skrivingen handler om å skape mening, er tekstene et resultat av individets personlige ytringer i

samspill med sammenhengen skriveprosessen foregår i. Elevenes skrivekompetanse legger dermed føringer for hvordan de tilegner seg kunnskap i ulike fag (Matre et al., 2021, s. 11). Ulikhetene hos hver elev, i tillegg til kompleksiteten til skriveprosessen, gjør at det ikke er enkelt å alltid ha oversikt, der er derfor viktig med vurdering av skriveprosessen i skolen (Matre et al., 2021, s. 11). For å få et helhetlig bilde av elevenes skrivekompetanse må en se skriveprosessen opp mot konteksten og se på de ulike kontekstene som skriveprosessen foregår i.

Revisjonskompetanse er tett knyttet opp mot skrivekompetanse, da en tekst blir god ved at skriveren har ferdigheter innenfor begge kompetansene, altså at skriveren både kan generere ideer ned på papiret og at skriveren kan vurdere om den teksten som er generert passer til skriveformålet, konteksten, formål, sjanger og så videre. Det er som nevnt tidligere vesentlig å inneha revisjonskompetanse for å utvikle seg som skriver, og skrivekompetanse handler om å kunne skrive og revidere tekst for å kunne uttrykke seg på en forståelig måte. Om en skriver er kompetent, vil den kunne revidere tekstene sine gjennom å skrive om tekstene med det formål å kommunisere slik at den er tilpasset mottaker (Bueie, 2017, s. 73). Bueie (2017) skriver at revisjonskompetanse ikke bare er en prosess som utvikles i elevenes skriveopplæring, men som også utvikles etter hvert som eleven tilegner seg mer erfaring med skriveprosessen og selve skriveprosessen (s. 73). Læreren har derfor en viktig rolle som hjelper i elevenes skriveprosessen, og en av måtene de kan hjelpe elevene er ved å gi respons. Dette er spesielt viktig i startfasen av skriveutviklingen, da de yngre elevene har større behov for oppfølging fra læreren. Dette er interessant for min studie, som har sitt fokus på å gi respons til elever som ikke er vant til å skrive lengre og sammenhengende tekster. I tillegg var mengden på tekst som ble produsert første dagen av ulik størrelse. Det å skulle gi en tilbakemelding på en tekst på tre korte setninger kan være utfordrende. Jeg som lærer ønsket å i minst mulig grad påvirke utfallet av hendelsesforløpet i eventyrets handling, samtidig ønsket jeg å hjelpe eleven videre. Også i dette perspektivet vurderte jeg det som gunstig å gå gjennom felles respons med den samlede klassen.

3.5 Prosessorientert skriveprosessen

I følge Dysthe og Hertzberg (2018) er det essensielt å skape et miljø hvor elevene kan utvikle sine skriveferdigheter gjennom å få veiledning og tilbakemeldinger (s. 45). Den prosessorienterte skriveprosessen (POS videre i oppgaven) er en pedagogisk tilnærming som vektlegger selve skriveprosessen over det ferdige produktet. Metoden er basert på en forståelse av skriveprosessen som en kompleks prosess, hvor planlegging, utkast, revisjon og redigering spiller en sentral rolle (Dysthe & Hertzberg, 2018, s. 45). Opp mot min masteroppgave om revisjon vil deler av denne prosessen være sentral i selve skriveprosjektet som jeg utarbeidet til elevene. I opplegget får elevene mulighet til å utforske egne ideer og stille spørsmål om egen oppgave underveis i skriveprosessen.

Dysthe & Hertzberg (2018) poengterer at denne metoden gir elevene mulighet til å utforske og utvikle ideene sine gjennom å revidere flere ganger, noe som fører til en dypere forståelse av skriveoppgaven (s. 52). Gjennom Vygotskys teori om utviklingssonene kan prosessen der elevene lærer av hverandre og utvikler evnen til å vurdere og forbedre sitt eget arbeid skape et godt læringsmiljø. Derfor er det sosiale aspektet ved skrive- og revisjonsopplæringen en viktig del av dette masterprosjektet.

Gjennom tilbakemeldinger og revisjon får eleven mulighet til å utvikle seg som skrivere på en helt annen måte enn når skrivingen handler kun om produktet (Dysthe & Hertzberg, 2018, s. 59). POS er mer dynamisk og fordrer at læreren tar skriveundervisningen tilbake til klasserommet gjennom å fokusere på prosessen, samarbeid og kontinuerlig tilbakemeldinger. Dette krever innsats fra læreren som må legge inn både tid og ressurser for å gi hver enkelt elev en individuell tilbakemelding. Det kan være utfordrende å balansere hver enkelt elev sine behov når læreren skal gi like mye oppmerksomhet til hver elev. Tidsaspektet var en av grunnene til at jeg ønsket å se på tilbakemeldinger i plenum og finne ut om elevene hadde felles behov. Elevene kan etter de erfaringene jeg har gjort meg være på ulike stadier i skriveopplæringen sin, noe som kan gjøre plenumsrespons vanskelig. Denne tilnærmingen vil se på i hvilken grad plenumsrespons er nyttig for elevene og om det er hensiktsmessig å gi tilbakemeldinger felles for elever som er relativt ferske skrivere av en lengre tekst.

3.6 Stillas

I en skriveprosess som er relativt ny for elevene, vil det være hensiktsmessig å bruke stillas som metode for å bygge på den nærmeste utviklingssonen til elevene.

Stillasbygging og Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen står hverandre nære (Dysthe & Hertzberg, 2015, s. 16). Dette er noe Harr og Blikstad-Balas (2022) også skriver om, bruk av modelltekster bygger på den sosiokulturelle teorien, da elevene skal imitere mønstre for å tilegne seg kunnskap gjennom å få hjelp (s. 56). For at elevene skal lære og utvikle sine skrive- og revisjonskunnskaper, så jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av en modelltekst og felles skriving i undervisningen og i den felles responsen som ble gitt. I følge Charney og Carlson (1995) er en modelltekst en «tekst som er skrevet av en spesifikk person i en spesifikk situasjon som kan brukes flere ganger for å eksemplifisere og generalisere en sjanger» (1995. s. 519). I denne studien er personen meg og elevene, den spesifikke situasjonen er i undervisningen og den samme teksten ble brukt flere ganger for å eksemplifisere ulike aspekter ved skriveprosessen elevene var i. Ved å benytte meg av denne metoden gav jeg elevene eksempler på hvordan de kunne møte sin egen tekst og tekstsaking. Ifølge Wood et al. (1976) er det å gi elevene konkrete eksempler en form for stillasbygging som kan hjelpe dem å internalisere nye skriveferdigheter (s. 35).

Et tegn på god literacy-opplæring er ifølge Blikstad-Balas (2016) dialog om tekster i klasserommet (s.106-107). Det finnes gode grunner til å benytte seg av modelltekster i skriveopplæringen. Håland (2013) viser at elever bruker ett sett mønster fra tekstene som de har lest, samtidig presiserer Hillocks (1986) at modelltekstene i seg selv ikke er nok støtte. Elevene trenger også andre former for støtte, for eksempel veiledning og forklaring, slik som Fjørtoft (2009) påpeker med formativ vurdering, dialog med eleven muntlig og skriftlig (2009, s. 26-27). Modellteksten som ble brukt i undervisningen visualiserte et ferdig produkt for elevene, der jeg som lærer kunne kommentere og veilede dem gjennom teksten som ble fremvist. I mitt forskningsprosjekt om å finne ut i hvilken grad elevene nyttiggjorde seg av den felles tilbakemeldingen var det også tydelig at elevene trengte mer støtte enn kun felles responsen i starten av timen.

3.7 Bakgrunn for valg av sjanger, eventyr

I denne studien er eventyret omtalt som noe «morsomt» å skrive om av elevene, da de kunne finne på eventyr selv og lage til fadderbarna sine. Min erfaring fra pilotprosjektet med å skrive fortellinger var noe elevene synes var gøy. Derfor var dette noe jeg ønsket å videreføre til masteroppgaven, da det å skrive fortellinger opplevdes som motiverende. Noe som gjør eventyr spesielt, er at de fleste har kjennskap til dem, ofte fra egen barndom. De har dermed en del kunnskap om eventyr etter å ha lest eller hørt på dem (Senje & Skjong, 2005, s.114). Mange av elevene hadde kunnskap om ulike eventyr, samtidig som de fikk mer kunnskap i undervisning om eventyrtrekk som: «det var en gang», magiske tall, dyr med menneskelige egenskaper, magiske vesener som troll og feer, prinser og prinsesser, en eller flere hindringer, gjentakelse og lykkelige i alle sine dager». «Gjennom å lese eventyr, samtale om dem og skrive eventyr selv, kan elevene utvikle en stadig mer eksplisitt og analytisk kunnskap om denne sjangeren» (Senje & Skjong, 2005, s.114). Blikstad-Balas (2015) understreker betydningen av å inkludere eventyr i norskfaget. Hun argumenterer med at elevene får mulighet til å utforske sin kreativitet, utvikle språkferdigheter og forstå grunnleggende litterære trekk som struktur, tematikk og karakterutvikling. Gjennom å bruke eventyr i undervisning får elevene en god arena til å arbeide med sjangertrekk og litterære virkemidler (s.32-34).

4. Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hvilke metodiske framgangsmåter som jeg har benyttet for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittelet har som formål å begrunne den metodiske tilnærmingen og begrunne hvorfor de ble valgt. Leseren skal også få innblikk i hvordan jeg har gått fram under datainnsamlingen, hvilke utvalg studien har og hvordan deltakerne ble valgt ut. Mot slutten skal jeg vise hvordan dataene ble analysert og på hvilken måte metodevalg påvirker validiteten og relabiliteten til studien, for så å avslutte med å legge fram etiske utfordringer.

4.1 Metodevalg

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan femtetrinnselever nyttiggjør seg av plenumsrespons i en skriveprosess der de skriver eventyr. For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign. Gjennom en plass i en PRANO-gruppe ble det naturlig for meg å gjennomføre en klasseromsstudie innenfor kvalitativ forskningsmetode. Innenfor skriveidaktikken benyttes klasseromsstudier for å observasjon, intervju og analysere elevtekster. Ved å bruke disse tre metodene vil jeg kunne få et dypdykk i skriveprosessen og de tankene som ligger bak skrivingen. Denne metoden heter triangulering, som innebærer å bruke flere ulike datainnsamlingsmetoder for å få en mer omfattende forståelse av forskningsspørsmålet. Gjennom å bruke denne metoden styrkes tilliten til konklusjonen fra studien, da en enkelt datakilde vil kunne være usikkert når man studerer et fenomen (Krumsvik, 2013, s. 157)

Under empiriinnhentingene hadde jeg en dobbeltrolle som deltakende observatør, i form av lærer og forsker. Når jeg som forsker dykker inn i klasserommet og blir en del av miljøet får jeg en mulighet til å oppleve skriveprosessen på nært hold, samtidig som jeg får tolket og analysert observasjonene mine. Dette bidrar til å skape et mer helhetlig bilde av studien, i tillegg til å gi studien en større forståelse av samspillene i klasserommet. Når jeg som forsker er tett på forskningsobjektene skapes det en nærhet til forskningen som er spesiell for den kvalitative metoden (Tjora, 2017, s. 15). Det gir meg muligheten til å utforske elevenes oppfatninger og tanker om elevtekstene og tilbakemeldingene, som innhentingene av tekstene og observasjonene ikke kunne gi meg.

En kvalitativ studie som denne vil ta et dypdykk inn i en spesifikk klasse og vil derfor ikke være en fasit for alle 5. klasser. Likevel kan studien gi verdifull innsikt i hvordan plenum tilbakemeldinger fungerer i praksis. Denne innsikten kan være nyttig for videre forskning og praktisk for anvendelse i klasserommet.

4.1.1 Undervisningskontekst

Elevene har et lukket klasserom som kan gi arbeidsro fra det felles arealet utenfor. Pultene i rommet er delt inn i grupper på fire og fem for å gi mulighet til diskusjon innad i sittegruppene. Det er også laget en sittegruppe bakerst i klasserommet, som er delvis skjermet fra resten av klasserommet med noen hyller. Elevene har også mulighet til å sitte i vinduskarmen, da disse er store nok. I tillegg kan arealet utenfor klasserommet brukes til å arbeide i, da det er ulike sitteplasser med og uten bord. Her kan det være litt støy, da det er midt imellom to åpne klasserom og alle elevene på trinnet får bruke det i undervisningen.

Klassekulturen er energisk, og det oppleves som at elevene er trygge og godt vant med hverandre. Under undervisning og framføring er elevene aktive, det er også aksept for å kunne gå litt rundt i timene og bevege seg litt. Elevene på dette trinnet har ikke tidligere arbeidet mye med skriving i den forstand at de skal øve seg på å skrive en bestemt sanger med spesifikke sjangertrekk. Det er også første året elevgruppen får skrive på Chromebooks, noe som oppleves som svært interessant for elevene.

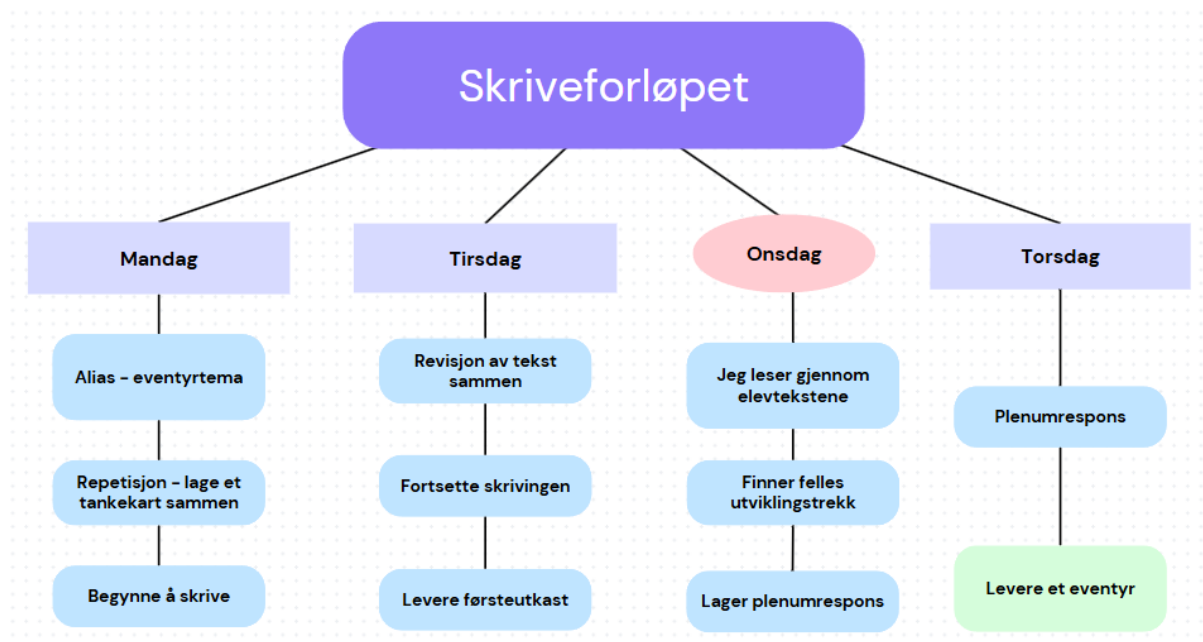
4.1.2 Skriveøktene

I forkant av denne skriveprosessen har faglærer gjennomført et opplegg med eventyr som sjanger. Undervisningsopplegget var planlagt og laget av oss studentene, da vi alle skulle ta utgangspunkt i eventyr. Den kunnskapen elevene tilegnet seg før vi kom, var nyttig for at elevene skulle ha et godt grunnlag til de selv skulle skrive sine egne eventyr. Dette gjorde at vi kunne fokusere og bruke tiden på å skrive.

I timene med faglærer hadde elevene fokus på disse eventyrtrekkene: «det var en gang», «snipp, snapp, snute», hindring/kampen mellom det gode og onde, magiske tall som 3, 7 og 12, menneskelige egenskaper på dyr, overnaturlige egenskaper, få karakterer og hvilke som var typiske, som konge og dronning, prinser og prinsesser, og troll. Dette ble gjort gjennom å dekonstruere de to eventyrene «De tre bukkene Bruse» og «Tommeliten». Elevene satt i læringspar og markerte kjennetegn med farger på eventyrene de hadde fått utdelt. Hensikten med denne arbeidsformen var at elevene fikk tilegnet seg kunnskaper om form og sjanger, slik det også blir beskrevet i Hårr og Blikstad-Balas (2022, s. 64).

Elevene viste at de hadde mye kunnskap om eventyr da jeg startet timen med en eventyr-alias, der de skulle beskrive ulike ord og begreper til de andre på gruppen sin. Her var det i tillegg til de eventyrtrekkene som er nevnt ovenfor brukt flere og nye begreper for å utfordre og se om elevene hadde kunnskap utenfor det spesifikke læringsinnholdet de hadde jobbet med. De nye begrepene var hulder, revidere, karakter, løsning, tilbakemelding, respons, gode mot det onde, hindring, helt/heltinne, tryllestav,

ånd i lampe, en magisk finger, Iselin, Maren og Eirin. Denne type oppstartfase mente jeg passet godt til klassen, da det er en leken klasse som liker å snakke. Det er også en fin måte å aktivere forkunnskapen på ved å bruke ord for å beskrive og forklare de ulike sjangertrekkene som kan være med på å hjelpe dem når de skal begynne å skrive sine egne eventyr.



Figur 4.1: Skriveforløpet og aktivitetene dag for dag. Onsdag er rød, da dette ikke er en time med elevene, men mine forberedelser.

Etter at denne delen av økta var ferdig, presenterte jeg undervisningsopplegget i korte trekk og hva vi skulle gjøre i norsktimene denne uken. Jeg spurte klassen om de husket hva det å revidere betydde, da var det noen elever som husket pilotprosjektet vi hadde høsten før. I etterkant av dette lagde vi sammen i plenum et tankekart med eventyrtrekk. Disse ble til bombepunkt som sto på tavla senere i økten for å hjelpe elevene i skrivingen sin.

Til forskjell fra pilotprosjektet hadde ikke elevene en egen idefase. De skulle heller begynne å skrive. Under pilotprosjektet var det noen som uttrykte at de ikke ønsket denne idefasen, da de hadde det «inni hodet». Noen av elevene klarte å komme i gang av seg selv, og siden de ikke hadde fått en skriveramme å skrive ned tankene sine på, var det noen som valgte å prate med sidemann om ideer. Det kan i retrospekt ha vært fordelaktig og hatt en individuell idefase, for så å starte skriveprosessen etter dette. I denne klassen er skriving en sosial aktivitet, slik jeg med henvisning til blant annet Engh (2013) har redegjort for i teorikapittelet. Jeg og faglærer gikk rundt og veiledet elevene underveis i startfasen. Noen ville bare vise fram ideene sine, mens andre ønsket å stille

spørsmål og få hjelp med å komme litt i gang og få en bekreftelse på det de holdt på med.

Økt to starten jeg med å gjennomgå hva vi skulle gjøre. Noen av elevene var da alt godt i gang med å skrive på eventyret sitt. Selv om mange var ivrige på å sette i gang, var det viktig for meg å gi dem noen redskaper de kunne benytte i prosessen videre. Under pilotprosjektet lagde vi en fortelling sammen, og denne tok jeg frem for å modellere en revideringsprosess og å snakke litt om «den røde tråden». Under denne delen var elevene ivrige og kom med innspill. De gangene fortellingen sklei ut og elevene ønsket at den skulle bli lengre, forsøkte jeg å spore dem inn igjen ved å stille spørsmål og anerkjenne ideen og at dette kunne brukes i deres egen tekst. Etter å ha sett noen av elevene bruke tid på å begynne å skrive den første økten, fikk de nå en «forestilling om hvordan de kan løse skriveoppgava» (Kvithyld et al., 2020, s. 14). Jeg valgte å gjøre det på denne måten for å se om dekonstrueringen hadde gitt elevene en ramme for hvordan formen på et eventyr skulle se ut. Første økten fikk elevene starte opp som de selv ønsket, og andre økten viste jeg hvordan revidere en tekst, samtidig som de fikk komme med ideer. Dette viste elevene hvordan en skriveprosess kan være, gjennom å arbeide med et uferdig utkast som byr på utfordringer underveis. Selv om elevene hadde ideene i hodet sitt og skrev etter dem, vil det være viktig å vise fram ulike måter å arbeide på for å utvikle elevenes skrivestrategier (Kvithyld et al., 2020, s. 14). Underveis i skriveprosessen gikk jeg og faglærer rundt for å veilede elevene. Min veiledning ble tatt opp med båndopptaker og transkribert i ettertid.

Til den siste økten var elevene spente på hvilke tilbakemeldinger de hadde fått på tekstene sine. Alle fikk en individuell tilbakemelding, da dette var noe jeg i utgangspunktet skulle fokusere på. Disse tilbakemeldingene fikk de i etterkant av den felles tilbakemeldingen jeg hadde forberedt til timen. Fra forrige periode hadde jeg en liten pekepinn på hva elevene mestret, og hva de trengte mer øving i.

Jeg startet med å forklare elevene at dette var noe jeg hadde lagt merke til i flere av tekstene og ønsket å gå gjennom sammen med dem. Først gikk jeg gjennom hvordan man kan konstruere «en rød tråd» i eventyr, og hva det hadde å si for fortellingens forløp og mening. Her brukte jeg samme fortelling som den vi hadde revidert sammen, der jeg hadde markert med ulike farger for å vise at ulike elementer gikk igjen. Deretter gikk vi gjennom ord som skapte spenning og variasjon i teksten. Her levde jeg meg inn i ulike situasjoner og brukte elevene som eksempler mens jeg diktet opp ulike hendelser. Jeg brukte elevene for å skape engasjement og for at de skulle stille spørsmål og lure litt på de ulike setningene.

Helt til slutt gikk vi gjennom det å revidere en tekst, slik at det ble repetert da dette var hovedfokuset for dagen. Elevene fikk tilbakemeldingene sine og begynte å jobbe. Noen trengt hjelp til å forstå tilbakemeldingen, mens andre synes de var forståelige.

4.2 Datainnsamling

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for hvordan jeg innhentet data, og begrunne valgene jeg tok underveis.

4.2.1 Feltnotater

I undervisningstimene observerte jeg, praksislærer, medstudenter og veileder øktene. Jeg skrev ned mine tanker og observasjoner rett etter øktene for å ha ferske notater av timen slik jeg husket dem. I tillegg fikk jeg notatene til mine medobservatører for å kunne beskrive klasseromssituasjonen og hendelser som oppsto underveis i undervisningsøktene. Observasjonene tok utgangspunkt i punkter jeg hadde satt spesifikt opp for øktene. De som observerte øktene utenom meg selv og medstudenter var ulike fra hver økt, da vi hadde tre veiledere. De tre veilederne ble presentert for elevene som observatører av meg og min undervisning.

Hensikten med feltnotatene var at jeg skulle se de i sammenheng med IRF og IRE for å se i hvilken grad jeg klarte å styre samtalen til en "Follow-up" og hvilke spørsmål elevene hadde underveis. Som jeg har redegjort for ovenfor, var formålet at jeg ønsket å skape en undervisningssituasjon som åpnet opp for spørsmål både i plenum og individuelt. Med utgangspunkt i Hartberg et. al. (2012) og (Engh (2013) som skriver om timing og relasjon, vil elevene ha god nytte av tilbakemeldingene, da de er midt i skriveprosessen og elevene har mulighet til å ha dialog med meg som lærer. Fordi elevteksten skrives over tre økter på en uke, mandag, tirsdag og torsdag, vil elevene ha teksten ferskt i minne og responsen vil da ikke bli unyttig i form av at elevene har glemt hva poenget med teksten er.

4.2.2 Elevtekster

Jeg samlet inn to tekster av hver elev, et førsteutkast og en tekst som hadde som hensikt å være sluttprodukt, men som for noen ble et andreutkast. Det var ikke alle elevene som var ferdige da de leverte inn teksten sin mot slutten av skriveprosessen. De uferdige tekstene er likevel nyttige til oppgavens formål, da jeg vil kunne se om de har endret seg etter plenumsresponsen. I analysens første del hvor jeg svarer på hvilke utviklingstrekk jeg så i elevtekstene, har jeg benyttet meg av tre elevtekster per hovedtema. Jeg har valgt å bruke tre tekster med manglende spenning og tre tekster med manglende sammenheng for å underbygge valg av plenumsrespons. Jeg har kun valgt å vise fram de

seks tekstene, da de ga et eksempel på hvordan elevene hadde formet tekstene sine. Elevtekstene som jeg har hentet inn vil ha konkrete eksempler på hvordan tekstene har endret seg fra den første skriveøkten til den siste. Elevene har mellom disse øktene fått en individuell tilbakemelding i tillegg til at de har deltatt på den felles tilbakemeldingsøkten jeg hadde med klassen. For noen av elevene var dette mer en positiv bemerkning om videre skriving, da teksten var for kort til å kunne si noe om oppgavens fokusområder. De elevene som hadde skrevet mer fikk også en positiv merknad, i tillegg til en kommentar om de trengte å se etter spenning eller sammenheng i teksten. Kommentarene var ikke spesifikke. Den individuelle tilbakemeldingen, som jeg har valgt å ikke ha som fokus i denne oppgaven, ble gitt som en skriftlig kommentar.

4.2.3 Intervju

Jeg valgte å intervju syv elever som hadde revidert tekstene sine i ulik grad for å få fram ulikheter. Fire av intervjuene ble utført dagen etter den siste skriveøkta, mens tre av dem ble tatt mandagen uka etter. Alle intervjuene ble utført mens de andre elevene hadde undervisning. Elevene ble intervjuet i et rom med glassvinduer rett utenfor sitt eget klasserom, slik at andre kunne se hva som hendte. Ifølge Kvernmo (2010) kan det å sitte rett ovenfor informanten virke kontrollerende, og dette var en av grunnene til at jeg valgte å sette meg slik at vi satt ved siden av hverandre, med et skrått utgangspunkt (s. 72). Om elevene føler seg trygge i omgivelsene, vil det være nyttig for intervjusituasjonen, slik at det blir en så naturlig samtale som mulig (Tjora, 2017, s. 135). Intervjuene ble tatt opp på en diktafon, hvor foresatte hadde gitt skriftlig samtykke til intervjuet, samtidig som elevene gav sitt samtykke. Det var viktig for meg at elevene også ville bli intervjuet og at dette ikke følte som tvang. Gjennom å lage avtaler med eleven kan det være med på å skape trygghet, for eksempel med at samtalen skal slettes og at det kun er jeg som skal høre på den. Dette poenget mener Eide og Winger er spesielt viktig i intervju med barn (2003, s. 71-73).

De elevene jeg valgt å intervju ble valgt ut basert på en strategisk utvelgelse (Johannessen, et. al. 2010, s. 230). For at jeg skulle få svar på min problemstilling mest mulig dekkende, ønsket jeg å intervju elever som representerte ulike faglige nivåer og som hadde revidert tekstene sine i ulik grad. Av de syv var det fem som hadde revidert teksten sin etter den felles tilbakemeldingsfasen, en elev hadde ikke revidert i førsteutkastet sitt, men heller skrevet en ny tekst og den siste eleven hadde revidert noe annet enn det som ble tatt opp i plenumsresponsen. Siden jeg ikke hadde så god kjennskap til elevenes faglige kompetanse og hvor vidt de kom til å gi meg noen svar under intervjuet, rådførte jeg meg meg kontaktlærer. Jeg gjorde meg opp en mening og deretter hørte jeg om utvalget mitt virket dekkende i forhold til det faglige spennet som var i klassen. Utvalget vil likevel virke relativt homogent da elevene går i samme klasse

og representerer derfor samme demografiske profil med tanke på alder og bosted (Johannessen, et. al., 2010, s.201).

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (se vedlegg 6). Intervjuene var semistrukturerte, hvor jeg tok utgangspunkt i de spørsmålene jeg hadde forberedt. Samtidig var jeg forberedt på å stille oppfølgingsspørsmål og å endre rekkefølge på spørsmål om det ble nødvendig for flyten i samtalen. Spørsmålene var formet slik at det skulle være flest åpne spørsmål der elevene kunne reflektere selv. Dette valgte jeg på bakgrunn av det Kvale og Brinkmann (2015) skriver om at barn ofte godtar det de voksne ønsker å høre og derfor lar seg lede i den retningen spørsmålene blir stilt (s. 174-175). Dette perspektivet kan være med på å føre til feil i studiens validitet da elevene ikke får til eller får muligheten til å uttrykke seg så presist som de selv ønsker. Etter intervjuene transkriberte jeg og skrev ned viktige deler av intervjuet som ikke ble fanget opp gjennom lyd, som for eksempel peking på tekst og hvor eleven pekte. Transkripsjonen ble gjort gjennom NTNU sin «Tale til tekst», og deretter gikk jeg selv gjennom transkripsjonen og renskrev innholdet. Samtale utenom temaet ble tatt vekk, da dette ikke er relevant for oppgavens innhold.

Maktforholdet i et forskningsintervju vil ofte være asymmetriske, da spesielt i slike intervjuer som jeg utfører, der barn er intervjuobjektene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Den voksne har ofte makten og barnet blir i denne sammenheng sett på som den svakere part. Derfor vil det være viktig å la elevene være eksperten i intervjuet, siden det er elevenes tekst som skal være i fokus. Siden elevene er skaperne av teksten, vet de også best om sin egen tekst. Å få fram dette perspektivet bidrar til å likestille maktforholdet i noen grad, noe som var grunnen til at jeg startet intervjuene med at de selv skulle få fortelle om tekstene sine.

Data fra intervjuene er i liten grad benyttet i denne oppgaven, da hovedfokus ligger på elevtekstene og hvordan de er endret. Intervjuene er likevel nyttige i form av at elevene har fått pratet om sine tekster og kunnet bekrefte eller avkrefte noen av mine antakelser om handlingsforløpet. De er derfor brukt som en sekundærkilde.

I tillegg vil elevene med sine uttalelser kunne styrke funnene i elevtekstene, og gi en oppfatning av hvordan teksten er tenkt og med det sikre et korrekt perspektiv av funnene (Yin, 2014, s.122).

4.2.4 Lærerkommentarer

Lærerkommentarene fra plenumundervisningen i denne studien er utarbeidet av meg etter å ha sett på tekstene til elevene. Det betyr at jeg i tillegg til å ha et kritisk blikk på i hvilken grad elevene gjør seg nytte av dem, må jeg også ha en kritisk vurdering på

hvordan jeg har formet tilbakemeldingene og hvordan jeg tilrettelaga for at elevene skal kunne dra nytte av dem. Dette vil jeg diskutere nærmere i analysen. Jeg anser det som viktig å ha kompetanse i å lese og vurdere elevtekster, da dette er en viktig fagkompetanse som en norsklærer må beherske. Vurderingspraksiser som underveis- og sluttvurdering er nyttige om det er knyttet opp mot skriveopplæringen (Netland & Aa, 2020, s. 128-129).

4.2.5 Empiri

Datainnsamlingen jeg har redegjort for ovenfor har ført til følgende empiri:

Empiri	Antall	Primær/sekundær
Førsteutkast elevtekster	17	Primær
Andreutkast elevtekster	16	Primær
Elevintervju, transkribert	7	sekundær
PowerPoint sider i total	17	sekundær
PowerPoint sider med respons	2	sekundær

Tabell 4.2: Empiri

Jeg har samlet inn elevtekster, som er min primærempiri. Jeg fikk 17 førsteutkast og 16 andreutkast. Grunnen til at det er færre andreutkast er at noen av elevene var borte denne dagen. Jeg hadde åtte samtaler med elever, hvor jeg endte opp med å bruke syv fordi ene eleven tullet mye under samtalen og jeg vurderte at det ikke var noen nytte i den. Jeg har i tillegg utarbeidet en PowerPoint-presentasjon til undervisningen, av de 17 sidene var to av dem plenumsrespons.

4.2.6 Metodetriangulering

Metodene jeg har brukt har alle sine sterke og svake sider, og slik Yin (2014) beskriver har hver av dem begrensninger til hvor mye hver informasjonskilde kan gi (s. 106). Dette er grunnen til at jeg har valgt flere metoder for å samle inn data, som i sin helhet skal gi grunnlag for en mer allsidig belysning av tema (Grønmo, 2016, s. 68). Når man bruker tre ulike metoder kalles det metodetriangulering, noe som innebærer at jeg skal belyse problemstillingen gjennom tre ulike sett data og metoder. Dette er dermed en metode for å sikre god validitet i studien (Krumsvik, 2013, s. 157).

Siden jeg i denne oppgaven ønsker å finne ut av nyttiggjøringen av plenumsresponsen til elevene, vil primækilden i denne oppgaven være elevtekstene jeg har innhentet. Intervjuene og observasjonene vil være til støtte for funnene i elevtekstene, og enten avkrefte eller bekrefte funnene. Triangulering er derfor en god metode for å styrke påliteligheten av studiens funn (Nilssen, 2012, s. 142).

4.2.7 Validitet og reliabilitet

I denne kvalitative studien må jeg som forsker tenke over styrker og svakheter ved studiens troverdighet. Validitet og reliabilitet er dermed to sentrale begreper som brukes for å vurdere troverdigheten og kvaliteten til forskningen (Silverman, 2011). Postholm og Jacobsen (2018) trekker fram Kvale og Brinkmann (2015) som hevder at tradisjonelt handler reliabilitet om forskningsresultatenes konsistens, som vil si om resultatene kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (s. 223). Det er derimot vanskelig å gjenskape en kvalitativ studie helt nøyaktig. Dette fordi forskeren tar med seg sitt eget sett teori inn i tolkningen av datamaterialet og analyserer i henhold til sine egne kategorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Jeg har gjennomført en studie som følger et skriveforløp med følgende intervjuer, noe som ikke vil være mulig å gjenskape. Reliabiliteten i denne studien vil da bli knyttet til de detaljerte beskrivelsene av skrivesituasjonen jeg har undersøkt og til de analysene jeg har gjennomført, slik at forskningsmetoden blir transparent (Silverman, 2011; Thaagard, 2013).

Studien har som mål å oppnå valide tolkninger som er fornuftige og overbevisende (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Ved å anvende flere datakilder som elevtekster, observasjoner og intervjuer, har studien framskaffet ulike typer empiri som kan fortelle noe om hvordan plenumsresponsen påvirker elevenes skriveprosess. Metodetriangulering bidrar til å styrke validiteten ved å sikre at funnene er konsistente på tvers av de ulike datakildene (Netland & Aa, 2020). Elevintervjuer er en sårbar situasjon, der elevene ofte kan godta det den voksne sier, fordi de ønsker å gi et «riktig» svar, som jeg skriver om under intervju i 4.2.3. Dette perspektivet kan være med på å føre til feil i studien. I tillegg vil elevene kunne styrke funnene i studien, og gi en oppfatning av hvordan teksten er tenkt og hvordan de har brukt plenumsresponsen. Dette vil vise seg i teksten, så om de prøver å «blidgjøre» meg som intervjuer, vil jeg kunne se hvordan plenumsresponsen har endret tekstene.

Det å analysere elevtekster vil kun gi min tolkning av materialet og vil bli besvart ut ifra hvilken kunnskap jeg har innhentet meg. Mitt forskerblikk vil kunne bli påvirket av mitt teoretiske ståsted og mine egne tanker. Både mine egne opplevelser og den teoretiske forståelsen jeg bygger på vil kunne ha innflytelse på forskningsfokuset. Dette kan medføre at holdningene og tankene mine rundt forskningsprosjektet vil kunne gjøre at jeg leter etter det jeg tenker er et sannsynlig resultat både i innsamlingen av elevtekstene og i analysen av dem.

En ulempe med at jeg skal ha timene og skal gi elevene tilbakemeldinger er at jeg ikke har bygd opp nok kunnskap om elevene og ikke har en like god relasjon som kontaktlæreren deres. Jeg har kun vært i klassen i to uker og dette var flere uker før

prosjektet ble gjennomført. Dette kan ha innvirkning på dialogen mellom meg og elevene i timen og i intervjuene.

4.2.8 Etikk

I forkant av dette masterprosjektet ble studien meldt inn og godkjent av Sikt (se vedlegg 1). Den har blitt designet i tråd med retningslinjene til både NTNU og Sikt. Alle de frivillige informantene har fått et informasjonsskriv om studiens hensikt, formål og et skjema om informert samtykke og informasjon for hvordan de kan trekke seg til enhver tid uten at det vil få noen konsekvenser. Dette ble sendt med hjem til foresatte, da elevene var under 16 år og måtte ha samtykke fra foresatte (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45-46). I tillegg ble elevene informert om at uavhengig av om deres foresatte hadde underskrevet samtykkeskjemaet, var deres stemme også viktig og at de ikke ble tvunget til å delta om de ikke ønsket det. Elevene som ble intervjuet fikk informasjon om hvordan lydopptakene ville bli behandlet rett før samtalen. De fikk også vite at det var frivillig å delta og at deres samtykke kunne endre seg, og at de da måtte si ifra til meg eller kontaktlærer slik at hun kunne videreformidle dette til meg, slik at jeg kunne slette all informasjon om deltakeren.

Når utvalget er så lite, er kravet om anonymisering strengt. Informasjon som kan spores tilbake til individet er taushetsbelagt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Mitt ansvar som forsker er å behandle informasjonen jeg innhenter slik at det ikke kan knyttes til informanten. Jeg behandler ingen informasjon som er sensitiv for elev eller skole. Jeg utført flere tiltak for å opprettholde anonymiteten til deltakerne. Jeg har oppbevart deltakerne og foresattes navn fysisk adskilt fra resten av opplysningene. Lydopptakene som jeg har gjennomført, ble gjort på en lånt diktafon av NTNU og slettet umiddelbart etter endt transkripsjon. Elevene har fått pseudonymer for å anonymisere dem. Disse navnene er skrevet om i elevtekstene, der elevene har bruk hverandres navn som karakterer, jeg har også brukt de anonymiserte navnene i masteroppgaven.

5. Analyse

I denne delen av analysen skal jeg presentere utdrag fra elevtekstene som illustrerer de utviklingstrekkene jeg har identifisert i tekstene. Jeg starter med å utrede det første forskningsspørsmålet mitt, hvilke felles behov så jeg i elevenes førsteutkast og hvordan utarbeidet jeg plenumsrespons ut fra disse? Dette har gjort at jeg har delt funnene inn i manglende sammenheng og spenning. Videre skal jeg presentere konstruksjonen av plenumsresponsen. Til slutt tar jeg utgangspunkt i mitt andre forskningsspørsmål som fokuserte på hvordan elevene reviderer tekstene på bakgrunn av plenumsresponsen.

5.1 Felles utviklingstrekk

For å beskrive felles utviklingstrekk i elevens førsteutkast har jeg delt kapitelet inn i to deler, manglende sammenheng og manglende spenning. I de to delene har jeg brukt tre elevtekster for å vise hvilke utviklingstrekk jeg fant, for å begrunne manglende sammenheng og spenning.

5.1.1 Manglende sammenheng

Jeg la merke til at det virket som om eventyrene ble skrevet ide for ide, og ikke som en sammenhengende tekst. Det er tydelig at noen av elevene har mange ideer, og det kan se ut til at de ønsker å ha med alle ideene samtidig i historien sin. Dette fører til at historiene endte med at det dukker opp karakterer eller hendelser som ikke passer inn i handlingen. I Johanne sitt eventyr «De to små grisene» er det tydelig at hun har hatt mange ideer i løpet av skriveprosessen. Det starter med at de to grisene går seg bort i skogen, blir funnet av en jeger og tatt med til en annen stall enn den de kom fra. Videre skriver hun at eieren fant dem. Neste dag er eieren borte og en ny karakter «assistenten» kommer inn i handlingen. Plutselig dukker eieren opp igjen uten noen som helst forklaring, og han vet heller ikke hvem assistenten er. Mellom alle disse hendelsene later det til å være handling som for Johanne, kanskje, er «åpenbart». For oss som lesere vil ikke denne handlingen gi noen mening, da det blir en oppramsing av hendelser som ikke helt gir mening uten en videre forklaring.

Per forteller om en konge som aldri blir fornøyd. Oppbygningen av eventyret hans har likheter med Johanne sitt eventyr. Eventyret starter med at han forteller om en konge, hans kone og tre barn. Videre forteller han om alt gullet og sølvet han hentet, uten å si noe om hvor det ble hentet fra. Samtidig dukker det opp en fattig familie, der faren måtte jobbe i gruvene til kongen. Vi kan her anta at gullet og sølvet er hentet fra folket til kongen. Deretter får vi vite navnene til barna til kongen, og at han ønsket at jentebarnet skulle gifte seg. Her hopper eventyret plutselig tilbake til den fattige faren

som hadde en stor og sterk sønn som han ønsket å døpe. Dette måtte han jobbe mer for å få råd til. Eventyret har mange ideer, og selv om jeg som leser av eventyret kan tenke meg til hva Per ønsker å formidle i eventyret, mangler det en sammenheng i plotet.

I likhet med Johanne og Per har Yvon sitt eventyr «De tre grisene & trollet» en handling som kan virke kaotisk for oss som lesere. Eventyret handler om tre griser som er brødre. De bor på en gård med en eier som skal ut i skogen for å hente ved. Plutselig hørte eieren en lyd og løp tilbake. Hjemme på gården var den ene sauene bortført. For oss som lesere kommer bortføringen av sauene uventet, da det kun er presentert tre griser og moren til grisene. Videre blir det fortalt om en skapning som forsvinner, som jeg kun kan anta har tatt sauene. Dette fikk de tre grisene til å undre seg. Deretter avsluttes førsteutkastet med at grisene måtte finne skapningen, fordi de fant ut av hva som hadde skjedd. I likhet med Johanne og Per sitt eventyr, lider Yvon sitt eventyr av en manglende helhetlig framstilling av hendelsesforløpet.

Gjennom de tre eksemplene får vi en forståelse av hvordan tekstene til elevene er bygd opp. Funnene i de tre tekstene gjenspeiler også oppbygningen av ni andre tekster. Som jeg har redegjort for i metodekapittelet, fant jeg det hensiktsmessig å kun bruke de tre eksemplene ovenfor, da det ikke er nødvendig for studien å vise fram alle tekstene med samme utviklingstrekk, men heller vise eksempler og tanken bak valget jeg ønsket å hjelpe elevene med å forbedre. Manglende struktur i form av at handlingen får nye karakterer og hendelser, som jeg tenker ikke passer inn uten en forklaring, kan delvis forklares med at elevene ikke fikk en skriveramme i forkant av skriveprosessen. De fikk dermed ikke skrevet ned egne tanker og hjelp til å strukturere eventyret de var i ferd med å skrive. Dette kan også være en av faktorene som gjør at noen av elevene hadde fått skrevet lite tekst. Jeg tenkte at arbeidet med de to eventyrene uken før og samskrivingen av eventyret, hadde gitt elevene et godt utgangspunkt for å kunne skrive egne eventyr. Det kan i ettertid likevel innvendes at det kunne ha vært nyttig med et enda mer støttende stillas for at elevene skulle få mer ut av skriveøktene. Skriverammer kunne, som i pilotprosjektet, hjulpet elevene med å strukturere tankene sine og utviklet en sammenhengende tekst.

5.1.2 Manglende spenning

I eventyr er det typisk at hovedkarakteren(e) møter på en hindring eller utfordring. Jeg så derfor etter dette trekket. I flere av tekstene til elevene fant jeg ingen hindringer, eller så var det en oppstart på hindring, som løste seg uten noen som helst forklaring eller spenningsoppbygging. Funnene av en påbegynt hindring kunne forstås som at eleven mente det var nok å bare nevne et troll eller udyr for at det skulle bli spennende. Tanken

på å møte på et troll kan for et barn være nok spenning, mens en voksen trenger flere detaljer. Spenning er med andre ord forskjellig ut ifra erfaring og modenhet.

I teksten til Anders, «Per og trollet», som er inspirert av de kjente eventyrene om Askeladden, møter vi tre brødre som skal ut for å hogge ved for faren sin. Begge de eldste brødrene blir reddet av en lyd, «BOOM!», men det er bare den yngste gutten som tør å undersøke hva lyden kommer av. Da Per, den yngste broren, begynner å følge lyden bygger spenningen seg opp. Når Per kommer fram viser det seg å være noen gnomer som vil hjelpe han, om han har gått seg bort. Per blir så spurt om å hjelpe gnomene med arbeid mot bytte av 1 million, noe Per gjør. Etter å ha arbeidet hele natten, får Per det han er lovet og drar hjem til familien. Her kan vi se at den skumle lyden ikke var så skummel likevel. Det ble heller ikke et hinder for Per, men en god gjerning som er godt betalt. Dette er et kjent eventyrforelegg, som er typisk for Askeladden. En kan kanskje tolke det slik, at lyden som skremte brødrene var en hindring i seg selv.

Frans har en litt annen vri på spenningsmomentet enn det Anders har. I Frans sitt eventyr om trollmannen William starter handlingen med at William skal inn til byen, men på grunn av kongen så måtte han snike seg inn. Forsøket ender i at han blir omringet av vakter og blir til slutt buret inne. Heldigvis er William trollmann og kan trylle seg ut. Dette prøver han på tre ganger, og den siste gangen kommer et villsvin som var som en lykkeamulett. Her slutter eventyret med «Fortsettelse følger?», som viser til at det kanskje kommer en fortsettelse. Det å avslutte eventyret på denne måten kan tolkes på ulike måter. Frans kan tenke at dette er en fin måte å avslutte på, ellers kan planen være å skrive neste del den siste timen. Uavhengig av det signaliserer avslutningen at det kommer mer tekst.

Det tredje eksempelet, som er ulikt fra de to andre eksemplene er Tor sitt eventyr «Gutten og det flyvende teppe». I dette eventyret møter vi en gutt som ønsker seg et flyvende teppe. Da han var i skogen oppdaget han en grotte som han endte opp med å undersøke. I grotta var det et sovende troll, og bak trollet var det et flyvende teppe og masse gull. Gutten listet seg rundt trollet og tok med seg teppet og litt gull, men på vei ut tråkket han på en kvist. Kvisten vekket ikke trollet som fortsatte å sove, så gutten gikk hjem. I dette eventyret er det sovende trollet hindringen, og det at gutten lister seg rundt skaper spenningen i eventyret. En forventning her var kanskje at trollet våknet og at gutten måtte komme seg unna, slik vi er vant med i eventyr. Trollet trenger likevel ikke å våkne for at forfatteren skal bygge spenning. Dette kan også gjøres gjennom beskrivelser av følelser og stemning.

De tre tekstene viser ulike tilnærminger til spenning, eller manglende spenning. I Anders sitt eventyr belønnes Per for sitt mot og nysgjerrighet, slik som det ofte er i Askeladden-

eventyr. Her ligger spenningen i en forventning om det som er ukjent, men løsningen er overraskende og ufarlig for oss som lesere. Frans har i motsetning til Anders en vedvarende spenning som forblir uavklart og som kan være ment å fange leseres interesse, en typisk cliff hanger. I Tor sitt eventyr er hverken faren farlig eller vedvarende, men heller bygd opp rundt et konkret moment i eventyret. Spenningen skapes av risikoen for at trollet skal våkne. Her er det den potensielle faren som skaper spenningsmomentet og ikke en direkte konfrontasjon, slik som det er i Frans sitt eventyr. Ifølge Blikstad-Balas (2016) innebærer literacy mer enn bare de tekniske ferdighetene som lesing og skriving krever, men forståelse for, og å kunne skape mening innenfor kulturelle kontekster (s. 106). Spenningsoppbygning er en nøkkelkomponent i eventyrsjangeren, som reflekterer de kulturelle forventningene til hvordan eventyr skal være bygd opp og fortalt. Det vil si at i eventyruniverset er hindringer og utfordringer en sentral del for å utvikle karakterene og drive handlingen videre.

I intervjuene forteller elevene om hva de legger i begrepet «spenning». Tre av elevene beskriver det som noe skummelt. Anders sin forklaring er knyttet til et farlig dyr, noe Mina har en liknende oppfatning med. Line forklarer spenningen med følelsen en uventet lyd kan gi hovedkarakteren i eventyret sitt. Hun bruker, som Anders, eventyret sitt til å forklare. Stine legger derimot vekt på en fysisk spenning, og bekrefter at en karusell er spennende. Hva elevene mener er spenning er en faktor som er sentral i denne delen av analysen. For begrepet har ulik betydning for voksne og barn, da fagforståelsen vår er ulik og vi lærere er med på å bygge opp denne. Det er tydelig at elevenes oppfatning av spenning er knyttet til skumle og uforutsigbare hendelser, noe som viser at elevenes fagforståelse er under utvikling og fortsatt preget av konkrete og følelsesbaserte opplevelser. Denne forskjellen i fagforståelse understreker viktigheten av å tilpasse undervisningen, slik at de kan utvikle en dypere og mer nyansert forståelse av hvordan de kan bygge spenning i et eventyr.

5.2 Konstruksjon av respons

I denne delen av analysen skal jeg presentere responsen jeg gav til elevene, dette med bakgrunn i hvilke utviklingstrekk jeg fant i elevenes førsteutkast. Jeg skal begrunne hvorfor jeg valgte å gi plenumsrespons om den «røde tråden» og det å skape spenning og variasjon i språket.

Responsen kunne vært individuell, men da jeg så flere likehetstrekk i elevtekstene valgte jeg å gi elevene en tilbakemelding i plenum. Plenumsrespons involverer hele klassen og gir elevene mulighet til å delta i undervisningen, og dermed dra nytte av både lærerens og medelevenes tanker og responser. I undervisningen valgte jeg å ha fokus på elevaktivitet. Jeg valgte å strukturere responsen på en slik måte at alle elevene kunne


delta aktivt i læringsprosessen. Responsen ble utformet med utgangspunkt i flere mål enn kun å forbedre elevenes tekster. Målene besto av å være med på å styrke elevenes evne til å bruke et mer variert og beskrivende språk, skape en bedre forståelse av eventyrsjangeren og å være med på å øke deres skrive- og revideringsferdigheter.

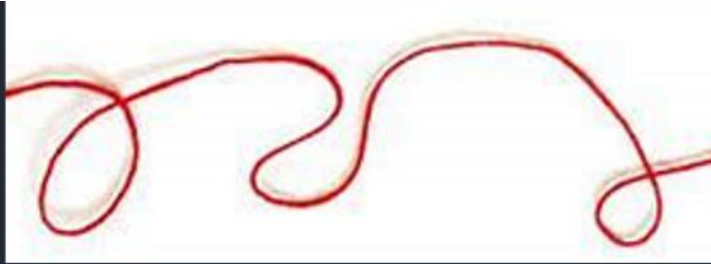
Utviklingstrekk	Antall elevtekster med behov for respons
Antall elevtekster	17
Sammenheng	12
Spenningskurve	10

Tabell 5.1: oversikt over utviklingstrekk i elevtekstene. Tallene indikerer hvilke trekk jeg mente jeg fant i elevtekstene.

Tabellen viser hvilke utviklingstrekk jeg fant i tekstene til elevene da jeg leste gjennom førsteutkastene. Tolv elever manglet en tydelig sammenheng og oppbygging av eventyret sitt, ti elever hadde ingen eller manglende hindringer som gjorde eventyret spennende. Da dette var utgangspunktet mitt, valgte jeg å bruke et eventyr som vi tidligere hadde skrevet sammen og modellere dette sammen med klassen.

Røde tråden





- Det var en gang en liten baby fra romverden, som het lille Jack. Lille Jack kunne skyte ild ut av hendene sine og hadde åtte hender. Lille Jack selte melk på gulvet fordi han var så oppslukt i nyhetene. Han gikk så ned på gulvet og klikket opp melka fordi han var så tørst. Da han skulle reise seg, slo han hodet i bordet. Heldigvis kom vennen hans Store Popo, han kunne heale andre romvesner gjennom å ta på toppen av hodet deres.
- Store Popo var rask med å komme bort til Lille Jack, han satte seg ned ved siden av han og tok på hodet hans. «Blæblæblæ» ropte Popo, men ingenting skjedde! Han måtte prøve på nytt. «Blæblæblæ» ropte han igjen, men fortsatt skjedde det ingenting. Tårene trillet på kinnene til Popo, og i sinne prøvde han igjen. «Blæblæblæ». Plutselig åpna Jack øynene sine og spyttet ut melka.
- Også levde de lykkelige i alle sine dager.

Figur 5.1: PowerPoint-side med responsen om rød tråd, der sammenheng er markert med farger.

Modelleringen innebar at jeg viste konkrete eksempler på hvordan en sammenhengende tekst kunne se ut. På PowerPoint-siden hadde jeg visualisert hvordan en «rød tråd» kunne se ut. Med de ulike fargene fikk elevene tydelig se hvordan enkelte deler av eventyret hang sammen. I modelleringen var de tre fargene, rød, blå og gul knyttet til hvilke deler som hang sammen. Jeg hadde i tillegg lagt inn typiske eventyrtrekk, for å

gjenta disse for elevene. Elevene fikk mulighet til å finne de i teksten, og vi pratet om dem i plenum. Ifølge Dysthe (2001) er visuelle modeller effektive fordi de gir elevene et klart bilde på hva de skal lære (s. 45). Tilbakemeldingen viser tydelig hvordan de kan gjøre det, samtidig som den ikke er knyttet opp mot noen av elevene sine tekster. De må dermed finne dette i sine egne tekster. Gjennom denne tilbakemeldingsfasen var poenget å vise hva den røde tråden betydde og å ha med spesifikke eksempler på sammenheng, framfor å peke på feil i tekstene deres. Å fokusere på å se endring og på hvilken måte elevene kan forbedre skrivingen sin, framfor å påpeke feil, er noe Hattie & Timperley (2007) mener er viktig (s. 84). Kvithyld & Aasen (2011) påpeker også at revisjon handler om mer enn å rette feil, den skal videreutvikle teksten, og da må den være konkret og føles relevant (s. 15). Denne tilnærmingen var noe jeg ønsket å sette søkelys på under plenumsresponsen, da jeg har erfart at det kan føles overveldende å få mange tilbakemeldinger.

Etter å ha konstruert responsen om rød tråd og å vise elevene hvordan de kan revidere tekstene sine, valgt jeg å lage en PowerPoint-side med setningsstartere, beskrivende ord og eventyrtrekk (2). Da spenning blir laget av beskrivelser av handling, stemning og karakterer i teksten, vurderte jeg det slik at elevene ville ha nytte av eksempler på hvordan de kunne bygge opp setningene. Jeg valgte derfor å ha denne siden oppe gjennom hele skriveøkten.

Skape spenning og variasjon

Setningstartere:

- Plutselig ...
- Men så ..
- Før jeg visste ordet av det
- Å snike/lure/liste
- Brått/umiddelbart
- Helt ut av det blå...
- Uvitende om hva som ventet ...

Beskrivelser:

- Skummelt / tøff
- Søt, fin, stor, rar
- Rask / treig
- Mystisk
- Skjulte farer



Eventyrtrekk:

- * Det var en gang..
- * Gjentakelse
- * Magiske tall
- * Få karakterer
- * En utfordring som må overvinnes
- * Gode mot det onde
- * Lykkelig i alle sine dager ..

Figur 5.2: PowerPoint-side med ord for å skape spenning og variasjon

Noe som er viktig for skriveundervisningen er å lære elevene hvordan de kan variere språket sitt. Derfor mente jeg at denne type respons ikke bare ville gi elevene ny

kunnskap om hvordan bygge spenning, men finne nye ord i repertoaret sitt, som de kunne bruke i tekstene sine nå og senere. Ved å se ulike setningsstartere kan elevene begynne å eksperimentere med sine egne setninger og utvikle mer variasjon i tekstene sine. Jeg konstruerte denne siden med de ulike ordene, slik at det skulle være enkelt for elevene å få inspirasjon og kunne velge ulike måter å uttrykke seg på. Plenumsresponsen ble også lagt opp slik at elevene kunne komme med eksempler selv.

Denne type arbeid støtter ideen om sosial læring og samarbeid som en grunnleggende faktor i et læringsøyemed.

5.3 Elevenes revidering etter plenumsrespons

I denne delen av analysen skal jeg presentere tre elevtekster, der hver elevtekst illustrerer ulik grad av revisjon. I hver av elevtekstanalysene skal jeg presentere hvordan førsteutkastet så ut, for så å beskrive sluttproduktet. Videre skal jeg vise fram endringene elevene har gjort med tekstene sine. Hovedsakelig vil fokuset være på endringer som er koplet opp mot plenumsresponsen, men jeg vil også se om elevene har gjort endringer utover det. I dette delkapitlet presenteres altså funn på det andre forskningsspørsmålet som handler om hvordan elevene reviderer tekstene sine på bakgrunn av plenumsresponsen.

5.3.1 Mina sin tekst

De 3 grisene og de store trollene

Det var en gang 1 gris som ville ut og se verden. Men i den skogen han måtte igjennom bodde det et troll. Trollet var stor som et fly og tjukk som en bil. Når han tenkte på følelsen av og bli slukt av trollet ble han redd. Det gjorde til at han ikke gikk ut i skogen. Neste dag tenkte grisen på om det kanskje var en annen veg igjennom skogen der trollet ikke var. Han spurte bestevennen sin om han viste om en veg i skogen trollet ikke visste om. Bestevennen sa nei men jeg vil også ut i verden jeg vil ikke være her i den lille kroken det snille trollet her gir oss jo ikke det vi vill ha jeg liker ikke strå. De fikk grisen til og tenke vi får med onkel fordi onkel er sterk som en maur. Dette kommer til og funke! Tenkte grisen. Han fortalte bestevennen om planen bestevennen sa ja det gjør vi, vi må bare spørre onkel. Ok har vi en plan? Ja det har vi sa bestevennen.

Neste dag pakket grisene sekken og gikk ut i skogen. De gikk langt inn i skogen også skjedde de de fryktet mest. Trollet var der eller mange troll var der de ble redd og sprang tilbake til gården. Men når de kom fram var det en flokk men ikke av dyr som

elefant sauer og kuer. Det var troll og de så etter grisene. Så rart og det var da di fant ut at de bodde ikke på en gård vi bodde i en dyrepark. Alle var i sorg for og ikke se de kule grisene i buret. Alle ville ha til bakke pengene og de var fordi grisene var ikke vanlige griser. De var en art av griser det bare finnes 7 av den arten var så spesiell siden grisene var ikke rosa som vanlige griser de hadde forskjellige farger. Onkel er blå og bestevennen min surre er gul og jeg er lilla jeg var den fineste grisen ifølge meg. Og trollene vi så var mennesker som jobbet i dyreparken som prøvde og fange oss. vi sa oink oink som betyr bare ta oss. Og



snipp snapp snute så var grisene i buret igjen.

Elevtekst 1: Mina sitt førsteutkast.

Den første elevteksten jeg skal analysere er skrevet av Mina. Hun var en av de elevene som viste skriveengasjement og tydelig glede av skriveoppgaven. I starten av timen kom hun opp til meg og spurte om hun kunne ta opp Cromebooken og fortsette å skrive. Hun

viser at hun mestrer å beskrive følelser og hendelser bidrar til å bygge spenning i eventyret. Jeg skal derfor vise på hvilken måte hun mestrer det å skape spenning i eventyret. Dette er relevant da hun ikke har gjort endringer på den første delen av teksten. Jeg skal ha mitt hovedfokus på handlingsforløpet og den røde tråden i eventyret. I eventyret skriver hun om tre griser som vil ut og se verden. For å komme seg ut i verden må de gjennom en skog, og der bor det et troll. De tre grisene legger ut på reisen, men møter raskt på flere troll. Når de springer tilbake, tar eventyret en brå vending ved at grisene oppdager at trollene så etter dem og at de er en spesiell grise-art. Mot slutten får vi vite at trollene var mennesker, og de endte opp med å få grisene tilbake i buret.

Mina viser en klar forståelse for hvordan hun kan skape spenning og variasjon i handlingsforløpet. Hun har lagt inn elementer som bidrar til å engasjere leseren. Et av dem er spenning gjennom en konflikt, som er typisk for eventyr. Her bruker hun konflikten mellom grisene og trollene som den primære kilden til spenning. Hun viser tydelig fram frykten for trollene gjennom beskrivelsen av følelsen grisen får av å tenke på trollet, «når han tenkte på følelsen av og bli slukt av trollet ble han redd. Det gjorde til at han ikke gikk ut i skogen». Denne frykten for trollene og trusselen de utgjør, henger over grisene gjennom hele eventyret, og når grisene møter på trollene øker spenningen i eventyret. «... også skjedde det de fryktet mest. Trollet var der ... de ble redde og sprang tilbake til gården». Denne beskrivelsen av møtet med trollene er ventet, men kommer likevel uventet, noe som øker spenningen. Det at Mina har tatt med følelsene til karakteren viser at hun har en forståelse for hvordan et eventyr kan bygges opp og hva en leser trenger for å sette seg inn i karakterenes situasjon. I tillegg til følelsene til grisene, beskriver hun noen av karakterene på en slik måte at følelsene forstås og oppleves som ekte. Trollet i eventyret blir beskrevet som «stor som et fly og tjukk som en bil», noe som gjøre det forståelig for leseren at dette trollet kan spise opp grisen. Jeg tolker det også som at de to første grisene som blir presentert i eventyret ikke tør å gå ut i skogen på grunn av det skumle trollet. De spør derfor onkelen sin om å bli med, han blir beskrevet som «sterk som en maur». Selv om handlingen ikke har med at de to grisene spør onkelen, er det tydelig at han ble med. Jeg tolker det som at hans egenskap som sterk, gjorde at de to andre grisene turte å ta turen ut i skogen.

I skogen møter grisene på flere troll, noe som overskrift signaliserer at eventyret skal ha. Likevel blir det kun beskrevet at det bor ett troll som grisene er redde for i skogen i starten av eventyret. Dette kan virke forvirrende for leseren som har en forventning om at det handler om flere troll. Her kan en også tolke det slik at grisene ikke har møtt på alle trollene enda, og at vi som lesere venter på at de dukker opp senere i eventyret.

Det er når grisene møter på trollene, og de tre grisene løper hjem, at eventyret mister den røde tråden som er fulgt fram til da. Da grisene kommer tilbake på gården, er det en flokk med troll som leter etter dem, og det er her eventyret tar en brå vending. Mina går her bort fra at grisene bodde på gård til at de bor i dyrepark hvor troll skal se på dem. I tillegg finner grisene ut at trollene som prøvde å fange dem var mennesker som jobbet i dyreparken. Det kan virke som at disse to delene er skrevet som to ulike eventyr, og da kanskje i løpet av to ulike timer. Samtidig har jeg erfart at det ikke er helt uvanlig at fantasien tar overhånd, og at alle ideene som dukker opp må tas med i eventyret.

Det som er interessant er hvordan Mina har endret teksten sin etter plenumsresponsen. Jeg har derfor valgt å kun ha med den delen av eventyret i elevtekst 2. Den viser delen hun har revidert, da den andre delen er helt lik som i førsteutkastet, med unntak av noen bilder og overskriften. Mina har byttet overskrift fra «de 3 grisene og de store trollene» til «De tre grisene på veg ut i verden». Denne endringen gjør at vi som lesere ikke forventer en direkte konflikt med trollene, som det ble forespeilet i førsteutkastet. Vi som lesere får nå en oppfattelse av at grisene skal på en reise, og da blir mulighetene med en gang flere.

Neste dag pakket grisene sekken og gikk ut i skogen. De gikk langt inn i skogen også skjedde de de fryktet mest. **Det** var flere troll en de trodde de hadde samlet seg rundt de og i det sprang grisene hjem igjen. **Men** når de kom hjem var det noe uvanlig det var mennesker der og dette var slett ingen gård. **Men plutselig** kom trollene alle menneskene sprang! Og vi prøvde og få os vekk så fort som mulig **men** vi rakk det ikke 1 etter 1 ble vi tatt opp i luften onkel Tåre, bestevennen min surre og jeg nøffe ble spist i ett. **men** vi var ikke døde ennå vi ble svelget hel så vi satt inne i magen til trollet og ropte OINK OINK OINK! Hjelp oss ut. **Helt ut av det blå** hørte vi en stemme. Det kommer noen så onkel. Vi er blitt reddet sa jeg. **Plutselig** kom det komme 1 person inn i magen til trollet han tar oss i hendene og bærer oss ut så sa han hvor bor dere? Vi så på en gård så sa han **rart** det er ingen gårder i dette landet vi vet ikke helt hva det heter ennå men hvordan har der kommet dere hit da? Vi sa vi vet ikke. Menneske sa da for dere bare være med meg da så levde de lykkelig i alle sine dager.



Elevtekst 2: andreutkastet til Mina. Blått markerer starten på endringen. Gult markerer hjelpeord som sto oppe under revideringsøkta.

Andreutkastet bærer preg av at hun ikke har tatt seg like god tid med skrivingen som førsteutkastet. Dette kan komme av at hun hadde mindre tid og ikke rakk å gå over teksten sin på lik linje som forrige time. Grisene møter fortsatt på troll i skogen, men fra denne delen er mye endret. I intervjuet forteller Mina at hun skjønte med en gang hvilken del som var vanskelig å forstå, og derfor måtte endre denne. Hun forteller videre at hun kunne lagd enda mer spenning da grisene var på vei hjem. Her fortsetter eventyret hjemme hvor de finner ut at det er mennesker på gården, som igjen ikke er en gård. Dette får vi ingen videre forklaring på, for plutselig kom det troll og spiste opp de tre grisene. Denne endringen skaper en åpenbar hindring og mer spenning enn i førsteutkastet, da de kommer tilbake til sitt eget hjem. Etter å ha blitt spist hele, blir de uten noen som helst forklaring eller dramatisk reddet av et menneske, og ender opp på et sted der det ikke finnes noe som heter «gård». I tillegg er det ingen som vet hvordan de kom seg til den nye destinasjonen. Den nye delen av eventyret mangler på den røde tråden som vi pratet om under plenumsresponsen. Dette spesielt med tanke på hvordan grisene ble reddet og hva som hendte etter at de kom ut av magen til trollet. Her er det deler som burde blitt forklart, slik at leseren henger med. Under samtalen med Mina forklarer hun tanken bak handlingen på denne måten:

Intervjuer: Hva er det som skjer i eventyret ditt da?

Mina: De går ut i verden da, og så går de gjennom skog. Og der bor det troll. Og så når de springer tilbake, da kommer de til en dyrepark. De har gått gjennom en portal da. Det står ikke noe om det.

Intervjuer: Okei?

Mina: Men det er liksom det man skal finne ut av.

Mina forteller om portalen grisene har løpt gjennom, og at det har gjort at de er på et annet sted enn hjemme. Forklaringen gjør handlingen mer forståelig for meg som leser, og det gir mer mening at de ikke vet hvor de har endt opp. Videre forteller Mina at hun har tenkt til å legge det til teksten sin, men at hun ikke rakk å gjøre det. Denne delen var noe hun kom på etter å ha lest gjennom teksten sin enda en gang, da hun så at dette ikke gav helt mening. Når Mina får skrevet inn denne delen av teksten, vil handlingen bli lettere å følge for lesere.

I denne endringen har Mina inkludert flere av de foreslåtte spenningsskapende ordene og beskrivelsene i den nye delen av eventyret. Hun har brukt «plutselig» og «helt ut av det blå» på en god måte, som viser at hun har forståelse for hvor det passer å sette inn slike uttrykk. Samtidig har hun brukt ordet «men» flere ganger enn i førsteutkastet, noe som har gjort språket hennes mindre variert. Dette kan komme av at hun så på tavla flere ganger i løpet av revideringsøkten, noe som gjorde det lettere å bruke de ordene som

stod der. Hensikten var å hjelpe når elevene sto fast eller hadde brukt samme ord flere ganger, men for Mina ble formålet med ordene både til hjelp og til hinder for det ellers varierte språket hennes. Det vil da si at formålet med å ha disse ordene blir borte.

Det er tydelig at tilbakemeldingene er brukt i den reviderte teksten til Mina.

Handlingsforløpet henger bedre sammen enn i det første utkastet, så det er tydelig at hun har tenkt på dette da hun reviderte teksten. Samtidig er den endrede teksten byttet mot en tekst som er bygget opp på tilnærmet samme måte. Den nye teksten mangler også en rød tråd leseren kan følge, noe som gjør handlingen vanskelig å forstå i begge utkastene. Det er likevel positivt å se hvordan Mina bruker sine revideringsferdigheter til å endre teksten sin, samtidig som hun klarer å aktivt bruke tilbakemeldingene til å se sammenheng i sin egen tekst.

5.3.2 Rita sin tekst

Gutten og Trollet .

En dag for 1000 år siden var det en gutt som heter Anders . Anders sin familie er fattig . han har to brødre og en lillesøster . lillesøstera heter . Nora . de to storebrødrene heter Olav og Frans de er så slemme mot anders og Nora . de bor i en stor skog . og de har bare et lite hus fire senger . et lite kjøkken . og knapt nok mat til hele familien . mamma og pappa krangler hele tiden . Nora blir litt redd noen ganger men Anders trøster henne . en dag skulle Anders ut og hogge ved . det er alltid han som gjør det . så han er ikke redd , men denne gangen kom det et stort troll han sa gå ut av min skog lille gutt . Anders sa nei jeg hogger deg opp vis du ikke hører på meg . andres tok opp en knig og en oste bit og latet som om oste miten hvar en stein . trolle trudde på Anders . de gjikk hjem til trolle anders lagde suppe men anders puttet oppi dødelig medesin oppi trollrt sun skål og trollet døde alfered tok alt gullet og sølvet og giftet seg med dronningen . de levde lykkelig i alle sine dager

Elevtekst 3: Rita sitt eventyr

I Rita sitt eventyr følger vi Anders, en fattig gutt som bor i en skog med sin familie. Anders har tre søsken, men det er han som må hogge ved for familien. En dag han er ute møter han på et stort troll, som vil at han skal forlate skogen. Anders nekter, truer med å hogge trollet og viser hvor sterk han er ved å ødelegge en ostebit, som skal etterlikne et stein. Videre blir Anders med trollet hjem for å lage suppe, og gjennom suppen dreper han trollet og tar alt gull og sølv. Eventyret ender i en lykkelig slutt med et giftemål med dronningen.

Eventyret bærer preg av hastverk, noe som viser seg i skrivefeilene og tegnsettingen som er gjort. Rita viser seg likevel som en rask og god skribent, da «gutten og trollet» er hennes andre eventyr på de to timene. Hun har skrevet et forståelig eventyr som følger den typisk tradisjonelle normen et eventyr pleier å ha. I samtalen med Rita forteller hun om hvorfor hun skrev et nytt eventyr etter å ha blitt ferdig med det første. Denne delen er relevant for hvordan Rita valgte å revidere teksten sin etter plenumsrespons.

Intervjuer: Hvorfor har du skrevet flere?

Rita: Nei, fordi jeg ble ikke fornøyd med den første. Så ble jeg fornøyd med den her.

Intervjuer: Ja. Så du endte med å slette den første?

Rita: Ja.

I utdraget fra samtalen jeg hadde med Rita, forteller hun at hun ikke ble fornøyd med det første eventyret hun skrev, og derfor valgte å skrive et nytt. Grunnen til at hun beholdt sitt andre eventyr var at hun synes det var gøy, og at det var nesten slik som Askeladden.

Eventyret har både spenning og det følger en rød tråd. Samtidig er det deler av det som blir fortalt som ikke virker relevant for oss som lesere. Det at brødrene til Anders er slemme mot lillesøsteren har ingen påvirkning eller videre forbindelse med resten av handlingen. Siden denne delen tar såpass stor plass, forventer leseren å høre mer om de tre familiemedlemmene videre i eventyret. Når vi da ikke gjør det, blir det en uklarhet i hvorfor de ble nevnt i utgangspunktet. I tillegg til dette, dukker giftemålet med dronningen opp helt på slutten. Dette er heller ikke nevnt tidligere, og har ikke noen relevans for eventyrets handlingsforløp foruten at eventyret slutter lykkelig. Det er tydelig at Rita har lest eventyr tidligere, og mulig har hun derfor tatt med seg denne delen fordi hun har sett at det er typisk å gifte seg med en kongelig i eventyr.

I tillegg til sammenhengen i eventyret, kan vi også se på hvilken måte Rita kan jobbe med å bygge og opprettholde spenningen i eventyret. Spenningen bygger seg opp når Anders møter på og truer trollet. Når Anders blir med trollet hjem, skaper det en usikkerhet om hva som kommer til å skje, da livet til Anders er i fare. Handlingen og beskrivelsene i trollets hjem er ikke detaljert, og jeg som leser ønsker meg mer for å forstå hvorfor han måtte drepe trollet, og hvordan han fant gullet og sølvet. Å gi en nærmere beskrivelse kunne gjort spenningen større, men også bygget på sammenhengen i eventyret.

Gutten og Trollet .

En dag for 1000 år siden var det en gutt som heter Mikkel. Mikkel sin familie er fattig . Han har to brødre og en lillesøster . Lillesøste , de er så slemme mot og Nora . De bor i en stor skog . og de har bare et lite hus, fire senger . et lite kjøkken . og knapt nok mat til hele familien . mamma og pappa krangler hele tiden . Nora blir litt redd noen ganger men Anders trøster henne . en dag skulle Anders ut og hogge ved . det er alltid han som gjør det . så han er ikke redd , men denne gangen kom det et stort troll han sa gå ut av min skog lille gutt . Anders sa nei jeg henger deg opp hvis du ikke hører på meg . tok opp en kniv og en ostebit og latet som om oste midten var en stein . trolle trudde på Anders . de gikk hjem til trolle anders lagde suppe men anedrs puttet oppi dødelig medisin oppi trollet sun skål og trollet døde anders tok alt gullet og sølvet og giftet seg med dronningen . de levde lykkelig i alle sine dager |

Elevtekst 4: Rita sitt andreutkast.

I andreutkastet til Rita har hun endret navnet på hovedkarakteren. Dette var noe hun fikk beskjed om, da hun hadde brukt en annen elev sitt navn. Hun har begynt prosessen med å endre navn, men ikke kommet lenger enn de to første navnene. Jeg har med hensyn til anonymiteten til elevene byttet ut navnet med et annen navn både i første- og andreutkastet. Et annet tegn på revidering er av hennes eget initiativ. Hun har endret på de fleste av manglene på stor bokstav etter punktum og alle utenom et egennavn. Denne delen var ikke noe jeg satte fokus på under plenumsresponsen, men noe Rita selv mente var riktig å endre på. Hun forteller i samtalen at de har hatt fokus på dette tidligere i år, og derfor fikset hun på det. Denne kommentaren er et tydelig tegn på at det å arbeide med å finne egne feil over tid, er med på å hjelpe skriveren i sitt revideringsarbeid.

I den nye teksten til Rita har hun gjort en endring på innholdet. Hun har tatt bort navneforklaringen til brødrene og søsteren. Istedenfor at det står hva de heter, er det en ufullstendig setning som ikke gir mening. «Lillesøste , de er så slemme mot og Nora».

Det blir da tydelig at gjennomføringen av revideringen ikke er gjennomtenkt, eller sett over. Det kan se ut som at det å skulle revidere teksten ikke er like gøy, som det er å skrive den. Som nevnt tidligere var det viktig for Rita å like det hun skrev, og hun framhevet i intervjuet at det var gøy å skrive på egne premisser. Det kan dermed virke som at denne faktoren er viktig for elevens skriveprosess. Det kan i tillegg virke overveldende å skulle revidere en tekst om man ikke vet hvor en skal starte. Under samtalen forteller Rita at hun hadde slettet teksten sin og skulle lage en ny. Hun valgte likevel å ikke endre på den fordi hun fikk positiv respons på den.

Intervjuer: Hvordan synes du det var?

Rita: Det gikk ganske fint... Ja.. Det eh.. fordi.. jeg jobbet ganske lenge med det her.. For først så sletta jeg den, fordi jeg skulle lage en ny en, men så ville jeg ha den her likevel.

Intervjuer: Ja. Hvorfor det?

Rita: Fordi han læreren din, han kom bort og sa at den var veldig bra. Så jeg bare endra på den, også kom jeg ikke lenger enn hit.

Rita forteller videre at grunnen til at hun slettet det er at eventyret ikke henger sammen, og da må hun lete i teksten for å endre den. Likevel endret Rita mening om egen teksten etter å ha fått positiv feedback fra lærer. Tilbakemeldingen hun fikk, kan ha gitt henne selvtillit om egen tekst og tiltro til at den henger mer sammen enn det hun gir uttrykk for. Denne interaksjonen viser viktigheten av en positiv respons, og at hun måtte ha en oppfatning om at teksten var bra for å skulle fortsette på fortellingen sin. I motsetning til en annen elev, som jeg har anonymisert som Stine, som skrev videre og ferdigstilte eventyret sitt til tross for at hun ikke syntes det var så bra. Under samtalen uttrykte hun at det ikke var bra, fordi hun hadde etterliknet Bukkene Bruse. Det kan tolkes at hennes syn på «bra» kom av i hvilken grad hun selv klarte å finne på noe å skrive om, og at dette «noe» skulle være originalt. Det å komme på noe å skrive kan, som vi alle sikkert kjenner igjen, være vanskelig. Samtidig var ikke Stine den eneste som brukte noe de kjente til fra før av for å lage et eventyr. Det gjorde Rita også, men hun var stolt over å gjøre det. Dette viser hvor ulikt elevene tenker, og på hvilken måte hvert individ vil gjøre ulike avgjørelser på bakgrunn av det samme utgangspunktet.

5.3.3 Simen sin tekst

DE 7 BUKKENE

Det var en gang 7 bukker som var sultne, de var fattige og de hadde et dårlig hus, de var kjempe sultne, så det eneste stedet å spise var på Sæter!!! Da sa bukkene i kor men hva med trollet! Slapp av, vi går en annen vei! Så gikk de ut av huset Da de kom et lite stykke så var det en hindring. Det var et troll spor. Og det trollsporet førte til den nye bru. Og da sa bukkene (VI GÅR HJEM) å går til den andre bru. så gikk natten klokken 03:00 på natta våknet 3 bukker, de hørte en rar lyd utenfor huset, de 3 bukkene bestemte seg får å gå ut så se hva den rare lyden var? de åpnet døren halv åpen, så, så de en diger kjempe. Det var et 172 tonn, TROLL! Da trollet oppdaget de 3 bukkene sprang bukkene ut av huset i full fart og sprang og sprang og sprang helt til også ropte de (TROLLET) OG etter at de hadde løpt i 3 timer så var den ene bukken så tørst at den gikk til saltvannet å drakk av det men da sa de 2 andre bukkene (IKKE DRIKK SALTVANN) men han var så langt unna at han ikke hørte dem. Så besvimte den ene bukken og de to andre tok med seg den ene bukken og gikk hjem. De måtte gå inn vinduet, de kunne ikke gå inn døren for der sto trollet. Da klokken var 07:00 var de hjemme. Så sa de tre bukkene til den store bukken Trollet er utenfor døren hjelp oss! Da de hentet den store bukken så gikk de ut vinduet og gikk forsiktig rundt huset. Men så trampet den lille bukken på fellen til trollet! Da hørte trollet det og da kom den 172 tonn, trollet da sa den største bukken at bare kom jeg vil grøve ut øynene dine og stange deg til du faller. Så gikk de til seter får å spise. SNIPP SNAPP SNUTE så var eventyret ute!



Elevtekst 5: Simen sitt førsteutkast

Teksten «De 7 bukkene» handler om syv bukker som lever i fattigdom og er sultne. De bestemmer seg for å dra til seteren for å spise, men de frykter trollet som bor i området. På vei til seteren støter de på trollspor, så de bestemmer seg for å dra tilbake og prøve en annen vei. Om natten våknet tre av bukkene av en rar lyd utenfor huset. Når de tittet ut, så de et stort troll. Trollet fikk øye på dem, dermed flyktet de fra huset. Bukkene løp til de ble så slitne at de måtte ha noe å drikke, den ene bukken endte da opp med å drikke saltvann fordi han ikke hørte at de andre sa at det ikke var bra. Dette resulterte i

at bukken besvimte og måtte bli båret hjem. Hjemme sto fortsatt trollet utenfor døra på huset, så de måtte gå inn vinduet. Da de var kommet inn, fortalte de om trollet til den store bukken og ba om hjelp. På vei mot trollet tråkket en av bukkene feil, slik at trollet fikk øye på dem og kom mot dem. Den største bukken sa da at trollet bare måtte komme, for han skulle grave ut øynene på han. Slik endte eventyret og bukkene gikk til seter for å spise.

Eventyret har en tydelig rød tråd som følger bukkene på sitt søk etter mat og deres frykt for trollet, til den endelige konfrontasjonen mot slutten. Handlingsforløpet er logisk, samtidig som det er enkelte deler av teksten som kunne vært bedre forklart for å styrke sammenhengen. Ifølge overskriften handler det om syv bukker, men likevel møter vi bare på fire av dem. Dette kan virke noe ulogisk for lesere av teksten. Samtidig vet jeg som lærer at elevene har forkunnskaper og jeg tolker det dit at eleven har tenkt at han skal bruke syv som er et magisk tall. Det kan ha virket som en god ide, da eleven skulle bruke eventyrtrekk. En annen detalj som kan virke forvirrende for handlingsforløpet er den lange flukten fra trollet, som jeg får inntrykk av at ikke følger etter dem. Denne turen og besvimelsen passer ikke helt inn i selve handlingen, som i starten forespeilet at de skulle ta en annen vei til seteren. Denne delen kunne passet inn om Simen hadde beskrevet situasjonen nærmere. Det er også interessant å se hvordan tiden i eventyret er beskrevet, da uspesifikke tidspunkt er en del av eventyrsjangeren. Dette kan ha blitt misoppfattet av eleven ved at han trodde han skulle ha med det. Det siste utviklingstrekket i eventyret er spenningens oppbygging. Simen har forstått og mestrer hva som er spenning og hvordan han skal bygge det opp, men selve spenningstoppen da den store bukken og trollet møtes, blir noe kortfattet. Her mangler det en beskrivelse av hva som foregår, slik at leseren ikke trenger å tenke seg til hva som har hendt. Overgangen fra «..jeg vil græve ut øynene dine og stange deg til du faller» og «så gikk de til seter får å spise» blir noe brå, og vi mangler en del av forklaringen bak handlingen som gjør denne konfrontasjonen spennende. Uavhengig av forklaringen, vil en erfaren leser forstå hva som har hendt i denne situasjonen. Vi kan si at det er unødvendig med en forklaring når leseren forstår hva som hender. Samtidig gir beskrivelser av handling leseren mindre rom for åpne tolkninger av hva som faktisk hendte i eventyret.

DE 7 BUKKENE



Det var en gang 7 bukker som var sultne, de var fattige og de hadde et dårlig hus, de var kjempe sultne, så det eneste stedet å spise var på Sæter!!! Da sa bukkene i kor
men hva med trollet! Slapp av, vi går en annen vei! Så gikk de ut av huset
Da de kom et lite stykke så var det en hindring, Det var et troll spor.
Og det trollsporet førte til den nye bru. Og da sa bukkene (VI GÅR HJEM) å går til bru i morgen. Så gikk natten klokken 03:00 på natta
våknet 3 bukker,
de hørte en rar lyd utenfor huset, de 3 bukkene bestemte seg for å gå ut
så se hva den rare lyden var? de åpnet døren halvåpen, så, så de en
diger kjempe.
Det var et 172 tonn, TROLL! Da trollet oppdaget de 3 bukkene sprang
bukkene ut av huset i full fart og sprang og sprang og sprang helt til
trolle merket de også ropte de (TROLLET) OG etter at de hadde løpt i 3
timer for de var så redde, så var den ene bukken så tørst at den gikk til
saltvannet å drakk av det men da sa de 2 andre bukkene (IKKE DRIKK
SALTVANN) men han var så langt unna at han ikke hørte dem.
Så besvimte den bukken og de to andre tok med seg den ene bukken og
gikk hjem. De måtte gå inn vinduet, de kunne ikke gå inn døren for der
sto trollet:
Da klokken var 07:00 var de hjemme. Så sa de tre bukkene til den store
bukken Trollet er utenfor døren, hjelp oss! Da de hentet den store
bukken så gikk de ut vinduet og gikk forsiktig rundt huset.
Men så trampet den lille bukken på en kvist.! Da hørte trollet det og da
kom den 172 tonn, trollet da sa den største bukken at bare kom, jeg vil
grave ut øynene dine og stange deg. Da prang trollet så øynene datt ut.
Så gikk de til seter for å spise. SNIPP SNAPP SNUTE så var eventyret ute!

Elevtekst 6: Simen sitt andreutkast.

I sisteutkastet til Simen er teksten mer detaljert og oversiktlig. Endringene han har gjort, gjør handlingen mer realistisk og det blir en tydeligere struktur på handlingsforløpet. Denne teksten har en mer flytende overgang i forhold til førsteutkastet, der mye skjedde handling for handling. Etter å ha oppdaget trollsporet uttrykker bukkene at de skal gå til den andre brua «i morgen», noe som gjør at handlingen videre gir mening for oss lesere. Det at bukkene vender hjem og blir der over natten blir dermed en selvfølge, istedenfor at vi som lesere venter på at de skal begynne turen til den andre brua. Simen har også lagt til en beskrivelse av hvorfor de løp så lenge som de gjorde. Vi som lesere kan forstå at en flukt kan bli lang om man er redd, og da blir den tre timer lange flukten ikke like malplassert. I denne delen av handlingen er det også lagt inn en del som gjør at vi som

lesere blir mer forvirret. «Da trollet oppdaget de 3 bukkene sprang bukkene ut.. sprang helt til *trollet merket de* også ropte de (TROLLET)».

Skriften i kursiv viser teksten som er lagt til i andreutkastet. Her har eleven lagt til noe vi lesere alt har fått informasjon om. Dette kan tolkes på ulike måter ved at eleven kan ha hatt et ønske om å endre på måten trollet oppdaget bukkene på og ikke funnet riktig sted. Det kan også være at eleven ønsket å formidle at trollet fulgte etter dem, men visste ikke hvordan han skulle gjøre det. Det er tydelig at eleven har sett at det måtte gjøres noe med den delen, men ikke helt fått det til, slik at det gir mening for leseren. Simen har derimot lykket i å legge til informasjon på slutten av teksten, da den store bukken konfronteres med trollet. Her har han skjønnet at det er nødvendig med mer informasjon for å øke spenningen. Dette har han gjort med å legge til en setning om at trollet sprang så øynene datt ut. Selv om beskrivelsen ikke er stor, gir det leseren nok kunnskap til å forstå at det nå kommer til å bli trygt å gå til seter. Dermed blir ikke overgangen til at bukkene går til seter like brå som den var.

6. Drøfting og avslutning

I dette avsluttende kapittelet skal jeg diskutere hvordan femtetrinnselevne nyttiggjorde seg av plenumsresponsen de fikk i skriveprosessen. Jeg skal først drøfte plenumsresponsen og elevenes nyttiggjøring. Deretter skal jeg ta for meg hver av elevtekstene som jeg har analysert. Til slutt vil jeg sammenfatte hvordan femtetrinnselevne nyttiggjorde seg av plenumsrespons.

6.1 Drøfting av min plenumsrespons og elevens nyttiggjøring

Jeg skal diskutere hvordan elevene har nyttiggjort seg av plenumsresponsen jeg gav dem i undervisning, dette gjennom funn fra analysen. Strategien jeg brukte gikk ut på å finne de delene av teksten vi skrev sammen, som hadde en tydelig sammenheng for så å diskutere dette sammen med klassen. Denne metoden kan være en effektiv måte å utvikle elevenes skriveferdigheter på, ifølge Blikstad-Balas (2016) som sier at dialog om tekst i klasserommet er god literacy-opplæring (s. 106-107). Jeg vurderte dette som nyttig å teste det som en metode for å lære elevene hvordan de kunne revidere egne tekster. Denne type respons kan bidra til at de tilegner seg relevant kunnskap på en mer engasjerende og aktiv måte, da elevaktivitet var i hovedfokus. Jeg erfarte også at elevene var aktive og viste engasjement i timen, revideringene viste at de hadde tatt til seg plenumsresponsen.

Modelleringen av teksten vi skrev sammen var engasjerende, og elevene deltok aktiv i plenumsresponsen. Den aktive deltakelse åpnet opp for dialog om tekst i klasserommet som viser til god literacy-opplæring (Blikstad-Balas, 2016, s. 106-107). Når læreren bruker eksempler som er relevante og kjente for elevene, blir responsøvelsen en integrert del av læringen. Gjennom deltakelse og å finne fram og stille spørsmål, fikk elevene mulighet til å forstå hvordan de selv skulle gjøre det i sine egne tekster. Gjennom denne plenumsresponsen utfordret jeg deres kritiske tenking samtidig som jeg forsøkte å holde alle innenfor deres nærmeste utviklingssone. Dette gjorde jeg gjennom å tenke høyt under plenumsresponsen, forklare dem hvorfor de ulike delene hører sammen og stille spørsmål til hvorfor vi måtte fortsette med melk og ikke bytte til vann i eventyret om lille Jack. Elevene kan med disse enkle sammenlikningene bli mer observante for utviklingstrekk i egne tekster, og samtidig lære å vurdere og reflektere over sine egne valg. Dette kan igjen bidra til at deres evne til å analysere og vurdere informasjon forbedres over tid, noe som er en essensiell aspekt av det vi forstår som revisjonskompetanse.

Da jeg valgte modellering av tekst som responsform i plenum tenkte jeg på hvordan jeg kunne øke deres motivasjon til å skrive og revidere tekstene sine. Når elevene ser

læreren sin skrive og forklare, blir oppgaven mer konkret, og dermed kan den oppleves oppnåelig. Gjennom at jeg viste, kunne elevene se direkte hvordan de kunne forbedre sine egne tekster. Denne aktiviteten opplevde jeg som motiverende for de fleste og bidro til at flertallet av elevene deltok i skriveprosessen. Det å gi respons i plenum gjennom aktiv modellering, vil kunne være fordelaktig for å fange alle sin oppmerksomhet.

Til tross for fordelene jeg nå har drøftet, er det noen utfordringer knyttet til modellering av responsarbeid. En av dem er tidsbruken av timen. Modellering tar ofte tid, og i en hektisk skolehverdag kan det være vanskelig å finne tid til å gjennomføre dette på en grundig måte. Jeg mener likevel at dette er en egenskap det er verdt å bruke tid på, da det er en grunnleggende ferdighet å kunne revidere tekst for å utvikle gode skribenter. Dette underbygges også av Dysthe og Hertzberg (2018) som sier at skriveprosessen og alle dens faser er viktige (s. 45). Denne metoden krever også mye av lærerens ferdigheter. Selv om jeg personlig mener at en som læreren også kan gjøre feil i et klasserom, og at dette er en viktig del av lærerprofesjonen. Dette viser elevene at det er greit å ikke alltid gjøre alt rett. Det krever derfor en lærer som er trygg på seg selv og kan bruke sine feil på en læringsfremmende måte.

En annen utfordring er at elevene har ulike læringsstiler og behov, noe som vil innebære at de har ulikt utbytte av modellering. Noen elever kan ha behov for mer individuell veiledning og støtte enn det plenumsrespons kan tilby. Svake skrivere vil kunne trenge en spesielt tilpasset tilbakemelding, slik at det blir mer konkret og rettet direkte mot deres egen tekst. Jeg mener at de svake skriverne uavhengig av en individuell respons, vil trenge mer hjelp enn de sterke skriverne i en skriveprosess. I studien viste det seg at dette stemte, da de svake skriverne trengte hjelp til å finne ut hvor i teksten det passet å gjøre endringer, til tross for at de så og kjente at det manglet noe et sted. De sterke skriverne fant derimot ut av hvor det passet inn selv og spurte heller om en gjennomlesing i etterkant av endringen. De sterke skriverne tok seg også flere friheter i revideringsarbeidet.

Noe av det jeg synes er interessant med å gi tilbakemelding i plenum, er at elevene selv får mulighet til å lete i sin egen tekst. De må finne det de selv mener bør endres på etter at de har fått veiledning om hva de skal se etter. Dette kan bidra med å utvikle elevenes evne til å analysere og forbedre egne skriveferdigheter, samtidig som de lærer av andre sine erfaringer. Blir denne literacyhendelsen gjentatt flere ganger, vil vi bygge opp til at elevene får gode vaner og etter hvert selv bruke de lærte strategiene til å utvikle tekst (Berge, 2019, s. 28-29). Ved å inkludere plenumsrespons i undervisningen, legges det til rette for at elevene kan utvikle en dypere forståelse av literacy og bygge gode lese- og skrivevaner som de kan ta med seg videre i livet. Flertallet av elevene i min undersøkelse benyttet seg av plenumsresponsen som ble gitt. Selv om skriveferdighetene i klassen var

ulike, var det tydelig at alle elevene prøvde å endre tekstene sine, men med ulikt resultat.

Det at jeg vektla bruk av spenningsskapende ord og variasjon i språket i plenumsresponsen elevene fikk, viste seg å være nyttig for de fleste av elevene. Flere av elevene hadde tatt i bruk ordene i revideringen eller i fortsettelsen av det uferdige eventyret. Det kunne i noen tilfeller bli lite variasjon, da noen av elevene kun brukte ordene på tavlen. Da jeg utarbeidet hjelpeordene så jeg for meg at elevene skulle bruke det de kunne fra før av og supplere med de ordene som sto på tavla. Det var det også noen elever som gjorde. Likevel var det noen elever som brukte noen av setningsstarterene så ofte at det ble lite variasjon i teksten. Som et funn i analysen ser vi Mina sin tekst, som har brukt «men så» i den nye delen av teksten sin flere ganger enn det hun hadde gjort i hele førsteutkastet. Det kan tyde på at eleven forsto og ønsket å bruke de nye ordene. En sosiokulturell forankring på dette kan være at Mina forsøkte, med støtte i hjelpeordene, å handle i det Vygotsky beskriver som den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1986, s. 37). Hun gjør det ikke perfekt første gangen, men ved flere forsøk vil man anta at hun vil strekke sin læringsprosess. Det tyder likevel på at plenumsresponsen har satt et positivt inntrykk, da elevene aktivt har brukt ordene. Dette til tross for at ikke alle elevene jeg intervjuet sa de hadde sett aktivt på ordene mens de skrev. Denne kunnskapen kan de selvfølgelig alt inneha.

6.2 Elevenes nyttiggjøring av plenumsrespons

I denne delen skal jeg drøfte på hvilken måte revideringen til elevene viser at de har eller ikke har dratt nytte av plenumsresponsen. Jeg skal starte med å drøfte funnene i hver av de tre elevtekstene jeg analyserte. Først skal jeg starte med teksten til Mina, deretter Rita, for så å avslutte med Simen. Helt til slutt skal jeg komme med en konklusjon på problemstillingen min.

6.2.1 Mina

Det var tydelig at Mina hadde stor skriveglede denne uken. Jeg erfarte at eventyr var en sjanger som fenget henne og fikk fram kreativitet, slik at hun fikk utviklet skriveferdighetene sine. Funnene i analysen viser at Mina byttet ut store deler av teksten sin. Mina viser at hun har forstått hva som ikke ga mening i teksten, og har prøvd å endre dette etter beste evne. Endringen av overskriften «De tre grisene på veg ut i verden» kan vi kople direkte opp mot turen de tre grisene forbereder seg på og det faktum at de ender opp et annet sted enn hjemme. Mina har med denne endringen skjønt hvordan sammenheng i teksten skal foregå og dratt nytte av plenumsresponsen.

Mina hadde fått skrevet ned en del tekst, som gjorde det gunstig å gi tilbakemelding. Jeg mener derfor at det Kvithyld et al. (2020) karakteriserer som timingen på responsen, ble lagt opp på et godt tidspunkt, noe også endringene i teksten viser. I tillegg var eleven klar over at hun skulle få respons, noe som gjør eleven mottakelig for å skulle endre førsteutkastet, som i deres øyne kan sees på som et sluttprodukt. Når i skriveprosessen eleven får respons har mye å si for læringsforløpet. Hartberg et al. (2012) understreker at en tilbakemelding bør skje underveis, for da får eleven vite hva den trenger å øve på, samtidig som det blir mulighet til å stille spørsmål (s. 43-44). Etter at jeg hadde gitt plenumsresponsen gikk jeg rundt i klasserommet og stilte elevene spørsmål og hjalp de som trengte det. Mina var en av elevene som var oppslukt i skrivingen sin og som ikke tok kontakt for å få hjelp, da hun selv visste hvor hun skulle endre.

Ifølge Hartberg et al. (2012) burde jeg muligens tatt mer kontakt underveis i revisjonsøkta og snakket med henne om teksten hennes. Det kom fram i intervjuet at hun hadde en plan bak revideringen om stedet grisene endte opp i eventyret. For lesere av teksten har ikke denne forklaringen noen betydning for handlingsforløpet, da det ikke er skrevet ned. Denne forklaringen sier kun noe om hva tanken bak var, og ikke hva hun har skrevet. Hadde jeg lest gjennom teksten til Mina og veiledet henne underveis, ville hun kanskje fått skrevet disse tankene inn i det ferdige eventyret. Hun sa selv at hun oppdaget dette på slutten av økta, men at hun da ikke hadde tid til å endre på det. Kontaktlærer sa at det ville bli brukt en til time til skriving av eventyr, og da ville denne forklaringen blitt lagt til. Dette viser viktigheten av å følge opp hver enkelt elev underveis, for som Hillocks (1986) presiserer, er ikke modellering av tekst nok støtte. Jeg ser i ettertid at dialog underveis i skriveprosessen er like viktig for de sterke skriverne, som de svake skriverne, og at den formative vurderingen krever dialog underveis, noe også Fjørtoft understreker betydningen av (2009, s. 26-27).

6.2.2 Rita

Eventyret til Rita viser at hun er kommet langt i sin skriveutvikling. Hun klarer å bygge opp et eventyr og var produktiv i skriveøktene. Under plenumsresponsen var hun veldig aktiv og delaktig, mens i følgende skriveøkt la jeg merke til at hun virket ukonsentrert. Eventyret bar preg av at hun ikke klarte å dra nytte av plenumsresponsen. I utgangspunktet hadde hun et godt strukturert eventyr, med spenningsmoment og rød tråd. Likevel hadde teksten forbedringspotensialet når det kom til deler av handlingen i eventyret. Et eksempel på dette er hvordan familien er beskrevet og lagt inn i hendelsesforløpet. I andreutkastet har hun forsøkt å bruke responsen, og tatt vekk deler av den opprinnelige teksten om familien. Det kan virke som at hun forsto hva hun skulle revidere, men ikke helt fikk det til. Revideringen endte i en ufullstendig setning. Hun

uttrykte i intervjuet i etterkant, at hun måtte lete i teksten for å finne ut hvor hun måtte revidere, og derfor hadde hun tenkt til å slette det.

Rita hadde en tekst det kun trengtes små justeringer for at den skulle gi mening for leseren. Disse justeringene handlet både om den røde tråden og om sammenheng. Det kan være at Rita så at hun trengte å gjøre endringer på flere steder, og dette kunne ha virket overveldende for henne. Ved å skulle lete etter flere momenter i teksten kan det være vanskelig å vite hvor man skal starte. Ifølge den sosiokulturelle læringsteorien kan man kanskje si at dette var et oppdrag som lå utenfor den faktiske utviklingssonen til Rita (Vygotsky, 1978, s.39). Dette kan være en faktor som gjorde at Rita heller ønsket å slette teksten sin. Det kan dermed virke som at det å skulle finne ut hvor hun skulle endre var vanskelig og dermed skjule det gjennom å skrive et nytt eventyr. Likevel endret hun mening etter å ha fått en positiv respons fra voksen. Dette tyder på at hun kan ha sett bare på det hun måtte endre, og ikke på helheten, som er at det er en god tekst. Gjennom tilbakemeldinger og revisjon får elevene mulighet til å utvikle seg som skrivere, og det krever mye fra læreren å skulle se og hjelpe hver enkelt elev, noe Kvithyld (2020) også understreker. Det er også en faktor at læreren bør kjenne elevene, slik at tilbakemeldingen blir mer tilpasset hver enkelt elev. Det å ha kjennskap til eleven har dermed mye å si for elevens utvikling. Gamlem (2022) mener tilbakemeldingene fungerer best når de er tilpasset mottaker. For å skulle tilpasse dem, må man kjenne eleven. Jeg hadde ikke god nok kjennskap til elevene, noe som førte til at jeg ikke visste at Rita kanskje trengte litt mer oppfølging og konkretisering av tilbakemeldingene. Selv om jeg ikke kjente Ritas faglige nivå og arbeidsmåte så godt, var jeg innom og sa hun kunne starte med å endre navnet fra klassekameraten. Dette var en oppgave jeg tenkte hun ville mestre, siden oppgaven var konkret på hva hun da skal lete etter.

Rita har kun endret de første navnene som er øverst i teksten. Hun har dermed to tredjedeler av teksten igjen. Jeg tolker derfor at det ikke bare handler om at hun måtte lete og opplevde det vanskelig, men at det var kjedelig og at hun ikke har hatt tålmodighet til å gjøre det. Det kan virke som at det å lese over og endre ikke opplevdes like morsomt som selve skriving, da skriving av eventyr var en lystbetont aktivitet for Rita.

Det at Rita endret mening viser viktigheten av en positiv respons. Gamlem (2022) sier at det å gi respons som går på eleven, som at «du er flink» er hemmende. Om den positive tilbakemeldingen går på elevens arbeid «denne teksten var bra», kan effekten være annerledes, noe som vises i Ritas situasjon. Det er nok viktig å ha med hva som er bra, slik at eleven vet hva den har fått til. I tillegg virket det viktig at hun synes teksten var bra for å fortsette på fortellingen sin. Dette i motsetning til en annen elev, som nevnt i analysen, som ferdigstilte eventyret sitt til tross for at hun ikke syntes det var så bra.

Under samtalen uttrykte hun at det ikke var bra fordi hun hadde etterliknet Bukkene Bruse. Det kan tolkes at hennes syn på «bra» kom av i hvilken grad hun selv klarte å finne på noe å skrive om, og at dette «noe» skulle være originalt. Det å komme på noe å skrive kan, som vi alle sikkert kjenner igjen, være vanskelig. Samtidig var ikke Stine den eneste som brukte noe de kjente til fra før av for å lage et eventyr. Det gjorde Rita også, men hun var stolt over å gjøre det. Dette viser hvor ulikt elevene tenker, og på hvilken måte hvert individ vil gjøre ulike avgjørelser på bakgrunn av det samme utgangspunktet.

Rita har gjort endringer i rettskriving av feilstavede ord og tegnsetting. I tillegg til at hun har prøvd å ta vekk noe av handlingen som ikke passet inn i handlingsforløpet. Det er derfor tydelig at Rita vet hvordan hun skal revidere og har kunnskap om hva hun skal gjøre. Likevel er det mitt inntrykk at Rita ikke i stor nok grad dro nytte av plenumsresponsen. Dette tror jeg kan komme av flere grunner. Det kan være at hun ikke syntes det var gøy, eller at hun ikke visste hvor hun skulle starte. Eller så kan det hende at hun ikke fikk til, selv om jeg tror sistnevnte ikke stemmer da hun viser at hun kan gjennom den lille revisjonen hun har gjort.

6.2.3 Simen

Simen sitt eventyr etter plenumsresponsen vil jeg karakterisere som både sammenhengende og beskrivende. Selv om han ikke brukte ordene som sto på tavlen, husket han hvordan han skulle revidere handlingsforløpet slik at det ga mening for leseren. Det var ikke et krav å bruke ordene på tavla, men heller en hjelp til de som ønsket det. Simen valgte å ikke bruke disse ordene. Han nyttiggjorde seg likevel av plenumsresponsen gjennom endringene i handlingsforløpet. Ved å legge til noen få ord, ble meningen i handlingen endret og forståelig for leseren. Et eksempel på dette er da bukkene så trollsporene til brua, i førsteutkastet sto det: «(VI GÅR HJEM) å går til den andre bruen. Så gikk natten» i sisteutkastet sitt skriver han «å går til den andre bruen i morgen». Dette gir leseren forståelse for at bukkene sover hjemme.

Det at Simen har skjønnet hvor han skal endre teksten sin, viser at han innehar en viss revisjonskompetanse. Han har funnet ut hvor i teksten han trengte å endre og han har gjennomført endringene på egenhånd, da han ikke ønsket hjelp fra voksen. Denne evnen til å forbedre egen tekst viser at han har god literacykompetanse. Jeg tolker det slik at Simen gjennom plenumsrespons fikk se konkrete eksempler som gjorde at han nyttiggjorde og mestret endringene av eventyret sitt. Dette er en viktig del av tekstrevisjon, som Bueie (2017) sier er et kortsiktig formål ved å forbedre den konkrete teksten.

6.3 Konklusjon

Alle de tre elevene jeg har vist første- og andreutkastet til vil jeg karakterisere som gode skrivere, likevel viser forskningen min at de nyttiggjorde seg ulikt av plenumsresponsen. I en plenumsrespons vil elevene ta til seg det de selv mener passer til sin tekst. En elev som har kommet langt i skriveutviklingen sin vil kunne forstå hvordan teksten burde endres. Elever som ikke er kommet like langt i skriveutviklingen sin, vil trenge mer støtte for å finne ut hva de skal endre. Likevel kommer det fram i forskningen min at også gode skrivere trenger støtte for å videreutvikle seg. Ut ifra at dette er elever på femtetrinn må man legge til grunn at de er relativt ferske skrivere. Noe som igjen indikerer at de trenger mye veiledning.

Det jeg tenker er positivt med plenumsrespons er at alle elevene får tilbakemelding samtidig, og kan jobbe videre med teksten sin ut ifra denne tilbakemeldingen. Om læreren ser at elevene har de samme utviklingstrekkene, vil det være nyttigere å forklare dette i plenum, enn å skulle gå til hver enkelt elev og forklare det samme gjentatte ganger. Elevene vil dermed slippe å vente på at læreren skal gå rundt til hver enkelt elev og forklare det samme, og eleven kan starte å jobbe med plenumsresponsen. Elever med ekstra behov vil dermed få mer oppfølging fra læreren, samtidig som de sterke elevene vil kunne starte sin revidering med en gang.

Plenumsresponsen kan bidra med å utvikle elevenes evne til å analysere og forbedre egne skriveferdigheter, samtidig som de lærer av andre sine erfaringer. Ved å inkludere plenumsrespons i undervisningen legges det til rette for at elevene kan utvikle en dypere forståelse av literacy og bygge gode lese- og skrivevaner som de kan ta med seg videre i livet. De tre elevene viser ulike metoder for å bygge opp et eventyr, når de får mulighet til å uttrykke sine egne ideer og perspektiver kan det bidra til å utvikle deres tekstkompetanse og motivasjon for skriving (Blikstad-Balas, 2016, s. 106). Synet på at elevene utvikler deres literacykunnskaper gjennom å uttrykke seg som de vil, står i samsvar med oppgaveteksten elevene fikk, som var rettet mot at de kunne skrive om hva de ville, så lenge de brukte eventyrtrekk og skrev et eventyr.

Plenumsrespons er en god måte å få med elevene og engasjere dem til å aktivt delta i sin egen læring. Alle elevene gjorde noen endringer. Likevel ser jeg at plenumsrespons alene ikke er nok med tanke på at elevene i denne klassen er relativt ferske skrivere. De trenger i tillegg til plenumsresponsen mer individuell støtte og veiledning. Dette kom fram ved at enkelte elever trengte helt spesifikke tilbakemeldinger på hva de skulle endre. Jeg vil på denne bakgrunnen konkludere med at det vil være nyttig å kombinere plenumsrespons med individuell tilbakemelding som kan hjelpe elevene med å forstå hvilken del av plenumsresponsen de skal fokusere på.

7. Litteraturliste

- Berge, L. K. (2019) Skriftkulturforskning i Norden. Nokre overordna perspektiv på forskningsfeltet og forskningsresultat på 2000-talet. I. S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Skriftkulturstudier i ei brytingstid* (s. 21–51). Cappelen Damm akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.67>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skriving? *Norsklæreren*. 30-36/2.
https://www.researchgate.net/publication/277475287_Gaten_kreativ_tekst_Hvordan_kan_vi_fremme_elevenes_kreative_skriving
- Bueie, A. A. (2017). Å utvikle elevens revisjonskompetanse. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet: ulike perspektiver på undervisning* (s. 71-98). Fagbokforlaget.
- Charney, D., & Carlson, R. (1995). Learning to write in a genre: What student writers take from model texts. *Research in the Teaching of English*, 29(1), 88-125.
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Skrive for å lære*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2015) Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I: Kverndokken, K. red. 101 Skrivegrep. Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaping. Bergen: Fagbokforlaget, s.13 – 35.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2018). *Skrive for å lære: Skriving i høyere utdanning* Abstrakt forlag.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk forlag.
- Engh, R. (2013). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. (1. utg.). Høgskoleforlaget.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering. Rubikker og andre verktøy for lærere* (utg.). Fagbokforlaget.
- Gamlem, S. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring*. (2.utg.). Gyldendal.
- Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utg. Fagbokforlaget.

Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback I skolen* (utg.1). Gyldendal akademisk.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback. Review of Educational Research*, 77(1), 88-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hillocks, G. (1986). Research on written composition: New directions for teaching. Urbana, Ill: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.

Håland, Anne (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet : Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.

Hårr, M. S., & Blikstad-Balas, M. (2022). Kreativ skriving—Med modelltekster. *Norsklæreren*, 4, 53–67.

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*. Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.

Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014) *Et ressurshefte for argumenterende skriving*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.

Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2015). Å lede gode skriveprosesser: Eksplisitt skriveopplæring i klasserommet. Skrivesenteret.
https://skrivesenteret.no/wpcontent/uploads/2021/01/gode_skriveprosesser_web_lav.pdf

Krumsvik, R. J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Ei innføring. Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). Det kvalitative forskningsintervju. (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3.utg). Gyldendal Akademisk.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. Gyldendal Akademisk.

Kvernmo, G. (2010). Intervju som metode - barn/unge som informanter. I E. Arntzen & J. Tolsby (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke – vitenskapelig tenkning og metodebruk*. (s. 66-80). Høgskolen i Akershus.

- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning*, 2011 (9) 10-16.
https://videnomlaesning.dk/media/1474/videnom_9_kvithyldaasen.pdf
- Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2020). *Gode skrivestrategier* (2. utg.). Cappelen Damm AS.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. In R. Hasan, C. Matthiessen, & J. J. Webster (Eds.), *Continuing discourse on language: A functional perspective* (pp. 252–280). Equinox.
- Matre, S., Otnes, H., Solheim, R., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Netland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Netland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 13-23). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- PRANO. (u.å.). NTNU. Hentet 2. februar 2024, fra <https://www.ntnu.no/ilu/prano>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), s. 238-258.
<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Saliu-Abdulah, D. (2019). *Teacher and Student Perceptions of Current Feedback Practices in English Writing Instruction* (Doctoral thesis). University of Oslo.
- Senje, T., & Skjong, K. (2005). *Eventyrets magi: En studie av eventyrtrekk og deres betydning*. Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2011) *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction* (4.utg.). Sage.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Sluttrapport: Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring. Oslo:
 Utdanningsdirektoratet.https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_kd.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanen i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Yin, R. K. (2014) *Case study research. Design and methods*. 5. utg. Los Angeles: Sage.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Elevtekster - førsteutkast

Vedlegg 4: Elevtekster - andreutkast

Vedlegg 5: PowerPoint-sider

Vedlegg 6: Intervjuguide

Vedlegg 1.



Meldeskjema

Referansenummer

664415

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn
- Stemme på lydopptak

Prosjektinformasjon

Tittel

Master VÅR24. Responsarbeid

Sammendrag

Formålet med prosjektet er å se på hvilken måte elever nyttiggjør seg av tilbakemeldinger på sine egne tekster og reviderer dem. I tillegg skal prosjektet se på hvilke tilbakemeldinger som er nyttige for elevene og hva de opplever som meningsskapende og gode tilbakemeldinger for endring. Elevene skal skrive et eventyr, levere første utkast til meg, hvor jeg skal lese teksten og gi dem en tilbakemelding på innhold/form/setningsoppbygging. Elevene skal i neste time jobbe med å revidere tekstene sine, for så å levere et ferdig produkt. Underveis i skriveprosessen (i timene) skal jeg å gå rundt å hjelpe elever som har spørsmål, og stille dem spørsmål om tekstene, da med en lydopptaker som tar opp samtaler vi har om tekstene. Etter skrivingen skal jeg ha intervjuer/samtaler med 4-6 elever om tekstene deres og hvordan de synes denne formen for arbeid er.

Hva er formålet med behandlingen av personopplysninger?

Det vil bli informert før intervjuet at elevene skal prøve å ikke snakke om tredjepersoner. Om det blir nevnt blir dette fjernet/sladdet fra transkriberingen.

Dersom personopplysningene skal behandles til flere formål, beskriv hvilke

Personopplysninger skal ikke brukes til flere formål enn denne oppgaven. Tekstene skal kanskje bli brukt av en annen student, Maren Knutsen, om hun trengte det til sitt masterprosjekt.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Master

Kontaktinformasjon, student

Iselin Tøraasen, itoraasen@gmail.com, tlf: +4798679418

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Trygve Kvithyld, trygve.kvithyld@ntnu.no, tlf: 73559411

Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Elever på 5.trinn

Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Gjennom praksisskolen jeg er utplassert på. På 5.trinn.

Aldersgruppe

10 - 11

Inngår noen av disse gruppene i utvalget?

- Sårbare grupper

Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg (i)? 1

- Navn
- Stemme på lydopptak

Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?

Refleksjonsnotat, elevtekster o.l.

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Personlig intervju

Vedlegg

[Eksempel på elevintervjuguide.docx](#)

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Deltakende observasjon

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Informasjon til utvalg 1

Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Infoskriv-og-samtykkeerklæring.docx](#)

Tredjepersoner

Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?

Ja

Beskriv tredjepersoner

Det kan forekomme at informantene nevner en tredjeperson, men dette vil ikke bli brukt i studien.

Hvilke personopplysninger skal du behandle om tredjepersoner?

Hvilke utvalg avgir personopplysninger om tredjepersoner?

- Utvalg 1: Elever på 5.trinn

Samtykker tredjepersoner til behandlingen av personopplysningene?

Nei

Mottar tredjepersoner informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Nei

Begrunn hvorfor tredjepersoner ikke mottar informasjon

Det er ikke sikkert at informantene nevner en tredjeperson. Det vil heller ikke bli brukt i studien, da fokus vil være på skriving og revidering av tekst.

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved at foresatt tar kontakter med kontaktlærer, veileder eller meg. Barnet/eleven kan også uttrykke at de ikke ønsker å være delaktig i prosjektet. Dette kan gjøres i forkant, underveis eller etter datainnsamling.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Ved at foresatt tar kontakter med kontaktlærer, veileder eller meg. Barnet/eleven kan også uttrykke at de ikke ønsker å være delaktig i prosjektet. Dette kan gjøres i forkant, underveis eller etter datainnsamling. Materialet vil da bli slettet.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser**Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?**

Ikke utfyllt

Sikkerhetstiltak**Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?**

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Fortløpende anonymisering
- Adgangsbegrensning

Hvor blir personopplysningene behandlet?

- Private tjenester

Hvem har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Overføres personopplysninger til et tredjeland?

Nei

Avslutning**Prosjektperiode**

15.01.2024 - 01.06.2024

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes
- Koblingsnøkkelen slettes

Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg 2.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Et forskningsprosjekt om skriveopplæring

Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes At du behandler opplysningene om dine forskningsdeltagere basert på deres samtykke At utvalget ditt har rett til innsyn og begrensning

Denne samtykkeerklæringen er til deg som foresatt om ditt barn kan delta i et spennende forskningsprosjekt som kan undersøke ulike aspekter av skriveopplæringen. Med dette skrivet så ønsker vi å informere deg om målene for vårt prosjekt og hva det vil innebære at ditt barn deltar i prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningen?

NTNU er ansvarlig for forskningsprosjektet

Hva er formålet med prosjektet?

Formålet med prosjektet er at vi som femteårsstudenter ved lærerutdanningen på NTNU skal innhente data knyttet til våre masteroppgaver. Vi er fire studenter som skal skrive tre ulike oppgaver. Dette betyr at vi skal undersøke ulike aspekter ved skriveprosessen.

Vi ønsker å få bedre innsikt i hvordan vi kan drive god skriveopplæring i våre fremtidige yrker som norsklærere. I en periode på en uke vil alle elevene i klassen arbeide med kreativ skriveopplæring i eventyrsjangeren. Dette vil foregå i norsktimene hvor elevene vil arbeide med skriveopplæring i varierte forhold. Det vil være fint om du som foresatt snakker med barnet ditt om deltakelsen i prosjektet.

Hva innebærer prosjektet for ditt barn?

Ved å samtykke til at ditt barn kan delta på dette prosjektet vil vi kunne samle inn tekster som barnet ditt har skrevet. Det vil også bli tatt lydopptak i forbindelse med skrivearbeidet, noe som vil gi oss innblikk i barnets innspill og refleksjoner før, under og etter skriveopplæringen.

Barn som ikke ønsker å delta i forskningen vil følge undervisning som vanlig. Vi vil da ikke samle inn tekstene de har skrevet eller snakke med dem rundt egen tekst.

Personsensitive opplysninger som barnets navn, alder og skoletilhørighet vil selvfølgelig bli anonymisert i masteroppgavene.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

NSD, Norsk senter for forskningsdata AS, har kommet fram til at vår behandling av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Vi vil bare bruke opplysninger til de formålene som vi har fortalt om i dette skrivet og vi behandler opplysningene konfidensielt. Dette innebærer blant annet at datamaterialet vil bli slettet når masteroppgavene er levert og bestått, slettet senest 07.2024.

Hvem vil ha tilgang på datamaterialet?

- Fire studenter ved NTNU (Berit Mælan, Eirin Modell, Iselin Tøraasen, Maren Knutsen)
- To veiledere fra NTNU (Trygve Kvithyld og Randi Farstad)
- Kontaktlærer

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet/begrenset personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Alle opplysninger om dere som forskningsdeltakere er basert på deres samtykke og vil bli behandlet deretter.

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

- Vibeke Lorentzen, Randi Solheim og Trygve Kvithyld, epost: Randi.solheim@ntnu.no, Trygve.kvithyld@ntnu.no eller Vibeke.lorentzen@ntnu.no.

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

- Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Personvernombudet ved NTNU:

- Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no eller på telefon: 93079038

Med vennlig hilsen

Berit Mælan, Eirin Modell, Iselin Tøraasen, Maren Knudtsen

Samtykkeerklæring

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

At det samles inn elevtekster, observasjonsnotater og lydopptak fra undervisningen og tekstsamtaler om skriving.

- Ja
- Nei

Jeg samtykker til at mitt barn: _____ (skriv inn barnets navn) opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 3.

De 3 grisene og de store trollene

Det var en gang 1 gris som ville ut og se verden. Men i den skogen han måtte igjennom bodde det et troll. Trollet var stor som et fly og tjukk som en bil. Når han tenkte på følelsen av og bli slukt av trollet ble han redd. Det gjorde til at han ikke gikk ut i skogen. Neste dag tenkte grisen på om det kanskje var en annen veg igjennom skogen der trollet ikke var. Han spurte bestevennen sin om han viste om en veg i skogen trollet ikke visste om. Bestevennen sa nei men jeg vil også ut i verden jeg vil ikke være her i den lille kroken det snille trollet her gir oss jo ikke det vi vill ha jeg liker ikke strå. De fikk grisen til og tenke vi får med onkel fordi onkel er sterk som en maur. Dette kommer til og funke! Tenkte grisen. Han fortalte bestevennen om planen bestevennen sa ja det gjør vi, vi må bare spørre onkel. Ok har vi en plan? Ja det har vi sa bestevennen.

Neste dag pakket grisene sekken og gikk ut i skogen. De gikk langt inn i skogen også skjedde de de fryktet mest. Trollet var der eller mange troll var der de ble redd og sprang tilbake til gården. Men når de kom fram var det en flokk men ikke av dyr som elefant, sauer og kuer. Det var troll og de så etter grisene. Så rart og det var da di fant ut at de bodde ikke på en gård vi bodde i en dyrepark. Alle var i sorg for og ikke se de kule grisene i buret. Alle ville ha til bakke pengene og de var fordi grisene var ikke vanlige griser. De var en art av griser det bare finnes 7 av den arten var så spesiell siden grisene var ikke rosa som vanlige griser de hadde forskjellige farger. Onkel er blå og bestevennen min surre er gul og jeg er lilla jeg var den fineste grisen ifølge meg. Og trollene vi så var mennesker som jobbet i dyreparken som prøvde og fange oss. vi sa oink oink som betyr bare ta oss. Og



snipp snapp snute så var grisene i buret igjen.

DE TRE GRISENE

& TROLLET

Det var en gang tre griser. Brødrene bodde sammen med den enslige moren sin på en gård. En dag gikk eieren av gården på en liten tur i skogen, han skulle finne ved til peisen på gård stua, men så hørte han et forferdelig lyd! han løp tilbake så fort han kunne men dessverre kom han for sent, noen hadde TATT ene sauene! men skapningen den ble å var borte. Da ble de tre brødrene nysgjerrige på hva som hadde skjedd. Når de fant ut hva som hadde skjedd ble brødrene så forskrekket at de måtte finne skapningen.

Gutten og Trollet .

En dag for 1000 år siden var det en gutt som heter Anders . Anders sin familie er fattig . han har to brødre og en lillesøster . lillesøstera heter Nora . de to storebrødrene heter Olav og Frans de er så slemme mot anders og Nora . de bor i en stor skog . og de har bare et lite hus fire senger . et lite kjøkken . og knapt nok mat til hele familien . mamma og pappa krangler hele tiden . Nora blir litt redd noen ganger men Anders trøster henne . en dag skulle Anders ut og hogge ved . det er altid han som gjør det . så han er ikke redd , men denne gangen kom det et stort troll han sa gå ut av min skog lille gutt . Anders sa nei jeg hogger deg opp vis du ikke hører på meg . alfered tok opp en knig og en oste bit og latet som om oste miten hvar en stein . trolle trudde på Anders . de gjikk hjem til trolle anders lagde suppe men anders puttet oppi dødelig medesin oppi trollrt sun skål og trollet døde alfered tok alt gullet og sølvet og giftet seg med dronningen . de levde lykkelig i alle sine dager

DE 7 BUKKENE

Det var en gang 7 bukker som var sultne, de var fattige og de hadde et dårlig hus, de var kjempe sultne, så det eneste stedet å spise var på Sæter!!! Da sa bukkene i kor men hva med trollet! Slapp av, vi går en annen vei! Så gikk de ut av huset Da de kom et lite stykke så var det en hindring. Det var et troll spor. Og det trollspreet førte til den nye bru. Og da sa bukkene (VI GÅR HJEM) å går til den andre bru. så gikk natten klokken 03:00 på natta våknet 3 bukker, de hørte en rar lyd utenfor huset, de 3 bukkene bestemte seg får å gå ut så se hva den rare lyden var? de åpnet døren halv åpen, så, så de en diger kjempe. Det var et 172 tonn, TROLL! Da trollet oppdaget de 3 bukkene sprang bukkene ut av huset i full fart og sprang og sprang og sprang helt til også ropte de (TROLLET) OG etter at de hadde løpt i 3 timer så var den ene bukken så tørst at den gikk til saltvannet å drakk av det men da sa de 2 andre bukkene (IKKE DRIKK SALTVANN) men han var så langt unna at han ikke hørte dem. Så besvimte den ene bukken og de to andre tok med seg den ene bukken og gikk hjem. De måtte gå inn vinduet, de kunne ikke gå inn døren for der sto trollet: Da klokken var 07:00 var de hjemme. Så sa de tre bukkene til den store bukken Trollet er utenfor døren hjelp oss! Da de hentet den store bukken så gikk de ut vinduet og gikk forsiktig rundt huset. Men så trampet den lille bukken på fellen til trollet! Da hørte trollet det og da kom den 172 tonn, trollet da sa den største bukken at bare kom jeg vil græve ut øynene dine og stange deg til du faller. Så gikk de til seter får å spise. SNIPP SNAPP SNUTE så var eventyret ute!



Trollet og Ekornet



Det var en gang. En gutt som het Elliott, Elliott har 3 små brødre. | En dag gikk Elliott inne i den forbudte skogen, Elliott så seg rundt, Elliott så et skogsbær. Elliott tok skogsbæret og spiste den. **(MAGI)** Elliott hadde blitt forvandlet til et ekorn, ekornet Elliott hoppet, hoppet og hoppet. ekornet Elliott stoppet ved den magiske elva, ekornet Elliott så på det magiske vane å så at han hadde blitt et ekorn.

grisene som skulle til badeland

det var en gang tre små griser. de bodde i et hus langt inn i skogen. det nermet seg sommerferie og grisene skulle til badeland der var de hver sommer og hadde blitt kjendiser. grisene hadde kjørt lenge og var endelig fremme de gikk ut av bilen og så på det store og fine badeland. de trodde at alle sto utenfor og ventet på dem men ingen sto der de gikk inn døren til badelandet og hørte svak sang. de hørte noe med badebussen de gikk inn til garderoben og skiftet. i garderoben møte de deres gamle venn frode.



DET VAR EN GANG EN

burger som hadde noen magiske evner
den hadde et ønske vær salat eller kjøtt den
hadde på seg så kunne han han ønske han seg noe
så en dag gikk han en tur så møtte han en
gammel mann og den mannen hadde så lyst til
og spise den burgen mannen" kan jeg få spise deg
nei sa burgeren og så gikk burgeren videre
også møtte han en skilpadde som
sa kan jeg få salat deg akkurat som den gamle mannen sa
hæ hvordan viste du det jeg er magisk sa skilpadden
okei kan jeg få litt av din salat sånn at jeg kan ønske meg noe
og hvis jeg får lov så skal jeg gi det du vil ha siden
burgeren ble litt sint men han gikk med på det
mannen fikk lov til å få litt salat |

ROBOT AGRIPET

det var en gang

det var en robot som agripet en slåte da kongen måtte løpe til en ana
slåte da kon

Det var en gang en konge som aldri ble fornøyd han hadde en kone og en jente og to gutter men han ville ha mer gull og sølv han hand allerede en hel million så han fikk mange til og hente gull og sølv men en familie som ikke har så mye penger så faren måtte jobbe i gruvene som kongen eide. kongens barn heter kamila jakop og fred. Kongen ville at kamila skule gifte seg men kamila fant ingen som hun ville gifte seg med men barnet til han fattige mannen var blitt så stor og sterk faren ville kalle han per men han har ikke råd til og døpe han men vis faren jobber i en måned til så har han råd.

forfatter



De to små grisene



Det var en gang to griser som heter Alma og Julie det gikk på tur så de gikk seg bort de vet ikke hva de skal gjøre, sa Alma vet ikke svarte Julie og de møtte en jeger og jegeren bærer de to grisene til barn igjen. Men det var feil stall, men også møtte de på den som eide de to grisene og sa det ser ut som mine griser eiere. Jeg fant dem på jorden der mine griser også tok seieren med dem hjem.

Neste dag

Alma og Julie var til eieren sin igjen og de var så glad for være tilbake da fikk de møte kua muffin og kalven til muffins heter Lilly. Også kom det en assistent og passa på de i stedet men hvor er eieren lurte dem på, sa Alma og Julie skjedd assisted var litt mistenkelig synes dem. Men det var ikke assistenten like vell og hvorfor er det ikke det så kom eieren igjen og sa det der er ikke assistenten hvem er du da

Ulven og den lille jenta

Det var en gang en liten jente som bodde i et lite hus med moren sin, hennes navn var Sarah.

En dag når hun var ute og gikk så hun røyk, også hørte hun en rar lyd hun aldri hadde hørt før!

Gutten og det flyvende teppe

Det var en gang en liten gutt som hadde veldig lyst på et teppe. Men ikke et vanlig teppe et flyvende teppe. Gutten bodde på en liten gård og moren var syk. De hadde nesten ikke noe mat på gården. Men en dag så var gutten i skogen og lekte og så fant han en hule midt i skogen. Han var veldig klar for et eventyr, så gikk han inn i hulen. inne i hulen var det et sovende troll, og gutten listet seg rundt. Men så fikk han øye på noe. Det var et teppe, men det var ikke et vanlig teppe. Det var et flyvende teppe. Men så tok han bare teppe og masse gull som trollet hadde liggende. På veien ut så var han uheldig og tråkket på en kvist. Men trollet sov som en stein og han gikk hjem. Og så fikk de mye mat på [gården](#) men teppe brukte han til og fly verden rundt. Så var det sånn at han fløy over England og fikk øye på prinsessen og ble forelsket. Så spurte han prinsessen om hun ville gifte seg med han og hun så ja snipp snapp snute så var eventyret ute.

Det var en gang en trollmann som het William som bodde i en hytte langt uti skogen. Han var helt alene og hadde en drøm om å bli den beste trollmannen i verden. Plutselig bestemte han seg for å flytte til byen for å vise hvor god han egentlig var til og trylle. I byen bodde kongen , og kongen hadde all makt han kunne tenkte seg. Trollmannen måtte snike seg inn i kongeriket...

men det var vakter. Plutselig dukket det opp en veldig stor vakt bak han, han ble omringet, han prøvde og slippe unna, men han klarte det ikke. Han ble buret inne. Han hadde bare en måte å komme seg ut av buret på. Han var jo tross alt trollmann han brukte en veldig sjelden og spesiell formel for og ødelegge buret på men det virket ikke han lurte på hva som hadde skjedd han prøvde igjen men det virket heller ikke da samme øyeblikk kom et villsvin han prøvde for siste gang det virket det var som om han fikk lykke når villsvinet kom. Fortsettelse følger?

HVA ER GALT MED JULEN

Det var en gang en jente som aldri hadde likt julen noe særlig. Hun synes at julen var kjedelig og grusom. Ikke en gang julenissen var ekte.

Hun hatet julen, hun het June.

En dag når hun var med vennene sine på senteret nede i byen så de en julenisse sitte i en lang og høy stol. De så at veldig mange barn satt i fange og laget julekort til nissen, men da tenkte June at det bare var tøys og tull. Nissen var ikke ekte. Neste dag ga mamma en hel sekk med julemat til June sånn at hun kunne gi det til mormor. Mormor hadde skadet beinet så hun kunne ikke gå på en stund. June gikk til mormor og leverte julematen. Hun ble veldig glad.

June var der en stund og pratet med mormor.

De snakket om at mormor kunne klare å gå fram til jul. Hun håpet det. Selv om hun ikke var så fornøyd med julen, ville hun fortsatt bruke tid med familien. Mormor sa at hun ville klare å gå fram til jul, da ble June glad, men da var det på tide å gå hjem. Hun sa ~~hade~~ til mormor og var på vei hjem. Da hun var hjemme fikk hun

beskjed om å gå nede i kjelleren for å hente noe kjeks. Da June lette etter kjeksene så hun en boks. Hun åpnet den og fant nissedrakta til pappa. Hun ble sur så hun tok med seg nissedrakta oppe på rommet hennes og klippte opp drakten. Hun skjønnte ikke hvordan pappa i det hele tatt hadde tanker om å være julenisse i år. Det er nok med at hun må spise grøt og riskrem tenker hun. Hun kastet pappesken i søppelkassa på rommet hennes og gikk til sengs. Neste dag var det bare 1 dag til jul. Når hun gikk ned trappa kunne hun høre dårlig julemusikk fra stua. Bare tanken på hvordan det skulle bli i morgen var grusom. Mamma og June skulle på senteret nede i byen igjen for å storhandle ting til jul. Det var jo tross alt lille julaften. Da fikk June øye på nissen i den lange høye stolen igjen. Hun sa til mamma at hun ikke ville komme med en gang. Hun skulle bare se seg omkring. Hun gikk til nissen og tenkte at hun skulle prøve å si et ønske. Hun satt seg i fanget til nissen og hvisket til ham. KAN DU KOMME I SLEDEN DIN SÅ JEG SER AT DU ER EKTE KL: 18:00 PÅ JULAFTEN? sa hun med en lav stemme. Nissen sa at han skulle det hvis du trodde på

julenissen, så smilte June. June gikk tilbake til mamma og hjalp henne. Hun tenkte på om hun skulle prøve å tro på nissen, men neiii tenkte hun samtidig. Etter at de hadde vært på butikken en stund gikk hun hjem, spiste grøt og var med familien sin. Da la hun seg i sengen og sovnet. NÅ VAR DET JULAFTEN TENKTE HUN. June luktet julefrokost med baguetter, juleost og alt mulig pålegg. Hele matbordet var full av god mat. June gikk og ringte på til venninna Anna. De var veldig gode venner, de lekte i snøen og hadde det gøy. Etter en lang stund var det tid for å spise julemiddag. Men mormor og morfar hadde ikke kommet. Jeg håper mormor kunne gå på beinet, hvis ikke kan hun ikke komme. June bestemte seg for å tro på julenissen en gang for alle. Hun skulle prøve etter middag. Da ringte det på døren. June åpnet og ropte MORMOR!!!! Mamma, mormor kom! sa hun. Da var maten klar og etter maten skulle de åpne gaver. Mammaen til June spurte hva hun ønsket seg til jul. Da sprang June ut av døren og så at julenissen og sleden fløy opp i lufta, over lyset til månen. Da bestemte June seg

for alltid å tro på julenissen. SÅ LEVDE DE LYKKELIGE I ALLE SINE DAGER.

kaninen, skilpadda og reven.

Det var en gang. en kanin som mente at han var den kjappeste av alle i skogen men de andre likte ikke at han dro og gikk rundt og skrøyt av.

seg selv men ingen i skogen turte og løpe omkamp men de var to vener var en rev og en skilpadde og når reven før øje på at de skal vare løp ville han vare med og de vile også skilpada de ble med men dem visste ikke at de skule løpe mot kaninen før de så han de var en bever som var dommer han het knut.

Per og brødrene

Det var en gang i et kongerike langt unna. var det en liten hytte ved siden av en stor skog. I den hytta bodde en gammel mann, som hadde tre sønner som het Karl, Gran og Per. En dag skulle den gamle mannen ha litt ved til peisen for å varme opp huset. Først sendte han Karl. Karl gikk til skogen og begynte å hugge et stort og fin bjørk. Så hørte han en merkelig lyd "BOOM!" Karl ble livredd og løp hjem. Når han kom hjem var faren rasende. "Du skal gå i den skogen og få litt ved til peisen!". Neste dag sendte den gamle mannen Gran til skogen " du skal ikke svikte meg som din storebror" sa far. "Jada, far" sa Gran, så gikk han til skogen og fant en fin og stor gran. Så begynte han å hugge i vei helt til han hørte en høy lyd "BOOM!" Gran skulle akkurat til å løpe hjem til far igjen. Men så husket han hva far sa å forsatte å hugge i granen. Men så hørte han lyden igjen, denne gangen med mye høyere lyd. "BOOOM!" Gran løp hjem fortore enn lyset. når far så han løpe gjennom døra ble han rasende "Du skal gå i den skogen og få litt ved til peisen!". Neste dag hadde han ikke noe valg enn å få Per til å hogge i skogen. Per gikk ut av døra med øksen på skuldra å begynte å hugge i en furu "BOOM!" det var den samme lyden som skremte storebrødrene. Men han rørte ikke en finger og fortsatte å hugge i furuen "BOOOM!" Der kom lyden igjen, men Per var en tøff gutt å forsatte å hugge. "BOOOOM!" nå var Per litt nysgjerrig og slapp øksa å begynte å følge lyden, "BOOM!" "BOOM!" Litt etterpå fant han plassen der lyden kom fra. Det var bare noen gnomer som skulle sprengre en gruve, Per gikk bort til dem og prøvde å snakke så kom en gnom "hello der, har du gått deg vill?" sa gnomen "Nei, jeg skulle bare hogge i skogen, men så hørte jeg en høy lyd å ble nysgjerrig" sa Per. "Da så. Vil du kanskje hjelpe oss, du vil få 1 million gull og sølv," sa gnomen. " Ja gjerne" sa Per, og så begynte de med å sprengre og sprengre og sprengre, hele natten. når det ble morges ble de ferdig med å sprengre og gnomen ga han belønningen, så løp han hjem til far. Når han kom fram så var faren meget bekymret. Men etter Per fortalte historien og viste fram gullet og sølvet, var faren nokså glad: "Vi kan kjøpe hele kongeriket om vi vil med alt dette gullet." Og det var akkurat det de gjorde.

Snipp Snapp Snute så levde de lykkelig alle sine dager.

DET VAR EN GANG

En snegle som heter Bob som ville bli konge som hadde en hær. De landet de bodde i hete blommig land som ville skape mot sveter ost da ik blommug land i angrep mot sveter ost. Da var de kamp da van sneglen Bob var konge nå han hadde lyst til å bli rik så han så sa han til alle sammen at hvis du ikke ga han du ikke ga han pengene dine så vet du drept heldigvis så jore alle de så han var rik til slut så døde han så alle fikk pengene sine tilbake snipp snapp snute så var eventyret ute.

Vedlegg 4.

Gutten og Trollet .

En dag for 1000 år siden var det en gutt som heter Mikkel. Mikkel sin familie er fattig . Han har to brødre og en lillesøster . Lillesøste , de er så slemme mot og Nora . De bor i en stor skog . og de har bare et lite hus, fire senger . et lite kjøkken . og knapt nok mat til hele familien . mamma og pappa krangler hele tiden . Nora blir litt redd noen ganger men Anders trøster henne . en dag skulle Anders ut og hogge ved . det er alltid han som gjør det . så han er ikke redd , men denne gangen kom det et stort troll han sa gå ut av min skog lille gutt . Anders sa nei jeg henger deg opp hvis du ikke hører på meg . tok opp en kniv og en ostebit og latet som om oste midten var en stein . trolle trudde på Anders . de gikk hjem til trolle anders lagde suppe men anedrs puttet oppi dødelig medisin oppi trollet sun skål og trollet døde anders tok alt gullet og sølvet og giftet seg med dronningen . de levde lykkelig i alle sine dager |



DE 7 BUKKEN

Det var en gang 7 bukker som var sultne, de var fattige og de hadde et dårlig hus, de var kjempe sultne, så det eneste stedet å spise var på Sæter!!! Da sa bukkene i kor

men hva med trollet! Slapp av, vi går en annen vei! Så gikk de ut av huset

Da de kom et lite stykke så var det en hindring, Det var et troll spor.

Og det trollsporet førte til den nye bru. Og da sa bukkene (VI GÅR HJEM) å går til bru i morgen. Så gikk natten klokken 03:00 på natta våknet 3 bukker,

de hørte en rar lyd utenfor huset, de 3 bukkene bestemte seg for å gå ut så se hva den rare lyden var? de åpnet døren halvåpen, så, så de en diger kjempe.

Det var et 172 tonn, TROLL! Da trollet oppdaget de 3 bukkene sprang bukkene ut av huset i full fart og sprang og sprang og sprang helt til trolle merket de også ropte de (TROLLET) OG etter at de hadde løpt i 3 timer for de var så redde, så var den ene bukken så tørst at den gikk til saltvannet å drakk av det men da sa de 2 andre bukkene (IKKE DRIKK SALTVANN) men han var så langt unna at han ikke hørte dem.

Så besvimte den bukken og de to andre tok med seg den ene bukken og gikk hjem. De måtte gå inn vinduet, de kunne ikke gå inn døren for der sto trollet:

Da klokken var 07:00 var de hjemme. Så sa de tre bukkene til den store bukken Trollet er utenfor døren, hjelp oss! Da de hentet den store bukken så gikk de ut vinduet og gikk forsiktig rundt huset.

Men så trampet den lille bukken på en kvist.! Da hørte trollet det og da kom den 172 tonn, trollet da sa den største bukken at bare kom, jeg vil grave ut øynene dine og stange deg. Da prang trollet så øynene datt ut. Så gikk de til seter for å spise. SNIPP SNAPP SNUTE så var eventyret ute!

Trollet og Ekornet



Det var en gang. En gutt som het Elliott, Elliott har 3 små brødre. En dag gikk Elliott inne i den forbudte skogen, Elliott så seg rundt, Elliott så et skogsbær. Elliott tok skogsbæret og spiste den. (MAGI) Elliott hadde blitt forvandlet til et ekorn, ekornet Elliott hoppet, hoppet og hoppet. ekornet Elliott stoppet ved den magiske elva, ekornet Elliott så på det magiske vane å så at han hadde blitt et ekorn. Han hørte trampe lyder "TRAMP TRAMP TRAMP" han så seg rundt å han så det store Trollet og han klatret, klatret og klatret opp foten til Trollet, Trollet begynte å slå seg selv over hele kroppen. Trollet ble så sliten at til slutt døde han. Å SNIPP SNAPP SNUTE så var eventyret ute.



| Grisene som skulle til badeland

det var en gang tre små griser. De bodde i et hus langt inn i skogen. Det nermet seg sommerferie og grisene skulle til badeland der de var hver sommer og hadde blitt kjendiser. Grisene hadde kjørt lenge og var endelig fremme da de gikk ut av bilen og så på det store og fine badelandet. De trodde at alle sto utenfor og ventet på dem, Men ingen sto der da de gikk inn døren til badelandet og hørte svak sang. De hørte noe med badebussen, de gikk inn til garderoben og skiftet. I garderoben møtte de deres gamle venn Frode. De spurte Frode om hva som hadde skjedd og hvor alle var. Før Frode rak og fortelle hørte de et brak og alle hylte badevakten kom inn i garderoben og sa at det hadde kommet et monster og at alle måtte gjemme seg. grisene ble veldig spente og gjekk ut av garderoben. den minste grisen så at det sprang noen buker ned fra scenen på t skjorta deres sto det bukkene bruse. Bukkene bruse sprang til dem og sa at de måtte gjemme seg. de sprang etter bukkene bruse. grisene spurte hva som hadde hent bukkene bruse sa at de skulle til seters for å gjøre seg fete men det var et monster under broen til setra og de dro heller hit men trollet hadde fulgt etter de hit og nå prøver trolle og ta dem. grisene ble litt redde men måtte hjelpe dem ellers så ble de ikke kjendiser igjen. heldigvis likte alle og synge og alle gikk opp til det største stupetårnet først minste boken og grisen så mellomst og så størst. de tok mikrofonene alle seks og sang så høyt at trolle fikk så vondt i hode at han døde. trolle ble fraktet til kirkegården og bukkene bruse og grisene ble kjendiser og fikk synge på badelandet hver søndag snipp snapp snute og så er eventyret ute

Det var en gang en burger

som hadde noen magiske evner
den hadde et ønske vær salat eller kjøtt den
hadde på seg så kunne han han ønske han seg noe
så en dag gikk han en tur så møtte han en
gammel mann og den mannen hadde så lyst til
og spise den burgeren mannen" kan jeg få spise deg
nei sa burgeren og så gikk burgeren videre
også møtte han en skilpadde som
sa kan jeg få salat deg akkurat som den gamle mannen sa
hæ hvordan viste du det jeg er magisk sa skilpadden
okei kan jeg få litt av din salat sånn at jeg kan ønske meg noe
og hvis jeg får lov så skal jeg gi det du vil ha siden
burgeren ble litt sint men han gikk med på det
mannen fikk lov til å få litt salat og han ønsket seg masse mat og til
gjengjeld fikk burgeren tre ønsker siden han var så snill fordi hvis
burgeren bruker opp all salaten så kommer han til og daue men han
har masse igjen så burgeren han ønsket seg at historien skal bli slutt
og snipp snapp snute så var eventyret ute

EN KONGE SOM ALDRI BLE FORNØYD

Det var en gang en konge som aldri ble fornøyd han hadde en kone og en jente og to gutter. Og en hel million, men han ville ha mer gull og sølv. Så han fikk mange til og hente gull og sølv, men en familie som ikke har så mye penger så faren måtte jobbe i gruvene som kongen eide. Kongens barn heter Kamilla, Jakob og Fred. Kongen ville at kamilla skulle gifte seg men kamila fant ingen som hun ville gifte seg med. Men barnet til han fattige mannen var blitt så stor og sterk faren ville kalle han per men han har ikke råd til å døpe han men hvis faren jobber i en måned til så har han råd. Faren hadde så lyst til at Per skulle døpe seg fordi han elsket og bli døpt. Det var det beste han hadde opplevd i verden. Derfor ville han at Per skulle bli døpt. Men han hadde en plan til han skule få prinsessen til å bli forelsket i Per. Så sa Per jeg skal ut en tur. Mens kongen tok og inviterte hele kongeriket til å bli sammen men ingen ville kongen ha. Men to klarte å bli perfekt til. Per og han verste venn Askeladden. Begge var fornvid

De 3 grisene på veg ut i verden



Det var en gang 1 gris som ville ut og se verden. Men i den skogen han måtte igjennom bodde det et troll. Trollet var stor som et fly og tjukk som en bil. Når han tenkte på følelsen av og bli slukt av trollet ble han redd. Det gjorde til at han ikke gikk ut i skogen. Neste dag tenkte grisen på om det kanskje var en annen veg igjennom skogen der trollet ikke var. Han spørte bestevennen sin om han viste om en veg i skogen trollet ikke visste om. Bestevennen sa nei men jeg vil også ut i verden jeg vil ikke være her i den lille kroken det spille trollet her gir oss jo ikke det vi vill ha jeg liker ikke strå. De fikk grisen til og tenke vi får med onkel fordi onkel er sterk som en maur. Dette kommer til og funke! Tenkte grisen. Han fortalte bestevennen om planen bestevennen sa ja det gjør vi, vi må bare spørre onkel. Ok har vi en plan? Ja det har vi sa bestevennen.

Neste dag pakket grisene sekken og gikk ut i skogen. De gikk langt inn i skogen også skjedde de de fryktet mest. Det var flere troll en de trodde de hadde samlet seg rundt de og i det sprang grisene hjem igjen. Men når de kom hjem var det noe uvanlig det var mennesker der og dette var slett ingen går. Men plutselig kom trollene alle menneskene sprang! Og vi prøvde og få os vekk så fort som mulig men vi rakk det ikke 1 etter 1 ble vi tatt opp i luften onkel Tåre bestevennen min surre og jeg nøffe ble spist i ett.

men vi var ikke døde ennå vi ble svelget hel så vi satt inne i magen til trollet og ropte OINK OINK OINK! Hjelp oss ut. Helt ut av det blå hørte vi en stemme. Det kommer noen så onkel. Vi er blitt reddet sa jeg. Plutselig kom det komme 1 person inn i magen til trollet han tar oss i hendene og bærer oss ut så sa han hvor bor dere? Vi så på en gård så sa han rart det er ingen gårder i dette landet vi vet ikke helt hva det heter ennå men hvordan har der kommet dere hit da? Vi sa vi vet ikke. Menneske sa da for dere bare være med meg da så levde de lykkelig i alle sine dager.



forfatter|🐷



De to små grisene



Det var en gang to griser som heter Alma og Julie. De gikk på tur så de gikk seg bort. De vet ikke hva de skal gjøre, sa Alma. Jeg vet ikke svarte Julie. Og de møtte en jeger og jegeren bærer de to grisene til stall igjen. Men det var feil stall, men også møtte de på den som eide de to grisene og sa det ser ut som mine griser. Jeg fant dem på gården. Det er mine griser sa han, også tok eieren med dem hjem.

Neste dag.

Alma og Julie var til eieren sin igjen og de var så glad for være tilbake da fikk de møte kua muffins og kalven til muffins heter Lilly. Også kom det en assistent og passa på de i stedet, men hvor eieren lurte dem på, sa Alma og Julie skjedd, assistentene var litt mistenkelig synes de. Men det var ikke assistenten likevel og hvorfor er det ikke det så kom eieren igjen og sa det der er ikke assistenten hvem er du da jeg er Tor men hvorfor er du her da jeg vil nemlig jobbe her ja, men da så sa eieren det for du lov til ja så lenge du passer på dyra. Men hvorfor vil du jobbe her sa eieren så sa Tor jeg vil være med dyra og jobbe på en gård dyra dine er

så pene, så Tor så sa eieren at det var snilt. Du Tor
blir en bra eier. 🐘 🐷 ❤️ SNIPP SNAPP
SNUTE DER VAR EVENTYRET UTE.



sorry for alle emojiene



:HÅPER DERE LIKER DEN: ??????

Ulven og den lille

jenta

Det var en

gang en liten jente som bodde i et lite hus med moren hennes, navn hennes var Sarah.

En dag når hun var ute og gikk så hun røyk, og noen minutter etterpå hørte hun en rar lyd hun aldri hadde hørt før! Hun visste at hun måtte se hva det var. Hun hadde ikke med seg så mye, men hun var klar, hun skulle ri på Firefly. Firefly var en vakker hest, hun var snill, søt og Sarahs beste venn!

Sarah hadde ikke så mange venner.

Sarah hadde bare vært og ridd på eiendommen hun var kjempespent, får nå skulle hun ri utenfor eiendommen.

Hun hoppet opp på Firefly og dro bortover. Når hun hadde kommet et stykke, hørte hun den samme lyden som tidligere,

hun vet at mennesker ikke lager sånne lyder så hun visste at det var et dyr. Men det var litt rart, for det var ikke så mange dyr der de bodde. Nå hadde hun kommet til der røyken kom fra, det kom fra et hus, huset sto i brann, hun hørte uling, som hun trodde var en ulv.

Hun er redd for ulver, så hørte hun en til lyd som Firefly ble urolig av, Firefly ville gå inn i huset, Sarah ble sjokkert fordi Firefly er redd for brann. Men Firefly gikk

inn i huset, og Firefly så redd ut, men hun var bestemt på å gå inn. Nå hadde de gått helt inn, de kunne ikke snu. Sarah så hesten de hadde hørt. Det var ild over alt, hvis Firefly går bittelitt feil, kan de dø! og det vil de ikke. Sarah gikk forsiktig av hesten og gikk bort til den hesten som var lenket.

Gutten og det flyvende teppe

Det var en gang en liten gutt som hadde veldig lyst på et teppe. Men ikke et vanlig teppe et flyvende teppe. Gutten bodde på en liten gård og moren var syk. De hadde nesten ikke noe mat på gården. Men en dag så var gutten i skogen og lekte og så fant han en hule midt i skogen. Han var veldig klar for et eventyr, så gikk han inn i hulen. inne i hulen var det et sovende troll, og gutten listet seg rundt. Men så fikk han øye på noe. Det var et teppe, men det var ikke et vanlig teppe. Det var et flyvende teppe. Men så tok han bare teppe og masse gull som trollet hadde liggende. På veien ut så var han uheldig og tråkket på en kvist. og trollet våknet opp og han måtte løpe og han fant en plass og gjemme seg. og trollet løpte utenfor et stup og så vart han ikke sett siden. så fikk de mye mat på gården men teppe brukte han til og fly verden rundt. Så var det sånn at han fløy over England og fikk øye på prinsessen og ble forelsket. Så spurte han prinsessen om hun ville gifte seg med han og hun så ja snipp snapp snute så var eventyret ute.

Det var en gang en trollmann som het William som bodde i en hytte langt uti skogen. Han var helt alene og hadde en drøm om å bli den beste trollmannen i verden. Plutselig bestemte han seg for å flytte til byen for å vise hvor god han egentlig var til og trylle. I byen bodde kongen , og kongen hadde all makt han kunne tenkte seg. Trollmannen måtte snike seg inn i kongeriket...

men det var vakter. Plutselig dukket det opp en veldig stor vakt bak han, han ble omringet, han prøvde og slippe unna, men han klarte det ikke. Han ble buret inne. Han hadde bare en måte å komme seg ut av buret på. Han var jo tross alt trollmann han brukte en veldig sjelden og spesiell formel for og ødelegge buret på, men det virket ikke han lurte på hva som hadde skjedd. Det var en av de mest skitne buret han hadde sett han prøvde den samme spesielle formelen igjen, men det virket ikke da heller samme øyeblikk kom et villsvin å knurret det var som om han mente at jeg skulle prøve formelen igjen han prøvde for siste gang da virket det han hylte av latter. Det var som om han fikk lykke når villsvinet kom. Trollmannen gikk ut av det stygge buret så kjapt han kunne, villsvinet fulgte etter ham. Trollmannen dro lydløst inn til slottet i kongeriket han går inn...

HVA ER GALT MED JULEN

Det var en gang en jente som aldri hadde likt julen noe særlig. Hun synes at julen var kjedelig og grusom. Ikke en gang julenissen var ekte.

Hun hatet julen, hun het Lona.

En dag når hun var med vennene sine på senteret nede i byen så de en julenisse sitte i en lang og høy stol. De så at veldig mange barn satt i fange og laget julekort til nissen, men da tenkte Lona at det bare var tøys og tull. Nissen var ikke ekte. Neste dag ga mamma en hel sekk med julemat til Lona sånn at hun kunne gi det til mormor. Mormor hadde skadet beinet så hun kunne ikke gå på en stund. Lona gikk til mormor og leverte julematen. Hun ble veldig glad.

Lona var der en stund og pratet med mormor. De snakket om at mormor kunne klare å gå fram til jul. Hun håpet det. Selv om hun ikke var så fornøyd med julen, ville hun fortsatt bruke tid med familien. Mormor sa at hun ville klare å gå fram til jul, da ble Lona glad, men da var det på tide å gå hjem. Hun sa hade til mormor og var

på vei hjem. Da hun var hjemme fikk hun beskjed om å gå nede i kjelleren for å hente noe kjeks. Da June lette etter kjeksene så hun en boks. Hun åpnet den og fant nissedrakta til pappa. Hun ble sur så hun tok med seg nissedrakta oppe på rommet hennes og klippte opp drakten. Hun skjønnte ikke hvordan pappa i det hele tatt hadde tanker om å være julenisse i år. Det er nok med at hun må spise grøt og riskrem tenker hun. Hun kastet pappesken i søppelkassa på rommet hennes og gikk til sengs. Neste dag var det bare 1 dag til jul. Når hun gikk ned trappa kunne hun høre dårlig julemusikk fra stua. Bare tanken på hvordan det skulle bli i morgen var grusom. Mamma og June skulle på senteret nede i byen igjen for å storhandle ting til jul. Det var jo tross alt lille julaften. Da fikk Lona øye på nissen i den lange, høye stolen igjen. Hun sa til mamma at hun ikke ville komme med en gang. Hun skulle bare se seg omkring. Hun gikk til nissen og tenkte at hun skulle prøve å si et ønske. Hun satt seg i fanget til nissen og hvisket til ham. KAN DU KOMME I SLEDEN DIN SÅ JEG SER AT DU ER EKTE KL: 18:00 PÅ JULAFTEN? sa hun med en lav

stemme. Nissen sa at han skulle det hvis du trodde på julenissen, så smilte Lona. Lona gikk tilbake til mamma og hjalp henne. Hun tenkte på om hun skulle prøve å tro på nissen, men neiii tenkte hun samtidig. Etter at de hadde vært på butikken en stund gikk hun hjem, spiste grøt og var med familien sin. Etter hun hadde spist grøt tok hun seg en tur til skogen for å lufte seg, så hørte hun en lyd bak seg, hun ble redd og sprang hjem, så gikk hun hjem. Å la seg i sengen og sovnet. NÅ VAR DET JULAFTEN TENKTE HUN. Lona luktet julefrokost med baguetter, juleost og alt mulig pålegg. Hele matbordet var full av god mat. Lona gikk og ringte på til venninna Anna. De var veldig gode venner, de lekte i snøen og hadde det gøy. Etter en lang stund var det tid for å spise julemiddag. Men mormor og morfar hadde ikke kommet. Jeg håper mormor kunne gå på beinet, hvis ikke kan hun ikke komme. June bestemte seg for å tro på julenissen en gang for alle. Hun skulle prøve etter middag. Da ringte det på døren. Lona åpnet og ropte MORMOR!!!! Mamma, mormor kom! sa hun. Da var maten klar og etter maten skulle de åpne gaver. Mammaen til June spurte

hva hun ønsket seg til jul. Da sprang Lona| ut av døren og så at julenissen og sleden fløy opp i lufta, over lyset til månen. Da bestemte Lona seg for alltid å tro på julenissen. SÅ LEVDE DE LYKKELIGE I ALLE SINE DAGER.

kaninen, skilpadda og reven.

Det var en gang, en kanin som mente at han var den kjappeste av alle i skogen men de andre likte ikke at han gikk rundt og skrøvt av seg selv, men ingen i skogen turte og løpe omkamp. men de var to vener

var en rev og en skilpadde og når reven får øye på at de skal være løp ville han være med og de vile også skilpada de ble med men dem visste ikke at de skulle løpe mot kaninen før de så han de var en bever som var dommer han het Knut da kappløpet startet på søndag alle var spente på om de klarte å slå kaninen de var bare noen timer til kappløpet løpe er i gang vi starter greit men kaninen løper for fort men plutselig stopper kaninen for og ta en lur reven var en luring så han hentet litt honning og når han var der kaninen tok en lur smurt han litt på rompa hans så han ikke fikk seg løs ta løp og da kaninen våknet

DE TRE GRISENE & TROLLET

Det var en gang tre brødre. Grisene bodde sammen med den enslige moren sin på en gård. En dag gikk eieren av gården på en liten tur i skogen, han skulle finne ved til peisen på gård stua, men så hørte han et forferdelig lyd! Han løp tilbake så fort han kunne, men dessverre kom han for sent, noen hadde TATT Alle dyrene på gården! De eneste som var igjen var grisefamilien. Men skapningen den ble å var borte. Da ble de tre brødrene nysgjerrige på hva som hadde skjedd. Når de fant ut hva som hadde skjedd ble brødrene så forskrekket at de måtte finne skapningen. Moren sa at de måtte være forsiktig og hvis det skjedde noe måtte de

*passer på hverandre. Når de hadde gått
En stund hørte de en lyd, det kom fra
bekken. De gikk for og sjekke hva den lyden
var men plutselig hoppet en Frosk opp av
bekken! Den snakket og snakket til brødrene
ble helt svimmel. Til slutt skjønnte frosken at
det ikke fikk med seg noe av det han sa, så
han prøvde å snakke saktere. “ Tt-tt-trollet
ha-har ta-tatt Kk-kongen vår” Sa frosken.
Da skjønnte de tre brødrene at dette mente
alvor da de hadde kommet halvveis møtte de
et føll(ungen til en hest) Den kom gråtende
og skreik “ trollet! trollet! det har tatt morra
mi!”*

sneglen Bob som ville bli konge

Det var en gang en snegle som heter Bob som ville bli konge som hadde en hær. Det landet de bodde i hete blommig ost som ville kjempe mot Sveitser ost. Da ik blommug ost i angrep mot Sveitser ost.

Da de var i kamp vant sneglen Bob og ble konge. Nå hadde han lyst til å bli rik. Så sa han til alle sammen at hvis du ikke ga han pengene dine så blir du drept. Heldigvis så gjorde alle de så han var rik da kom en solid så alle fikk pengene sine tilbake soldat og drepte han i ryggen gjennom kongestolen sin. snapp snute så var eventyret ute.



Vedlegg 5.

Det er kun tatt med 10 PowerPoint-sider, da 7 av de 17 var like med noen andre.



[illegible]

- Alias: eventyr-tema
- Repetere – Hva kan vi?
- Lage et tankekart

Tirsdag

Begynne å skrive vårt eget eventyr

Leverer et førsteutkast

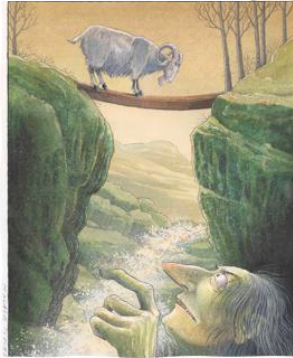


Skrive ut og lage en bok til fadderbarna



Hva kjennetegner et eventyr?

- det var en gang
- En hindring/kamp
- Hovedpersoner
- Magiske tall
- Troll, prins, prinsesser og konger, fe
- Dyr med menneskelige egenskaper
- Få karakterer
- Lykkelig slutt
- Snipp snapp snute



Skriveoppgave

- Skriv ditt eget eventyr der du bruker noen eventyrtrekk.
- Eventyret ditt skal skrives ut og bli en del av en bok dere kan gi til fadderbarna deres.
- La fantasien din løpe løpsk i ditt nye univers. Lykke til med skrivingen!
- Classroom-> 5. trinn-> Eventyr



Bygge et eventyr + noen eventyrtrekk

1. Velg en hovedkarakter:
 2. Eventyrlige oppgaver:
 3. Moral eller budskap:
 4. spennende klimaks:
 5. Lykkelig slutt:
- Ekstra:
7. Utforskede områder:
- Det var en gang..
 - Gjentakelse
 - Magiske tall
 - Få personer
 - En utfordring som må overvinnes
 - Gode mot det onde
 - Lykkelig i alle sine dager..

Revidere teksten sammen

Babyen Jack

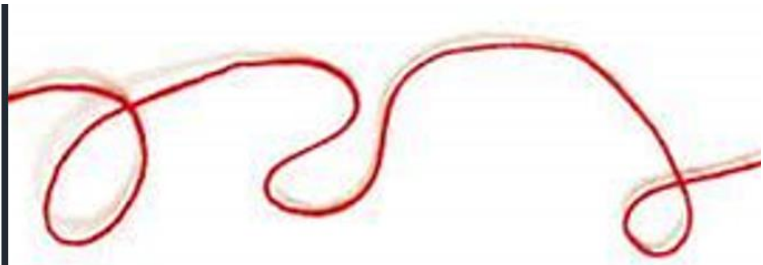
En liten baby fra romverden, som het lille Jack. Lille Jack kunne skyte ild ut av hendene sine og hadde åtte hender. Lille Jack sølte med sine åtte hender melk på gulvet! Lille Jack var så tørst at han drakk det opp fra gulvet og da han skulle reise seg, slo han hodet i bordet. Heldigvis kom vennen hans Lille Popo som kunne sprute ild, og han ringte legevakta da han så hva som hadde skjedd. Da sa legen otto at de måtte legge han i senga, så kommer jeg på et knips. *KNIPS* og der var han. Han brukte sin store motorsag, som ble til en stekespade inn i munnen til lille Jack. Dette var for lure lille Jack til å tro at det ikke var medisin. Da spiste lille Jack opp stekespaden og ble frisk.

Det var en gang en liten baby fra romverden, som het lille Jack. Lille jack kunne skyte ild ut av hendene sine og hadde åtte hender. Lille Jack sølte melk på gulvet fordi han var så oppslukt i nyhetene. Han gikk så ned på gulvet og slikket opp melka, fordi han var så tørst. Da han skulle reise seg, slo han hodet i bordet. Heldigvis kom vennen hans Store Popo, han kunne heale andre romvesner gjennom å ta på toppen av hodet deres.

Store Popo var rask med å komme bort til Lille Jack, han satte seg ned ved siden av han og tok på hodet hans. «Blæblæblæ» ropte Popo, men ingenting skjedde! Han måtte prøve på nytt. «Blæblæblæ» ropte han igjen, men fortsatt skjedde det ingenting. Tårene trillet på kinnene til Popo, og i sinne prøvde han igjen. «Blæblæblæ». Plutselig åpna Jack øynene sine og spyttet ut melka.

Også levde de lykkelige i alle sine dager.

Røde tråden



- Det var en gang en liten baby fra romverden, som het lille Jack. Lille Jack kunne skyte ild ut av hendene sine og hadde åtte hender. Lille Jack sølte melk på gulvet fordi han var så oppslukt i nyhetene. Han gikk så ned på gulvet og blikket opp melke, fordi han var så tørst. Da han skulle reise seg, slo han hodet i bordet. Heldigvis kom vennen hans Store Popo, han kunne heale andre romvesner gjennom å ta på toppen av hodet deres.
- Store Popo var rask med å komme bort til Lille Jack, han satte seg ned ved siden av han og tok på hodet hans. «Blæblæblæ» ropte Popo, men ingenting skjedde! Han måtte prøve på nytt. «Blæblæblæ» ropte han igjen, men fortsatt skjedde det ingenting. Tårene trillet på kinnene til Popo, og i sinne prøvde han igjen. «Blæblæblæ». Plutselig åpna Jack øynene sine og svettet ut melke.
- Også levde de lykkelige i alle sine dager.

Skape spenning og variasjon



Setningstartere:

- Plutselig ...
- Men så ..
- Før jeg visste ordet av det
- Å snike/lure/liste
- Brått/umiddelbart
- Helt ut av det blå...
- Uvitende om hva som ventet ...

Beskrivelser:

- Skummelt / tøff
- Søt, fin, stor, rar
- Rask / treig
- Mystisk
- Skjulte farer

Eventyrtrekk:

- * Det var en gang..
- * Gjentakelse
- * Magiske tall
- * Få karakterer
- * En utfordring som må overvinnes
- * Gode mot det onde
- * Lykkelig i alle sine dager ..

Vedlegg 6

Elevintervju guide:

Om skriveoppgaven og arbeidet:

Hva synes du om skriveoppgaven? (Les den opp/vis igjen)

Hvordan synes du det har vært å jobbe med teksten denne uken?

Kan du fortelle om teksten din?

Hvor har det vært å skrive på oppgaven i tre økter?

- Hvordan har det vært å få tilbakemeldinger for så å jobbe videre med teksten?
- Har du jobbet på denne måten tidligere?

Hvordan jobba eleven med tilbakemeldingene:

- Lese tilbakemeldingen – hva forstår du av dette?
- Hva har du endret ut ifra responsen.
- Kan du si noe om hvordan du jobbet på revideringsøkta?
- Hva startet du med? Hvorfor der?
- Hva så du etter da du fikk respons?

Så du på kommentarene(eventuelt tavla?) flere ganger i løpet av økta, eller bare i starten?

(om elev har fått tilbakemeldinger tidligere): Har du sett på andre tilbakemeldinger? Fra tidligere?

Husker du noen som du har brukt når du har skrevet nå?

Så du på hele teksten på nytt, eller leste du bare de setningene du fikk tilbakemelding?

- Hvordan synes du tilbakemeldingene du fikk i timen var?
- Fikk du svar på det du lurte på?

Elev om tilbakemeldingene:

- Hvordan er det å ha fått tilbakemeldinger samtidig med alle andre?
- Hva synes du om de muntlige tilbakemeldingene?
- Var det noen du var uenig i? Hvorfor?
- Var det noen du var enig i? Hvorfor?
- Var det noen som ikke ga mening? Skuffet?
- Påvirket tilbakemeldingene teksten din?
- På hvilken måte? Hvordan da?

Kan tilbakemeldingene hjelpe deg i skriveprosessen din?

- Hvordan?
- Hvorfor ikke?

Hva er spenning for deg?