

GLB360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Kandidat 16

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
i Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Lever
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever

GLB360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Emnekode	GLB360	PDF opprettet	18.08.2016 10:46
Vurderingsform	GLB360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	42
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

Seksjon 1



Informasjon

Eksamensinformasjon:

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

Forside:

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

Samtykkeskjema:

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5208435_cand-5778256_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	897.837 KB
Opplastingstid	29.05.2016 19:15:52



Neste side
Besvarelse
vedlagt

BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLB360

Christina Aksnes Gridseth

Argumenterende skriving på mellomtrinnet

Argumentative writing for pupils at the age
of 10-13 years

Dato: 30.05.2016

Totalt antall sider: 35



www.nord.no

Forord

Det har vært et lærerikt semester! Veien til levert bacheloroppgave har vært både krevende og arbeidsom, men fremfor alt interessant og lærerik. Jeg føler at oppgaven har gitt meg nyttig lærdom på mange områder, noe jeg vil ta med meg videre i min utdanning og senere som ferdigutdannet lærer. Jeg håper også at dette forskningsprosjektet kan inspirere lærere til å drive en interessant, meningsfull og motiverende skriveopplæring i barneskolen.

Jeg vil takke veilederen min, Ingunn Longva, for god støtte og nyttige tilbakemeldinger underveis i arbeidet med oppgaven. En stor takk rettes også til mine medstudenter, og da spesielt Martine Hallem for gode, inspirerende og motiverende samtaler.

Levanger, mai 2016.

Christina Aksnes Gridseth

Sammendrag

Bakgrunnen for denne oppgaven var at jeg hadde et inntrykk av at skrivning på barneskolen ofte dreier seg om å skrive for å øve, eller skrivning av fiktive, fortellende tekster. Jeg lurte derfor på om skrivning av saklige, argumenterende tekster på mellomtrinnet ville være vanskelig og dermed lite motiverende for elevene i denne aldersgruppa, eller om dette var noe de ville oppleve som morsomt, motiverende og meningsfylt. Jeg ville også finne ut noe om elevenes motivasjon preges av skriveoppgavens tema, form og aktualitet. I et mer langsiktig perspektiv ønsker jeg å bruke teorien, erfaringene og funnene fra arbeidet som utgangspunkt for min egen yrkespraksis.

Både Opplæringslova og ulike kompetansemål i Kunnskapsløftet peker på at lærere skal jobbe for å ruste elevene til å delta i ulike demokratiske prosesser, gjennom blant annet skrivning. Dette gjør at vi som lærere må arbeide strukturert og målrettet for å tilfredsstille disse kravene, der motivasjon til skrivning vil være grunnleggende. Sammen må skolen derfor arbeide for å skape et godt læringsmiljø, der skrive lyst og skriveglede bør være et overordnet mål.

Jeg valgte å bruke observasjon og spørreskjema for å belyse problemstillingen min. Funnene i datamaterialet var interessant å se opp imot relevant og aktuell teori. Jeg må likevel understreke at oppgaven min på ingen måte er fasit for hva som vil motivere elever til skrivning, eller hvordan elevene i enhver skole og klasse vil oppleve arbeid med argumenterende tekster. Oppgaven kaster likevel et interessant lys over elevenes skriveinteresse og skriveglede i et undervisningsopplegg der skrivning av saklige, argumenterende tekster er hovedtema.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
2. Teori	2
2.1 Skrivning som grunnleggende ferdighet.....	2
2.2 Skolens samfunnsoppdrag.....	3
2.3 Skrivesituasjon og sjanger	4
2.4 Skriveforskning.....	5
2.5 Motivasjon.....	7
3. Metode.....	8
3.1 Metodevalg	9
3.2 Utvalg.....	9
3.3 Observasjon.....	9
3.4 Spørreskjema.....	10
3.5 Etske betraktninger	11
4. Resultat og drøfting.....	11
4.1 Observasjon - elevenes skriveinteresse og motivasjon	12
4.1.1 Konsentrasjon og motivasjon.....	12
4.1.2 Skriveglede og skrive lyst.....	13
4.1.3 Behov for hjelp og støtte av medelever og lærere.....	15
4.2 Spørreskjema – elevenes opplevelser av skrivearbeidet.....	15
4.2.1 Skoleskriving	16
4.2.2 Sakprosa og skjønnlitteratur i klasserommet.....	17
4.2.3 Tematikk	18
4.2.4 Skriveoppgavens vanskelighetsgrad.....	19
4.2.5 Viktigheten av opplæring i argumenterende skriving	20
5. Observasjon og spørreskjema.....	21
6. Drøfting av metode.....	21
7. Konklusjon	22
Litteraturliste	24
VEDLEGG	26

1. Innledning

I denne bacheloroppgaven vil jeg presentere min forskning på elever på mellomtrinnet sin motivasjon og deres opplevelser knyttet til arbeid med saklige, argumenterende tekster. Jeg har jobbet med problemstillingen:

Hvordan opplever elever på mellomtrinnet å skrive en argumenterende tekst, og hvordan påvirkes deres motivasjon til skriving når skrivesituasjonen er virkelighetsnær og aktuell for eleven?

Elevenes *opplevelser* vil si innholdet av elevenes subjektive erfaringer (Teigen, 2009), mens *skrivesituasjonen* innebærer de ulike fasene og rammene i en skriveprosess. I slike skrivesituasjoner kan læreren gjennom solid fagkompetanse, kjennskap til elevene og innsikt i veiledning kan skape et godt grunnlag for skriveutvikling (Haanæs, 2009, s. 341).

For å kunne finne svar på problemstillingen ble det gjennomført et undervisningsopplegg i argumenterende skriving i en 5. klasse. Deretter ble det brukt et spørreskjema for å finne ut hvordan elevene opplevde arbeidet med å skrive en argumenterende tekst. Samtidig har observasjon som metode blitt brukt for å vurdere elevenes skriveinteresse og motivasjon underveis i skriveprosessen.

Bakgrunnen for forskningen er i hovedsak at jeg i praksisperiodene i utdanningsårene ved Nord Universitet har hatt et inntrykk av at elever sjelden skriver noe annet på skolen enn skjønnlitterære tekster, eller i beste fall en form for loggskriving. I og med at jeg så å si aldri har fått tatt del i undervisning der skriving av saklige tekster har vært hovedtema, har jeg da valgt å forske på om dette er noe elevene liker å gjøre, og muligens også opplever som meningsfullt og motiverende. Jeg har sett elever som har mistet all glød og motivasjon til skriving, så jeg tenkte også at det ville være interessant å finne ut noe om valg av sjanger og form, aktualitet og tema har noe å si for elevenes motivasjon til skriveoppgaven. Formålet med oppgaven blir da å finne ut hvordan elever på 5. trinn opplever å skrive en argumenterende tekst, i lys av skriveoppgavens tema og aktualitet.

En annen viktig faktor for valg av problemstilling bygger på min genuine interesse for å drive en interessant, aktuell og motiverende skriveopplæring. Jeg ønsker å bli en norsklærer som skaper skriveglede og skrivelyst. Forskningsprosjektet vil kaste et interessant lys på hvordan elevenes motivasjon og skriveinteresse, skriveglede og skrivelyst påvirkes når saklig, argumenterende tekster skal skrives, der elevene får skrive tekster om noe som angår livene deres.

Opggaven er bygd opp med en teoridel, metodedel, resultat/drøfting og konklusjon. Teoridelen inneholder blant annet kunnskap om skriving som grunnleggende ferdighet, sjanger og skriveforskning. Metodedelen beskriver og begrunner de fremgangsmåtene som framgår i forskninga, og hvordan den ble gjennomført. Resultat og drøftingsdelen presenterer de funnene som ble gjort opp imot problemstilling og aktuell teori på området. Avslutningsvis vil forskningsmetodene bli drøftet og vurdert, før konklusjonen sammenfatter og evaluerer forskningsprosjektets funn.

2. Teori

I denne delen av oppgaven vil det bli presentert aktuell teori knyttet til de emnene forskningen min berører. Min oppgave dreier seg i all hovedsak om skriving - en grunnleggende ferdighet som skal utvikles i alle fag.

2.1 Skriving som grunnleggende ferdighet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) påpeker at alle fag skal kjenne et ansvar for å utvikle fem *grunnleggende ferdigheter*: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy (Kunnskapsløftet, 2013a). Med læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 ble det å uttrykke seg skriftlig en grunnleggende ferdighet som skal utvikles i alle fag. Dette krever blant annet at alle lærere har nødvendige kunnskaper om skriving for ulike formål og i sitt eget fag (Smidt, 2011, s. 12). Alle de grunnleggende ferdighetene er innarbeidet i kompetansemålene i alle fag gjennom et helt skoleløp. Dette innebærer for eksempel at skriving er et redskap for kompetanseutvikling i alle fag, samtidig som man gjennom skriving viser måloppnåelse i fagene. Å kunne skrive i norskfaget er ifølge Kunnskapsløftet det å kunne uttrykke seg hensiktsmessig innen ulike norskfaglige sjangre (Utdanningsdirektoratet, udat.a). Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for norskfaget, og samtidig kunne tilegne seg og bruke norskfaglige begreper. Norskfaget har også et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse og sammensatte tekster som er tilpasset formål og mottaker (ibid).

Det finnes mange svar på hva god skriveopplæring er og hvordan den på beste måte skal drives. Selv om det finnes mange ulike tilnærminger og veier inn til god skriveopplæring, er en fellesnevner at det uansett er viktig å skape positive holdninger til skrift (Traavik, Ulland, Bjørkvold, 2013, s. 72). I følge Lyster (2011, s. 111) utvikler de aller fleste elevene både gode

lese- og skriveferdigheter uansett hvilken metode læreren bruker. Likevel er det viktig at læreren har kjennskaper til hvilke arbeidsmåter som vil være motiverende og gir elevene positive holdninger til skrivinga (Traavik m. fl., 2013, s. 72).

Skriving som grunnleggende ferdighet omtales også med formuleringer om at elevene skal beskrive, forklare, presentere, argumentere, fortelle og resonnerer i skolens ulike fag (Skjelbred, 2011, s. 35). Samtidig skal skrivinga brukes til mer enn slike formål, - skrivinga skal også være et viktig redskap for tenking og læring (ibid). Skolen skal altså ruste elevene til å utvikle ferdigheten skriving slik at de kan møte et samfunn som stiller krav til det å kunne uttrykke seg på en hensiktsmessig måte. Hegge (2009, s. 7-8) skriver

Den som snakker og skriver klossete og ubehjelpelig, risikerer verre ting enn at han eller hun ikke når frem med det som helst skulle ha etterlatt et klart og overbevisende inntrykk. En klønete uttrykksmåte undergraver autoriteten. Dermed øker risikoen for at man ikke blir tatt alvorlig.

Som lærere skal vi derfor hjelpe elevene til å etterlate seg klare og overbevisende inntrykk, slik at deres skriftlige uttrykksmåte skal styrke autoritet og bli tatt alvorlig dersom det er hensikten med skrivinga. Skriveopplæringas formål er nettopp i tråd med dette: å styrke elevenes språklige bevissthet og identitet, og å ruste dem til aktiv deltakelse i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, udat.a).

2.2 Skolens samfunnsoppdrag

I skolens grunnlagsdokumenter løftes demokratiforståelse, kritisk tenkning og argumentasjon fram som avgjørende for å kunne møte dagens samfunn (Opplæringslova, 2008). I Opplæringslovas §1 heter det at opplæringa blant annet skal fremme demokrati, at elevene skal lære seg å tenke kritisk og at skolen skal gi elevene utfordringer som fremmer danning. I tillegg påpekes det at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre sine liv, og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet (ibid). I kompetansemål etter 7. årstrinn heter det at elevene skal kunne lytte til og videreutvikle innspill fra andre, skille mellom meninger og fakta, og at de skal kunne uttrykke og grunngi sine standpunkter og vise respekt for andres (Kunnskapsløftet, 2013b). De skal også kunne skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, skrive tekster med klart uttrykt tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt, samt tilpasse egne tekster til formål og mottaker (ibid). Dette regelverket og disse rammene viser tydelig at opplæring i demokrati er et sentralt tema i skolen, også i

skriveopplæringa. Arbeid med og opplæring i skriftlig argumentasjon kan derfor med fordel forankres i nettopp skolens demokratiske dannelsingsoppdrag (Igland & Sundby, 2012, s. 127).

2.3 Skrivesituasjon og sjanger

Ifølge Kunnskapsløftet fra 2006 vil altså det å kunne skrive i norsk det å uttrykke seg i norskfaglige sjangerer på en hensiktsmessig måte. Før revisjonen av læreplanen i 2013 var begrepet «sjanger» sentralt (Utdanningsdirektoratet, udat.a). Etter revisjonen i 2013 av Kunnskapsløftet fra 2006 er ikke begrepet «sjanger» lenger nevnt direkte. Denne reviderte planen legger heller fokuset på *formålet* med tekstene elevene skal kunne skrive, og at tekstene er *tilpasset* både mottaker og medium. Her kommer det klart og tydelig fram at det tidligere sjangerbegrepet er erstattet med mer komplekse og overordnede grupperinger og kategorier (ibid). Vi dreier bort fra begrepet «sjanger», og inn i mot det vi kan kjenne som *skrivehandlinger*: å skrive er å utføre ei handling som skal oppfylle ett eller flere formål (Utdanningsdirektoratet, udat.b).

Lærere som er interessert i elevtekster kan bidra til at elevene føler seg trygge og våger å eksperimentere på ulike områder (Haanæs, 2009, s. 340). Lærere som viser tydelig at den skrivinga elevene gjør er verdifull og betydningsfull for seg selv og andre, uttrykker og formidler at det finnes en forventning også fra andre til elevenes skriving. Rammene i skrivesituasjonen må være slik at det er mulig for elevene å gjøre det som blir ventet av dem. Innledningsvis i denne oppgaven nevnte jeg at jeg opplever at skoleskriving i all hovedsak dreier seg om å «øve på å skrive». Haanæs (2009, s. 341) understreker nettopp at skriving i skolen ikke bare er øving:

Skolen er elevenes virkelighet, og deres skriving på skolen er skriving på alvor. Men verken egen skriving eller medelever skriving blir uten videre viktig i et klasserom. Det må eksistere grunner til at skrivinga kan bli sett på som viktig.

For at elevenes tekster skal oppleves som meningsfulle og viktige, der elevene skal skrive tekster som fungerer for både skriver og mottaker, må lærerne arbeide godt med å finne relevante skrivetema (Haanæs, 2009, s. 341). Temaet avgjør om elevene vil finne arbeidet relevant eller ikke. Når elevene skriver sakprega tekst, for eksempel argumenterende tekster, må temaet være noe som angår aldersgruppa. Den som skal skrive må ha muligheten til å skaffe seg kunnskaper om temaet dersom han/hun ikke kjenner til saken så godt fra før. Haanæs siterer pedagog Olav Storstein (1946) som allerede i 1946 var tydelig på at skrivinga hos elevene må være noe elevene kan finne meningsfullt: «Å sette elevene til å skrive om noe

de ikke har greie på, og som de vet at læreren vet at de ikke har greie på, er å lære dem opp til uvederheftighet» (Storstein, 1946) gjengitt i (Haanæs, 2009, s 341).

Noe som framgår i Kunnskapsløftet er at tekstene i norskfaget skal skrives med et klart *formål*, og skal være *tilpasset* mottaker (Kunnskapsløftet, 2013b). Det er derfor viktig at eleven vet noe om hvorfor man skal skrive, og hva som skjer med teksten etter at den er skrevet ferdig. Vissheten om at teksten er nyttig og har en funksjon, spiller en sentral rolle for hele skriveprosessen. Hvordan en tekst blir brukt vil variere, og sjanger og tema vil spille en rolle. Sakprega tekster kan ofte inngå i en kommunikasjonssituasjon, og behovet for en reell mottaker vil ofte gjerne være større for slike tekster enn for skjønnlitterære tekster (Haanæs, 2009, s. 343). «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte sin direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2008, s. 34). Slike sakprega tekster innenfor informativ og argumenterende skriving inngår i en kontekst og har en sterkere kommunikativ funksjon enn de skjønnlitterære sjangrene. Det vil si at slike tekster skal i større grad kommunisere, eller være i kontakt med andre. Dette gjør at det stilles spesielle krav til tema, krav om reelle mottakere og krav om en ordentlig funksjon for teksten (Haanæs, 2009, s. 343). Å finne gode tema til sakprega skriving vil ikke alltid være like enkelt, og mangelen på gode tema kan føre til at elevene selv må finne på tema og innhold (ibid).

2.4 Skriveforskning

Ved å se nærmere på sentral skriveforskning kan man finne ut noe om hvilke type tekster og sjangre elevene helst velger, og om det er mulig å antyde hvilke typer tekster det arbeides godt med, og mindre godt med i dagens skole. På denne måten kan man blant annet se om det er samsvar mellom det elevene ifølge Kunnskapsløftet skal kunne, og det elevene presterer.

Skriveforskning i skolen har mange aspekter og kan studeres med ulike blikk og fra ulike perspektiv, alt etter hva man er ute etter. Selv om norsk skriveforskning har relativ kort fartstid, var et stort forskningsløft gjort i prosjektet *Kvalitetssikring av Læringsutbyttet i norsk skriftlig*, også kjent som «KAL-prosjektet» (Berge, Evensen, Hertzberg, Vagle, 2005).

Hovedformålet var å finne ut hva elevene etter endt grunnskole hadde lært i skriveopplæringa, og var også en del av evalueringen av L97 i norsk skole (Skjelbred, 2011, s. 57). Materialet som ble brukt i studien var elevtekster/elevsvar fra avgangsprøven i norsk i 10.klasse i fra 1998-2001 (Berge m. fl, 2005). KAL-prosjektet viste hvordan norskfaget i for liten grad utviklet argumenterende ferdigheter hos elevene. Mindre enn 1/3 av elevene valgte å skrive sakpregete tekster, og de som gjorde det skrev i personlige sjangrer som leserbrev og kåseri.

Sakpregede, argumenterende tekster med åpen og etterprøvbar argumentasjon var så å si fraværende i innsamlingsmaterialet. Undersøkelsen oppsummeres ved å trekke frem dominansen av fortellende, ekspressiv skrivning som et av problemene dagens skriveopplæring står ovenfor. Dette er problematisk av flere grunner, men først og fremst for at dagens elever får for lite erfaring med og trening i skrivemåter som de vil få bruk for i senere yrkesliv, i videre utdanning og som samfunnsdeltakere. Dermed står også skolen i fare for å ikke oppfylle Opplæringslovas §1, der skolens samfunnsoppdrag blir trukket frem. Fraværet av den saklige, argumenterende og upersonlige skrivemåten er uheldig (ibid). Dette støttes også av Aasen & Nome (2005), som mener at dersom elevene skal kunne delta i samfunnet og lære å bli aktive samfunnsborgere, må elevene i langt større grad lære å utvikle evnen til både å gjennomskue andres og utvikle egen argumentasjon (s. 16).

KAL-prosjektet kaster også et blikk på hvilke typer tekster gutter og jenter velger å skrive i eksamenssituasjon. Berge m. fl (2005) gjengir resultater av KAL-prosjektet og uttrykker mer eller mindre en bekymring for gutter og skrivning. Det kan være problematisk at den fortellende skrivemåten dominans ser ut til å favorisere jenter. Guttene ser ut til å skåre dårligere på alle oppgaver i dette materialet, med unntak av de resonnerende tekstene. Selv om man må ta i betraktning at jentene gjennomsnittlig presterer bedre på skolebenken, er det viktig å påpeke at de sjangrene og skrivemåtene som skolen gjennom oppgaveskriving etterspør, og som sensureringen premierer, ser ut til å favorisere jentene. Dette gjør også at det er grunn til å se nærmere på hvilke sjangrer det skal, og bør jobbes med i dagens norske skole (Skjelbred, 2011, s. 60). Det er dermed grunner til å tro at skrivning med større vekt på faglig innhold kan bidra til å gi flere elever større motivasjon for skrivning.

Slik som det er nevnt tidligere ble det å uttrykke seg skriftlig en grunnleggende ferdighet som skal utvikles i alle fag – en nykomling etter læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006. En gruppe forskere i skriveforskningsmiljøet i Trondheim tok samme høst fatt på et skriveprosjekt som nettopp skulle bidra til dette: «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring», også kjent som *SKRIV-prosjektet* (Smidt, 2010, s. 11-35).

Hovedproblemstillingene knyttet til dette forskningsprosjektet var:

Hva slags kunnskap om tekst og skrivning trenger lærere og førskolelærere for å kunne støtte barns og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag på ulike trinn?

Hvordan arbeides det med skrivning som grunnleggende ferdighet i ulike fag i det norske skolesystemet fra barnehage til videregående skole? (Smidt, 2010, s. 15).

I likhet med forskningsfunnene i KAL-prosjektet, var erfaringene fra prosjektet SKRIV at skjønnlitteratur og personlig orientert skriving er i skolens hovedfokus, mens lite tid og energi vies til argumenterende og reflekterende skriving (Smidt, 2010, s. 11-35). En sentral oppdagelse i dette forskningsprosjektet var at elevenes tekster i liten grad var rettet mot mottakere og sjelden hadde et bestemt formål. I kjølvannet av SKRIV-prosjektet dukket derfor ulike undervisningsrettede modeller og tiltak opp; skrivetrekanten (med: innhold, form og formål), skrivehjulet (en modell som viser skrivefunksjoner og formål) og SKRIVs ti teser om skriveopplæring i alle fag (Smidt, 2010, s. 22-29).

Skoleforskningen over peker tydelig på hva skriving i grunnskolen i all hovedsak ser ut til å handle om. Skoleskrivinga har vist seg å fokusere på fortellende sjangre, samtidig som tekstens innhold ofte har vært hovedfokus. Hvorfor teksten skal skrives, hva den skal brukes til, hvem som skal lese den, og hvordan den skal vurderes, har ikke vært like mye i fokus (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 88). Valg av tema og formål med skriveoppgaven blir trukket fram som en viktig og utfordrende oppgave for læreren (Haanæs, 2009, s. 343), men som kan synes å være en svært viktig og en nødvendig nøkkel for å skape motivasjon, skrivelyst og skriveglede.

2.5 Motivasjon

Imsen (2005) definerer motivasjon som «det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening» (s. 375). Videre skriver Lyster (2012, s. 31): «Motivasjon for å lære noe og også for det å gjøre en innsats, er knyttet til erfaringer med å lykkes». Med dette som utgangspunkt kan man si at det er viktig at man som lærer driver med en skriveopplæring som virker meningsfull for elevene, - en skriveopplæring som kan være med å gi elevene erfaringer med og lykkes. Elever som har erfaringer med å lykkes, vil gjerne prøve igjen. Samtidig er det verdt å nevne at elevenes opplevelse av læringsmiljøet har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det er likevel viktig å poengtere at selv den dyktigste lærer ikke alltid klarer å motivere alle elever. En rekke studier (Lyster, 2012, s. 31) viser dessuten at elever med lærevansker, språkvansker, lesevansker eller andre læremessige utfordringer har store utfordringer knyttet til motivasjon. Det er derfor viktig at man som skole og lærer jobber for å skape mestringsfølelse gjennom en god tilpasset undervisning, og også en eventuell spesialpedagogisk tilrettelegging som tar utgangspunkt i elevenes lese- og skrivenivå, og som gir elevene mulighet for å lykkes (ibid). Spesielt viktig

er det å skape læringssituasjoner som oppleves som meningsfulle, virkelighetsnære og interessante. Imsen (2005, s. 322) skriver at dette kan gjøres gjennom at læreren jobber for at lærestoffet skal gi psykologisk mening for eleven. Imsen skriver videre om den amerikanske psykologen David P. Ausubels begrep «advance organizers», eller *kognitiv bru*: som innebærer at læreren må poengtere sammenhengen det aktuelle lærestoffer hører hjemme i, slik at elevenes kognitive struktur er i stand til å ta imot det nye stoffet. Kunnskapene til elevene vil være meningsfylte i den grad de er knyttet til en indre, kognitiv struktur aktivisert gjennom en slik kognitiv bru. Ausubel påpeker likevel at ingen undervisningsmetode i seg selv er mer meningsfull enn andre, men hovedkriteriet er at elevene ser større sammenhenger i det de driver med. Dette er noe som også støttet av kognitiv psykologi, som mener at mennesket streber etter det å finne mening og sammenheng i tilværelsen (Imsen, 2005, s. 35).

Indre og ytre motivasjon er et vanlig skille når vi taler om motivasjon (Imsen, 2005, s. 382). Når man er motivert ut i fra indre krefter, sier en gjerne at det er indre motivasjon som ligger bak. Aktiviteten gjennomføres fordi man har interesse for saken, lærestoffet eller handlingen, og nettopp fordi dette oppleves som meningsfylt (ibid). De som motiveres av ytre motivasjon er de som ønsker å oppnå en form for belønning eller et mål som egentlig ikke angår saken. Et ideal i skolen er at elevene skal ha en indre motivasjon til ulike læringssituasjoner i skolen (ibid). Som lærer må man jobbe for å fremme motivasjon. Det handler om å gjøre skoledagen meningsfull for eleven, og lykken må finnes i det å skape mening. Det som skjer på skolen må være viktig, og eleven vil gjennom deltakelse finne mening og tilhørighet (Biesta, 2014).

3. Metode

I dette forskningsprosjektet er hensikten å undersøke hvordan elever i en 5. klasse opplever å skrive en argumenterende tekst, og hvordan de motiveres til skiving når skrivesituasjonen er aktuell og virkelighetsnær. For å undersøke dette har jeg utarbeidet et undervisningsopplegg som ble utført i en hel 5. klasse. Undervisningsopplegget vektlegger en førskrivefase med fokus på å aktivere elevenes forkunnskaper om emnet, samt en påfølgende skrivefase der målet er at elevene skal skrive ferdig en saklig, argumenterende tekst.

Undervisningsopplegget tar sikte på å etablere et formål og en identifiserbar mottaker for elevenes tekster (vedlegg 1). Selv om det blir brukt en fiktiv mail, var hensikten å gi elevene en skriveoppgave de opplever som reell, dagsaktuell og virkelighetsnær. Denne mailen framstår som troverdig for elevene, selv om vi kun «leker» at mailen er ekte. Likevel er målet med undervisningen i tråd med problemstillingen: å legge til rette for en virkelighetsnær og

aktuell skrivesituasjon, samt støtte opp rundt elevenes skriving gjennom skriveramme (vedlegg 2) og eksempeltekst (vedlegg 3). Denne undervisningen danner grunnlaget og utgangspunktet for forskningsprosjektet.

3.1 Metodevalg

Metodevalgene i forskningsprosjektet er tatt med hensikt i å samle inn informasjon som kan belyse og gi noen svar på problemstillinga. Jeg mener at den beste måten å få belyst dette på er ved å bruke en kvantitativ metode i form av et spørreskjema (vedlegg 5), samt observasjon (kvalitativ). Grunnen til at det ble valgt å ta i bruk to ulike metoder i innsamlingsprosessen, er at en kompleks virkelighet ikke bare kan fanges gjennom en metode og en type data (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 48). Derfor vil kvantitative og kvalitative metoder utfylle hverandre og gi ulike typer informasjon, noe som gjør at resultatet av forskningen i større grad vil være pålitelig. Selv om forskningen angripes fra flere innfallsvinkler der to metoder benyttes, er jeg klar over at min datainnsamling ikke vil være representativ for *alle* 5. klassinger. Jeg mener likevel at metodevalgene er hensiktsmessig og er med på å øke påliteligheten og gyldigheten i dette forskningsprosjektet.

3.2 Utvalg

Undervisningsopplegget og forskningsprosjektet ble gjennomført i en 5. klasse med 18 elever (8 jenter, 10 gutter). For og ikke gjøre undervisningsopplegget og forskningsprosjektet noe vanskeligere enn nødvendig, valgte jeg å gå inn i en klasse jeg var godt kjent med fra før. Dette gjorde undervisningsopplegget enklere å gjennomføre. Et annet bevisst valg er at undervisningsopplegget primært ble utført av klassens kontaktlærer og faglærer i norsk. Dette er et valg som hovedsakelig er gjort fordi at jeg selv skal innta en posisjon som observatør, men også fordi undervisningssituasjonen ville bli mest realistisk dersom faglærer gjennomførte den.

3.3 Observasjon

«En systematisk datainnsamling ved hjelp av observasjon forutsetter at den tar utgangspunkt i et fokus» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 50). Den bestemmer hva det skal ses etter og hvor en skal se etter det (ibid). Jeg valgte å bruke en ikke-deltakende observasjonsmetode, der jeg kun hadde fokus på å observere elevene i undervisningen. Jeg var på forhånd nokså klar over hva jeg ønsket å se etter, og laget derfor et skjema med sentrale *nøkkelord*: de viktigste momentene i observasjonsprosessen (vedlegg 4). På dette skjemaet noterte jeg hvor vidt og

hvor ofte noe skjer, hvem som gjør hva og eventuelt andre interessante observasjoner. Selv om jeg benyttet et slikt observasjonsskjema med noen fokusområder, var jeg åpen for uventede og uforutsette hendelser som også ville være interessante observasjoner. Jeg vil derfor si at jeg tok i bruk en blanding mellom åpen og strukturert observasjonsmetode, med fokus på å finne ut om elevene var motiverte til skriving i selve skrivefasen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 53). All interessant kommunikasjon i klasserommet ble skrevet ned med det samme.

Under observasjonen ble elevenes motivasjon til skrivearbeidet betraktet og vurdert. Motivasjon er en vanskelig størrelse å måle. I en undervisningskontekst blir ofte motivasjon observert som en kvantitativ dimensjon som beskriver noe en elev har mye eller lite av (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). Den synlige og målbare motivasjonen blir derfor den atferden som er observerbar knyttet til endring i adferd, konsentrasjon, skriveglede/skrivelyst, påvirkning fra elever og behovet for hjelp og støtte. Mine observasjoner ble gjort fra ulike plasseringer i klasserommet, noe som gjorde det mulig for meg å «se alle» og følge med på blant annet kroppsspråk, verbalspråk og mimikk. For å styrke datainnsamlingen, hadde jeg en medstudent med meg som hjalp til med observasjon og nyttige tilbakemeldinger under og etter undervisningsopplegget.

3.4 Spørreskjema

«Bruk av spørreskjema er en kraftfull metode når det gjelder å kartlegge hva flere mennesker mener, altså å få en oversikt hva som er omfanget av noe» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 123). Postholm og Jacobsen trekker også frem at spørreskjema egner seg godt for å finne ut om det er systematiske variasjoner mellom ulike grupper som inkluderes i undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 86-87). Det gjør at forskningsprosjektet blant annet kan se etter interessante og bemerkelsesverdige likheter/forskjeller mellom jenter og gutter i klassen, eller andre grupperinger i klassen. Spørreskjema ble også valgt som metode da det er mulig å samle inn langt mer data enn om det hadde blitt benyttet f.eks. intervju. En annen viktig grunn var fordi det var av interesse å finne ut mest mulig innenfor de gitte rammene i denne bacheloroppgaven, der observasjon som metode ville gi interessante funn i kombinasjon med bruk av spørreskjemaet. Spørreskjemaet ble også testet av min lillebror på samme alder som 5. klassingene. Dette ble gjort for å undersøke om spørsmålene var forståelige og meningsfulle for aldersgruppa.

«Gode strukturerte undersøkelsesopplegg er altså avhengig av at lærerforskeren har gjort et solid forarbeid før undersøkelsen gjennomføres» (Postholm & Jacobsen, s. 87). Gode spørreskjema krever altså et godt og gjennomtenkt forarbeid. Jeg valgte å formulere spørsmål og svaralternativer som er både presise og utfyllende. Derfor ble det valgt å kombinere lukkede og åpne spørsmål. På denne måten får respondentene mulighet til å uttrykke seg med egne ord der det er åpnet for det, samtidig som spørsmålene styres mot det å belyse problemstillingen. Alle elevene som deltok i undervisningen gjennomførte spørreskjemaet. Spørreskjemaet ble fylt ut av elevene like etter at undervisningsopplegget var ferdig. Dette ble gjort fordi elevene da hadde opplevelsene av skrivesituasjonen og skriveoppgaven i friskt minne.

3.5 Etiske betraktninger

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg lagt vekt på å opprettholde og videreutvikle gode relasjoner til både elever og andre som har bidratt med informasjon i utviklings- og prosjektarbeidet. Spesielt viktig har det vært å huske at det er barn det er snakk om, og jeg har derfor vært spesielt forsiktig med mine datainnsamlinger. All informasjon har blitt behandlet med forsiktighet både i løpet av selve datainnsamlingsprosessen, men også når materialet presenteres for andre. Jeg bruker verken navn på elever, lærere eller skole i mitt forskningsarbeid. Spørreskjemaet var anonymt og frivillig, og elevene var i hele forskningsprosessen klar over at all informasjon jeg samlet inn ble behandlet konfidensielt. Læreren i klassen var hele tiden en støtte i drøftinga rundt om de etiske rammene. Alle spørreskjema og observasjonslogger ble makulert 20.04.2016 kl. 15.40.

4. Resultat og drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg legge frem forskningsresultatene, der målet er å drøfte disse resultatene opp imot relevant teori og forskningsprosjektets problemstilling (innledning s. 1). Denne delen vil systematisk ta for seg resultatene i forskningsprosessen der noen funn vil bli løftet frem mer enn andre. Dette for å begrense oppgaven, samtidig som noen funn vil være mer interessant å diskutere og drøfte enn andre. Aller først vil mine observasjoner presenteres i et teoretisk og analytisk perspektiv, før resultatet av spørreskjemaundersøkelsen (vedlegg 5) videre blir drøftet. Deretter vil jeg se noe nærmere på hvor vidt resultatene i spørreundersøkelsen samsvarer med mine observasjoner og elevenes produserte tekster. Avslutningsvis vil jeg problematisere mine forskningsmetoder og trekke fram hovedfunn i konklusjon.

4.1 Observasjon - elevenes skriveinteresse og motivasjon

Observasjonsmetoden gjorde det mulig å observere elevene både under selve undervisningssituasjonen av faglærer, men også i selve skrivefasen der elevene skulle skrive en argumenterende tekst med et kjent og aktuelt tema. Det er i denne fasen de mest interessante og mest relevante observasjonene ble gjort. Selv om motivasjon er en vanskelig størrelse å måle, kunne observasjonen likevel si noe om innsatsen og skrivelysten hos elevene til skrivearbeidet. Det er viktig å være klar over at observasjon er en anerkjent forskningsmetode som innebærer tolkning. I det følgende skal observasjonene med utgangspunkt i nøkkelordene på observasjonsskjemaet (vedlegg 4) presenteres nærmere. *Nøkkelordene* i denne sammenhengen danner bakteppe for de viktigste momentene som skulle observeres i klassen.

4.1.1 Konsentrasjon og motivasjon

Skriveoppgaven elevene ble gitt hadde et klart formål: å skrive et svar på en realistisk, men fiktiv mail til en annen skole (vedlegg 1). Oppgaven støttes og var i tråd med læreplanen om at tekstene som skrives i skolen skal ha et klart formål og samtidig være tilpasset mottaker (Kunnskapsløftet, 2013b). Undervisningsdelen i forkant av skriveoppgaven gjorde at elevene ble oppmerksomme på at teksten deres ville bli nyttig og ville ha en funksjon. Denne vissheten om at tekstene til elevene ville inngå i en slik kommunikasjonssituasjon, var noe som på mange måter gjorde at samtlige elever virket ivrige og fokuserte på selve skriveoppgaven. Teorien understreker at dersom lærere viser tydelig at elevens skriving vil være verdifull for seg selv og andre, slik læreren i dette undervisningsopplegget gjorde, vil dette uttrykke en forventning fra andre til elevenes skriving (Haanæs, 2009, s. 340). Denne teorien til Haanæs synes å være gjeldende i tolkning av elevenes konsentrasjon under undervisning og skrivefase, og elevenes observerbare motivasjon til skriveoppgaven.

Da den fiktive e-posten ble vist fram til klassen ble det også mulig å se om elevene så ut til å bli motivert av skriveoppgaven, - til selve *skrivehandlinga* (Utdanningsdirektoratet, udat.b). Samtlige elever i klassen fulgte nøye med på tavla da e-posten ble lagt fram, og virket svært konsentrerte og fokuserte. Det var ikke bråk og uro i klasserommet, noe som kunne ha vært tilfellet dersom skriveoppgaven og undervisninga ville vært uinteressant og lite aktuell for elevene. Alle så ut til å være ivrige til å sette i gang. Dette kom tydelig til syne da flere elever i klassen, både gutter og jenter rekker opp hånda i tur og orden og spør faglærer om de snart

får begynne å skrive, og stiller spørsmål rundt hvor lang tid de får på å skrive ferdig svaret og om de *må* ha friminutt etterpå. En gutt bryter dessuten ut: «Wow, enn at vi har fått mail, da!». Slike utspill i klasserommet tyder på at iveren til å sette i gang med skrivearbeidet var stor, samtidig som epostenes kommunikative formål så ut til å være motiverende. Samtlige elever var konsentrerte og fulgte nøye med også da de videre fikk vite mer om rammene rundt skriveoppgaven (vedlegg 2 & 3). Hvor tydelig disse tegnene i klasserommet er, er likevel noe usikkert da jeg skulle observert elevene senere i skrivning, samtidig som det ville vært behov for mer forskning for å vurdere tydeligheten av utspill og tegn i klasserommet.

Ut ifra de observasjonene som ble gjort så det ut til at samtlige elever satte i gang med skriveoppgaven da de fikk starte å skrive. Under selve skrivinga var det i begynnelsen helt stille i klasserommet, og samtlige elever virket dypt konsentrerte. Denne konsentrasjonen var ønskelig fra lærer som presiserte at oppgaven var individuell og alle skulle konsentrere seg om sitt eget svar. Selv om læreren var tydelig på dette, kunne likevel elevene som følte at oppgaven var uinteressant og uaktuell lett forstyrre andre elever og skape uro. Dette skjedde ikke. Det kan skyldes det gode forarbeidet og undervisninga som faglærer gjennomførte, som på alle måter la til rette for å skape mestringsfølelse gjennom en god tilpasset undervisning (vedlegg 2 & 3), som gir alle elever mulighet for å lykkes (Lyster, 2012, s. 31), men også fordi skrivehandlingen som skulle utføres var aktuell, meningsfull og givende for elevene. Tidligere erfaringer tilsier at kjedsomhet blant elevene ofte fører til at de tydelig mister all konsentrasjon og motivasjon til skriveoppgaven der bråk og uro blir resultatet, noe som i denne undervisningssituasjonen her ikke var tilfellet. Motivasjonen hos elevene kan dermed knyttes til Imsen (2005, s. 322) sin teori om at lærestoffet, eller skriveoppgaven, kan ha gitt psykologisk mening for elevene.

4.1.2 Skriveglede og skrivelyst

«Yessssssss, vi får skrive mer i friminuttet hvis vi vil!», utbryter en gutt i klassen da faglærer informerer om at de som ønsker å skrive «ferdig» eller skrive mer på skriveoppgaven får benytte friminuttet. Dette er et tydelig tegn på guttens begeistring for oppgaven. En tolkning av dette kan det tyde på at gutten opplevde oppgaven meningsfull og morsom, samtidig som gutten også uttrykker en enorm skriveglede og skrivelyst. Eleven opplever oppgaven som aktuell og har en tydelig indre motivasjon til skrivinga (Imsen, 2005, s. 382), nettopp fordi en tolkning av elevens utsagt innebærer en motivasjon av indre krefter. Det er denne indre motivasjonen skolen streber etter, slik at en iboende, indre interesse for saken, lærestoffet

eller handlingen er drivkraften bak arbeidet (ibid). Denne guttens interesse for skriveoppgaven kan også tyde på at eleven opplever skrivinga som aktuell og viktig for seg selv. Dette er noe som løftes fram som sentralt i skolens grunnlagsdokumenter, der slike tekster med kritisk tenkning og argumentasjon trekkes fram som avgjørende for å kunne møte dagens samfunn (Opplæringslova, 2008). Imsen definerer videre motivasjon som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening (Imsen, 2005, s. 375). I lys av denne teorien kan man peke på at det var selve læringskonteksten og selve skriveoppgaven som gav motivasjon til skrivinga, men også selve sjangeren eller type tekst som gjorde skriveoppdraget interessant. Dersom det i denne klassen jobbes lite med sakprega tekster av denne typen, kan det være tekstens rammer og form som gjør at eleven ønsker å skrive ekstra i friminuttet. Samtidig kan det være at eleven ikke har skrevet «nok», men ønsker å skrive mer fyldig for å tilfredsstille sine egne krav eller lærerens. Teorien (Lyster, 2012, s. 31) trekker også fram at elever som har erfaringer med å lykkes vil i større grad motiveres for en oppgave enn elever som ikke opplever å mestre. Denne gutten kan enten oppleve en sjanger/teksttype han mestrer, eller knytte denne skriveoppgaven opp imot tidligere skriveerfaringer der han har lykket og motiveres av dette. Mestringserfaring fører til økt pågangsmot og en villighet til å gjøre videre innsats, noe som vil være en styrke for faglig utvikling (ibid).

Klassen virket oppglødde over oppgaven og så ut til å la seg begeistre over et aktuelt tema. «Oi, trivselsleder ¹ ja – det har jeg vært mange ganger!» sier en jente litt høyt for seg selv når e-posten blir presentert. Dette tyder på at temaet er kjent og aktuelt, og *angår* eleven. En annen jente bryter også ut «det er min tur til å være trivselsleder nå jo, det er i dag faktisk!». Denne eleven identifiserer seg umiddelbart med skriveoppdraget, og oppgaven er i aller høyeste grad virkelighetsnær og relevant for hennes liv. I en klassediskusjon i undervisningsdelen av faglæreren kommer det tydelig fram at *alle* elevene har noe å si om trivselslederordningen på skolen, nettopp fordi de alle har deltatt og fortsatt gjør det. Med et aktuelt og virkelighetsnært tema som bakgrunn var skrivelysten stor, og skriveglede større. En gutt er tydelig begeistret over egen skriveinnsats i skrivefasen og uttrykker: «jeg har jo skrevet én side allerede, og jeg har ikke en gang begynt å skrive ned ulempene, jo.» Gutten er tydelig overrasket over hvor mye han har skrevet uten å en gang være ferdig med det han *skal* skrive. Dette tyder på stor skriveglede og interesse for oppgaven. I og med at observasjon

¹ Trivselslederprogrammet er en friminuttordning der mobbefrie trivselsledere fra ulike klassetrinn legger til rette for aktiviteter i ulike friminutt.

innebærer tolkning, ville det vært styrkende for resultatene dersom det hadde vært mulig å observere klassen over lengre tid, også i andre skrivesituasjoner og fag. Med mer observasjon og forskning kunne resultatene i større grad blitt kontrollert.

4.1.3 Behov for hjelp og støtte av medelever og lærere

Samtlige elever i klasserommet var i starten av skrivearbeidet helt og fullt konsentrert om sitt eget svar til den fiktive e-posten (vedlegg 1). Utover i skrivearbeidet begynner praten å gå i noe større grad. «Hvilke fordeler har du skrevet, da?», er spørsmål som kastes ut i klasserommet. «Åh, hvilke leker pleier vi å leke ute igjen?» er også spørsmål som veksles på benkeradene i klasserommet. Noen få elever rekker opp hånda for hjelp av læreren. Likevel er det tydelig at det utdelte skriveramme-arket og eksempelteksten som ble vist har bidratt til hjelp og støtte til de fleste. Teorien sier at elever med lærevansker, språkvansker, lesevansker eller andre læremessige utfordringer kan ha store utfordringer knyttet til motivasjon (Lyster, 2012, s. 31). Med slik teori i betraktning var undervisninga lagt opp slik at selv elever med læremessige utfordringer kunne delta gjennom en god tilpasset opplæring, med hjelp av for eksempel eksempeltekst (vedlegg 3) og skriveramme (vedlegg 2). Selv om slike grep ble gjort for å fremme ønsket motivasjon hos elever som trengte det, ble det også observert elever som snudde arket og valgte å ikke benytte seg av det. Det kan tyde på at elevene ville skrive helt uten hjelp for å utfordre seg selv i skrivinga, eller fordi skriveramma kan bidra til forvirring og uselvstendighet. Det viktigste ifølge teorien er uansett at elevene ser større sammenhenger i det de driver med (Imsen, 2005, s. 322). Behovet for hjelp og støtte av medelever og lærere vil si noe om elevenes oppfatning og opplevelse av skrivearbeidet. Egne erfaringer tilsier at desto mer hjelp eleven trenger av lærer spesielt, desto vanskeligere vil elevene oppleve arbeidet. Spørreskjemaundersøkelsen vil kaste et interessant lys over dette.

4.2 Spørreskjema – elevenes opplevelser av skrivearbeidet

Spørreskjemaet ble besvart av alle elevene i klassen. I det følgende vil resultatet bli drøftet og tolket, i lys av relevant og foreliggende teori.

4.2.1 Skoleskriving

1. Jeg synes at skriving på skolen til vanlig	
Er morsomt	8
Er helt greit	8
Er kjedelig	1
Det kommer an på hva vi skal skrive	1

Store deler av klassen synes skriving på skolen til vanlig er helt greit eller morsomt, der 8 elever svarer at skoleskriving er morsomt, 8 svarer at skoleskriving er helt greit, mens 1 synes det er kjedelig og 1 mener det kommer an på hva de skal skrive. 8 av 18 elever opplever skriving på skolen som morsomt, som kan tyde på at skriveopplæringa i skolen bidrar til skriveglede hos mange elever der de får muligheten til å mestre og bli bedre skrivere. Dette er et oppløftende og positivt resultat som på mange måter viser at skriveopplæringa i norskfaget oppleves som morsomt og givende for mange elever. Den ene eleven som opplever skriving på skolen som kjedelig bør få skriveoppgaver som er meningsfulle og aktuell, slik at eleven får oppleve skriving som morsomt der mestring må være et mål. Mestring henger tydelig tett sammen med motivasjon og vil være helt avgjørende å arbeide fram imot for å styrke og fremme elevens positive opplevelser i skriving. Imsen skriver om Ausubels begrep «advance organizers», eller kognitiv bru (Imsen, 2005, s. 322). I praktisk betydning vil det si at læreren må jobbe med å sette det aktuelle lærestoffet i sammenheng for at elevene skal være i stand til å ta imot det som skal læres. Kunnskapene til elevene vil være meningsfylte i den grad de er knyttet til en indre, kognitiv struktur aktivisert gjennom en slik kognitiv bru (ibid). I lys av denne teorien kan man si at læreren ser ut til å ha lykket med å skape en kognitiv bru for de fleste elevene, der skriving er morsomt eller helt greit. For den ene elevene som synes skoleskriving er kjedelig, bør læreren i lys av teori jobbe mer med å skape mening og sammenheng i tilværelsen (Imsen, 2005, s. 35).

Ett interessant funn er likevel at kun 1 elev svarer at opplevelsen av skriving kommer an på hva de blir satt til å skrive. Dette kan si noe om at elever på 5. trinn generelt er interessert i skriving og åpen for å kunne skrive ulike tekster med ulikt formål og mottaker, slik også Kunnskapsløftet trekker fram som sentralt inn under *Skriving som grunnleggende ferdighet*. Slik Traavik m. fl (2013) løfter fram er det viktig at læreren har kjennskaper til hvilke arbeidsmåter som vil være motiverende og elevene positive holdninger til skrivinga. Hos eleven som opplever skriving som kjedelig er det en viktig oppgave for læreren å legge til

rette for undervisning som vil fremme mestring og motivasjon, i tråd med Lysters teori (2012, s. 31) om at motivasjon til å lære noe og også for å gjøre en innsats, er knyttet til erfaringer med å lykkes. Samtidig ville det vært interessant og sett nærmere på klassens læringsmiljø, da elevens opplevelse av læringsmiljøet har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd, slik Skaalvik & Skaalvik (1996) trekker fram som sentralt i sin teori.

4.2.2 Sakprosa og skjønnlitteratur i klasserommet

2. I klassen vår jobber vi mest med å skrive tekster som ...	
Er fantasi (skjønnlitteratur), der jeg kan dikte mye.	14
Er saklige (sakprosa), med fakta, argumenter eller påstander	4

14 elever i klassen svarer at det skrives mest tekster som er fantasi/skjønnlitteratur, mens 4 elever mener det skrives mest sakprega tekster. Spørsmålet spesifiserer ikke hvilket fag det er snakk om, så spørsmålet var åpent for tolkning hos elevene, noe som gjør at det også blir tolkning av resultatet. Dersom de 14 elevene som har svart «fantasi/skjønnlitteratur» (vedlegg 5) tenker kun på norskfaget, er det nokså typisk for faget i dag ifølge skriveforskning på området. Likevel er dette synd, da sakprega skrivning skal ha en større plass enn det det ser ut til å ha. Både KAL-prosjektet (Berge m. fl, 2005) og SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010, s. 11-35) er forskningsprosjekt som begge har vist at sakprega tekster vies mindre tid og rom i norskfaget, der fortellende og kreativ skrivning ser ut til å være prioritert. Dersom disse elevene derimot tenker skoleskriving på generell basis, er resultatet særdeles bekymringsverdig. Hvis elevene mener det jevnt over jobbes mest med skjønnlitteratur og fantasi, er det noe som ikke er slik det skal. Ifølge Kunnskapsløftet skal det skrives ulike typer tekster i mange andre fag, som skal styrke elevenes evne i å skrive andre typer tekster enn det tradisjonelt jobbes mest med i norskfaget. I kompetansemål etter 4.årstrinn skal elevene i samfunnsfag blant annet kunne «skrive enkle tekster om samfunnsfaglege tema og bruke grunnleggjande fagomgrep» (Kunnskapsløftet, 2013c). Dette viser at andre fag også skal være «norsklærere» og jobbe for å utvikle elevenes evne til å skrive ulike typer tekster. Dette kan dermed forankres i teori om skrivning som grunnleggende ferdighet, der Kunnskapsløftet fra 2006 nettopp trekker fram at det å uttrykke seg skriftlig er en grunnleggende ferdighet som skal utvikles i alle fag (Smidt, 2011, s. 12).

4.2.3 Tematikk

3. Jeg synes skriveoppgaven om Trivselsleder var ...	
Veldig morsom	12
Helt grei	5
Kjedelig	1

12 av 18 elever mener skriveoppgaven om trivselsleder var veldig morsom, mens 5 mener den var helt grei og 1 synes den var kjedelig. På dette spørsmålet var det mulig å tilføye hva som var morsomt, helt greit eller kjedelig. En gutt skriver:

Jeg synes skriveoppgaven om Trivselsleder var ...
 Veldig morsom ... *Fordi at jeg kan skrive mine egne meninger.*

Denne eleven begrunner at han synes at oppgaven var morsom fordi han fikk skrive sine egne meninger. Dette kan tyde på at eleven er glad for å få skrive noe saklig med mening og et aktuelt innhold, der skriveoppgavens form og sjanger er motiverende for eleven. En annen gutt skriver på samme avkryssing at oppgaven var veldig morsom fordi «vi fikk argumentere og skrive veldig mye». Denne begrunnelsen kan tyde på at eleven følte seg fri til å skrive om noe som angår han selv, der tekstens tema og ramme ble viktigst. En tredje gutt synes oppgaven var morsom fordi han lærte mye, og fikk muligheten til å bli en bedre skriver. Samme gutt er også en av de 8 som krysser også av for «veldig viktig for meg å kunne» når det senere spørres om hvor viktig det vil være for eleven å kunne skrive argumenterende tekster. Denne gutten ser ut til å være i stand til å vurdere sin egen interesse i skrivearbeidet, der han tydelig ser på skriveoppgaven som en viktig øvelse for å kunne delta i sosialdemokratiske prosesser senere i livet, et krav som også fremmes i Opplæringslovas §1 (Opplæringslova, 2008). En annen elev (jente) i klassen synes skriveoppdraget var veldig morsomt fordi hun «fikk skrive det vi mente om TL og ikke det andre mente». Dette er et svar som på den ene siden kan uttrykke at på skolen skrives det vanligvis noe om noe andre allerede har skrevet eller sagt. På den andre siden kan dette være et svar som viser at frihet i skriving er motiverende og morsomt. Samme jente krysser blant annet av for at skoleskriving er «helt greit». Dette kan ha flere grunner, men kan være i tråd med teori om at skoleskriving i all hovedsak dreier seg om å øve, og for at læreren har sagt at man skal gjøre det (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 88).

4.2.4 Skriveoppgavens vanskelighetsgrad

4. Jeg synes skriveoppgavet om Trivselsleder var ...	
Vanskelig	2
Litt vanskelig	2
Ganske lett	5
Veldig lett	9

9 elever synes skriveoppgaven var veldig lett, 5 synes den var ganske lett, 2 synes den var litt vanskelig og 2 synes oppgaven var vanskelig. De elevene som synes oppgaven var veldig lett, har også svart at oppgaven var veldig morsom. Det er med andre ord en svært tett sammenheng mellom elevenes mestringsfølelse og elevenes opplevelse av skrivearbeidet. Det vil si at de elevene som opplevde skriveoppgaven som vanskelig, også har svart at skriveoppgaven var helt grei eller kjedelig. Dette støttes av Lyster (2012, s. 31) sine tanker om at motivasjon og mestring henger tett sammen. Én av de to elevene som uttrykker at oppgaven var vanskelig tilføyer ved avkryssingen at oppgaven var vanskelig «fordi det var så mye». Svaret er noe uklart, siden «det var så mye» kan bety flere ting. Eleven kan enten synes at for eksempel eksempeltekst og skriveramme ble *for mye* og at oppgaven da så stor og uoverkommelig ut, eller eleven kan ha hatt problemer med å sortere alt av tanker som dukket opp i forbindelse med et kjent tema. Eleven skriver også at oppgaven var «kjedelig», nettopp fordi «jeg kjørnte ikke helt oppgaven og hvorfor de låg et ark der». Denne eleven har tydelig ikke klart å anvende den utdelte skriveramma. Eleven klarte ikke å se nytten og hjelpa i dette, og «arket» ble for denne eleven kun uforståelig og ubrukelig. Teorien poengterer nettopp dette: selv den dyktigste lærer ikke alltid klarer å motivere alle elever. En rekke studier (Lyster, 2012, s. 31) viser dessuten at elever med lærevansker, språkvansker, lesevansker eller andre læremessige utfordringer har store utfordringer knyttet til motivasjon, noe som kan være tilfellet for denne eleven.

De 9 elevene som skriver at oppgaven var veldig lett, tilføyer blant annet at «oppgaven var lett for jeg har vært TL før». Dette er et svar som tydelig viser et positivt resultat av det å ha skriveoppgave med et kjent og dagsaktuelt tema for eleven. Samme elev krysser også av for at oppgaven var veldig morsom. Dette viser nok en gang en vesentlig sammenheng mellom motivasjon og mestring. Det at såpass mange som 14 elever opplever skivinga som *lett* er interessant å se opp imot skriveforskning på området: både KAL-prosjektet (Berge m. fl., 2005) og SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010, s. 11-35). viser til resultater der sakprega skiving

er nedprioritert i eksamensskrivesituasjon på ungdomskolen. Dette kan tyde på at elevene jobber for lite med argumenterende skriving allerede fra barneskolen av, eller at oppgavene ikke er aktuelle og virkelighetsnære nok til at elevene velger slike oppgaver når det skal skrives eksamensoppgave. Selv om denne forskningen er gjort på ungdomsskoleelever, er det likevel interessant at 14 elever i en 5. klasse mener slike tekster er lett å skrive, samtidig som også svært mange finner dette meningsfylt, morsomt og motiverende.

4.2.5 Viktigheten av opplæring i argumenterende skriving

5. Jeg mener at det å skrive en argumenterende tekst for meg er ...	
Veldig viktig å kunne	8
Ganske viktig å kunne	8
Lite viktig å kunne	1
Jeg skjønner ikke hvorfor jeg må kunne skrive en argumenterende tekst.	1

8 elever mener det er veldig viktig å kunne skrive en argumenterende tekst, 8 mener det er ganske viktig, 1 mener det er lite viktig og 1 skjønner ikke hvorfor det er viktig. De aller fleste synes skriving av en argumenterende tekst er viktig. Dette kan skyldes at læreren snakket om argumentasjon som en viktig del av livet vårt i starten av undervisningsøkta, men også fordi elevene selv opplevde skrivearbeidet som meningsfylt, aktuelt og relevant for livene deres. Slik også Haanæs (2009, s. 341) skriver, er skolen elevenes virkelighet. Teorien understreker nettopp at det må eksistere grunner for at skrivinga blir sett på som viktig. Skriveoppgaven elevene ble gitt var med et klart formål og hensikt, der elevene fikk muligheten til å komme med egne meninger og synspunkt om TL-ordningen. Flere elever trekker fram akkurat dette som grunn til at oppgaven var «veldig morsom», «veldig lett» eller «veldig viktig». Det er likevel verdt å merke seg at de to elevene som krysser av for «lite viktig å kunne» og «jeg skjønner ikke hvorfor jeg må kunne skrive en argumenterende tekst», er gutter. Begge disse guttene opplever også at skriving på skolen er helt greit eller kjedelig. Begge krysser også av for at det jobbes mest med «skjønnlitteratur» i skolen (vedlegg 5). Dette er interessant å se i lys av norsk skriveforskning på området. Både KAL-prosjektet (Berge m. fl., 2005) og SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010, s. 11-35.) uttrykker en bekymring for gutter og skriving, der den fortellende skrivemåten dominans ser ut til å favorisere jenter (Berge m. fl., 2005). Nettopp guttene ser ut til å skåre dårligere på alle oppgaver i dette materialet, med unntak av de resonnerende tekstene (Berge m. fl, 2005). I denne skrivesituasjonen svarer ingen jenter at oppgaven var vanskelig eller lite motiverende, mens to

gutter ser ikke ut til å oppleve noen form for mestring og får ingen nevneverdig god opplevelse av arbeidet. Det er vanskelig å peke på hva dette kan skyldes, men kan være at selve skriveoppgaven var utfordrende, noe som kan være forankret i at klassen eventuelt jobber lite med slike skriveoppgaver. Kanskje hadde skolen med fordel skulle satset mer på skriving av saklige, gjerne argumenterende tekster, da det ser ut til at både gutter og jenter stort sett opplever slikt skrivearbeid som morsomt, meningsfylt og motiverende. En slik satsning kunne gjort at flere elever får muligheten til å oppleve mestring i andre teksttyper og skrivehandlinger enn det tradisjonelt drives med.

5. Observasjon og spørreskjema

Funnene som ble gjort ved hjelp av observasjonsmetoden og resultatene av spørreskjema, samsvarer på mange måter. Gjennom å se noe nærmere på elevenes ferdig produserte tekster kan man lett se at skrivelysten var stor hos mange, da overraskende mange har skrevet forholdsvis lange tekster. Elevenes produserte tekster er i bunn og grunn ikke veldig interessant, men likevel relevant å se noe nærmere på for å finne ut om elevene faktisk har besvart oppgaven. Samtlige elever har levert inn et svar som gjør at datainnsamlingen både i observasjonsdelen og spørreskjemaundersøkelsen vil være troverdig. Dersom alle elevene hadde svart at oppgaven var svært lett og morsom, men ikke hadde besvart oppgaven i noen grad, ville ikke resultatet være særlig troverdig. I og med at det ikke er navn på tekstene og heller ikke spørreskjemaene, er det vanskelig å si noe om det er samsvar mellom de elevene som har skrevet forholdsvis lange tekster, og de elevene som uttrykker stor begeistring for oppgaven, og de elevene som uttrykker vanskeligheter og de som produserer mindre tekster. Dette ville være interessant å se på dersom oppgavens rammer hadde gitt rom for det. Mer forskning på området ville gjort at forskningsresultatene i større grad kunne blitt kontrollert og styrket.

6. Drøfting av metode

Under gjennomføringen av dette prosjektet ble det tatt ulike valg som alle kan ha påvirket resultatet. Det ble brukt to metoder: observasjon og spørreskjema. Selv om observasjon var et fornuftig valg, er det viktig å være klar over at observasjon en metode som vil bære preg av tolkning. Slik sett er observasjonsmetoden en anerkjent metode, der forskerens tolkninger må tas i betraktning når resultatet skal kontrolleres og tolkes. Dersom rammene i denne oppgaven hadde gitt rom for det, hadde det derfor vært interessant å observere samme klasse i ulike fag og i ulike skrivesituasjoner for å sammenligne resultatet opp imot andre typer oppgaver og

fag. På denne måten kunne forskningsresultatet i denne oppgaven i økende grad blitt kontrollert og vurdert nøyaktigere. Likevel viser resultatet at metodene som ble tatt i bruk i forskninga relevant og passende i dette prosjektet.

Et spørreskjema gir ikke mye rom til å ytre egne meninger og svare utfyllende og nyansert, slik for eksempel åpne og halvåpne strukturerte samtaler eller intervju ville gjort. Samtidig er det viktig å huske at det er barn i 10-11 årsalderen som har besvart spørreskjemaene, og disse elevene er ikke vant med å vurdere egen læring gjennom spørreskjema. Likevel tyder elevenes svar på at undersøkelsen ble tatt seriøst, og det er derfor grunn til å si at resultatet er troverdig. Dersom jeg hadde hatt tid, ville det ha vært interessant å intervju alle elevene som deltok i forskningsprosjektet for å slippe til elevenes helt egne tanker og meninger. Ved bruk av spørreskjema er det også alltid en risiko for at noen ikke svarer ærlig, og at resultatet dermed ikke gir et korrekt bilde. Resultatene i dette forskningsprosjektet tyder likevel på at metodebruken både har vært fornuftig, passende og støttende i forskningsprosjektet.

7. Konklusjon

I dette forskningsprosjektet ville jeg finne ut hvordan elever på 5. trinn opplever det å skrive en saklig, argumenterende tekst med et dagsaktuelt og virkelighetsnært tema. Det har blitt gjennomført et undervisningsopplegg i en 5. klasse der ulike forskningsmetoder danner grunnlaget for drøfting og tolkning av resultatet, samtidig som et utvalg teori har danner bakteppe for forskningsprosessen. Resultatene viser at elevene i stor grad ser ut til å trives med å få skriveoppgaver som gjør at de kan identifisere seg med skriveoppgaven, der elevene kan bruke sine egne meninger og argumentasjon i egen tekst. Det kommer også fram at mange elever nyttiggjør seg av skrivehjelp, som for eksempel skriveramme og eksempeltekst. Likevel er det viktig å huske at ikke *alle* elever opplever dette som like meningsfullt og motiverende. Som lærere må vi derfor gjøre vårt beste for å finne gode arbeidsmåter, og drive tilpasset opplæring som gjør at alle i klassen kan få en positiv opplevelse av å jobbe med slike tekster.

Innledningsvis blir det nevnt at jeg opplever at skriving på skolen ofte handler om å skrive fiktive, fortellende tekster, og at mange elever mister motivasjon til skriving. De fleste elevene i dette forskningsprosjektet opplever saklig, argumenterende skriving som både interessant, morsomt og motiverende. Dette er interessante funn som kan være verdt å merke seg som norsklærer, særlig det at svært mange elever trekker fram «formål» som en vesentlig kilde til motivasjon i skriving. Det er også en svært tett sammenheng mellom elevenes

mestringsfølelse og elevenes opplevelse av skrivearbeidet. Å skrive og arbeide med slike tekster blir trukket fram som «viktig og morsomt» fra flere elever, selv om skriveforskning på ungdomsskoleelever viser at slike typer tekster er nedprioritert i eksamensskrivning.

Det er svært viktig at læreren jobber for å fremme skriveglede og skrivelyst slik at elevene får muligheten til å utvikle seg som skrivere i et samfunn som stiller krav til god skrivekompetanse. Dette er viktig både for å takle demokratiske prosesser, men også for å ruste elevene til å uttrykke seg hensiktsmessig og godt i ulike teksttyper – både på skolen og i livet ellers.

Litteraturliste

- Aasen, J. A., & Nome, S. (2005). Forord. I J. A. Aasen & S. Nome (Red), *Det nye norskfaget* (S. 9-22). Bergen: Fagbokforlaget
- Berge, K-L., Evensen S. L., Hertzberg F., & Vagle, W. (Red) (2005). *Ungdommers skrivekompetanse B I og II*. Oslo: Universitetsforlaget
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haanæs, I.R. (2009). Skrivesituasjon og sjanger. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk, - ei grunnbok* (s. 340-347). Oslo: Universitetsforlaget
- Hegge, E. P. (2009). *Kunsten å skrive godt*. Oslo: Kagge Forlag AS
- Igland, M-A. & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog. I S. Matre, D. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 123-136). Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsløftet (2013a). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet 18.04.2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsløftet (2013b). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet 18.04.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=372029323&kmsn=461102025>
- Kunnskapsløftet (2013c). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet 18.04.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal?arst=372029322&kmsn=669472951>
- Kvithyld, T. & Aasen, A.J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J. Smidt, R. Solheim & A J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 87-98). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ og kontekst*, 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S-A, H. (2012). *Elever med lese og skrivevansker – Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm
- Opplæringslova (2008). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 18.04.2016 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Trondheim: Tano.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Skolen som læringsarena. *Selvopfatning, motivasjon og læring*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Skjeltbred, D. (2011). *Elevens tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring*. 3. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A.J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Teigen, H. K. (2009). Opplevelse. *Store Norske leksikon*. Hentet 02.05.2016 fra <https://snl.no/oplevelse>
- Traavik, H., Ulland G., & Bjørkvold, T. (2013). Arbeidsmåtar i skriftspråkopplæringa på småskolesteget. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka* (s. 71-96). Oslo: Universitetsforlaget
- Tønnesson, L. J. (2008). *Hva er sakprosa?* Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (udat.a). *Skriving i norsk* (s. 1-7). Hentet 18.04.2016 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/Skriving-i-norsk/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet (udat.b). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Hentet 18.04.2016 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/5-Faglige-innholdselementer-i-kompetanseutviklingen/Skriving/>

Vedlegg

VEDLEGG 1



Mottatt epost: 2.mars 2016

Hei klasse 5b på XXXXXXXX Barneskole!

Vi har hørt fra noen vi kjenner at dere har noe som heter TL. Hva er det? Vi har prøvd å finne ut noe om hva det er på nettsidene til skolen deres, men har ikke funnet noe. Kan dere være så snille å fortelle oss litt om hva det er, og fordelene og ulempene med det? Vi vet at skolen vår har snakket om noe som heter TL, men vi vet ikke helt om det er noe for oss. Håper på svar.

Hilsen Elevrådet ved Skoglia skole i Trondheim ☺

VEDLEGG 2

1. Innledning

Må inneholde: Fakta om saken, hva gjelder saken?

Her på skolen vår har vi...

På skolen vår...

2. Hoveddel

Må inneholde: Fordeler og ulemper – argumenter for/imot.

Det er flere gode grunner til... Noen fordeler.. Det er en bra ordning fordi...

For det første... En av fordelene er...

For det andre... En annen viktig grunn er at...

For det tredje... Den siste fordelen jeg vil nevne er...

I tillegg vil jeg si at...

Dessuten er det...

Fordi om...

Likevel...

En ulempe er for det første at... Et stort problem er...

For det andre.... En annen ulempe er...

For det tredje..... En siste problem er....

3. Avslutning.

Må inneholde: hva synes du egentlig, hva mener du?

Nå har jeg nevnt både fordeler og ulemper...

Jeg mener at...

Til slutt vil jeg si...

VEDLEGG 3

Det stemmer at vi på Verdalsøra Barneskole har noe som kalles TL. TL er forkortelse for Trivselsleder. To gutter og to jenter fra hver klasse blir valgt eller tilfeldig trukket. De elevene som blir valgt må ha på seg oransje vester og skal gjennomføre og arrangere ulike aktiviteter i friminuttene.

Jeg mener det er mange gode grunner til å ha en slik ordning. For det første blir elevene mer aktive i friminuttene. Da slipper mange å sitte helt rolig og ikke gjøre noe. Mange mener jo at fysisk aktivitet gjør godt for helsa også, så det er jo bra.

En annen god grunn er at ordningen også kan hindre mobbing. Trivselslederne prøver å få med elever som går alene. Aktivitetene gjør at alle kan være med og ingen blir utestengt fra leken.

For det tredje blir friminuttene morsommere, nettopp fordi det er morsomme aktiviteter! Vi blir også kjent med elever fra andre trinn og lærer nye, spennende leker.

Selv om det er mye bra med denne ordningen, er det også noe som ikke er like bra.

De som blir trivselsledere må dra litt tidligere fra timen, og blir litt sene inn til timen. Noen ganger kan de gå glipp av morsomme og viktige ting som blir gjort i klassen. Noen ganger får de lite tid til å spise også.

Noe annet som også er litt dumt, er at noen av lekene er litt kjedelige og man blir litt lei etter hvert. Også noen av trivselslederne er litt urettferdige, så noen ganger kan det bli litt urettferdig.

En tredje ting er at det er vanskelig å få med de som går alene, fordi det ofte er travelt med å organisere leken.

Jeg har nå forsøkt å vise noen fordeler og ulemper med trivselslederordningen vår på skolen. Jeg mener det er en god ordning som mange elever setter pris på og gleder seg over.

VEDLEGG 4

Observasjonsskjema

Problemstilling: Hvordan ser elevene ut til å motiveres av skrivesituasjonen?

Nøkkelord:

- Observerbar motivasjon
Skriveglede/skrivelyst, konsentrasjon, påvirkning fra elever. Behov for hjelp og støtte/veiledning.

Tid/rammer:

X = Jente

O = Gutt

Synlige/løpende observasjoner	Tanker og tolkninger

VEDLEGG 5

SPØRRESKJEMA

Jeg er...

Gutt

Jente

Sett kun 1 kryss.

1. Jeg synes at skriving på skolen til vanlig

Er morsomt

Er helt greit

Er kjedelig

Det kommer an på hva vi skal skrive.

2. I klassen vår jobber vi mest med å skrive tekster som...

Er fantasi (skjønnlitteratur), der jeg kan dikte mye.

Er saklige (sakprosa), med fakta, argumenter eller påstander.

3. Jeg synes skriveoppgaven om Trivselsleder var...

Veldig morsom

Fordi at... _____

Helt grei

Fordi at... _____

Kjedelig

Fordi at... _____

4. Jeg synes skriveoppgaven om Trivselsleder var...

Vanskelig

Hva var vanskelig? _____

Litt vanskelig

Hva var litt vanskelig? _____

Ganske lett

Hva var ganske lett? _____

Veldig Lett

Hva var lett? _____

5. Jeg mener at det å skrive en argumenterende tekst for meg er...

Veldig viktig å kunne

Ganske viktig å kunne

Lite viktig å kunne

Jeg skjønner ikke hvorfor jeg må kunne skrive en argumenterende tekst.

Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5208435_cand-5778256_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	100.736 KB
Opplastingstid	25.05.2016 13:52:47



Neste side
Besvarelse
vedlagt



SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e): Christina Aksnes Gridseth

Norsk tittel: Argumenterende skriving på mellomtrinnet

Engelsk tittel: Argumentative writing for pupils at the age of 10-13 years

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning for 1-7. trinn

Emnekode og navn: GLB360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: 30.05.2016

Dato: 25.05.2016

Christina A. Gridseth *Christina A. Gridseth*
underskrift underskrift
Christina A. Gridseth *Christina A. Gridseth*
underskrift underskrift

