



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Undervisningsopplegget *Åstedet*- kreativitet og motivasjon i et skriveforløp

En kvalitativ studie om elevers opplevelse av et undervisningsopplegg i norskfaget

Morten Erichsen og Hege Storflor Mjøn

Masteroppgave i norskdidaktikk, mai 2020

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av en samskrivingsprosess som har fått oss til å snakke mer om tekst enn vi har gjort noen gang tidligere. Vi har fått mulighet til å fordype oss i temaer som vi synes er viktige og spennende.

Tusen takk til vår veileder Morten Bartnæs som har stilt kritiske spørsmål, gitt gode råd og kloke tilbakemeldinger.

Takk til elevene som har deltatt i prosjektet og til elevenes lærer som har latt oss gjennomføre prosjektet vårt i sitt klasserom.

Takk til Ida, Jenny og våre fedre, Geir og Kjell Harald, som har bidratt med innspill og korrekturlesing.

Tromsø/Nesseby, mai 2020

Sammendrag

Dette masterprosjektet er en kvalitativ studie hvor vi har undersøkt problemstillingen:

På hvilke måter kan undervisningsopplegget Åstedet fremme kreativitet og motivasjon for skriving i en ungdomsskoleklasse? Hensikten med prosjektet er å se nærmere på hvordan et undervisningsopplegg kan stimulere til kreativitet og motivasjon for skriving. Dette har vi gjort ved å være deltagende observatører i tre norskøktter, der vi som lærere og lærer-i-rolle har gjennomført dette undervisningsopplegget. I tillegg har vi i etterkant av de tre undervisningsøktene analysert elevtekster som ble skrevet i disse øktene, og til slutt har vi gjennomført kvalitative intervju med fem elever i denne klassen.

Vi har sett at møtet med undervisningsopplegget *Åstedet* er noe som elevene opplever som annerledes. Det skiller seg fra den ordinære norskundervisningen, noe som elevene trekker fram både som en motivasjonsfaktor og som en døråpner for kreativiteten. Gjennom ulike momenter som samskriving, å gå inn i rolle, og å lete etter ledetråder og spor, ser det ut til at elevene opplever en indre autonom motivasjon for skrivingen. I løpet av undervisningsopplegget har vi opplevd positiv stemning og observert stor konsentrasjon, noe vi har tolket som tegn på motivasjon. *Åstedet* har åpnet opp for at elevene får ta egne valg i skriveprosessen. Gjennom å legge til rette for nysgjerrighet og fantasi gis elevene mulighet til å drive selvstendig, skapende virksomhet innenfor rammer som legger til rette for kreativitet.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Oppgavens oppbygging	4
2 Teori	5
2.1 Carlo Ginzburg og ledetråder	6
2.2 Drama	7
2.3 Skrivning	9
2.3.1 Sjangeropplæring	10
2.3.2 Iscenesetting av kommunikasjonssituasjonen	11
2.3.3 Samskriving	13
2.4 Kreativitet	14
2.5 Motivasjon	17
2.5.1 Praktisk og variert undervisning	18
2.5.2 Skriveglede	19
2.5.3 Selvbestemmelsesteorien	20
3 Metode	22
3.1 Kasusstudie	22
3.2 Utvalg	22
3.3 Undervisning	23
3.3.1 Undervisningsøkt 1	24
3.3.2 Forberedelse til undervisningsøkt 2	24
3.3.3 Undervisningsøkt 2	25
3.3.4 Undervisningsøkt 3	26
3.3.5 Refleksjoner rundt undervisningen	27
3.4 Observasjon	28
3.4.1 Kjennetegn på motivasjon hos elevene	28
3.5 Intervju	29
3.5.1 Intervjuguide	30
3.6 Tekstanalyse av elevtekstene	31
3.7 Tilnærming til datamaterialet	31
3.7.1 Analyse av elevtekstene	32
3.7.2 Analyse av observasjonene	34
3.7.3 Analyse av intervjuene	34
4 Analyse og drøfting	36

4.1 Presentasjon av funn og drøfting av elevtekstene	36
4.1.1 Elevtekst 1– troverdige slutninger	36
4.1.2 Elevtekst 2- fantasifull	38
4.1.3 Elevtekst 3- informerende	40
4.2. Presentasjon av funn og drøfting av observasjonene	42
4.2.1 Vekselvirkninger	42
4.2.2 Indre motivert læringsatferd.....	43
4.2.3 Konsentrasjon som tegn på motivasjon	45
4.2.4 Samskriving	46
4.3 Presentasjon av funn og drøfting av elevintervjuene	47
4.3.1 Åstedet	47
4.3.2 Forholdet mellom rammer og kreativitet	50
4.3.3 Rollen som detektivjournalist	53
4.3.4 Samskriving	55
4.4 Diskusjon av studiens forskningsetiske aspekter, reliabilitet, validitet og overførbarhet	57
4.4.1 Etske betraktninger.....	57
4.4.2 Reliabilitet.....	58
4.4.3 Validitet (gyldighet).....	59
4.4.4 Overførbarhet (ytre gyldighet)	59
5 Oppsummering og veien videre	61
5.1 Hvordan kommer kreativitet til uttrykk i elevtekstene?.....	61
5.2 Hvordan kommer motivasjon til uttrykk i løpet av undervisningsopplegget?	62
5.3 På hvilke måter kan undervisningsopplegget <i>Åstedet</i> fremme kreativitet og motivasjon for skriving i en ungdomsskoleklasse?	63
5.4 Avsluttende refleksjoner	64
6 Referanseliste	66
Vedlegg 1- Intervjuguide	72
Vedlegg 2- Samtykkeskjema	73
Vedlegg 3- Oppgavetekst og kjennetegn på en god besvarelse	76
Vedlegg 4- Manus til pressekonferanse	78
Vedlegg 5 – Elevtekst 1	79
Vedlegg 6 – Elevtekst 2	80
Vedlegg 7 – Elevtekst 3	81

1 Innledning

Når elevene kommer på skolen tidlig tirsdags morgen, er ikke klasserommet slik det bruker å være. Stoler og pulter er veltet, og på gulvet ligger tomhylser og mistenkelige brev. Veggene er dekket med plantegninger, skyteskiver og kart. Elevene blir møtt av «politiet» som har innkalt til pressekonferanse. Her får elevene beskjed om at mistenkelige ting har foregått gjennom natten. Deretter får elevene beskjed om å gå inn i rollen som detektivjournalister for en selvvalgt avis, og de skal skrive en nyhetsartikkel der de bidrar med sin løsning på saken.

Dette er rammene for undervisningsopplegget denne masteroppgaven tar utgangspunkt i. Undervisningsopplegget ble gjennomført på en ungdomsskole tidligere dette semesteret, og vi ønsker å undersøke på hvilke måter undervisningsopplegget kan fremme kreativitet og motivasjon for skrivning i en ungdomsskoleklasse. Vi har valgt å kalle undervisningsopplegget *Åstedet*.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 2011 trådte Stortingsmelding nummer 22, *Motivasjon – Mestring – Muligheter- Ungdomstrinnet*, i kraft. Denne meldingen hadde blant annet til hensikt å gjøre opplæringen på ungdomstrinnet mer motiverende og relevant. En av årsakene til dette var at elevenes motivasjon faller med alderen, og at den er lavest hos elevene på 10.-trinn. Motivasjon beskrives som viktig for læring, og det er vanskelig å ta til seg kunnskap uten å være nysgjerrig og ha lyst til å forstå og lære. Derfor ønsket Kunnskapsdepartementet at opplæringen skulle bli mer motiverende gjennom å gjøre den praktisk og variert, utfordrende og relevant (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 6-7).

På bakgrunn av stortingsmeldingen startet Kunnskapsdepartementet satsingen «Ungdomstrinn i utvikling 2012-2017», der hovedmålet har vært «motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer praktisk og variert undervisning» (Lødding, Gjerustad, Rønsen, Bubikova-Moan, Jarness & Røsdal, 2018, s. 3). I sluttrapporten for denne satsingen drøftes det hvorvidt opplæringen er blitt mer praktisk og variert, og rapporten knytter spesielt stor usikkerhet til om elevene er blitt mer motiverte og mestrer bedre. Det kommer blant annet fram at elevene fremdeles ønsker større variasjon i undervisningen, som er tilpasset de ulike fagene (Lødding, et al., 2018, s. 192). Også lærerne er usikre og tvilende til at «Ungdomstrinn i utvikling» har styrket elevenes motivasjon (Lødding, et al., 2018, s. 195). Det er med andre ord lite som

tyder på at satsingen har revolusjonert undervisningen på prosjektskolene (Lødding et al., 2018, s. 192).

Det samme året som sluttrapporten for «Ungdomstrinn i utvikling» ble presentert, var dette en overskrift i *Dagsavisen*: «Elevenes motivasjon går ned fra 7. til 10. trinn, viser resultatene fra Elevundersøkelsen. Utdanningsforbundet uttrykker uro over funnet» (Prestegård, 2018).

Utdanningsforbundets leder, Steffen Handal, uttrykker at dette er problematisk, og at det bør forskes mer på hva som gjør at motivasjonen daler (Mellingsæther, 2018). I den samme artikkelen trekker skoleforsker Einar M. Skaalvik fram at nedgang i motivasjon skjer så tidlig som på barnetrinnet (Mellingsæther, 2018). Det virker dermed som om ungdomsskoleelevers motivasjon fremdeles er en utfordring.

I likhet med at elevenes motivasjon synker med årene, synker også troen på egen kreativitet. Fra barnehagebarn der barna strutter av kreativitet, til elevene går ut av ungdomsskolen har flere mistet troen på egne kreative evner (Robinson, 2013, s. 61). Stortingsmeldingen som vi nevnte innledningsvis, Meld. St. nr. 22 (2010-2011), peker på at opplæringen på ungdomstrinnet bør stimulere kreativitet, både som egenverdi, og som inngang til læring og økt motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 6). Kreativitet blir derfor et viktig stikkord for oss i denne oppgaven.

I vår bacheloroppgave skrev vi om hvordan drama kan brukes som arbeidsmetode i fag. Den gang gjennomførte vi et undervisningsopplegg som ligner på *Åstedet*. Vi erfarte at elevene opplevde undervisningsopplegget som spennende og motiverende for skriving. Ingen av oss hadde den gang gjort noe lignende før, men på ulike undervisningsgrupper og lærergrupper på Facebook fant vi flere lærere som hadde gjennomført lignende opplegg¹. I kommentarfelt under disse innleggene fikk vi inntrykk av at mange likte ideen. Vi så at det var flere lærere som skrev at de lot seg inspirere, og at dette var noe de hadde lyst til å teste ut i egen klasse. Vi har også sett at det er mulig å kjøpe lignende undervisningsopplegg på nett.² Ingen av disse ressursene gjør rede for en teoriforankring til opplegget. Derfor ønsker vi å se nærmere på teoriaspektet ved dette undervisningsopplegget.

¹ Facebookgruppa «Undervisningsopplegg»

² <https://teachingfuntastic.no/product/mysterier/>

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av de temaene som vi har skissert så langt, ønsker vi i denne masteroppgaven å rette fokus mot ungdomsskoleelevers kreativitet og motivasjon gjennom et undervisningsopplegg. Elevene skal skrive en nyhetsartikkel med utgangspunkt i et åsted som vi på forhånd har iscenesatt på et av klassens grupperom. Inne på rommet har vi blant annet plassert tomhylser, skyteskiver, utskrifter av e-postkorrespondanser, diverse brosjyrer og andre rekvisitter som skal fungere som bevismateriale. Elevene går så i rollen som detektivjournalister for en selvvalgt avis for å skrive en nyhetsartikkel om hva de tror har skjedd eller blitt planlagt på åstedet. Begrepet detektivjournalist kommer vi tilbake til senere. Problemstillingen vår for prosjektet er som følger:

På hvilke måter kan undervisningsopplegget Åstedet fremme kreativitet og motivasjon for skriving i en ungdomsskoleklasse?

For å kunne svare på problemstillingen har vi gjennomført en kvalitativ studie der vi har brukt tekstanalyse, observasjon og intervju som metode for datainnsamling, og vi er i hovedsak ute etter elevenes opplevelse av undervisningsopplegget. Med utgangspunkt i problemstillingen har vi utformet to forskningsspørsmål som en konkretisering av problemstillingen. Disse forskningsspørsmålene vil gjennom undersøkelsen fungere som hjelp til å belyse problemstillingen.

Det første forskningsspørsmålet er:

(1) *På hvilke måter kommer kreativitet til uttrykk i elevtekstene?*

Elevene skal skrive en nyhetsartikkel. I likhet med andre sjangre innebærer det en rekke kjennetegn å forholde seg til. Disse skal elevene bli kjent med i løpet av vårt prosjekt. Elevene får utdelt en skriveoppgave og kjennetegn på en god besvarelse (Vedlegg 3). Sammen med sjangertrekkene utgjør disse rammene for oppgaven. En allmenn oppfatning av nyhetsartikkelen er at den skal presentere fakta. I vårt opplegg bryter vi til dels med disse forventningene, da det legges opp til at elevene selv skal skape deler av innholdet.

Det andre forskningsspørsmålet er:

(2) *Hvordan kommer motivasjon til uttrykk gjennom undervisningsopplegget Åstedet?*

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2, teori, redegjør vi for forskjellige momenter ved undervisningsopplegget *Åstedet*, deriblant drama, sjangeropplæring, kreativitet og motivasjon. Vi vil se på undervisningsopplegget og de ulike elementene det berører som en helhet. Dette kapittelet har kobling til resten av oppgaven fordi det har lagt føringer for tolkning av empiri.

I kapittel 3, metode, vil vi redegjøre for de metodiske valgene vi har tatt for å komme nærmere et svar på problemstillingen. Her vil vi også beskrive undervisningsopplegget som vi gjennomførte. I kapittel 4, analyse og drøfting, presenterer vi funnene fra elevtekstene, observasjonene og intervjuene, og vi drøfter funnene opp mot prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg vil vi diskutere forskningsetiske sider ved prosjektet, reliabilitet, validitet og overførbarhet. I kapittel 5, oppsummering og avslutning, vil vi oppsummere funnene våre og antyde et svar på problemstillingen og prosjektets to forskningsspørsmål.

2 Teori

Å bruke et fiktivt åsted eller mordmysterium i et undervisningsopplegg er ikke noe nytt, og det har blitt gjort i flere forskjellige situasjoner tidligere. Det kan tilpasses ulike fag og situasjoner. I vårt prosjekt tar vi utgangspunkt i et undervisningsopplegg utformet av oss selv, og vi har tilpasset det til å inkludere de elementene som vi vurderer som mest interessante å se nærmere på. I dette kapittelet ønsker vi å se de ulike delene av dette prosjektet i norskdidaktisk lys. Vi har underveis i teoridelen valgt å fortelle litt om undervisningsopplegget fordi vi mener disse beskrivelsene er med på å tydeliggjøre de teoretiske poengene i prosjektet.

I første del av teorikapittelet tar vi for oss en artikkel skrevet av Carlo Ginzburg om ledetråder. Denne artikkelen ser på hvordan mennesker er opptatt av å kunne tolke spor, og på sammenhengen mellom sporsøking og ulike former for kreativ virksomhet. Vi mener den kan være med på å legge et teoretisk grunnlag for undervisningsopplegget *Åstedet*, og vi vil i løpet av oppgaven komme tilbake til denne artikkelen for å kunne belyse temaer som kreativitet og motivasjon. Fra Ginzburgs artikkel beveger vi oss over til det dramafaglige aspektet ved undervisningsopplegget.

Vi kommer deretter til å ta for oss skrijving, og hva Utdanningsdirektoratet sier om norskfagets rolle i utviklingen av elevenes skrivekompetanse. Herunder vil vi også komme inn på sjangeropplæring. Marte Blikstad-Balas og Frøydis Hertzberg har skrevet artikkelen «Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?» (2015). Denne artikkelen belyser viktigheten av rammer i skriveopplæringen, og vi har valgt å ta utgangspunkt i denne artikkelen for å kaste lys over hvordan kreativ skrijving kan kombineres med sjangeropplæring i dette undervisningsopplegget. Deretter tar vi for oss samskriving som begrep, der vi vektlegger det naturlige språklige samspeillet slik det er beskrevet i boka *Samskriving: ny veg i skriveopplæringa*, av Alf Gunnar Eritsland. Videre vil vi se på iscenesetting av kommunikasjonssituasjoner.

Vi ser på det som nødvendig med en redegjørelse av begrepene kreativitet og motivasjon for å si noe om hvordan vi bruker disse to begrepene i dette prosjektet. Dette er også viktige begreper i analyse og drøftingsdelen av arbeidet vårt. I arbeidet med å åpne perspektiver og gjøre begrepet kreativitet håndterbart og forståelig, har vi tatt utgangspunkt i tekster skrevet

av Robin Barrow og Ronald Woods (2006), og Linda J. Carey og Linda Flower (1989). I den delen som omhandler motivasjon vil vi i hovedsak ta utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien utviklet av Edward Deci og Richard Ryan, men vi vil også komme inn på satsingen «Ungdomstrinn i utvikling».

2.1 Carlo Ginzburg og ledetråder

Mennesker ser forskjellig på verden, og vårt syn på verden har endret seg i takt med kunnskap, erfaringer og vitenskap. Carlo Ginzburg er en italiensk kulturhistoriker født i 1939. I artikkelen «Morelli, Freud and Sherlock Holmes: Clues and Scientific Method» (1980) ser Ginzburg nærmere på hvordan folk ser og oppfatter verden rundt seg. Han er i artikkelen opptatt av hvordan kunnskap tilegnes og hvordan kunnskap og observasjoner som vi tilegner oss organiseres og plasseres innenfor de rammene vi har av informasjon (Ginzburg, 1980, s. 5).

Som det kommer fram av tittelen på Ginzburgs artikkel, er det tre personer som trekkes fram for å belyse disse temaene. Den første personen som nevnes i tittelen er kunstkritikeren Giovanni Morelli, som levde på 1800-tallet. Neste person er grunnleggeren av psykoanalysen, Sigmund Freud, og til sist Sherlock Holmes, en fiktiv romanfigur og mesterdetektiv. Grunnen til at Ginzburg trekker fram akkurat disse tre personene, er at de alle tre ifølge Ginzburg finner nøkkelen til en dypere virkelighet gjennom små detaljer. For Morelli er disse detaljene trekk ved malerier. Hos Freud finnes de i drømmer, symptomer, eller det som blir kalt en freudiansk glipp, altså forsnakkelser og andre feilreaksjoner som kan ha en psykologisk mening som uttrykk for ubevisste motiver. Og for Sherlock Holmes finnes de i ledetrådene han tar i bruk for å løse et mysterium (Ginzburg, 1980, s. 5).

Gjennom å se nærmere på disse tre personene undersøker Ginzburg forholdet mellom formell og uformell kunnskap. Han viser til Galileo Galilei som var blant dem som på 1600-tallet krevde at alt bevismateriale skulle være direkte observerbart og repeterbart. Gjennom dette synet på vitenskapen blir en tilnærming til det individuelle utelukket (Ginzburg, 1980, s. 19). På slutten av 1800-tallet innførte Morelli en praksis med fokus på å kaste lys på små detaljer i maleriene, de som var karakteristiske for hver enkelt kunstner. Morelli var opptatt av at disse detaljene var noe som er innarbeidet i kunstneren, slik de små detaljene som er viktig å merke seg, ofte er noe som kun ligger i kunstnerens underbevissthet, altså noe han ikke er klar over

selv. Disse detaljene gir rom for en individuell strek, slik at den innerste kjernen i kunstnerens individualitet henger sammen med elementer utenfor bevisst kontroll (Ginzburg, 1980, s. 11).

Hverdagserfaring og uformell kunnskap er ofte overført fra eldre generasjoner. Her viser Ginzburg til jegere som eksempel. Mennesker har vært jegere i all sin tid, og dette er en kunnskap som har blitt videreformidlet gjennom generasjoner. Selv om nye generasjoner ikke har vært på jakt selv, har de hørt historier fra tidligere som gjør at de har tilegnet seg kunnskap. I tusenvis av år har mennesker levd av jakt, og jegere har gjennom all denne tiden lært å forstå og gi kontekst til det minste spor. Alt fra sporene fra dyrene, lukter, knekte kvister, hår eller fjær på bakken kan gi forståelse. Så på samme måte som en jeger, eller en detektiv, kan man bruke detaljer og konsentrasjon for å finne meningsfulle forbindelser og mønster i de forskjellige fagfeltene. Gjennom en detaljert studie av noe lite kan man altså si noe vesentlig om det store bildet. Jegerne samlet sine erfaringer og viste de neste generasjonene kunsten å sette sammen små spor for å få en helhetlig forståelse av noe større (Ginzburg, 1980, s. 12-13).

Til felles har både Freud, Morelli og Holmes at de finner nøkkelen til en dypere virkelighet gjennom detaljer. Alle tre mennene har en bakgrunn innenfor medisinen - og i alle tre tilfeller kan vi se at de alle tre benytter seg av modellen for symptomatologi, disiplinen som tillater diagnose, selv om sykdommen ikke kan observeres direkte. Gjennom artikkelen til Ginzburg ser vi at man kan få et bredere blikk av virkeligheten gjennom å se nærmere på detaljer (Ginzburg, 1980, s. 12).

2.2 Drama

I arbeidet med å utvikle undervisningsopplegget dette prosjektet tar utgangspunkt i, så vi at det har flere likhetstrekk med det som kalles «Forensic teaching». Dette er i all hovedsak brukt i fag hvor naturvitenskapen har en sentral plass, og det kobles opp mot rettsmedisinen. Det dreier seg om å samle og analysere bevis fra forbrytelser, men oftest er hensikten at elevene skal finne tilbake til forutbestemte svar (Forensic Science, 2020), i større grad enn i vårt prosjekt som heller skal stimulere til fantasi og motivere for skriving. Likevel ser vi en parallell her til Morelli, Freud og Holmes, som alle var medisinerne. De var ute etter en diagnose selv om sykdommen ikke kunne observeres direkte (Ginzburg, 1980, s. 12). Også

for journalister er en sentral del av arbeidet å utforske sammenhenger. I dette prosjektet legges det i tillegg opp til at elevene skal kunne trekke slutninger, basert på de sporene de finner.

Elevene i vårt prosjekt blir som tidligere nevnt bedt om å gå inn i rollen som detektivjournalist. Med detektivjournalist mener vi at elevene selv skal ta del i etterforskningen og bidra med sin teori til løsning på saken. Vi har hentet inspirasjon til dette hos Martin Eide i boka «Hva er journalistikk?» (2011). Han skriver at det er grunnleggende for journalisten å finne ut hvordan ting henger sammen, og at det derfor ikke er tilfeldig at metaforen om journalisten som detektiv står så sterkt (Eide, 2011, s. 42-43). Vi ønsker at elevene skal gi et sannferdig bilde av det som har skjedd eller blitt planlagt på åstedet, med utgangspunkt i det de finner av bevismateriale og spor.

Det er ikke bare elevene som går inn i rolle i vårt prosjekt. En av oss vil, i rollen som politi, lede pressekonferansen som er et utgangspunkt for den dramabaserte undervisningen. Dramapedagog Aud Berggraf Sæbø har skrevet om lærer-i-rolle, og hun kaller selve dramaaktiviteten et spill. Benytter vi metoden lærer-i-rolle, er både elever og lærer en del av dette spillet, som hun kaller en som-om-situasjon (Sæbø, 1998, s. 109).

Vi valgte å starte undervisningsøkta med en lærer-i-rolle fordi vi ville skape et best mulig utgangspunkt for motivasjon for skriving. Ifølge Sæbø kan dette ofte være en fordel da det gir elevene en opplevelse som er annerledes og engasjerende (Sæbø, 1998, s. 127). Som lærer-i-rolle gir vi elevene gjennom pressekonferansen nødvendige opplysninger og fakta i spillsituasjonen. Videre får elevene i rollen som detektivjournalister mulighet til å stille spørsmål til politibetjenten gjennom hele undervisningsøkta. Sæbø skriver at dette oppleves spennende og interessant fordi de selv også er i rollesituasjonen, og situasjonen virker motiverende og fengende for elevene (Sæbø, 1998, s. 113). Vi valgte at en av oss skulle fungere som lærer-i-rolle, mens den andre ikke gikk inn i rolle. Vi rigget opp til en pressekonferanse, der den som ikke var i rolle introduserte politibetjenten. På denne måten fikk vi en tydelig overgang til da dramaaktiviteten startet, og elevene fikk mulighet til å henvende seg til både rollekarakteren politibetjent og den som kun var seg selv.

«Lærer-i-rolle-teknikken utvikler og forhøyer den dramatiske betydning og spenning. Den gir spillet en ny og verdifull ressurs», skriver Sæbø (1998, s. 109). Målet med lærer-i-rolle er å skape en troverdig rollefigur, som handler på et ekte ekstensivt plan i den gitte som-om-

situasjonen. Gjennom hele økta gikk den som var i rolle som politibetjent inn og ut av rollen. Som lærer-i-rolle skal læreren ivareta både struktureringen og ledelsen av undervisningen, samtidig som han eller hun deltar i selve spillet (Sæbø, 1998, s. 109). Det er et viktig poeng at uavhengig av om læreren er i rolle eller ikke, må han eller hun ta alle svar og innspill fra elevene på alvor og forholde seg til dem i spillet. I tillegg bør en være bevisst på muligheten til å problematisere svarene og peke på konsekvenser av ulike handlingsforslag også i rolle (Sæbø, 1998, s. 129). Læreren oppnår, ifølge Sæbø, balanse og objektivitet, noe som er nødvendig for refleksjon når læreren går ut av rolle igjen. Ifølge Sæbø er dette noe som er med på å skape motivasjon for arbeidet, og resultatet blir da opplevelse, innlevelse og engasjement som bakgrunn for de handlingsvalgene elever og lærer stilles ovenfor (Sæbø, 1998, s. 110).

2.3 Skrivning

Ifølge læreplanen i norsk har norskfaget et særlig ansvar for å utvikle elevenes skrivekompetanse. I læreplanen blir skrivning i norsk beskrevet som å uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangrer. Dette innebærer blant annet å la elevene utvikle personlige skriftlige uttryksmåter og å beherske ulike skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Skriveopplæringen i norsk går fra å være grunnleggende, til at elevene skal planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangrer tilpasset mottaker, medium og formål (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4-5).

Med fagfornyelsen som trer i kraft fra og med skoleåret 2020, skal læreplanene gi elevene bedre grunnlag for å reflektere, være kritiske, skapende, utforskende og kreative (Regjeringen, 2019). Vi merker oss spesielt det at elevene skal være utforskende og kreative, og det kan virke som kreativitet har fått en større plass i de nye norskplanene. Blant annet hevdet Ludvigsen-utvalget at et viktig mål med fagfornyelsen var å frigjøre mer tid til lærerne for å arbeide mer kreativt (Ruud, 2018). Under fagets relevans og verdier i læreplanen i norsk, blir kreativitet trukket fram. Her står det at «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Med undervisningsopplegget *Åstedet* vil vi stimulere til kreativ virksomhet gjennom å legge til rette for fantasi og nysgjerrighet.

2.3.1 Sjangeropplæring

I arbeidet med å planlegge undervisningen, diskuterte vi i hvor stor grad vi skulle fokusere på sjanger i dette opplegget. Avgjørelsen om å inkludere sjanger vil bli begrunnet gjennom dette underkapittelet.

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, sto det eksplisitt i læreplanen for norsk at elevene skulle skrive tekster i ulike sjangre innenfor sakprosa og skjønnlitteratur, som for eksempel artikkel, kåseri, formelt brev og dikt. Etter revisjonen i 2013 ble de eksplisitte sjangerbenevningene erstattet med ulike teksttyper. Elevene skulle nå gå over til å «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Dette har igjen endret seg litt i fagfornyelsen. Der står det at elevene nå skal «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Det vil altså si at sjanger er tilbake i ordlyden, men det står fortsatt ikke spesifikt hvilke sjangre elevene skal skrive.

Selv om vi ser en nedtoning av sjangerbegrepet, betyr ikke det nødvendigvis at elevene blir sjangeranarkister. Elevene har bygd opp en implisitt sjangerkompetanse gjennom tidligere lesing og skriving. Der formen tidligere var helt vesentlig for sjangeren, er det nå mer snakk om forventninger til form i de ulike sjangrene. Det har bygd seg opp en viss forventning om hva som forventes av ulike tekster; en artikkel som i hovedsak består av personlige fortellinger, eller en søknad med en ekspressiv stil, står i fare for å bli avvist av leseren fordi de bryter med forventningene vi har til den teksttypen (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 49).

Nyhetsartikler er som regel informative; de skal gi informasjon om en sak til leserne. I vårt tilfelle skal elevene skrive en informativ nyhetsartikkel, men vi ønsker i tillegg at elevene skal være kreative. Ifølge Utdanningsdirektoratet er ikke en kreativ tekst en teksttype på lik linje med informative, argumenterende og fortellende tekster, men en skrivemåte der den som skriver viser kreativitet og originalitet, både når det kommer til innhold, innfallsvinkler og språklige virkemidler (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 36). Vi tolker dette på samme måte som Blikstad-Balas & Hertzberg (2015) gjør, nemlig at dersom formålet med en tekst er å informere, kan dette gjøres kreativt. De viser for eksempel til hvordan kreativitet er en vesentlig faktor når tekstforfattere lager informasjonskampanjer (Blikstad-Balas & Hertzberg,

2015, s. 51). På samme måte kan elevene i vårt undervisningsopplegg skrive en informerende nyhetsartikkel, samtidig som de er kreative i prosessen. Dette vil blant annet komme til uttrykk gjennom valgene som elevene tar på åstedet.

Når elevene blir bedt om å utføre ulike skrivehandlinger som oppfyller ulike formål, er de avhengige av å kjenne til ulike tekstnormer som kan være gjeldende for ulike skriveformål. For å oppnå dette kreves det fokus på de ulike delene som en skriveprosess består av (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 51). Selv om elevene skal være kreative, betyr ikke det at sjanger ikke lenger betyr noe. Selv temaer eller felt som appellerer til elevene, har liten verdi dersom de ikke vet hvordan teksten skal skrives. Et stort subjektivt engasjement alene, uten mønstre for hvordan de skal skrive, vil begrense elevenes skriveutvikling (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 50). Derfor ønsker vi at elevene i vårt tilfelle på forhånd skal bli kjent med den sjangeren de skal skrive, slik at motivasjonen ikke ødelegges av at de ikke behersker sjangeren.

2.3.2 Iscenesetting av kommunikasjonssituasjonen

Anne Håland (2016) skriver i sin bok *Skrivedidaktikk* om å iscenesette kommunikasjonssituasjoner. Dette innebærer at elevene er klar over hvem de skal opptre som, og hvem som skal være mottaker av den skrevne teksten. Iscenesettinga er en del av lærerens planleggingsarbeid, og gjennom å tydeliggjøre konteksten kan man hjelpe elevene til å skrive på fagets premisser (Håland, 2016, s. 37). Undervisningsopplegget *Åstedet* innebærer en bokstavelig tolkning av ideen om iscenesettelse, siden vi lager en reell scene som elevene skal gå inn i. Selv om åstedet som sådan er en fiksjon, er scenen ekte i den forstand at vi har lagt igjen ulike spor som til sammen kan utgjøre en fortelling. En slik skrivesituasjon hører til det Iversen & Otnes (2016) kaller tilnærmet autentiske skrivesituasjoner (s. 45).

I planleggingsarbeidet er det viktig at læreren tenker gjennom hvem skriveren (eleven) skal opptre som og hvilken skrivepraksis som ligger til grunn. Dersom skrivingen inviterer til en skrivepraksis som eksperter utfører, betyr det at eleven må ta på seg ulike identiteter eller roller. Slike skriveroller kan være med å gi elevene autoritet og myndighet i teksten. Elevene tenker på leseren når de skriver: Hva er det viktig å ha med i teksten? Hvordan skal jeg uttrykke meg slik at leseren skjønner hva jeg mener? Dette kan være med på å sette spor i teksten (Håland, 2016, s. 38).

I rollen som detektivjournalister skal elevene velge en avis som de arbeider for, og de skal gjennom en nyhetsartikkel gjøre rede for funn som er gjort. De skal også skape egne teorier om hva som kan ha skjedd på åstedet. Elevene får altså tildelt en skriverolle som legger føringer for hvordan teksten blir seende ut til slutt. I tillegg har de konkrete gjenstander å forholde seg til inne på rommet. Dette rommet blir en scene i en spillsituasjon, der elevene er i rolle og skal bruke nysgjerrighet og kreativitet til å sette sammen en teori som skal presenteres i avisen de har valgt å skrive for. Selv om vi på forhånd har bestemt hvilken rolle elevene skal gå inn i, er det opp til dem å velge hvilken avis de vil skrive for. Dette kan være alt fra en egen oppdiktet lokalavis, til et større internasjonalt nyhetsbyrå. Uavhengig av hvilken avis de selv velger å skrive for, må hver elev i rollen som journalist gjøre seg kjent med en ny måte å bruke språket på. De må tenke på hvordan journalister ordlegger seg, og hva slags informasjon leseren er interessert i. I tillegg må de gjøre seg kjent med nyhetsartikkelen som sjanger. I nyhetsartikler finner vi skrift utformet i forskjellige fonter og størrelser, bilder og sitater. Elevene må i rollen som journalist være seg bevisst hvilke tekstelementer som skal være med i teksten, og hvor de skal plasseres.

Kvistad og Otnes (2019) trekker fram en mulig utfordring med iscenesetting av kommunikasjonssituasjonen. De tematiserer «den doble kommunikasjonssituasjonen». Elevene blir ofte bedt om å late som de skriver til mottakere utenfor skolekonteksten for å øve seg på skriving som er relevant i den virkelige verden. I et slikt tilfelle får eleven en på forhånd bestemt mottaker å skrive til (som ikke er læreren), men eleven vet likevel at det sannsynligvis er læreren som skal lese og vurdere teksten, derav dobbel kommunikasjonssituasjon (s. 104). Dette er et begrep som blant annet diskuteres av Karlsson (1997), Krogh & Hobel (2012) og Mæhlum (1994). Mæhlum (1994) beskriver den doble kommunikasjonssituasjonen som «dobbel bokføring». Han mener at det er en forutsetning for god skriveutvikling at barn allerede fra første trinn skriver for «levende» mottakere. I tillegg bør læreren trekke seg noe tilbake når elevene har funnet sin mottaker, slik at elevene ikke skriver mest for bare læreren (s. 138).

Et annet perspektiv som Mæhlum (1994) tar opp, er mottakerbevissthet som grunnlag for skriveglede. Skriveglede kan oppstå av flere ulike årsaker, men han mener at skriveglede i alle fall avhenger av tydelig mottakerbevissthet. Motsetningen til dette, altså mottakerfattige skrivesituasjoner, mener han er behovsløse situasjoner som mangler formål (s. 138). Dette kan knyttes til et av hovedfunnene i SKRIV-prosjektet, der forskerne erfarte at mye av skrivingen

som foregikk på ungdomstrinnet, var fragmentert skriving; det vil si korte skriveoppgaver som sjelden får en leser, og der formålet med skrivingen ofte er underkommunisert (Smidt, 2010, s. 26). Skriveglede er et fenomen som kan være didaktisk mangfoldig og utfordrende å oppnå hos elevene, men for Mæhlum handler det om å invitere elevene inn i kommunikasjonssituasjoner hvor det er en klar mottaker (jf. Håland, 2016), og skrivingen må ha en klar funksjon (Mæhlum, 1994, s. 138-139).

2.3.3 Samskriving

Erfaringer fra tidligere gjennomføring av dette opplegget har fått oss til å rette mer oppmerksomhet mot samskriving. Vi har fått inntrykk av at de som skriver sammen i stor grad diskuterer mulige teorier og oppbygging av tekst seg imellom. Alf Gunnar Eritsland har over en lengere periode forsket på samskriving ved en ungdomsskole i Norge. Han definerer samskriving som at «fleire skaper ein felles tekst» (Eritsland, 2008, s. 10). Gruppen diskuterer tekstsapingen, rammene for skrivingen, språklig form og struktur i teksten. På denne måten utvikler de teksten som et felles produkt (Eritsland, 2008, s. 10).

Eritsland mener at skolen bør utvikle opplæringsformer som engasjerer elevene i et naturlig språklig samspill, og at dette også gjelder for skrivingen. Når elevene skriver sammen, utvikler de i større grad positive holdninger til skriving enn de som skriver individuelt. I tillegg er de mer opptatte av å planlegge og revidere teksten, samt at de viser interesse for det den man skriver med og kommer med av forslag (Eritsland, 2008, s. 24-25). Også Geir Kaufmann, professor i psykologi, mener at det er flere fordeler ved å være flere sammen om å løse en oppgave. Å arbeide i par eller grupper i en kreativ prosess kan føre til økt motivasjon og mestringfølelse. I en gruppe kan mangfoldet i evner, kunnskaper og ferdigheter gjøre at man kan utfylle hverandre på en positiv måte. Det kan føre til sterkere motivasjon enn tilfellet ville vært på individuell basis (Kaufmann, 2006, s. 117).

Samtalen i samskrivingsprosesser gir ifølge Eritsland elever som vanligvis er stille, mulighet til å komme til ordet og oppleve aktiv læring. Elevene kan på mange måter fungere som stilas for hverandre i tekstsapingen, der de bygger på hverandres utsagn (Eritsland, 2008, s. 27-28). Dette kan ifølge Kaufmann også være nyttig i en kreativ prosess. Han skriver at når flere arbeider sammen, får man en naturlig større variasjon i perspektiver og i problemløsningsstrategier. På denne måten havner man ikke like lett i et bestemt spor som

man setter seg fast i, men man danner i stedet et grunnlag for mer kreative løsninger på et problem (Kaufmann, 2006, s. 116).

På bakgrunn av Eritsland og Kaufmann sine funn og våre egne erfaringer, ønsker vi å legge til rette for at elevene skal samarbeide i tekstsakingen under vårt undervisningsopplegg. For at elevene skal få et best mulig utbytte av samskrivingen, bør vi sammen med elevene komme fram til noen retningslinjer for hvordan et godt samarbeid fungerer.

2.4 Kreativitet

Gjennom vårt dramabaserte undervisningsopplegg vil vi legge til rette for kreativitet. For å få en bedre forståelse av begrepet har vi hovedsakelig tatt utgangspunkt i to tekster om emnet. Ronald Woods og Robin Barrow har skrevet kapittelet «Creativity» i boka *An Introduction to Philosophy of Education* (2006, først publisert i 1975). Kapittelet tar for seg hvilke kriterier som Barrow og Woods mener må legges til grunn for at et produkt skal kunne kalles kreativt. Linda J. Carey og Linda Flower er også forskere på feltet, og i artikkelen «Foundations for Creativity in the Writing Process: Rhetorical Representations of Ill-Defined Problems» (1989) ser de nærmere på prosessen fram til et kreativt produkt.

Barrow og Woods sin måte å se på kreativitet er produktorientert. De har kommet fram til en rekke kriterier som de mener er avgjørende for at noe skal kunne kalles et kreativt produkt. Det som er produsert må være ens eget, og et selvsagt kriterium er at det kreative produktet kan ikke være en kopi eller etterligning av andres arbeid. I tillegg må produktet være originalt. De skriver: “What one produces should be original in the sense that it breaks new ground” (Barrow & Woods, 2006, s. 141). Det skal altså være nyskapende. Det skal representere forfatterens måte å se noe på, og det man produserer, må på eller annen måte være særegent (Barrow & Woods, 2006 s. 140).

Carey og Flower omtaler, i motsetning til Barrow og Woods, kun to faktorer som de mener må være til stede for at et produkt skal kunne regnes som kreativt. Det første er at produktet må være høvelig. Det vil si at det oppfyller skaperens behov og situasjonens krav. Når de kommer til det andre punktet, stemmer det overens med Barrow og Woods som sier at produktet på en eller annen måte må være nytt eller originalt (Carey & Flower, 1989, s. 283).

Vi har sett at det i framtidens skole er ønskelig å fremme kreativitet blant elevene. For å få til dette bør man ifølge Barrow og Woods unngå å innpode barn ideen om at alt er kjent og avgjort. Det må legges til rette for at elevene får mulighet til å følge sin unike måte å se ting på (Barrow & Woods, 2006 s. 146). I tillegg må man legge til rette for oppfinnsomhet og fantasi, slik at enkeltpersoner blir i stand til å ta nye veier og tenke annerledes. Til sist må lærere sørge for at elevene får tilstrekkelig med kompetanse og forståelse innenfor de forskjellige områdene. For å oppnå dyktighet innen et fagfelt må man kjenne til hvordan tidligere personer har arbeidet i samme fagfelt. Et barn kan ikke bli en kreativ komponist eller maler hvis barnet ikke lærer hvordan man skal komponere eller hvordan man maler. Barnet må altså gjøres kjent med det som allerede er gjort på feltet og med det som for tiden teller som musikk eller maleri (Barrow & Woods, 2006, s. 148).

«Kreativitet oppstår i spenningen mellom spontanitet og begrensninger», uttalte engang psykoterapeuten Rollo May (1975, s. 137). Barrow og Woods er inne på dette i sin artikkel når de påpeker at det er et viktig skille mellom kreativ skrivning og spontan skrivning. Dersom man ønsker å legge til rette for kreativ skrivning blant elevene, må man sørge for å ikke dempe spontaniteten deres, men samtidig være bevisst at spontanitet alene ikke skaper kreativ skrivning. De legger til at både grammatikk og rettskriving har lite å gjøre med å være kreativ, og de skriver at hvis man bruker for mye tid på å korrigere innholdet og rette skrivefeil og tegnsetting, kan dette sette en stopper for elevenes skriveglede. Likevel, for å bli en god, kreativ skribent trenger elevene å tilegne seg ferdigheter, forståelse av andre kreative arbeider og gjøre seg kjent med det som tidligere er skrevet. Elevene trenger kunnskap og kritiske standarder, og for å fremme dette trengs planlagte og varierte skriveøkter (Barrow & Woods, 2006, s. 148).

Når det kommer til spenningen mellom spontanitet og begrensninger, vil vi også trekke inn Carey og Flower som også er enige i Mays uttalelse. De skriver at for å legge til rette for en kreativ oppgavebesvarelse, bør oppgaveteksten være tilstrekkelig åpen. Det innebærer at oppgaven ikke må være fullstendig åpen, for eksempel «skriv hva du vil for hvem du vil». Det bør også ligge et bestemt problem eller en utfordring til grunn som skriveren skal forsøke å finne en kreativ løsning på. Samtidig må oppgaven være åpen nok til å kunne løses på mange mulige måter, og til at skriveren kan utvikle sin egen måte å gå fram på (Carey & Flower, 1989 s. 285).

Kreativ virksomhet er dermed hardt og tidkrevende arbeid, og det er ikke så enkelt som en ferdig tekst som faller ned i hodet på en. Man har riktignok sine inspirerte øyeblikk, og det er også dette vi legger opp til med vårt åsted. Vi håper at rommet og rekvisittene kan gi store eller små ideer. Men da kommer altså ikke disse ideene fra ingenting, men de kreative ideene blir til i en bevisst skrive- og revisjonsprosess. Det kreative produktet oppstår som et resultat av en bevisst handling (Barrow & Woods, 2006 s. 140). Dette er noe som forfatterne av begge de to nevnte tekstene er enige om. Carey og Flower mener at kreative skrivere ikke nødvendigvis er de som nøyer seg med å basere hele teksten på den første ideen de får, men de som bevisst tenker gjennom flere aspekter ved teksten og utformingen av disse. De har en mottakerbevissthet, og de tenker over situasjonen de skriver i. Teksten revideres gjerne flere ganger underveis i prosessen, og de er motivert og personlig engasjert i oppgaven. Derfor er det, ifølge Carey og Flower, viktig at lærere utformer oppgaver som elevene opplever som meningsfulle, og at elevene får hjelp til planlegging og revidering av teksten, slik at de kan holde motivasjonen oppe gjennom hele arbeidsprosessen (Carey & Flower 1989, s. 283).

Hvis vi retter blikket mot NOU 2015:8, «Fremtidens skole», sitt syn på kreativitet, ser de på kreativitet som noe som er en del av oss selv, og de skriver: «En definisjon av kreativitet er at den består av å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert» (NOU 2015:8, s. 31). Dette i motsetning til Barrow og Woods som ser på det kreative produktet, og Linda J. Carey og Linda Flower som heller ikke er ute etter å måle kreativitet som en evne eller en egenskap hos det enkelte individet, men de retter isteden fokus mot de arbeidsprosessene som leder fram til det kreative produktet. Likevel har de alle til felles at det individuelle har en sentral plass. Det som produseres, skal representere enkeltmenneskets måte å se noe på. Dette kan kobles opp mot det vi tidligere i kapittelet leste i Ginzburgs artikkel. Både Morelli, Freud og Holmes er på sin leting etter spor ute etter en kontakt som når fram til det individuelle (Ginzburg, 1980, s. 11).

Selv om formatet til en nyhetsartikkel er delvis forhåndsdefinert, er det i den konseptuelle strukturen som eleven skaper i skriveprosessen de kreative sidene kan komme fram. Elevene får mulighet til å ta egne valg, og de får frihet innenfor de rammene vi gir. Det er avgjørende at sjangertrekkene i nyhetsartiklene er til stede, og at leseren gjenkjenner formatet. Men det betyr ikke at det ikke er plass til originalitet. Det som er originalt, og skiller seg fra de faste rammene, trenger ikke være stort, men det må likevel være til stede for at produktet skal kunne kalles kreativt (Barrow & Woods, 2006 s. 141).

Barrow og Woods bokkapittel er mye brukt i norsk akademisk system og ble første gang publisert i 1975. Dette er også noe som gjenspeiles i måten det er skrevet på, og vår oppfatning er at det bærer et borgerlig, individualistisk preg. I løpet av kapittelet viser forfatterne til en rekke eksempler, blant annet brukes Shakespeare og Einstein som eksempler på kreative mennesker som har funnet nye måter å se ting på. I tillegg til disse to viser de til 21 andre kjente personer, 21 andre kjente, hvite menn, noe som ikke ser ut til å være tilfeldig, og det gir et inntrykk av at artikkelen kan oppfattes som gammeldags.

For framtidens samfunn er det avgjørende at elever lærer å tenke nytt og skape nye løsninger. Men kreativitet bør da kanskje romme et bredere perspektiv enn den produktorienteringen vi ser hos blant annet Barrow og Woods. Kreativitet i skolen må kunne betraktes som noe som det er mulig å øve opp og lære bort, og ikke bare være noe som blir sett på som en gave som er forbeholdt noen få. Kreativitetsbegrepet bør omfatte flere ferdigheter, arbeidsprosesser og evner, slik som vi ser det definert i NOU 2015:8 «Fremtidens skole».

Vi har sett at ulike forskere har forskjellige måter å se kreativitet på. Likevel er de fleste enige i at originalitet er en avgjørende faktor for at et produkt skal kunne kalles kreativt. I tillegg bør produktet tilpasses den situasjonen man er i. En matematiker må produsere originalt, godt arbeid, sett i forhold til matematikkens standarder, for å kunne kalles en kreativ matematiker, skriver Barrow og Woods (2006, s. 145). På samme måte bør da en kreativ elev kunne produsere et originalt arbeid, som også er godt arbeid, innenfor klasserommets standarder. Likevel er det viktig å tenke på at det elevene skriver må oppfylle situasjonens krav, noe som Carey og Flower er opptatt av. Hvis elevene i vårt prosjekt skriver en svært original tekst om romvesener, istedenfor å forholde seg til det de finner i rommet, vil ikke dette svaret regnes som et resultat av en utpreget kreativ virksomhet fordi det ikke er et høvelig svar på oppgaven, og dermed ikke oppfyller situasjonens krav. Klarer de derimot å nøye planlegge teksten slik oppgaveteksten spør om, og bruker de bevisene som foreligger på åstedet til å uttrykke seg på en måte som er ny for medelevene og seg selv, vil denne teksten kunne ses på som kreativ innenfor skolekonteksten.

2.5 Motivasjon

Motivasjon spiller en sentral rolle i dette prosjektet, og vi vil derfor gi en oversikt over sentral motivasjonsteori som dette prosjektet baserer seg på. Vi er klar over at motivasjon er

vanskelig å måle. Samtidig er det ikke mange som trekker tvil om at motivasjon er grunnleggende for læring. Det ville altså vært mer problematisk å se bort fra dette momentet, til tross for at det er vanskelig å måle. I det følgende vil vi blant annet komme inn på skriveglede og selvbestemmelsesteorien til Edward Deci og Richard Ryan. I tillegg vil vi trekke inn et av Ginzburgs poenger som kilde til autonom motivasjon.

Motivasjon er en grunnleggende forutsetning for elevers skrivekompetanse på ungdomstrinnet. Skaalvik & Skaalvik (2018) beskriver motivasjon som den drivkraften som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet. Motivasjon viser seg da gjennom valgene elevene gjør, innsatsen de utviser, og hvor utholdende de er når de støter på vansker og oppgavene krever ekstra stor innsats (s. 138). I overordnet del av fagfornyelsen står det at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15). Videre kan vi lese at «for å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15).

I sluttrapporten for «Ungdomstrinn i utvikling» trekker elevene fram at lærerens kvaliteter er det som er viktigst for deres motivasjon, og at elevenes engasjement og læringsvilje i stor grad avhenger av lærerens engasjement og gnist. Dersom læreren klarer å opptre engasjert og energisk, har dette en tendens til å smitte over på elevene (Lødding et al, 2018, s. 184). Gjennom dette ser vi at motivasjon ofte er preget av vekselvirkninger, altså noe som oppstår, eller ikke oppstår, i møtet mellom lærere og elever. Dette har stor betydning for vårt undervisningsopplegg, ettersom det i stor grad baserer seg på vekselvirkninger gjennom samspill, der vi selv er aktive deltakere gjennom å være lærer og lærer-i-rolle. Siden vi ønsker motiverte elever, bør vi tenke over hvordan vårt engasjement og vår interesse for undervisningen kan påvirke elevenes motivasjon.

2.5.1 Praktisk og variert undervisning

Sluttrapporten for «Ungdomstrinn i utvikling», som vi så innledningsvis, fremhever variasjon i undervisningen som en gjennomgående faktor som påvirker elevenes motivasjon (Lødding et al., 2018, s. 184-185). Et lignende funn finnes hos Smith et al. (2005, s. 35), som skriver at det som oppfattes som artige og varierte undervisningstimer av elevene, fører til økt motivasjon for læring. Metaartikkelen til Lee, Patall, Cawthon & Steingut har sett på studier

som har integrert dramabasert pedagogikk i undervisningen. En metaanalyse av denne forskningen antyder at dramabasert pedagogikk har en signifikant positiv innvirkning på resultatene i skolen (Lee et al., 2015, s. 3). Det er spesielt interessant å se deres funn som har med motivasjon å gjøre. Her viser de til at mye av forskningen foreslår motivasjon som en av hovedgrunnene til å ta i bruk dramabaserte pedagogiske metoder i undervisningen (Lee et al., 2015, s. 36). Det er imidlertid noen faktorer som bør undersøkes rundt motivasjonsresultatene. Det var for eksempel kun seks studier som rapporterte om effekten dramabasert pedagogikk har på motivasjonen, og Lee et al. hevder at denne effekten til dramabasert pedagogikk på motivasjon bør undersøkes grundigere (Lee et al., 2015, s. 36). Lee et al. (2015) målte motivasjon på ulike måter. De så blant annet på villighet til å lære, engasjement, oppmerksomhet og interesse under undervisningen. Dette ble registret gjennom observatører og validerte selvrapporteringsmeldinger (s. 16).

2.5.2 Skriveglede

Skriveglede er et begrep som ligger relativt nært motivasjon for skriving. I likhet med motivasjon er skriveglede også noe som kan være utfordrende å måle, og det er vanskelig å argumentere for skriveglede dersom målet for all undervisning er målbare ferdigheter. Det har vist seg å være vanskelig å finne en definisjon på hva skriveglede er. Likevel er nettopp skriveglede et viktig stikkord for god skriveopplæring i skolen, og en forutsetning for skriveglede er at elevene opplever skrivingen som meningsfull (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I arbeidet med fagfornyelsen ønsket norskgruppa at «glede» skulle være en del av den nye læreplanen i norsk (Bjerke, 2019). Dette går blant annet fram av gruppas endelige forslag til beskrivelsene av kjerneelementene i norsk, der skriftlig tekstskaaping beskrives som at «elevene skal få oppleve glede ved å skape tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette er som nevnt noe som ikke er målbart i seg selv, og det er kanskje derfor beskrivelsen er endret til: «elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Nå er vel strengt tatt ikke dette heller noe som er målbart i seg selv, men vi ser likevel at dette er tilnærmet samme beskrivelse som det Utdanningsdirektoratet tidligere har lagt i begrepet skriveglede.

2.5.3 Selvbestemmelsesteorien

Det finnes mange motivasjonsteorier som tar for seg ulike aspekt med motivasjon, og en av disse er selvbestemmelsesteorien, en motivasjonsteori utviklet av Ed Deci og Richard Ryan. Denne teorien ser på mennesket som grunnleggende aktivt og selvbestemmende med et behov for å realisere sin kompetanse, autonomi og tilhørighet til andre mennesker. Dersom disse behovene innfris, legges det til rette for at det selvbestemmende mennesket kan utvikles.

Som i mange andre motivasjonsteorier, skiller selvbestemmelsesteorien mellom *indre* og *ytre* motivasjon. Elevene blir ofte indre motivert når de føler at læringsaktiviteten gir mening, er selvvalgt og utvikler deres kompetanse. Oppmerksomhet fra læreren, gjennom at læreren bryr seg og interesserer seg for det eleven gjør, bidrar også til å øke elevenes indre motivasjon (Manger, 2016, s. 16). Ytre motiverte elever utfører ikke oppgaven på grunn av interesse for oppgaven eller aktiviteten i seg selv, men de er opptatt av hva belønningen er for å holde på med aktiviteten. Dette kan være elever som jobber hardt for å få gode karakterer for å sikre seg en prestisjefull studieplass (Manger, 2016, s. 11). I tillegg til å skille mellom indre motivasjon og ytre motivasjon, skiller Deci og Ryan mellom kontrollert og autonom motivasjon (2000, s. 236). Vi ser på det som relevant for oss å fokusere mest på den autonome motivasjonen i oppgaven videre, da dette er mest nærliggende vårt prosjekt.

Dersom man er autonomt motivert, vil man oppleve villighet, vilje og valgmuligheter rundt det man gjør. Autonom motivasjon kommer i to varianter. Den første har å gjøre med interesse og glede; hvis en holder på med en aktivitet som gir glede av å holde på med aktiviteten, har en motivasjon innefra som får en aktivisert. Det er altså aktiviteten i seg selv som er motiverende, og dette er da indre autonom motivasjon. Men autonom motivasjon kan også være ytre motivasjon, og denne varianten av autonom motivasjon handler om ens dypt verdsette verdier. Dersom man har noe som virkelig oppleves som viktig, er man villig til å engasjere seg slik at atferden blir i samsvar med det man ønsker (Deci, 2012).

Deci lister opp en rekke områder man presterer bedre på dersom man er autonomt motivert. Ens oppførsel er for eksempel mer kreativ; man blir en bedre problemløser når man møter på utfordringer fordi man tenker utenfor boksen for å finne ut hvordan man kan løse utfordringene, og man viser mer positive følelser. I tillegg er autonom motivasjon knyttet til god psykisk og fysisk helse (Deci, 2012).

Her vil vi trekke paralleller til Ginzburgs artikkel. Den kunnskapen jegerne har tilegnet seg har tidligere vært noe som har vært helt avgjørende for å overleve, og den ytre motivasjonen for jakt har i flere generasjoner vært å finne mat. Disse jegerne var helt avhengig av å legge merke til spor, men den dag i dag er det fortsatt noe grunnleggende menneskelig i det å lete etter sammenhenger og ledetråder. Vi tolker det dit, at å lete etter ledetråder og spor er en del av en prosess i oss. Det er en naturlig indre motivasjonsfaktor i oss mennesker. Vi ønsker at elevene ved hjelp av denne indre motivasjonen skal finne fram til jegeren i seg når de er på åstedet for å lete etter spor og sammenhenger.

3 Metode

Vi vil nå bevege oss over til metodedelen i oppgaven. Her vil vi redegjøre for de metodiske valgene vi har tatt og beskrive undervisningsopplegget som denne masteroppgaven tar utgangspunkt i.

Dette prosjektet vil peke i retning av et kvalitativt forskningsdesign, der vi ønsker å undersøke hvordan undervisningsopplegget *Åstedet* kan fremme kreativitet og motivasjon for skriving hos elever i en ungdomsskoleklasse. I kvalitative studier forsøker en å forstå deltakernes perspektiv, gjerne i sin naturlige kontekst (Postholm, 2010, s. 17). Prosjektet faller inn under et konstruktivistisk verdenssyn. Det vil si at kunnskap og forståelse skapes i møter mellom mennesker i en sosial sammenheng. På den måten blir ikke kunnskap noe en tar for gitt og som kan overføres, men kunnskapen er i stadig endring og fornyelse (Postholm, 2010, s. 21).

3.1 Kasusstudie

En kasusstudie kan oppfattes på to ulike måter. Vi har tatt utgangspunkt i den forståelsen som ser på kasusstudier som en egen metodisk tilnærming, på lik linje med fenomenologiske og etnografiske studier (Postholm, 2010, s. 50) Med dette utgangspunktet kan datasamlingsstrategiene tilpasses prosjektet ut ifra det som er mest praktisk. Et sentralt trekk ved kasusstudier er utforskning av et «bundet system», et system som både er tids- og stedbundet (Postholm, 2010, s. 50). Vårt prosjekt er avgrenset gjennom de tre undervisningsøktene som er satt av. I tillegg vil prosjektet være bundet innenfor klasserommets vegger og et tilhørende grupperom.

3.2 Utvalg

Skolen vi har gjennomført vårt prosjekt på, er en ungdomsskole i Tromsø. Vi opprettet kontakt med vår tidligere praksislærer, som kjente til både oss og opplegget fra før. Hun ville gjerne la oss komme tilbake for å la oss låne hennes elever noen timer. Normalt bestod klassen av omtrent 60 elever, men i undervisningen var disse delt i to grupper, slik at det ble 30 elever i hver gruppe. Denne uka var imidlertid en tredjedel av klassen involvert i et annet prosjekt, så det var omtrent 20 elever i hver gruppe mens vi var der. Vi møtte læreren til et kort møte noen dager før vi skulle gjennomføre prosjektet. Der snakket vi om aktuelle etiske problemstillinger, og vi ble enige om rollefordelingen i prosjektet. Elevenes norsklærer har bidratt som en uformell informant gjennom hele prosjektet. Vi hadde tre undervisningsøker

på 60 minutter til rådighet per gruppe. Vi ønsket selv å stå for undervisningen, men vi ønsket at hun skulle være til stede for at elevene skulle ha en kjent voksenperson i nærheten, og for at hun kunne være til hjelp dersom det skulle oppstå tekniske utfordringer eller andre uforutsette hendelser. Vi spurte om det var noen elever som burde tas spesielt hensyn til, og vi delte ut samtykkeskjema som hun videresende til foresatte per e-post. Vi hadde ikke noe kjennskap til elevene fra før, og vi kjente dermed ikke til klassemiljøet eller elevforutsetningene. Vi hadde bestemt oss for at vi ønsket å la elevene jobbe i par, og vi ba klassens lærer om å sette sammen grupper for oss. Vi hadde noen spesielle ønsker til gruppesammensetninger, og dette var at det skulle være elever som kom godt overens og som kunne utfylle hverandre, samtidig som det skulle være par eller grupper som greide å holde ro og konsentrasjon.

Utvalget vårt ble da elevene i denne klassen. Vi observerte elevene underveis i undervisningsløpet. Mot slutten av siste undervisningsøkt av prosjektet, leverte elevene tekstene sine inn på OneNote. Disse ble så delt med oss, og de har blitt brukt som en del av vårt datamateriale. Etter siste undervisningsøkt intervjuet vi fem elever. Vi ønsket variasjon blant elevene, og vi valgte derfor ut elever som hadde løst oppgaven på ulike måter. Det var selvsagt valgfritt for elevene om de ville bli intervjuet eller ikke, og intervjuet baserte seg på undervisningen vi hadde hatt og teksten som de hadde skrevet.

3.3 Undervisning

Vi ser på det som hensiktsmessig å ta en nøye gjennomgang av hvordan undervisningen forløp, for å gi en forståelse av hvordan nyhetsartiklene til elevene ble skrevet og fordi undervisningen legger grunnlaget for den senere analysen og drøftingen.

I arbeidet med å utforme undervisningsopplegget måtte vi gjøre et valg mellom sjangerlæring og kreativitet/motivasjon som hovedfokus. Vi valgte det siste fordi vi primært ønsket å undersøke hvilke faktorer som ligger til grunn for at undervisningsopplegget *Åstedet* oppleves som motiverende for elevene. På den andre siden kunne sjanger som hovedfokus også vært interessant. Et argument for dette er at når elevene skriver en nyhetsartikkel, lærer de også å lese en sjanger. En del av læringen i prosjektet er å oppdage språket rundt oss, særlig i den sentrale sjangeren som en nyhetsartikkel er. En sterkere sjangerorientering hadde ført til et annet undervisningsopplegg. Som sett og begrunnet i kapittel 2.3, har vi likevel ikke gått helt bort fra sjangerorienteringen.

3.3.1 Undervisningsøkt 1

I forberedelsene til første undervisningsøkt hadde vi laget en digital presentasjon som skulle formidle de viktigste kjennetegnene for sjangeren nyhetsartikkel. I denne økta hadde vi bestemt at den ene av oss skulle lede presentasjonen mens den andre observerte og tok notater. I forkant av denne økta tenkte vi gjennom hva slags sjangertrekk vi skulle fokusere på. Vi trakk særlig fram den omvendte pyramiden og oppbygging av artikkel med tittel, bilde, bildetekst, ingress og brødtekst. Den omvendte pyramiden handler om at innholdet i artikkelen blir presentert med fallende viktighet, der det viktigste blir presentert først (Saakvitne, 2018). I tillegg framhevet vi spørsmålene *hvem, hva, når, hvordan og hvorfor* som viktige spørsmål å stille seg for en journalist. Vi fremmet disse spørreordene for å tydeliggjøre for elevene hva slags informasjon leseren ønsker å tilegne seg fra en nyhetsartikkel. I tillegg til sjangertrekk viste vi flere eksempler hentet fra lokalaviser, med vellykkede og mindre vellykkede eksempler på de ulike sjangertrekkene. Dette kunne for eksempel være bildetekster som ikke samsvarte med hva bildet viste, overskrifter som ikke ga mening og motsatt. Presentasjonen vår varte i omlag 20 minutter.

Etter at presentasjonen var gjennomgått, delte vi klassen i to. Vi tok med oss omtrent 20 elever hver for å se nærmere på modelltekster og oppbygging av avisartikler. Vi valgte at elevene skulle jobbe sammen i par, for å gi rom for diskusjon og samhandling. Hvert par fikk utdelt to eksempler på nyhetsartikler. En av disse var fra 2015 og omhandlet et stort tyveri. Den andre modellteksten viste en dagsaktuell sak om ekstremvær. Elevene fikk i oppgave å finne, diskutere og legge fram sjangertrekk i teksten. I tillegg til de to nyhetsartiklene hadde vi med oss et tredje ark som viste en nyhetsartikkel der eksempler på kjennetegn allerede var markert i teksten. Dette ble ikke delt ut fra begynnelsen av, men det kunne fungere som støtteark dersom noen av elevene satt fast eller ikke hadde forstått helt hva de skulle lete etter. Noen par syntes denne var til god hjelp, og de kunne ved hjelp av dette arket klare å finne de samme kjennetegnene i eksempeltekstene som allerede var utdelt. Ved slutten av økta hadde alle kommet gjennom minst en eksempeltekst, og vi oppsummerte økta kort ved å la elevene dele noen av de kjennetegnene de hadde funnet.

3.3.2 Forberedelse til undervisningsøkt 2

I den andre undervisningsøkta skulle elevene inn på åstedet. Vi har som sagt gjennomført et lignende opplegg en gang tidligere, så vi visste at dette krevde god planlegging. Det første vi

måtte gjøre var å selv utarbeide en teori om hva som hadde skjedd på åstedet. Her brukte vi lang tid på å diskutere om det var best å ha en felles teori, altså en slags fasit på hva som har foregått på åstedet, eller om vi skulle velge en fremgangsmåte som i større grad la til rette for selvstendighet hos elevene. Vi ble enige om at vi ville gi elevene mulighet til å løse oppgaven på forskjellige måter, og vi kom dermed fram til en mellomting. Vi skrev manus til pressekonferansen i felleskap (Vedlegg 4). Av denne kommer det blant annet fram at politiet mistenker at det er snakk om et drap, og at grupperommet er åstedet for planleggingen av de kriminelle handlingene. Utover dette blir det opp til elevene å anta teorier om hva som har skjedd eller blitt planlagt på åstedet. Vi ble enige om et par rekvisitter som skulle fungere som tydelige ledetråder. En av disse var et kart som viste de fiktive gjerningsmennenes rømningsplan til en adresse vi hadde valgt ut. I tillegg opprettet vi to epostkontoer, som vi brukte for å sende noen e-poster til hverandre i rollen som gjerningspersoner. Her la vi igjen spor om hvem disse personene kunne være, hvor de skulle befinne seg til ulike tidspunkt og lignende. Utenom dette samlet vi litt rekvisitter hver. Disse plasserte vi på åstedet, uten å nødvendigvis dele tanken bak de enkelte rekvisittene med hverandre. Dette var for eksempel en lasso, en rose, lepestift, en billett fra en innebandykamp og en billett til flytoget i Oslo.

I planleggingen av hvilke rekvisitter vi ønsket å ta med, kom vi fram til at vi ønsket å ta i bruk gjenstander som kun kunne berøre elevenes forhåndskunnskaper og interesser. Siden vi ikke kjente den gitte elevgruppa fra før, tok vi på forhånd kontakt med elevenes lærer som kunne fortelle at idrett og friluftsliv var en felles interesse for flere av elevene i gruppa. På bakgrunn av denne informasjonen valgte vi flere spor som kunne relateres til disse interesseområdene. I tillegg valgte vi et bilde av en person vi kunne regne med at alle i gruppa hadde en relasjon til. Vi diskuterte utfordringene med stor variasjon i de ferdigskrevne elevtekstene, og vi var inne på hvordan man kunne løse dette med tanke på for eksempel vurdering. Ved å dele ut et vurderingsskjema på forhånd, kunne vi sikre at elevene hadde de samme retningslinjene å forholde seg til, selv om innholdet i stor grad kunne variere.

3.3.3 Undervisningsøkt 2

Neste dag hadde vi en ny økt på 2x60 minutter med omtrent 20 elever i hver gruppe. Økta startet med at Morten presenterte gruppesammensetningene og tidsrammene for oppgaven og repeterte de sentrale kjennetegnene for en nyhetsartikkel. Elevene fikk deretter vite at de skulle gå inn i rollen som detektivjournalist og skrive en nyhetsartikkel. Vi gikk gjennom

oppgaveteksten og vurderingskriteriene (Vedlegg 3) i fellesskap. Her var det viktig for oss at det kom tydelig fram hva vi mente med at de skulle presentere sin egen teori, og hvordan de kunne formulere sine antagelser. Etter dette fikk elevene vite at vi nå skulle late som vi befant oss på et hotell i Tromsø sentrum, og Morten avsluttet oppstarten med å si at vi skulle sette over til «politiet» i Tromsø, som var kommet for å holde pressekonferanse. Da pressekonferansen var over, tok Morten med seg tre par med elever inn på åstedet. Elevene fikk fire minutter til rådighet inne på rommet, før en ny gruppe fikk tilgang til rommet. De som satt igjen i klasserommet, kom i gang med å håndtere den informasjonen de hadde fått i løpet av pressekonferansen.

Da alle elevene hadde vært inne på rommet én gang, ble det fritt fram for alle til å bruke dette etter behov resten av økta. Morten observerte elevenes aktivitet inne på åstedet mens Hege ble igjen i klasserommet og optrådte i rolle som både politi og lærer. Vekslingen mellom de to ulike rollene fungerte fint. De elevene som trengte det ble hjulpet i gang, og politiet kunne kanskje gi noen svar i forbindelse med saken. I rollen som politi ble svarene gitt på en måte som samsvarer med vanlige uttrykk for politi, som for eksempel: «ja, dette kan jeg bekrefte», eller «med hensyn til etterforskningen kan jeg ikke kommentere dette på nåværende tidspunkt». Vi fikk inntrykk av at elevene syntes denne vekslingen var grei, og de kunne si fra at «nå trenger vi hjelp av lærer, eller «nå trenger vi svar på noen spørsmål fra politiet». Elevenes to norsklærere var også til stede denne økta for å hjelpe til med norskrelaterte spørsmål elevene måtte ha. Elevene fikk også denne dagen utdelt eksempeltekstene fra dagen før, som kunne fungere som støtte i arbeidet.

3.3.4 Undervisningsøkt 3

Denne dagen møtte vi på litt nye utfordringer, da flere av klassens elever hadde dratt fra skolen for å streike. Dette resulterte i at enkelte elever ikke hadde sin samarbeidspartner til stede. Vi synes dette løste seg fint ved at de elevene det gjaldt selv kom med forslag til nye gruppesammensetninger, noe som gjorde at ingen ble værende alene. Vi startet økta med å kort fortelle at journalister har korte tidsfrister før nyhetsartiklene må publiseres i de ulike avisene, og at de nå i rollen som journalister måtte jobbe effektivt fordi artiklene skulle leveres inn ved øktas slutt. Det så ut til at elevene tok dette på alvor, og de kom raskt i gang med skrivingen. Også denne økta fungerte vi som både lærere og politi og hjalp elevene i gang med skrivingen. Mot slutten av økta ble nyhetsartiklene levert inn. Da dette prosjektet

ikke har som hensikt å gi tilbakemeldinger på elevtekstene, fant vi det mest hensiktsmessig at læreren ga elevene tilbakemeldinger på de ferdige tekstene.

3.3.5 Refleksjoner rundt undervisningen

I etterkant av undervisningen ser vi at det er enkelte ting som kunne vært gjort annerledes, og vi vil særlig peke på tre momenter. Vi var tydelig ovenfor elevene fra starten av om at journalister ofte har et visst tidspress når de skriver nyhetsartikler, og at de derfor måtte være effektive i den tiden de hadde til rådighet. Vi ser likevel at elevene skulle fått bedre tid til skrivingen. Vi fikk blant annet ikke tid til å gi like mye respons som vi skulle ønske til alle underveis i skriveprosessen, og den responsen vi ga handlet stort sett om å veilede elevene fram mot en avsluttet tekst. Vi mener derfor at ved et senere tilfelle vil det være hensiktsmessig å gi elevene mer tid på arbeidet, spesielt med tanke på hvor betydningsfull formativ vurdering kan være (Hattie & Timperley, 2007, Kvithyld & Aasen, 2011, Utdanningsdirektoratet, 2015).

Et annet moment handler om bruken av de ferdige nyhetsartiklene. Også dette kan knyttes opp til tidsperspektivet, da vi ikke hadde satt av god nok tid til å følge opp de ferdige tekstene. Funn fra SKRIV-studiene peker gjennomgående på et behov for å legge større vekt på tekstenes formål og bruk. Tekster som produseres bør bli fulgt opp og brukt til noe (Smidt, 2010, s. 30-31). En mulig løsning kunne vært at to og to grupper presenterte nyhetsartiklene for hverandre, slik at tekstene hadde fått flere lesere enn elevene selv og læreren.

Til slutt vil vi trekke inn rammene for skrivingen. For å tydeliggjøre rammene for skrivingen kunne vi gitt elevene spesifikke støttestrukturer, eksempelvis skjemaer eller startsetninger som hjelp til elevene for å visualisere hvordan den ferdige teksten kan bli seende ut (Skrivesenteret, 2013). I ettertid tenker vi spesielt på at elevene kunne hatt utbytte av startsetninger, spesielt når de skulle formulere sine egne teorier. De måtte da ta i bruk et annet språk enn det de vanligvis bruker, og vi tror setninger som «basert på det vi har funnet på åstedet, er det grunnlag for å hevde ...» og «sporene peker i retning av ...», kunne vært nyttige for flere elever i skriveprosessen.

3.4 Observasjon

Vi har observert elevene på deres klasserom med et tilhørende grupperom. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) er det fordelaktig å avgrense observasjonen og knytte den til et mindre geografisk område (s. 63). Den sosiale konteksten kan være interessant for en observatør. Postholm (2010) skriver at en må se på det ikke-verbale så vel som de verbale samhandlingene (s. 59). Dette innebærer at kroppsspråket til dem som observeres, også blir gjeldene i en observasjon.

Skaalvik & Skaalvik (2018) drøfter hvorvidt motivasjon kan observeres. De trekker fram at lærere ofte konkluderer om motivasjon på grunnlag av observasjon av atferd, og dersom atferden til elevene ikke er rettet mot det faglige, er dette et tegn på at eleven ikke er motivert (s. 138). Flere forskere hevder at det er en tett sammenheng mellom motivasjon og atferd; blant annet mener Stipek (2002) at motivasjonsteorier er utviklet for å forklare, predikere og påvirke atferd. Skaalvik & Skaalvik (2018) er imidlertid litt mer skeptisk til denne sterke sammenheng, og de mener at det er begrenset hvor mye observasjon av atferd kan fortelle om motivasjon. De hevder likevel at observasjon av atferd kan fortelle hvor motivert eleven er for en *bestemt* aktivitet, og hvor sterk denne motivasjonen er (s. 138). På bakgrunn av dette har vi grunn til å tro at observasjon som metode kan være til hjelp for å vurdere elevenes motivasjon under dette undervisningsopplegget. Men observasjon alene vil ikke kunne fortelle oss *hvorfor* elevene er motiverte eller *hva* som gjør elevene motiverte. Derfor ønsker vi og å ta i bruk intervju for å undersøke eventuelle motivasjonsfaktorer i dette prosjektet.

3.4.1 Kjennetegn på motivasjon hos elevene

Motivasjon er ikke noe som kan måles eller vurderes direkte, og det blir derfor viktig for oss å gi en forståelse av hva vi legger i motivasjonsbegrepet. Siden motivasjon er en indre opplevelse, er det utfordrende å definere forskjellige uttrykk for motivasjon som operasjonaliseres i analysen av elevenes aktivitet i undervisningsopplegget. Enkelte elever kan bli motiverte av å sitte stille for seg selv og skrive uten forstyrrelser, mens andre elever blir motiverte når de får diskutere og samhandle med andre. Vi ønsker å orientere oss mot en forståelse av motivasjonsbegrepet som kan romme flest mulig elever. Som nevnt i teorikapittelet, er vi klar over at det er vanskelig å måle motivasjon. Men på grunn av en felles oppfatning blant både forskere og politikere om at motivasjon er grunnleggende for læring,

har vi, på tross av at det er lite målbart, likevel valgt å inkludere dette som en viktig del av oppgaven vår.

Når vi skal se etter tegn på motivasjon hos elevene i undervisningen, tar vi utgangspunkt i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori som vi har beskrevet den i kapittel 2.5.3. Som vi har sett kan elevenes motivasjon komme til uttrykk i form av at elevene viser glede og interesse av å holde på med en aktivitet. Denne gleden er en indre opplevelse som er forskjellig for hver enkelt elev. Det er derfor utfordrende å gi en helt presis vurdering av gleden, men vi mener vi kan se indikatorer på glede dersom en elev for eksempel ser ut til å delta i arbeidet på en lystbetont måte, smiler eller er tydelig oppslukt i læringssituasjonen. Disse momentene var vi ekstra oppmerksomme på gjennom undervisningsopplegget. Det er likevel slik at våre observasjoner kan ikke gi et endelig og udiskutabelt svar på hvor motiverte elevene var, men de kan likevel danne grunnlag for de antakelsene vi foretar oss om elevenes motivasjon. Ettersom at vi hele tiden var til stede gjennom undervisningen, kunne vi plukke opp direkte sitater fra elever. Her var vi mest interessert i sitater som kunne fortelle noe om elevenes opplevelse av undervisningsopplegget. For å huske ulike sitater var det viktig at vi brukte en logg hver, der vi fortløpende kunne notere ned både sitatene og observasjonene vi bemerket oss.

Gjennom Deci og Ryans selvbestemmelsesteori så vi at autonomt motiverte elever er mer kreative og problemløsende dersom de møter på hindringer eller blir invitert til å ta egne valg underveis i læringssituasjonen (Deci, 2012). Slike elementer kan være vanskelig å observere direkte gjennom undervisningen, og derfor vil det være hensiktsmessig å supplere observasjonene våre med det elevene sier under intervjuene. I tillegg ser vi på elevenes konsentrasjon som en indikator på motivasjon/manglende motivasjon. Dersom elevene har fokus på det arbeidet de skal gjøre og vier sin oppmerksomhet til undervisningen, kan det tyde på at de er konsentrerte.

3.5 Intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå intervjuobjektens erfaringer og opplevelser knyttet til et fenomen eller en hendelse. Sosiale fenomener kan være komplekse, og dermed kan det kvalitative intervjuet løse opp i kompleksiteten og få fram nyanser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Vi gjennomførte et *semistrukturert* intervju.

Semistrukturerte intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. Et slikt intervju åpner likevel opp for at spørsmål, rekkefølgen og temaer kan variere ut ifra intervjusituasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

3.5.1 Intervjuguide

Til semistrukturerte intervju er det vanlig å utarbeide en intervjuguide. Intervjuguiden består av en oversikt over ulike temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Gjennom å utarbeide en intervjuguide på forhånd kunne vi diskutere og komme fram til hva vi selv fant mest sentralt å spørre informantene om. Vi diskuterte også formuleringen av spørsmålene, blant annet for å minske sjansene for at det skulle oppstå misforståelser.

Vi delte intervjuguiden vår opp i to bolker. Den første bolken handlet om elevenes holdninger og erfaringer til skolen og norskfaget generelt, mens den andre bolken handlet om undervisningsopplegget som vi gjennomførte med elevene og tekstene som de skrev. Vi ville at elevene skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen og på oss. Derfor startet vi intervjuet med å la elevene snakke om hva de liker av fag og arbeidsmetoder på skolen. I tillegg prøvde vi å utforme de første spørsmålene på en slik måte at vi kunne få kjennskap til elevenes holdninger til norskfaget generelt, og på denne måten se om det samsvarte eller skilte seg fra hvilke holdninger de hadde til akkurat dette undervisningsopplegget.

Vi startet bolk to med et åpent spørsmål om hva elevene husket best fra de tre undervisningstøktene de hadde vært deltagende i. Dette gjorde vi for å ikke sette noen føringer for hva vi ville at elevene skulle snakke om. Dette ga oss muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål rundt det de svarte på spørsmålet, og på den måten fikk vi raskt et bilde på hva elevene satt igjen med av opplevelser etter undervisningen. Det var spesielt interessant for oss å få et inntrykk av hva elevene syntes om balansegangen mellom kreativitet og rammene for skriving. I tillegg var vi opptatt av elevenes tanker rundt motivasjon for dette undervisningsopplegget. Her ville vi vite hva som eventuelt kunne vise seg å være motiverende faktorer, og hvorfor det ga dem motiverende kraft. Alle intervjuene ble avsluttet med å spørre eleven om han eller hun hadde noen spørsmål eller hadde noe å legge til det som allerede hadde blitt sagt.

I etterkant av intervjuene har vi gjort oss opp noen tanker på hva vi kunne gjort annerledes i intervjusituasjonen. Vi kjente begge på følelsen av at vi var urutinerte som intervjuere, spesielt når det kom til å stille gode oppfølgingsspørsmål og følge opp interessante refleksjoner av elevene. I etterkant legger vi merke til at enkelte oppfølgingsspørsmål kan oppfattes som ledende, men vi vurderer det slik at det ikke har stor innvirkning på datamaterialet. Dette gjaldt for eksempel når vi spurte elevene om de gikk inn i en rolle når de skrev, og vi i enkelte tilfeller fulgte dette opp med å spørre om det gjorde det lettere å skrive. Dette kan oppfattes som ledende og kan muligens ha ført til at informantene tilpasset sitt svar til det de trodde vi ville høre.

3.6 Tekstanalyse av elevtekstene

De tekstene som elevene skrev gjennom vårt undervisningsopplegg, har vi analysert gjennom en tekstanalyse. Tekstanalyse innebærer å lese og analysere skriftlige dokumenter av ulike slag, og det er godt egnet når skriftlige tekster skal studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). I denne studien er det nyhetsartiklene som elevene skrev, som er utgangspunktet for tekstanalysen. I analysen av elevtekstene har vi hatt størst fokus på hvordan kreativitet kommer til uttrykk. I tillegg har vi sett på hvordan elevene forholder seg til rammene for oppgaven. I analysearbeidet har vi i hovedsak benyttet begreper fra Barrow & Woods (2006), Carey & Flower (1989) og Ginzburg (1980) som utgangspunkt for å vurdere kreativiteten. Dette kommer vi nærmere tilbake til i kapittel 3.7.1.

3.7 Tilnærming til datamaterialet

Analysen av datamaterialet bygger på elevtekster, observasjonsnotater og elevintervju. Hensikten med analysen er å sortere datamaterialet som er samlet inn, slik at det fremstår som forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). I deler av oppgaven har vi valgt en fremgangsmåte inspirert av samfunnsvitenskapen, der koder og kategorier har en sentral plass. Likevel ser vi at dette ikke er like hensiktsmessig i alle delene av vårt prosjekt, siden vårt tekstmateriale er lite i omfang. I analysen av elevtekstene har vi utarbeidet kategorier i et forsøk på å dele tekstene inn i grupper på en måte som kan virke opplysende og som representerer interessante og representative særtrekk i materialet. Vi kommer derfor til å veksle mellom begrepene kategori og gruppe, uten at dette innebærer noen vesentlig betydningsforskjell. Vår analyse av datamaterialet vil være tematisk. Det vil si at vi retter

oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet, og det innebærer at vi undersøker hvert tema hos alle deltakerne (Thagaard, 2013, s. 181).

3.7.1 Analyse av elevtekstene

I analysen av elevtekstene finner vi det spesielt interessant å se på forholdet mellom kreativ frihet og rammene for skrivingen. Elevene har valgt forskjellige framgangsmåter i arbeidet med å løse oppgaven. Vi har sagt at sjangeren skal være nyhetsartikkel, og vi har stilt en rekke krav til oppbygging. Bortsett fra dette, har vi lagt opp til at valget av innhold kan være relativt åpent. På rommet elevene fikk tilgang til, var det lagt ut mange forskjellige rekvisitter, noe som ga rom for at elevene kunne velge å konsentrere seg om det som de selv fant mest interessant. På denne måten hadde vi også lagt opp til å få inn en rekke ulike svar og teorier.

Vi har lest gjennom alle nyhetsartiklene flere ganger, og vi ser at vi har fått inn et vidt spekter av tekster. Ut ifra delene om Ginzburg og kreativitet i teorikapittelet laget vi en rekke ulike mulige kategorier. Disse ble sortert og sammenfattet før vi valgte ut de mest sentrale kategoriene for vår empiri. Kategoriene hadde som hensikt å få et overblikk i hvordan elevene valgte å løse balansegangen mellom rammer og kreativitet i sine oppgavebesvarelser. Gjennom å dele elevtekstene i grupper som var relevante for prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, ville vi få mulighet til å se hvordan de ulike elevene går fram for å løse oppgaven.

Vi leste gjennom hver artikkel flere ganger, med fokus på en gruppe om gangen. Vi kunne på denne måten finne mønstre innenfor hver enkelt oppgavebesvarelse og mellom de forskjellige oppgavebesvarelsene elevene hadde levert inn. Følgende tre grupper har vært utgangspunkt for utarbeiding av funn og det videre analysearbeidet vårt:

3.7.1.1 Troverdige slutninger

Utarbeidingen av denne kategorien skjedde i stor grad på bakgrunn av det vi i teorikapittelet har skrevet om Ginzburg og ledetråder. Da spor og ledetråder har fått en sentral plass i teorikapittelet, var det naturlig for oss at dette ble en kategori. Kategorien dreier seg om at elevene trekker logiske konklusjoner. Faktiske stedsnavn, kart og bilder og de rekvisittene som kan tolkes som de sterkeste bevisene får størst oppmerksomhet. Disse elevene ønsker å finne en mest mulig fornuftsorientert løsning på mysteriet med utgangspunkt i egen teori. En

slik løsning er det Carey og Flower (1989) ville omtalt som et høvelig svar på oppgaven. Løsningen er altså ikke tatt ut ifra løse luften, men den er utarbeidet på bakgrunn av de sporene elevene har funnet på åstedet. Flesteparten av de elevtekstene vi har samlet inn samsvarer med denne gruppen, som vi har valgt å kalle *troverdige slutninger*.

3.7.1.2 Fantasifull

Kategorien fantasifull kom vi fram til på bakgrunn av Barrow og Woods anbefalinger om hvordan skolen bør legge til rette for kreativitet i elevtekster. Her skriver de blant annet at det må legges til rette for at elevene får mulighet til å følge sin unike måte å se ting på (Barrow & Woods, 2006, s. 146). At man skal legge til rette for oppfinnsomhet og fantasi, stikkord som er sentrale i NOU 2015:8 «Fremtidens skole» sin definisjon av begrepet kreativitet, er også en del av bakgrunnen for denne kategorien. Tekstene som samsvarer mest med denne gruppen er kjennetegnet av at elevene lar seg rive med av rekvisittene inne på åstedet, og at fantasien blomstrer. De ser raskt for seg hva de ulike bevisene kan ha blitt brukt til og trekker gjerne konklusjoner basert på egne, tidligere erfaringer, eller de spinner på en ide som plutselig faller dem inn. Dette kan for eksempel være at de legger merke til en viss rose inne på rommet og ser med det for seg et kjærlighetsdrama. Denne kategorien kaller vi heretter *fantasifull*.

3.7.1.3 Informerende

Den siste kategorien rommer de tekstene som i liten grad har utviklet en egen teori. Elevene som har skrevet tekster som kan passe inn i denne gruppen, har unngått å trekke slutninger uten håndfaste bevis, og de skriver heller en informerende artikkel som fokuserer på å legge fram fakta og bevismaterialer. Mesteparten av innholdet er i flere av disse tekstene tatt ut ifra pressekonferansen, og de kan redegjøre for gjenstander som de finner på åstedet, men de velger å utelate egne teorier om betydningen til disse gjenstandene. Den siste kategorien har vi valgt å kalle *informerende*. Vi har tidligere skrevet at tekster kan være både kreative og informative på samme tid. Vi har inntrykk av at elevene bak denne gruppen av tekster har fokusert mest på journalistaspektet ved rollen de gikk inn i. Dermed er tekstene i liten grad preget av fantasi, men kreativiteten kan komme til uttrykk på andre måter, for eksempel gjennom språklige virkemidler.

Det er naturlig nok ikke alle oppgavebesvarelsene som samsvarer med de tre kategoriene vi har utarbeidet, og flere av tekstene vi har samlet inn kan sies å være kombinasjoner av flere av

kategoriene. I det videre analysearbeidet av elevtekstene har vi valgt ut en artikkel fra hver gruppe for grundigere analyse. Dette er artikler som vi mener er representative for kategorien, og alle de tre artiklene er med på å vise det vide spekteret av nyhetsartikler som ble levert inn.

3.7.2 Analyse av observasjonene

I arbeidet med å analysere observasjonene våre, har vi hatt størst fokus på elevenes motivasjon gjennom opplegget. Som vi har vært innom tidligere er ikke motivasjon noe som er målbart i seg selv, og det er begrenset hvor mye observasjon kan fortelle oss om hvor motivert en elev er. Likevel hevder Skaalvik & Skaalvik (2018) at observasjon av atferd kan fortelle om hvor motivert eleven er for en bestemt aktivitet og hvor sterk denne motivasjonen er (s. 138). Det er mer utfordrende å si hvorfor eleven er motivert eller hva som gjør eleven motivert med utgangspunkt i observasjonene. Derfor vil vi i observasjonsanalysen fokusere på hvordan motivasjon kommer til uttrykk i form av eksempelvis glede, interesse og konsentrasjon rundt arbeidet. Vi vil i analysen av elevintervjuene komme nærmere inn på hvilke faktorer som kan ha vært motiverende for elevene og eventuelt hvorfor det var motiverende. Analysen baserer seg på våre observasjonsnotater, feltsamtaler med elevene og en uformell samtale med elevenes norsklærer. I tillegg interesserer vi oss for vekselvirkninger i dette prosjektet. Med dette mener vi at undervisningsøktene i stor grad baserer seg på et samspill, noe som ikke bare gjør det interessant å observere elever, men siden vi også har vært aktive deltakere i dette prosjektet og fungerer som aktører, både som lærer og lærer-i-rolle, vil vi også komme inn på våre egne reaksjoner underveis.

3.7.3 Analyse av intervjuene

Vi startet analysen av elevintervjuene med å transkribere de muntlige intervjuene til skriftlig form. Dette er med på å gjøre datamateriale mer oversiktlig, og det gjør at intervjuene er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I intervjusettingen benyttet vi oss av diktafon. Dette gjorde det mulig for oss å gå tilbake til intervjuene for å høre dem flere ganger, slik at vi kunne få med eventuelle nølinger og pauser hos informanten. Ettersom at prosjektet er avgrenset i form av tid, valgte vi å dele intervjuene i to og transkribere halvparten hver. Da vi så var ferdig med å transkribere, hørte vi på lydopptakene samtidig som vi leste hverandres tekster, slik at vi var sikre på at vi hadde fått med oss det samme fra intervjuene. Siden vi var to som transkriberte, ble det viktig for oss å bli enige på forhånd om hvordan vi skulle transkribere. Vi ble enige om å få med eventuelle pauser og nølinger fra

informantene, noe som kan være verdifullt for analysen. I denne sammenhengen så vi ikke på det som hensiktsmessig å få fram dialekttrekk hos informantene, så vi valgte derfor å transkribere på bokmål.

Med utgangspunkt i teorikapittelet, prosjektets problemstilling, vårt førsteinntrykk av empirien, og det at vi har gjennomført lignende opplegg tidligere, laget vi noen potensielle kategorier. Dette vil være en deduktiv tilnærming siden vi tar utgangspunkt i teorien (Thagaard, 2013, s. 187). Som analysen forløp utviklet det seg nye kategorier, og vi endret og flyttet på kategoriene. Innenfor hver kategori utarbeidet vi flere koder som vi stadig utviklet. Etter hvert så vi at flere av hovedkategoriene våre overlappet hverandre og kunne slås sammen. På den måten fikk vi et mer håndterbart og oversiktlig datamateriale å jobbe ut ifra. Til slutt endte vi opp med fire hovedkategorier som vil bli presentert nærmere i analyse- og drøftingskapittelet. I den videre utarbeidingen av funn og analyse av intervjuene har følgende kategorier vært gjeldende: åstedet, forholdet mellom rammer og kreativitet, rollen som detektivjournalist og samskriving.

4 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil vi presentere og drøfte funn fra datamaterialet. Vi har delt analyse og drøftingsdelen i tre deler. Først ser vi på elevtekstene og spesielt på hvordan kreativiteten kommer til uttrykk. Dette gjenspeiler vårt første forskningsspørsmål. I den neste delen fremstiller og diskuterer vi funnene fra våre observasjonsnotater knyttet til elevenes motivasjon gjennom undervisningsløpet, og dette kan knyttes til vårt andre forskningsspørsmål. Etter dette vil vi presentere og drøfte funnene fra intervjuene. Til slutt vil vi diskutere forskningsetiske aspekter, reliabilitet, validitet og overførbarhet opp mot vårt prosjekt.

4.1 Presentasjon av funn og drøfting av elevtekstene

I det følgende vil vi presentere funnene fra elevtekstene. Som vi kom inn på i metodedelen, har vi valgt ut tre forskjellige tekster å se nærmere på, alle med likhetstrekk til hver sin gruppe. Vi kommer til å ta for oss tekstene en og en for å presentere hvordan elevene har valgt å løse oppgaven, med særlig fokus på hvordan kreativiteten kommer til uttrykk. Funnene vil vi drøfte opp mot teori. Elevtekstene er lagt ved som vedlegg (Vedlegg 5-7), og vi forutsetter at leseren gjør seg kjent med disse.

4.1.1 Elevtekst 1– troverdige slutninger

Den første elevteksten vi velger å se nærmere på, synes vi passer inn under gruppen troverdige slutninger. Elevene har valgt å skrive for en lokalavis i Tromsø, og de har valgt en informerende og relevant overskrift som passer godt til resten av teksten: «Omkommet person funnet ved Fjellheisen». Det generelle førsteinntrykket man får når man ser denne elevteksten er at strukturen og formen gjør at den raskt kan kjennes igjen som en nyhetsartikkel. Skrifta dominerer og bærer den funksjonelle tyngden, men teksten er sammensatt av flere ulike semiotiske ressurser. Nyhetsartikkelen består, i tillegg til avistittel og overskrift, av ingress, bilder, mellomoverskrifter og bildetekst, noe som former dette til en lett gjenkjennelig nyhetsartikkel. Dette er også en av de få besvarelsene som har delt inn nyhetsartikkelen i spalter. Det er tydelig at de har hatt den omvendte pyramiden i tankene, siden den viktigste informasjonen kommer først.

Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) mener at elever bør gjøres kjent med ulike tekstnormer som er gjeldende innenfor forskjellige sjangre (s. 51). Det kan se ut som elevene bak denne

artikkelen underveis i arbeidet har hentet inspirasjon fra eksempeltekstene de hadde fått utdelt. Underveis i arbeidsprosessen kunne vi observere at elevene eksperimenterte med tekst og underoverskrifter. Nyhetsartikkelen består av tekst og to bilder, som begge er meningsbærende elementer i det totale uttrykket. Elevene har valgt å bruke et bilde som de selv har fotografert inne på åstedet og et oversiktsbilde hentet fra internett. Det første bildet viser en tomhylse, og det har en beskrivende og relevant bildetekst. Her har elevene valgt å bruke et fiksjonelt trekk, ved å skrive at det er NTB scanpix som har tatt bildet. Bilde nummer to er hentet fra internett, og elevene skriver at det er en tysk turist som er fotografen. I bildeteksten har elevene forsøkt å bruke et avansert journalistisk språk: «Dette bildet av antatt gjerningsperson som etterforsker området kun timer før drapet». Selv om enkelte av begrepene ikke er brukt korrekt, viser elevene at de er i en prosess på vei mot en ny måte å kommunisere på. Elevene har gjort seg kjent med ulike tekstnormer som er gjeldene for denne sjangeren, for eksempel gjennom at de har våget å bruke et språk de vanligvis ikke bruker. Dette er noe Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) mener er avgjørende for elevens skriveutvikling. Elevene har tydelig latt seg inspirere fra andre aviser, og de viser gjennom dette et ønske om å få til et realistisk uttrykk.

I brødteksten legger elevene fram flere egne teorier, samtidig som relevante faktaopplysninger blir presentert. Det ser ut til at de klarer å håndtere og skille mellom disse to tilnærmingene på en balansert måte. Elevene redegjør saklig for bevisene de har funnet på rommet, og det kan se ut til at de er spesielt interesserte i tomhylsene som de har funnet på gulvet. De skriver blant annet: «På rommet ble det funnet 16 avfyrte jaktskudd av typen «30-06 norma», som kan tyde på at gjerningspersonen har brukt våpen i drapet». Dette sitatet viser at elevene har forstått hvordan de trekker logiske slutninger ut ifra bevismaterialet. Jakt og våpen kan være blant en av elevenes interesser, og det er en mulighet for at tomhylsene var med på å skape ekstra motivasjon, da de har viet ekstra mye tid til akkurat dette sporet.

I tillegg til å redegjøre for fakta legger elevene fram egne antagelser. For eksempel skriver de: «Ifølge funnene som ble gjort på rommet kan det virke som at det var en kvinne og en mann som brukte hotellrommet, hotellrommet var delvis rasert». De har også en teori om at gjerningsmannen er innleid for å begå drapet og viser tydelig at dette er deres egen teori, og ikke en sannhet de kan bevise. Gjennom hele teksten kommer det tydelig fram at elevene har forstått at de skal bruke forsiktighet når de formulerer sine antagelser. Dette ser vi ved at de har brukt ordene «mest sannsynlig», «det kan virke som», «eventuelt» og «tyder på». Den

sistnevnte måten å skille mellom fakta og antakelser på har de brukt hele syv ganger i løpet av teksten. De viser å ha forstått viktigheten av dette skillet, og neste steg i prosessen kunne vært å arbeide med hvordan man kan variere i måten dette gjøres på for å skape bedre flyt i teksten.

Gjennom den vekslende bruken av antakelser, og det å studere bevismateriale og innhente faktainformasjon om de bevisene som foreligger, klarer elevene bak denne teksten å presentere sin måte å se sammenhenger på. Elevene har svart godt på oppgaven, og de teoriene som legges fram kan trygt sies å være høvelige, altså at de oppfyller situasjonens krav (Carey & Flower, 1989, s. 283). Elevene har gjort seg godt kjent med hva som forventes i oppbyggingen av en nyhetsartikkel, og de har latt seg inspirere av tidligere tekster i samme sjanger for å oppnå en god standard på teksten sin. Til tross for at teksten oppfyller flere av kriteriene Barrow og Woods har satt for et kreativt produkt, er det tvilsomt at de ville sett på denne teksten som kreativ, da den ikke kan sies å «break new ground» (Barrow & Woods, 2006, s. 141). Vi påpekte i teorikapittelet at det ville vært urimelig å forvente at elever i en skolesammenheng skal produsere noe som er helt nytt for verden. I en skolekontekst har elevene bak denne teksten skapt en tekst som er ny for dem selv. De oppfyller Carey og Flowers (1989) kriterium om å være høvelig (s. 283) og Barrow og Woods (2006) kriterium som går ut på være kjent med tidligere arbeider på feltet (s. 148). I tillegg representerer teksten elevenes syn på saken, og den er tydelig arbeidet godt med.

Vi mener elevtekst 1 har kjennetegn som samsvarer med kategorien troverdige slutninger. Carlo Ginzburgs artikkel om ledetråder og spor forteller oss at mennesket bruker sine bakgrunnskunnskaper for å gi mening til spor, og han viser til Morelli, Freud og Holmes, som alle benytter seg av symptomatologi for å finne svar. Gjennom å ha studert bevis inne på åstedet trekker også elevene bak denne teksten logiske slutninger om hva og hvorfor, basert på gjenstandene de finner på rommet. De legger merke til små detaljer, der de for eksempel antyder at en kvinne er involvert i mysteriet, uten å ha konkrete bevis for at dette er tilfellet.

4.1.2 Elevtekst 2- fantasifull

Den andre elevteksten har likhetstrekk med gruppen fantasifull. Tittelen på nyhetsartikkelen er «Kjendis drap i Tromsø?» En stor midtstilt avistittel øverst i dokumentet forteller at artikkelen er skrevet for en kjent lokalavis i Norge. Allerede i tittelen på artikkelen ser vi at dette er en artikkel som tar utgangspunkt i elevenes egne teorier og antakelser, da overskrifta

inneholder et spørsmålstegn. Videre får vi en ingress med ulike faktaopplysninger gitt av politiet.

Ingressen forteller oss kort om viktige tidspunkt, steder og personer knyttet til hendelsen. Resten av nyhetsartikkelen består av to bilder og brødtekst. Begge bildene er hentet fra internett, og det bildet som har fått størst plass viser en kjent norsk person. Bilde nummer to er et oversiktsbilde fra stedet der den kriminelle handlingen skal ha foregått. Ingen av bildene har bildetekst. Brødteksten presenterer elevenes teori om hva som kan ha skjedd. Den forholder seg i liten grad til fakta som er blitt presentert, men enkelte steder knyttes opplysninger fra politiet eller fra bevismaterialet på åstedet til elevenes egen teori. For eksempel skriver de: «Politiet etterforsker saken som drap, men vi mener at bevisene tyder på noe annet». Det kan se ut til at elevene har blitt ganske ivrige og har låst seg til en eller flere ideer som ikke alltid samsvarer helt med hverandre: «Vi har samlet bevis og informasjon nok til å konkludere med at dette var et godt planlagt drap, eller var det bare et dårlig gjennomført kidnappingsforsøk!» Også her ser vi et forsøk fra elevenes side på å forstå avistekster ved at de tar i bruk et språk de vanligvis ikke bruker.

Feltsamtaler mens elevene jobbet med teksten ga oss informasjon om at elevene hadde funnet en avis på åstedet. På en av sidene i avisen var det publisert en artikkel som omhandlet kjendisen elevene har basert sin besvarelse på. Ut ifra den informasjonen har elevene selv utarbeidet seg en teori, og de har tatt lite hensyn til resten av bevisene som de hadde tilgang til. Det kan se ut som om begge disse elevene interesserer seg for denne personen, og at de ble motivert av å prøve og sette sammen trådene til å få denne hendelsen til å omhandle personen de begge kjenner godt til fra før av.

Ved første øyesyn ville vi sagt at dette er en kreativ artikkel; artikkelen springer ut fra en original ide. Samtidig merker vi oss at teksten er litt ensporet, da elevene ikke forholder seg helt til situasjonen. Kategorinavnet fantasifull blir dermed bare et delvis dekkende navn. Ser man nærmere på teksten, ser vi at elevene viser at de har forstått flere viktige sjangertrekk ved nyhetsartikkelen når det kommer til oppbygging og struktur. Innholdet minner imidlertid mer om en krimfortelling eller en detektivrapport. De evner å bygge opp en spenning knyttet til de ubesvarte spørsmålene i saken. Disse elevene har fått utløp for sin fantasi; teksten er iderik, fantasifull og interessant, elementer som stemmer overens med «Fremtidens skole» sin definisjon av kreativitet, som vi har sett er «å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, ha evne

til samarbeid og arbeide disiplinert» (NOU 2015:8, s. 31). Vår oppfatning er at kreativiteten kommer til syne i denne elevteksten gjennom at elevene har vært både fantasifulle, nysgjerrige og disiplinerte. I tillegg har de samarbeidet godt og bearbeidet teksten. Elevene bak denne nyhetsartikkelen viser at de har fått en ide som skiller seg ut fra de andre elevtekstene, men de sliter litt med å strukturere og koble sin ide til faktiske opplysninger, og dermed også å oppfylle situasjonens krav. Dermed ville kanskje ikke Linda Carey og Linda Flower (1989) vært enige med oss i beslutningen om å kalle teksten kreativ. Hadde derimot elevene fått mer veiledning og respons underveis i skrivingen, tror vi at det kunne bidratt til en bedre sammenheng og struktur, slik at teksten også kunne ha passet inn under også Carey og Flowers syn på kreativitet.

4.1.3 Elevtekst 3- informerende

Elevtekst tre har tittelen «Person funnet død ved Fjellheisen». Denne teksten mener vi passer inn under gruppen informerende, og den skiller seg fra de andre blant annet ved at dette er den teksten som har et format mest likt de nyhetsartiklene vi finner hos nettaviser. En informerende overskrift blir etterfulgt av et relevant bilde med bildetekst. Brødteksten i denne nyhetsartikkelen tar for seg viktige opplysninger i saken og redegjør for de gjenstandene som de selv observerte på åstedet. Likevel skriver de at det er politiet som har gjort funnene, i motsetning til de fleste andre elevgruppene som har valgt å si at funnene er gjort av dem selv. De nevner enkeltvis de ulike gjenstandene uten å gå nærmere inn på hvorfor de ligger der eller hva de kan ha blitt brukt til. Elevene har funnet på navnet til en politibetjent, men bortsett fra dette har de tatt seg lite friheter i teksten. Flere steder i teksten bruker disse elevene både direkte og indirekte sitater fra politiet. Dette har de markert tydelig, og det viser at de har forstått hvordan journalister bruker sitater for å drive teksten framover. De behersker journalistspråket godt, for eksempel når de skriver: «Politiet tror det er en sammenheng mellom disse hendelsene i natt og etterforsker saken nøye» eller «Politiet ber publikum ta kontakt dersom de har noe informasjon». Politiet er nevnt i hvert avsnitt, og det fins ingen teorier eller egne antakelser i teksten utover det som er bekreftet fra politiet.

Som nevnt er oppbyggingen av denne nyhetsartikkelen svært realistisk. Elevene har for eksempel satt inn en liten rubrikk med teksten «Tips oss», med adresse og telefonnummer til avisen. Artikkelen er bygd opp etter prinsippene til den omvendte pyramide. De viser at de

har forstått sjangeren, men de utelater egne teorier. De forholder seg kun til det som har blitt sagt i pressekonferansen og fakta som politiet kan bekrefte underveis i arbeidet deres.

Det er ingen tvil om at disse elevene, i likhet med elevene som skrev elevtekst 1, har gjort seg kjent med tidligere tekster i samme sjanger. De plukker opp små detaljer som skiller nyhetsartikkelen fra andre tekster, deriblant sitater og den nevnte tips-rubrikken. Gjennom å utfordre seg selv og tørre å tenke i nye baner kommer kreativiteten til syne i denne elevteksten. Elevene har tatt i bruk et nytt språk og gjort seg kjent med en ny måte å skrive tekst på. Gjennom å gjøres kjent med tidligere arbeider som er gjort på det samme feltet kan dette inspirere elevene til å selv ta nye veier (Barrow & Woods, 2006, s. 146).

Elevene har som sagt lyktes med journalistspråket. Ut ifra dette vil vi antyde at disse har tatt rollen som journalist på alvor, men kanskje sett mer bort i fra detektivrollen. Journalister lever av at folk har tillit til journalistikken og etter et krav om at alt de skriver skal være sant. Balansegangen mellom faktaopplysningene elevene skulle forholde seg til og forventningene om en egen teori skaper et motsetningsforhold som kanskje har vært forvirrende for noen av elevene. På den andre siden kan også dette ha åpnet muligheter for elevene, ettersom de gis mulighet til å selv velge innhold og i hvor stor grad dette innholdet skal være preget av fantasi, logiske slutninger eller fakta.

Vi mener som sagt at elevtekst 3 har likhetstrekk med gruppen informerende, og tekstene i denne gruppen har valgt å utelate egne teorier. Som nevnt flere ganger tidligere hadde vi ønsket at elevene skulle kombinere egne teorier med de faktaopplysningene som ble lagt fram. Vi har vært inne på at det kan ha vært utfordrende for noen av elevene å kombinere disse to motstridende interessene. I teorikapittelet så vi at Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) mener at som lesere har vi en viss forventning om hva som forventes av ulike tekster. Hvis forventningene vi har til en teksttype ikke blir innfridd, kan den stå i fare for å bli avvist av leseren (s. 49). Muligens kan elevene som har skrevet elevtekst 3 kjent på den følelsen og valgt å holde seg til det som følte trygt og sikkert innenfor den sjangeren de ble bedt om å skrive.

4.2. Presentasjon av funn og drøfting av observasjonene

Her vil vi gjøre rede for observasjonene våre rundt elevenes motivasjon og drøfte disse opp mot relevant teori. Vi ser at flesteparten av våre funn og observasjoner som vi knytter til motivasjon fant sted i andre og tredje undervisningsøkt. Vi vil likevel komme kort inn på noen av de observasjonene vi gjorde den første økta vi hadde med elevene.

Den første undervisningsøkta var en teoriøkt, der undervisningen bestod av arbeidsmåter elevene var vant med fra tidligere. Hovedfokuset vårt her var å gi så mange elever som mulig et godt utgangspunkt for å kunne skrive en god nyhetsartikkel i de neste øktene. Underveis i gjennomgangen av presentasjonen stilte vi elevene spørsmål som kunne dreie seg om elevenes forhåndskunnskaper eller tanker om eksemplene vi viste. Vi opplevde liten respons på disse spørsmålene. Senere i den samme undervisningsøkta skulle elevene arbeide med oppgaver knyttet til sjangeren. Da opplevde vi at flere elever rakk opp hånda for å spørre om hjelp når det var noe de lurte på, og at elevene kunne dele sine tanker og refleksjoner da vi gikk rundt og spurte hvordan det gikk med arbeidet. Ved slutten av økta ønsket vi at elevene skulle dele noen av sjangertrekkene de hadde blitt kjent med i løpet av arbeidet i plenum. Også her opplevde vi elevene som litt stille og tilbaketrukne.

Våre umiddelbare refleksjoner på vei tilbake til universitetet etter denne økta var at vi kanskje hadde forventet litt mer respons og diskusjoner blant elevene. Vi ser at mangelen på respons kan ha sammenheng med at vi var nye i klasserommet, og at elevene dermed ikke var helt trygge på oss som lærere. Vi hadde heller ikke lagt opp til selvbestemmelse i den første undervisningsøkta, noe som kan ha vært årsak til at vi ikke observerte tydelige tegn til motivasjon. Vi satt likevel igjen med en følelse av at mange av elevene hadde fått med seg mye av innholdet, selv om de ikke var så muntlig aktive. Det viktigste formålet vårt med denne økta var tross alt å gjøre elevene kjent med sjangeren nyhetsartikkel.

4.2.1 Vekselvirkninger

Av observasjoner vi gjorde i starten av den andre undervisningsøkta, der elevene ble satt sammen i par, var det mest interessante for oss at flere elever raskt tok opp notatblokk eller pc for å ta notater fra pressekonferansen. Dette gjaldt ikke alle elevene, men enkelte. Vi kunne observere at noen av parene dultet bort i hverandre og oppfordret partneren til å raskt plukke opp noe å notere med. Dette er atferd vi mener stemmer overens med Sæbøs erfaringer, som

skriver at å starte en undervisningsøkt med lærer-i-rolle kan virke motiverende for elevene, og at dette er noe som gjør at elevene vil oppleve situasjonen som annerledes og fengende (Sæbø, 1998, s. 113).

Likevel opplevde vi i etterkant av dette, at vi satt igjen med en følelse av elevenes reaksjoner ikke hadde stått helt til våre forventninger. Vi kan si at vi hadde forventet større motivasjon. Med dette mener vi flere reaksjoner som uttrykte glede, nysgjerrighet eller iver. Vi opplevde at enkelte elever brukte mer tid enn forventet på å komme i gang med oppgaven og på å se sammenhenger inne på åstedet. Vi observerte også at elevene brukte mindre tid på å undersøke enkelte gjenstander inne på åstedet enn hva vi hadde forventet. Da tenker vi spesielt på enkelte dokumenter inne på åstedet som inneholdt mye informasjon om hva som kunne ha skjedd.

Her ønsker vi å trekke inn begrepet vekselvirkninger, noe vi var inne på i kapittel 2.5.1. Når våre forventninger ikke ble innfridd, kan det ha påvirket vårt engasjement, og dette er noe som igjen kan ha smittet over på elevene. Dette er selvsagt bare antakelser, men det er noe som gjør oss bevisst på at egen atferd, bevisst eller ubevisst, også kan ha innvirkning på elevenes reaksjonsmønstre.

Gjennom refleksjoner i etterkant ser vi at disse handlingsmønstrene bare har begrenset utsagnskraft som indikasjoner på elevenes motivasjon. Årsaker som at elevene på forhånd var blitt fortalt at de i første runde kun fikk undersøke åstedet i fire minutter, kan ha gjort at de valgte å ikke bruke tid på å undersøke enkelte gjenstander nøye. I tillegg fikk de ta med kamera på åstedet, og det kan også ha vært en årsak til at de fokuserte på å få et raskt overblikk over åstedet, før planen videre kunne være å gå tilbake til pulten for å se etter sammenhenger. At elevene brukte lang tid med å komme i gang med å skrive selve oppgaven kan henge sammen med at de først brukte tid på å utarbeide seg en teori i felleskap.

4.2.2 Indre motivert læringsatferd

Etter hvert som den andre undervisningsøkta forløp, observerte vi at elevene ble mer engasjerte. Vi så blant annet at de stadig oppdaget ting på rommet som fanget interesse, og at det oppsto diskusjoner om betydningen til de forskjellige gjenstandene. Vi observerte og skrev ned flere elevsitater i løpet av denne økta, og flere av disse tolker vi som tegn på

motivasjon. For eksempel: «Det er «Ole» som er gjerningsmannen!», «Fy søren vi er gode etterforskere» og «Ja! Dette må vi ha med». Disse elevsitatene kan tyde på at mange av elevene hadde gått inn i rollen som detektivjournalist og forsøkt å lage seg en teori om hva som hadde skjedd. Også kroppsspråket til elevene var positivt mens de var inne på åstedet. Vi har sett mye godt humør og mange smil som gjør at vi får inntrykk av de har sett på opplegget som interessant og spennende. Det er selvsagt begrenset hvor mye en kan tolke ut ifra noen smil, men vi anser elevenes humør som en indikator på at de ble motivert for å skrive.

Som nevnt i delkapittel 3.3.2 ønsket vi å ta i bruk gjenstander som kunne berøre elevenes forhåndskunnskaper og interesser. Vi sitter igjen med et inntrykk av at valget om å plassere spor som elevene personlig kunne relatere til, økte motivasjonen, noe sitatet fra observasjonsloggen under kan indikere.

Tirsdag 11.02.2020 klokken 11.00 (15 minutter inn i den andre undervisningsøkta): Elevene ser ut til å bli ekstra ivrige når de oppdager bildet av læreren sin på åstedet. Mange av gruppene diskuterer hvorfor det er et bilde av han der og hvordan han kan være innblandet i saken. En av elevene løper for å hente skrivepartneren sin når han legger merke til bildet: «Se her! Jeg tror læreren vår er innblandet i saken, og at hele saken har noe med friluftsliv å gjøre siden det er så mye sånt her».

Disse observasjonene synes vi er interessante å se opp mot Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Elevene ser ut til å være autonomt motiverte, og det er selve læringsaktiviteten som gir glede og virker tilfredsstillende (Deci, 2012). Dette er et funn som for vår del kan forsterke noen av våre antakelser fra første gang vi gjennomførte prosjektet. Den gang opplevde vi, som nevnt, at elevene opplevde undervisningsopplegget som spennende og artig. Vi observerte en motivasjon for skriving, og gjennom dette funnet kan det se ut som årsaken til denne motivasjonen har sitt utspring i elementer ved undervisningsopplegget som aktiverer en motivasjon hos elevene som kommer innenfra. Som vi har sett i kapittel 2.5.3 fører den autonome motivasjonen med seg en rekke positive effekter; blant annet så vi at man med en autonom motivasjon blir man mer kreativ, en bedre problemløser, og man viser mer positive følelser (Deci, 2012).

Sæbø (1998, s. 129) mener at det kan være en fordel å avbryte spillet mens det er på sitt mest intense. Det gjør at elevene tar med seg problemstillingen og reflekterer videre på den, noe

som gjør det lettere å ta opp temaet neste gang. Vi avbrøt elevenes arbeid da økta nærmet seg slutten, og elevene var klar over at de skulle fortsette arbeidet neste dag. Selv var vi spente på om den motivasjonen vi hadde observert ville vedvare neste dag, ettersom at overraskelsesmomentet var borte, og åstedet ikke lenger skulle være tilgjengelig for elevene.

4.2.3 Konsentrasjon som tegn på motivasjon

I den siste undervisningsøkta observerte vi konsentrerte elever. Dette var en ren skriveøkt der elevene skulle sitte i gruppene sine og skrive ferdig nyhetsartiklene. Ved starten av økta ba vi elevene igjen om å gå inn i rolle, og vi fortalte at som journalister måtte de nå jobbe effektivt slik at artiklene deres kunne bli ferdigstilt for publisering i avisen de skrev for innen tidsfristen. Elevene var hele veien klar over at vi befant oss i en spillsituasjon, og at artiklene ikke skulle publiseres på ekte. Vi ble litt overrasket over det vi opplevde denne økta. Vi observerte tydelige tegn til motivasjon hos elevene, og de var svært ivrige i arbeidet. Vi syntes konsentrasjonen deres var tilnærmet på topp gjennom hele økta. Her er et eksempel fra Mortens observasjonslogg som er med på å danne grunnlaget for våre antagelser:

Onsdag 12.02.2020 klokken 1115 (45 minutter inn i den siste undervisningsøkta):

Konsentrasjonen er fremdeles på topp. Det virker som de aller fleste gruppene synes dette er interessant, og de diskuterer både teorier og kjennetegn. Når jeg går bort til en av gruppene for å spørre hvordan arbeidet går, får jeg dette til svar: «Det går veldig bra, men nå må vi fortsette å skrive.»

Dette eksemplet antyder at Morten forstyrret elevenes kreative prosess, og at de ønsket å konsentrere seg om skrivningen. Vi fikk inntrykk av at de fleste elevene jobbet effektivt gjennom hele økta, med ønske om å levere en ferdig tekst med godt innhold innen fristen. Vi observerte ikke noe utenomfaglig prat gjennom økta, men vi la merke til at elevene var opptatt av å diskutere teorier og oppbygging av teksten på flere nivåer, deriblant rettskriving av ord og sammenheng i teksten på både mikro- og makronivå, eksempelvis: «Det skrives i ett ord!» og «Passer det ikke bra med et avsnitt her?» Også elevenes norsklærer kommenterte at det var interessant å se hvor konsentrerte elevene var i arbeidet gjennom denne økta.

4.2.4 Samskriving

Det var også interessant for oss å observere samspillet innad i gruppene i løpet av opplegget. Gjennom opplegget, og spesielt i de siste to øktene, har vi sett elevenes aktivitet i samskrivingsprosessene som et tegn på motivasjon. Vi har inntrykk av at de aller fleste gruppene opplevde det som nyttig å samarbeide om tekstsakingen, og at dette er noe som har åpnet opp for å diskutere spennende teorier med hverandre. Vi har ikke hatt fokus på om samskrivingen har ført til bedre tekster, men om det kan ha vært en motivasjonsfaktor i prosjektet.

Mange av våre observasjoner kjenner vi igjen i det Eritslund har skrevet om samskriving (jf. Kapittel 2.3.3). En av hovedgrunnene til at vi ville at elevene skulle skrive sammen var nettopp for å få de engasjerte i et naturlig språklig samspill, der elevene fungerer som støtte for hverandre underveis i skriveprosessen. Dette synet på samskriving gjenspeiler seg også hos Utdanningsdirektoratet. Her beskrives samskriving som en strategi der elevene er viktige støttespillere for hverandre. I tillegg legger Utdanningsdirektoratet vekt på at skriving ofte oppleves som en ensom aktivitet, og at samskrivingen kan skape motivasjon og mestring i skriveprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Vår oppfatning er at i et undervisningsopplegg som *Åstedet* spiller samskrivingen en større rolle enn dersom elevene skulle skrevet en tekst med utgangspunkt i en oppgave som ikke fysisk var iscenesatt. Undervisningsopplegget legger til rette for at elevene i større grad kan fordele oppgaver mellom seg og sånn sett bygge på hverandres styrker, kompetanse og ulikheter. For eksempel kan en fantasifull, iderik elev ha stort utbytte i å samarbeide med en annen som er mer fornuftsorientert. Disse kan bruke hverandres styrker gjennom at den ene kommer med mange forslag, mens den andre kan bidra med å velge ut de beste forslagene og sette disse i en større meningssammenheng. Vi så tidligere at Kaufmann (2006) mener at mangfoldet i evner, kunnskaper og ferdigheter gjør at elevene kan utfylle hverandre på en positiv måte, og at dette er noe som både kan fremme kreativitet og føre til sterkere motivasjon (s. 117).

Gjennom dette ser vi at gruppesammensetningen er viktig for læreren å tenke gjennom i forbindelse med samskriving. Som tidligere nevnt ønsket vi at læreren skulle sette sammen gruppene siden vi ikke kjente til elevene. Her er det, ifølge Eritslund, sentralt at læreren setter sammen gruppene slik at klimaet for samarbeidet blir best mulig (Eritslund, 2009, s. 119). I

vårt tilfelle oppsto det imidlertid en uforutsett hendelse som gjorde at gruppesammensetningen ikke ble helt som planlagt. I løpet av undervisningsøktene kunne vi observere at enkelte grupper ikke hadde et like godt samarbeid som resten. Vi observerte at samtalen ikke fløt like godt og var preget av få ideutvekslinger. Som lærer var det i dette tilfellet viktig å bidra med å gi elever forslag til ideer som de kunne utvikle videre. En mulig årsak til mangelen på ideutvekslinger kan tenkes å være at elevene ville vise hensyn ovenfor partneren. Et slikt samarbeid karakteriserer Eritsland som lite effektivt, og han viser til et lignende tilfelle fra sin egen forskning (Eritsland, 2009, s. 118-119).

Eritsland viser til at grupper som har latter, trivsel og humør virker positivt på samskrivingen. Mens vi observerte, la vi begge spesielt merke til et par som hadde en positiv og humørfyllt tone seg imellom. Men i tillegg til det gode humøret kunne disse komme med motargument til den andre dersom de var uenige i noe. Eritsland påpeker at å være støttende på en konstruktiv måte med et smil om munnen, kan være nøkkelen til et godt samarbeid (Eritsland, 2009, s. 120).

4.3 Presentasjon av funn og drøfting av elevintervjuene

I det følgende vil vi presentere funnene fra elevintervjuene og drøfte disse opp mot prosjektets problemstilling. I presentasjonen tar vi utgangspunkt i hovedkategoriene som vi har analysert oss fram til. Vi vil trekke inn direkte sitater fra elevintervjuene der vi føler det er hensiktsmessig. Alle navnene vi bruker er fiktive navn. Der vi snakker om oss selv, bruker vi våre egne navn: Morten og Hege.

4.3.1 Åstedet

I observasjonsanalysen antydte vi at elevene var motiverte gjennom undervisningsopplegget. Disse antagelsene fikk vi forsterket i analysen av elevintervjuene. På spørsmål om informantene ble motivert til å skrive gjennom dette prosjektet, svarer fem av fem informanter ja. Som tidligere nevnt besto undervisningsopplegget i prosjektet av tre økter, alle med ulikt innhold. Analysene våre viser at det er selve åstedet som i størst grad har fanget interessen til elevene gjennom dette opplegget. Når vi spør elevene hva de husker best med de tre undervisningsøktene som vi har hatt, svarer samtlige at de husker best da de gikk inn på åstedet den første gangen: «Jeg husker best når vi fikk gå inn på det rommet. Det var kjempespennende». Det virker som selve åstedet har festet seg i minnet hos elevene, og at det

er dette som har dannet grunnlaget for motivasjonen. Dette ser vi blant annet i intervjuutdraget under.

Hege: Ble du motivert til å skrive i dette opplegget?

Anna: Ja, det ble jeg. Jeg synes det var en artig ide og et artig opplegg.

Hege: Hva tror du gjorde at det ble artig?

Anna: At det var en spennende sak og at vi fikk se litt ting selv og fundere over ting på åstedet.

Det er flere av informantene som påpeker at åstedet var spennende, og noe de ikke hadde vært borti tidligere.

Hege: Ble du motivert til å skrive i dette opplegget?

Celine: Ja, vi fikk lov til å gjøre noe selv, og det er mye mer motiverende å gjøre noe som er mer spennende og annerledes enn de vanlige oppgavene som ligger på OneNote.

Elevene gir uttrykk for å være motivert for skriving, og at gleden og interessen kommer fra selve åstedet, som oppleves som spennende. Dette kan peke i retning av at elevene opplevde en indre motivasjon. Elevene trekker fram at de likte at de selv fikk ta aktiv del i læringen gjennom å ta valg og fundere selv. Dette er noe som står sentralt i selvbestemmelsesteorien (Deci, 2012). Som nevnt var vi på forhånd litt spent på om motivasjonen for skriveaktiviteten skulle avta i løpet av den siste undervisningsøkta, da de ikke lenger hadde tilgang på rommet, men kun skulle skrive ferdig nyhetsartiklene sine. Men dette virket ikke å være tilfelle. Informantene forteller at de i den siste økta fremdeles diskuterte hva som hadde skjedd på åstedet, og at de prøvde å være effektiv i skrivingen for å bli ferdig. Ingen ga uttrykk for at de var lei av opplegget. Det kan tyde på at elevene var indre motiverte gjennom hele skriveprosessen.

Selv om vi har sett mest tegn til indre motivasjon gjennom opplegget, er det en elev som har sagt noe som vi tolker i retning av ytre motivasjon:

Hege: Hva skal til for at du blir motivert til å skrive en tekst i norskfaget?

Espen: Altså målet mitt er å komme inn på ***** skole, så motivasjonen er å holde

karakterene mine oppe, slik at jeg kommer inn på skolen.

Hege: Så du synes det er motivasjon nok for alle oppgaver?

Espen: Ja

Dette ser vi på som et tilfelle av ytre motivasjon. I teorikapittelet skrev vi at ytre motiverte elever kan være elever som jobber hardt for å skaffe seg en prestisjefull studieplass (Manger, 2016, s. 11). Dette virker å være tilfelle for Espen. Som vi nevnte tidligere er ytre motiverte elever som regel ikke opptatte av selve aktiviteten, men av hva belønningen for å holde på med aktiviteten er (Manger, 2016, s. 11). I Espens tilfelle dreier det seg om å prestere så godt at karakterene hans blir gode nok for å komme inn på den skolen han ønsker.

Så langt har vi tolket det dit at Espen er ytre motivert for skriving. Men det er interessant for oss å se at han senere i intervjuet gir uttrykk for å også være indre motivert. Espen forteller at han ble motivert til å skrive i dette prosjektet og utdyper dette med at «det er mer motiverende å sette seg inn i en rolle og skrive ut ifra bevis enn å bare skulle skrive ut ifra en oppgave på OneNote». Det kan altså virke som Espens motivasjon består av både indre og ytre elementer. Manger og Wormnes (2015) påpeker at en elevs bevissthet om betydningen av å få gode karakterer kan støtte læringen som har utspring i en interessant undervisning (s. 30). Dette ser ut til å være tilfelle for Espen.

Det er interessant for oss å se elevenes opplevelse av *Åstedet* opp mot satsingen «Ungdomstrinn i utvikling», som vi har vært innom tidligere. Informantene våre sier at vårt undervisningsopplegg var annerledes enn det de vanligvis har i norskundervisningen. I «Ungdomstrinn i utvikling» er nettopp variasjon i undervisningen noe som blir trukket fram av elevene som en avgjørende faktor for at de skal oppleve motivasjon (Lødding, et al., 2018, s. 194). På den måten kan dette undervisningsopplegget være et bidrag til variert undervisning. Vi er klar over at «Ungdomstrinn i utvikling» var en femårig satsning, og vårt undervisningsopplegg består av kun tre økter fordelt på en uke. Vi har derfor ikke grunnlag for å si at vi har drevet variert undervisning, da vår oppfatning er at variert undervisning ikke kan basere seg på tre undervisningsøkter, men at det bør ses i et lengre tidsperspektiv. Vi mener imidlertid at vårt undervisningsopplegg kan være et bidrag til mer variert undervisning, og at dette over tid kan være en del av en variert og relevant undervisningspraksis.

4.3.2 Forholdet mellom rammer og kreativitet

Når vi spør våre informanter om hvordan de forstår uttrykket kreativ skrivning, blir vi ikke overrasket når de fleste nøler og må tenke seg om før de svarer. Som vi har sett tidligere er det ulike oppfatninger av kreativitetsbegrepet, også blant forskere. Når våre informanter skal forklare sitt syn på begrepet, får vi også forskjellige svar. En elev sier at «kreativitet i skrivning er at vi får valgfrihet». En annen sier at «kreativitet er å tenke på det som andre ikke har tenkt på før». En tredje forståelse av begrepet er at «kreativitet er å gjøre det som er annerledes», mens en fjerde elev sier at: «kreativitet er at man får lov til å tenke selv». Til tross for forskjellige oppfatninger av hva som ligger i begrepet kreativitet, er alle våre informanter enige om at undervisningsopplegget de har deltatt i gir rom for kreativ utfoldelse.

Gjennom våre analyser har vi sett at våre informanter i stor grad har en felles oppfatning om at balansegangen mellom de rammene som var satt for skrivningen og mulighetene til å ta egne valg fungerte godt. Flere av elevene trekker fram at det var bra at sjangeren de skulle skrive var bestemt på forhånd. De har fått mulighet til å bestemme deler av innholdet selv, men samtidig har det ikke vært tvil om hva oppgaven gikk ut på.

Hege: Skulle du ønske du fikk velge selv hvilken sjanger du skulle skrive?

Daniel: Nei, det var veldig bra at det var en nyhetsartikkel, men likevel en åpen oppgave, for da fikk vi liksom være litt kreativ og skrive selv hva vi trodde hadde skjedd. Det var ikke en sånn fasit. I tillegg visste vi hva oppgaven var, og hva vi skulle gjøre, men vi fikk bestemme selv hvordan vi skulle gjøre det.

En annen elev er også klar på at dersom de hadde fått for stor frihet, hadde det gjort skrivningen mer utfordrende: «Da ville jeg ikke visst hvordan teksten skulle se ut og hvordan den skulle bli bygd opp og sånt. Så det var bra at det var noen rammer å forholde seg til».

Disse elevutsagnene henger sammen med det vi skrev om sjangeropplæring i kapittel 2.3.1. Et sentralt poeng vi trekker fram der, er at et subjektivt engasjement vil kun ha begrenset effekt dersom elevene ikke vet hvordan en tekst skal skrives (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 50). Gjennom skolegangen skal elevene læres opp til å skrive ulike teksttyper og sjangre. Det vil være naivt å tro at elevene vet hvordan tekstene skal skrives uten å ha fått opplæring i det. Nå er det vel heller ikke slik at eksplisitt sjangeropplæring automatisk gjør elevene til skriveeksperter, men vi mener i hvert fall at det vil være et steg i riktig retning. Vi var derfor

trygge på valget om at elevene burde få opplæring i sjangeren. Om nyhetsartikkel var den sjangeren som passet best å skrive i vårt prosjekt, er en annen ting som kan diskuteres. Som sitatet ovenfor viser, er eleven glad for at sjangeren var bestemt på forhånd, og det ga dem noen rammer å forholde seg til.

Som vi så i teorikapittelet kan begrensninger være en forutsetning for at kreativitet skal kunne oppstå. Carey og Flower (1989) mener at oppgaven bør være «tilstrekkelig åpen» (s. 285). I dette ligger det at det bør ligge et bestemt problem til grunn som elevene skal finne en løsning på, men at oppgaven samtidig må være åpen nok til å kunne løses på flere måter.

Undervisningsopplegget *Åstedet* legger i stor grad til rette for dette, og funn fra intervjuene tyder på at dette var en viktig faktor for at elevene skulle få uttrykke seg kreativt og oppleve motivasjon for skriving.

Et annet viktig moment som kommer fram gjennom intervjuene, er bruken av eksempeltekster. Alle informantene svarer at disse var til god hjelp. Eksempeltekstene hjalp elevene til å holde de rammene de skulle jobbe innenfor. Kun en av informantene kunne fortelle at hun leser nyhetsartikler og følger med på nyheter til daglig. Resten svarer at de får med seg nyheter gjennom sosiale medier som Instagram og Snapchat. Dette gir indikasjoner på at elevene kanskje ikke forholder seg så mye til sjangeren som vi hadde regnet med på forhånd, noe som gjør at bruken av eksempeltekster kanskje blir ekstra viktig. Elevene syntes støttearkene vi hadde delt ut på forhånd var nyttige, men samtidig var det flere som valgte å søke opp nyhetsartikler på nett, for å forstå hvordan artikkelen skulle bygges opp.

Hege: Brukte dere modelltekstene mens dere skrev?

Bente: Ja, vi så på dem mens vi skrev; de hjalp oss for eksempel å huske hva som skulle være med.

Hege: Hva tenker du på da?

Bente: Disse kjennetegnene, som overskrift og byline og ingress. Også så vi ganske mye på ordforråd og sånt. Vi la merke til at nyhetsartiklene ofte har med sitater fra andre personer som faktisk kan noe om saken da, og da syntes vi det så bra ut og stilte deg (i rollen som politi) noen spørsmål som vi tok med.

Ifølge Barrow og Woods (2006) er et viktig poeng at elevene må gjøres kjent med det som er gjort på fagfeltet fra før. Det er noe av det de nevner som en forutsetning når man skal legge

til rette for kreativitet (s.146). Vi kan ikke vurdere i hvilken grad modelltekstene påvirket elevenes kreativitet, men vi ser at de kan ha bidratt til å gjøre elevene kjent med skrivemåter de ikke er vant med fra før, som for eksempel inkluderingen av direkte sitater som vi så i elevtekst 3 og i elevsitatet ovenfor.

Å konsentrere seg om både planlegging, tekstproduksjon og det tekniske ved skrivingen krever tid. Under intervjuet med en av våre informanter, fortalte en elev at han og partneren «... var mer fokusert på å få produsert noe framfor rettskriving». Som vi så i teorikapittelet kommenterer Barrow og Woods (2006) denne tematikken, og de mener at hvis man bruker for mye tid på å rette skrivefeil og tegnsetting, kan dette sette en stopper for elevenes skriveglede (s. 148). Vår uformelle informant, elevenes norsklærer, kunne i etterkant av en av undervisningsøktene fortelle at hun hadde fått inntrykk av at hun hadde forstyrret en kreativ prosess da hun hadde kommentert en grammatisk feil i en av elevenes tekster. Barrow og Woods (2006) er klare på at man likevel ikke skal glemme det ortografiske aspektet, og de skriver at elevene trenger kritiske standarder (s. 148). Vi ser at dersom vi hadde satt av bedre tid til selve skriveprosessen, ville den ortografiske delen fått et større fokus. Da kunne elevene fått bedre tid til å revidere egen tekst, og vi hadde hatt tid til å gi mer respons på artiklene, både når det kommer til innhold og form.

I punkt 2.4 i teorikapittelet så vi på ulike forskeres syn på kreativitet. Vi så at NOU 2015:8 «Fremtidens skole» sin definisjon av kreativitet blant annet inneholder ordet utholdende, og vi viste til både Carey og Flower og Barrow og Woods, som alle var enige om at å være kreativ består av å bearbeide tekst, og ikke basere teksten på den første ideen de får. Et interessant funn knyttet opp til dette er at når vi stiller spørsmål til elevene om de raskt fikk en ide om hva de ville skrive om, ser vi at alle i en eller annen grad svarer at de brukte tid på å finne en ide de ønsket å basere teksten sin på:

Jeg hadde jo ideer, men liksom det tok litt tid før jeg fant akkurat det jeg ville skrive om. Når vi først var inne på rommet, var vi mest opptatt av å ta bilder selv og bare se oss litt rundt. Så kom vi inn senere, og da tenkte vi litt mer og snakka om hva som kunne ha skjedd mens vi var inne på rommet, og da kunne vi diskutere litt forskjellige teorier og tenke litt hvilken vi ville gå for.

Informantene forteller at rommet i seg selv skapte flere ideer, men at det først var i samtale med skrivepartner i etterkant av den første turen inn på åstedet de kom fram til en felles ide å ta utgangspunkt i. Det er mulig at dette henger sammen med rammene for skrivingen. Som nevnt ovenfor kom det fram at elevene likte at det var enkelte rammer å forholde seg til. Disse rammene kan også ha vært en årsak til at elevene må bearbeide teksten og funnene sine i større grad, noe som igjen er avgjørende for å få til et kreativt produkt.

4.3.3 Rollen som detektivjournalist

Det neste funnet vi ønsker å trekke fram, handler om de små detaljene som elevene har lagt merke til i rollen som detektivjournalist. Åstedet bestod av mange forskjellige rekvisitter og bevismateriale, og det er tydelig at enkelte ting har blitt lagt spesielt merke til av flere elever. Blant de elevene som vi har intervjuet, virker det som det er spesielt to ting som fanget deres interesse.

Hege: Hva var det første du la merke til da du gikk inn på åstedet?

Daniel: Det var en bukse som lå på gulvet med blod på seg. I tillegg hang det mange utskrifter på veggene.

De aller fleste nevner den blodige buksa. Utskriftene på veggene legges også raskt merke til. Disse viser e-postkorrespondanser mellom noen av de involverte i mysteriet. Dersom elevene hadde gått inn i rollen som detektivjournalister, er det ikke overraskende at dette blir nevnt som noe av det første de la merke til, da disse e-postene var et naturlig sted å finne mer informasjon om saken.

Vi ser at flere av elevene som har skrevet tekster med likhetstrekk til gruppen troverdige slutninger, har brukt disse e-postkorrespondansene som en sentral ledetråd. Vi finner blant annet et eksempel i elevtekst 1. Her har elevene tatt i bruk den informasjonen de finner i utskriftene og knytter dette opp mot andre funn, slik som i dette eksempelet hentet fra elevtekst 1: «Ifølge et dokument med en Email tyder det på at det er en leiemorder som har begått drapet».

To av informantene skiller seg ut når de får spørsmål om hva de husker best:

Lena sa at vi burde sjekke i den der lomma på den buksa, og så lå det en lapp der. Der det sto noe viktig, og da tenkte vi: det her har sikkert ingen andre funnet ut, for det så ikke ut som den buksa var rørt i det hele tatt. Og så var det blod der, så det hadde sikkert tatt bort oppmerksomheten fra at det kanskje kunne ligge noe i lommen da.

En av de andre informantene fortalte at hun hadde lagt merke til detaljer på ark og utskrifter de fant på rommet, og hun forteller at hun trodde få eller ingen andre hadde sett disse små detaljene. Elevene forklarer at det å legge merke til ting som var skjult i større grad bidro til å leve seg inn i rollen:

Jeg synes det var kjempespennende, og når vi hadde funnet et spor som ikke så mange andre hadde sett, tenkte jeg at dette kom til å bli skikkelig bra. Jeg følte jeg var en ekte etterforsker.

Dette elevsitatet kan ses opp mot våre antydninger i teoridelen om sammenhengen mellom indre motivasjon og jegerne i Carlo Ginzburgs artikkel. Det er lett å se sammenhenger mellom en jeger og etterforsker; begge er de avhengige av å lete etter spor for å nå målet sitt. Vi hadde ingen fasitsvar på hva som hadde skjedd eller blitt planlagt på åstedet fordi vi ønsket at elevene selv skulle gripe fatt i det de fant mest interessant for å løse saken. Elevene har tatt egne valg i prosessen, og det virker som de har hatt en indre drivkraft som holdes gående for å komme fram til en fornuftig løsning.

Flere av våre informanter peker på det å gå inn i rolle som en motivasjonsfaktor i seg selv. Det kommer fram at det er variasjon i hvor stor grad de følte de var i rolle som journalist og detektiv eller en kombinasjon av begge:

Hege: Følte du at du gikk inn i en rolle?

Bente: Ja, jeg var liksom en blanding av journalist og detektiv for vi stilte jo politiet noen spørsmål, men så kom vi også med teorier selv.

Hege: Tror du det hadde noe å si for hvordan teksten ble?

Bente: Det gjorde det lettere å skrive, og jeg prøvde å virke så profesjonell som mulig.

Enkelte av informantene forteller at pressekonferansen i starten av andre undervisningsøkt bidro til at de gikk inn i rolle: «Det var ganske bra, og da følte jeg at nå er jeg i rolle, så skal

vi liksom skrive, og da tenkte jeg at dette kommer til å bli skikkelig bra». Andre påpeker at pressekonferansen bidro til at de lettere kunne gå inn i rolle fordi «den virket realistisk og føltes veldig ekte».

Vi legger merke til at det er en sammenheng mellom rollen elevene har gått inn i og tekstene de har skrevet. For eksempel er de tekstene som har likhetstrekk med gruppen informerende, ofte skrevet av elever som forteller at de kun gikk inn i rollen som journalist. Eleven som skrev elevtekst 3 kunne fortelle følgende om rollen hun gikk inn i: «Vi tenkte vi skulle holde det mest mulig profitt. Sånn at teorien kunne komme litt senere, etter at det var etterforsket litt nøyere, for vi var jo ikke helt sikre på det vi hadde funnet, så det ble litt dumt å liksom publisere noe som vi ikke visste sikkert». Dette kan ha sammenheng med Blikstad-Balas og Hertzbergs (2015) poeng om forventning til sjanger (s. 49).

Vi har allerede nevnt at *Åstedet* innebærer en bokstavelig tolkning om Hålands (2016) ide om iscenesetting av kommunikasjonssituasjonen. Elevene ovenfor forteller at rollen som de gikk inn i bidro til at det ble lettere å skrive. Håland (2016) er innom dette poenget når hun skriver at hvis man gir elevene ulike skriveroller, kan det bidra til å gi elevene myndighet og autoritet i teksten (s. 38).

4.3.4 Samskriving

Det siste funnet vi vil trekke fram fra intervjuene, handler om samskrivingen. I fremstillingen av funnene fra observasjonene trakk vi også fram samskrivingen som en motivasjonsfaktor. I analysen av intervjuene har vi forsterket vår oppfatning om at samskrivingen har bidratt til motivasjon for skrijving.

Hege: Hva synes du om å skrive sammen med en annen?

Anne: Jeg synes det var mye bedre enn å skrive alene fordi vi kunne diskutere litt for å komme fram til hva vi burde skrive. I en sånn her oppgave får man veldig mange ideer, så da må man kanskje holde hverandre litt fast. Hvis man fikk veldig mange ideer og tenkte at sånn og sånn har skjedd, så kunne den andre si at nå må vi tenke litt mer realistisk. Jeg likte at vi skulle skrive sammen.

Dette kan bekrefte våre funn fra observasjonene, der vi antydte at elevene kunne få utbytte av hverandres ferdigheter. Som vi har sett, er dette noe også Kaufmann (2006) påpekte som en positiv effekt av å være flere om å løse en oppgave (s. 116).

Hege: Hva synes du om å skrive sammen med en annen?

Daniel: Det fungerte bra og gjorde skrivingen artigere.

Hege: På hvilken måte ble det artigere?

Daniel: For eksempel når den ene sa noe, så kunne den andre bygge på det, og vi kunne hele tiden komme med egne ideer til den felles ideen.

Vi tolker dette som om at samskrivingen har bidratt til motivasjon for skrivingen hos elevene, og at elevene har fungert som støttespillere for hverandre. Vi har sett at skriving for mange kan oppleves som en ensom aktivitet, og at samskrivingen kan bidra til mer lystbetont skriving. Vi finner det interessant å se uttalelsene til Daniel ovenfor opp mot den teksten han har skrevet. Han har skrevet elevtekst 2, som vi mente hadde likhetstrekk med gruppen fantasifull. Som vi så i analysen av elevtekstene var denne teksten i stor grad preget av fantasi. Teksten skilte seg fra de andre ved at den tok utgangspunkt i et bilde av en kjendis i en avis, og dette må da kunne sies å være «den felles ideen» som Daniel snakker om i sitatet over. I analysen av teksten skrev vi at det kunne se ut som om elevene hadde blitt ganske ivrige. Dette stemmer godt over ens med sitatet over. Han forteller der at de «hele tiden kunne komme med egne ideer til den felles ideen». Samskrivingen har i Daniels tilfelle ført til at skriveprosessen opplevdes som «artig».

På forhånd var vi klar på at vi ønsket at gruppene skulle bestå av elever som gikk godt overens fordi vi mener at det vil være lettere for elever som kjenner hverandre godt å ha det artig sammen. I denne sammenhengen har vi vært mest interessert i hvordan samskriving kan være en motivasjonsfaktor i undervisningsopplegget *Åstedet*, og ikke hvordan samskriving kan føre til bedre kvalitet på elevtekstene. Hensikten var at elevene skulle bli motivert av å skrive med hverandre. En av informantene gir uttrykk for at samskrivingen ikke nødvendigvis var en avgjørende faktor for motivasjonen.

Hege: Hvordan synes du det var å skrive sammen med en annen?

Celine: Det gikk greit, men jeg tror det hadde gått bra å skrive alene også. Når man skriver i lag, blir det sånn at en skriver mens den andre blir litt på sidelinja, og jeg

synes at det er artigere når jeg får formulere selv.

Hege: Tror du det ville blitt annerledes hvis dere fikk velge grupper selv?

Celine: Ja, kanskje. Men jeg synes uansett at det er bra å øve seg på å samarbeide med alle.

Det Celine gir uttrykk for i intervjuet, forteller oss at samskriving nødvendigvis ikke passer for alle elever. Selv om vi har tolket at samskrivingen har vært en motivasjonsfaktor for mange under dette undervisningsopplegget, er det nok mulig at flere elever kjenner seg igjen i Celines beskrivelser.

I en uformell samtale med elevenes norsklærer, kunne hun fortelle at hun særlig hadde lagt merke til samspillet og diskusjonene mellom elevene underveis i skriveprosessen. Oppgaven skaper en naturlig arena for å dele ideer og å snakke om tekst på flere nivåer. Elevenes norsklærer kunne fortelle at den muntlige aktiviteten i klasserommet var merkbart mye bedre under dette prosjektet enn i andre norsktimer. Hun opplevde elevene som veldig motiverte, og hun mente at oppgaven legger opp til at elevene må argumentere for sine tanker og ideer. Hun trakk spesielt fram at elevene som vanligvis er stille, pratet mer gjennom dette prosjektet. Det er vanskelig for oss å trekke en konklusjon om at elevene ble motiverte på grunn av mye muntlig kommunikasjon, men det kan likevel indikere at elevene syntes undervisningsopplegget var interessant og sånn sett motiverende, og at samskrivingen inviterer til et naturlig språklig samspill.

4.4 Diskusjon av studiens forskningsetiske aspekter, reliabilitet, validitet og overførbarhet

I det følgende vil vi diskutere studiens forskningsetiske aspekter, reliabilitet, validitet og overførbarhet.

4.4.1 Ethiske betraktninger

I dette prosjektet sto vi ovenfor noen forskningsetiske spørsmål. Et sentralt spørsmål handlet om å inkludere drap som en del av hendelsesforløpet i mysteriet. Dette er kanskje noe som kan være problematisk for enkelte elever. Med tanke på dette ønsket vi å rådføre oss med elevenes lærer for å høre hennes tanker rundt drap og «blodige» klær på åstedet. Hun mente at dette ville gå bra, men at det var viktig at vi var tydelig ovenfor elevene om at det som hadde

skjedd på åstedet, selvsagt ikke var tilfellet i virkeligheten. Vi konkluderte med at vi ønsket drap som en del av hendelsesforløpet for å øke spenningen og for å få pressekonferansen og åstedet til å virke mest mulig realistisk.

I det følgende vil vi diskutere det Postholm & Jacobsen (2018) mener er grunnleggende krav innenfor norsk forskningsetikk knyttet til forholdet mellom forskeren og dem det forskes på (s. 247).

Elevene fikk utdelt samtykkeskjema uken før vi gjennomførte undervisningen. Dette gjennomgikk vi grundig med elevene og la vekt på at det var helt frivillig å delta, og at både elevtekstene og intervjuene ville bli anonymisert. Ettersom det er elever som er våre informanter, stilles det strengere krav til samtykke enn det gjør for voksne. Hovedregelen er at foresatte skal samtykke for barn som ikke er fylt 18 år (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Derfor samtykte foreldrene på vegne av elevene. På grunn av at vi har benyttet lydopptaker under intervjuene, var det nødvendig å søke godkjenning hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Søknaden fikk vi godkjent 15.01.2020.

Vi har forsøkt å holde oss unna det som kan være sensitive områder for elevene i intervjusituasjonene, men det kan vi ikke vite helt sikkert. Vi har forsøkt å sikre at det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner i vårt datamateriale for å sikre deltakernes rett til privatliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Dette har vi blant annet gjort gjennom å gi elevene pseudonymer i både vår masteroppgave og i transkripsjonene.

4.4.2 Reliabilitet

Fordi det er vanskelig å gjenskape vår situasjon eksakt, er det usikkert om andre forskere ville fått de samme resultatene vi har fått. Det at vi har vært to som har forsket i dette prosjektet, er imidlertid med på å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2013, s. 203). Det har økt sannsynligheten for at vi har unngått misforståelser når vi har arbeidet med teori og metode, og når vi har analysert og diskutert datamateriale. Intervjuene baserte seg på en intervjuguide som vi utformet på forhånd. Oppfølgingsspørsmål eller oppklarende spørsmål er derimot ikke med i intervjuguiden. Det har ført til at enkelte oppfølgingsspørsmål kan oppfattes som ledende, og at vi regnes for å ha påvirket resultatene, men vi mener det har skjedd i så liten grad at det ikke får stor betydning for prosjektet.

For å vurdere elevenes motivasjon så presist som mulig skrev vi fortløpende ned våre observasjoner og umiddelbare tolkninger i hver vår loggbok. Etter hver undervisningsøkt diskuterte vi observasjonene med hverandre, i tillegg til at vi snakket med elevenes norsklærer om hva hun mente om motivasjonen til elevene. På den måten fikk vi sammenfattet observasjonene og arbeidet med å unngå vurderingsfeil for å skape et best mulig utgangspunkt for analyse og drøfting. Men igjen, som vi allerede har nevnt, er motivasjon noe som er utfordrende å vurdere, og våre observasjoner kan ikke gi et endelig og udiskutabelt svar på hvor motiverte elevene var.

4.4.3 Validitet (gyldighet)

I denne studien har vi benyttet tekstanalyse, observasjon og semistrukturerte intervju som metode. Bruken av en triangulering, altså en kombinasjon av flere datasamlingsmetoder, er ifølge Postholm og Jacobsen med på å styrke validiteten og reliabiliteten i en studie (2018, s. 236-237).

Elevtekstene har vi i hovedsak benyttet for å vurdere elevenes kreativitet. Observasjonene har vært utgangspunkt for å vurdere elevenes motivasjon mens intervjuene har vært sentrert rundt både kreativitet og motivasjon. Dette har gitt oss trygghet med tanke på de funnene vi har kommet fram til, spesielt der funnene fra de forskjellige metodene stemmer overens med hverandre. Et eksempel er da flere informanter i intervjuet kunne fortelle at de opplevde å gå inn på åstedet som spennende, og at de ble motivert for å skrive. For oss var dette en viktig bekreftelse, da motivasjon, som tidligere nevnt, er noe som er vanskelig å måle, og våre funn fra observasjon baserte seg på tolkninger av kroppsspråk og feltsamtaler. Dersom metodene gir relativt like resultater, tør vi antyde at resultatene kan være gyldige.

4.4.4 Overførbarhet (ytre gyldighet)

Overførbarhet handler om i hvilken grad funnene fra en kontekst kan overføres til andre kontekster som ikke er studert. I skolen kan dette dreie seg om at funnene ved et undervisningsopplegg som fungerer godt på en skole, kan overføres til en annen skole (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

I dette prosjektet har vi forsøkt å rette oppmerksomhet mot elevenes opplevelse av undervisningsopplegget. Vi kan ikke konkludere med at våre funn er overførbare til andre

elever i en annen situasjon, ettersom utvalget vårt i intervjusituasjonen har bestått av kun fem elever. Observasjon og innsamling av elevtekster har også vært begrenset til den gitte elevgruppa og deres klasserom. Dette gir ikke grunnlag nok til å kunne fastslå at elever i en annen klasse, eller på en annen skole, ville sitte igjen med de samme opplevelsene og de samme erfaringene som våre informanter.

For igjen å bruke Ginzburgs artikkel som en ledetråd, er vi også interessert i en tilnærming til det individuelle. Dette hadde ikke vært mulig dersom et krav til all vitenskapelig forskning hadde vært at alt skal kunne generaliseres. Vi kan ikke anta at den kunnskapen vi har innhentet gjennom dette prosjektet gjelder alle mennesker til alle steder, tidspunkt og situasjoner, men vi vil likevel tro at funnene vi har gjort i dette prosjektet kan være relevante og brukbare for andre lærere som ønsker å gjennomføre et lignede prosjekt. Vi ønsker at dette prosjektet skal være til inspirasjon for andre lærere, og at det skal belyse noen utvalgte elevers opplevelse av undervisningsopplegget *Åstedet*.

5 Oppsummering og veien videre

I det følgende ønsker vi å oppsummere funnene våre knyttet til prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt vil vi reflektere rundt undervisningsopplegget i en større kontekst.

5.1 Hvordan kommer kreativitet til uttrykk i elevtekstene?

«Kreativitet er å gjøre det som er annerledes», uttalte en av elevene vi har intervjuet. Gjennom dette prosjektet har kreativiteten kommet til uttrykk på flere forskjellige måter. Vi har blant annet sett kreativitet gjennom nysgjerrighet, samspill og utholdenhet. Vi har sett at kreativitet innebærer mer enn det å skape noe helt nytt for verden, kreativitet kan også være å skape noe som er nytt for en selv.

Gjennom å lete etter spor og se sammenhenger, gir undervisningsopplegget *Åstedet* rom for at mange svar og teorier kan være riktige. Ved å ikke ha en på forhånd bestemt fasit, men likevel noen rammer å forholde seg til, kan elevene ta utgangspunkt i det de selv måtte ønske i innholdsdelen. På den måten kan de trekke tråder og sammenhenger som gir et fornuftsorientert, høvelig svar på oppgaven, som likevel i stor grad skiller seg fra den løsningen medelevene måtte velge å gå for.

Elevene i dette prosjektet har levert inn et bredt spekter av ulike tekster. Vi har valgt å kategorisere disse i gruppene troverdige slutninger, fantasifull og informerende. Innenfor gruppen troverdige slutninger har elevenes kreativitet kommet til syne gjennom at elevene har utarbeidet seg en egen teori ved å lete etter spor og skrive en nyhetsartikkel som kan virke troverdig ut ifra de bevisene de har funnet på *åstedet*. I gruppen fantasifull har elevene brukt fantasien i større grad. «Fremtidens skole» sin definisjon på kreativitet inneholder stikkord som nysgjerrig, utholdende, fantasifull og samarbeidsvillig (NOU 2015:8 s. 31). Teoriene som blir lagt fram i denne gruppen kan ikke alltid sies å gi et høvelig svar på oppgaven, men elevenes kreativitet kommer likevel til uttrykk gjennom fantasien. Den siste gruppen har vi valgt å kalle informerende. Basert på teori lagt fram i denne masteroppgaven kan ikke disse tekstene sies å være kreative. Vi mener imidlertid at gjennom å utforske tekst, og å våge å tenke i nye baner når det kommer til formidling, har elevene vært kreative i oppbyggingen av tekstene i gruppen informerende.

5.2 Hvordan kommer motivasjon til uttrykk i løpet av undervisningsopplegget?

Vi har gjennomgående pekt på at motivasjon er utfordrende å måle. Likevel kan det knapt være tvil om at motivasjon er viktig for læring. Christian Bjerke (2019) nevnte at læreplangruppen for norsk ønsket at begrep som 'skriveglede' skulle bli en del av læreplanteksten, noe som kanskje viser oss at man er ute etter det individuelle, også i objektive fremgangsmåter. Dette er også noe som gjelder for oss og vårt prosjekt. Carlo Ginzburg (1980) viste i sin artikkel til Galilei som var en av de som mente at alt bevismateriale skulle være direkte observerbart og repeterbart (s. 19). I en skolesammenheng er det en nødvendighet å fokusere på det individuelle. På tross av at enkelte fenomener i liten grad kan måles og telles, oppfatter vi det likevel som viktig å gjøre nettopp det.

I løpet av dette undervisningsopplegget har vi fått inntrykk av at elevene har blitt motivert for skriving. Dette antar vi basert på det vi har observert i undervisningen og det elevene har gitt uttrykk for i intervjuene. For eksempel har elevenes kroppsspråk gitt oss tydelige tegn på motivasjon. Vi har gjennom tre undervisningsøkter observert mye godt humør og smil og interesse for undervisningen. Dette har vi tolket som tegn på indre autonom motivasjon; elevene har fått glede av å holde på med selve læringsaktiviteten, og ikke av en ytre påført faktor (Deci, 2012). Disse inntrykkene har vi fått forsterket gjennom intervjuene, der elevene har fortalt at *Åstedet* var et artig og spennende opplegg som gjorde dem motivert for skriving.

Et annet synlig motivasjonsuttrykk har vi observert gjennom samskrivingen. Oppgaven elevene fikk åpner opp for at de kan antyde egne teorier. Vi har sett ivrige elever som har diskutert ulike teorier med hverandre, og de har bygget på hverandres ideer for å skape en helhetlig teori. Det kan hende at elevene hatt vært like ivrige med å lage seg ulike teorier hvis de hadde skrevet alene, men det har vi ikke undersøkt i denne oppgaven. Vi tør derfor antyde at samskrivingen har bidratt til motivasjon for de fleste elevene. I tillegg har vi sett konsentrerte elever. Dette gjaldt spesielt i den siste undervisningsøkta, da elevene skulle skrive ferdig nyhetsartikkelen. Her opplevde vi at elevene arbeidet konsentrert gjennom hele økta uten avbrytelser. Vi observerte ingen elever som holdt på med noe annet enn det de skulle gjøre, og praten vi overhørte, hadde tilknytning til teksten de skrev. Vi tolker den effektive og konsentrerte jobbingen, preget av lite utenomfaglig prat, som et tegn på motivasjon. I analysen av elevtekstene har vi sett at elevene skriver om gjenstander og

personer som de har et personlig forhold til. De tør å utforske tekst og ta i bruk nye måter å skrive på. Dette mener vi er uttrykk som kan vitne om motivasjon også i de tekstene elevene har skrevet gjennom dette undervisningsopplegget.

5.3 På hvilke måter kan undervisningsopplegget *Åstedet* fremme kreativitet og motivasjon for skriving i en ungdomsskoleklasse?

Gjennom funnene fra de to forskningsspørsmålene har vi sett at undervisningsopplegget *Åstedet* fremmer kreativitet og motivasjon, og vi har sett på hvordan dette kommer til uttrykk. For oss har det også vært interessant å se hvilke faktorer som kan ligge til grunn for at det oppleves som et motiverende og kreativt opplegg for elevene.

Det som for oss står igjen som det mest sentrale funnet, er selve *åstedet* som utgangspunkt for skriving. *Åstedet* blir beskrevet som spennende, artig og annerledes av våre informanter. Informantene mente at undervisningsopplegget skilte seg fra den ordinære norskundervisningen, og det skapte mange ideer som ga motivasjon til å skrive. Dette har vi drøftet opp mot enkelte funn fra satsingen «Ungdomstrinn i utvikling», og vi har hevdet at *Åstedet* kan være et bidrag til mer variert undervisning.

Et annet funn vi har kommet fram til, handler om rollen som detektivjournalist. Som tidligere nevnt kan tildelte skriveroller være med på å gi elevene autoritet og myndighet i teksten (Håland, 2016, s. 38). Et resultat av det å gå inn i rolle kan være innlevelse, opplevelse og engasjement for de handlingsvalgene som elevene stilles ovenfor. Dette er med på å skape motivasjon for arbeidet (Sæbø, 1998, s. 110). Som vi allerede har antydnet, utløser spor og ledetråder en indre motivasjon hos lærere og elever, som gjør elevene i denne klassen indre autonomt motivert for å gjennomføre en skriveoppgave. Samskrivingen kan bidra til at elevene får spille hverandre gode. Ved å bli kjent med hverandres ferdigheter og ulikheter, og gjennom å le og støtte hverandres forslag og ideer, der det også gis rom for å være uenige, kan man i samspill med hverandre diskutere og argumentere for ulike løsninger, og man kan sammen komme fram til en løsning som både er original og tilpasset situasjonens krav.

Vi mener at undervisningsopplegget *Åstedet* har åpnet opp for kreativ utfoldelse. Elevene har blant annet skapt sine egne teorier om hva som har skjedd eller blitt planlagt på *åstedet*.

Elevene har fått valgmuligheter i den form at de har skrevet nyhetsartikkelen med utgangspunkt i det de selv mener er interessant. I tillegg har vi antydnet at rammene som var satt for skrivingen, har vært med på å fremme kreativiteten hos elevene, blant annet fordi det har gjort det enklere for elevene å vite hvordan de skulle skrive.

5.4 Avsluttende refleksjoner

Til slutt i denne oppgaven synes vi det er interessant å reflektere rundt undervisningsopplegget i en større kontekst. Prosjektet vi har presentert i denne oppgaven preges av flere forskjellige momenter, og kan nok for noen oppleves som sprikende. Innledningsvis presenterte vi begrepet detektivjournalist, et lite innarbeidet begrep i det norske språket. I løpet av oppgaven har vi vært innom både sjangerbegrepet, kreativitet og motivasjon, områder som spiller hver sin rolle i norskfaget. Vi oppfatter imidlertid ikke dette som en svakhet, da det gjennom prosjektet ikke har vært en målsetning for oss at alt skal være enhetlig. Vår oppfatning er at også undervisning i skolen er sammensatt av flere ulike momenter, og ettersom vårt prosjekt nettopp tar utgangspunkt i et undervisningsopplegg, finner vi slike kompromisser som vi har gjort i dette prosjektet ikke bare nødvendige, men kanskje også ønskelige i skolehverdagen.

Prosjektet vi har jobbet med dette semesteret, har fått oss til å reflektere over spørsmål vi har hatt knyttet til motivasjon og kreativitet i skriveopplæring. Vi har underveis i prosessen tatt flere valg knyttet til hvordan vi skulle legge opp undervisningsopplegget. Disse valgene har fått oss til i stor grad å reflektere omkring andre mulige løsninger. Det er nærliggende for oss å tro at undervisningsopplegget *Åstedet* kan gjennomføres på flere forskjellige måter og knyttes til andre sjangre enn nyhetsartikkelen. Vi vil trekke fram krimfortelling eller rapport som eksempler. Innledningsvis i denne oppgaven (jf. Kapittel 1.1) så vi at både motivasjon og tro på egen kreativitet er lavere hos ungdomsskoleelever enn hos yngre elever. For framtidens skole er det en nødvendighet at dagens unge lærere å tenke i nye baner for å være rustet for de utfordringene vi kommer til å møte i morgendagens samfunn. Vi håper at denne masteroppgaven kan være et bidrag til mer variert norskundervisning. I jobben som lærere kommer vi til å ta med oss de erfaringene vi har tilegnet oss gjennom dette prosjektet. Vi håper at denne masteroppgaven kan danne et grunnlag for oss selv, men også for andre lærere, til å planlegge norsktimer som kan bli åsteder for kreativitet og motivasjon for skriving.

6 Referanseliste

- Barrow, R. & Woods, R. (2006). *An Introduction to Philosophy of Education*. (4.utg.). New York: Routledge.
- Bjerke, C. (2019, 7. november). Fagfornyelsen- nye læreplaner i norsk. Innlegg presentert ved UiT, Tromsø.
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren* 1, s. 47–51. Hentet fra:
https://www.researchgate.net/publication/273002835_Fra_sjangerformalisme_til_sjangeranarki
- Carey L. J., Flower L. (1989). Foundations for Creativity in the Writing Process. I Glover J.A., Ronning R. R., Reynolds C.R. (Red.), *Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences*. Springer, Boston, MA.
https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1_17
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11:4, 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. (2012, august). *Promoting Motivation, Health, and Excellence: Ed Deci at TEDxFlourCity*. Innlegg presentert for TEDxFlourCity. Hentet fra
<https://www.youtube.com/watch?v=VGrcets0E6I>
- Eide, M. (2011). *Hva er journalistikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Eritsland, A. G. (2008). *Samskriving: Ny veg i skriveopplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Eritsland, A. G. (2009). Samskriving som tilpassa opplæring. I U. Stålsett, M. Storhaug & R. Sandal (Red.), *Veiledning i tilpasset opplæring: Arbeidsmåter- fra oppskrift til refleksjon*. (s. 109-124). Bergen: Fagbokforlaget.

- Forensic science. (2020). Crime scene assessment. Hentet fra <https://forensicscience.school/the-case-study/>
- Ginzburg, C. (oversatt av A. Dawin) (1980). Morelli, Freud and Sherlock Holmes: Clues and Scientific Method. *History Workshop*, No. 9 (Spring, 1980), s. 5-36.
<http://users.clas.ufl.edu/burt/filmphilology/GinzburgMorelliFreudHolmes.pdf>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. 10.3102/003465430298487
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Helseth, T. H. R. (2017, 9. november). Innlegg i Facebook-gruppa «Undervisningsopplegg». Hentet fra https://www.facebook.com/groups/undervisningsopplegg/search/?query=krim&epa=SEARCH_BOX
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsson, A.-M. (1997). Textnormer i och utanför skolan: att skriva insändare på riktigt och på låtsas. *Svenskans beskrivning*, 22, s. 172–186
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Krogh, E., & Hobel, P. (2012). «Årets bedste opgave»: en analyse af en elevtekst i dens kontekst. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon- Mestring- Muligheter. Ungdomstrinnet*. Meld. St. nr. 22 (2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvistad, A. H. & Otnes, H. (2019). Mottakerinstansen i skoleskriving- En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 5(2), 2019, s. 100–119. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1644>
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster». *Tidsskriftet Viden om Læsning*, nr. 9 (mars 2011), s. 10–16. Hentet fra http://www.skri vesenteret.no/uploads/files/PDF/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf
- Lee, B.K., Patall, E.A., Cawthon, S.W., & Steingut, R.R. (2015). The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK-16 Outcomes: A Meta-Analysis of Research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), s. 3-49. <https://doi.org/10.3102%2F0034654314540477>
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V. & Røsdal, T. (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling* (2018:32). Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/ad17d9d2c6874bceb02329b4bd5eccd4/nifurapport2018-32.pdf>
- Manger, T. (2016). *Dette vet vi om motivasjon, tro på seg selv og ros*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- May, R. (1975). *The courage to create*. New York: Bantam Books
- Mellingsæther, H. (2018, 28. mars). Elevene har svart: Slik synker motivasjon, trivsel og støtte fra lærerne. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/yvbw8r/elevene-har-svart-slik-synker-motivasjon-trivsel-og-stoette-fra-laererne?>
- Mæhlum, A. (1994). *Skriveundervisning: Mellom styring og frihet*. Otta: Tano

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Prestegård, S. (2018, 28. mars). Ferske tall: elevenes motivasjon faller i løpet av ungdomskolen. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/ferske-tall-elevenes-motivasjon-faller-i-lopet-av-ungdomsskolen-1.1122447>
- Regjeringen. (2019, 18. mars). Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Robinson, K. (2013). *Kreativitet og læring*. Skødstrup: Værkstadt
- Ruud, M. (2018, 26. mars). Nye læreplaner er underveis. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/nye-laereplaner-er-underveis/170079>
- Saakvitne, J. (2018, 15. april). Journalistiske skrivemodeller. Hentet fra <https://ndla.no/nb/subjects/subject:14/topic:1:103867/topic:1:103870/resource:1:68998>
- Skaalvik, E, M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrivesenteret. (2013, 25. juni). Rammer for skrivning. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/rammer-for-skriving-1/>
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse- fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag- innsyn og utspill*. (s.11-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smith C, Dakers J, Dow W, Head G, Sutherland M, Irwin R (2005). A systematic review of what pupils, aged 11–16, believe impacts on their motivation to learn in the classroom.

- Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Hentet fra: http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Motivation_rv1.pdf?ver=2006-03-02-125011-343
- Stipek, D. I. (2002). *Motivation to learn. From theory to practice*. (4. utg.). Boston: Allyn & Bacon.
- Sæbø, A. B., (1998). *Drama – et kunstfag*. Oslo: Tano Aschehoug
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Teachingfuntastic. (2018). Løs og skriv mysterier. Hentet fra <https://teachingfuntastic.no/product/mysterier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 1. august). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 29. august). Norsk- veiledning til læreplan. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 3. september). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 16. september). Skap et klasserom der en diskuterer tekst og skriving. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/prinsipper-for-god-skriveopplaring/5-skape-et-klasserom-der-en-diskuterer-tekst-og-skriving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 6. september). Skrivestrategier for komme-i-gang-fasen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/ressurser-til-arbeidet-med-skriving/skrivestrategier1/komme-i-gang-fasen/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 4. juni). Norsk- oppsummering av innspill. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/norsk--oppsummering-av-innspill/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 1. august). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>

Vedlegg 1- Intervjuguide

- Informasjon om prosjektets formål og elevens rettigheter

Bolk1: Norskfaget og skriving

- Har du inntrykk av at mange i klassen din leser aviser?
- Hvordan tror du elever i klassen din får med seg nyheter?
- Har du noen fag du liker bedre enn andre?
- Hvordan liker du helst å jobbe når du er på skolen?
- Kan du gi eksempler på noen aktiviteter du synes har vært morsomme i norsktimene?
- Kan du huske sist du var skikkelig fornøyd med en oppgave du hadde skrevet på skolen?
- Har du inntrykk at de du kjenner liker å skrive i norsk?
- Er du motivert til å skrive i norskfaget til vanlig?
- Hva gjør at du blir motivert til å skrive i norskfaget?
- Kan du gi eksempel på sist gang du skreiv en litt lengre tekst, som ikke hadde med skolen å gjøre?

Bolk2: Spørsmål knyttet til undervisningsopplegget

- Nå har vi hatt tre undervisningstimer, hva er det du husker best av det vi har gjort?
- Hva var det første til du la merke til da du gikk inn på åstedet?
- Hvilket inntrykk fikk du av pressekonferansen?
- Hva tror du er typisk for måten journalister skriver på?
- Hva mener du det vil si å være kreativ når man skriver?
- Fikk du raskt en ide om hva du ville skrive om?
- Hva synes du om oppgaveteksten dere fikk utdelt?
- Brukte dere eksempeltekstene vi hadde delt ut?
- Kunne du ønske du fikk velge selv hvilken sjanger dere skulle skrive?
- Hva synes du om forholdet mellom rammer og valgfrihet i denne oppgaven?
- Hva synes du om å skrive sammen med en annen?
- Hva snakket dere om mens dere var inne på åstedet?
- Følte du at du skrev som deg selv, eller gikk du inn i en annen rolle?
- Vil du si du ble motivert til å skrive?
- Hvordan synes du teksten ble til slutt?

Vedlegg 2- Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Motivasjon for skriving?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan vi kan motivere elevene i skriveopplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med vår masteroppgave i lærerutdanning 5.-10 trinn ved Universitetet i Tromsø, ønsker vi å undersøke hvordan vi kan motivere elevene i skriveopplæringa. Vi skal prøve ut en skrivepedagogisk tilnærming knyttet til en dramafaglig metode.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø, institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Vår veileder er Morten Bartnæs, førsteamanuensis ved UiT.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det er frivillig å delta i studien. Det innebærer for elevene å delta i ca. tre undervisningstimer, her skal det arbeides med nyhetsartikkel som sjanger og elevene skal skrive en nyhetsartikkel med utgangspunkt i «åstedet». Etter at elevene har skrevet tekstene, vil vi plukke ut noen elever til intervju der vi snakker om hvordan de blir motivert for skriving. Vi vil benytte lydopptak under intervjuene, disse blir transkribert til skrift, for så bli brukt som eksempler i vår avhandling. Alle elevene vil bli anonymisert. Dersom du ikke ønsker å delta i studien, vil du likevel være med på undervisningsopplegget, men blir skjermet fra å bli tatt ut til intervju.

Foreldre kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med Morten Erichsen på telefon 98 66 96 41, Hege Storflor Mjøen 950 104 11 eller vår veileder, Morten Bartnæs, 77 66 07 37.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – norsk senter for forskningsdata AS

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.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Alle data blir anonymisert underveis og slettes og makuleres ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Universitetet i Tromsø 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:

- Hege Storflor Mjøen, student. Telefon 95010411. Epost: hmj001@uit.no
- Morten Erichsen, student. Telefon 98669641 Epost: morten.erichsen95@gmail.com

- Morten Bartnæs, veileder. Telefon 47714107. Epost: morten.bartnaes@uit.no
- Joakim Bakkevold, personvernombud for UiT. Epost: personvernombud@uit.no

Med vennlig hilsen

Hege Storflor Mjøen og Morten Erichsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Motivasjon for skriving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i intervju
- delta i feltsamtale
- tekstdata kan brukes i prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet, ca.

15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3- Oppgavetekst og kjennetegn på en god besvarelse

Oppgave:

Dere skal nå gå inn i rollen som detektivjournalist og skrive en nyhetsartikkel for en selvvalgt avis, om de hendelsene dere blir presentert for i dag. Ta med dere kamera og notatblokk inn på åstedet, og let etter spor om hva som kan ha skjedd. Dere må diskutere og komme fram til en teori om hva som kan ha skjedd eller blitt planlagt på åstedet.

Vær gjerne kreativ og bruk fantasien, men husk på forskjell mellom fakta og antakelser. Teksten skal være troverdig ut ifra det materialet som foreligger på åstedet.

Tips:

- Velg hvilken avis du vil skrive for.
- Velg interessante bilder med relevante bildetekster.
- Lag en fengende overskrift som forteller om hva saken handler om
- En ingress som oppsummerer det viktigste
- Byline (hvem har skrevet denne artikkelen)
- Selve innholdet i artikkelen (husk: det viktigste først)

Kjennetegn på en god besvarelse:

- Fengende overskrift som skaper interesse hos leseren
- Ingress som kort forteller hva saken handler om
- Artikkelen har en byline
- Dere følger den omvendte pyramiden – det viktigste innholdet først
- Artikkelen inneholder interessante bilder med relevante bildetekster
- Dere klarer å skille mellom fakta og antakelser i teksten
- Presenterer en teori som er troverdig ut ifra de gjenstandene som foreligger på åstedet
- Godt samarbeid, der alle på gruppa bidrar i arbeidet.

Vedlegg 4- Manus til pressekonferanse

Først kommer jeg til å starte med å si noen ord, også vil vi åpne for spørsmål fra salen også vil vi snakke enkeltvis med de som ønsker det.

Jeg kommer til å redegjøre for to saker, begge hendelsene har skjedd i natt. Den første saken dreier seg om en melder som tar kontakt med politiet, klokka 02.08 og melder om funn av død person i området ved Fjellheisen i Tromsø. Omstendighetene på stedet gjør at vi nå etterforsker dette som en drapssak. Det er ikke naturlig å gå inn på dødsårsak siden vi etterforsker dette som et drap med hittil ukjent gjerningsperson eller gjerningspersoner. Motivet er ukjent slik som saken står nå, og vi er i gang med avhør og vitneobservasjoner som kan gi politiet mer kunnskap om hva som har skjedd.

I dag tidlig, tirsdag 11. februar kl 04.43 ble en person pågrepet ved Hans Nilsens vei 41. Vedkommende satt i en traktor på stedet, og med en tilhenger lastet med mistenkelige gjenstander, og det er grunn til å knytte denne pågripelsen til funnet ved Fjellheisen. Pågripelsen skjedde uten dramatikk. Vi vil være tilbakeholdne med konkrete opplysninger med hensyn til etterforskninga. Vi har nå flere personer inne til avhør.

I tillegg er det gjort et funn her vi befinner oss nå, og det er stor grunn for oss til å tro at dette har vært åstedet for planlegging av en eller begge sakene, har og fungert som en slags base for gjerningspersonen/personene. Vi vet ikke hva som er motivet, men politiet har stort fokus på å finne ut av det. To så alvorlige saker så tett på både tid og sted, gjør at politiet stiller spørsmål om det er sammenhenger her. Dette er høyt prioriterte saker, etter som det er gjort såpass alvorlige funn.

Viktig for oss å få inn observasjoner. Spesielt interessant for oss er det med informasjon fra publikum i området Fjellheisen- Hans Nilsens vei, i perioden 22.30-06.00. Alle typer observasjoner er av interesse, personer, biler og gjenstander.

I og med at dette er en ekstraordinær situasjon er det i dag satt av en time for dere inviterte fra deres representative mediehus, for å stille spørsmål og få ta bilder. Dere er velkommen til å anta egne teorier ut ifra bevismaterialene dere nå skal få tilgang til. Vi har gjort de etterforskningene som trengs her, så det er ingen grunn til å være redde for å ødelegge bevis.

Vedlegg 5 – Elevtekst 1

Nordlys

Omkommet person funnet ved fjellheisen

Kl.02.08 ble det meldt fra om en død person ved Fjellheisen i Tromsdalen. Det er også oppdaget funn på Skansen hotell.

Natt til tirsdag imellom kl. 22:30-02:20 tyder det på at det ble begått et mord ved fjellheisen. Kl.05:43 ble en person pågrepet på et hotellrom på skansen hotell. Media har hatt tilgang til rommet.

Ble funnet skudd

På rommet ble det funnet 16 avfyrte jaktskudd av typen «30-06 norma», som kan tyde på at gjerningspersonen har brukt våpen i drapet. Ting tyder på at gjerningspersonen har tatt med seg tomhylsene tilbake fra åstedet for å skjule spor. Det ble funnet funn på rommet som tyder på at det ble brukt båt som framkomstmiddel over havet til Tromsdalen. Gjerningspersonen kan ha brukt en grå finlandshette i drapsforsøket sitt. Ifølge funnene som ble gjort på rommet kan det virke som at det var en kvinne og en mann som brukte hotellrommet, hotellrommet var delvis rasert.



Det ble funnet 16 tomhylser av typen 30-06 norma på Skansen Hotell. Bilde: NTB SCANPIX

Kan ha vært tidligere

Politiet informerte om at drapet mest sannsynlig ble gjort imellom 22:30-02:20, men med dokumenter fra hotellrommet kan det tyde på at drapet ble begått imellom 18-19:15.

Leiemorder?

Ifølge et dokument med en Email tyder det på at det er en leiemorder som har begått drapet, e-posten ble sendt av en mann. Det tyder også på at det var leiemorderen som bodde på Skansen Hotell. I eposten hadde leiemorderen et nordisk navn mens mannen som eventuelt har leid drapet hadde et mellemeuropeisk navn. Vi ønsker ikke å nevne navn i denne saken



Dette bilde av antatt gjerningsperson som etterforsker området kun timer før drapet. Foto: Heinrich Swimmler, Tysk Turist

Journalister:

Navn Navnesen

Navn Navnesen

Vedlegg 6 – Elevtekst 2

KARMØYBLADET

Kjendis drap i Tromsø?

Natt til 11 februar, ble det funnet et lik ved fjelleisen i Tromsø by, de har et ukjent motiv og kan ikke erklære årsak til døden. En mann ble på pågrepet 05:43 tirsdags morgen ved Hans Nilsens vei og politiet har grunner til å linke han til hendelsen.

- [Navn Navnesen & Navn Navnesen](#)
12.02. 2020

Vi i Karmøybladet har vært på det mulige åstedet for planleggingen av de kriminelle handlingene. Det ser ut til å være flere gjerningsmenn involvert i hendelsen. Ved Skansens hotell I i Tromsø by har vi samlet bevis og informasjon nok til å konkludere med at dette var et godt planlagt drap, eller var det bare et dårlig gjennomført kidnappings forsøk på [youtube sensasjon Dennis Vareide!](#)



Det sies at [Dennis Vareide](#) sitt lik ble funnet av en melder som tok kontakt med politiet i natt. Politiet etterforsker saken som et drap, men vi mener at bevisene tyder på noe annet. Bilder fra Skansen hotell viser prosjektet sett fra [Ishavskaterdralen](#) i Tromsdalen, bilde fokuserer på samme adresse som skulle være møteplassen til de mistenkte. Denne adressen er «tifeldigvis» hvor [Dennis Vareide](#) går av ved hurtigruten samme dag.

Dennis som den natur entusiasten han er, la ut på sin Instagram story at han skulle opp til fjellheisen for å se på den fine naturen som alle turister vill se. Vi har grunn til å tro at de mistenkte forfulgte han til heisen. Det var der ting eskalerte og resulterte i mord på den forsvarsløse [youtube stjernen](#).

Vedlegg 7 – Elevtekst 3

Person funnet død ved fjellheisen



Person funnet død ved fjellheisen i Tromsø.

Kl. 02.08 i natt ble politiet kontaktet ved fjellheisen i Tromsø. En person var blitt funnet død. Politiet etterforsker saken som drap.

Av: Navn Navnesen & Navn Navnesen

Publisert: 12.02.20

I natt ble politiet kontaktet ved fjellheisen i Tromsø av forbigående.

«Dette er en høyt prioritert sak for politiet og flere personer blir nå avhørt», forteller Ragni Jansrud, øverste leder for politiet i Tromsø, til Nordlys.

Senere kl. 05.43 ble en person pågrepet ved Hans Nilsens vei 41. Personen satt i en traktor med en henger som inneholdt mistenkelig last. Politiet tror det er en sammenheng mellom disse hendelsene i natt og etterforsker saken nøye.

Funn har også blitt gjort på Skansen Hotel. Politiet sier at dette er et mulig åsted for planleggingen av de kriminelle handlingene

På Skansen Hotel fant politiet mistenkelige ting som finlandshetter, patroner, blod, skuddblikker, knust glass, utskrifter av private eposter og narkotika.

«Det ser ut som at gjerningspersonene har utført et nøye planlagt mord. Bevismaterialet fra Skansen Hotel tyder på meget ulovlige handlinger» Sier Jansrud.

TIPS OSS: Rådhusgata 3, boks 2515,
9272 Tromsø, Tlf: 915 07760

Politiet ber publikum ta kontakt dersom de har noe informasjon. Vitneobservasjoner mellom perioden 22.30-02.20 natt til tirsdag er spesielt interessant.

