

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5006 og SPD5002

Navn: Aleksandra Granheim og Gunn Silje Vanebo

Elevtekster med bekymringsverdig innhold

Dato: 18.05.22

Totalt antall sider: 93

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en utfordrende prosess, som har dratt oss gjennom hele følelsesregisteret. Vi har kjent på dårlig samvittighet, stress, frustrasjon og panikk. Det har vært perioder der vi har gått ett steg frem, og to tilbake. Samtidig har det vært en lærerik og utrolig givende prosess som har bydd på stort engasjement og mye glede.

Denne masteroppgaven er et produkt av et samarbeid til tross for en avstand på 21 mil. Samarbeidet har bestått av mange gode refleksjoner og diskusjoner, hinsides med digresjoner, latterkramper og utallige timer med videosamtaler. Vi hadde våre bekymringer for hvorvidt denne oppgaven kunne komme til å påvirke vennskapet vårt, men det må sies at vennskapet står enda sterkere nå enn før. Til tross for at den ene er oppe i skyene og den andre er godt jordet har vi klart å finne en gylden middelvei. Der den ene kommer til kort trer den andre inn. Det kan vel kanskje tyde på et i overkant tett samarbeid når man fullfører hverandres setninger. Vi finner det fascinerende at vi enda ikke har opplevd å komme til uenighet. Vi ønsker å takke hverandre for et eksemplarisk samarbeid, oppgaven hadde ikke blitt til uten. Vi er sikre på at dette kun er starten på noe større.

Vi ønsker først å rette en stor takk til veilederne våre Anne Kathrine Hundal og Mona Reitan Rosenlund. De har hatt troen på oss fra start til slutt. Veilederne har bidratt med stort engasjement, kunnskap og gode refleksjoner rundt oppgaven. De har gitt oss inspirasjon, nyttige råd og emosjonell støtte. Vi ønsker videre å rette en stor takk til informantene våre for å ha brukt av tiden sin og delt av sine erfaringer og refleksjoner med oss. Vi ønsker også å takke Margrete Wiede Aasland for hennes engasjement rundt oppgaven vår og hennes bidrag. Sist, men ikke minst ønsker vi å takke våre nærmeste. De har blitt forsømt i denne prosessen, men likevel vært støttende og tålmodige. Vi lover å gå tilbake til å være mennesker igjen, der de skal ivaretas og samtaler om andre tema skal prioriteres.

Vi sitter igjen med en enorm stolthetsfølelse over masteroppgaven og vi føler at vi har kastet lys på noe viktig. Til syvende og sist er denne prosessen en opplevelse vi ikke ville vært foruten.

18. Mai 2022

Aleksandra Granheim og Gunn Silje Vanebo

Sammendrag

I dette masterprosjektet undersøker vi norsklæreres opplevelser og håndtering av elevtekster med bekymringsverdig innhold. Det overordnede formålet med masteroppgaven er å øke norsklæreres bevissthet rundt elevtekster med bekymringsverdig innhold. Masteroppgavens teoretiske grunnlag bygger på teori hentet fra de to fagfeltene spesialpedagogikk og norsk. I dette masterprosjektet har vi satt søkelys på hva som har betydning for om lærere opplever at elevtekster har et bekymringsverdig innhold, og hvordan de har håndtert bekymringen videre. Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

“Hvordan opplever og håndterer et utvalg norsklærere elevtekster med bekymringsverdig i innhold? - Satt i sammenheng med et elevperspektiv”.

Vi har benyttet oss av en kvalitativ tilnærming og brukt intervju som metode i denne masteroppgaven. Empirien masterprosjektet bygger på er tre norsklæreres opplevelser av å ha mottatt elevtekster med bekymringsverdig innhold, og hvordan de har håndtert bekymringen i etterkant. Dette har blitt satt i sammenheng med en voksen persons opplevelse fra da hun selv var elev og skrev en elevtekst med bekymringsverdig innhold, og hvordan det ble fulgt opp av hennes lærer.

Denne masteroppgaven viser at utvalget norsklærere i dette masterprosjektet opplever det som emosjonelt og utfordrende å få elevtekster med bekymringsverdig innhold. Samtidig ønsker de å fange opp tekster hvor elever prøver å fortelle dem noe. Norsklærerne tar samtaler med elevene om teksten, før de eventuelt involverer andre instanser hvis det skulle være behov for videre oppfølging.

Vårt inntrykk etter å ha skrevet denne masteroppgaven er at elevtekster med bekymringsverdig innhold er noe som forekommer, og at det er av betydning at lærere er bevisste på det i sitt arbeid med elevtekster.

Nøkkelord: *skrivning, elevtekster, new literacies, lesing av elevtekster, mentalisering, relasjoner, bekymring, kriser, traumer, håndtering*

Abstract

In this master project we are seeking teachers in Norwegian's experiences and handling of student texts with worrying content. The overall purpose of this master thesis has been to increase the awareness of student texts with concerning content. The theoretical foundation of this thesis is built on literature from special education, and writing. In this master project the focus has been on what impacts whether teachers experience the content in student texts as concerning, and how they have investigated their worry further. The master thesis issue is:

“How does a selection of teachers in Norwegian experience and deal with student texts with worrying content? - Put together with a student's perspective”.

We have used a qualitative approach and used interview as a method in this master thesis. The empirical data this project is based on is three teachers of Norwegian's experiences of having received student texts with worrying content, and how they have dealt with their concern subsequently. This has been put together with an adult person's experience form when she was a student and wrote a text with concerning content, and how that was handled by her teacher.

This master thesis shows that the selection of teachers in Norwegian in this master project experience worrying student texts as emotionally and challenging to receive. At the same time, they want to be able to identify these texts where students try to tell them something. The selection of teachers in this study conversate with their students about the texts, before they possibly involve other instances if there is necessary with a further follow-up.

Our impression after writing this master thesis is that student texts with a worrying content is something that occurs, and that it is of importance that teachers are aware of it in their work with student texts.

Keywords: *writing, student text, new literacies, reading student texts, mentalization, relationship, worry, crisis, trauma, handling*

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bekymringsverdige elevtekster – begrepsavklaring	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2.1 Kombinasjonen norsk og spesialpedagogikk	3
1.2.2 Forskrift for rammeplan, oppmerksomhets-, varslings- og aktivitetsplikt	4
1.2.3 Folkehelse og livsmestring	5
1.2.4 Aktuell forskning og litteratur	5
1.3 Problemstilling	7
1.4 Oppgavens oppbygging	8
2. Teoretisk rammeverk	9
2.1 Teori - Spesialpedagogikk	9
2.1.1 Relasjoner og relasjonskompetanse	9
2.1.1.1 Relasjoner	9
2.1.1.2 Lærer-elev-relasjoner	9
2.1.1.3 Relasjonskompetanse.....	10
2.1.2 Elevers opplevelser, kriser og traumer	12
2.1.2.1 Symptomer og konsekvenser	13
2.1.2.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer	14
2.1.3 Avdekking og håndtering	15
2.1.3.1 Lærerens ansvar	15
2.1.3.2 Oppfølging	16
2.1.3.3 Håndtering av bekymring	17
2.1.3.4 Samtale med eleven	17
2.1.4 Profesjonsfellesskap	18
2.1.4.1 Samarbeid på tvers av instanser og rådgivningstjenester	19
2.2 Teori - Norskfaget	20
2.2.1 Teorier om skriving: kognitive og sosiokulturelle skriveteorier	20
2.2.1.1 Sosialesemiotikk	20
2.2.1.2 Dialogismen	21
2.2.2 Skriving	22
2.2.2.1 Literacy	23
2.2.2.2 Skriving i norskfaget	23
2.2.2.3 Skriveoppgaver	24
2.2.2.4 Ekspressiv skriving	25
2.2.3 Tekst	26
2.2.3.1 Kontekst	27
2.2.3.2 Elevtekster	27
2.2.3.3 Å lese elevtekster	28
2.2.3.4 Respons og vurdering	29
3. Metode	31
3.1 Vitenskapelige betraktninger	31

3.1.1 Ontologisk og epistemologisk perspektiv	31
3.1.2 Hermeneutikk og fenomenologi.....	31
3.2 Forskningsdesign- og metode	32
3.2.1 Utvalg	32
3.2.2 Rekruttering	33
3.2.3 Intervju	34
3.3 Kvalitet i studien.....	36
3.3.1 Vår rolle som forskere	36
3.3.2 Tolkning og analyse	36
3.3.3 Validitet og reliabilitet.....	37
3.3.4 Forskningsetikk.....	39
3.3.4.1 Forskningsetiske dilemma	40
4. Resultat.....	41
4.1 Presentasjon av informanter	41
4.2 Presentasjon av resultater	42
4.2.1 Skriveoppgaver	42
4.2.2 Relasjoner.....	43
4.2.3 Elevtekster.....	44
4.2.3.1 Mulig tematikk i elevtekster.....	44
4.2.3.2 Lesing av elevtekster og bevissthet.....	46
4.2.4 Håndtering.....	48
4.3 Oppsummering av resultater	51
4.3.1 Undersøkelsens begrensninger	52
5. Drøfting.....	53
5.1 Mulige årsaker til at elever forteller gjennom tekst	53
5.2 Skriveoppgaver.....	54
5.3 Relasjoner	56
5.3.1 Relasjoners betydning for om elever velger å skrive slike tekster til læreren sin	56
5.3.2 Relasjoners betydning for hvordan lærere leser elevtekster	56
5.4 Elevtekster	57
5.4.1 Lesing av elevtekster	58
5.5 Håndtering.	59
5.5.1 Konsekvensen av manglende oppfølging eller håndtering	62
5.6 Bevissthet rundt elevtekster med bekymringsverdig innhold	62
6. Oppsummering	64
6.1 Videre forskning	65
6.2 Masterprosjektets begrensninger	66
6.3 Implikasjoner.....	66
7. Litteraturliste	68
8. Vedlegg	77

1. Innledning

Lærere har i sin daglige kontakt med elever på skolen en oppmerksomhetsplikt (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3). Det innebærer at lærere er pliktet til å være oppmerksomme på forhold som kan føre til tiltak fra barneverntjenesten (Opplæringslova, 1998, § 15-3).

Du ser det ikke før du tror det! (Kvello, 2015, s. 50).

Sitatet ovenfor er et mye brukt sitat, som blant annet er benyttet i en nasjonal konferanse om tidlig innsats rettet mot barn (Regionsenter for barn og unges psykiske helse øst og sør, 2013). Sitatet er også brukt i tittelen på boken *Du ser det ikke før du tror det: et kampskrift for barns rettigheter*, ei bok om vold og overgrep mot barn skrevet av Inga Marte Thorkildsen (2015). Med sitatet menes det at for å være i stand til å se noe, må du først tro på det. Ikke minst, for å se noe må du vite at det eksisterer og hva du skal se etter. Elevtekster med bekymringsverdig innhold er et fenomen som forekommer, men som mange kanskje ikke er bevisste på at eksisterer. Med denne masteroppgaven ønsker vi å se nærmere på hvorfor slike tekster skrevet av elever i skolesammenheng, også bør være noe lærere må vite om og være oppmerksomme på.

1.1 Bekymringsverdige elevtekster – begrepsavklaring

Med bekymringsverdige elevtekster menes i denne oppgaven alle elevtekster med tematikk som vekker bekymring for elever, hos norsklærere som mottar og leser slike elevtekster. Bekymringen er rettet mot elever og kan dreie seg om alt som har med elevers helse og trivsel å gjøre, men ikke elementer i tekster som gjør at lærere bekymrer seg for om elever har skrivevansker.

I rekrutteringen av informanter til dette prosjektet forklarte vi begrepet slik: “Med bekymringsverdig innhold mener vi tekstinhold som gjør at du som lærer har blitt bekymret for hvordan elevene dine har hatt det. Det kan være hva som helst som har påvirket elevenes liv”.

Det er imidlertid en potensiell utfordring knyttet til det å benytte begrepet “elevtekster med bekymringsverdig innhold” i masteroppgaven. Elevtekster med bekymringsverdig innhold kan

for eksempel være fortellinger der det er usikkerhet om det er fiksjon, eller noe eleven selv har opplevd. Det er i mange tilfeller lærerens subjektive lesing, som vi skal se på i kapittel 2, som avgjør om innholdet blir oppfattet som bekymringsverdig eller ikke. Det er altså ikke objektivt gitt at tekstene vi omtaler som elevtekster med bekymringsverdig innhold, er bekymringsverdige. Vår bruk av begrepet refererer altså til elevtekster som lærere kan *oppleve* at har et bekymringsverdig innhold.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av studietiden vår som grunnskolelærerstudenter har vi ved tilfeldigheter fått høre om elevtekster med det vi anser som bekymringsverdig innhold. Det har blitt fortalt av voksne som selv i løpet av sin oppvekst har skrevet slike tekster til lærere. Vi har også deltatt på to forelesninger hvor det så vidt har vært nevnt. I tillegg har vi tatt opp tematikken med praksislærere hvor de videre har fortalt om at de selv har opplevd å få slike tekster.

Allerede i vår første praksisperiode som vi hadde sammen, ble vi oppmerksomme på dette temaet. Gjennom praksisskolen fikk vi være med på et kurs i regi av “Ressurssenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging” (RVTS), hvor det ble holdt flere foredrag. Det var spesielt ett foredrag som traff oss begge sterkt og som senere skulle vise seg å bli betydningsfullt for valg av tema i vår masteroppgave. Foredraget ble holdt av en erfaringskonsulent som fortalte om sin opplevelse av å ha skrevet en tekst til sin lærer med et innhold om en vanskelig hjemmesituasjon. Historien gjorde et sterkt inntrykk på oss begge to og har i ettertid ofte vært diskutert og reflektert rundt, både mellom oss og med medstudenter og lærere. Det har vekket et engasjement for temaet, hos oss og andre vi har drøftet det med.

Første gang tematikken ble nevnt i en forelesning, var i “Den viktige samtalen” av barnevernspedagog Reidun Dybsland. Hun refererte til en gutt som i et tilrettelagt avhør fortalte at han hadde skrevet en tekst til sin lærer om at han ble utsatt for mishandling. Lærerens respons var “Du skriver godt, men det er ikke svar på oppgaven” (R. Dybsland, personlig kommunikasjon, 11. februar 2021). Den andre gangen var i en forelesning holdt av Margrete Wiede Aasland, som er pedagog og spesialist i sexologisk rådgivning, om “Barns seksualitet og seksuelle overgrep mot barn satt i sammenheng med forebygging”. Hun nevnte at elever kan skrive historier på skolen i et forsøk på å få hjelp fra lærer (M. W. Aasland, personlig kommunikasjon, 26. november, 2021). I et videomøte med Aasland på et senere tidspunkt, forklarte hun hvorfor barn kan velge å skrive om omsorgssvikt, vold og overgrep i tekst. Hun

sa at det kan være fordi de har blitt bedt om å ikke si det til noen, men for barn trenger ikke nødvendigvis det å skrive om det være det samme som å si det til noen (M. W. Aasland, personlig kommunikasjon, 21. april, 2022). I tillegg til dette har Aasland kommet med en skriftlig uttalelse til masteroppgaven vår, som vi kommer tilbake til i kapittel 10.4. Uttalelsen kommer vi til å benytte videre i oppgaven. Hun skrev blant annet:

Jeg har møtt flere som forteller at da de var yngre, skrev en stil til læreren i håp om at læreren skulle forstå at hun/han/hen opplevde incest (overgrep fra familiemedlem) eller seksuelle overgrep fra en utenfor familien. Jeg vet de enten har skrevet eller tegnet, i et stille håp om at de skulle få hjelp til å komme bort fra overgrepene.

(M. W. Aasland, personlig kommunikasjon, 07. mai 2022).

Dette antyder at det er nødvendig at lærere er oppmerksomme på at innholdet i elevtekster kan være skrevet på bakgrunn av eller om reelle hendelser, selv om det ikke eksplisitt blir skrevet at de trenger hjelp, eller ikke har det bra. Det kan være tekster hvor elever implisitt prøver å si fra om noe som de ikke klarer å si muntlig. Til tross for historiene vi har blitt gjort kjent med, opplever vi at det har vært alt for lite fokus, om enn noe, på dette i den obligatoriske delen av utdanningsløpet vårt. Det overordnede formålet med denne masteroppgaven er derfor å øke bevisstheten hos norsklærere rundt elevtekster med bekymringsverdig innhold.

1.2.1 Kombinasjonen norsk og spesialpedagogikk

Med sine 1770 skoletimer i grunnskolen utgjør norskfaget det største faget i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Norskfagets særlige ansvar for skriveopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019) og timeantallet tilsier at tekstproduksjonen er høyere i norskfaget enn i de andre skolefagene. På grunn av norskfagets timeantall, mengde tekst som produseres og at fortellingssjangeren tradisjonelt har stått sterkt i norskfaget (Domaas & Larsen, 2008, s. 240), er vår påstand at norsklærere har et utvidet ansvar for å avdekke innhold i elevtekster som tyder på at elever har det vanskelig. Norskfaget kan med teorier om skrivning forklare hva som påvirker skriveren i skriveprosessen, hvordan og hvorfor. Videre kan man med norskfaglig teori forklare hva elevtekster er og at elevers skrivning kan bære preg av deres bakgrunn, erfaringer, kunnskaper og holdninger. Den norskfaglige teorien kan også si noe om hvordan lærere kan lese elevtekster for å oppfatte det elever forsøker å formidle og hva de skal gjøre hvis de er usikre på budskapet. Spesialpedagogikken kan belyse hvilke faktorer og

kjennetegn man bør være oppmerksomme på for å oppdage at elever er utsatt for eksempelvis vonde opplevelser, traumer eller kriser. Den vil bidra med kunnskap om hvordan lærere bør forholde seg til elever som skriver elevtekster med bekymringsverdig innhold, og hvordan en som voksen skal møte de på en så god og trygg måte som mulig, med særlig vekt på relasjoner og tillit. Spesialpedagogikken går inn på hvordan lærere på best mulig måte kan gå frem for å gå i dialog med elever om slike tekster, hvordan samtaler om tekstene bør gjennomføres. Videre vil spesialpedagogikken bidra til å belyse hvilke rutiner skolene kan ha i arbeidet for å håndtere bekymringsverdige forhold i elevers liv. Kombinasjonen av spesialpedagogikk og norsk er derfor avgjørende for å kunne drøfte hvordan norsklærere opplever og håndterer elevtekst med bekymringsverdig innhold, da ingen av fagene alene ville kunne belyst problemstillingen på samme måte og like omfattende.

1.2.2 Forskrift for rammeplan, oppmerksomhets-, varslings- og aktivitetsplikt

Forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn sier at lærere skal ha kunnskap om barn og unge i vanskelige livssituasjoner (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016, § 2). Det står at det omhandler blant annet kunnskap om lovverket og barn og unges rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv. Videre står det at lærere skal kunne identifisere tegn på mobbing, vold og seksuelle overgrep. De skal kunne sette i gang nødvendige tiltak fort, med faglige vurderinger som belegg, og iverksette et samarbeid med faglige instanser (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016, § 2). Lærere skal altså ha både kunnskap om og ferdigheter knyttet til barn og unge i sårbare situasjoner.

Dette underbygges av Utdanningsdirektoratet (2017) som viser til aktivitetsplikten og dens fem delplikter som omhandler plikt til å følge med, gripe inn, varsle, undersøke og sette inn tiltak (s. 6-7). Alle ansatte som jobber med barn- og unge i en skole har plikt til å være oppmerksomme på forhold som kan føre til tiltak fra barnevernstjenesten (Opplæringsloven, 1998, §15-3). De har også en opplysningsplikt, og det er skoleledelsens ansvar å sørge for at alle er kjent med denne plikten (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2-3). Utdanningsdirektoratet (2017) presiserer at aktivitetsplikten også omfatter forhold utenfor skoletiden og skoleområdet, så lenge elevens mistriivsel påvirker elevens opplevelse av skolemiljøet negativt (s. 6-7).

1.2.3 Folkehelse og livsmestring

“Folkehelse og livsmestring” er et av de tverrfaglige temaene i overordnet del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) som ble innført fra og med høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det står at temaet skal bidra til at elever er rustet til å ta ansvarlige livsvalg og gi dem kompetanse som fremmer god psykisk- og fysisk helse. Videre beskrives det som at elever skal kunne forstå og være i stand til å påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Ved å legge til rette for læring i dette tverrfaglige temaet skal elever få verktøy som bidrar til at de best mulig håndterer med- og motgang, personlige og praktiske utfordringer. Temaet skal bidra til at elever blant annet skal kunne sette grenser, håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Skal lærere være kapable til å lære elever dette, er det viktig at lærere har god kompetanse om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og at det implementeres som en naturlig del av skolehverdagen.

1.2.4 Aktuell forskning og litteratur

Vi har søkt etter aktuell norsk, skandinavisk og internasjonal forskning. Vi har funnet en doktorgradsavhandling skrevet av Michele Payne (1997) med tittelen *Bodily discourses: when students write about sexual abuse, physical abuse, and eating disorders in the composition classroom*. I denne avhandlingen får Payne frem lærerperspektivet og hvordan det for lærere kan oppleves å motta tekster med et innhold med tematikken overgrep, mishandling eller spiseforstyrrelser. I denne doktorgradsavhandlingen handler det om universitetsstudenter som har skrevet og universitetslærere som har mottatt tekster med bekymringsverdig innhold, men den får likevel frem læreres usikkerhet knyttet til egen lærerrolle og håndtering i slike situasjoner. Denne usikkerheten kan det også tenkes at lærere i grunnskolen vil kunne relatere til ved å få slike tekster. Ut over denne doktorgradsavhandlingen har vi ikke klart å finne annen forskning som sier noe om elevtekster med bekymringsverdig innhold. Det kan tyde på at det er lite forskning på området, noe som viser at det er behov for å undersøke dette temaet nærmere.

Boken *Violence in Student Writing: a school administrator's guide* av Gretchen Ann Oltman (2013) omhandler tekster skrevet av videregående elever med et innhold som kan antyde potensielle framtidige voldshandlinger. Oltman (2013) viser til flere skoleskytninger i USA hvor det har vist seg i ettertid at gjerningsmennene har skrevet elevtekster med et innhold som kan tyde på at det kanskje kunne vært oppdaget og forhindre. I boken problematiseres grensen

mellom hva som er fiksjon og hva som er ekte, og det er spesielt interessant for masteroppgaven vår. Samtidig skiller boken seg fra masteroppgaven vår ved at den fokuserer på rutiner for å fange opp slike tekster for å forhindre at medelever eller skolens ansatte skal bli utsatt for voldshandlinger, og den fokuserer ikke særlig på skriveren av tekstens velvære.

Et annet interessant bidrag er boken *Barn og katastrofer: sosiokulturelle perspektiver på barns tekster og skriveprosesser* (2020) skrevet av Tatjana Kielland Samoilow. Boken er et resultat av et forskningsprosjekt gjort av forskergruppen “Barndom i krisetid”. Boken beskriver hva som kjennetegner barn og unges katastrofetekster og skriveprosesser. Den forklarer hvordan de skaper mening i egne opplevelser med kriser. Det er tekster både av elever som selv har personlige erfaringer med å leve i krig og å være på flukt, samt elever som er vitne til katastrofer gjennom ulike medier (Samoilow, 2020). I dette forskningsprosjektet får elevene skriveoppgaver hvor de blir bedt om slikt innhold, og det er ikke tekster som har dukket opp uventet. Likevel aktualiserer boken temaet i vår masteroppgave og viser dagsaktuell tematikk som i større eller mindre grad kan prege elevers tekstinnhold.

Det er gjort en del forskning på skriving i norskfaget. Her vil vi særlig trekke frem KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig) som i 2000-2002 hadde til hensikt å kartlegge ungdomsskoleelevers skriving etter grunnskolen (Berge, 2005, s. 11). Materialet i KAL-prosjektet består av elevtekster som de klassifiserte inn i de tre skrivemåtene “fortellende”, “resonnerende” og “mellompersonlige” tekster (Berge, 2005, s. 53). De mellompersonlige tekstene forklarer Berge (2005) at hovedsakelig er fortellende, men utgjør et eget tema ved at kandidatene tematiserer relasjonen mellom skriver og leser (s. 54). Materialet viser at fortellende, ekspressiv skriving dominerer, der 80-85% av elevene valgte å skrive fortellende tekster (Berge & Hertzberg, 2005, s. 389). KAL-prosjektets funn ble videre utdypet i forskningsprosjektene SKRIV og Nadderud-prosjektet hvor resultatene også der var at grunnskolens skriveopplæring er dominert av personlige erfaringer og fortellende tekster (Matre et al., 2021, s. 31). Dette er interessant for vår masteroppgave, da bekymringsverdige elevtekster er tekster med personlig innhold. Interessant for dette masterprosjektet er også elevtekstene som i KAL-prosjektet blir omtalt som “risiko-tekster”, som er tekster som utfordrer skolenormen gjennom deres ordbruk eller tematikk (Andersen & Hertzberg, 2005, s. 275). Selv om det de omtaler som “risiko-tekster” ikke er synonymt med det vi i denne masteroppgaven definerer som “elevtekster med bekymringsverdig innhold”, er det bemerkelsesverdig at av 171 tekster har nesten en fjerdedel risikotrekk ved seg (Andersen &

Hertzberg, 2005, s. 300). Andersen og Hertzberg (2005) skriver at alle risikotekstene “gambler med kontrakten” mellom skriver og leser (s. 292), noe som vi senere i oppgaven kommer inn på at også elevtekster med bekymringsverdig innhold kan gjøre.

Vi har hittil ikke funnet noe forskning eller litteratur som kombinerer spesialpedagogisk kompetanse og norskfaglig kompetanse, slik vi ønsker å gjøre, i et forsøk på å kunne beskrive norsklæreres opplevelser og håndtering av bekymringsverdige elevtekster. Vi har i tillegg til å søke etter aktuell litteratur selv, også vært i kontakt med Støttesenter mot incest og overgrep (SMISO) og Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) og forespurt tips til aktuell litteratur som kunne passe til oppgaven. De kunne dessverre heller ikke vise til litteratur som kan settes i sammenheng med eller som omhandler akkurat elevtekster med bekymringsverdig innhold. Dette, kombinert med statistikk over barn som utsettes for vold sier oss at det er et behov for mer forskning på området. Ett av fem barn utsettes for vold, omtrent ett av tjue barn utsettes for grov vold (Reneflot, et al., 2020). Statistikken baserer seg kun på anmeldte forhold (Reneflot, et al., 2020), og det er derfor grunn til å anta at det er store mørketall.

1.3 Problemstilling

Med bakgrunn i vårt engasjement og refleksjoner knyttet til temaet, ønsker vi med denne masteroppgaven å søke svar på hvilken bevissthet lærere har knyttet til elevtekster med bekymringsverdig innhold. Vi ønsker å vite hvilke reaksjoner og refleksjoner et utvalg norsklærere får i møte med slike tekster. Vi vil se nærmere på hva som fører til at de opplever en tekst som bekymringsverdig, hvilke tolkninger de gjør og hvorfor. Videre vil vi finne ut konkret hva de gjør etter et møte med en bekymringsverdig elevtekst. Masteroppgavens problemstilling er:

“Hvordan opplever og håndterer et utvalg norsklærere elevtekster med bekymringsverdig innhold? - Satt i sammenheng med et elevperspektiv”.

Vi har valgt å dele opp problemstillingen i følgende to forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever et utvalg norsklærere å motta elevtekster med bekymringsverdig innhold?
- Hvordan håndterer et utvalg norsklærere å motta elevtekster med bekymringsverdig innhold?

For å kunne besvare problemstillingen, har vi intervjuet tre norsklærere som alle har opplevd å motta elevtekster med bekymringsverdig innhold. Vi skal også undersøke hva de bakenforliggende årsakene kan være til at elever skriver elevtekster med bekymringsverdig innhold. Det skal vi gjøre gjennom å se på hva som kan ha betydning for elever i deres skriveprosesser og tekstskaping. Vi har derfor valgt å ta med et elevperspektiv for å belyse dette og viktigheten av læreres bevissthet rundt elevtekster med bekymringsverdig innhold. En i dag voksen person, som selv skrev en elevtekst med bekymringsverdig innhold som elev, er vår fjerde informant.

1.4 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis har vi forklart begrepet elevtekster med bekymringsverdig innhold, redegjort for valg av tema og presentert masteroppgavens problemstilling.

- I kapittel 2 presenteres teori fra både spesialpedagogikk og norskfaget. Vi har valgt å ha en todelt teoridel. Dette med bakgrunn i at vi ikke har funnet teori som konkret omhandler elevtekster med bekymringsverdig innhold, og vi har derfor sett oss nødt til å kombinere disse to fagfeltene for å kunne belyse fenomenet. Tanken er at empirien skal drøftes i lys av det teoretiske rammeverket som fagfeltene sammen utgjør, for å besvare masteroppgavens problemstilling.
- I kapittel 3 gjøres det rede for masteroppgavens metodologiske tilnærming. Vi skal beskrive masterprosjektets utvalg og rekrutteringsprosessen. Videre redegjør vi for hvordan masterprosjektets empiri er innhentet, behandlet og analysert, og hvordan vår rolle som forskere kan ha påvirket denne prosessen. Vi skal også se på hva som kan ha hatt innvirkning på masterprosjektets kvalitet, forskningsetiske retningslinjer og forskningsetikk knyttet til masteroppgaven.
- I kapittel 4 presenteres resultatene av undersøkelsen og mulige begrensninger.
- I kapittel 5 drøftes resultatene i lys av masteroppgavens teoretiske rammeverk.
- I kapittel 6 besvares masteroppgavens problemstilling. Videre kommer vi med forslag til videre forskning, masterprosjektets begrensninger og mulige implikasjoner.

2. Teoretisk rammeverk

2.1 Teori - Spesialpedagogikk

I dette kapitlet redegjør vi for det spesialpedagogiske teoretiske rammeverket som sammen med den kommende teorien fra det norskfaglige feltet utgjør masteroppgavens utgangspunkt. Vi har valgt å fokusere på relasjoner og potensielle opplevelser, kriser og traumer for å forklare hvorfor elever kan velge å skrive elevtekster med bekymringsverdig innhold. Vi skal se nærmere på hva elever kan streve med og hvordan de kan gi uttrykk for det gjennom symptomer. Vi redegjør for håndtering av bekymringer og hvordan lærere bør snakke med elever de er bekymret for. Vi skal også se på hvilken betydning profesjonsfellesskap kan ha for håndtering av elevtekster med bekymringsverdig innhold.

2.1.1 Relasjoner og relasjonskompetanse

2.1.1.1 Relasjoner

Relasjoner kan defineres som noe som oppstår når en er oppmerksom på eller samhandler med noen andre (Bronfenbrenner, 1979, s. 56). Wadel og Wadel (2007) skriver at det finnes ulike typer relasjoner, der primære relasjoner trekkes frem som viktige for identitet og utvikling hos den enkelte (s. 73). De beskriver at det er ulik grad av nærhet, varighet og samhandling i relasjoner. De forklarer videre at noen relasjoner er stabile, varige og innebærer regelmessig samhandling (Wadel & Wadel, 2007, s. 73).

2.1.1.2 Lærer-elev-relasjoner

Lærere har ifølge Moen (2021) en relasjon til alle sine elever, men poengterer at læreres fokus bør ligge i kvaliteten av relasjonen (s. 286). En positiv lærer-elev-relasjon har både kortsiktig og langsiktig betydning for elevers psykiske helse, så vel som faglig og sosial utvikling (Moen, 2021, s. 287). Den positive relasjonen kjennetegnes ved høy grad av støtte, omsorg, nærhet, involvering, respekt og åpenhet imellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 48). Tillit er noe som bygges over tid gjennom at lærere støtter og hjelper elever til å mestre, samt at lærere gir av seg selv i dialog med elever (Øverlien, 2015, s. 140). Øverlien (2015) skriver også at tillit er nødvendig for at en skal dele viktige ting (s. 140). Gode og tillitsbaserte relasjoner må kunne sies å være noe lærere bør jobbe bevisst med og aktivt for å skape og opprettholde med sine elever. Det er noe som også Kunnskapsdepartementet (2019) viser til i innledningen i sin

stortingsmelding *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020) med å poengtere at barn som er trygge og trives, lærer bedre (s. 1).

2.1.1.3 Relasjonskompetanse

For å lykkes i jobben som lærer skriver Spurkeland (2011) at lærere er avhengige av relasjonskompetanse (s. 15). I følge Spurkeland (2017) er det vel dokumentert gjennom forskning at læreres relasjonskompetanse er avgjørende for elevers læring (s. 215). Relasjonskompetanse defineres av Spurkeland (2017) til å omfatte holdninger, evner og ferdigheter som er nødvendige for å kunne både etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere kontakten med andre mennesker (s. 215). Moen (2021) påpeker at relasjonskompetanse omhandler høy grad av bevissthet, vilje og et oppriktig ønske om en god relasjon, ikke bare teknikker (s. 293-294). Lærere kan ifølge Moen (2021) velge å enten ignorere og avvise elever, eller de kan velge å bry seg, om så bare ved blikkontakt eller annen nonverbal kommunikasjon (s. 285).

Mennesker har ifølge Drugli (2012) et psykologisk behov for å være knyttet til andre mennesker gjennom nære relasjoner (s. 17). Det psykologiske behovet er grunnlaget for forståelsen av lærer-elev-relasjonen og er forankret i tilknytningsteorien (Drugli, 2012, s. 17). Ruud (2021) skriver at barns tidligere erfaringer med tilknytning til omsorgspersoner ofte kan settes i sammenheng med barns reaksjoner og atferd i vanskelige livssituasjoner (s. 50). Drugli (2012) hevder at utfordringer med relasjoner kan ha bakgrunn i negative tilknytningsprosesser, og at det derfor kan være nødvendig å forstå og ta hensyn til nettopp det for å møte elevene det gjelder på en hensiktsmessig måte (s. 21). Drugli (2012) skriver videre at elever har bedre utgangspunkt for læring og utvikling i skolen, dersom de opplever trivsel og kjenner på trygghet og tilhørighet til læreren sin (s. 21).

Drugli (2012) viser også til transaksjonsmodellen utarbeidet av Sameroff (2009) som et godt utgangspunkt for å forstå lærer-elev-relasjonen, da den viser sammenheng mellom flere faktorer knyttet til blant annet elevers miljø som påvirker elevers utvikling. Transaksjonsmodellen viser til transaksjoner som et gjensidig samspill mellom de ulike faktorene (s. 17). Kvello (2022) skriver at transaksjonsmodellen omhandler barns utvikling, basert på modning, vekst, læring og utvikling (s. 33). Modning refererer til den genetisk styrte utviklingen. Vekst referer til eksempelvis størrelse og økt innsikt som følge av økt kognitiv kapasitet. Læring referer til endring i atferd som følge av prosesser mellom person og miljø, samt økt evne til å diskutere

og forhandle. Utvikling refererer til forandringer over tid på bakgrunn av kombinasjonen av både modning, vekst og læring (Kvello, 2022, s. 33). Dette kan igjen settes i sammenheng med risiko- og beskyttelsesfaktorer (Drugli, 2012, s. 18) som har betydning for om elever opplever en positiv eller negativ utvikling. Altså viser denne transaksjonsmodellen elevens utvikling satt i sammenheng med hvordan de påvirkes utenfra, og her har også lærere stor betydning i form av hvordan de møter elevene sine og dermed påvirker deres utvikling.

Mentalisering trekkes frem av Kvello (2022) som et av de viktigste aspektene hos omsorgspersoner, og han viser til tre dimensjoner som inngår i evnen til å mentalisere (s. 61). Den første dimensjonen beskriver han at omhandler evnen til å forstå seg selv. Det går ut på å ha selvinnsett og være bevisst på blant annet sine egne behov. Det danner grunnlaget for selvbildet og identitet (Kvello, 2022, s. 61). Et eksempel kan være at lærere er i stand til å forestille seg hvordan de selv hadde ønsket å bli møtt av sine lærere dersom de hadde skrevet en elevtekst med et bekymringsverdig innhold til sin egen lærer. Den andre dimensjonen Kvello (2022) beskriver kalles metaobservasjoner og går ut på å se seg selv fra utsiden, og tenke seg til hvordan andre oppfatter en selv og knyttes tett til sosial kompetanse (s. 61). Et eksempel på det kan være om læreren klarer å forestille seg om eleven ser på læreren som omsorgsfull og imøtekommende, eller kanskje avvisende, og hvorfor. Den tredje dimensjonen omhandler evnen til å leve seg inn i andre mennesker og forstå hvordan de opplever omverdenen (Kvello, 2022, s. 61). Hvordan en lærer skal møte en elev som sliter, forutsetter at læreren er i stand til å forstå at eleven har det vondt eller vanskelig, og hvorfor. Skal lærere fremstå som gode og trygge omsorgspersoner som ser og forstår elevene, vil evnen til mentalisering derfor ha stor betydning.

Kvello (2022) trekker frem trygghetssirkelen som et verktøy i det å mentalisere (s. 64). Kort fortalt omhandler trygghetssirkelen barnas behov for omsorg, grovt delt inn i to hovedkategorier. Den ene delen viser til den typen omsorg de har behov for når de er trygge, og den andre delen viser til den typen omsorg de har behov for når de er utrygge. Barn sender ut signaler som sier noe om hvordan de har det og hvilken type omsorg de har behov for. Barn kan sende ut både veiledende signaler kalt "cue" og villedende signaler kalt "miscue" (Kvello, 2022, s. 65). Cue er signalene barna gir som viser hvordan de faktisk har det, eksempelvis at de smiler når de er glade eller gråter når de er triste. Miscue kan derimot være at barn utagerer og viser sinne, men at de egentlige er redde (Kvello, 2022, s. 65). Som lærer vil en bevissthet på

dette kunne gjøre det enklere å mentalisere og møte elevers behov for omsorg på deres premisser i de aktuelle situasjonene.

Kunnskapsdepartementet (2019) skriver i sin stortingsmelding *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 2-3) at elever skal få hjelp til å håndtere både medgang og motgang, og at de må ha voksne til stede som gir omsorg og støtte. Det er avgjørende for elever at lærere har god kompetanse og nære relasjoner for at elevene skal ha et inkluderende og godt utdanningsløp (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 2-3).

2.1.2 Elevers opplevelser, kriser og traumer

Daglig er det ifølge Raundalen og Schultz (2018) elever som har det de omtaler som individuelle kriser (s. 229). De poengterer at det er større fokus på og åpenhet i skolen om vanskelige og vonde ting nå enn tidligere, og at slik tematikk heller blir løftet frem og møtt via begrep, ord, omsorg og forståelse fremfor taushet (Raundalen & Schultz, 2018, s. 227). De nevner at slike individuelle kriser kan være skilsmisser, sykdom, overgrep, vold og krig. De skriver videre at dette kun er noen eksempler (Raundalen & Schultz, 2018, s. 229). Vi tenker at det også kan dreie seg om barn som lever med eksempelvis psykisk sykdom, rusmisbruk, kriminalitet i hjemmet eller i nære relasjoner, barn som utsettes for omsorgssvikt eller barn som opplever mobbing. Det at det er større åpenhet og mer fokus på vonde og vanskelige opplevelser nå, tenker vi kan være med å bidra til at barn og unge setter ord på det i større grad enn tidligere. Det som er særlig interessant er at Raundalen og Schultz (2018) skriver at det til tross for at det er ganske åpenbart i skolehverdagen at barn er utsatt for kritiske hendelser, så forblir det skjulte kriser (s. 230).

Vold, overgrep, ulykker og katastrofer regnes som traumatiske opplevelser. Disse traumatiske opplevelsene er derimot ikke regnet som uvanlige opplevelser (Dyb og Stensland, 2016, s. 45). Aakvåg et al. (2016) forklarer at vold og overgrep mot barn innebærer forskjellige voldshandlinger med ulike grad av alvorlighet fra ubehagelige opplevelser og til vold som resulterer i død (s. 278). Det er vanlig å dele inn vold i de fire kategoriene fysisk, seksuell og psykologisk vold og omsorgssvikt (Aakvåg et al., 2016, s. 269). Det er viktig at lærere har kjennskap både til mulige symptomer på traumer, og kunnskap om potensielle konsekvenser på kort- og lang sikt, fordi de er regnet som opplevelser som ikke er uvanlige.

2.1.2.1 Symptomer og konsekvenser

Symptomer på traumer kan være så mangt og vil kunne variere ut fra hva slags traumer det er snakk om (Cohen et al., 2018, s. 30). Cohen et al. (2018) referer til emosjonelle, atferdsmessige, kognitive, fysiske og/eller mellommenneskelige vansker som kan knyttes direkte til traumatiske opplevelser (s. 30). Symptomer kan eksempelvis være frykt, depressive symptomer, alvorlige humørsvingninger, emosjonell nummenhet, som innebærer å fortrenge følelser, og dissosiasjon, som er en forsvarsmekanisme for å koble ut det som er vanskelig. Det kan også være ulike former for atferd som for eksempel seksualisert atferd, selvskading, risikoatferd, selvdestruktiv atferd, vansker med relasjoner, feilaktige eller irrasjonelle antakelser og at de trekker seg unna jevnaldrende (Cohen et al., 2018, s. 30-43). Omsorgssvikt kan i tillegg til flere av overnevnte potensielle symptomer og konsekvenser medføre at barna blant annet ikke utvikler seg og når sitt potensiale, og at de får kognitive vansker (Kvello, 2022, s. 490).

Mobbing kan ifølge Idsøe (2022) føre til både faglige og sosiale konsekvenser som har betydning for hvordan det går med elever videre i skoleløpet (s. 450). Idsøe (2022) viser til mange ulike studier som sier at symptomer som følge av mobbing kan samsvare med flere av symptomene som er nevnt i forrige avsnitt (s. 450-451). Sanner (2020) refererer til utfordrende oppførsel og nevner eksempler på at atferd der elever oppleves som frekke, slemme eller skumle, kan være et uttrykk for at de utsettes for vold eller overgrep. Når voksne fokuserer på atferden og slår ned på den fremfor å forsøke å forstå hva som ligger bak, kan det være med å dekke over det disse barna blir utsatt for (s. 153). Sanner (2020) skriver at fagfolk ikke læres opp til å undre seg og spørre hva som er bakenforliggende årsak til atferd og å vise barna at de skjønner at barna ikke har et ønske om å være slemme eller gjøre dumme ting mot andre, men at de læres opp til å fjerne atferd uten noe fokus på det bakenforliggende (s. 153).

Når personer dør, kan barn utvikle traumatisk sorg, både når dødsfallet er uventet og når det er ventet. Det kan igjen føre til traumesymptomer, som nevnt over. Det som derimot er mest vanlig i forbindelse med dødsfall er det som kalles ukomplisert sorg (Cohen et al., 2018, s. 44-45). Schultz og Langballe (2016) beskriver både traumatisk og ukomplisert sorg som vanlige reaksjoner på uvanlige hendelser (s. 222). Dødsfall kan ifølge Dyregrov og Lytje (2021) være såpass inngripende i barns liv at det kan forstyrre barns kognitive og emosjonelle utvikling (s. 41). I tillegg til andre traumesymptomer som er nevnt tidligere, kan det ifølge Dyregrov og Lytje (2021) også medføre psykologiske reaksjoner som eksempelvis sinne, søvnløshet, påtrengende tanker, skyldfølelse, PTSD (posttraumatisk stresslidelse), selvmordsforsøk,

risikoatferd som kriminalitet, alkohol- og rusmiddelmisbruk, hodepine, magesmerter og spiseproblemer, konsentrasjonsvansker, muskelsmerter og utmattelse. (s. 41- 51). Det presiseres at disse konsekvensene kan ha ulik varighet (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 41-47). Videre kan det føre til dårligere prestasjon i skolen, ofte på grunn av økte konsentrasjonsvansker. Det nevnes også at noen kan finne på å “overprestere” for å distrahere seg fra dødsfallet (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 51).

Av barn og unge som henvises til psykisk helsevern, antas det at hele 50% har opplevd ett eller flere traumer, og av disse er det hele 60% som er anbefalt traumefokusert behandling med bakgrunn i alvorlighetsgraden av posttraumatiske plager (Cohen et al., 2018, s. 15). Utover dette, så kan også atferdsvansker, angst, depresjon og rusmiddelproblemer gi traumeliknende symptomer (Cohen et al., 2018, s. 30).

2.1.2.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Risikofaktorer kan være medfødt, men det kan også være basert på miljø (Befring & Uthus, 2019, s. 503). Befring og Uthus (2019) sier at eksempler på risikofaktorer kan være tilfeller der barn har medfødte sykdommer som skaper utfordringer for dem (s. 503). En annen risikofaktor kan være at de i løpet av oppveksten ikke har fått tilstrekkelig omsorg, hjelp og beskyttelse. Det kan være mangel på sosial og emosjonell kompetanse, eller kanskje utsettes de for utrygghet i form av mobbing, vold, omsorgssvikt eller liknende (Befring & Uthus, 2019, s. 503-504).

Beskyttelsesfaktorer på den andre siden kan være at barna har en god motstandsdyktighet (Befring & Uthus, 2019, s. 504). Det kan komme som følge av personlighet og personlige egenskaper, god sosial og emosjonell kompetanse, samt gode mennesker rundt seg som skaper et sikkerhetsnett som eksempelvis familie, venner og lærere (Befring & Uthus, 2019, s. 501-505).

Det at barn er såpass forskjellige og har ulike mulige risiko- og beskyttelsesfaktorer, underbygger viktigheten av læreplanens overordnede del “Folkehelse og livsmestring” (Kunnskapsdepartementet, 2017) jf. kapittel 1.2.3. Elever skal ifølge den være aktører i eget liv, og vi lærere skal bidra til å gi dem den kompetansen de trenger for å mestre det. På grunn av at lærere over tid omgås såpass mange elever, vil de med stor sannsynlighet før eller senere måtte forholde seg til elever med utfordringer knyttet til opplevelser, kriser og traumer av ulik art.

2.1.3 Avdekking og håndtering

Skolens lærere og øvrig ansatte er de som tilbringer mest tid med barna utenfor hjemmet (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 123). Dette forplikter også lærere til å hjelpe barn i krise. For lærere kan det for øvrig være utfordrende å vite hvor skillet skal gå mellom den faglige rollen som lærer og rollen som omsorgsperson (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 123) Skole-hjem-samarbeid trekkes særlig frem som viktig i det å ivareta barna. Det fokuseres særlig på åpen kommunikasjon og tilbud om hjelp fra skolens side (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 129).

Kunnskapsdepartementet (2019) påpeker at det i dag ikke er alle som får den hjelpen de trenger, eller at hjelpen kommer for sent (s. 5). Konsekvensen er at mange har en skolehverdag der de ikke blir sett og forstått. Det medfører at de ikke har en tilstrekkelig utvikling, og ikke opplever seg trygge og verdfulle i fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 5).

2.1.3.1 Lærerens ansvar

Det er de profesjonelle aktørene, heriblant pedagogers ansvar å både legge merke til og hjelpe voldsutsatte barn i de tilfellene der de selv ikke forteller hva de opplever, eller ber om hjelp (Skjørten et al., 2016, s. 96). Dette forutsetter at blant annet pedagoger har kjennskap til og kunnskap nok om symptomer og tegn barn kan vise, for å kunne avdekke og ta tak i tilfeller der barn er utsatt for vold (Skjørten et al., 2016, s. 96). Tidligere var det nærmest underforstått at en ikke spurte barn direkte om slike ting, på grunn av blant annet liten troverdighet i det barn fortalte, og for å ikke legge større belastning på barna enn nødvendig. I dag har man derimot en holdning om at dette er noe en skal gjøre ved mistanke om at barn utsettes for vold (Skjørten et al., 2016, s. 96). Det må kunne sies å være særlig viktig at lærere stiller spørsmål til elevene det gjelder når det er mistanke om at elever opplever vonde ting som eksempelvis vold, da skolen ikke nødvendigvis blir informert om det fra foreldre, foresatte eller andre.

Ifølge Schultz og Langballe (2016) fører uklare forventninger og utydelig rolleavklaring til at lærere kan trå til siden og distansere seg fra oppfølging av elever utsatt for traumer (s. 221). Raundalen og Schultz (2018) forklarer at denne distanseringen kan være på grunn av at lærere føler de har nok å gjøre med alt det faglige og derfor ikke aktivt søker kunnskap om elevene sine som vil kunne føre til merarbeid (s. 230). Schultz og Langballe (2016) trekker frem at kvaliteten på støtten som gis etter traumer, har betydning for hvordan traumene oppleves på sikt (s. 222). Det setter lærere i særstilling, med tanke på betydningen lærere her kan ha for videre oppfølging, med de kunnskaper lærere har om de aktuelle elevene.

Kunnskapsdepartementet (2019) påpeker at elever skal få rask hjelp og tilrettelegging når nye behov oppstår, for å forebygge at utfordringer eskalerer (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 11). Det understrekes at det er viktig med tidlig innsats og forebygging for at elevene skal kunne bli aktive samfunnsborgere som kan delta i arbeidslivet og bidra til landets verdiskaping (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 11).

Det er avgjørende at lærere tar tak i det når de ser at elever sliter, slik at ikke elevenes kriser blir vonde minner som ikke er tatt tak i (Raundalen & Schultz, 2018, s. 230). Raundalen og Schultz (2018) påpeker at de ikke forventer at pedagoger skal bedrive terapeutisk arbeid, men de understreker viktigheten av at mange elever vil ha god hjelp i det at pedagoger kjenner til det som er vondt og vanskelig, og viser forståelse for det (s. 230). Det innebærer at pedagoger må gå inn i dialog med elevene og er tydelige på at de ønsker å vite om det dersom elever har det spesielt vanskelig (Raundalen & Schultz, 2018, s. 230).

2.1.3.2 Oppfølging

En utfordring lærere kan støte på når de blir gjort oppmerksomme på eksempelvis vold eller overgrep, er hvordan dette skal håndteres videre. Hvis voksne går videre med slik informasjon uten å involvere barna, kan det føre til et tillitsbrudd og at barn blir usikre (Sanner, 2020, s. 154). Sanner (2020) hevder også at det ofte er nøye gjennomtenkt hvilken voksen barna velger å fortelle om det vanskelige til. Her kan lærere få et dilemma, da de skal ivareta tilliten barna har til dem, samtidig som de har lært viktigheten av å melde videre når de har fått kjennskap til noe av en slik art (s. 54). Dersom lærere er i tvil på hva de skal gjøre, så er det også en mulighet å ta kontakt med barnevernet, skolehelsetjenesten, barne- og ungdomspsykiatri (BUP), kolleger eller andre såfremt elev og situasjon anonymiseres slik at lærerens taushetsplikt opprettholdes (Opplæringsloven, 1998, §15-1). Det kan også være hensiktsmessig å rådføre seg før en tilrettelegger for og foretar en samtale med eleven (Nordhaug, 2018, s. 78-79).

Dyregrov og Lytje (2021) går inn med et kritisk blick på hva vi som voksne fagpersoner mener er god hjelp for barn kontra hva barna selv mener er til god hjelp (s. 16). Inkludering og åpenhet trekkes frem som viktig for barn i slike prosesser. En må la de være delaktige i hva som skal skje, og i det minste fortelle dem om hva som skal skje. Det er viktig å ha respekt, kommunisere direkte og åpent, tåle å stå i det de formidler og følge det opp (Dyregrov & Lytje, 2021, s.15-22). Kunnskapsdepartementet (2019) trekker også frem viktigheten av å lytte til elevene og la

de påvirke prosesser. Når elevene får ha medvirkning føler de seg sett og forstått, og det er av betydning for både trygghet og motivasjon (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 13).

2.1.3.3 Håndtering av bekymring

Schultz og Langballe (2016, s. 228) trekker frem en modell som tar utgangspunkt i Carkhuff og Anthony (1979) sin fremstilling av en modell basert på problemløsningsmodellen (PS-modellen). PS-modellen består av seks ledd, og de skal bidra til at elever selv får ta del i og påvirke prosessen ved hjelp av det de omtaler som hjelperen Schultz og Langballe (2016, s. 228). Disse seks leddene består av involvering, kartlegging, forståelse, planlegging av tiltak, handling og evaluering (Schultz & Langballe, 2016, s. 228). Denne modellen kan også benyttes av lærere når de har mottatt elevtekster med bekymringsverdig innhold. Satt i sammenheng med elevtekster med bekymringsverdig innhold, vil første steg innebære å snakke med eleven om teksten for å kartlegge hva teksten handler om. Hvis læreren fortsatt opplever at det er bekymringsverdig, vil neste steg være å planlegge tiltak, gjennomføre og evaluere dem.

2.1.3.4 Samtale med eleven

Dersom samtaler med barn og unge gjøres på en fornuftig måte, vil de ikke bli retraumatisert av å snakke om de vonde og vanskelige opplevelsene de har (Birkeland, 2016, s. 296). Dybsland (2014) skriver at barn har behov for at voksne tillitspersoner tør å ta tak i og undersøke ledetrådene barn legger ut til dem, og hun poengterer at voksne må legge til rette for at barn skal kunne få fortelle (s. 48). Hun hevder også at det kan gjøre det vanskelig for barn å formidle det som for dem oppleves skam- og skyldbelagt. Hun påpeker at vold og overgrep mot barn er et tabubelagt tema, og at det derfor kan oppleves som vanskelig for voksne å snakke om det, også i de tilfellene der barna selv signaliserer at de har et ønske eller behov for å snakke om det (Dybsland, 2014, s. 50).

Øverlien (2015) viser til ti grunnregler som en med fordel kan ta utgangspunkt i når en skal snakke med unge om vanskelige og sensitive temaer som eksempelvis vold, overgrep og omsorgssvikt (s. 142). Disse grunnreglene er som følger: Den første regelen som nevnes, er å ikke unngå en slik samtale, da det kan medføre at eleven føler seg avvist og bevisst velger å aldri forsøke å fortelle det til noen ved en senere anledning (Øverlien, 2015, s. 142). Det oppfordres til å oppsøke og be eleven om en prat ved mistanke om at eleven har det vanskelig. Videre skriver hun at dersom noen betror seg, er den som får betroelsen nøye utvalgt, og videre

påpeker hun at forskning viser at det ikke er tilfeldig hvem som får betroelsen og i hvilken sammenheng. En må være bevisst på at en kanskje er den eneste som får vite om det, og må derfor møte eleven på en god måte. Dersom det ikke passer å snakke om det når det dukker opp signaler, så bør en be om å møtes for en samtale ved en senere anledning og samtidig foreslå tid og sted (Øverlien, 2015, s.143). Hun skriver at en som lærer må informere om at en har forpliktelser knyttet til sin rolle som lærer, og foreslår å drøfte veien videre med eleven. Hun poengterer at en må være åpen om hvordan informasjonen en har fått vil bli håndtert videre (Øverlien 2015, s. 143).

Øverlien (2015) understreker at maktforholdet mellom eleven og læreren ikke er likt, og at en som lærer derfor bør planlegge samtalen ved å være bevisst på hvor en velger å ta samtalen, samt egen kroppsholdning og hvordan en ordlegger seg i en slik situasjon (s. 143). Læreren må passe på å lytte og ikke snakke for mye, men benytte respons til å bekrefte at det eleven forteller blir tatt på alvor. Øverlien (2015) oppfordrer til å fokusere på å få til en god dialog, og unngå at samtalen ender med en utspørring. Fokuset må ligge på å snakke med og ikke til eleven (s. 142). Hun presiserer også at det er opp til eleven hvor mye eleven ønsker å fortelle, og at eleven ikke må følge seg tvunget til å fortelle. Samtidig er det også viktig å ikke rette på eleven, men la eleven selv ordlegge seg på den måten som faller seg naturlig (Øverlien, 2015, s.143). Hun oppfordrer også til at lærere bør stille direkte spørsmål og å bruke begrep som direkte handler om det eleven forteller om, men uten å stille ledende spørsmål. Til sist skriver Øverlien (2015) at læreren må “la døra stå åpen for nye samtaler”, og presiser at en er der og gjerne vil lytte dersom eleven ønsker å snakke mer (s. 143).

2.1.4 Profesjonsfellesskap

Et godt profesjonsfellesskap er viktig for å kunne reflektere over og utvikle egen praksis (Thorshaug, 2021, s. 61). Profesjonsfellesskap defineres av Thorshaug (2021) som et fellesskap hvor det er fokus på refleksjon, kompetanse- og videreutvikling (s. 59). Det fordrer åpenhet for å reflektere og drøfte aktuelle temaer i fellesskap og å vise evne og vilje til å samarbeide (Thorshaug, 2021, s. 61). Thorshaug (2021) refererer flere ganger til forskriften, som i dette tilfellet omhandler “Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen” som vi finner i læreplanverket hos Kunnskapsdepartementet (2017). Thorshaug (2021) skriver blant annet at strukturer for samarbeid, støtte og veiledning internt mellom kollegaer er en forutsetning for å fremme delings- og læringskultur som det vises til i forskriften (Thorshaug, 2021, s. 61). Thorshaug (2021) skriver at ved å ha en åpen og undersøkende tilnærming som

utgangspunkt i et profesjonsfellesskap, kan en bidra til å styrke elevers læring, livskvalitet og prestasjoner (s. 63). Med dette som utgangspunkt bør eksempelvis lærere som er usikre på om innholdet i en elevtekst er bekymringsverdig eller ikke, kunne diskutere og reflektere med kollegaer. Lærere i andre fag kan ha sett tegn eller symptomer jf. kapittel 2.1.2.1, som mottaker av elevteksten kanskje ikke har lagt merke til.

Kunnskapsdepartementet (2019) skriver at lærere må evaluere egen praksis, dele og drøfte hverandres praksis, samt videreutvikle arbeidet med aktuell forskning som bakgrunn, og møte utfordringer i fellesskap. Det poengteres at ledere har et ansvar for å bidra til å tilrettelegge for det, samt at flere yrkesgrupper må få anledning til å samarbeide (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 15). Kunnskapsdepartementet (2019) presiserer også at kompetanse til å følge opp alle på en god måte, er noe både lærere og andre som jobber tett på barn er nødt til å ha (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 18).

2.1.4.1 Samarbeid på tvers av instanser og rådgivningstjenester

Det er mange ulike instanser og rådgivningstjenester som er knyttet til skolen som kan bistå i ulike situasjoner (Vogt, 2016, s. 41-42). Aktuelle instanser og rådgivningstjenester kan være pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped), barne- og ungdomspsykiatri (BUP) og skolehelsetjenesten (Vogt, 2016, s. 41-42). Skolehelsetjeneste er et tilbud til barn og unge mellom 6 og 20 år som alle grunnskoler og videregående skoler har (Vogt, 2016, s.63). Denne tjenesten skal arbeide for et tilbud som alle kan benytte seg av, og det skal være både forebyggende og helsefremmende (Vogt, 2016, s. 64). Det er gjort et poeng av at tjenesten skal være lett tilgjengelig og tilstedeværende for å sikre lav terskel for at både elever og øvrige ansatte enkelt skal kunne oppsøke den (Vogt, 2016, s. 63). Helseesykepleiere er de som står for den største delen av denne tjenesten, og de samarbeider med mange andre faggrupper som familieterapeuter, fysioterapeuter og psykologer, samt andre kommunale tjenester som PPT, barnevern, sosialtjenesten og skolen (Vogt, 2016, s. 63). Vogt skriver at skolehelsetjenesten har en viktig rolle i skolens arbeid med elevenes fysiske- og psykiske oppvekst- og læringsmiljø. Skolehelsetjenesten skal bidra med individuell rådgivning som knyttes til både fysisk og psykisk helse, og deriblant nevnes eksempelvis atferdsproblemer og emosjonelle problemer som konkrete eksempler (Vogt, 2016, s. 63). Helseesykepleiere kan drive rådgivning for både elever, foreldre og lærere, og må derfor kunne omtales som en viktig støttespiller (Vogt, 2016, s. 64).

2.2 Teori - Norskfaget

I dette kapitlet redegjør vi for det norskfaglige teoretiske rammeverket som sammen med den foregående teorien fra spesialpedagogikk utgjør masteroppgavens utgangspunkt. Vi gjør rede for sosiokognitiv skriveteori (Dysthe, 1997), sosialsemiotikk (Halliday, 1998) og dialogismen (Bakhtin, 1979/2005). Videre i denne delen ser vi på de norskfaglige begrepene skrijving, literacy, tekst og respons på elevtekster. Vi er også innom skriveoppgaver og hvordan de kan utformes. Videre ser vi på hva som påvirker elevers skriveprosesser og hva som har betydning for hvordan lærere leser elevtekstene.

2.2.1 Teorier om skrijving: kognitive og sosiokulturelle skriveteorier

Skriveforskning har i løpet av noen tiår vokst til å bli et sammensatt og komplekst felt (Evensen, 2010, s. 14-19). Overordnet er det vanlig å dele den norske skriveforskningen inn i en kognitiv og en sosiokulturell tilnærming (Fjørtoft, 2014, s. 153-154). Kognitive skriveteorier har fokus på hva som skjer med skriveren på et indre plan og er opptatte av de kognitive prosessene som er involvert i skriveprosessen (Fjørtoft, 2014, s. 154). På slutten av 1980-årene utfordret teoretikere som Vygotsky, Bakhtin, Rommetveit og Wertch med sosiokulturelle teorier dette synet på at skrijving er uavhengig av kontekst og formål (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 18). Sosiokulturelle teorier er opptatte av å se skriveren i forhold til de sosiale- og kulturelle omgivelsene som befinner seg rundt skriveren (Hoel, 1997, s. 3). Interessant for denne forskningsoppgaven er det Dysthe (1997) omtaler som et sosiokognitivt syn, som er en kombinasjon av kognitive og sosiokulturelle tilnærminger (s. 46). Med et slikt syn på skrijving er man opptatt av å se nærmere på hvordan den sosiale konteksten har innvirkning på de mentale prosessene hos skriveren (Dysthe, 1997, s. 46). Graham (2018) sier at et perspektiv som omfavner både kognitiv og sosiokulturell skriveteori, sannsynligvis vil føre til en rikere og fyldigere forståelse av skrijving (s. 258), og Fjørtoft (2014) hevder at en slik kombinasjon er nødvendig for å kunne forstå hvordan skrijving foregår (s. 178). I vår masteroppgave vil et sosiokognitivt syn bidra til å belyse hvordan den sosiale konteksten påvirker det som skjer kognitivt hos elever som skriver tekster med et bekymringsverdig innhold.

2.2.1.1 Sosialsemiotikk

Semiotikk er en vitenskap som studerer tegn (Halliday, 1998, s. 67). Semiotikken er opptatt av meningsskaping og hvordan man skaper mening med tegn, også kalt semiotiske ressurser (Hopperstad, 2005, s. 21). Kjernen i semiotikken er tanken om at vi bruker tegn til å forstå og

å si noe om våre erfaringer og at vi konstruerer virkeligheten gjennom bruk av tegn. Hopperstad (2005) forklarer videre at vi skaper og deler mening i det vi bruker tegn til å si noe om våre erfaringer (s. 21). Tegnene i seg selv er ikke sentrale (Hopperstad, 2005, s. 22), men de må tolkes (Skjelbred, 2015, s. 33). Halliday (1998) la ordet “sosial” til semiotikkbegrepet og viser til at for å forstå meningen bak tegnene må man se på de aktivitetene brukerne av tegnene deltar i (Halliday, 1998, s. 69). Hopperstad (2005) forklarer at for skriveren vil tegnene alltid være forståelige, men det er ikke sikkert at mottaker knytter det samme innholdet til tegnene (s. 36). Sett i sammenheng med tematikken i masteroppgaven vår, vil dette kunne forklare hvorfor det er læreres subjektive opplevelse som avgjør hvorvidt elevtekster er bekymringsverdige. Det sosialemiotikken omtaler som tegn, trenger ikke kun være skrift, men det kan også eksempelvis være kroppsspråk, tegninger og muntlige ytringer (Hopperstad, 2005, s. 31-38). Knyttet til tematikken i masteroppgaven vår kan det derfor i norsklæreres lesing av elevtekster være spesielt nyttig at de kombinerer lesingen med tegn de ser ellers i skolehverdagen. Ved å se elevtekster i sammenheng med andre tegn som kroppsspråk, muntlige ytringer, endringer i atferd og/eller andre traumelignende symptomer jf. kapittel 2.1.2.1 kan det være lettere å se hva elever forsøker å formidle.

En grunntanke innenfor sosialemiotikken er at alle språklige ytringer består av de tre grunnleggende metafunksjonene som alltid er til stede i en tekst; den ideasjonelle, den mellompersonlige og den tekstuelle (Halliday, 1998, s. 113). Den ideasjonelle innebærer ifølge Halliday (1998) at tekster gjengir noe fra virkeligheten (s. 113). Den mellompersonlige dreier seg om meningsutvekslingen mellom skriver og leser, og skriverens formål med teksten (Halliday, 1998, s. 113). Skovholt og Veum (2014) utdyper at det handler om hvilken betydning språket har for relasjonen mellom leser og skriver, og at skriver uttrykker handlinger til den eller det som det skrives om (s. 80). De hevder videre at denne metafunksjonen og relasjonen i konteksten er knyttet tett sammen (Skovholt & Veum, 2014, s. 80). Den tekstuelle handler om sammenhengen mellom de ulike delene i teksten (Halliday, 1998, s. 113), og hvordan teksten bindes sammen av eksempelvis setningsoppbygging, avsnitt og rekkefølge (Maagerø, 2005, s. 233).

2.2.1.2 Dialogismen

Dialogismen er en teoretisk tilnærming som beskriver menneskelig kommunikasjon (Dysthe, 2001, s. 65). I dialogismen legges det stor vekt på interaksjonelle og kontekstuelle forhold (Matre et al., 2012, s. 102). Det tenkes at alle språklige ytringer er rettet mot andre enten ved å

svare på tidligere ytringer, eller at de er rettet mot tenkte eller reelle mottakere (Matre et al., 2012, s. 102). Skovholt og Veum (2014) skriver at det innebærer at skriver og leser samhandler, samarbeider og forhandler med hverandre (s. 41). De forklarer videre at meningen ikke ligger i teksten selv, men oppstår når leseren prøver å tolke og forstå formålet med teksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 41). Mening eksisterer altså ikke uavhengig av hvem som bruker språket, men blir skapt i samspillet mellom skriver og leser (Bakhtin, 1979/2005, s. 39). På denne måten utfordrer dialogismen kognitive skriveteorier som har et individfokus, hvor det tenkes at ferdige budskap blir overført fra skriver til leser (Dysthe, 2001, s. 66).

Skriverens stemme blir ifølge Bakhtin (1979/2005) påvirket av hvem som skal lese teksten (s. 39). Skriveren konstruerer teksten med tanke på mulige reaksjoner fra leseren, og leseren er slik en medskaper i skrivingen (Eritslund, 2004, s. 52-53). Hva skriveren tror leseren har av kunnskaper og holdninger til emnet, har betydning for hva skriveren velger å skrive og hvordan det utformes (Dysthe, 1997, s. 56-57). I vårt masterprosjekt kan det derfor tenkes at elevs relasjon til læreren som skal lese teksten har betydning for hva de velger å skrive om. Dysthe (1997) legger til at skriveren også blir påvirket av egne holdninger til emne og andre tekster (s. 55). I dialogismen er man også opptatt av at teksters mening er avhengig av kontekst (Matre et al., 2012, s. 102). Kontekstbegrepet kommer vi tilbake til i kapittel 2.2.4.2.

2.2.2 Skrivning

Hagtvet (2004) forklarer at skrivning består av innkoding og budskapsformidling (s. 276). Hun hevder videre at hvis en av komponentene mangler så vil det ikke bli en tekst med reell mening (Hagtvet, 2004, s. 276). Puranik og Lonigan (2014) legger til at skrivning også innebærer å ha en forståelse for hva skrivning er og hvordan det utføres (s. 455). Skrivning beskrives av Bakke (2014) som en krevende prosess som blant annet handler om å trene på å gjøre tanker om til skrift, å formidle gjennom å overbevise, beskrive og forestille seg (s. 57). Dette støttes av Kvithyld og Aasen (2011) som definerer skrivning som en sammensatt ferdighet som er nødvendig for å kunne skape mening med skrift i ulike situasjoner og kontekster både i- og utenfor skolen (s. 87). Skrivning krever derfor at man behersker å bruke ulike tilnærminger når det kommer til form, innhold og formål (Korsgaard, et al., 2011, s. 18). Det er altså mange aspekter ved skrivning elever skal beherske for å kunne være i stand til å formidle et budskap gjennom tekst.

2.2.2.1 Literacy

Literacy er et begrep som er komplekst, og det refereres ofte til ulike typer literacy (Veum & Skovholt, 2020, s. 13). Blikstad-Balas (2016) oversetter literacy til norsk som å kunne lese- og skrive (s. 9). Begrepet har etter hvert blitt tillagt det å kunne lese og skrive for å utføre handlinger i ulike medium for ulike formål (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). Det innebærer å være i stand til å benytte lese- og skriveferdigheter til å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i samfunnet (Veum & Skovholt, 2020, s. 13). Literacy handler også om deltakelse i sosiale sammenhenger der skriftspråk spiller en rolle (Smidt, 2013, s. 18). Å utvikle literacy blir av Smidt (2013) beskrevet som en livslang prosess (s. 26), og Skjelbred (2019) hevder det er en av skolens viktigste oppgaver (s. 17).

2.2.2.1.1 New literacies

Literacy er også et mye omdiskutert begrep (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Blikstad-Balas (2016) presenterer begrepet “new literacies” som er en utvidelse av literacy-begrepet. New literacies omfavner hvordan tekster oppstår, måten de inngår i sosiale kontekster, hvilke praksiser de er en del av og deres opprettholdelse av praksiser innenfor komplekse kommunikative situasjoner (s. 32). Spesielt interessant for denne oppgaven er at new literacies til forskjell fra literacybegrepet studerer tekster ut over skolekonteksten, og det tenkes at elever kan utvikle literacy-kompetanse gjennom tekster de møter i hverdagen utenfor skolen (Blikstad-Balas, 2016, s. 32). Resultater fra Medietilsynet (2020) sin kartlegging av barns medievaner viser at så mye som 90% av norske 9-18 åringer bruker sosiale medier (s. 13). Blikstad-Balas (2016) hevder at muntlige kommunikasjonssituasjoner som tidligere har foregått ansikt-til-ansikt, har blitt erstattet med skriftlig kommunikasjon via digitale plattformer (s. 51). Denne utviklingen påvirker hvordan elever forholder seg til tekst (Blikstad-Balas, 2016, s. 32).

2.2.2.2 Skrivning i norskfaget

Læreplanen inneholder mål for opplæring i skolen og sier hva norskfaget skal inneholde (Aasen & Nome, 2005, s. 9). Fortellingssjangeren har, som tidligere nevnt, tradisjonelt stått sterkt i norskfaget (Domaas & Larsen, 2008, s. 240), noe Skjelbred (2010) forklarer med at litteratur nærmest har blitt forstått synonymt med skjønnlitteratur (s. 104). Dette gjenspeiler KAL-, SKRIV- og Nadderud-prosjektet sine funn, jf. kapittel 1.2.4. Etter KAL-prosjektet kom det med LK06 (Kunnskapsløftet 2006) en større vektlegging av sakprosa enn hva det hadde vært i

tidligere læreplaner (Aasen & Nome, 2005, s. 16), i et forsøk på å likestille sakprosa og skjønnlitteratur (Iversen & Otnes, 2021, s. 86).

LK20 beskriver viktigheten av å beherske skrivning som ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Skrivning er en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal læres i alle fag, men norskfaget har et særlig ansvar for skriveopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Skrivning i norskfaget blir av Kunnskapsdepartementet (2019) definert som å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg av sjangre, å utvikle personlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster (s. 4). Det omhandler å være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og å tilpasse formålet til ulike medium og mottakere. Skrivning innebærer også å utvikle og strukturere tanker, og skal være en metode for å lære, samt å kunne uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmestring” skal også være overordnet for skriveopplæringen i norskfaget, og gi elever verktøy til å kunne gi uttrykk for følelser, tanker og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette kan oppsummeres med at det i LK20 er fokus på en funksjonell skriveopplæring. Matre et al. (2021) beskriver et funksjonelt syn på skrivning som å se på skrivning som en forutsetning for å lære og å delta i samfunnet (s. 14). De skriver videre at det dreier seg om hva man kan oppnå ved å benytte skrivning i ulike sammenhenger og etter ulike formål (Matre et al., 2021, s. 14). Målet med skriveopplæringen er å gjøre elevene bedre til å skrive (Senje & Sjong, 2005, s. 32).

2.2.2.3 Skriveoppgaver

Skriveoppgaver gis hovedsakelig av lærere og brukes innen utdanning (Veum, 2015, s. 11). Det er vanlig å bruke skriveoppgaver i skriveundervisning hvor elever eksplisitt får formulerte oppdrag til en skriveaktivitet (Iversen & Otnes, 2021, s. 39). Iversen og Otnes (2021) skriver at de kan være laget av læreren selv eller være hentet fra lærebøker og annet materiell (s. 39). Poenget med skriveoppgaver er utvikling og å se hva elevene har lært (Veum, 2015, s. 11). Det ligger i begrepet at det ikke er noe som elevene gjør ut av eget initiativ, men som blir gitt av lærere ut fra bestemte mål (Veum, 2015, s. 12). Skriveoppgaver kan være bygd opp på ulike måter når det kommer til hvor stor informasjonsmengde de gir, hvor mange instruksjoner de inneholder, hvor åpne de er og hvorvidt de sier noe om formål eller mottaker av teksten (Iversen & Otnes, 2021, s. 45). Lærere har dermed stor frihet i utforming av skriveoppgaver og hvorvidt de åpner opp for elevtekster av en mer personlig art.

“Skrivehjulet” er et verktøy som lærere kan benytte til å lage skriveoppgaver (Matre, et al., 2021, s. 58). Modellen illustrerer skriving sin funksjon som et samspill mellom skrivehandlinger og formål, ved bruk av semiotiske ressurser (Berge et al., 2016, s. 180-181). Modellen presenterer det vi i kapittel 2.2.2.2 omtalte som et funksjonelt syn på skriving med fokus på situasjons- og kulturkontekst (Berge et al., 2021, s. 53). Skrivehjulet illustrerer hvordan skriving kan forstås og hvilke formål skriving kan ha. Modellen består av seks skrivehandlinger og seks ulike formål, og kan dreies slik at en får ulike kombinasjoner av skrivehandlinger og formål (Berge et al., 2021, s. 54). To av skrivehandlingene i skrivehjulet er “å reflektere over egne erfaringer, tanker og følelser, vurdere og reflektere over eget arbeid” og “å forestille seg” (Berge et al., 2021, s. 54), som begge er spesielt interessant for denne masteroppgaven på grunn av typen skriveoppgaver og skriving de kan invitere til.

Skriveoppgaver som i mindre grad er innrammet og med mer frie oppgaveformuleringer var dominerende på 1980-tallet, og er blitt omtalt som “friskrivingsoppgaver” eller “kreativ skriving” (Iversen & Otnes, 2021, s. 53). Iversen og Otnes (2021) skriver at det i norskfaget har vært lang tradisjon for de typiske “ferieoppgavene”, med en tanke om at det er motiverende og enkelt for elevene å skrive om noe de selv har opplevd (s. 53). Norskfagets skriveoppgaver har hatt fokus på form og innholdsmessig vært mer åpne og personlige hvor elever har skrevet om egne erfaringer og opplevelser (Iversen & Otnes, 2021, s. 43). Mæhlum (1994) skriver at det er viktig at elevene får benytte skriving til å orientere seg i verden, og sette ord på tanker og følelser ved å identifisere seg eller ta avstand fra tema de møter i og utenfor skolen (s. 31).

2.2.2.4 Ekspressiv skriving

Ekspressiv skriving er en skriveteoretisk retning som slo gjennom i USA på 1960-70-tallet (Hoel, 1997, s. 8). Den ekspressive retningen fikk aldri noe særlig gjennombrudd i Norge, men har likevel preget den prosessorienterte skrivingen som dominerte i Norge (Hoel, 1997, s. 8). I ekspressiv skriving er man opptatt av elevenes erfaringer, og det er det som er utgangspunktet for skrivingen (Hoel, 1997, s. 6). Korsgaard et al. (2011) forklarer at skriving kan være et hjelpemiddel til å utforske egne tanker, reflektere og fortelle andre om sin virkelighet (s. 18). Dette støttes av Murray (1991) som beskriver skriving som en prosess hvor vi bruker språket til å gi erfaringene våre mening og til å formidle (s. 10). Selv om den ekspressive retningen ikke har vært og fortsatt ikke er dominerende i norsk skole, så viser de typiske ferie-oppgavene, som vi omtalte i kapittel 2.2.2.4, at det er skriveoppgaver i skolen av ekspressiv art.

I sin artikkel “Ekspressive tekstar av unge skrivarar: om kjensleutløp, identitetsarbeid og skriveutvikling” analyserer Matre et al. (2012) tre ekspressive tekster skrevet av barn hvor følelser som sorg, frustrasjon og sinne formidles (s. 101-113). Tekstene viser at skriving kan ha en terapeutisk funksjon for skriveren selv og ha stor betydning for den enkelte ved å være en måte å kanalisere og gi uttrykk for sterke følelser på en konstruktiv måte (Matre et al., 2012, s. 102-111). Ut fra dette kan det tenkes at elever kan benytte skriving for å formidle noe til lærer, men det kan også være for å prosessere noe selv uten at det er noe videre behov for hjelp.

Matre et al. (2012) poengterer at man må foreta etiske hensyn og være forsiktig med å legge opp til ekspressiv skriving i skolen på grunn av den sterke subjektiviteten og de private formålene (s. 112). Matre et al. (2012) sier videre at slik skriving ikke kan tvinges frem gjennom skriveoppgaver i skolen, men at det må gjøres på initiativ av elevene selv på bakgrunn av deres egne opplevelser og deres akutte uttrykksbehov (s. 112).

2.2.3 Tekst

Tekster er bygd opp av, det vi i kapittel 2.1.2 omtalte som semiotiske ressurser (Skjelbred, 2015, s. 33). De viktigste kjennetegnene ved en tekst er ifølge Vagle et al. (1994) at tekster har sammenheng og inngår i en kommunikasjon (s. 17). Dette samsvarer med dialogismen og Bakhtin (1979/2005) som sier at alle tekster er en del av en dialogisk utveksling (s. 61). Skjelbred (2015) utvider tekstbegrepet med at tekster er bærere av mening og kan tolkes (s. 33), det er dette sosiosemiotikken omtaler som tegn jf. kapittel 2.2.1.1. Tekster har en skaper og en mottaker som tolker innholdet (Skjelbred, 2015, s. 33). I skolens skriveaktiviteter er det som regel eleven som er skriver, og læreren som er leser og tolker av teksten. Skjelbred (2019) skriver at tekstene må tolkes ut fra det som faktisk blir ytret i teksten og konteksten rundt (s. 13). Tekster er gjerne multimodale, som vil si at tegn fra flere semiotiske systemer kombineres, det kan være bildespråk og verbalspråk (Skjelbred, 2015, s. 13). Tekster kan være både muntlige og skriftlige (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). I tillegg baserer tekster seg på tekstnormer som er forventninger leseren har til innhold ut fra eksempelvis sjanger (Vagle et al., 1994, s. 19).

Sjangre har blitt utviklet over lang tid, og det er knyttet ulike forventninger til ulike sjangre (Skjelbred, 2015, s. 39). Skovholt og Veum (2014) omtaler sjanger som en kontrakt mellom skriver og leser (s. 45). Dette kan forklares med det Skjelbred (2015) omtaler som tolkningsrammer, som sier noe om hvordan leseren skal avkode og forstå en tekst (s. 39). I lesing av skjønnlitterære tekster har mottakeren en forventning om at innholdet er fiktivt

(Tønnesson, 2018, s. 34), noe som kan forklare at det er problematisk å forstå om innholdet i en fortelling faktisk handler om eleven selv. Skovholt og Veum (2014) forklarer at sjangernormer kan brytes, og hevder at en tekst som bryter sjangernormer, vil skille seg ut fra andre tekster innenfor samme sjanger (s. 45).

2.2.3.1 Kontekst

Tekster blir alltid produsert og tolket ut fra en kontekst (Vagle et al., 1994, s. 22). Vagle et al. (1994) omtaler kontekst som alt man trenger ut over ordbok- og grammatikkunnskap for å forstå en ytring (s. 24). Halliday (1998) operer med et todelt kontekstbegrep, hvor han skiller mellom situasjons- og kulturkontekst (s. 114-115). Lærere må ha kjennskap til begge disse kontekstene i arbeidet med tekster av unge skrivere (Matre et al., 2012 s. 103). Situasjonkonteksten defineres av Halliday (1998) som den konkrete aktiviteten teksten blir til i (s. 115). Ivanič (2012) skriver at konteksten tekster blir skrevet i, handler om formål, til hvem det er skrevet, under hvilke forhold, når, hvor og hvordan (s. 17). Det inkluderer også forholdet mellom de som deltar i aktiviteten, sosiale roller, status og følelsesmessig engasjement (Matre et al., 2012, s. 102). Kulturkonteksten skriver Halliday (1998) at dreier seg om kulturen utover situasjonkonteksten (s. 115). Det dreier seg om de samhandlingsformene, institusjoner for samhandling, aktører, kunnskaper og ferdigheter som inngår (Berge, 1998, s. 25). Ivanič (2012) forklarer at konteksten er i interaksjon med skriverens livshistorie og følelse av selvtillit, og er slik med på å forme tekstene som produseres og inntrykket skriveren gir av seg selv i skrivingen (s. 17). Hun hevder videre at det på bakgrunn av dette er av betydning å se på teksters kontekst når en leser tekster (Ivanič, 2012, s. 17). Dette omtaler Ivanič (2004) som en "Sosial praksis-diskurs", der man er opptatt av formålet med skrivingen og hvordan den sosiale konteksten rundt påvirker skriveren (s. 234). I vår masteroppgave vil bakgrunnskunnskaper om konteksten kunne fortelle lærere mer om elevtekster utover det skrevne, og det kan være av betydning at lærere har konteksten i bakhodet i lesingen.

2.2.3.2 Elevtekster

Elevtekster har en stor plass i norskfaget (Haanæs, 2009, s. 348). En elevtekst er en tekst skrevet i skolesammenheng og som er en del av barn og unges skriveopplæring (Skjelbred, 2015, s. 11). Skriveoppgavene i norskfaget, har som vi har vært inne på i kapittel 2.2.2.4, tradisjonelt vært av den åpne arten og hvor det har vært rom for personlige elevtekster (Iversen & Otnes, 2021, s. 43).

Elevteksters innhold omhandler det som vedgår elever kognitivt, affektivt og etisk (Matre et al., 2012, s. 112). De forklarer videre at elever skriver på bakgrunn av reelle uttrykksbehov (Matre et al., 2012, s. 112). Elever bruker skriving til å bearbeide spørsmål og problemer som de er opptatte av (Skjelbred, 2015, s. 62). Tekstene forteller noe om elever selv, elevs forhold til andre mennesker og omgivelser, samt om elevs følelser og fantasi (Mehlum, 1994, s. 31). Alle bringer deres unike livshistorie, følelser, verdier, holdninger, tro og deres selvoppfattelse inn i skriveøyeblikket og slik vil skriverens hverdagsliv kunne påvirke skrivingen (Ivanič, 2012, s. 20). Leseren er alltid bevisst eller ubevisst til stede hos skriveren i skriveprosessen, og påvirker valgene deres om hva de skal skrive og hvordan (Ivanič, 2012, s. 21), noe Bakhtin (1979/2005), jf. kapittel 2.2.1.2, forklarer som samspillet mellom skriver og leser.

Barn reflekterer over en kompleks virkelighet gjennom skriving, og de går inn i ulike roller gjennom fortellingen (Larsen, 2015, s. 141, 162). Dette skriver også Smidt (1991) om og skiller mellom ulike roller elevene kan gå inn i (s. 350). Han skriver at de kan enten gå inn i rollen som skriver, eller inn i en fiksjonsrolle som de skaper i teksten (Smidt, 1991, s. 15-22). Haanæs (2009) forklarer at fiksjonsrollen kan de i ulik grad identifisere seg med, men samtidig holde en avstand til (s. 350). Haanæs (2009) påpeker at de lærerne som kjenner elevene, er de som best kan se når elevene identifiserer seg med noen av personene i teksten (s. 350). Her kan det tyde på at Haanæs mener at relasjon mellom lærer og elev har betydning for lærerens lesing av elevtekster.

2.2.3.3 Å lese elevtekster

En forutsetning for at lærere skal bli dyktige lesere av elevtekster, krever ifølge Haanæs (2009) å inneha generell tekstkompetanse og kunnskaper om elevtekster og skriveutvikling (s. 348). Lærerne må ha litterær kompetanse, kunnskap om de ulike sjangrene og måter å strukturere tekst på, samt kunnskap om språk og formelle forhold. Ikke minst må de ha erfaring og mulighet til å kunne drøfte tekster med kollegaer (Haanæs, 2009, s. 348).

Lærere ser ifølge Haanæs (2009) etter ulike forhold i elevtekster, noe som fører til behov for ulike lese måter (s. 348). Dette kan forklares med det Smidt (1991) skriver om "briller" lærere benytter i lesingen av elevtekster som han forklarer at ofte bestemmes av skolesituasjonen (s. 6). Læreres lesing styres av hvilke forventinger læreren har til teksten, lærerens forforståelse og referanserammer (Smidt, 1991, s. 6). Huot og Perry (2009) problematiserer hvordan lærere posisjonerer seg når de leser elevtekster (s. 431). De sammenligner det med hvordan litteratur

leses på fritida, hvor man ikke sitter klar til å kommentere og rette, men fokuset er på hva som forsøkes å formidles (Huot & Perry, 2009, s. 431). Huot og Perry (2009) stiller spørsmål ved hva som skjer hvis lærere leser elevtekster med det formål å ta imot innholdet, fremfor å se etter eksempelvis grammatiske feil (s. 431). Dette samsvarer med Haanæs (2009) som skriver at hennes erfaring tyder på at det viktigste lærere gjør når de leser elevtekster, er å forstå innholdet (s. 348). Haanæs (2009) påpeker at det er svært viktig å lese så nøye at man klarer å fange opp om det er noe spesielt eleven prøver på (s. 348). Hun forklarer videre at det eksempelvis kan være en ny sjanger eleven har prøvd seg på eller at eleven prøver å fortelle noe viktig (Haanæs, 2009, s. 348). Hvordan en lærer posisjonerer seg i sin lesing, vil dermed kunne være av avgjørende betydning for å forstå hva eleven har forsøkt å formidle.

En fiktiv verden trekkes frem av Skjelbred (2015) som en viktig funksjon til å kunne forestille seg noe som ikke finnes i den reelle verden (s. 36). Ifølge Skjelbred (2015) kan elevtekster ha et indirekte budskap og handle om noe annet enn hva det ser ut til på overflaten (s. 57). For å se budskapet i en elevtekst kan det være at læreren må se utover det konkrete som eleven skriver om (Skjelbred, 2015, s. 60), altså konteksten som vi omtalte i kapittel 2.2.4.2. Dette, satt i sammenheng med det Haanæs (2009) og Smidt (1991) skriver om lesefokus og lesebriller, jf. kapittel 2.2.4.4, viser at å forstå hva elever forsøker å formidle, er en kompleks og utfordrende aktivitet.

2.2.3.4 Respons og vurdering

Vurdering av elevtekster har for mange lærere handlet om å rette ferdige produkter, samt å sette karakter (Iversen & Otnes, s. 54). Å lese, tolke og vurdere tekster beskriver Iversen og Otnes (2021) at ofte er utfordrende (s. 55). Det er subjektive og individuelle aktiviteter lærere går inn i, som blir påvirket av deres ulike behov og oppfatninger knyttet til hva de ønsker å få ut av de tekstene de leser (Iversen & Otnes, 2021, s. 55). Læreres lesing av tekster vil kunne bli påvirket av vurderingskriteriene de har satt til skriveoppgaven (Aasen & Skar, 2018, s. 6) som igjen omhandler de brillene lærere leser elevtekster med jf. kapittel 2.2.4.4.

Når lærere vurderer elevtekster, så vurderer de mennesker (Mehlum, 1994, s. 193). Rettskriving, språk og valg av innhold må ses i forhold til den som har skrevet teksten, det er ikke enheter løsrevet fra skriveren. Ingen tekst kan derfor vurderes uavhengig av elevene som har skrevet den (Mehlum, 1994, s. 193). Matre et al. (2012) poengterer at skriving som i stor grad er subjektiv og personlig, ikke kan vurderes etter tradisjonelle kriterier på grunn av det

private aspektet (s. 112). I vår masteroppgave vil det derfor ikke være relevant å gå nærmere inn på vurderingsbegrepet, som har fokus på at elever skal bli bedre til å skrive, og teksten som et produkt, men heller å se nærmere på hvordan respons kan benyttes for å forstå elevtekster.

Respons på elevtekster er læreres reaksjoner på tekster (Haanæs, 2009, s. 356). Haanæs (2009) utdyper at den første reaksjonen gjerne retter seg mot tekstens innhold, og videre vil lærere bruke sine kunnskaper om tekst til å gi respons som er tekst- eller kriteriebasert (s. 356). I responsgivning er det viktig at lærere danner seg et bilde av hva skriveinga betyr for skriveren, og at lærere er bevisste hvilke briller de benytter seg av i lesingen av elevtekster jf. kapittel 2.2.4.4. Lærere må altså forholde seg både til teksten og eleven som har skrevet teksten i lesingen, og samtidig tenke over hvordan elever tolker sitt eget skriveprosjekt (Smidt, 1991, s. 39). Skjelbred (2015) skriver at lærere må ta elever på alvor og vise respekt for tekstene deres (s. 173). Haanæs (2009) trekker frem samtale med elever som nyttig tidlig i responsen hvis noe er uklart, for å klargjøre det som er uklart (s. 357). I kapittel 2.2.4.3 nevntes det at elever kan innta ulike fiksjonsroller (Haanæs, 2009). Videre skriver Haanæs (2009) at lærere må være varsomme i responsen der hvor man ser at elever har inntatt en slik fiksjonsrolle (s. 350). Hun forklarer at lærere ikke skal trekke det de ser om fiksjonsrollen synlig inn i responsen, men at det får betydning for hva man tar med i responsen og hvordan den gis. Hun sier videre at man ikke skal nevne at man ser likheter mellom eleven som har skrevet teksten og tekstens hovedperson, men gi ros for god personskildring (Haanæs, 2009, s. 350). Ifølge Haanæs (2009) skal man altså ta eleven ut for samtale hvis noe er uklart, men man skal ikke antyde for eleven at man ser likheter mellom eleven og karakteren i teksten.

3. Metode

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for masteroppgavens metodologiske tilnærming. Vi skal først beskrive masterprosjektets utvalg og hvordan vi gjennomførte rekrutteringsprosessen. Videre skal vi redegjøre for hvordan empiri er innhentet, behandlet og analysert, og hvordan vår rolle som forskere kan ha påvirket denne prosessen. Vi skal også se på hva som kan ha hatt innvirkning på masterprosjektets kvalitet, forskningsetiske retningslinjer og forskningsetikk knyttet til masteroppgaven.

3.1 Vitenskapelige betraktninger

3.1.1 Ontologisk og epistemologisk perspektiv

I vår masteroppgave ligger strukturell relativisme til grunn, det betyr at vi har intervjuet informantene om deres opplevelse av virkeligheten slik de har erfart den (Moon & Blackman, 2014, s. 1170). Informantenes persepsjon har hatt betydning for deres opplevelser, noe som stemmer med et konstruktivistisk kunnskapssyn, der informantenes virkelighetsoppfatning blir avdekt i det de setter ord på den og forteller om sine opplevelser (Moon & Blackman, 2014, s. 1172). Hensikten med intervjuene var å få informantene til å uttrykke tanker, holdninger og erfaringer, og ikke å finne den objektive sannheten om hvordan norsklærere opplever og håndterer elevtekster med bekymringsverdig innhold.

3.1.2 Hermeneutikk og fenomenologi

Masteroppgaven vår tar utgangspunkt i hermeneutikken som vitenskapsteoretisk rammeverk. Formålet med denne masteroppgaven har vært å søke mening gjennom å intervjuere lærere, noe som samsvarer med kjernetanken innenfor hermeneutikken (Høgheim, 2020, s. 69). Hermeneutikken er opptatt av at man møter tekster og tolker dem ut fra en forforståelse som igjen baserer seg på en forståelseshorisont (Høgheim, 2020, s. 69). Vi er lærerstudenter med forskjellige fagkombinasjoner med erfaringer fra ulike praksiser og som lærervikarer, noe som gir oss et relativt bredt faglig grunnlag. I tillegg vil vår bakgrunn, erfaringer, holdninger og de kunnskapene vi har om temaet fra før, ha betydning for vår forforståelse. Det har preget hvilken teori vi har valgt ut, analyseprosessen og tolkningen av de kvalitative dataene vi har samlet inn. Masteroppgaven vår berører også fenomenologi innen det vitenskapsteoretiske rammeverket.

Målet med masterprosjektet er å få innsikt i og belyse norsklæreres faktiske opplevelser og håndtering av elevtekster som oppleves å ha et bekymringsverdig innhold, noe som er i tråd

med et fenomenologisk utgangspunkt hvor man søker etter den levde erfaringen (Nyeng, 2012, s. 33). Vi har vært opptatt av å studere fenomener i et første erfaringsperspektiv slik som man er i fenomenologien (Kvarv, 2014, s. 87). Vi har derfor søkt norsklæreres erfaringsperspektiver gjennom dybdeintervjuer. I tillegg har vi fått intervjuet en voksen person som har delt sin opplevelse fra da hun var elev.

I fenomenologien er man ikke opptatt av de bakenforliggende årsakene til folks opplevelser av sin virkelighet (Nyeng, 2012, s. 33), og det er her oppgaven fikk et brudd med den fenomenologiske tekningen. Vi ønsket å finne ut av hvorfor lærerne tolket tekstene som de gjorde, hvilke refleksjoner de gjorde seg og hvilke faktorer som hadde innvirkning på dette. Vi ønsket også å få innsikt i hvordan det er å være elev i en slik situasjon.

3.2 Forskningsdesign- og metode

Vi valgte et kvalitativt forskningsdesign for å innhente empiri til vårt masterprosjekt. Kvalitativ forskning er en samlebetegnelse på metodene som kan benyttes for å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener (Nyeng, 2012, s. 71). Vi valgte å bruke intervju som metode. Dette anså vi som hensiktsmessig ut fra det Johannessen et al. (2016) beskriver som å gi informantene større spillerom til å uttrykke seg mer utfyllende og detaljert om sine opplevelser (s. 143).

3.2.1 Utvalg

For å kunne kartlegge hvordan et utvalg norsklærere arbeider i møte med elevtekster som har et bekymringsverdig innhold, gjorde vi det Høgheim (2020) omtaler som homogen sampling (s. 156) og valgte informanter som spesifikt tilhører gruppen norsklærere. Vi valgte å avgrense det til lærere som jobber eller har jobbet i 5.-10. klasse på grunn av at det er disse trinnene vår grunnskolelærerutdanning dekker. Vi bestemte oss for en strategisk utvelgelse av informanter som handler om å bestemme hvilken målgruppe som må delta i masterprosjektet for å få de nødvendige dataene (Johannessen et al., 2016, s. 115). For å strategisk velge ut informanter til å delta i masterprosjektet satte vi noen kriterier som måtte oppfylles, og slik kan en si at utvelgelsen vår også var kriteriebasert (Johansen et al., 2016, s. 118). I tillegg til å være norsklærere måtte de ha erfart å motta minst én elevtekst med bekymringsverdig innhold, samt at de måtte ha foretatt seg noe etter å ha lest teksten.

Thagaard (2013) poengterer at en studie ikke bør ha et større utvalg enn at det er mulig å gjennomføre en omfattende analyse (s. 65). Med utgangspunkt i det endte vi opp med fire informanter totalt fra to ulike utvalg, lærer- og elevperspektivet. Det ga oss fire ulike intervju å transkribere, analysere og drøfte opp mot teori. Vi mener det er viktigere for denne oppgaven med fyldige og betydningsrike data, enn det ville vært med mange informanter og mindre dybde. Den enkelte informant bidro med mye informasjon, og totalt resulterte dette i et datamateriale som ga et godt grunnlag for å drøfte masteroppgavens problemstilling.

3.2.2 Rekruttering

For å rekruttere informanter bestemte vi oss for å publisere et innlegg i flere skolerelaterte Facebookgrupper. Gruppene vi publiserte i, var “Status lærer”, som på daværende tidspunkt hadde 32 112 medlemmer, “Norsklærere 2.0” med 11 395 medlemmer, “Undervisningsopplegg” med 73 161 medlemmer og “Norskdidaktikk” som hadde 6 366 medlemmer. I disse gruppene publiserte vi et innlegg med en forespørsel til norsklærere som jobber eller har jobbet på 5.-10 trinn, som har opplevd å få elevtekster med bekymringsverdig innhold. Forespørselen innebar en kort spørreundersøkelse som inkluderte en forespørsel om å stille til intervju. Spørsmålene innebar blant annet hvor lenge de hadde jobbet som lærere, om de hadde erfart å motta elevtekster med bekymringsverdig innhold, om de valgte å gjøre noe med det og om de ville la seg intervju. Dette omtales av Johannesen, et al. (2016) som et springbrett fra en kvantitativ undersøkelse til en kvalitativ, og de presiserer at det er en vanlig måte å rekruttere informanter på (s. 121). Fordelen med å gjøre et slikt bekvemmelighetsutvalg var at forespørselen vår nådde ut til mange lærere raskt, og en geografisk tilhørighet ble ikke en begrensning for rekruttering av informanter.

Vi fikk 107 svar på spørreundersøkelsen vår, hvorav 21 av lærerne ville la seg intervju. Vi bestemte oss dermed for at vi ønsket å intervju lærere med ulikt antall år i yrket og valgte ut en lærer som hadde jobbet i mindre enn 5 år, en som hadde jobbet mellom 10 og 20 år, og en som hadde jobbet lengre enn 20 år. Dette gjorde vi fordi vi ønsket å se om det er en sammenheng mellom didaktikk, erfaring, bevissthet rundt denne typer tekster og antall tekster de har mottatt av slik art. Vi spurte ikke lærerne om kjønn i spørreundersøkelsen, men det var noe vi i ettertid tenkte at kunne vært interessant å ha med for å se om kjønn har betydning for mottakelse og håndtering av elevtekster med bekymringsverdig innhold. Vi lette derfor bevisst etter begge kjønn i utvelgelsen av informanter, basert på e-postadressene de la igjen om de ville la seg intervju. Da vi ikke så noen e-postadresser som åpenbart tydet på at det kunne være mannlige

informanter, valgte vi tilfeldig ut en informant fra hver av kategoriene med antall år i skolen og endte opp med tre kvinnelige informanter for å belyse lærerperspektivet.

I utgangspunktet tenkte vi at det ville være interessant å også få frem elevperspektivet, men vi slo det fra oss på grunn av at vi tenkte det ville bli for utfordrende å skaffe informanter. Mindreårige elever har aldri vært et alternativ for oss, da de ikke nødvendigvis ville kunnet ta stilling til hvor vidt det vil være greit eller ikke å snakke om et såpass sensitivt tema, og verken de eller vi vet hvordan de potensielt kunne reagert på enkelte spørsmål. Vi klarte dog ikke å legge fra oss tanken om muligheten for å intervju en voksen person som har opplevd å skrive en elevtekst med bekymringsverdig innhold på tidspunktet personen selv var elev. I arbeidet med oppgaven lyktes vi å komme i kontakt med en slik aktuell informant. Til tross for at vedkommende i dag er godt voksen, er det et sensitivt tema som vi bevisst har behandlet med varsomhet og respekt.

Rekruttering av informanten med elevperspektivet skjedde med bakgrunn i at vi ble gjort kjent med at det var en voksen person som hadde skrevet en tekst med bekymringsverdig innhold da hun selv var barn. Vi kom i kontakt med personen per e-post og spurte om personen ville la seg intervju og dele sin historie med oss til bruk i masterprosjektet.

3.2.3 Intervju

Vi ønsket å gå i dybden for å kunne besvare problemstillingen vår, og valgte derfor å bruke intervju som forskningsmetode. Intervju som forskningsmetode omhandler å innhente erfaringer, oppfatninger eller opplevelser hos de som blir intervjuet gjennom samtale styrt av forskeren (Høgheim, 2020, s. 130). Intervju ble derfor den metoden vi mente passet best for å besvare vår problemstilling på en god og utfyllende måte.

Vi utarbeidet en intervjuguide som fungerte som en veiledning for selve intervjuet (Høgheim, 2020, s. 132-133). Den inneholdt åpne og forhåndsbestemte spørsmål som var grundig gjennomtenkte bygget på teori vi har funnet. Samtidig ønsket vi å ha anledning til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet etter hvert som det kunne dukke opp svar som var uklare eller vi ønsket å høre mer om. Vi bestemte oss derfor for å benytte oss av semistrukturert intervju som Høgheim (2020) forklarer at åpner opp for å stille nye spørsmål (s. 130-131).

Høgheim (2020) forklarer at ved å kjøre et pilotintervju åpner man opp for tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk så man kan forbedre intervjuguiden (s. 165). Vi hadde i utgangspunktet en plan om å foreta et pilotintervju for å forsikre oss om at spørsmålene i intervjuguiden ble forstått korrekt og at vi fikk svar på det vi faktisk lurte på. Etter vi hadde gjennomført det som opprinnelig var tenkt å være et pilotintervju, konkluderte vi med at det ikke var behov for å gjøre store endringer. Informanten hadde på forhånd lest informasjonsskriv og samtykket til å delta i masterprosjektet, og vi valgte derfor å bruke dette intervjuet som et faktisk intervju i forskningsprosjektet.

Vi valgte å ha en-til-en-intervju, der vi kun intervjuet en informant av gangen (Høgheim, 2020, s. 132). På grunn av at tematikken er såpass sensitiv, anså vi det som mest etisk og fornuftig å gjennomføre intervjuene med kun en informant av gangen. Dette tenkte vi skulle bidra til at de følte seg friere til å si det som falt dem inn knyttet til de spørsmålene vi stilte, og at de ikke skulle føle på å eksempelvis bli stilt til veggs og/eller at de måtte forsvare sine valg knyttet til de spørsmålene vi stilte. I tillegg var vi påpasselig med å minne dem på vår og deres taushetsplikt. I selve intervjusituasjonen var vi opptatte av at våre meninger og holdninger med bakgrunn i vår forforståelse ikke skulle påvirke informanten. Vi hadde fra tidligere ingen relasjon til de vi intervjuet som kunne ha påvirket intervjuene.

Vi skulle gjerne vært fysisk til stede i samme rom som informantene under intervjuene, men både på grunn av situasjonen med Covid-19, som fremdeles skapte store utfordringer, og at vi endte opp med informanter som bor veldig langt unna, måtte vi finne andre alternativer. Høgheim (2020) understreker at nyttig informasjon som eksempelvis kroppsspråk vil kunne gå tapt hvis intervju ikke foregår ansikt-til-ansikt (s. 131-132). Vi valgte derfor å ha digitale videointervju med lærerne for å i størst mulig grad forhindre dette. Intervjuet om elevperspektivet ble etter informantens eget ønske besvart skriftlig for å kunne gi gode og utfyllende svar. Vi syntes at det var en selvfølge å imøtekomme informantens forespørsel på grunn av potensielle belastninger ved å fortelle om sin opplevelse og mener derfor det var et rimelig ønske. Vi føler oss privilegerte som har fått tilgang til og lov til å bruke opplevelsen i masterprosjektet vårt.

3.3 Kvalitet i studien

3.3.1 Vår rolle som forskere

Vi har vært oppmerksomme på hvordan vi som forskere kan ha påvirket intervjusituasjonene og hvordan informantene responderte, ved måten vi formulerte oss på, toneleie, stemmebruk, kroppsspråk og responsen vi ga i intervjuene (Dalland, 2017, s.74). Vår forforståelse kan ha hatt innvirkning på hvilke spørsmål som ble stilt i intervjuene og dermed også betydning for informasjonen som kom frem i intervjuene (Nilssen, 2012, s. 31).

Vi tok lydopptak av intervjuene. Tanken var at vi skulle sitte igjen med en mer korrekt gjengivelse av intervjuene etter vi transkriberte lydopptakene. I tillegg ga det oss muligheten til å ha større fokus på samtalen i selve intervjusituasjonen. Det gjorde det lettere å komme med oppfølgingsspørsmål og førte til bedre flyt i samtalene enn hvis vi hadde vært nødt til å skrive ned intervjuene samtidig. Vi var opptatte av å transkribere nøye hvor vi begge leste over transkriberingene etterpå, dette for å sikre validitet. Vi noterte pauser, uttrykk, om noe ble sagt spørrende og om noe var utydelig. Det beskriver Nilssen (2012) som nødvendig for å kunne gjengi intervjuene mest mulig korrekt (s. 49). Dataene fra intervjuene ble umiddelbart kryptert og lagret i Nettskjema som er et sikkert lagringsområde på nett (Universitetet i Oslo, u.å.), for å ivareta informantenes anonymitet ovenfor andre enn oss studenter.

3.3.2 Tolkning og analyse

Datamaterialet som ble analysert, bestod av om lag 40 sider med transkribert tekst. For å kunne identifisere og navngi mønstre i datamaterialet vårt måtte vi gjøre det Nilssen (2012) omtaler som å redusere, sortere og kode datamaterialet (s. 82-83). Vi startet analyseprosessen med en grovsortering av materialet ved å sile ut det som ikke er ansett som meningsbærende. Deretter satte vi materialet inn i en tabell som inneholdt spørsmålene fra intervjuguiden og informantenes svar, dette for å skape en oversikt og for å undersøke hva informantene svarte på de ulike spørsmålene. Vi benyttet oss så av det som Johannesen et al. (2016) definerer som åpen koding (s. 185), hvor vi brøt ned, undersøkte og kategoriserte datamaterialet gjennom å fargekode og lage merkelapper til de ulike fargekodene, noe Eriksen og Svanes (2021) foreslår (s. 292).

Kategoriene vi først sorterte materialet inn i, var “elevteksten”, “tematikk”, “respons/undersøkelse”, “samarbeid/rutiner”, “relasjoner”, “bevissthet” “erfaring”,

“hyppighet”, “følelser”, “utdanning” og “annet”. Gjennom å sortere dataene inn i disse kategoriene kunne vi enkelt trekke ut funn som var særlig interessante, likheter og ulikheter, noe som Andersson-Bakken og Dalland forklarer er hensikten med å gjøre en sortering (2021, s. 288). Mønstrene vi identifiserte, dannet et behov for å samle dataene inn i ulike tema for å kunne ta med det mest relevante videre til drøfting og vurdere opp mot teori. Gjennom denne analyseprosessen satt vi derfor igjen med de fire temaene “skriveoppgaver”, “relasjoner”, “elevtekster” med undertemaene “mulig tematikk i elevtekster” og “lesing av elevtekster”, og det siste temaet “håndtering”.

3.3.3 Validitet og reliabilitet

I arbeidet med masteroppgaven har vi under hele prosessen vært bevisste på å ivareta oppgavens validitet. Validitet handler ifølge Frønes og Pettersen (2021) om at man undersøker det fenomenet som man har som formål å undersøke (s. 200). Utvalgsriteriene våre og intervjuguiden var med på å sikre at vi faktisk undersøkte hvordan norsklærere opplever og håndterer elevtekster med bekymringsverdig innhold. Gjennom å sette kriterier til hvem som kunne stille som informanter til forskningsprosjektet vårt, valgte vi å rekruttere informanter med førstehåndserfaring som kunne fortelle oss om det aktuelle fenomenet. Det og de nøye utformede spørsmål i intervjuguiden som ble spesifikt utarbeidet for temaet kan dermed sies å ha styrket masterprosjektets validitet. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved hvorvidt elevperspektivet er hensiktsmessig å inkludere for å besvare denne problemstillingen, men formålet med denne innfallsvinkelen er å gi en forståelse av elevtekster med bekymringsverdig innhold og bredde til viktigheten av tematikken.

I analyseprosessen gjorde vi grundige vurderinger av hvilke resultat som var hensiktsmessig å ta med videre til drøftingen for å besvare problemstillingen. Høgheim (2020) omtaler dette som en styrke for den indre validiteten (s. 82). Vi har også vært opptatte av å gjengi informantenes informasjon så nøyaktig som mulig, men vår forforståelse kan ha hatt innvirkning på innhenting og bearbeidelsen av materialet. Vi har derfor vært nødt til å være bevisste og forsiktige i tolkningsprosessen på hvordan forforståelsen vår kan ha hatt innvirkning slik at vi ikke har trukket feilaktige slutninger. Bruken av lydopptak og nøye transkribering har bidratt til å forhindre dette ved å gi mest mulig korrekt gjengivelse som vi har hatt mulighet til å gå tilbake til, og styrker slik forskningsprosjektets validitet.

Indre validitet handler om at man kan utelukke alternative forklaringer enn den man selv undersøker og kommer frem til, noe som kan gjøres ved å se på hvilke alternative forklaringer som man åpner for med måten man jobber på (Høgheim, 2020, s. 82). I analyseprosessen satte vi merkelapper på datamaterialet og sorterte det inn i ulike kategorier. Som Eriksen og Svanes (2021) påpeker, er ingenting i den sosiale og fysiske verden ferdig merket og kategorisert (s. 288). Det betyr at vårt ståsted har betydning for hvordan vi har jobbet med datamaterialet i analyseprosessen når vi kategoriserte materialet. Vi har derfor vært bevisst på at det kan være en mulighet for alternative tolkninger til slutningene vi har trukket. Vi har derfor vært opptatte av å gå tilbake til transkriberingen for å sjekke at vi ikke har ilagt noen utsagn ekstra mening, noe som Høgheim (2020) skriver har betydning for oppgavens indre validitet (s. 82).

Ytre validitet handler ifølge Høgheim (2020) om resultatene kan generaliseres til å gjelde andre enn kun informantene i undersøkelsen (s. 82). Nyeng (2012) skriver at for å kunne generalisere funn til en større populasjon, er det et absolutt krav at datamaterialet bygger på et sannsynlighetsutvalg som kan representere forholdene slik de er i populasjonen (s. 117). Vårt datamateriale er et resultat av et bekvemmelighetsutvalg og vil ikke kunne generaliseres til å gjelde alle norsklærere.

Reliabilitet handler om hvor robust en undersøkelse er og om dataene er til å stole på (Nyeng, 2012, s. 105). Det omhandler hvor sanne dataene som samles inn er og bearbeidelsen av dem (Johannesen et al., 2016, s. 36). I vårt masterprosjekt knyttes dette til valgene vi har gjort i utforming av intervjuguide, utvalg av spørsmål og selve utførelsen av intervjuene. I bearbeidelse av materialet til denne masteroppgaven har vi vært opptatte av å tolke dataene slik vi oppfattet at de var ment av informantene. Vi har ikke utelatt data som har vært det motsatte av det vi har ønsket å finne og vi har vært opptatte av å være ærlige om prosessen.

At forskning er replikerbar, vil si at andre vil få det samme resultatet om de gjentar akkurat det samme som har blitt gjort i vårt masterprosjekt (Høgheim, 2020, s. 92). Som vi har nevnt tidligere, vil både vi som forskere og informantene kunne påvirke intervjusituasjonen og intervjuet. Det betyr at hvis noen etterprøver det som har blitt gjort i vår undersøkelse, så vil resultatene kunne bli annerledes til tross for at de bruker samme intervjuguide og de samme informantene. Det kan forklares med at det vi har funnet, ikke kan gjenskapes. Vi har funnet én versjon av virkeligheten som har blitt skapt i vårt møte med informantene. Blikstad-Balas og Dalland (2021) skriver at forskningen skal være transparent for å være troverdig (s. 43). Vi har

gjennom hele prosessen vært opptatte av å være transparent når det kommer til våre vurderinger og valg i selve masteroppgaven, slik at andre skal kunne bruke samme framgangsmåte til å gjøre en lik undersøkelse.

3.3.4 Forskningsetikk

Forskningsetikk er mangfoldige regler, normer og verdier som regulerer forskning, og som forskere derfor må vite om (Høgheim, 2020, s. 80). Vi har i dette masterprosjektet fulgt den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer, som skal følges når man gjør forskning (NESH, 2021). For å ivareta de forskningsinterne regler og normer har vi vært åpne om framgangsmåten vår og de beslutningene vi har gjort i dette masterprosjektet. Høgheim (2020) poengterer viktigheten av dette for at det skal være replikerbart (s. 92). Vi har hatt fokus på å opptre redelig gjennom forklare hva vi har gjort i denne prosessen, uten å pynte på sannheten eller skrive at vi har gjort noe vi ikke har gjort, fordi det vil i følge Høgheim (2020) kunne fordreie framstillingen av hva som egentlig har foregått i forskningen vår (s. 92). Vi har også vært opptatt av å ikke plagiere andres arbeid.

Informanten har rett til selvbestemmelse og autonomi (Johannessen et al., 2016, s. 85-86). Vi har derfor i forkant av intervjuene gitt aktuelle informanter et informasjonsskriv som de måtte lese gjennom og signere for å gi et uttrykkelig samtykke til å delta i masteroppgaven. I informasjonsskrivet informerte vi om masterprosjektets bakgrunn, hva det omhandler og hva det innebærer å delta. Videre handlet det om hvordan informantenes personvern skulle ivaretas, at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra forskningsprosjektet inntil oppgaven ble levert, og at informasjonen ikke kan brukes til annet enn formålet som ble oppgitt og hvordan dataene skulle bli lagret. Vi som forskere er også pliktige til å respektere informantens privatliv (Johannessen et al, 2016, s. 86). Det innebærer at våre informanter selv bestemte hva de ønsket å dele av informasjon i intervjuene. All informasjon som kan knyttes til enkeltpersoner er ifølge forvaltningsloven taushetsbelagt (Johannessen et al., 2016, s. 90). Vi har vært særs bevisste på å sikre informanter og eventuelle tredjepersoners anonymitet slik at de ikke kan identifiseres.

Vi benyttet oss av Universitetet i Oslo (UIO) sin opptaksapplikasjon "Diktafon" som umiddelbart krypterer dataene og sender dem videre til Nettskjema som er et sikkert lagringsområde (Universitetet i Oslo, 2022). Bruken av elektroniske hjelpemidler gjorde ifølge Johannessen et al. (2016) prosjektet meldepliktig (s. 88), og vi søkte derfor til NSD (Norsk senter

for forskningsdata) for å få godkjenning til å gjennomføre masterprosjektet (saksnummer 244799). Vi har gjennom disse vurderingene og beslutningene ivaretatt forskningsetikken etter beste evne.

3.3.4.1 Forskningsetiske dilemma

Vi hadde i forkant av utformingen av intervjuguidene og gjennomføring av intervjuene, diskutert potensielle forskningsetiske dilemma som kunne oppstå i gjennomføringen av dette masterprosjektet. På grunn av tematikken kunne vi i intervjuene potensielt blitt oppmerksomme på forhold hvor det hadde vært åpenbare brudd på eksempelvis aktivitetsplikten. Videre fortalte informantene om opplevelser som inkluderer tredjepersoner, noe som kunne medført brudd på taushetsplikten i et uoppmerksomt øyeblikk. Det var derfor viktig for oss å gjøre informantene oppmerksomme på dette, jf. kapittel 3.2.3. Et tredje forskningsetisk dilemma er knyttet til om vi gjennom å ha intervjuet informantene, kan ha igangsatt tankeprosesser i etterkant som kan ha opplevdes belastende for informantene.

4. Resultat

I denne delen presenteres informantene og deretter resultatene av undersøkelsen. Resultatene presenteres i de fire temaene vi utformet med bakgrunn i analyseprosessen i kapittel 3.3.2. Temaene er “skriveoppgaver”, “elevtekster”, “relasjoner” og “håndtering”. Videre er “elevtekster” delt inn i “mulig tematikk i elevtekster” og “lesing av elevtekster og bevissthet”. I hvert tema fremlegges lærernes svar først, før vi så avslutter med elevperspektivet.

4.1 Presentasjon av informanter

Lærer 1 hadde mottatt én slik tekst på intervjudtidspunktet. Hun har jobbet som lærer i tre år. Hun hadde vært kontaktlærer i to uker da hun mottok sin første elevtekst som hun opplevde var bekymringsverdig. Hun jobber på mellomtrinn. Elevtekster med bekymringsverdig innhold ble aldri drøftet i utdanningen hennes.

Lærer 2 har mottatt mange slike tekster. Hun har jobbet som norsklærer i over 20 år og er sosialrådgiver på skolen i tillegg. Hun anslår å ha mottatt en slik tekst minimum hvert tredje år. Hun jobber på ungdomstrinn. Læreren hadde ikke en elevtekst ferskt i minnet som hun snakket om, men snakket om sin opplevelse knyttet til tematikken generelt. Det var mye fokus på tekst og å lese bøker, språk og litteratur i utdanningen hennes, men ikke noe på elevtekster med bekymringsverdig innhold. Erfaringene hun har fått med fenomenet, har hun fått gjennom erfaring og profesjonsfelleskap på jobb i etterkant.

Lærer 3 har jobbet i skolen i 14 år. Hun anslår å ha mottatt mellom 15 og 20 tekster som hun har opplevd at har hatt bekymringsverdig innhold, men presiserer at hun kan ha mottatt tekster av en slik art uten å ha registrert det. Hun er faglærer, sosiallærer og inspektør. Hun jobber på ungdomstrinn. Elevtekster med bekymringsverdig innhold ble ikke drøftet i utdanningen, og hun synes at tekster generelt ble diskutert for lite.

Elevinformanten er i dag voksen. I intervjuet ser hun tilbake til da hun var 11 år og gikk i 5. klasse, og skrev en tekst med bekymringsverdig innhold. Hun fortalte om sin opplevelse av å skrive en slik tekst og hvordan det ble håndtert, fra et retrospektivt voksenperspektiv. Hun skrev kun én bekymringsverdig elevtekst. Hun vil videre i oppgaven bli referert til som “elevinformanten”, selv om hun var voksen på tidspunktet hun ble intervjuet.

4.2 Presentasjon av resultater

4.2.1 Skriveoppgaver

Dette temaet viser hvilke typer skriveoppgaver lærerne vi har intervjuet gir og om det er noen de bevisst unngår å gi, og eventuelt hvorfor. Det fremkommer i alle intervjuene at det generelt gis varierte oppgavetyper. I tillegg har vi valgt å ta med hvilken skriveoppgave elevinformanten fikk, som var foranledningen til hennes elevtekst med bekymringsverdig innhold.

Lærer 1 fortalte at hun tror de skriver mest sakprosa, men også litt skjønnlitterært. Hun utdypet dette med at de bruker skriving aktivt, ofte til å bearbeide teori, men at de også har brukt det litt ekstra rundt høytider. Hun sa at det er viktig å legge til rette for at elever kan fortelle gjennom tekst, fordi det for noen kan være en trygg måte å ytre noe på. *Ellers blir det litt som å si: hysj, nei ikke si noe.* Det er ingen spesifikke skriveoppgaver hun i utgangspunktet unngår å gi, med unntak av oppgaver som konkret går på sårbare temaer knyttet til relasjoner, som eksempelvis å skrive morsdagskort og farsdagskort.

Lærer 2 gir oppgaver med fokus på å blant annet oppleve skriving. Hun nevnte spesifikt skjønnlitterære tekster og ulike undersjangre, samt sakprosa. Hun presiserte at hun ikke gir oppgaver med formål om å få elever til å utlevere seg selv, men mener samtidig at om elevene skriver om livene sine, så skriver de kanskje bedre. Hun unngår å gi oppgaver som spesifikt ber elevene fortelle om egne liv, men fortalte at mange elever likevel velger å skrive om det.

Lærer 3 fortalte at hun benytter ulike standardoppgaver for sjangerlære, men at hun forsøker å gi rom for at elevene kan legge selvvalgt innhold i tekstene sine. Hun sa at de alltid har en skriveoppgave hvor kravet er at det skal være en førstepersonsfortelling uten å si noe særlig mer, og en hvor det skal være fokus på skildring. Hun sa videre at det gjerne er i de skriveoppgavene at det er et stort sprik i hvilke tekster de som lærere får. *Det er en liten fiskekrok vi kaster ut.* Hun sa at hun ikke bevisst unngår å gi spesifikke typer skriveoppgaver.

Elevinformanten fortalte at foranledningen til elevteksten hun skrev med bekymringsverdig innhold, var ei lekse hvor de ble bedt om å skrive en logg. Loggen skulle inneholde hva som hadde skjedd den dagen og hva de hadde lagt spesielt merke til.

4.2.2 Relasjoner

Dette temaet omhandler hvilken betydning informantene mener at relasjoner mellom lærer-og-elev har for å fange opp elevtekster med bekymringsverdig innhold. Til slutt kommer elevperspektivet som viser hvilken sammenheng relasjoner mellom lærer-og-elev kan ha for hvem som mottar en elevtekst med bekymringsverdig innhold.

Lærer 1 snakket mye om relasjoner til elever. Hun trakk frem relasjoner som betydningsfullt for tolkning av elevteksten hun hadde mottatt, og at hun kjente godt til elevens familierelasjoner. *Når jeg blar til et nytt navn som jeg skal rette en tekst for, så har jeg jo med engang en knagg som det henger ganske mye på fra før, og når jeg begynner å lese teksten, så har jeg jo det med meg.* Hun var tydelig på at hun er bevisst på tett oppfølging av elevene sine. Hun spør hva de gjør i ferier, helger, hvem de er sammen med og så videre for å kunne fange det opp dersom det er noe som ikke er greit. Hun spesifiserte at det i det store og det hele handler om å se helheten av eleven i lesing, tolkning og vurdering av elevtekster.

Lærer 2 vektla relasjoner, og forklarte at hun setter kunnskap om elevene og det hun ellers ser, i sammenheng med tekstene elevene skriver. Dersom hun ikke er kontaktlærer, tar hun en prat med kolleger som kjenner eleven bedre. Hun sa at det er viktig å kommunisere med elevene og hevdet at hvor godt lærerne kjenner elevene, har betydning for om de oppfatter at det handler om elevene selv.

Lærer 3 poengterte at hun er opptatt av å bygge gode relasjoner til elevene sine. Hun er nysgjerrig på elevene og det elevene skriver. Hun trakk frem tilliten elevene viser lærere ved å skrive en slik tekst. Hun fortalte at hun har lav terskel for å snakke med elever og *åpner døra på gløtt* for å gi rom for dialog. Hun gir elevene mulighet til å på forhånd forberede seg til en prat ansikt-til-ansikt ut fra respekt for elevene og av hensyn til deres integritet. Hun mener at en god relasjon utover det faglige er av betydning for om elever velger å skrive slike tekster eller ikke til læreren sin.

Elevinformanten fortalte at hun fikk ny kontaktlærer i 4. klasse. Den nye kontaktlæreren var en hun fikk tillit til. Hun opplevde læreren som en omsorgsfull voksenperson som brydde seg. *Jeg anså relasjonen som god. Jeg trodde jeg kunne stole på henne, og at hun ville meg vel.* Hun trodde at læreren forstod at hun var i fare da hun leste teksten hennes, og at læreren derfor ville hjelpe henne. Informanten fortalte at hun visste godt at det var akkurat den læreren som skulle

lese loggen. Hun ville se om læreren tålte det lille hun hadde skrevet og om hun ville høre mer. Informanten hevdet at det ikke er tilfeldig hvem en slik elevtekst kommer til, men at elever har et håp om at læreren er den ene som kan hjelpe. Hun presiserte at det kanskje ikke er å hjelpe med alt som er vanskelig, men å hjelpe til å få hjelp. *Hun burde vist meg at hun forstod hvilken risiko jeg hadde tatt ved å fortelle.* Informanten fortalte at læreren derimot ikke viste seg tilliten verdig, og at hun heller ville følt seg ensom enn sviktet. Informanten fortalte at i etterkant ble relasjonen deres annerledes. Hun utdypet det med at hun forholdt seg til henne som lærer, og det var ok på overflaten, men utover det var læreren enda en som sviktet. Hun fortalte at hun aldri mer ba om hjelp fra læreren til noe som gikk ut over det rent skolefaglige. Informanten understreket at man som lærer tar på seg et ansvar som går parallelt med undervisning, og man velger å potensielt bli en viktig voksenperson. Det presiserte hun at innebærer å ha både handlingsvilje og handlingsevne når man møter barn og unge i vanskelige livssituasjoner. Informanten mener at hvis en lærer mottar en tekst som vekker bekymring, skal læreren føle seg privilegert, fordi læreren har kanskje blitt vist en tillit ingen andre har fått.

Jeg husker godt opplevelsen av svik da min lærer valgte å feie meg og mitt liv under teppet, som om det var støv. Jeg hadde også vært evig takknemlig dersom jeg hadde fått et nytt hjem å dra til. Hun kunne vært den ene, men valgte det bort.

4.2.3 Elevtekster

Dette temaet har vi delt inn i “Mulig tematikk i elevtekster” og “Lesing av elevtekster og bevissthet”. Vi spurte lærerne om hvilken tematikk det har vært i elevtekstene de har mottatt, som de har opplevd har et bekymringsverdig innhold. Til slutt kommer elevinformantens tema og innhold i teksten hun skrev.

4.2.3.1 Mulig tematikk i elevtekster

Dette temaet viser hvilken type tematikk som har dukket opp i tekster som lærerne vi har intervjuet har oppfattet som bekymringsverdig. Lærer 1 og 2 hadde begge mottatt flere elevtekster med bekymringsverdig innhold, og kunne dermed også fortelle om mer enn en type tematikk i slike tekster.

Lærer 1 forklarte at teksten hun mottok handlet om en elev som ikke følte seg sett og hørt i hjemmet. Teksten beskrev blant annet utfordrende familierelasjoner.

Lærer 2 fortalte at hun har opplevd å motta elevtekster som handler om blant annet selvmord, familiære forhold, generelle bekymringer, overgrep, spisevegring, kjærlighetssorg, foreldres skilsmisse, døden og alvorlig sykdom.

Lærer 3 sa *det går mye på depresjon* og trakk videre frem ekstremisme, selvskading, spiseforstyrrelser, forventningspress og utfordringer knyttet til livet generelt som temaer i bekymringsverdige elevtekster hun har mottatt.

Både lærer 1 og lærer 3 fortalte om spesifikke elevtekster de hadde mottatt. Lærer 1 fikk en elevtekst hvor det åpenbart handlet om eleven selv, da skriveoppgaven var at de skulle sammenligne en karakter fra ei bok med eget liv. Lærer 3 fikk en elevtekst hvor det ikke eksplisitt kommer frem i teksten om det handler om eleven selv, eller en fiktiv karakter. Vi har derfor valgt å ta med det lærer 3 fortalte om den konkrete elevteksten, fordi det er en tekst med rom for tolkning. Dette for å vise hva en elevtekst som oppleves å være bekymringsverdig kan inneholde, og hvorfor læreren opplevde den som bekymringsverdig.

Lærer 3 fortalte at hun ikke husker konkret hva skriveoppgaven var, men fortalte at *det var nok ikke mye mer avansert enn skriv en tekst der du fokuserer på indre dialog og skildring*. Eleven skrev om veien til skolen. I elevteksten var det en jeg-person som møtte ulike gjenstander langs veien. For hvert objekt jeg-personen støtte på, beskrev jeg-personen noen tankerekker. Det var blant annet en bil som hadde kollidert. Bilen ble fikset og så tilsynelatende bra ut på utsiden, men ikke på innsiden. Det dukket opp flere slike ting og tankerekker langs skoleveien. Eleven avsluttet teksten med at jeg-personen klistrer på seg smilet og går inn på skolen.

Læreren fortalte at hun spekulerte i om teksten betydde at eleven kviet seg for å gå på skolen eller om det var noe langs skoleveien, eller om det var noe annet eleven hadde opplevd. Læreren sa at hun reagerte på måten bilvraket ble beskrevet, og sa at hun tenkte at det kunne være en beskrivelse av en person. Hun forklarte at det var jeg-personens store og mange tanker, tankeskildringene, som vekket bekymring. Hennes bekymring var at det kunne gjenspeile elevens selvbilde eller selvoppfattelse. *Teksten fikk meg til å kjenne at det kanskje var lurt å gå litt videre og finne ut litt mer.*

Elevinformanten fortalte at teksten hun skrev først handlet kort om hva de hadde gjort på skolen den dagen. *Men det vi hadde gjort på skolen var bare en liten del av alt som skjedde den dagen, så jeg skrev også om det som hadde skjedd hjemme etter skoletid.* Hun skrev om krangling og vold i hjemmet og at hun etterpå ble forlatt alene hjemme med en sint steforelder. Hun skrev at hun var redd og ikke visste om forelderen som dro fra henne ville komme tilbake. Hun skrev at hun selv ikke ønsket å være hjemme mer. Informanten fortalte at hun valgte å fortelle dette gjennom tekst da hun hadde behov for at noen andre tok initiativ til å snakke om det. Hun forklarte det med at det er lettere å håndtere, når en ikke møter avvisningen ansikt-til-ansikt.

4.2.3.2 Lesing av elevtekster og bevissthet

Dette temaet sier noe om læreres fokus når de leser elevtekster og bevissthet omkring at elevtekster kan ha et bekymringsverdig innhold. Alle lærerne sier at de er bevisste at elevtekster med bekymringsverdig innhold kan dukke opp. Lærerne presiserer at de er opptatt av å forstå teksters innhold og hva elevene prøver å fortelle. Til slutt har vi med betydningen av bevissthet rundt slike tekster sett fra elevinformantens perspektiv.

Lærer 1 pratet om viktigheten av å ta seg tid til å se på innholdet i elevtekster og det å lese nøye. Hun påpekte at man ikke bare kan se på form eller skimme gjennom tekster for å se etter skrivefeil. Hun hadde ikke forventet å få en slik type tekst, og sier at den har hatt stor betydning for hennes bevissthet i ettertid. Hun fortalte at hun derfor har blitt mer bevisst på oppgaveformulering og hvilke elevtekster det kan resultere i. Hun er redd for å ikke ta elevene på alvor om de forsøker å formidle noe gjennom det de skriver.

Lærer 2 hevdet at det er viktig å være åpen for at det kan forekomme slike tekster, og begrunnet det med at man aldri vet når en slik tekst dukker opp. Hun sa at hun er bevisst elevtekster med bekymringsverdig innhold på grunn av at hun har opplevd å motta det selv som lærer. Hun tror at lærere med erfaring blir mer oppmerksomme på hva en elevtekst forsøker å formidle og at det er lettere å oppdage, men at det aldri blir en rutine. Hun bruker tid på å tenke over tekstene og snakker om hint i tekst som kan vekke bekymring når hun setter det i sammenheng med det hun vet om eleven. *Ikke misforstå, for nå høres det ut som det er så voldsomt, det er ikke sånn at hver gang noen leverer inn en tekst, så tolker jeg det dithen at det er noe dramatisk i elevene sine liv.* Hun fortalte at det gjerne er når en skriver skjønnlitterært at slike tekster kan forekomme. Hun har opplevd at elever skriver i både første- og tredjepersonsperspektiv. Hun

snakket om at lærere er forskjellige, og at noen lærere er mer opptatte av følelser og at en må øve seg opp for å se disse tekstene. Hun har hele tiden vært oppmerksom på at slike tekster kan forekomme, men la også til at hun har sett en økende forekomst av slike tekster de siste 10 årene.

Lærer 3 sa at det er en *risiko* ved å gi skriveoppgaver at man aldri vet hva som kan dukke opp når man retter elevtekster. Hun sa at elever kan teste lærerne ved å gi hint gjennom tekster, og at det kan være små ting som eksempelvis en setning her og der som gjør at man som lærer reagerer. *Hvis noen prøver å gi meg et lite hint, så har jeg jo lyst til å fange det opp.* Hun presiserte at det kan være den ene sjansen man får til å fange opp noe. Hun poengterte også at skjønnlitterære tekster i utgangspunktet er fiktive. Hun snakket om at tekster kan skille seg ut, at det dukker opp ting i tekster som gjør at hun tenker at det blir for spesifikt, at det blir for unikt i mengden. Hun er opptatt av hva elevene forsøker å formidle og vurderer om det er noe hun må ta tak i. Hun fortalte at hun vet om lærere som mener at man ikke skal tolke hva elevtekster *egentlig* betyr, fordi elevenes privatliv er deres sak og ikke lærerens anliggende, altså at fokuset skal ligge på det rent faglige. Hun tror derfor ikke at alle lærere er like mottakelige, og at det krever mindre å lese en tekst bare som en rent norskfaglig tekst. Hun sa at hun selv har blitt mer bevisst på slike tekster etter at hun selv opplevde å motta en slik tekst første gang. Hun mener også at lærere trenger trening i å se ting i elevtekster, og er opptatt av å heller stille spørsmål en gang for mye fremfor en gang for lite. Hun mener at man ikke kan late som om det bare er en tekst. Hun poengterte at det kan være den eneste sjansen lærere får til å fange opp at det er noe som ikke stemmer. Hun fortalte at hun tror at de som skriver slike tekster, har et oppriktig ønske om at lærer skal fange det opp. *Det er flere ganger at jeg innbiller meg at det ligger noe der, og så avkrefter de det.*

Elevinformanten fortalte at hun tenker lærere må være bevisste på at de kan være den eneste tillitspersonen i elevens liv. Hun vektla at dersom en lærer får en elevtekst som vekker bekymring, må de være klare til å ta ansvaret som voksenperson og tillitsperson. Hun mener læreres bevissthet omkring budskapet i elevtekster er av stor og kanskje avgjørende betydning for elever. Hun poengterte at hvorvidt budskapet blir tatt på alvor potensielt kan redde liv. *Det kan spare eleven for mye lidelse, det kan hjelpe eleven til å sette ord på det vanskelige ovenfor noen andre.* Hun forklarte at det kan være avgjørende for om elever våger å be om hjelp en gang til.

4.2.4 Håndtering

I dette temaet presenteres lærernes subjektive opplevelser og håndtering av elevtekster med bekymringsverdig innhold. Det vil si deres spontane reaksjoner etter å ha lest elevtekster de har oppfattet å ha et bekymringsverdig innhold, hvordan de har reflektert og hvordan de har valgt å undersøke og håndtere disse tekstene. Til slutt presenteres elevperspektivet med informantens opplevelse av hva hennes lærer gjorde etter å ha lest teksten hennes.

Lærer 1 fortalte *jeg fikk gåsehud, det gjorde jeg, og jeg fikk tårer i øyekroken*. Hun forstod med det samme at det var reelt for eleven, og måtte trekke pusten. *Den skilte seg så veldig ut fra alle andre sin*. Hun følte seg veldig usikker da hun leste teksten, og føler seg fremdeles usikker på elevens intensjon. Usikkerheten dreier seg om hvorvidt det var et spørsmål om hjelp eller om det var en måte for eleven å bearbeide det på. Etter at hun leste teksten, dro hun til rektor og ba om veiledning, noe hun omtalte som vanlig på skolen hun jobber på. Rektor rådet henne til å ta en prat med helsesykepleier, noe hun sa at hun selv også hadde tenkt på som en mulighet. Hun tok med seg teksten til helsesykepleier som leste teksten, og de kom til enighet om at læreren skulle samtale med eleven om teksten, og så spørre om det var ok for eleven at helsesykepleier fikk lese teksten. Helsesykepleier fulgte opp eleven videre, og lærer vet ikke hva utfallet ble. Hun fortalte at hun og barneveileder i hennes klasse snakker sammen hvis det er noe spesielt, og at de har en egen skrivebok der de noterer ting. Hun snakket om 9A-møter som de har hver fjerde uke, hvor de drøfter sårbare elever generelt, og hvor hun tok opp at hun hadde fått en bekymringsverdig elevtekst og elevens navn. Det ble drøftet i teamet hvordan elevtekster med bekymringsverdig innhold burde håndteres, men hun delte ikke tekstens innhold med kollegaene. Læreren trakk også frem samarbeid utenfor profesjonsfelleskapet som viktig og nevner at det også kan være tilfeller hvor det er aktuelt å involvere barnevern.

Lærer 2 sa at hun er glad i elevene og vil at de skal ha det bra. Hun fortalte om en redsel for, og beskriver det som *skrekken* at det er noe galt, eller at elevene har det vanskelig. Hun nevnte at en magefølelse om at noe er galt, gjerne fører til at hun sjekker ut teksten med eleven som har skrevet den. *Min nøkkel er jo å ta en prat med eleven, og det er veldig sjeldent at det slår feil ut uansett*. Hun la vekt på betydningen av å ha gode kollegaer man kan stille spørsmål til og drøfte tekster med. Hun fortalte at selv om de snakker sammen om tekster, så legger de det ikke ut for et *offentlig skue* eller sender de rundt, ut av respekt for eleven som har skrevet teksten. Hun gir alltid muntlig tilbakemelding på tekstene, og er hun bekymret, tar hun alltid en prat med eleven om teksten. Hun spør eksempelvis *Hvorfor har du skrevet sånn? Hva skjedde*

med hovedpersonen? Hva tenkte du på da du skrev dette? Gjennom slike samtaler finner hun ut om det er behov for videre oppfølging eller undersøkelser. *Det er kjempeviktig å snakke med eleven og samtidig ikke skremme eleven.* Hun fortalte at hun i slike samtaler av og til har fått vite at det ikke er noe å bekymre seg for. Hun påpekte at det alltid er viktig å begynne med eleven, og dersom det er reelt, og en er bekymret for eleven, må en undersøke videre. Det sa hun at kan skje ved å involvere helsesykepleier, sosiallærer eller slike ting. Dersom lærere ser hint i elevtekster som skaper bekymring for elever, poengterte hun at det er lærerens oppgave å sjekke det ut. Hun forklarte at en som lærer må være ydmyk med tanke på disse elevtekstene, for elevene skriver om noe som betyr noe for dem. Hun har et par ganger vært nødt til å informere foreldre og dele at hun ble bekymret. Videre beskrev hun at det kan være ubehagelig å iverksette tiltak som berører eleven og kanskje øvrig familie, men at lærere er nødt til å gjøre det ved mistanke om at noe er galt. Læreren trakk frem aktivitetsplanen knyttet til §9A og omtalte den som både omfattende og viktig. Hun presiserte at det er læreres plikt til å agere når lærere blir oppmerksomme på at en elev ikke har det bra, og poengterte at det er viktig å heller undersøke en gang for mye, enn en gang for lite.

Lærer 3 fortalte at første gang hun ble oppmerksom på en tekst med bekymringsverdig innhold, reagerte med kaldsvetting. Hun ble veldig overrasket og lurte på hva hun skulle gjøre. *Jeg tenkte at jeg måtte trå varsomt, men at jeg måtte trå.* Generelt synes hun det er vanskelig, og beskrev det som et dilemma når hun får en magefølelse på at det kan være noe i det eleven skriver. *Det er jo dilemmaet at du har en sånn magefølelse, jeg kan ikke bare vurdere den som en norsktekst. Jeg må jo i hvert fall, er det et eller annet her, er det noe som jeg må ta tak i, er det noe eleven forsøker å fortelle.* Hun fortsetter med: *Jeg tenker at velger de å skrive noe i en tekst, så vet de at jeg leser det.* Hun omtalte elevtekster som *ferskvare* og at det er viktig å gi tilbakemeldinger kjapt slik at elevene husker hva de har skrevet om. *Jeg har lav terskel for å snakke med elevene.* Hun pleier å skrive noen ord til elevene via digital læringsplattform for å fortelle at hun har lest tekstene, og legger eksempelvis frem for elevene at hun ser at tekstene kan leses på flere måter. Hun forklarte at hun velger å først gi skriftlige tilbakemeldinger for at elevene skal få litt tid på seg, før de tar en prat ansikt-til-ansikt. I tilbakemeldinger kan hun skrive at teksten gjør inntrykk, og at den kan oppfattes til å handle om en fiktiv person, eller at karakteren har likhetstrekk med slik hun kjenner eleven som har skrevet teksten. Hun forklarte dette med at det er viktig for å *åpne en dør på gløtt*. Hun er opptatt av å ikke *dure på* med full vurdering og karakter, da hun mener det er feil fokus på en slik type tekst. Hun introduserer til samtale dagen etter ved å spørre elevene om de har sett tilbakemeldingen hennes, slik at hun signaliserer at

hun vil følge det opp videre. Noen elever ønsker å ta en prat, mens andre sier dette er noe gammelt de hadde behov for å uttrykke, men at det går bra nå. Før de hadde digital læringsplattform, foregikk samtalene ansikt-til-ansikt uten noen mulighet for elevene til å forberede seg i forkant av en samtale, noe som hun sa føltes feil, da hun tenker at det var som å tvinge de til å gjøre seg opp en mening der og da. Hun sa at en mulig konsekvens av det kan være at elevene stenger av for videre dialog. Ut fra samtale med eleven om teksten vurderer hun hva som eventuelt bør gjøres videre. Hun har i noen tilfeller involvert helsesykepleier, foreldre og barne- og ungdomspsykiatri. Hun snakket om at de ofte diskuterer tekster i team, men ikke elevtekster med bekymringsverdig innhold på grunn av at de er såpass personlige. Hun satte spørsmålstegn ved om de har en god nok rutine når det kommer til elevtekster med bekymringsverdig innhold, da de blant annet skal være oppmerksomme med tanke på ekstremisme og ekstreme holdninger. Hun presiserte at de på skolen diskuterer hva de skal gjøre når de er bekymret for elever. Hun snakket også om at det alltid er trygt å vite at man har kollegaer i ryggen. Hun fortalte at de er et norsklærerteam som tenker likt om hvordan de håndterer slike tekster. Videre presiserte hun at hun ikke vet hva eksempelvis engelsklærerne gjør, og stilte derfor spørsmål ved om de kanskje burde ha bedre rutiner knyttet til slike elevtekster på generell basis, på tvers av fag.

Elevinformanten fortalte at noen dager etter loggen ble levert inn, tok læreren henne ut for det hun sa var en elevsamtale. Læreren fulgte ikke klasselista som vanlig, og derfor skjønte hun at det var teksten læreren ville snakke om.

Jeg fulgte etter med hjertebank og angst. Men mest av alt med håp. Håp om at nå skjer det, katta var liksom ute av sekken, og nå skulle jeg endelig få slippe å dra hjem. Nå var det slutt på overgrep, kjefting, spark og slag. Endelig.

Informanten fortalte videre at læreren åpnet samtalen med at hun hadde lest loggen, og sa at det var den hun ønsket å snakke om. Informanten fortalte at læreren spurte om hvordan hun hadde det, og om det som stod i loggen hadde skjedd flere ganger. Hun sa til læreren at det var mye krangling og vold hjemme, og at forelderen ofte forlot henne alene sammen med steforelderen. Hun fortalte til læreren at hun ofte var redd når det først var fredelig hjemme, for det var ventetid på når det ble krangling neste gang. *Hun spurte aldri om jeg også ble utsatt for noe, ut over å være vitne til det som skjedde.* Hun fortalte at hun ønsket så veldig at læreren skulle spørre, men læreren sa at det var noe de måtte snakke mer om senere. Informanten forteller at det i ettertid

aldri ble snakket om igjen. For henne som elev føltes det som at loggen aldri hadde blitt skrevet, og at samtalen aldri hadde funnet sted. Hun skulle ønske at læreren holdt ord. Hun forteller at om læreren hadde spurt mer om hvordan det var å være henne, så hadde hun fortalt at hun også ble utsatt for vold, overgrep og at hun både hadde et ønske om å dø, og at hun hadde forsøkt å dø. Informanten fortalte at hun sa bare en liten del til læreren, og at hun trodde det var nok til å ta affære. Noe det viste seg å ikke være, og det kan hun enda ikke forstå den dag i dag. *Om hun gjorde egne undersøkelser, tok kontakt med barnevern eller andre, vet jeg ikke. Jeg hørte aldri noe. Hun hadde heller ikke elevsamtaler med de andre i klassen.* Dette førte til at hun ikke våget å fortelle om det til noen andre.

Selv om jeg gir læreren mye ansvar, og kanskje mer enn jeg burde, er det viktig for meg å si at det ikke er læreren sin skyld. Hun var ikke skyld i vold og overgrep. Men hun kunne bidratt til å stoppe det. Hun kunne bidratt til å gjøre mitt liv veldig mye lettere. Sammen med andre kunne hun gjort en stor, stor forskjell. Og det hadde jeg trengt.

Hun mener lærere må vise respekt for slike elevtekster, fordi at å fortelle gjennom tekst kan føles som å skrive alt det vanskelige på utsiden av egen kropp, blottstille seg. Hun beskrev det som små ord på papir eller skjerm, men at det er som å stå på et torg og rope ut om egen elendighet. Hun la vekt på at lærere ikke må være så redde for å ta feil, kanskje leser man mellom linjene og finner budskap som ikke formidles, men da må de heller snakke med eleven om teksten for å få klarhet i det. Hun poengterte at tar lærere feil, så har de uansett vist at de bryr seg og at man er voksen nok for oppgaven.

Når elevtekster vekker suget i magen, når man både vil og ikke vil lese videre i frykt for hva som kommer, når pulsen stiger, da må spørsmålet stilles: Hva er det egentlig jeg leser?

4.3 Oppsummering av resultater

Resultatet av undersøkelsen viser at det er gjennomgående for alle lærerne vi har intervjuet, at det er følelsesladet å få elevtekster med bekymringsverdig innhold. De synes det er utfordrende å vite om elevtekster handler om elevene selv, eller om de er oppdiktet. Resultatene viser videre at lærerne mener relasjoner er av betydning for hvordan de forstår og tolker elevtekstene. I

tillegg belyser elevperspektivet hvorfor elever kan velge å skrive slike tekster til lærerne sine, og hvordan relasjoner har betydning for hvem de skriver de til. Resultatene viser videre at lærerne mener det er viktig å undersøke bekymringer. Resultatene viser en forskjell mellom lærerne i rekkefølgen de har undersøkt bekymringer. De to mest erfarne lærerne tar først en prat med elevene før de vurderer videre undersøkelser. Læreren som har jobbet kortest tid i skolen og som kun har opplevd dette én gang, tok først teksten med til rektor og så videre til helsesykepleier, før hun så tok en samtale med eleven som hadde skrevet teksten. Alle lærerne sa at de kobler på andre instanser dersom det skulle være behov for det. Resultatene viser at det er et bredt spekter av tematikk disse tekstene kan omhandle. Resultatene viser videre at ved å ikke være varsom i samtale med elever om elevtekster med bekymringsverdig innhold, kan lærere risikere at elever stenger av. Resultatene viser også mulige konsekvenser av manglende oppfølging.

4.3.1 Undersøkelsens begrensninger

Resultatene våre bærer preg av at lærer 2 ikke hadde en konkret elevtekst ferskt i minnet i intervjuet. Vi tok det for gitt at hun kom til å snakke om en spesifikk tekst hun hadde mottatt, og det er noe vi skulle spesifisert. Dette utfordret intervjuguiden vår, og vi måtte gå bort fra noen av spørsmålene. Likevel bidro intervjuet med mye informasjon om hvordan hun opplever og håndterer elevtekster med bekymringsverdig innhold, så vi valgte å beholde det. Vi tok med oss denne lærdommen inn i intervju 3, hvor vi i forkant av intervjuet ba informanten om å lese gjennom en elevtekst med bekymringsverdig innhold som hun hadde mottatt.

Funnene sett i lys av metoden vil stille spørsmål til hvorvidt vi kan vite om det er sann kunnskap vi har fått fra informantene våre (Johannesen, et al., 2016, s. 51). Informantene våre har fortalt om subjektive opplevelser, og vi kan ikke være sikre på at det de fortalte faktisk er det de gjorde eller tenkte i de gitte situasjonene. Dette baserer seg på en tillit mellom oss som forskere og informantene, da vi ikke faktisk kan vite akkurat hvordan informantene opplevde situasjonen på tidspunktet det hendte. Informanten som fortalte om elevperspektivet er i dag voksen, og det er mange år siden hun skrev elevteksten hun ble intervjuet om. Hukommelsen kan muligens ha hatt betydning for hvor korrekt hennes gjengivelse av det som skjedde, var. I tillegg vil hennes refleksjoner kunne være farget av at hun er en voksen, som ser tilbake til da hun var barn. Samtidig har innsikten informantene har gitt oss, gjennom å fortelle hvilke vurderinger og valg de har foretatt seg, vært en styrke for masteroppgaven. Vi har ikke kun fått vite konkret hva de gjorde, men også de bakenforliggende årsakene

5. Drøfting

Vår masteroppgave handler om elevtekster med bekymringsverdig innhold. Vi har presentert et utvalg norsklæreres opplevelser og håndtering av elevtekster med bekymringsverdig innhold, samt en tidligere elevs perspektiv knyttet til å skrive slike tekster og håndtering. Vår problemstilling er:

“Hvordan opplever og håndterer et utvalg norsklærere elevtekster med bekymringsverdig i innhold? - Satt i sammenheng med et elevperspektiv”.

Vi skal i denne delen drøfte resultatene fra undersøkelsen med utgangspunkt i problemstillingen og det teoretiske rammeverket vi tidligere har presentert. Ikke all teori fra teoridelen vil være like relevant i drøftingen, men vi mener at den er nyttig som et bakteppe for en helhetlig forståelse. Vi har tatt med oss temaene “skriveoppgaver”, “relasjoner”, “elevtekster” og “håndtering”, samtidig som vi har lagt til “mulige årsaker til at elever fortelle gjennom tekst” og “bevissthet” som egne tema. Vi har kommet frem til at vi vil drøfte disse temaene fordi vi anser de om betydningsfulle for å besvare problemstillingen vår.

5.1 Mulige årsaker til at elever forteller gjennom tekst

Det kan være vanskelig for barn å fortelle om skambelagte opplevelser jf. Dybsland (2014), som hevder at barna det gjelder, kan gi ledetråder. Det kan tenkes at en elevtekst kan være en slik ledetråd i et ønske om at lærer skal ta initiativ til en samtale. Aasland (2022) forteller i sin uttalelse at det kan være vanskelig for barn å si fra om det de utsettes for, fordi de er truet til å ikke si noe. I videosamtalen med Aasland (2022) jf. kapittel 1.2, forklarte hun det med at barn kan tenke at å skrive om det ikke nødvendigvis er det samme som å si det til noen. En mulig årsak kan dermed være at elever føler at de ikke går imot den som eventuelt kan ha sagt at de ikke må si det til noen, når de velger å fortelle om det gjennom tekst.

En annen mulig forklaring på at elever velger å fortelle gjennom å skrive en tekst fremfor å fortelle om noe muntlig, tenker vi at kan settes i sammenheng med barn og unges mediebruk. Når så mange som 90% av 9-18-åringer benytter seg av sosiale medier (Medietilsynet, 2020), kan det tenkes at det digitale tekstsamfunnet barn og unge møter i dag, påvirker deres foretrukne måter å kommunisere på, jf. Blikstad-Balas (2016). Dette kan være en årsak til det lærer 2 sa om at hun har sett en økt forekomst av slike tekster de siste 10 årene. Det kan derfor tenkes at

elever potensielt finner det lettere å fortelle om noe vanskelig gjennom å skrive en tekst til læreren sin, enn å ta læreren til sides for å fortelle om noe vanskelig ansikt-til-ansikt. Lærer 3 fortalte at hun tror elever som skriver slike tekster har et oppriktig ønske om at lærer skal fange det opp. Elevinformanten sa også at det ikke er tilfeldig hvem en slik elevtekst kommer til, men at elever har et håp om at læreren er den ene som kan hjelpe.

5.2 Skriveoppgaver

Temaet “skriveoppgaver” viser hvilke typer skriveoppgaver lærerne benytter i undervisning og deres tanker knyttet til det. I det følgende drøftes dette mot teori og hvorvidt lærere skal legge til rette for skriveoppgaver i skolen som kan resultere i elevtekster med bekymringsverdig innhold.

Lærerne gir alle varierte skriveoppgaver, både skjønnlitterære og sakprosa. Det er kun lærer 3 som presiserte at hun er opptatt av å gi åpne skriveoppgaver med mulighet for at elevene kan bestemme innholdet selv, ut fra gitte kriterier. Hun forklarte det videre med at det er en *fiskekrok* hun kaster ut med den hensikt å gi en mulighet til elever hvis de har noe de vil dele med henne. Dybsland (2014) poengterer at man må legge til rette for at barn skal kunne fortelle. Det kan tenkes at for eksempel skriving kan være en måte å tilrettelegge for det på. I utforming av skriveoppgaver har lærere stor frihet, ifølge Iversen og Otnes (2021), og selv om lærer 3 er veldig opptatt av det, så er det ikke nødvendigvis slik at alle norsklærere praktiserer å gi åpne skriveoppgaver i like stor grad. Det kan derfor antas at typen skriveoppgaver lærere velger å gi vil kunne ha betydning for hva elevene opplever de har rom for å skrive om.

Skriveopplæringen i norskfaget er nokså omfattende, og har fokus på å utvikle elevers skriveferdigheter, jf. kapittel 2, og det er mye elever skal tilegne seg for å utvikle literacy. En av skrivehandlingene i skrivehjulet er “å reflektere over egne erfaringer, tanker og følelser, vurdere og reflektere over eget arbeid” (Berge et al., 2021, s. 54). Å gi skriveoppgaver som åpner for elevtekster hvor elever opplever at de har rom for å fortelle om sin virkelighet, enten for å få hjelp til noe de opplever som vanskelig eller for å selv bearbeide noe, kan begrunnes med det tverrfaglige teamet “Folkehelse og livsmestring”. Temaet skal gi elevene kompetanse til å kunne sette grenser, håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skriving kan være et verktøy til dette, ved å ha en terapeutisk funksjon for skriveren, jf. Matre et al. (2012). Lærer 3 kom med flere eksempler på at skriving kan benyttes av elever for å bearbeide tanker og hendelser. Hun fortalte at hun har mottatt elevtekster med innhold hun

har oppfattet som bekymringsverdig, men det har vist seg å ikke være et behov for håndtering, da eleven sa at det var skrevet ut fra et behov for å fortelle. Dette indikerer at skriving for noen elever kan fungere som en ventil for å få utløp for tanker og følelser.

Det kan diskuteres om lærere i det hele tatt bør gi skriveoppgaver som ber elever utlevere seg personlig, selv om intensjonen er å åpne opp for at elever kan få rom for å fortelle om noe de strever med. Informanten med elevperspektiv fikk i oppgave å skrive en logg der oppgaveteksten handlet om å skrive hva som hadde hendt den dagen, noe som kan ligne på det Otnes og Iversen (2021) omtaler som “ferieoppgaver”. Skriveoppgaver der elever må skrive om noe som har hendt, kan tenkes å potensielt bringe frem tankerekker og minner som kan bli belastende både å tenke på og å skrive om, dersom de har opplevd noe vanskelig. Matre et al. (2012) trekker frem det etiske i skriveoppgaver av ekspressiv art i skolen og at slik skriving må skje på initiativ fra elever selv. Dette er forenlig med det lærer 1 fortalte om at hun er varsom i oppgaveformulering og har sårbare elever i bakhodet når hun gir elevene sine skriveoppgaver. En mulig fare ved å legge opp til skriveoppgaver som spør spesifikt om noe fra elevers privatliv og personlige følelsesliv, er at det kan føre til at elever ukritisk deler noe som de vil kunne komme til å angre på i ettertid. Lærere kan potensielt oppfordre elever til å dele noe de kanskje ikke er klare for eller ønsker å fortelle. Kanskje formulerer de seg uheldig, og ting kan komme frem på en annen måte enn realiteten, noe som kan medføre store konsekvenser for elevene selv, familie eller øvrige involverte.

Spørsmålet om hvorvidt lærere skal legge til rette for skriveoppgaver som kan resultere i elevtekster med bekymringsverdig innhold, har altså flere sider som må hensyntas. Ettersom skriveoppgaver kan utformes på mange måter, kan man som lærer 3, åpne opp for at elever kan velge å ilegge personlig innhold, men samtidig ikke spesifikt be om det i skriveoppgaven. Her kan skrivehandlingen “å forestille seg” i skrivehjulet (Berge et al., 2021, s. 54) åpne opp for at elever kan skrive fiktive tekster. Det ene behøver ikke nødvendigvis å utelukke det andre. Lærere kan altså gi åpne skriveoppgaver der elever får mulighet til å fortelle gjennom tekst, men samtidig uten at skriveoppgaven tvinger frem deres innerste opplevelser, tanker og følelser. Det handler om respekt for elevene og det å ivareta elevenes integritet gjennom å gi de muligheten fremfor å forlange.

5.3 Relasjoner

I dette temaet skal vi drøfte hvilken betydning lærer-elev-relasjoner har for hvem elever skriver tekster med bekymringsverdig innhold til, og hvorvidt det fanges opp av læreren. Temaet viser også hvilken betydning relasjonen mellom lærer og elevinformant hadde for elevinformanten da hun skrev teksten sin.

5.3.1 Relasjoners betydning for om elever velger å skrive slike tekster til læreren sin

En god relasjon innebærer støtte, omsorg, nærhet, respekt, involvering og åpenhet mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Øverlien (2015) påpeker at tillit er avgjørende for at elever velger å dele viktige ting. Alle lærerne vi har intervjuet er opptatte av å ha gode relasjoner til elevene sine. Ifølge Bakhtin (2005) er leses og mulige reaksjoner på teksten til stede hos skriveren i skriveprosessen. Allerede når elever skriver en tekst til læreren, har de en forventning om hvordan læreren reagerer på tekstinnholdet. Øverlien (2015) trekker frem at forskning viser at det ikke er tilfeldig hvem elever betror seg til og i hvilken sammenheng. Når elever får en skriveoppgave av læreren, vet de at det mest sannsynlig er den samme læreren som skal lese teksten. Hvordan elever tror at læreren vil reagere, vil basere seg på hvordan elevene kjenner læreren og hvilken relasjon de har. Lærer-elev-relasjonen vil derfor kunne ha betydning for hva elever skriver og hvordan.

Elevinformanten fortalte at hun visste godt at det var kontaktlæreren hennes som skulle lese teksten, og hun presiserte at det ikke er tilfeldig hvem en slik tekst blir skrevet til. Hun anså relasjonen til læreren som god og trygg. Elevinformanten fortalte at hun opplevde læreren som en omsorgsfull voksenperson, som hun hadde tillit til. Dette kan settes i sammenheng med det lærer 3 sa om at en god relasjon utover det rent faglige, er en forutsetning for at en elev skal velge å skrive en slik tekst til læreren sin. Skriveoppgaver kan altså åpne for at elever kan formidle et bekymringsverdig innhold, men hvem elevene tenker at skal lese teksten, må kunne sies å være av stor betydning for innholdet. Samme skriveoppgave med ulike lesere kan derfor føre til to ulike elevtekster fra samme elev.

5.3.2 Relasjoners betydning for hvordan lærere leser elevtekster

Tegn må ses i sammenheng med brukeren av tegnene for å forstå dem, ifølge Hopperstad (2005). Matre et al. (2012) hevder at det er viktig å kjenne til kontekst i lesing av elevtekster. Det må derfor kunne sies å være av betydning at lærere ser elevtekster i lys av hvordan de

opplever elever ellers i skolehverdagen, for å forstå innholdet i elevtekster. Disse tegnene kan eksempelvis være symptomer som indikerer at elever har vært utsatt for vonde opplevelser, kriser og traumer, jf. kapittel 2.1.2.1. Dette vil inngå i det Halliday (1998) sier som omhandler alt rundt skriveren som kan ha påvirket skriveren i skriveprosessen. Elever kan skrive om fiktive karakterer eller om seg selv, og Haanæs (2009) påpeker at de lærerne som kjenner elevene, er de som best kan se når elevene identifiserer seg med noen av personene i teksten. Relasjoner og kunnskaper om elever er med andre ord av betydning for om lærere oppfatter at tekster handler om elevene selv, eller om fiktive karakterer. Dette ble også nevnt av Lærer 2 som beskrev lærer-elev-relasjoner som avgjørende for om lærere forstår at tekster handler om elevene som har skrevet dem. Det samsvarer med lærer 1 sin vektlegging av relasjoner for en helhetlig forståelse av elever i sin teksttolkning. Knyttet til dialogismen, som er opptatt av at mening skapes mellom skriver og leser (Bakhtin, 2005), er det altså ikke sikkert at lærer knytter samme mening til teksten, som det elevene har gjort. Læreres relasjoner til elever, bakgrunnskunnskaper og ting de observerer i skolehverdagen vil kunne påvirke deres tolkning av innholdet i elevtekster. Det kan dermed forklare hvordan to lærere potensielt kan tolke én og samme elevtekst ulikt. Det vil si at en elevtekst som av en lærer oppleves som bekymringsverdig, ikke behøver å oppleves bekymringsverdig av en annen lærer.

5.4 Elevtekster

Temaet “elevtekster” viser ulike typer tematikk som har vært i elevtekster hos lærerne vi har intervjuet. Videre drøftes det hvordan læreres fokus i lesing av tekster kan virke inn på hvordan de forstår innholdet i elevtekster.

Lærerne viser til sammen et bredt spekter av tematikk for hva elever skriver om, og at det ikke nødvendigvis kun er de alvorligste temaene som vekker bekymring. Lærerne nevner tema som går på alt fra forventningspress, utfordringer knyttet til livet generelt, kjærlighetssorg, vanskelige familierelasjoner, overgrep, selvskading, spiseforstyrrelser og selvmord. Det brede spektret av tematikk kan forklares med at elever skriver for å bearbeide spørsmål og problemer som opptar dem jf. Skjelbred (2015). Dette kan forklares med det Matre et al. (2012) skriver om at elevtekster handler om det som vedgår elevene. Dette gjenspeiles også i elevinformanten sin tekst om en vanskelig hjemmesituasjon med frykt, krangling og vold.

5.4.1 Lesing av elevtekster

Tekstkompetanse, kunnskap om elevtekster og skriveutvikling fremheves av Haanæs (2013) som forutsetninger for å bli dyktige lesere av elevtekster. Resultatene fra undersøkelsen vår viser at alle lærerne vi intervjuet, er opptatte av å forstå teksters innhold og hva elever forsøker å formidle. Smidt (1991) fremhever at hvilke briller lærere leser med har betydning for hva lærere ser i elevtekster. Lærer 1 presiserte at hun mener det er viktig å se på innholdet og å lese elevtekster nøye. Hun sa videre at man ikke bare kan se på form og skimme gjennom for å se etter skrivefeil. Det samsvarer med Huot og Perry (2009) sin problematisering av læreres posisjonering når de leser elevtekster og betydningen det har for hva de får ut av tekstene. Lærer 2 sa hun bruker tid på å tenke over tekstene. Hun forklarte videre at hun kan legge merke til hint i tekster som hun så setter i sammenheng med ting hun vet om elever fra før. Lærer 3 trakk frem at det kan være små hint i tekst som får henne til å reagere. Hun nevner små ting på setningsnivå som kan gjøre henne bekymret. Dette samsvarer med det Haanæs (2009) påpeker om å lese så nøye at man klarer å fange opp om det er noe spesielt elever prøver på. Det kan ut fra dette tenkes at et funksjonelt syn på skriveopplæring der skrivningen har et klart formål, vil kunne være en medvirkende faktor til at elevtekster med bekymringsverdig innhold ikke blir oppdaget. Dette fordi det potensielt i stor grad kan ta fokuset vekk fra selve innholdet og at elevenes budskap blir oversett. Det kan derfor være av betydning at lærere er bevisste på hvordan de posisjonerer seg i sin lesing av elevtekster. Kanskje bør lærere først lese elevtekster med formål om å motta innholdet, og deretter lese tekster ut fra skriveoppgavens vurderingskriterier.

Sjanger er ifølge Skjelbred (2015) med på å gi leser forventninger til det som skal leses og har betydning for tolkningsprosessen. Lærer 2 fortalte at elevtekster med bekymringsverdig innhold gjerne opptrer i skjønnlitterære skriveoppgaver, og at hun har sett dem skrevet både i første- og tredjepersonsperspektiv. Lærer 3 tar opp utfordringen med at skjønnlitterære tekster egentlig er fiktive. Tønnesson (2018) skriver at skjønnlitterære teksters tekstnormer gjør at leseren i utgangspunktet ikke forventer at teksten handler om noe virkelig. Det kan derfor være utfordrende for lærere når tekster kan ha det Skjelbred (2015) omtaler som et indirekte budskap. Haanæs (2009) skriver at hennes erfaring tyder på at det viktigste lærere gjør når de leser elevtekster, er å forstå innholdet. Både lærer 1 og lærer 3 fortalte at tekster de har lest har blitt for spesifikke til å kunne være fiktive, og at elevtekster med bekymringsverdig innhold gjerne er tekster som har skilt seg ut i mengden. En mulig årsak til dette kan være det Skovholt og Veum (2014) skriver om tekster som bryter med sjanger. Dette viser at det kan oppstå en

konflikt mellom læreres sjangerforventninger og innholdet i elevtekster, som gjør det utfordrende for lærere å vite hvorvidt tekstene handler om eleven selv, eller om innholdet er fiktivt. Elevteksten lærer 3 mottok, jf. kapittel 4.2.3.1, handlet om en person som møtte på ulike gjenstander på vei til skolen og karakterens tankerekker. Det var altså lærerens egen tolkning om at det kunne omhandle elevens selvoppfattelse, som gjorde at hun oppfattet den som bekymringsverdig. Lærer 3 gjorde det Skjelbred (2015) omtaler som å se utover elevteksten for å kunne se budskapet. Lærer 3 beskrev seg selv som nysgjerrig på elevene og tekstene deres. Det å være nysgjerrig på elevtekster kan tenkes å ha innvirkning på hvordan lærere leser elevtekster og igjen hvordan de tolker innholdet i dem. Dette kan indikere at det å ta seg tid til å lese elevtekster og aktivt prøve å forstå dem, gjennom å være nysgjerrig på hva elevene prøver å fortelle, kan ha betydning for forståelsen av tekstene.

5.5 Håndtering.

I dette temaet drøftes håndtering av elevtekster med bekymringsverdig innhold, og hvilken betydning det kan ha for de involverte. Videre settes det i sammenheng med hvordan elevinformanten opplevde at læreren håndterte hennes elevtekst.

Lærere er forpliktet til å hjelpe barn i krise, jf. Dyregrov og Lytje (2021), det bør derfor ikke være et alternativ å ikke undersøke hva tekster egentlig dreier seg om, dersom de mistenker at noe kan være galt. Det er avgjørende at lærere agerer når de ser at barn har det vanskelig jf. Raundalen & Schultz (2018). En måte å håndtere elevtekster med bekymringsverdig innhold på, kan være ved å følge PS-modellen som er beskrevet av Schultz og Langballe (2016). Da vil første steg være å involvere eleven som har skrevet teksten ved å ta en samtale. I denne samtalen kan en tenke at målet vil være å kartlegge hva elevteksten egentlig dreier seg om, for så å sørge for forståelse. Basert på det vil en videre måtte planlegge hvilke tiltak som skal iverksettes, som igjen fører til handling som så til slutt må evalueres. Sanner (2020) viser til at det er viktig å involvere barna i en slik prosess, for dersom det iverksettes tiltak uten at de involveres, vil det kunne medføre tillitsbrudd og usikkerhet. Dette samsvarer med lærer 2 som fortalte at det alltid er viktig å begynne med eleven og deretter undersøke videre dersom det viser seg at hun fremdeles er bekymret. Resultatene fra undersøkelsen vår viser at når lærerne har mottatt elevtekster med bekymringsverdig innhold, har de alle tatt en samtale med elevene om de aktuelle tekstene. Lærer 3 er opptatt av å raskt gi tilbakemelding til elever og beskriver elevtekster som ferskvare. Lærer 2 poengterte at man gjennom samtaler med elever finner ut om det er behov for videre oppfølging eller undersøkelser. I samtale med eleven presiserer

Øverlien (2015) at en må være bevisst på at eleven har valgt akkurat den læreren å betro seg til, og det kan være tilfelle at den læreren er den eneste som vet om det som eleven forteller om. Skjørten et al. (2016) poengterer at det ikke er sikkert at foresatte informerer skolen om ting elever opplever, som eksempelvis vold. Det er derfor spesielt viktig at lærere spør elever ved mistanke om at de utsettes for vold eller annet. Både lærer 2 og lærer 3 sier at det er viktig å undersøke en gang for mye heller enn en gang for lite. Haanæs (2013) skriver at å samtale med elever om tekstene vil være nyttig om noe er uklart. Dette underbygges også av Øverlien (2015) som oppfordrer til at en oppsøker elever og initierer til samtale dersom en mistenker at elever har det vanskelig. Det er viktig at lærere prater med elever som har skrevet elevtekster med bekymringsverdig innhold, for å finne ut om det er behov for videre håndtering.

Det er viktig å være bevisst at elevtekster kan handle om noe selvopplevd jf. Korsgaard et al. (2011). Skjelbred (2015) vektlegger det å ta elever på alvor og å vise respekt for tekstene deres. Lærer 2 fortalte at man må være ydmyk når det gjelder elevtekster med bekymringsverdig innhold, for at elevene skriver om noe som betyr noe for dem. Personlig skriving kan ifølge Matre et al. (2012) ikke vurderes etter tradisjonelle kriterier. Dette synet deles av lærer 3 som presiserte at det er feil fokus å karaktersette elevtekster med bekymringsverdig innhold. Hun forklarte også at det er viktig å være varsom i hvordan man går frem i en samtale med eleven, så de ikke stenger av for videre dialog. Dette nevnes også av lærer 2 som påpekte at det er veldig viktig å ta en dialog med elevene og ikke skremme de. Lærere må være bevisst på eget kroppsspråk, holdning og begrepsbruk jf. Øverlien (2015). De må passe på å lytte, bekrefte det eleven forteller og påse at eleven opplever seg hørt og forstått. En må ikke stille førende spørsmål, korrigere eller presse eleven til å fortelle mer enn eleven ønsker, jf. Øverlien (2015). Med bakgrunn i dette må lærere være forsiktige med å karaktersette elevtekster med et personlig innhold, fordi det kan være selvopplevd. Det kan sette en stopper for dialog dersom eleven opplever responsen som en avvisning, eller hvis lærer går for hardt ut.

I tekster hvor lærere ser at det handler om elever selv, hevder Haanæs (2009) at lærere ikke skal si noe om det i responsen, men heller gi ros for god personschildring. Lærer 3 fortalte at hun sa til eleven at teksten kan oppfattes som å handle om en fiktiv person, men også at hun ser likheter slik hun kjenner eleven. Her er det altså et skille mellom hva teorien oppfordrer til, og det lærer 3 gjør. Likevel kan det tenkes at Haanæs (2009) skriver om elevtekster der lærere ser at eleven identifiserer seg med historien, men at det ikke er en faktor at innholdet er bekymringsverdig. Aasland (2022) skriver i sin uttalelse at hun har møtt og hørt om historier der lærerne har gitt

en god karakter med en tilbakemelding av typen “fantastisk historie, skulle nesten tro du hadde opplevd dette selv” på elevtekster fra elever som selv ble utsatt for overgrep. Øverlien (2015) skriver at lærere ikke må unngå å gå i dialog med elever når det kommer til vanskelige og sensitive temaer, fordi elevene kan føle seg avviste og stenge av for å fortelle det til andre senere. På den ene siden er formålet med skriveoppgaver i utgangspunktet å gjøre elever bedre til å skrive. I den sammenhengen vil det være mest hensiktsmessig se på hva elever har fått til, og motivere til videre skriving. På den andre siden vil skryt for god personschildring på en elevtekst der elever egentlig forsøker å formidle noe personlig og/eller vanskelig, kunne få konsekvenser for lærer-elev-relasjonen. Ut fra dette må det derfor kunne sies å være viktig at lærere snakker med elevene om tekstene de har skrevet, og at de er varsomme i sin respons.

Lærerne vi har intervjuet har alle involvert andre hvis de mente det var behov for videre undersøkelser, og her nevnes helsesykepleier, sosiallærer, rektor, BUP, barnevern og foreldre. Lærer 2 beskrev det som potensielt ubehagelig å iverksette tiltak som kan berøre elever, men at lærere er pliktige til å gjøre det ved mistanke om at noe er galt. Hun nevnte aktivitetsplanen knyttet til §9A og læreres plikt til å agere når lærere blir gjort oppmerksomme på at elever ikke har det bra. Før lærere tar det videre, poengterer Øverlien (2015) at man må passe på å informere eleven om at en som lærer er nødt til å forholde seg til forpliktelser knyttet til lærerrollen, og at være åpen om hva som vil skje videre. Nordhaug (2018) mener at det kan være fornuftig å rådføre seg før man snakker med elever, og skriver at lærere har anledning til å drøfte enkeltilfeller anonymt, uten at taushetsplikten brytes. En fordel ved å drøfte med kollegaer eller andre instanser er at det vil kunne bidra med kunnskap om eleven og kunnskap om hva man burde gjøre når man har mottatt en elevtekst med bekymringsverdig innhold. Det kan tenkes at ved å snakke med kollegaer som ser eleven i andre fag, så vil bekymringen kunne enten styrkes eller svekkes.

Da informanten med elevperspektivet skrev en slik elevtekst, ble hun tatt ut til samtale av læreren for å snakke om teksten. Etter at de hadde snakket om teksten én gang, ble det aldri fulgt opp, til tross for at læreren sa at dette var noe de måtte snakke mer om igjen senere. Elevinformanten presiserte at hun ikke vet hvorvidt det ble gjort videre undersøkelser av læreren. Øverlien (2015) skriver at det er viktig at læreren trygger eleven på at man fremdeles er der når samtalen avsluttes og at eleven kan komme tilbake å snakke om det når som helst dersom eleven ønsker. Dette snakket også lærer 3 om, og hun omtalte det som *å åpne en dør på gløtt*. Moen (2021) skriver at lærere kan velge å enten ignorere og avvise elever, eller de kan

velge å bry seg. Lærer 3 reflekterte også over dette. Hun fortalte at hun vet om lærere som er opptatt av det rent norskfaglige, fordi de mener det er elevenes privatliv og ikke lærerens anliggende. Hun sa at hun tror det er fordi at det kan være enklere å se på elevtekster som kun en norskfaglig tekst. Raundalen og Schultz (2018) omtaler dette som distansering, og forklarer det med at noen kan oppleve det som merarbeid å aktivt søke kunnskap om elevene. Det kan diskuteres hvorvidt lærere har et valg om å bry seg jf. kapittel 2.1.3 og oppmerksomhetsplikten jf. kapittel 1.2.2. I henhold til denne lovparagrafen er lærere forpliktet til være oppmerksomme på forhold som kan føre til tiltak fra barnevernet. Det kan derfor ikke være et alternativ å “ikke se” budskapet i elevtekster for å slippe å ta tak i dem, fordi at det blir merarbeid. Det kan ha stor betydning for elevers liv, om lærere velger å bry seg. Et eksempel på det er det Aasland (2022) skriver i uttalelsen om tilfeller der elever har kommet seg bort fra overgriper etter at lærer snakket med dem og meldte fra om bekymringene på bakgrunn av det elevene skrev om i elevtekster.

5.5.1 Konsekvensen av manglende oppfølging eller håndtering

Lærere må ta samtaler med elever dersom elevene har det vanskelig eller har opplevd noe vondt. Dersom de velger å unngå det, så kan det resultere i at elever føler seg avviste. Videre konsekvens av en slik avvisning kan være at elever velger å aldri fortelle om det til noen igjen jf. Øverlien (2015). Dette samsvarer med det elevinformanten fortalte at hun selv opplevde som elev, da hun skrev en bekymringsverdig tekst til læreren sin. Hun fortalte at læreren ikke fulgte opp slik hun hadde trodd og håpet på, noe som ødela den gode relasjonen deres. Informanten fortalte at hun følte seg sviktet og uviktig. Hun delte derfor ikke ting utover det rent faglige med læreren mer, og hun fortalte det ikke til noen andre heller. Hun måtte leve i en hjemmesituasjon med vold i mange flere år. I sin uttalelse skriver Aasland (2022) om mennesker som har måtte leve med overgrep i mange år. Hun skriver at det er fordi at de ikke turte å fortelle om det til flere, fordi elevtekstene de skrev ikke ble håndtert riktig. Dette viser at konsekvensen av manglende håndtering kan få alvorlige konsekvenser for elevers liv. Det kan føre til at elever ikke prøver å fortelle det til andre voksne, og det kan resultere i at de må fortsette å leve med en vanskelig livssituasjon.

5.6 Bevissthet rundt elevtekster med bekymringsverdig innhold

Resultatene viser at alle lærerne vi har intervjuet, har blitt bevisst elevtekster med bekymringsverdig innhold, først etter å ha mottatt en slik tekst selv. I tillegg viser

spørreundersøkelsen vi la ut på Facebook, jf. kapittel 3.2.2, at alle de 107 norsklærerne som svarte på spørreundersøkelsen, har erfaring med elevtekster som har bekymringsverdig innhold. Haanæs (2013) hevder at erfaring har betydning for å bli dyktig til å lese elevtekster. Erfaring ble trukket frem av lærer 2 som betydningsfullt for å oppdage slike tekster, noe hun presiserte at likevel aldri blir en rutine. Lærer 3 mener også at erfaring har betydning for å se ting i elevtekster. Alle lærerne mener det er viktig å være åpne for at slike elevtekster kan forekomme. Lærer 1 begrunnet det med at det for elever kan være en trygg måte å ytre seg om noe på. Lærer 2 fortalte at mange elever velger å skrive om livene sine uten at hun spesifikt ber dem om det. Videre poengterte hun at lærere aldri vet når en slik tekst kan dukke opp, så de må være bevisste på fenomenet.

Elevtekster med bekymringsverdig innhold har ikke vært en tematikk i utdanningsløpet hos noen av lærerne vi har intervjuet. Det er derfor ikke en selvfølge at det er en tematikk lærere er bevisste på at eksisterer, før de faktisk mottar og leser en slik elevtekst selv. Den mellompersonlige metafunksjonen Halliday (1998) omtaler, har betydning for hvordan lærere leser elevtekster, møter tekster og elever som har skrevet dem. Den mellompersonlige metafunksjonen kan dermed bidra til bevissthet omkring relasjonen mellom lærer-og-elev i elevtekster. Det er nødvendig at norsklærere er bevisste og har tekstkompetanse utover å se hva elever behersker og ikke bare når det gjelder språk, struktur og innhold.

6. Oppsummering

I denne masteroppgaven har vi forsøkt å svare på problemstillingen: “Hvordan opplever og håndterer et utvalg norsklærere elevtekster med bekymringsverdig innhold? – Satt i sammenheng med et elevperspektiv”. Vi har intervjuet tre norsklærere som har erfaring med slike tekster, samt en voksen som skrev en slik tekst da hun selv var elev.

For å besvare problemstillingen skal vi se nærmere på de to forskningsspørsmålene vi presenterte i begynnelsen av oppgaven. Det ene forskningsspørsmålet er “hvordan opplever norsklærere å motta elevtekster med bekymringsverdig innhold”. Masteroppgaven viser at det kan oppleves følelsesladet og krevende for lærere å motta elevtekster med bekymringsverdig innhold. Noe av det som kan være krevende, er å vite om elevtekstene handler om noe fra elevenes virkelige liv, eller om tekstene er fiktive. Gjennom å ha drøftet empiri mot teori har vi kommet frem til at det er læreres subjektive opplevelse knyttet til lesing, satt i sammenheng med kunnskaper om elevene som avgjør om lærere opplever en tekst som bekymringsverdig. Det omhandler hvilket fokus lærere har i lesingen av elevtekster og hvordan de setter det leste i sammenheng med kontekst, bakgrunnskunnskaper de har om elevene og tegn de ser ellers i skolehverdagen. Det er derfor mange faktorer som har innvirkning og som gjør at det ikke er en enkel oppgave å forstå hva elever ønsker å formidle, uten å ta en samtale med dem om tekstene deres.

Det andre forskningsspørsmålet i oppgaven er “hvordan håndterer norsklærere å motta elevtekster med bekymringsverdig innhold”. Masteroppgaven vår viser at det er av betydning å involvere elever på et tidlig stadium ved bekymring, gjennom å først ta en samtale med elevene om teksten. Videre er det viktig å ikke skremme elevene slik at de ikke stenger av for videre dialog. Masterprosjektet viser også at det er hensiktsmessig å reflektere rundt, og drøfte elevtekster og håndtering i profesjonsfellesskapet. Videre får masterprosjektet frem viktigheten av å behandle elevtekster med bekymringsverdig innhold med varsomhet og respekt, og ikke minst å ta det på alvor.

Masteroppgaven belyser at relasjoner er av betydning for hvem elever skriver slike tekster til. Masterprosjektet får frem viktigheten av måten lærere håndterer bekymringen videre, etter å ha lest elevteksten. Relasjoner er altså betydningsfulle for å motta, oppdage og håndtere elevtekster med bekymringsverdig innhold.

For å svare kort på masteroppgavens problemstilling, opplever utvalget norsklærerne i dette masterprosjektet det som emosjonelt og utfordrende å få elevtekster med bekymringsverdig innhold. Samtidig ønsker de å fange opp tekster hvor elever prøver å fortelle noe. Norsklærerne tar samtaler med elevene om teksten, før de eventuelt involverer andre instanser hvis det skulle være behov for videre oppfølging.

Det er masteroppgavens overordnede formål å øke norsklæreres bevissthet rundt bekymringsverdige elevtekster. Dette med bakgrunn i at vi mener at norsklærere har et utvidet ansvar på grunn av den store tekstproduksjonen i norskfaget, hvor fortellingen tradisjonelt har stått sterkt. Hverken informantene våre eller vi har erfart at elevtekster med bekymringsverdig innhold har fått noe særlig fokus i lærerutdanningen, til tross for at lærere har en oppmerksomhetsplikt. Vi innledet denne masteroppgaven med sitatet: *Du ser det ikke før du tror det!* (Kvelling, 2015). Etter å ha skrevet denne masteroppgaven mener vi at sitatet kan være høyst relevant for elevtekster med bekymringsverdig innhold. Det kan tenkes at hvis lærere er bevisste at elevtekster med et bekymringsverdig innhold forekommer, så er sjansen større for at lærere klarer å fange opp enda flere elever som strever med noe. Responsen vi fikk på spørreundersøkelsen vi la ut på Facebook, viser at dette fenomenet forekommer, og det tyder på at det er et tema som engasjerer. Forhåpentligvis vil denne masteroppgaven, med kombinasjonen av de to fagfeltene spesialpedagogikk og norsk, bidra til økt bevissthet omkring elevtekster med bekymringsverdig innhold. Bevissthet om at fenomenet eksisterer, hva det innebærer og hvordan det bør håndteres av norsklærere.

6.1 Videre forskning

Vi anser temaet elevtekster med bekymringsverdig innhold for å være et tema det kan være hensiktsmessig og interessant å forske videre på. I en forlengelse av dette prosjektet ville det vært interessant med en større kvantitativ studie som kartlegger forekomsten av elevtekster med bekymringsverdig innhold. Det kunne også vært interessant å se på om det er noen forskjeller i kjønn knyttet både til lærere som mottakere av tekst, og elever som skriver bekymringsverdige tekster. Det kunne også vært interessant å studere autentiske elevtekster med bekymringsverdig innhold, selv om det ville medføre noen etiske utfordringer knyttet til innhenting av slike tekster.

6.2 Masterprosjektets begrensninger

Studiens begrensninger er redegjort for i metodekapitlet, men vi ønsker på nytt å minne om at resultatene jf. kapittel 3.3.3, ikke kan generaliseres til å gjelde en større populasjon. Likevel kan både teorien og empirien, samt spørreundersøkelsen vi la ut i lærergruppene på Facebook jf. kapittel 3.2.2 sies å gi en indikasjon på at elevtekster med bekymringsverdig innhold er noe som forekommer. Vi fikk 107 svar på spørreundersøkelsen på Facebook, hvor 21 lærere ville la seg intervju. Det tolker vi som at det er et engasjement rundt temaet. Facebook-gruppene har, jf. kapittel 3.2.2 mange medlemmer, hvor ikke alle nødvendigvis er lærere. Vi har derfor ingen garanti for at de som svarte på spørreundersøkelsen vår, faktisk er lærere, selv om de måtte huke av for at de er norsklærere for å komme videre i skjemaet. Dette betyr at det ikke er sikkert at alle som la igjen et svar, faktisk er norsklærere, samtidig som det kan tenkes at flere hadde svart på spørreskjemaet om vi ikke hadde begrenset det til norsklærere. Denne masteroppgaven vil til tross for at resultatet ikke er representativt, kunne bidra til å øke bevisstheten hos lærere rundt elevtekster med bekymringsverdig innhold, og ha en verdi for lærere i lignende situasjoner.

6.3 Implikasjoner

En mulig implikasjon vil kunne være at norsklærere blir mer bevisste på at slike elevtekster kan forekomme. En annen implikasjon av dette masterprosjektet vil kunne være at norsklærere bevisst gir rom for slike tekster i norskfaget, ved å gi åpne skriveoppgaver. Samtidig kan det stilles spørsmål ved hvorvidt elevtekster med bekymringsverdig innhold skal ha en plass i norskfaget. Barn og unges bruk av sosiale medier, jf. kapittel 2.2.2.1, kan tenkes å ha innvirkning på at det er lettere for dem å kommunisere noe vanskelig gjennom tekst, fordi at de ikke er like vant til å forholde seg ansikt-til-ansikt i like stor grad, som man var tidligere. Med masteroppgaven vår ønsker vi å øke bevisstheten rundt elevtekster med bekymringsverdig innhold og poengtere viktigheten av at lærere vet om slike tekster. Samtidig kan det tenkes at det ikke nødvendigvis er i norskfaget man skal gi skriveoppgaver som åpner opp for slike typer tekster. I norskfaget er det i skriveopplæringen hovedsakelig et fokus på å utvikle literacy-ferdigheter og at elever skal bli bedre til å skrive. Skriveoppgaver som inviterer til elevtekster med et bekymringsverdig innhold, er som vi har sett på i denne oppgaven, ikke gode skriveoppgaver om målet er at elever skal bli bedre til å skrive. Det med bakgrunn i at slike tekster, jf. kapittel 2.2.4.5, ikke bør vurderes etter tradisjonelle kriterier. Kanskje er man nødt til å finne plass i skolen for en eller annen skriftlig kommunikasjon hvor elever får mulighet til å skrive om ting som angår dem til en "valgfri" voksenperson i skolen, om ting de har behov

for å uttrykke. Det kan være lærere, miljøarbeidere, barneveiledere/assistenter, helsesykepleier, noen som eleven har en god relasjon til. Det er ingenting som tilsier at norsklæreren er den læreren elever har best relasjon til og ønsker å fortelle om noe til. Kanskje må det åpnes opp for slike elevtekster i skolen, uavhengig av fag, og ikke spesifikt i norskfaget. En tredje potensiell implikasjon kan være at elevtekster med bekymringsverdig innhold blir et tema i lærerutdanningen, slik at nyutdannede lærere kan ta med seg bevisstheten om slike tekster ut i yrkeslivet.

Sett i en større sammenheng viser denne masteroppgaven at lærere må ha fokus på å bygge gode relasjoner, være i stand til å mentalisere og generelt være oppmerksomme på elever. Lærere må vise at de er ansvarlige voksne som er mottakelige for, og tåler å ta imot hva enn elever strever med. Dette uavhengig av om elever uttrykker noe gjennom en skriftlig tekst eller på andre måter. Avslutningsvis ønsker vi derfor å presisere at det å være bevisst elevtekster med bekymringsverdig innhold, kun er en liten del av et større bilde.

7. Litteraturliste

- Aakvaag, H.F., Thoresen, S. & Øverlien, C. (2016). Vold og overgrep mot barn og unge – definisjoner og typologisering. I C. Øverlien, M-I. Hauge & J.-H. Schulz (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 265-280). Universitetsforlaget.
- Aasen, A. J. & Nome, S. (Red.). (2005). *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Andersen, S. & Hertzberg, F. (2005). Studie 9: Å ta en risk - “Utfordrerne” blant eksamensskriverne. I K. L. Berge., L. S. Evensen., F. H. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse bind 2: norskeksamen som tekst* (s. 275-299). Universitetsforlaget.
- Anika, Michelle, Dania, Mathilde, Mikal, Marit Sanner (Red.). (2020). *Klokket om vold og overgrep*. (I. C. Goveia, Overs.) Universitetsforlaget
- Bakhtin, M. (2005). Spørsmålet om talegenrane. (R. T. Slaatelid, overs.). Oslo: Pensumtjeneste A/S.(Opprinnelig utgitt 1979)
- Bakke, J. O. (2014). Å “late tanker” med penn og tastatur: om skrivehjulet og skriving som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s. 56-75). Fagbokforlaget
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge: utfordringer og muligheter. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 500-520). Cappelen Damm Akademisk
- Berge, K. L. (2005). Ettetanker – og tanker om framtidens utfordringer. I K. L. Berge., L. S. Evensen., F. H. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse bind 2: norskeksamen som tekst* (s. 387-394). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge., L. S. Evensen., F. H. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse bind 2: norskeksamen som tekst* (s. 11-190). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. & Hertzberg, F. (2005). Studie 9: Å ta en risk - “utfordrerne” blant eksamensskriverne. I K. L. Berge., L. S. Evensen., F. H. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse bind 2: norskeksamen som tekst* (s. 275-302). Universitetsforlaget.
- Berge, K.L. (1998). Å skape mening med språk: om Michael Halliday og hans elevers sosialesemiotikk. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.). *Å skape mening*

- med språk: en samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J. R. Martin* (s. 17-32). Cappelen Akademisk Forlag
- Berge, K. L., Evensen, S. & Thygesen, R. (2016, 02. april). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching assessing og writing as sa key competency. *The curriculum journal*, 27(2), <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Birkeland, I. E. (2016). Et bedre liv for berørte av vold og traumer. I C. Øverlien, M-I. Hauge & J-H. Schulz (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s.296-298). Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021) Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 21-46). Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard university press
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P. & Deblinger, E. (2018) *Behandling av traumer og traumatisk sorg hos barn og ungdom*. (I. C. Goveia. Overs.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017) *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg). Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- De nasjonale forskningskomiteene (2021, 16. Desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Domaas, O. E. & Larsen, A. S. (2008). “Fra munn til hånd”: om fortelling som inspirasjon for skriving i KRLE på 4. trinn. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 239-248). Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm AS
- Dyb, G & Stensland S. Ø. (2016) Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner. I C. Øverlien, M-I. Hauge og J-H.

- Schulz (Red.) *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 45-62).. Universitetsforlaget.
- Dybsland, R. (2014). Den viktige samtalen. *Barnehagefolk* (1). (s. 48-52). Hentet fra <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/0c98782da6bf4119a75afe8d97b1f554/artikkel-i-barnehagefolk.pdf>
- Dyregrov, A. & Lytje, M. (2021). *Håndbok i barns sorg*. Fagbokforlaget
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O, Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvenser for undervisning. I L. S. Evensen. & T. L. Hoel. (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45-77). Landslaget for norskundervisning: Cappelen.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K, Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s. 13-55). Fagbokforlaget.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken, E. & P. D., Dalland. (Red.) *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287-304). Universitetsforlaget.
- Eritsland, A. G. (2004). *Skrivepedagogikk: teori og metode*. Samlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skrivning: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-31). Tapir Akademisk Forlag
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Fleetwood, S. (2005). *Ontology in Organization and Management Studies: A critical Realist perspective*. *Organization*, 12(2), 197-222.
- Folkehelseinstituttet (2019, 25.juni). *Ett av fem barn blir slått, kløpet eller lugget*. https://www.fhi.no/nyheter/2019/vold-barn/?fbclid=IwAR2NWhd8JmFg_YcJ5F_sMIpEEC-5wYjXSjGRphDeiOjv4hMnovwCBnCBiUc
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*. (FOR-2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>

- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). *Spørreundersøkelser i utdanningsforskning*. I E. Andersson-Bakken, E. & P. D., Dalland. (Red.) *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167-208). Universitetsforlaget.
- Graham, S. (2018). A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist*, 53(4), s. 258-279. DOI: 10.1080/00461520.2018.1481406
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E. (2004) *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen* (2. Utg.) Cappelen Akademisk Forlag
- Halliday, M. A. K. (1998). Registervariasjon. I K. J. Berge, P. Coppock & E. Maagerø. (Red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler av M.A.K Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (s. 95-118). Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. I L. S. Evensen. & T. L. Hoel. (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-44). Landslaget for norskundervisning: Cappelen.
- Hopperstad, M. H. (2005) *Alt begynner med en strek: når barn skaper mening med tegning*. Cappelen Akademisk forlag
- Huot, B. & Perry, J. (2009). . I R. Beard., D. Myhill., J. Riley. & M. Nystrand. (Red.), *The Sage handbook of writing development* (s. 423-435). SAGE.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Haanæs, I. R. (2009). Lesing av elevtekster og elevtekstanalyse. I J. Smidt. (Red.), *Norskdiraktikk*, (3. Utg., s. 348-355). Universitetsforlaget.
- Haanæs, I. R. (2009). Vurdering. I J. Smidt. (Red.), *Norskdiraktikk* (3. Utg., s. 356-367.) Universitetsforlaget.
- Idsøe, T. (2022). Mobbing. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red.) *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 445 – 453). Fagbokforlaget
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), p.220-245. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1080/09500780408666877>
- Ivanič, R. (2012) Writing the self: the discursal construction of identity on intersecting timescales. I S. Matre., D. K. Sjøhelle. & R. Solheim. (Red), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 17-32). Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2021). *Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring* (utg. 2). Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg). Abstrakt forlag AS
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving: en vei inn i lesingen*. Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus forlag
- Kvello, Ø. (2022). Barn som vokser opp med omsorgssvikt, mishandling og vold. I R.Karlsdottir, Ø.Kvello & I.D. Hybertsen (Red.) *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 481 – 513). Fagbokforlaget
- Kvello, Ø. (2022). Barnesyn og barneomsorg. I R.Karlsdottir, Ø.Kvello & I.D. Hybertsen (Red.) *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 51-70). Fagbokforlaget
- Kvello, Ø. (2022). Transaksjonsmodellen for barns utvikling og Bronfenbrenners bioøkologiske teori. I R.Karlsdottir, Ø.Kvello & I.D. Hybertsen (Red.) *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 31-48). Fagbokforlaget
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner* (2.utg.). Gyldendal Akademisk
- 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). Fagbokforlaget.
- Larsen, S. (2015). *Gode grøss: om skrekkfiksjon for og av barn*. Universitetsforlaget.
- Magerø, E. (2005). *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Matre, S. (Red.) Solheim, R. (Red.) & Otnes, H. (Red.), Berge, K.L., Evensen, L.S. & Thygesen, R. (2021). Nye grep om skriveopplæringa: Forskningsfunn og praksiserfaringar. Universitetsforlaget.
- Matre, S. (Red.) Solheim, R. (Red.) & Otnes, H. (Red.), Berge, K.L., Evensen, L.S. & Thygesen, R. (2021). Normprosjektets forståelse av skriving og vurdering. Universitetsforlaget.

- Matre, S., Sjøhelle, D. K. & Solheim, R. (2012) Ekspressive tekstar av unge skrivarar: Om kjensleutløp, identitetsarbeid og skriveutvikling. I S.Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.) *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 101-113). Universitetsforlaget
- Medietilsynet. (2020). Barn og medier 2020: Om sosiale medier og skadelig innhold på nett. (Rapport 1/2020). https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200211-barn-og-medier-2020-delrapport-1_-februar.pdf
- Mehlum, A. (1994). *Skriveundervisning: mellom styring og frihet*. Oslo Tano forlag.
- Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Moen, T. (2021). Undervisningens relasjonelle dimensjon: en forutsetning for læring?. I Lekang, T. & Moen, T. (Red.) *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 281-296). Universitetsforlaget
- Moon, K & Blackman, D. (2014). A guide to understanding social science research for natural scientists. *Conservation Biology*, 28 (5), 1167-1177. https://www.jstor-org.ezproxy.nord.no/stable/24480366?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Murray, D. M. (1991). Indre revisjon: en oppdagelsesprosess. I E. Bjørkvold. & S. Penne. (Red.), *Skriveteori* (s. 9-29). Landslaget for norskundervisning: Cappelen.
- Nilssen, V. (2012). Opplag 2. *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi - kva gjer vi: Omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep. Skulen og barnehagen sine oppgaver*. Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltregerer i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget
- Oltman, G. A. (2013). *Violence in Student Writing: A School Administrator's Guide*. SAGE Publications
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§15-1>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§15-3>
- Payne, M. M. (1997). *Bodily discourses: when students write about sexual abuse, physical abuse, and eating disorders in the composition classroom* [Doktogradsavhandling, university of New Hampshire, Durham]. Proquest.

<https://www.proquest.com/docview/212296512?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

- Puranik, C. S. & Lonigan, C. J. (2014) Emergent writing in Preschoolers: Preliminary Evidence for a Theoretical Framework. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 453-467. DOI:[10.1002/rrq.79](https://doi.org/10.1002/rrq.79)
- Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2018). Krisepedagogikk i ungdomsskolen. I M. B. Postholm, E. Munthe., P. Haug. & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10*. (s.227-249). Cappelen Damm Akademisk
- Regionsenter for barn og unges psykiske helse øst og sør. (2013). *Du ser det ikke før du tror det: rapport fra nasjonal konferanse om tidlig innsats rettet mot barn i alderen 0-6 år*. Barne- og likestillings- og inkluderingsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet, Justis- og beredskapsdepartementet & Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rapporter/2013/du_ser_det_ikke.pdf
- Reneflot, A., Stene-Larsen, K. & Myklestad, I. (02.januar.2020). *Vold og seksuelle overgrep*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/skader/vold/>
- Ruud, A.K. (2021). *Hvorfor spurte ingen meg?: Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner* (2.utg.). Gyldendal
- Samoilow, T. K. (Red.). (2020). *Barn og katastrofer: sosiokulturelle perspektiver på barns tekster og skriveprosesser*. Universitetsforlaget.
- Schulz, J-H. & Langballe, Å. (2016). Læringsamtalen - læreren som ressurs for traumatiserte elever. I C. Øverlien, M-I. Hauge & J-H. Schulz (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 220-236). Universitetsforlaget
- Senje, T. & Skjong, S. (2005). *Elevfortellinger: analyse og vurdering*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Skar, G. B. U., & Aasen, A. J. (2018). Å måle skiving som grunnleggende ferdighet. *Acta Didactica Norge*, 12(4), 1-29. <https://doi.org/10.5617/adno.6280>
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook: skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2015). *Elevenes tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. Utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Skjørten, K., Hauge, M-I., Langballe, Å., Schultz, J-H. & Øverlien, C. (2016). Å se det utsatte barnet. I C. Øverlien, M-I. Hauge & J-H. Schultz (Red.). *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 93-123). Universitetsforlaget
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (1991). *Lesebriller og skriveroller: "rammer" og "roller" i analyse av elevtekster*". (Skrivepuff rapport 3). Allforsk, AVH, Dragvoll, Trondheim.
- Smidt, J. (2013). Barns vei til literacy. I M. Semundseth, & M. H Hopperstad (Red), *Barn lager tekster: om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (s. 15-28). Cappelen Damm Akademisk.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5.utg.). Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Fagbokforlaget
- Thorkildsen, I. M. (2015). *Du ser det ikke før du tror det: Et kampskrift for barns rettigheter*. Vigmostad og Bjørke AS
- Thorshaug, A. (2021) Profesjonsfelleskapets betydning for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I Lekang, T. & Moen, T. (Red.) *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 57-71). Universitetsforlaget
- Tønnesson, J. L. (2018) *Hva er sakprosa*. Universitetsforlaget.
- Universitetet i Oslo. 17.03.2022. *Nettskjema diktafon-app*. Hentet 10. April 2022 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 06. juli). *Skolemiljø Udir-3-2017*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2020*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2021/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten* (Udir-10-2012). [Rundskriv]. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/Udir-10-2012/?depth=0&print=1>

- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1994). *Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Landslaget for norskundervisning. Cappelen Akademisk Forlag AS
- Veum, A (2015). Skriveoppgåver i utvikling? I H. Otnes. (Red.), *Å invitere elever til skrivning: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-27). Fagbokforlaget.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage: mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk
- Wadel, C. & Wadel C. C. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Høyskoleforlaget
- Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep: Skolen som forebygger og hjelper*. (M. Solli, Overs.). Universitetsforlaget

8. Vedlegg

Vedlegg 1: NSD sin vurdering og godkjenning.

12.05.2022, 12:11

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

244799

Prosjekttittel

Masteroppgave 2022

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Kathrine Hundal, anne.k.hundal@nord.no, tlf: +4774022521

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Aleksandra Granheim, 329203@student.nord.no, tlf: 40610180

Prosjektperiode

18.11.2021 - 18.05.2022

Vurdering (2)

11.04.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet (nytt utvalg).

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 2 vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold tilknyttet den registrerte i utvalg 2.

LOVLIG GRUNNLAG – UTVALG 2

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6196b7c3-a6a6-4e5b-a838-898511856f86>

1/3

personvernforordningen art. 6 nr. 1 a, og for særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

DEN REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som den registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Eva J. B. Payne

Lykke til videre med prosjektet!

23.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: informasjonsskrivet til lærerinformantene.

Vil du delta i forskningsprosjektet **«Elevtekster med bekymringsverdig innhold»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke norsklæreres opplevelser og refleksjoner omkring elevtekster som har et bekymringsverdig innhold. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave med formål å undersøke hva et utvalg norsklærere gjør når de mottar elevtekster med et bekymringsverdig innhold. Vi ønsker å finne ut av norsklæreres opplevelser og hvordan de har håndtert det på daværende tidspunkt og i ettertid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi vi har blitt gjort kjent med at du har erfaringer med tematikken.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta vil innebære å gjennomføre et intervju som vil ta ca. 60 minutter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet for å senere kunne transkribere det. Opplysningene vil derfor bli registrert elektronisk.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ingen andre enn Gunn Silje Vanebo (student), Aleksandra Granheim (student), Mona Reitan Rosenlund (veileder) og Anne Kathrine Hundal (veileder) vil ha tilgang til opplysningene som blir gitt.
- Lydopptaket vil bli kryptert og sendt til Nettskjema, som er en sikker løsning for datainnsamling levert av Universitetet i Oslo.
- Du som deltaker vil bli anonymisert og vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon. Personopplysninger vil ikke bli publisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. mai 2022. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet ved Gunn Silje Vanebo (Gunn.s.vanebo@student.nord.no), Aleksandra Granheim (Aleksandra.granheim@student.nord.no), Mona Reitan Rosenlund (Mona.R.Rosenlund@nord.no) og Anne Kathrine Hundal (Anne.K.Hundal@nord.no).
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen (Personvernombud@nord.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gunn Silje Vanebo og Aleksandra Granheim.
Mona Reitan Rosenlund og Anne Kathrine Hundal.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevtekster med bekymringsverdig innhold», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: informasjonsskrivet til elevinformanten.

Vil du delta i forskningsprosjektet «Elevtekster med bekymringsverdig innhold»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke norsklæreres opplevelser og refleksjoner omkring elevtekster som har et bekymringsverdig innhold. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave med formål å undersøke hva et utvalg norsklærere gjør når de mottar elevtekster med et bekymringsverdig innhold. Vi ønsker å finne ut av hva norsklæreres opplevelser er og hvordan de har håndtert det på daværende tidspunkt og i ettertid. Vi ønsker også å belyse dette fra et elevperspektiv.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi vi har blitt gjort kjent med at du har erfaringer med tematikken.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta vil innebære å gjennomføre et intervju som vil ta ca. 60 minutter. Etter avtale sendes det ut en link til et skjema for et skriftlig intervju. Opplysningene vil derfor bli registrert elektronisk.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ingen andre enn Gunn Silje Vanebo (student), Aleksandra Granheim (student), Mona Reitan Rosenlund (veileder) og Anne Kathrine Hundal (veileder) vil ha tilgang til opplysningene som blir gitt.
- Nettskjema er en sikker løsning for datainnsamling levert av Universitetet i Oslo.
- Du som deltaker vil bli anonymisert og vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon. Personopplysninger vil ikke bli publisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. mai 2022. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet ved Gunn Silje Vanebo (Gunn.s.vanebo@student.nord.no), Aleksandra Granheim (Aleksandra.granheim@student.nord.no), Mona Reitan Rosenlund (Mona.R.Rosenlund@nord.no) og Anne Kathrine Hundal (Anne.K.Hundal@nord.no).
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen (Personvernombud@nord.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gunn Silje Vanebo og Aleksandra Granheim.
Mona Reitan Rosenlund og Anne Kathrine Hundal.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevtekster med bekymringsverdig innhold», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: intervjuguide til lærerinformantene.

Intervjuguide

1. Hvor lenge har du jobbet?
2. Hvilket klassetrinn arbeider du på?
3. Hvilke typer skriveoppgaver bruker du å gi og hvorfor?
4. Hvilke skriveoppgaver unngår du å gi og hvorfor?
5. Hvor mange elevtekster har du mottatt som har vekket en bekymring for eleven som har skrevet teksten?
6. Hvilken skriveoppgave var foranledning til teksten(e) eleven(e) skrev?
7. Hadde du som norsklærer tenkt over at tekster som dette kunne bli et resultat av en slik skriveoppgave?
8. På hvilken måte har denne/disse elevteksten(e) hatt betydning for bevissthet rundt at slike tekster kan forekomme?
9. Hva var omstendighetene/konteksten til teksten/tekstene?
10. Konkret hva handlet teksten om, rent objektivt?
11. Hva tolket du ut av teksten(e) og det eleven(e) skrev?
12. Hva tror du er årsaken til at du tolket teksten som du gjorde?
13. Hva var dine spontane reaksjoner og tanker da du leste teksten første gang?
14. Eksakt hva med teksten gjorde at du reagerte?
15. Hvordan vurderer du om en tekst bør undersøkes nærmere eller ikke?
16. Hva gjorde du?
17. Hvilke rutiner har dere for hvordan slikt skal håndteres på deres skole?
18. Hvilken betydning hadde profesjonsfellesskapet for hvordan det ble håndtert?
19. Hvordan har tematikken blitt drøftet i utdanningsløpet eller i lærerkollegiet?
20. Ville du gjort noe annerledes nå i dag, dersom det kom en liknende tekst?
 - o Hva, og hvorfor?
21. Har du noe annet du vil tilføye?

Vedlegg 5: intervjuguide til elevinformanten.

Intervjuguide - elevinformant

Vi har utarbeidet dette skjemaet med bakgrunn i at vi har blitt gjort kjent med at du har førstehåndserfaring med elevtekst med bekymringsverdig innhold. Skjemaet er utarbeidet slik at alt er kryptert og utilgjengelig for andre enn deg, og oss som skriver masteroppgaven, og våre veiledere. Vi garanterer deg full anonymitet, som tidligere avtalt. Du svarer kun på det du er komfortabel med å svare på. Føl deg fri til å legge til hva enn du tenker kan være relevant og presiser gjerne det du opplever som spesielt viktig.

1. Hvilken klasse gikk du i, da du skrev en slik tekst?
2. Kan du fortelle om innholdet i teksten?
3. Husker du om det var en tekst du skrev uoppfordret uten noe spesiell foranledning, eller var det i forbindelse med en konkret skriveoppgave gitt av lærer? Dersom det var en konkret skriveoppgave, husker du omtrent hva slags type skriveoppgave/oppgaveformulering det var?
4. Skrev du teksten som at den direkte handlet om deg, eller skrev du den som at den gjaldt noen andre eller en fiktiv karakter?
5. Husker du om du henvendte deg direkte til læreren i teksten?
6. Hva ønsket du å oppnå med teksten?
7. Dersom det var et bevisst valg hvem som fikk teksten, hva gjorde at du valgte akkurat den læreren?
8. Hvordan vil du beskrive din relasjon til den læreren som var mottaker av teksten din?
9. Hva gjorde læreren etter han/hun hadde lest teksten din?
10. Når du ser tilbake på det, hvordan tenker du at læreren burde håndtert det?
11. Hvilke tanker har du om betydningen av at lærere er bevisst på at elevtekster kan ha bekymringsverdig innhold?
12. Kan du si noe om årsaken til du valgte å dele det gjennom en skriftlig tekst, fremfor å dele det muntlig?
13. Hva tenker du at lærere i dagens skole kan ta med seg av lærdom fra din historie knyttet til denne tematikken?
14. Er det noe mer du ønsker å tilføye? Kanskje er det noen spørsmål du har forventet å få, eller som du synes burde vært stilt, som vi ikke har kommet på stille

Vedlegg 6: Spørreundersøkelse publisert på Facebook.

Norsklærere og bekymringsverdige tekster

Obligatoriske felt er merket med stjerne *

Jobber eller har du jobbet som norsklærer på 5.-10. trinn? *

Ja

Nei

Hvor lenge har du jobbet som lærer? *

0-5 år

5-10 år

10-20 år

lengre enn 20 år

Har du mottatt elevtekster i norskfaget som du har opplevd som bekymringsverdig? *

Med bekymringsverdig innhold menes innhold som har vekket bekymring for hvordan eleven som har skrevet teksten har det.

Ja

Nei

Hva gjorde du etter at du leste elevteksten(e)? *

Jeg valgte å ikke gjøre noe med det.

Jeg valgte å undersøke videre.

Jeg har gjort begge deler.

Er du interessert i å delta i et intervju om temaet? *

Hvis ja, legg igjen din e-postadresse her. Aktuelle informanter vil bli kontaktet og motta mer informasjon om prosjektet og samtykkeskjema. Prosjektet er meldt til og godkjent av NSD. E-postadressen din vil ikke bli brukt til annet formål og vil bli slettet når formålet er oppnådd.

Vedlegg 7: Skriftlig uttalelse Fra Margrete Wiede Aasland

Jeg har møtt flere som forteller at da de var yngre, skrev en stil til læreren i håp om at læreren skulle forstå at hun/han/hen opplevde incest (overgrep fra familiemedlem) eller seksuelle overgrep fra en utenfor familien. Jeg vet de enten har skrevet eller tegnet, i et stille håp om at de skulle få hjelp til å komme bort fra overgrepene.

Noen har vært så heldige at de virkelig ble møtt av sin lærer. De fikk den hjelpen de trengte for å komme seg bort fra overgriper etter at læreren snakket med dem og meldte fra om bekymringen, på bakgrunn av det eleven skrev om seksuelle overgrep i en oppgave. Andre forteller at de tegnet overgrepene, da de gikk på barneskolen.

Jeg har også møtt og hørt om mennesker som har opplevd at læreren har gitt de en god karakter og skrevet en kommentar f.eks. «Fantastisk historie, skulle nesten tro du hadde opplevd dette selv». Dette uten at lærer i ettertid tok eleven til side og tok den samtalen eleven så sårt trengte. Og det tok mange mange år før de turte å fortelle om overgrepene til noen.

Mange utsatte barn kan synes det er vanskelig å si fra om det de utsettes for, fordi de kanskje er truet til ikke å si det til noen. Andre kan oppleve at det er lettere å skrive eller tegne, fordi de ikke finner ord for det de opplever. Det kan også være på grunn av at de selv har aldri hørt voksne snakke om verken seksualitet eller seksuelle overgrep på skolen.

Studentene skriver en viktig master om et tema som kan bidra til at lærere er bevisste på at barn og unge faktisk kan skrive om sin livssituasjon- også med håp om å få hjelp fra læreren sin til å komme bort fra overgrepene, eller hjelp til å komme videre etter overgrep.