

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

"Jeg har opplevd mye skriveglede. Sikkert nok til å fylle hele jorda!"

Et digitalt samskrivingsprosjekt på mellomtrinnet

—

Thea Ringerike

Masteroppgave i Lærerutdanning 5.-10. trinn Mai 2015 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler digital samskriving blant mellomtrinns elever, og har fokus på skriveglede og samarbeidslæring. Studien ble gjennomført i to klasser på femte årstrinn, og datamaterialet består av observasjonsnotater og elevlogger. Hovedspørsmålet som belyses er som følger: *Hvordan påvirker digital samskriving elevers skriveglede på mellomtrinnet?* Dessuten var det også et mål å finne ut hvordan bilder fungerer som inngang til skriveaktiviteter, og hva som motiverer elevene.

I prosjektet ble det skapt et fiktivt lokalsamfunn som ble til gjennom en klassesamtale rundt et bilde av en lærer og en skole. Elevene fikk deretter parvis utdelt et hefte med bilder av en familie de skulle representere. Det ble opprettet egne klassesider på *Wikidot* hvor all informasjonen fra familieheftene ble lagt ut, og oppgaven til elevene var å skrive videre om familiene sine. Tema og sjanger var åpent, og elevene kunne skrive individuelt så lenge tekstene passet med rammen paret hadde satt for familien.

Etter hver økt skrev elevene logg hvor de skulle fortelle hva de hadde gjort i løpet av timen, og hvordan det hadde vært. Loggene viser at det er forskjeller rundt hvordan ulike grupper har fungert, og at elevene generelt har følt lite *gjensidig avhengig* i samarbeidet. Det skal mye til for at samarbeid er hemmende for elevers skriveglede, og i noen tilfeller er samarbeidet fremmende. I stedet ser det ut til at andre faktorer i større grad spiller inn, og at friskriving og bruk av bilder motiverer elevene. Prosjektet er ment som en oppfordring til andre lærere om å fokusere på skriveglede og skrive lyst i skolen.

Forord

Våren 2014 startet arbeidet med å utvikle en idé om hva jeg skulle skrive master i norskdidaktikk om. Jeg har lenge visst at jeg ønsket å skrive om nettopp skriving, men fokuset var lenge usikkert. Jeg spurte meg selv hvorfor jeg er glad i å skrive, og hva som motiverer min skriving. Det fikk meg til å tenke tilbake på et wiki-prosjekt jeg selv var med på som tredjeårsstudent. Vi som var deltakere i prosjektet fikk se et bilde fra 1970-tallet av en mann som stod og lente seg mot en motorsykkel. Hvem var han? Hvor bodde han? Hvordan var familien hans? Mannen fikk navnet *Steinar Pedersen*, og gjennom bruk av wiki som et samskrivingsverktøy skulle vi skape alle mulige slags tenkelige (og utenkelige) tekster om ham og rammen rundt ham. Prosjektet står igjen som mitt sterkeste minne fra lærerutdanningen, og jeg har nå skrevet en mastergradsoppgave om et liknende digitalt samskrivingsprosjekt med fokus på skriveglede gjennomført på 5. årstrinn. Mange har bidratt på veien fra idé til ferdig produkt, og disse ønsker jeg å takke.

En spesielt stor takk til min veileder Hilde Brox. Takk for at du fikk meg til å våge å gjennomføre et prosjekt jeg syntes virket både stort og skummelt. Likevel var det nettopp dette jeg hadde aller mest lyst til, og da er jeg glad for at du ga meg det lille dyttet jeg trengte. Jeg setter også stor pris på at du fikk meg til å være tro mot mine grunnleggende ideer da jeg tvilte som mest.

Det er ønskelig å trekke frem Hilde Sollid og Kari-Anne Sæther. Takk for inspirerende forelesninger på studiets norskemner. Dere har lært meg masse.

En stor takk til alle medstudenter som har vært en del av masterfellesskapet på Mellomveien siden jul. Takk for hyggelige samtaler og gode råd i prosessen.

Takk til min bror Henning som leste gjennom oppgaven og kom med mange grundige, kritiske og fremfor alt viktige tilbakemeldinger. Familie er den viktigste støtten.

Tromsø, mai 2015

Thea Ringerike

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Forord	III
1 Innledning.....	1
1.1 Hva skrives i den norske skolen?	2
1.2 Et sterkt fokus på lesing	4
1.3 Lesing som støtte for skriving - og omvendt.....	4
1.4 Motivasjonen bak prosjektet	5
1.5 Disposisjon	6
2 Teoretisk rammeverk.....	7
2.1 Grunnleggende ferdigheter.....	7
2.1.1 Skriving som grunnleggende ferdighet	7
2.1.2 Et triadisk syn på skriving	8
2.1.3 Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet.....	10
2.2 Skriving som sosial praksis	10
2.2.1 Samskriving.....	11
2.2.2 Et flerstemmig klasserom setter tekster i bevegelse.....	12
2.3 Skolen som arena for utvikling av sosial kompetanse og ferdigheter.....	13
2.3.1 Samarbeidslæring	14
2.4 Skriveglede og motivasjon	16
2.4.1 Motivasjon.....	17
2.5 Storyline-metoden og wiki	17
3 Metode.....	19
3.1 Settingen for undersøkelsene	19

3.2 Gjennomføring av studien.....	20
3.2.1 Bruk av bilder som inngang til skriveaktiviteter.....	23
3.2.2 Elevenes ønske om å skape sammensatte tekster.....	23
3.2.3 Gruppesammensetninger.....	23
3.3 Kasusstudie.....	24
3.3.1 Elevlogger.....	25
3.3.2 Behov for hjelpespørsmål i klasse 2.....	26
3.3.2 Observasjon.....	27
3.4 Ethiske betraktninger.....	28
3.5 Reliabilitet og validitet.....	29
3.6 Endelig utvalg.....	30
3.7 Analyse av datamaterialet - å finne mening og avdekke mønstre.....	31
4 Resultater.....	35
4.1 Presentasjon av par 1.....	35
4.1.1 Gard sine opplevelser av prosjektet.....	35
4.1.2 Gina sine opplevelser av prosjektet.....	37
4.2 Presentasjon av par 2.....	38
4.2.1 Robin sine opplevelser av prosjektet.....	38
4.2.2 Renate sine opplevelser av prosjektet.....	39
4.3 Presentasjon av par 3.....	41
4.3.1 Anette sine opplevelser av prosjektet.....	41
4.3.2 Ane sine opplevelser av prosjektet.....	42
4.4 Presentasjon av par 4.....	43
4.4.1 Sebastian sine opplevelser av prosjektet.....	43
4.4.2 Siren sine opplevelser av prosjektet.....	45
4.5 Presentasjon av par 5.....	46

4.5.1 Knut sine opplevelser av prosjektet	46
4.5.2 Kristine sine opplevelser av prosjektet.....	48
4.6 Presentasjon av par 6.....	49
4.6.1 Fridas opplevelse av prosjektet	49
4.6.2 Fredrikkes opplevelse av prosjektet	51
5 Diskusjon.....	53
5.1 Elevens vei inn i teksten.....	53
5.2 Teknologi	55
5.3 Samarbeid.....	57
5.4 Oppsummerende drøfting.....	60
6 Videre forskning.....	63
Litteraturliste	65
Vedlegg	67

1 Innledning

Velkommen til Lilleplass, et tettsted med 406 innbyggere. Her finnes en lokal [matbutikk](#) med variert utvalg og en [bensinstasjon](#). Stedet bærer preg av å ha en aktiv befolkning. Det finnes blant annet en fotballbane som også brukes som baseballbane. Denne driftes av [Lilleplass idrettslag](#). På [Lilleplass skole](#) ble det høsten 2013 satt opp en splitter ny basketbane, og denne brukes flittig av tettstedets ungdommer om kveldene. I skogene som omkranser tettstedet ble det i 2010 kjørt opp sykkelløyper, og disse vedlikeholdes gjennom dugnadsarbeid. Dette arbeidet ledes av [Lilleplass pensjonistforening](#). Disse ildsjelene sørger også for at det blir skøytebane bak den lokale butikken om vinteren når været tillater det.

I skolens bygninger finner du vårt eget [bibliotek](#). Biblioteket styres av bibliotekar [Angela Johansen](#). Tettstedets [svømmehall](#) ligger også på skolen. Svømmehallen er et sosialt samlingssted og brukes av mange familier i helgene.

I skoleåret 2014/2015 går det 12 elever i 5. klasse på Lilleplass skole. Det er [Elisabeth Hansen](#) som er klassens kontaktlærer. Er du nysgjerrig på elevene som går på trinnet? Da kan du bli bedre kjent med dem og familiene deres ved å trykke på linkene nedenfor!

Teksten over gir et innblikk i et fiktivt lokalsamfunn som elever på 5. trinn på en skole i en mellomstor by i Norge skapte i løpet av et samskrivingsprosjekt på to uker. Parvis fikk elevene representere en familie som hadde en elev i 5. klasse på den lokale skolen. Bilder av en lærer, skolebygningen og de ulike familiene ble brukt for å skape en realistisk verden som samtidig inspirerte til fantasi og kreativitet, og elevene skrev tekster sammen digitalt i en *wiki*. Kort fortalt er wiki en samlebetegnelse for det Log og Øgrim (2014, s. 109) omtaler som et *kollektivt forfatterverktøy*, hvor ulike artikkelsider kan linkes opp mot hverandre. Prosjektet ble gjennomført i to klasser. Kasusstudie er brukt som forskningsmetode, og datainnsamlingsmetodene var elevlogger og observasjon.

Samskriving defineres som at flere personer er med på å skape en felles tekst (Ede & Lunsford, 1990; Eritsland, 2008), og i mitt prosjekt skulle elevene skrive tekster som passet innenfor den fiktive rammen lokalsamfunnet utgjorde. For å skape en ramme for prosjektet brukte jeg ulike elementer fra storyline-metoden. Ifølge Eik (1999) er storyline en temafortelling hvor lærer og elever i fellesskap skaper en fiktiv verden som befolkes av mennesker (eventuelt dyr) som elevene kan identifisere seg med. Det ble brukt åpne spørsmål i utformingen av lokalsamfunnet, og det var rom for at elevene skulle få utforske ulike sjangre fritt. Klassenes egne wikier gjorde lokalsamfunnet levende.

I prosjektet ble tekster *satt i bevegelse* både underveis og avslutningsvis. Underveis snakket elevene med hverandre om hva de skrev eller skulle skrive om, det var muligheter for å vise tekstene frem til familie og venner, og noen elever leste andre sine tekster for å få inspirasjon. Elevene fikk dessuten både vise frem og lese opp tekstene sine for klassen, og wikiene var åpne for publikum i en begrenset periode.

1.1 Hva skrives i den norske skolen?

Samme høst som *Læreplanen Kunnskapsløftet* (heretter omtalt som LK06) ble innført i den norske skolen, startet skriveforskningsmiljøet i Trondheim opp forskningsprosjektet *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring i alle fag* (SKRIV), et prosjekt som viste at det var store forskjeller i skrivekulturen i ulike klasser og på forskjellige skoler. *SKRIV* tok for seg all skriving i barnehage og skole i fagene matematikk, naturfag, RLE, samfunnsfag og norsk. Ulike forskerteam fulgte klasser fra 4. til 5./6.trinn og 8. til 9./10. trinn, samt i overgangen fra siste år i barnehagen til første år på skolen, og overgangen fra 10. trinn til Vg1 (Smidt, Seip Tønnessen, & Aamotsbakken, 2011).

På bakgrunn av SKRIV-prosjektet ble det mulig å peke på noen utfordringer ved skriveopplæringen i skolen. For det første blir mye av skrivingen i skoleforbindelse aldri brukt til noe, og tekstene blir sjelden fulgt opp av verken lærer eller elever. For det andre er mye av skrivingen fragmentert, som kortsvarsoppgaver, stikkord og løsvrevne faktasetninger. Fragmentert skriving kan i noen tilfeller være hensiktsmessig, men utfordringen ligger i å

lære elevene å videreutvikle og bruke fragmenterte tekster videre. For det tredje foregår det mye kopiering i skolen: kopiering av det læreren skriver på tavla, fra lærebøker og internett. Gjennom kopiering lærer elevene fagenes språk og uttrykksmåte, men de har også behov for en økt bevissthet rundt når kopiering er hensiktsmessig, samt hvordan man henviser til de man låner tekst fra. Den fjerde utfordringa er knyttet til fagspråk og sjanger. Smidt et al. (2011) hevder at det i Norge har vært liten tradisjon for å bevisstgjøre elevene på de ulike tekstnormene som gjelder innenfor ulike fag og fagsjangrer, et mønster som også dukket opp i SKRIV-prosjektet. Som et femte og siste punkt viser det seg at skriving brukes som verktøy for å befeste, lagre og strukturere fagkunnskas.

At skriving i hovedsak nyttes som et redskap for å utvikle kunnskap, viser også undersøkelser av mindre omfang enn SKRIV-prosjektet. Audhild Nedberg ga i 2013 ut en artikkel med tittelen *Er lesing viktigere enn skriving? Noen observasjoner av skriving i skolen*. I artikkelen fremkommer det at det meste som skrives i skolene hun undersøkte er fragmentert, og i hovedsak til støtte for lesing. Samtidig kommer det frem at elever har ”en glede over og lengsel etter” (Nedberg, 2013, s. 186) å skrive tekster av lengre omfang.

LK06 åpner i stor grad for arbeid med skriving i ulike sjangre på 5.-7. trinn under hovedområdet *Skriftlig kommunikasjon*. For eksempel finnes følgende to kompetansemål i norsk: Eleven skal kunne ”skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster fra eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker”, og ”bruke digitale kilder og verktøy til å lage sammensatte tekster med hyperkoplinger og varierte estetiske virkemidler” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). I tillegg heter det seg i formålet til faget at norskfaget "skal motivere til lese- og skrive lyst" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Det finnes derfor nok av grunner til å jobbe med lyst og glede både i lesing og skriving. Det legges også opp til at elevene skal skrive lengre tekster, og ikke bare fragmentert.

1.2 Et sterkt fokus på lesing

Internasjonale elevundersøkelser som PISA, PIRLS og TIMMS tester ferdigheter i matematikk, naturfag og lesing (OECD, Udatert; UiS, 2010). Ifølge Lesesenteret (2012) har Norge deltatt i lesetestene PISA siden oppstarten i år 2000, og PIRLS siden 2001. Norge har resultatmessig havnet omtrent midt på treet sammenliknet med andre land, men det er svært store avstander mellom de som skårer høyt og de som skårer så svakt at de står i fare for å falle utenfor både skole og samfunn. Ulikhetene mellom kjønn er også svært store i jenters favør. Norske elever benytter seg dessuten av et begrenset utvalg lesestrategier og arbeidsmåter. Enhetsskoletanken står sterkt i Norge, og på bakgrunn av det brukes mer ressurser på svake enn på sterke elever. Man skulle derfor tro at de svake elevene lå nærmere en middels skår, og at det ikke var så langt opp til de sterkeste elevene, men resultatene fra PISA og PIRLS har altså vist noe annet. Som en konsekvens av dette har det i norskfaget vært iverksatt en rekke tiltak for å øke leseomfanget hos elevene og utvikle leseglede. Læreverk som eksempelvis *Zeppelin* fokuserer i stor grad på lesestrategier¹ (Holm & Gilleberg Løkken, 2006).

1.3 Lesing som støtte for skriving - og omvendt

De grunnleggende ferdighetene *lesing* og *skrivning* blir beskrevet som parallelle prosesser i elevens læringsforløp (Lesesenteret, 2012). Ifølge Krashen (1984, gjengitt etter Lesesenteret, 2012) kan lesekompetanse utvikles ved å skrive, og skrivekompetanse ved å lese. Skrivning fungerer som støtte i leseopplæringen fordi elever får muligheten til å bearbeide det de leser, og teksten (re)organiseres i elevenes bevissthet når de må formulere innholdet med egne ord. Lesing støtter skriveopplæringen når elevene får muligheten til å studere modelltekster for å bli kjent med ulike skrivemåter. Dette forutsetter at leseren er engasjert i teksten, og reflekterer over innhold, språk og egen forståelse. Leser man mange ulike tekster vil man dessuten få et innblikk i ulike måter å strukturere en tekst på (Lesesenteret, 2012).

¹ Se for eksempel *Zeppelin 5 Lesebok*.

1.4 Motivasjonen bak prosjektet

Det er i hovedsak tre grunner til at jeg ble motivert til å gjennomføre en studie rettet mot elevers skriveglede. For det første mener jeg at det i skolen må være fokus på å fremme både lese- og skriveglede selv om kun førstnevnte ferdighet testes i internasjonale elevundersøkelser. For det andre trekker Nedberg (2013) frem elevers ønske om å få skrive lengre tekster i skolen, et ønske jeg kjenner igjen hos mange elever jeg har møtt i forskjellige praksisperioder i lærerutdanningen. Den tredje motivasjonsfaktoren ligger i min egen forforståelse, eller *refleksivitet*. Vivi Nilssen (2012, s. 139) hevder at "refleksivitet er en erkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens individuelle teorier." Jeg var selv deltaker i min veileder sitt wiki-prosjekt som tredjeårsstudent, og med utgangspunkt i et bilde av en mann ved siden av en motorsykkel ble det skapt en rekke tekster både om ham, familien og hjemstedet hans.² Å få være en bidragsyter til et tekstfellesskap som vokste seg stadig større ga både mestringsfølelse og skriveglede. Jeg ønsket derfor å gi elevene som deltok i mitt prosjekt muligheten til å oppleve gleden og mestringsfølelsen som skriving kan gi. Med bakgrunn i dette ble det utformet et hovedspørsmål og to underspørsmål jeg møtte forskningsfeltet med. Hovedspørsmålet lyder som følger:

Hvordan påvirker digital samskriving elevers skriveglede på mellomtrinnet?

Underspørsmålene mine er delt inn i to kategorier: bilder og motivasjon. Underspørsmålene er formulert som: 1: Hvordan fungerer bilder som inngang til skriveaktiviteter, og 2: Hva motiverer elevers skriving?

Det finnes relativt lite forskning på skriveglede og motivasjon for skriving. En del av oppgavens teoretiske rammeverk bygger derfor på teorier om lesing. Jeg har vært inne på at lese- og skriveopplæring omtales som parallelle prosesser. Samtidig er lesing og skriving også to forskjellige ferdigheter, hvor lesing kort sagt handler om å *skape mening fra* tekst, mens

² Se <http://pedersen.wikidot.com> for et innblikk i denne wikien.

skrivning handler om å *ytre seg gjennom* tekst (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det er derfor nødvendig med en bevissthet rundt forskjellene, og man kan derfor ikke ta for gitt at teorier om lesing ukritisk kan overføres til skrivning.

1.5 Disposisjon

Oppgavens teoretiske rammeverk (kapittel 2) starter med en kort innføring i de to grunnleggende ferdighetene som var mest sentrale i mitt prosjekt: skrivning og digitale ferdigheter. Jeg gjør deretter rede for skrivning som en sosial praksis, og trekker inn samskriving, sosial kompetanse og samarbeidslæring. Kapitlet avsluttes med teorier om skriveglede og motivasjon, storyline-metoden og wiki. Metodekapitlet (kapittel 3) beskriver settingen for undersøkelsene og gjennomføringen, metodiske valg, etiske betraktninger, redegjørelse for validitet og reliabilitet, og avsluttes med en gjennomgang av analysearbeidet. Resultatdelen (kapittel 4) fokuserer på elevloggene til tolv av de totalt 50 elevene som deltok i prosjektet. Funnene som dukker opp vil drøftes nærmere i diskusjonskapitlet (kapittel 5), som tematisk går gjennom de tre kategoriene *elevens vei inn i teksten*, *teknologi* og *samarbeid*. Kapitlet avsluttes med en oppsummerende drøfting, før oppgaven avrundes med temaer det kan være interessant å forske videre på (kapittel 6).

2 Teoretisk rammeverk

Hovedformålet med kapittelet er å redegjør for grunnleggende ferdigheter, hvorfor samskriving kan ha en verdi ute i skolen, og hva slags læring som ligger i det utover faglig læring. Dessuten tar kapittelet opp forskning på elevers motivasjon, storyline-metoden og wiki.

2.1 Grunnleggende ferdigheter

I LK06 er det definert fem grunnleggende ferdigheter som skal utvikles i alle fag i skolen: muntlige og digitale ferdigheter, og å kunne lese, skrive og regne. Disse er forutsetninger for elevenes utvikling av faglig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, Udatert). Smidt et al. (2011) mener at det internasjonale begrepet *literacy* har påvirket innholdet i de grunnleggende ferdighetene. Med literacy menes "evnen til å forstå, bruke og produsere tekster på meningsfullt vis" (Smidt et al., 2011, s. 7). Dersom man tar utgangspunkt i denne definisjonen og samtidig ser på skriving som grunnleggende ferdighet, oppdager man raskt at ferdigheten stiller ulike krav til eleven i de ulike fagene. En elev som skriver godt innenfor den skjønnlitterære sjangeren som skal utvikles i norskfaget, vil for eksempel kunne ha problemer med rapportskriving i naturfag. Smidt et al. (2011) påpeker derfor at det finnes *ulike* literacies. Grunnleggende ferdigheter er derfor ikke ferdigheter man tilegner seg en gang for alle. Det er i stedet snakk om en kompetanse som er i stadig utvikling, og som varierer ut fra ulike fag, temaer og kommunikasjonspraksiser.

2.1.1 Skriving som grunnleggende ferdighet

Skriftlig kommunikasjon er ikke noe nytt fenomen, men mengden og kompleksiteten har i de senere år blitt endret. Tekst og tegn omgir oss hvor enn vi er: huskelapper, reklameplakater, aviser, bøker og internett er bare noen få eksempler på skriftlig kommunikasjon vi ser rundt oss til enhver tid (Smidt et al., 2011). Hvordan skriften både har vært og er en del av dagliglivet får konsekvenser for skriftopplæringen i skolen. I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2012) beskrives skriving som grunnleggende ferdighet som å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte, samtidig som skriving er et

redskap for læring og tankeutvikling. I læreplanen trekkes norskfaget frem som særlig ansvarlig for at elevene utvikler evne til "å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). I tillegg skal elevene skrive teksttyper som er relevante for faget, og de skal kunne bruke norskfaglige begreper. For å utvikle de skriftlige ferdighetene må det jobbes systematisk med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier, samtidig som skrivingen i faget skal lære elevene å utvikle og strukturere tanker og være en metode for å lære (Utdanningsdirektoratet, 2013).

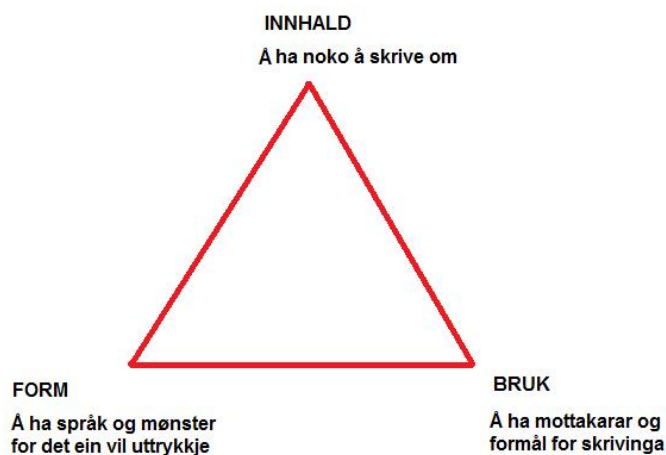
Med LK06 økte fokuset på *sammensatte tekster*, og frem til læreplanrevideringen i 2013 var sammensatte tekster et eget hovedområde i læreplanen i norsk. På fagspråket omtales dette gjerne som *multimodale tekster*, og *multimodalitet* betyr ifølge Løvland (2010) at man skaper mening gjennom å kombinere ulike semiotiske ressurser. *Semiotiske ressurser* er handlinger, materiale og kulturprodukter som brukes for å kommunisere. Det kan være bokstaver, stemme, lyd og farger. Eksempler på sammensatte tekster kan være billedbøker, reklamer, filmer og internettsider, og en wiki er et godt eksempel på en sammensatt tekst. Her har man en egen layout, man kan sette inn tekst, bilder, filmer og lydklips.

2.1.2 Et triadisk syn på skriving

Tradisjonelt har man hatt et dyadisk syn på skriving i både filosofi og språkvitenskap, noe som innebærer et skille mellom språkbruk for å formidle et bestemt innhold på den ene siden og språkssystemet og form på den andre (Solheim, Larsen, & Torvatn, 2010). I senere tider har et triadisk syn på ytringer fått stadig mer plass, en teori som også har blitt utviklet innenfor skriveopplæringen.

Den triadiske modellen er utviklet av Sigmund Ongstad, som lot seg inspirere av blant annet Bahktin (1986) og Bühler (1934/1965), og modellen handlet i utgangspunktet om synet på ytringer. Ifølge Ongstad (2004, s. 9) blir en ytring til ved at "*noen uttrykker noe til noen i en kontekst.*" Å ytre seg betyr det samme som å kommunisere, og for å kunne gjøre det må ytringen ha *en form, et innhold og en funksjon*. Funksjon omtales også som *bruk*. Ongstad

(2004) ser på form i språk som *lyder*, innhold som *ord* og bruk som *tekst*. Ifølge Smidt (2010) brukte SKRIV-prosjektet Ongstad sin modell som hjelp i analyse av tekster og skrivesituasjoner, og som støtte i samtaler med lærere og elever. Figur 1 illustrerer Ongstads modell når den rettes spesifikt mot skriving:



Figur 1: Skriverekanten (HiOA., 2013)

Figur 1, *Skriverekanten*, illustrerer sammenhengen mellom innhold, form og formål/bruk i skriftlige tekster (Skrivesenteret, 2013). Å kommunisere en teksts bruk eller formål for elevene handler om å gjøre de bevisste på hvorfor de skriver teksten, se på hva den skal brukes til, hvem som skal lese den og hvordan den skal vurderes. Ofte er læreren mottaker i skoleskrivingsituasjoner, men det finnes også rom for å iscenesette situasjoner som kan gi elevene andre mottakere. Formen, altså språket og sjangeren, vil variere ut fra hvorvidt det er tenkeskriving uten mottakere eller et eventyr som skal samles i en felles klassebok. Innholdet i skrivinga bestemmes også ut fra formålet, og er det teksten handler om.

Både Smith et al. og Solheim, Larsen og Torvatn (2010;2010) peker på at SKRIV-prosjektet viste at formålssiden i Skriverekanten ofte utelukkes i mange skrivesituasjoner i skolen, eller at formålet ikke kommuniseres til elevene. Solheim et al. (2010) hevder at de ulike sidene i skriverekanten vil være vektlagt forskjellig i ulike skrivesituasjoner. Det er likevel viktig å

være oppmerksom på helheten i skriveopplæringa, og sørge for at samtlige tre dimensjoner ivaretas.

2.1.3 Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet

Selv om det er skrijving som grunnleggende ferdighet som har fokus i mitt prosjekt, er det ikke til å komme utenom at også digitale ferdigheter berøres. Ifølge *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2012) er digitale ferdigheter en viktig forutsetning for å kunne lære og være aktive deltakere i kunnskapssamfunnet, et samfunn i stadig endring. Digitale ferdigheter innebærer "å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver, innhente og behandle informasjon, skape digitale produkter og kommunisere" (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 6). Både lesing, skrijving og regning som grunnleggende ferdigheter ligger til grunn for elevenes nyttiggjøring av digitale ferdigheter.

I norskfaget er det viktig med en bevissthet rundt hva slags verktøy, medier og ressurser man bruker. I tillegg skal elevene kunne vurdere og bruke kilder på en bevisst måte. Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget, og her skal elevene kunne finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i tekstene sine. Elevene skal også "utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer av digitale kilder" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Elevene skal altså kunne bruke digitale hjelpemidler som et arbeidsverktøy, og også som en ressurs for å hente ut informasjon.

2.2 Skrijving som sosial praksis

Lisa Ede og Andrea Lunsford (1990) er to amerikanske forskere som startet sine undersøkelser av samskriving i arbeidslivet på 1980-tallet. Deres motivasjon for å starte forskning på temaet var at de selv opplevde at det oppstod "(...) a large polyphonic chorus rather than just a duet" når de skrev tekster sammen (Ede & Lunsford, 1990, s. ix). I løpet av sin forskning oppdaget de dog etter hvert at det i menneskers underbevissthet finnes en idé

om skriving som en inidviduell og ensom handling. Skriveren sitter kanskje alene på et stort bibliotek kun omkranset av store bokhyller, eller så har han funnet sin plass på et mørkt og ensomt loft. Omverdenen eksisterer ikke for skriveren der han alene strever med å ferdigstille sin tekst.

Undersøkelsene til Ede og Lunsford (1990) viser at skriving som en "solitary act" nærmest er for en myte å regne. For det første viser resultatene at samskriving innenfor arbeidslivet er vanlig. For det andre finnes det teorier som viser at skriving er en sosial praksis, selv når skriveren er alene om å forfatte en tekst.

2.2.1 Samskriving

I innledningen definerte jeg samskriving som at flere personer er med på å skape en felles tekst. Denne definisjonen bygger på Ede og Lunsford (1990) sin forskning i USA fra 1980-tallet, og Alf Gunnar Eritsland (2008) sitt nyere arbeid fra Norge. Ede og Lunsford (1990, s. 14). definerer *group writing* som "any writing done in collaboration with one or more persons." *Writing* brukes om "(...) any of the activities that lead to a completed written document." Med andre ord mener Ede og Lunsford (1990) at samskriving kan knyttes opp mot alle skriveaktiviteter der mer enn én person bidrar til den endelige teksten og at skriveaktiviteter kan være alt fra å ta notater, skriving i forbindelse med organisatorisk planlegging, lage skisser og redigere tekst.

Eritsland (2008) supplerer Ede og Lunsford (1990) sin definisjon ved å si at samskriving kan foregå både synkront og asynkront. I det første tilfellet foregår arbeidet med å skape en tekst samtidig, hvor de som skriver på en felles tekst er inne i samme rom eller på samme nettsted. *Etherpad*³ og *Google Docs* er eksempler på skriveverktøy som åpner for synkron samskriving. Når samskrivinga er asynkron, har produktet flere forfattere som kan ha skrevet

³ En etherpad er et tekstredigeringsprogram som gjør at flere personer kan være inne og redigere i samme dokument samtidig (The Etherpad Foundation, Udatert). Når man bruker en etherpad, som for eksempel NDLA sin (som jeg brukte i en av øktene i mitt prosjekt), vil man få en egen URL når man oppretter et dokument som teksten lagres på.

på teksten til ulike tider. De som skriver på samme tekst kan også ha fordelt ulike deler av teksten og skrevet deler individuelt, men for at dette skal kvalifisere som samskriving, er det viktig at skriverne har forhandlet om tekstens struktur og rammer, språklige form, osv. Dersom denne samtalen ikke finner sted vil teksten være et *samredigert* produkt.

Eritslund (2008) er opptatt av verdien i elev-elev-samtaler om tekstsaking. Han hevder at skriving er en sosial praksis, og at elevenes samtaler om skriving preges av en forening mellom hverdagsspråk og faglig skolespråk. At det i diskusjonene oppstår uenighet og det Eritslund (2008) omtaler som *kognitiv konflikt*, er positivt for elevenes læring fordi de må utvikle argumenter som forsvare synspunktene de har. Kognitive konflikter er ikke preget av kringling, men fungerer som "ein konstruktiv diskusjon retta mot for eksempel å skape en tekst, løyse eit problem eller avklare et spørsmål" (Eritslund, 2008, s. 29). Dette er diskusjoner som oppstår når elever har et felles ansvar for en tekst, og ikke når elever skriver ulike tekster individuelt for deretter å skulle gi hverandre respons. Sveum (2013) og Ede og Lunsford (1990) sine undersøkelser viser også at motstridende perspektiver innad i en gruppe kan fremme diskusjoner hvor de ulike gruppemedlemmene må forsvare sine egne synspunkter.

Selv om det finnes mange gode grunner til at elever bør lære å skrive sammen, har det også lett for å oppstå utfordringer i slike samarbeid. Eritslund (2008) påpeker at det kan oppstå spenninger i grupper med elever som er på forskjellige nivåer faglig. I tillegg mener han at konflikter mellom kjønn kan være vanskelige å bearbeide i en opplæringsituasjon. Eritslund (2008) gjør også et poeng ut av at elever kan være litt for direkte mot hverandre, og spesielt mot de som skriver feil. I Sveum (2013) sine undersøkelser trekkes det å måtte gi opp kontroll og inngå kompromisser som utfordrende i samskrivingsprosesser. Ede og Lunsford (1990) hevder at å kunne lytte er en forutsetning for et vellykket samskrivingsprosjekt, og at enhver samarbeidssituasjon krever at man både gir og tar.

2.2.2 Et flerstemmig klasserom setter tekster i bevegelse

Olga Dysthe (1995) har ført dialogbegrepet til Mikhail Bahktin inn i klasserommet, og snakker om et *flerstemmig* klasserom. Ifølge Dysthe (1995) er et vanlig "hverdagssyn" på

dialogbegrepet at det handler om en muntlig samtale mellom to personer som befinner seg ansikt til ansikt med hverandre. Et slikt syn ekskluderer skriftlig kommunikasjon, og Dysthe (1995) introduserer derfor et utvidet dialogbegrep. Et utvidet dialogbegrep i skolen kan for eksempel være lærerens interaksjon med hele klassen eller enkeltindivider. Interaksjonen kan være både skriftlig og muntlig. Et annet eksempel er muntlig interaksjon mellom elever. Men tekster kan også være en del av et utvidet dialogbegrep, som interaksjon mellom en elevs tekst og en gruppe medelever, for eksempel når det jobbes i responsgrupper, og interaksjon mellom ulike tekster i klassen - det være seg læreboka, elevtekster eller andre kilder. I et klasserom kan det også foregå interaksjon med tekster utenfor klassen, som novella som skrives etter en eksempeltekst (Dysthe, 1995).

Eksemplene på et utvidet dialogbegrep illustrerer at Dysthe (1995) anvender begrepet *interaksjon* i stedet for *samtale* når hun beskriver samhandling og samspill i klasserommet, enten kommunikasjonssituasjonen er skriftlig eller muntlig. Dessuten viser eksemplene at tekster blir satt i bevegelse. Når man setter en tekst i bevegelse, gir man teksten et liv i eller utenfor klassen. Dette kan gjøres gjennom publisering, diskusjoner om teksten eller ved å bruke tekstene i videre undervisning (Smidt et al., 2011). Dette innebærer også at skriving ikke er en ensom handling, fordi tekstene plasserer seg i forhold til andre tekster innenfor samme sjanger, og som skriver har man som regel en mottaker i tankene. Man kan sitte aleine og skrive, men handlingen i seg selv er ikke isolert fra omverdenen.

2.3 Skolen som arena for utvikling av sosial kompetanse og ferdigheter

Læring i skolen handler ikke kun om læring av fag, for også elevenes sosiale kompetanse og ferdigheter må være i fokus. Samtidig er ikke faglig og sosial læring uavhengig av hverandre (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2013). Noe av nøkkelen til å forstå samskriving ligger i å forstå elevrelasjoner og samarbeidsmekanismer, som bygger på elevers sosiale kompetanse. Helt kort defineres sosial kompetanse av Terje Ogden (2009, s. 202) som "(...) barns ferdigheter i kontakt og samhandling med andre." Nordahl et al. (2013) påpeker at sosial kompetanse består av både kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Altså kan man for eksempel ha kunnskaper om hvordan man skal opptre i en bestemt situasjon, men mangle ferdighetene som forutsettes for å opptre "korrekt."

Sosial kompetanse er helt sentralt for å kunne delta i sosiale felleskap med jevnaldrende, og trenes gjennom at barn samarbeider, følger regler i lek, lærer å forhandle og se situasjoner fra andres perspektiv. Ogden (2009) hevder at det er viktig at barn får rikelig med muligheter til å praktisere sosiale ferdigheter, og at skolen er en fin arena for øvelse. Gunn Imsen (2009) mener at et generelt undervisningsprinsipp er at elever lærer å samarbeide både med hverandre og læreren.

2.3.1 Samarbeidslæring

Ifølge Ogden (2009) er ikke sosial læring noe nytt i skolen, men fokuset har kommet sterkere inn med blant annet prosjekt- og gruppearbeid. Disse arbeidsformene vil kunne gå under det Johnson, Johnson, Haugaløkken og Aasvik (2006) og Imsen (2009) omtaler som *samarbeidslæring*. Dette er metoder som i utgangspunktet skal utnytte potensialet som ligger i at elever kan lære av hverandre, og man setter elever sammen i grupper på to til fem personer. Et viktig element ved samarbeidslæring er at alle parter er aktivt involvert hele veien, noe som fører til at gruppa som helhet er ansvarlige for det endelige resultatet. De ulike gruppemedlemmene kan likevel inneha ulike roller og utføre ulike oppgaver. Dermed vil også samskriving, enten synkront eller asynkront, være en form for samarbeidslæring.

Johnson et al. (2006) hevder at samarbeid er naturlig for mennesker, men at den sosiale kompetansen som kreves for å fungere i en gruppe må læres. Å få til gode samarbeidsgrupper i en klasse kan derfor være en tidkrevende prosess. Samtidig finnes det mange gode grunner til å legge opp til læring i samarbeidsgrupper. Blant annet fører det til at elever i større grad liker hverandre. Dette mener Johnson et al. (2006, s. 40) "gjelder uavhengig av forskjeller i evnenivå, kjønn, funksjonshemninger, etnisk tilhørighet, sosial klasse og interesser."

En viktig faktor for vellykket samarbeidslæring er det Johnson et al. (2006) omtaler som *gjensidig avhengighet*. Dette innebærer at gruppemedlemmene forstår at ingen har lykket før alle på gruppa har nådd sine mål. Dermed vil innsatsen samtlige på gruppa legger ned

individuellt komme fellesskapet til gode, og gruppa oppnår et resultat ingen av medlemmene ville ha oppnådd på egenhånd. Når en gruppe har innsett dette, og derfor jobber hardt for å nå sine mål, har det lett for å oppstå konflikt. Som nevnt omtaler Eritsland (2008) denne type konflikter som *kognitive*, mens Johnson et al. (2006) kaller de for *konstruktive*. Ifølge de sistnevnte er det måten en konflikt løses på som avgjør hvor godt samarbeidet vil utvikle seg videre.

Det er forskjeller med hensyn til hvor godt en gruppe fungerer. Johnson et al. (2006) bruker betegnelsene *pseudogrupper*, *tradisjonelle grupper*, *samarbeidsgrupper* og *høytpresterende samarbeidsgrupper* for å skille mellom ulike former for læringsgrupper. En *pseudo læringsgruppe* kjennetegnes av at medlemmene er satt til å jobbe sammen uten at noen av dem har noen interesse av å samarbeide eller hjelpe hverandre. Ofte forstyrrer medlemmene hverandres læring, de kommuniserer dårlig, og kan villedde og forstyrre hverandre. Medlemmene ønsker gjerne å få noe igjen fra gruppa uten å yte noe tilbake. Dette fører til at resultatet gruppa oppnår gjerne er lavere enn det hvert individ ville ha klart å oppnå på egenhånd. *Tradisjonelle grupper* kjennetegnes av at medlemmene har akseptert at de må jobbe sammen, men de ser ingen fordeler med samarbeidet. Som en konsekvens av dette tar medlemmene kun ansvar for egen læring, og kommunikasjonen dreier seg om å avklare hvordan oppgaven skal løses før de starter på arbeidet individuelt. I en slik gruppe føler ikke medlemmene seg ansvarlige for gruppa, men for seg selv.

Det spesielle med en *samarbeidsgruppe* er at medlemmene har som mål å utnytte det maksimale potensialet for læring hos hver enkelt. I en samarbeidsgruppe holder individene hverandre ansvarlige for at alle legger ned et skikkelig arbeid, samtidig som de hjelper og oppmuntrer hverandre slik at alle skal lykkes. Medlemmene jobber sammen og sitter gjerne ansikt til ansikt i stedet for å dele oppgaver og sitte hver for seg. Underveis vurderer gruppa læringseffekten, og søker å jobbe mest mulig effektivt. En *høytpresterende samarbeidsgruppe* fungerer som en "vanlig" samarbeidsgruppe, men sett ut fra medlemmenes forutsetninger ligger prestasjonen til gruppa over forventningene. Samholdet i en slik gruppe er det som gjør at den skiller seg ut, og ansvar og omsorg for hverandre, samt en vilje til å stå på slik at alle på gruppa lykkes gjør disse gruppene unike. Dette fører til at denne type gruppe presterer

godt, samtidig som de har det morsomt sammen. Høytpresterende samarbeidsgrupper er sjeldne.

Hvordan samarbeidsgrupper utvikler seg kan ha sammenheng med oppgaven læreren gir. Dersom det er en oppgave som like gjerne kan løses individuelt, vil ikke nødvendigvis det gode samarbeidet oppstå. Samtidig kan gruppesammensetningen ha innvirkning på samarbeidet. Johnson et al. (2006) hevder blant annet at gruppemedlemmene ikke bør være for like, og at heterogenitet gir en gruppe et bredt spekter av ressurser. En måte å øke medlemmenes gruppefølelse på, er ved å forsøke å skape en felles gruppeidentitet.

2.4 Skriveglede og motivasjon

Det har vist seg vanskelig å finne definisjoner på skriveglede. Når Lyngsnes og Susegg (2012) definerer begrepet med utgangspunkt i leseglede. Lesing og skriving er to grunnleggende ferdigheter som henger tett sammen, og opplæringen i dem anses som parallelle prosesser. I tillegg heter det seg blant annet under hovedområdet *Skrifflig kommunikasjon* i læreplanen i norsk at "opplæringen i lesing skal stimulere elevenes lyst og evne til å lese og skrive (...)" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Dette viser at lesing er en forutsetning for elevenes lyst til å skrive, og det kan virke uproblematisk å forankre skriveglede i leseglede. Samtidig sier dette noe om hvilken grunnleggende ferdighet det har vært fokus på å fremme glede og engasjement for ute i den norske skolen det siste tiåret. Det kunne vært hensiktsmessig med en egen definisjon av skriveglede som retter seg mot særegenheter ved denne ferdigheten, som å kunne variere struktur på teksten ut fra tekstens *form og formål*.

Skriveglede handler ifølge Lyngsnes og Susegg (2012) om å gå aktivt inn i teksten med et visst engasjement. For å fremme skriveglede må man ta i bruk ulike skriveverktøy. Eksempler på det kan være forskjellige igangsettere, som idémyldring, drama eller Non stop-skriving om temaet. Metodene som brukes må virke motiverende. Man kan også variere mellom å skrive individuelt, i par eller grupper, og man kan ha samskrivingsprosjekter der hele klassen er med på å skape et felles tekstunivers. Nøkkelen ligger i *variasjon*, både i

arbeidsmåter og skriveoppgaver som gis.

2.4.1 Motivasjon

John Guthrie (2001) har forsket på engasjement og motivasjon knyttet til lesing. Han hevder at engasjerte lesere søker etter å forstå teksten de leser, liker å lære og har tro på egne leseferdigheter. Videre mener han at det er mulig for lærere å skape en klasseromssituasjon som fremmer engasjert lesing. Dette gjøres for eksempel gjennom å kommunisere tydelige mål, koble lesinga opp mot den virkelige verden, gi elevene valg når det gjelder hva, når og hvordan de leser, og finne frem til interessante tekster som har innhold elevene kan kjenne seg igjen i. Susan Nolan og John Nicholls (1994) hevder at samarbeid og valgmuligheter, utgangspunkt i elevenes interesser og å berømme innsats er faktorer som fremmer elevens motivasjon.

Ifølge Guthrie (2001) henger motivasjon og interesser tydelig sammen. I tillegg virker det å ha valg motiverende, og elever kan lære selvstendighet gjennom å få valgmuligheter. Dessuten får elevene en følelse av kontroll over læringssituasjonen når de får velge oppgaver selv. Barn søker bevisst etter å få styre sitt eget miljø i stedet for å bli styrt. Å kunne velge den oppgaven de selv vil er dermed med på å gi en følelse av selvstendighet som kan virke motiverende for eleven.

2.5 Storyline-metoden og wiki

Innledningsvis nevnte jeg at storyline handler om at lærer og elever i fellesskap skaper en fiktiv verden. Ifølge Eik (1999) skal elever i et storyline-prosjekt få mulighet til å oppdage, reflektere og handle selv. Læreren må gå ut av sin tradisjonelle rolle som formidler, og opptre som veileder og arbeidsleder. Læreren skal oppfordre elevene til å tro på egne evner, og få de til å våge å teste ut ulike ideer og forslag. Såkalte nøkkelspørsmål, eller åpne spørsmål, danner utgangspunktet for både diskusjoner og samtaler, og eventuelt andre utforskende aktiviteter. Dysthe (1995) omtaler nøkkelspørsmål som *autentiske spørsmål*. Slike spørsmål har ingen forhåndsgitte svar, og spørresituasjonen er derfor autentisk. Når man stiller autentiske eller åpne spørsmål er man ute etter at elevene skal reflektere og tenke selv i stedet for å

reprodusere svar som på forhånd er gitt. For å holde elevenes nysgjerrighet og utforskertrang oppe i storyline, kan læreren trekke inn overraskelsesmomenter, og uventede ting får prosjektet til å ta nye retninger. På denne måten skal elevene utvikle seg videre i takt med prosjektet, og ny kunnskap erverves. Tredimensjonale modeller eller collagebilder er med på å synliggjøre den fiktive verdenen, men også andre uttrykksformer kan brukes.

De fleste har i dag hørt om *Wikipedia*, som er verdens største wiki. Det spesielle med wiki er ifølge Baltzersen (2010) at man enkelt kan legge til, slette eller endre enhver del av en publisert tekst. Alle versjoner av en tekst blir lagret, slik at man enkelt kan finne tilbake til en eldre versjon. Ifølge Brox og Jakobsen (2014) skjuler seg en redigeringside hvor man kan gjøre endringer på hovedsiden, en historikkside med logg over alt som foretas og hvem som har gjort hva, samt som regel en diskusjonsside hvor artikkelsiden kan kommenteres bak hver artikkelside. Når man er inne i et redigeringsvindu i wiki har ingen andre brukere mulighet til å redigere samme tekst. Dermed får man være i fred med teksten frem til man anser seg som ferdig og lagrer. Denne formen for samskriving kan føles mindre stressende enn om man bruker en etherpad. En rekke wikier er gratis eller tilbyr gratisutgaver til bruk i undervisnings-sammenheng. Den som oppretter en slik wiki vil fungere som administrator, og kan bestemme hvem som skal ha tilgang, hvilke rettigheter brukerne skal ha, og hva slags sikkerhetsinnstilling det skal være.

3 Metode

Mitt forskningsprosjekt er kvalitativt, og ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) skiller kvalitative undersøkelser seg fra kvantitative ved at de er mer fleksible og basert på tekst fra et mindre antall informanter. Spørsmålene som stilles er åpne, og informantene får derfor svare fritt med egne ord. Det finnes likevel noen utfordringer med kvalitative metoder. Jacobsen (2005) hevder at datainnsamlingen er ressurskrevende, og at informasjonen man får gjerne er kompleks. Man får mye data, men det er ofte ustrukturert. Dessuten er kvalitative undersøkelser i større grad kontekstbundet enn kvantitative, noe som vanskeliggjør generaliseringer. Til tross for dette ønsket jeg å bruke en kvalitativ tilnærming for at elevene selv skulle få sette ord på sine opplevelser av digital samskriving.

Prosjektet faller innenfor definisjonen av en kasusstudie, og basert på Postholm (2010) har jeg valgt å se på kasusstudier som en metodisk tilnærming. Det vil si at jeg ikke studerer et kasus ut fra en bestemt tilnærming som etnografi eller fenomenologi, men heller bruker en åpen metode hvor datainnsamlingsstrategien kan tilpasses prosjektet ut fra hva som er mest passende og praktisk. Elevenes loggbøker og observasjonsnotater utgjør datamaterialet som belyser elevenes opplevelse av forskerspørsmålene. Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt plasserer seg innenfor et konstruktivistisk paradigme, hvor kunnskap ifølge Postholm (2010) blir skapt gjennom sosial samhandling i møtet mellom mennesker.

Kapittelet starter med en beskrivelse av settingen for undersøkelsene og gjennomføringen av prosjektet. Etter det ser jeg nærmere på metoden jeg brukte, etiske betraktninger, reliabilitet og validitet, samt hvordan datamaterialet ble analysert.

3.1 Settingen for undersøkelsene

I forbindelse med undersøkelsene var jeg bevisst på hva slags lærere jeg ønsket å samarbeide med. Jeg var på utkikk etter en samarbeidslærer som både var interessert i skriving og å bruke storyline-elementer. For å finne en slik lærer startet jeg med å gjennomgå ulike skolers rammeplaner, og kom over en skole som tidligere hadde satset på bruk av storyline i alle fag.

Jeg kontaktet skolen for å høre om noen lærere på mellomtrinnet ønsket å åpne sitt klasserom for mitt prosjekt, og responsen tilbake var at begge lærerne på femte trinn ønsket prosjektet velkommen. Prosjektet ble derfor gjennomført i to omganger.

Den aktuelle skolen er en byskole med om lag 300 elever fordelt på 1.-7. trinn. To og to trinn deler et klassesett med bærbare datamaskiner, og det er også stasjonære pc'er i hvert klasserom i tillegg til smartboard. Med andre ord gode forutsetninger for digitale prosjekter. I den første klassen jeg gjennomførte prosjektet, var elevene stort sett plassert i grupper på fire elever, men noen satt i par. Vi var to lærere til stede i undervisningen dersom jeg inkluderer meg selv. Denne klassen omtales videre som klasse 1. I klasserommet til klasse 2 var elevene plassert parvis. I denne klassen var vi stort sett fire lærere inne samtidig fordi noen elever hadde ekstra ressurser.

3.2 Gjennomføring av studien

I det følgende vil jeg gjøre rede for gangen i samskrivingsprosjektet. I både klasse 1 og 2 hadde jeg samtlige norsklærere til rådighet over en tidsperiode på to uker. Øktene hadde ulik lengde: Time 1, 3, 4 og 6 varte i 75 minutter, mens økt 2 og 5 varte i 105 minutter. Gangen i prosjektet var lik i begge klassene. Det anses derfor som mest hensiktsmessig å beskrive de seks øktene felles i første omgang. Etter det vil noen ulikheter tas opp nærmere.

Første økt - introduksjon

Prosjektets første økt var ment som en introduksjonstime hvor elevene skulle få trening i samskriving og arbeidsmetoden som skulle brukes i økt to. Jeg hadde lagd en powerpoint og startet først med å gjennomgå samskriving, skriveselvfølelse og begrepet bruksrettigheter. Eritsland (2008) hevder at digital samskriving innehar noen særtrekk som man som forsker må være bevisst på for å ivareta informantenes selvfølelse. For eksempel kan noen finne det ubehagelig at andre kan redigere og korrigere tekst de har skrevet. Det var derfor viktig å bevisstgjøre elevene på dette, og snakke om hvordan man kan ta vare på hverandres selvfølelse når man skriver sammen. Dette ga dessuten elevene veiledning i sosial

kompetanse. Bruksrettigheter ble også introdusert fordi det er sentralt innenfor digitale ferdigheter, og for at elevene skulle være bevisste på at de ikke kan dele videre alle bilder de finner på nett.

Etter den lærerstyrte inngangen på økta var det på tide å aktivisere elevene. Jeg viste dem et bilde av Frankenstein, og de skulle først studere bildet på egenhånd slik at alle fikk muligheten til å gjøre seg noen egne tanker. Deretter fikk de noen minutter til å diskutere bildet med personen de satt ved siden av, før det ble en diskusjon felles hvor elevenes punkter ble skrevet opp på tavla. Etter felles idémyldring skulle elevene parvis skrive en fortelling som kunne passe til bildet gjennom å bruke NDLA sitt samskrivingsverktøy (en etherpad).

Andre økt - tettstedene og familiene blir til

Økt nummer to skulle følge samme idémyldringsfase som økt nummer én, men var mer styrt. Først fikk elevene se et bilde av den fiktive karakteren Elisabeth Hansen⁴. Jeg hadde forsøkt å finne en fargerik karakter som kunne sette elevenes fantasi i spinn, og kunne fortelle elevene at Elisabeth er lærer i en femteklasse på et lite tettsted. Deretter fikk elevene se bilde av skolen hun jobber på, og de ble fortalt at det var bilde av skolen i et lokalsamfunn elevene sammen skulle skape. Jeg hadde forberedt tre nøkkelspørsmål klassen skulle svare på. Vi måtte vite: 1. Hva finnes av butikker, bensinstasjoner, idrettsanlegg og lignende? og 2. Hva slags aktiviteter tilbys det for de som bor på stedet? Spørsmål tre var å gi stedet et navn. I arbeidet med spørsmål én og to fikk elevene først tid til å tenke individuelt, så diskutere i gruppe, før vi hadde en klassesamtale hvor alle forslag ble skrevet på tavla. Arbeidet med spørsmål tre hadde en annen struktur. Tre tilfeldige elever fikk komme med sine navneforslag, og navnet ble avgjort ved håndsopprekning.

Med rammene for lokalsamfunnet på plass var det klart for at elevene parvis skulle få møte sin familie. Familiene var av ulik størrelse og med ulikt opphav. Se Vedlegg 1 for eksempler

⁴ Bildene til prosjektet fant jeg på Flickr.com og gjennom Google sitt bildesøk. Alle bildene i prosjektet var merket for gjenbruk med *Creative Common*-lisens (Flickr) og *Fritt tilgjengelig for bruk eller deling* (Google) slik at bildene kunne brukes på wikiene.

på to av de totalt 13 familiene. Familieheftene ble utdelt i papirformat, og det ble brukt fargebilder. Elevenes oppgave var å gi familiene navn og interesser, samt yrker til de foresatte. Felles for hver familie var at de alle hadde en 10-åring som gikk i femte klasse på den lokale skolen. Etter endt økt samlet jeg inn familieheftene.

Tredje økt - elevene blir kjent med klassens wiki

Til tredje økt hadde jeg opprettet en wiki som bar lokalsamfunnets navn. Nettsiden var under prosjektperioden åpen for omverdenen, men kun inviterte medlemmer kunne redigere. På forsiden var bildet av skolen satt inn, og jeg hadde laget en introduksjonstekst basert på rammene elevene i fellesskap hadde satt for lokalsamfunnet. I tillegg hadde jeg opprettet en link til Elisabeth Hansen. Hensikten med dette var å gi elevene mønstertekster de kunne følge, og ideer til tekster de selv kunne skrive. Nederst på forsiden var det linker til alle familiene, og på disse linkene hadde jeg lagt inn familiebildene og all teksten elevene hadde skrevet i heftene i økt to. Etter en kort omvisning på siden fikk elevene en innføring i wiki, og fokuset lå på hvordan de oppretter lenker til nye artikkelsider. Deretter fikk elevene jobbe med akkurat det de ville: skrive mer om familien eller lage nye lenker til nær sagt hva som helst. Dersom elevene ikke skulle skrive tekster sammen med partneren, var de nødt til å holde hverandre orienterte om hva de skrev om. Tekstene måtte også passe innenfor den felles klasserammen som var satt.

Fjerde-sjette økt - produksjon av tekst og fremføring

I fjerde og femte økt var elevenes oppgave å skrive videre på tekster knyttet til familien. Elevene ble også oppfordret til å lage tekster om lokalsamfunnet, som å skrive om den lokale matbutikken, om biblioteket, svømmehallen eller pensjonistforeninga. Sjette økt var satt av til at alle parene skulle få presentere sin familieside. Tidsrammen var tre til fem minutter, og elevene trengte ikke lese opp tekster i sin helhet, men heller "guide" klassen rundt i sin egen del av klassens felles tekstunivers.

3.2.1 Bruk av bilder som inngang til skriveaktiviteter

Å bruke bilder som inngang til skriveaktiviteter var et sentralt didaktisk grep i prosjektet. Bildet av Frankenstein, Elisabeth Hansen, den lokale skolen og bildene av alle familiene ble brukt for å få elevenes fantasier til å spinne før skriveaktiviteter. I et lignende wiki-prosjekt gjennomført i engelskfaget på universitetsnivå brukte også Hilde Brox og Ingrid Jakobsen (2014) bilder som en pådriver for skriving hos studentene. Gjennom bruk av autentiske bilder var målet deres å skape realistiske kulisser som kunne gi muligheter for innlevelse og identifikasjon hos studentene. Fiksjonselementet hadde som formål å skape trygghet gjennom å skape distanse til teksten, og dermed gi rom for kreativitet og utfoldelse. Å benytte seg av bilder i forbindelse med skriveaktiviteter kan dermed både gi elever en følelse av å tre inn i en realistisk verden som samtidig er fiktiv og derfor åpner opp for kreativitet og bruk av fantasi.

3.2.2 Elevenes ønske om å skape sammensatte tekster

For at elevene skulle få mest mulig tid til å skrive, ble det satt av lite tid til felles gjennomgang av wiki-teknologien utover hvordan man oppretter lenker til nye artikkelsider. Mange av elevene ytret sterke ønsker om å få sette inn bilder på sidene sine. I klasse 1 var avtalen at elevene som hadde skrevet mye skulle få hjelp til å sette inn ett bilde. I klasse 2 var tanken å gjøre det samme, men lærertettheten ga elevene i denne klassen et fortrinn. En av lærerne som var inne som støtte viste stor interesse for wiki-teknologien, og brukte ledige stunder til å vise elevene hvordan de kunne søke opp bilder på nett som er fritt tilgjengelige for bruk eller deling, og hvordan de kunne få bilder inn i wikien. Dette var til glede for mange elever, og etter hvert ble de andre lærerne også drevne på hvordan dette kunne gjøres. Dermed skapte mange av elevene i klasse 2 sammensatte tekster med skrift og bilde som ulike modaliteter.

3.2.3 Gruppesammensetninger

Samarbeidslærerne mine satt sammen samskrivingsgruppene til prosjektet. Gunn Imsen (2009) hevder at det mest vanlige i samarbeidslæring er å bruke heterogene sammensetninger, både med hensyn til prestasjonsnivå og personlighet. Ede og Lunsford (1990) mener det finnes mange måter å sette sammen grupper på, og viser til at de både har møtt lærere som

setter grupper nøye sammen med utgangspunkt i elevenes interesser, erfaringer og skriveferdigheter, samt lærere som mener at den naturlige gruppedynamikken kan forstyrres dersom kriteriene for hvem som skal jobbe sammen er for rigide. Begge synspunkter kan forsvares, og i løpet av et skoleår kan det være en idé å variere hvordan man velger å sette sammen samarbeidsgrupper.

Både samarbeidslærerne mine og jeg mente at gruppesammensetninga burde være kriteriestyrt denne gangen, og at fantasi og interesser skulle være styrende. Siden prosjektet var relativt tidsbegrenset, anså vi det som mest hensiktsmessig at elevene skulle unngå å bruke tid på å diskutere hvorvidt karakterene likte for eksempel overnaturlige eller mer realistiske ting. Elevenes faglige nivå og skriveferdigheter ble ikke vektlagt, og parene var i flere tilfeller heterogene hva gjaldt dette. Gruppesammensetningene tok heller ikke hensyn til kjønn, og mange par bestod av en gutt og ei jente.

3.3 Kasusstudie

Samskrivingsprosjektet jeg gjennomførte var tydelig bundet i sted og tid, noe som ifølge Postholm (2010) er en del av selve definisjonen på kasusstudier. Klasserommet på en utvalgt skole utgjorde stedet, mens seks undervisningstimer i norskfaget fordelt på to uker bestemte tid.

I kasusstudier hevder Postholm (2010) at det er vanlig å ha mange variabler med. Jeg var i hovedsak mest opptatt av hva slags innvirkning digital samskriving har på elevers skriveglede, samtidig som jeg også var interessert i å finne ut mer om hvordan bilder fungerer som inngang til skriveaktiviteter, hva slags type tekster elevene skriver når de får velge selv og hva de synes om å skrive på en "klassewiki". I analysen deles disse variablene inn i kategorier, men de utgjør alle viktige biter i den helhetlige fremstillingen av kasuset.

3.3.1 Elevlogger

Etter hver økt i prosjektet skrev elevene logg i hver sin bok. Det var særlig to grunner til at jeg anså loggskrivning som en hensiktsmessig datainnsamlingsstrategi. For det første ønsket jeg å fange elevenes *umiddelbare* reaksjoner etter hver skriveøkt, og noen av de spontane reaksjonene ville trolig gått tapt dersom jeg skulle ha intervjuet elevene etter to ukers arbeid. Samtidig kunne intervjuer, enten med grupper eller enkeltelever, ha gitt muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og få elevene til å begrunne spesielt interessante utsagn. Det var ønskelig å innhente informasjon om elevenes utvikling i prosjektet over tid, og ikke bare det elevene husket fra siste økt. Jeg valgte derfor bort det kvalitative forskningsintervju. For det andre visste jeg ikke på forhånd hvilke elever som ville bli interessante fordi vi (samarbeidslærerne mine og jeg) ikke visste hvordan de ulike parene ville fungere sammen. Ved å la samtlige elever skrive logg kunne jeg utsette det endelige utvalget til etter endt prosjektperiode i begge klasser. Det ga meg mulighet til å se an prosjektets utvikling i begge klasser, og jeg kunne holde mange variabler åpne gjennom hele prosjektet, noe som er i tråd med kasusstudier som forskningsmetode.

Prosessen med å utforme spørsmål til elevenes logger endte med to åpne spørsmål: 1: *Beskriv hva du har gjort i dag* og 2: *Fortell meg hvordan det har vært å skrive i dag*. Poenget med de åpne spørsmålene var at elevene selv skulle få trekke frem det de ønsket å fortelle om etter en økt. Var det samarbeidet de hadde behov for å si noe om, skrivefriheten eller andre ting? Dessuten ville det med få spørsmål være mulig å kreve lengre svar fra elevene. Fragmenterte svar, som løsrevne setninger eller ord, vil i mindre grad kunne tale for seg selv, noe som kunne ha gjort det vanskelig å gi elevene egne stemmer i fremstillingen av resultatene. Loggsvar der elevene trekker frem en faktor og begrunner hvorfor nettopp dét ble trukket frem, kan i større grad gi pålitelige resultater.

I tillegg til de to nevnte loggspørsmålene, som elevene besvarte i økt to-fem, skrev elevene en forventningslogg og en avslutningslogg. Se Vedlegg 2 for disse spørsmålene. Siden det både i forventnings- og avslutningsloggen er flere spørsmål, var det også åpning for at elevene kunne skrive kortere svar. Poenget med forventningsloggen var å kartlegge elevenes holdninger til skriving i forkant av prosjektet, og hvordan de så på samarbeidsoppgaven de

hadde foran seg. Dessuten ville jeg vite om elevene satt inne med noen bekymringer knyttet til skriving på nett, og om det eventuelt ble ansett som en motivasjonsfaktor. Avslutningsloggen hadde som formål å kartlegge elevenes samlede inntrykk av prosjektet - både positive og negative opplevelser, og hvordan de opplevde samarbeidet og samskrivingen. Som et siste punkt skulle de angi sin grad av skriveglede gjennom prosjektet.

3.3.2 Behov for hjelpespørsmål i klasse 2

I klasse 1 var samarbeidslæreren opptatt av at elevene skulle skrive gode og utfyllende logger som ville gi et best mulig datamateriale. Læreren gikk rundt og veiledet elevenes loggskrivning, og hun leste og kommenterte loggene muntlig før elevene fikk levere de inn. På den måten fungerte veiledninga som et slags stillas for elevene, og mange hadde en fin utvikling innenfor sjangeren. Spesielt var det verdifullt for svakere skrivere å få tips til hva de kunne trekke frem i loggene, og hvordan de kunne utvide tekstene sine gjennom å begrunne synspunktene sine. Samtidig kan det ha vært ubehagelig for noen elever at læreren leste loggene, siden de i utgangspunktet skrev til meg. Det kan ha påvirket elever til å holde tilbake informasjon, eller de kan ha fremstilt prosjektet mer positivt enn de opplevde det. Det anses likevel som positivt at loggene ble lest av læreren, fordi svarene ble velbegrunnede og elevene fikk forslag til hva de kunne skrive mer om.

I klasse 2 leste ikke læreren loggene, og de ble i mange tilfeller meget korte. Lengde er ikke nødvendigvis et kvalitetstegn, men enkeltord og ufullstendige setninger kan som nevnt ikke snakke for seg selv når de tas ut av sammenheng. Dermed ble det viktig å gi disse elevene en annen form for stillas, nemlig hjelpespørsmål. Følgende ble brukt:

- Hva har vært gøy?
- Hvorfor har det vært gøy?
- Hvordan har det gått å samarbeide?
- Er det noe som har vært dumt eller vanskelig?

- Andre ting om prosjektet du vil jeg skal vite?

De to første hjelpespørsmålene kan virke noe ledende, i og med at det ligger en forventning om at det har vært gøy. Elevene fikk beskjed muntlig om at de også kunne trekke frem ting som ikke hadde vært gøy, og at det viktigste var at de begrunnet svarene sine. Likevel ser jeg i ettertid at det godt kunne vært formulert annerledes og mindre ledende.

Hjelpespørsmålene og kommentarene elevene fikk skriftlig i loggbøkene underveis i prosjektet førte til at de hadde en fin utvikling av sine ferdigheter innenfor loggskrivings-sjangeren. Elevene skrev etter hvert gode logger hvor de begrunnet svarene sine på en tilfredsstillende måte.

3.3.2 Observasjon

Observasjon som datainnsamlingsstrategi hadde i mitt prosjekt som formål å fange opp elevenes atferd og samhandling i skriveøktene, altså den *interaktive settingen* (Christoffersen & Johannessen, 2012), og skulle supplere elevenes logger. Observasjonsfeltet var skolen, og nærmere bestemt elevenes klasserom. Samarbeidslærerne mine ønsket at jeg skulle være leder for undervisningen, og dermed gå inn i en lærerrolle. Benevnelsen *fullstendig deltaker* brukes om observatørrollen jeg hadde i prosjektperioden.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 72) hevder at "den som observerer, må ikke vente med å notere. (...) Feltnotater må skrives parallelt med observasjonen." I en lærerrolle og som leder for et prosjekt som tok i bruk et wiki-verktøy de andre lærerne ikke hadde så god innsikt i, var det ikke rom for notering underveis i observasjonen. Dessuten opplevde jeg det, slik Postholm (2010) presiserer for observatører i en fullstendig deltakende rolle, både mest naturlig og minst forstyrrende å skrive ned inntrykk og observasjoner like etter gjennomføring. Det er derfor en personlig oppfatning at feltnotatene er pålitelige på tross av at de ikke ble nedskrevet parallelt med observasjonen. Detaljer kan trolig ha gått tapt, men

bevisstheten rundt forsker- og observasjonsrollen var med på å skjerpe sansene og dermed forsterke inntrykkene jeg mottok i timene jeg gjennomførte prosjektet.

3.4 Etske betraktninger

Ifølge Nilssen (2012) er det viktig å være bevisst på at man som forsker er på besøk, og at noen har valgt å gi av sin tid til prosjektet man ønsker å gjennomføre. Det er derfor en rekke etiske betraktninger man bør ha i bakhodet både før, underveis og etter datainnsamling frem til ferdig avhandling. Jeg vil i det følgende gå gjennom noen av de etiske betraktningene i mitt prosjekt.

Prosjektet mitt var meldepliktig, og ble derfor meldt inn til *Personvernombudet for forskning (NSD)*. Mine informanter er alle under 16 år, så det var også nødvendig å innhente samtykke fra elevenes foresatte. Prosjektvurderingen fra NSD og informasjonsskrivet med egen samtykkedel finnes som henholdsvis vedlegg 3 og 4. I informasjonsskrivet forsøkte jeg å være kortfattet og presis, og samtidig gi all den informasjon elevenes foresatte kunne ha behov for. Likevel ser jeg i ettertid at brevet er noe avansert skrevet, og noen foresatte holdt tilbake samtykket inntil de hadde fått en klarere forståelse av hva prosjektet gikk ut på. En annen svakhet er at det i svardelen ikke er lagt opp til å skrive navnet på eleven. Dette kunne ha gitt problemer dersom ikke samtlige hadde samtykket til sitt barns deltakelse i prosjektet. Jeg valgte å gi de foresatte informasjon om hva som ville skje med elever som ikke skulle delta som informanter i prosjektet slik at de visste hva slags valg de tok på vegne av (og forhåpentligvis i samråd med) sitt barn.

I forkant av prosjektet var jeg spent på hvordan elevene ville oppføre seg når de ble sluppet løs på en wiki. Jeg lurte på om noen ville prøve å sabotere andre sine tekster, og hvordan de ville reagere på at andre kunne gå inn og se på tekstene deres. Å snakke med elevene om skriveselvfølelse og hvordan man tar vare på hverandre i et samskrivingsprosjekt opplevde jeg derfor som viktig.

Jeg var bevisst på at elevenes brukernavn til wikiene ikke skulle kunne knyttes til verken personer eller sted. Jeg brukte derfor farger og frukt som brukernavn. Hvert par hadde like navn, men det ble brukt tall for å skille mellom medlemmene. Loggbøkene ble anonymiserte samme dag som prosjektet ble avsluttet i hver klasse. Elevenes navn var skrevet på klistremerker på bøkene, og disse ble erstattet med klistremerker med brukernavnene på. I denne teksten anonymiseres informantene ved hjelp av pseudonymer, og jeg valgte navn ingen av elevene på trinnet har.

3.5 Reliabilitet og validitet

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at reliabilitet ofte behandles i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et forskningsresultat kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere. I intervjuer vurderes for eksempel reliabiliteten opp mot ledende spørsmål. Christoffersen og Johannessen (2012) omtaler reliabilitet som *pålitelighet*, og hevder det handler om nøyaktigheten i innsamlet data, måten data samles inn på, hvilke data som brukes og hvordan det bearbeides.

Jeg har vært inne på at to av hjelpespørsmålene jeg lagde kunne virke ledende da jeg spurte om hva som hadde vært gøy, og hvorfor. Et spørsmål som også må stilles i forhold til reliabiliteten studien, er om tilbakemeldingene elevene fikk i loggene sine var med på å påvirke senere logger. Jeg forsøkte å gi faglige tilbakemeldinger på loggskrivingsjangeren, men tok meg ved flere anledninger i å starte en tilbakemelding med noe liknende som «*så bra at du liker prosjektet!*» Elever som ønsker å gjøre et godt inntrykk kan ha latt seg påvirke av slike kommentarer, og valgt å fremstille sine opplevelser av prosjektet som mer positive enn de var.

Grunnet tidsbegrensning så jeg i utgangspunktet for meg å gjennomføre samskrivingsprosjektet i én mellomtrinnsklasse, men endte opp med å gjøre det samme i to klasser fordi trinnet fulgte samme årsplan i norskfaget. I ettertid ser jeg det som positivt med to gjennomføringer fordi jeg satt igjen med mange logger og mye observasjonsdata. Dessuten var det spennende å se hvordan et i utgangspunktet likt prosjekt utviklet seg forskjellig i klassene.

Fordelen med et stort datamaterialet var at jeg kunne velge bort logger som ikke svarte så godt på forskerspørsmålene mine uten at materialet jeg satt igjen med ble for lite.

Innenfor samfunnsvitenskapen hevder Kvale og Brinkmann (2009) at validitet handler om hvorvidt metoden man anvender er egnet for å undersøke det man faktisk ønsker å undersøke. Begge loggspørsmålene er knyttet opp mot både hovedforskningsspørsmålet og underspørsmålene. Jeg ønsket som nevnt få og åpne spørsmål, og det ble opp til elevene å sette ord på hva som påvirket dem. Likevel var det flere logger som ikke var grundige nok, og hvor elevene nøyet seg med å skrive at det var gøy og at de koste seg, uten at de begrunnet hvorfor. Disse fikk tilbakemeldinger på at de måtte begrunne svarene sine. Også hjelpespørsmålene var en måte å sikre studiens validitet på, og sørge for at jeg fikk svar som kunne belyse det jeg undersøkte.

Elevene blir kun bedt om å vurdere sin opplevde skriveglede i avslutningsloggen. Som et resultat av dette kan elevens eventuelt varierende skriveglede ha gått tapt. Det er også en mulighet for at elevene bedømmer *prosjektet* generelt, og ikke opplevelsen av *skrivning* spesielt når de angir skrivegleden. Dette poenget ble jeg ikke oppmerksom på før i etterarbeidet med loggene, og loggspørsmålene ble derfor ikke endret mellom første og andre gjennomføring.

3.6 Endelig utvalg

Jeg har tidligere gjort rede for hvordan jeg fant samarbeidslærere til mitt prosjekt. Hvilke elever som skulle utgjøre det endelige utvalget var usikkert frem til kategoriene i analysearbeidet var klart. Denne måten å velge informanter på kalles for *prosessbestemt design*, og i en slik prosess er enhver enhet like interessant og relevant som en annen til å begynne med, men etter hvert rettes oppmerksomheten mot de enhetene forskeren finner mest interessante (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Siden jeg fulgte et prosessbestemt design som utvelgelsesstrategi, var det naturlig å kode samtlige logger etter prosjektslutt. Underveis i kodinga ble alle par som kom med noe som virket interessant eller relevant notert ned, om det så kun dreide seg om én setning. Etter denne prosessen stod 34 av 50 logger igjen på blokka. Utvalgsstørrelse ved kvalitative studier finnes det ingen fasitsvar på, men Christoffersen og Johannessen (2012) anbefaler 10-15. Utvalget måtte derfor begrenses ytterligere. Etter en ny gjennomlesning av de gjenværende loggene satt jeg til slutt igjen med seks par og tolv logger. Fire av parene er fra klasse 1, to fra klasse 2. Denne fordelingen betraktes som tilfeldig. Parene jeg valgte ut begrunnet synspunktene sine, for eksempel ved å skrive "jeg har skrivd om fotballspillere. Det var gøy" (direkte sitat fra elevlogg). Dessuten tar de tolv informantene opp temaer som også var aktuelle i andre elevers logger. Dermed representerer de generelle mønstre i hele materialet, selv om de først og fremst representerer seg selv.

3.7 Analyse av datamaterialet - å finne mening og avdekke mønstre

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) dreier analysering av datamaterialet seg om å finne meningen i en tekst, og avdekke mønstre mellom tekstene. For min del handlet det om å finne mening i hver logg, og se mønstre på tvers av loggene til det endelige utvalget. Som et ledd i analyseprosessen startet jeg tidlig med å bli kjent med datamaterialet. Underveis i prosjektet ble samtlige elevlogger lest og kommentert fra gang til gang. Etter endt prosjektperiode ble loggene skrevet inn i *Word* for å gjøre de mer oversiktlige. Jeg valgte å skrive loggene inn med elevenes språk, og alle er identiske kopier av det elevene skrev.

I analysearbeidet brukte jeg en metode Vivi Nilssen (2012) omtaler som *åpen koding*. Poenget med åpen koding er å klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene og redusere datamaterialet. Deretter lager man temaer eller kategorier som samler de ulike kodene. Jeg opprettet koder ut fra hvilke elementer elevene trakk frem i loggene sine, som *bildene*, ulike former for *mestring*, *bruk av data* og *positivt og negativt samarbeid*, m.fl. Disse ble markerte med ulike farger.

For å kunne se sammenhengen innad og mellom de seks parene, valgte jeg å redusere materialet til kun koder. Jeg brukte et A3-ark til å tegne opp seks ruter, og hver rute delte jeg loddrett i to, slik at hver elev fikk en kolonne. I denne skrev jeg alle kodene fra hver økt med kodens farge. Slik oppdaget jeg koder som var hyppige, og jeg så lett motsetninger mellom parene i hva de sa, spesielt om samarbeid. Dessuten ble det enklere å oppdage sammenhenger når datamaterialet var redusert ned til én A3-side. Dersom datamaterialet hadde vært mer omfattende ville ikke fremgangsmåten min vært hensiktsmessig. Nilssen (2012) hevder at man fort kan ende opp med over hundre koder, men dette var langt fra realiteten i loggene mine - jeg hadde 15.

Etter kodingsarbeidet startet de virkelige utfordringene med analysen. Jeg har tidligere vært inne på min forskerrefleksivitet, og ønsker å vende tilbake til den. Grunnen til det, er at jeg var ubevisst påvirket av den da jeg først utformet en hovedspørsmålet for undersøkelsene mine, noe som fikk konsekvenser for analysen. Til å starte med lød den som følger: Hvordan kan digital samskriving fremme skriveglede hos mellomtrinns elever? Verbet *fremme* innså jeg etter hvert at virket ledende, og mine første funn bar preg av det. Jeg syntes de var opplagte og at de på ingen måte bidro til å supplere tidligere forskning på skrivning og samskriving. Etter hvert lot jeg samskriving få en mer fremtredende plass i prosjektet, noe jeg med et nytt blikk på elevloggene plutselig anså som selvsagt: Elevene er opptatt av å fortelle om samarbeidet i loggene sine. Ved å bruke verbet *påvirke* fikk jeg mulighet til å se på par der samarbeidet var med på å fremme skriveglede, par hvor samarbeidet virket hemmende på skrivegleden, samt par der en eller begge opplevde stor grad av skriveglede til tross for at samarbeidet ikke fungerte så godt. Dermed stod fremdeles skriveglede i fokus, men samarbeidet og samskrivingen fikk også sin fortjente plass i oppgaven. Etter denne oppdagelsen var jeg nødt til å gå tilbake til teorien for å finne forskning som kunne hjelpe meg med å forstå ulike samarbeidsmekanismer.

Med god oversikt og et mer objektivt syn på loggene utformet jeg tre kategorier som omfavnet de ulike kodene: *elevens vei inn i teksten*, *teknologi* og *samarbeid*. Motivasjon er en underkategori som går igjen i samtlige kategorier. *Elevens vei inn i teksten* har jeg lånt fra lesing, og *Inn i teksten* var tittelen på et treårig litteraturformidlingsprosjekt fra perioden

1999-2002 som Norsk kulturråd finansierte. Hovedformålet med prosjektet var å fremme leselyst og styrke elevenes litterære kompetanse (Lillevangstu, Tønnesen, & Dahll-Larsson, 2007). Som kategori i mitt prosjekt skal *elevens vei inn i teksten* belyse hvilke faktorer som trekker elevene inn i skrivningens verden. Det være seg bildene, storyline-elementene eller å få skrive om det de selv ønsker. Kategorien *teknologi* tar for seg det digitale aspektet ved prosjektet, og ser på alt fra hva som motiverte elevene med å skrive på pc og jobbe med en wiki, til hva slags utfordringer de tar opp i loggene sine. *Samarbeid* som kategori ser nærmere på hvordan de ulike gruppene fungerte i forhold til teorier om samarbeidslæring, og om gruppene kan ses på som en pseudogruppe, tradisjonell gruppe, samarbeidsgruppe eller høytpresterende samarbeidsgruppe. I tillegg vurderes det om samarbeidet har virket fremmende eller hemmende på elevenes skriveglede.

Observasjonsnotatene mine skulle i utgangspunktet supplere elevloggene, men den fullstendig deltakende observatørrollen gjorde dette noe vanskelig. Notatene beskriver i stor grad utfordringer på veien i prosjektet. I tillegg har jeg tatt notater knyttet til ulike par som brukes når jeg beskriver de kort i resultatdelen som følger.

4 Resultater

Jeg vil i det følgende kapittelet presentere funn fra prosjektet. Hvert par presenteres med pseudonymene jeg har gitt dem og en meget kort karakteristikk av paret. Presentasjonen av elevenes individuelle opplevelser av prosjektet, som er basert på loggene, introduseres med en kort beskrivelse av informanten. Denne beskrivelsen er basert på observasjonsnotater og elevenes forventningslogger.

Elevenes pseudonymer har verken tilknytning til deres vanlige navn eller brukernavn i prosjektet. Hvert par har felles forbokstav. På den måten blir det enklere å skille elever fra ulike par fra hverandre, samtidig som det også blir enklere å se hvilke elever som har jobbet sammen i diskusjonsdelen. I og med at elevene evaluerte første økt muntlig og kun skrev forventningslogg etter den timen, starter presentasjonen av elevenes logger med andre økt.

4.1 Presentasjon av par 1

Par 1 går i klasse 1. Pseudonymene for dette paret er Gina og Gard. Det virker til at de begge er glade i å skrive. Dessverre preges starten på prosjektet av at verken Gina eller Gard får logget seg inn på klassens wiki.

4.1.1 Gard sine opplevelser av prosjektet

Gard er en blid og positiv gutt som tidvis overrasker med raske og vittige kommentarer. Han har sans for humor, noe som blant annet fremkommer i parets tekst om bussjåføren Bob.

I loggen etter andre økt er Gard kortfattet, men han synes det har vært gøy:

Jeg synes at det var gøy fordi vi lagde en familie og beskrev den ut av bilder (...).

Etter tredje økt er Gard tydelig frustrert, og han og Gina er skuffa fordi brukerne til å logge seg på wikien med ikke fungerer. Det er fordi de ikke har mottatt mailen de trenger for å få tilgang til klassens nettside. Ønsket om å få skrive i løpet av helga ser ikke ut til å gå i oppfyllelse. I loggen skriver han:

Det har bare hvert problemer med dataene. Vi fikk ikke gjort noe med og skrive.

Når vi kommer til fjerde økt er Gina borte grunnet sykdom. Hun har ifølge Gard skrevet masse i løpet av helgen, og nå uttrykker han litt glede over å få skrive aleine:

Det var gøy i dag også fordi jeg laget linker om de forskjellige personene og at bare jeg fikk skrive.

I femte økt skriver Gard litt sammen med Gina og litt aleine. Dessuten oppdager han at man kan linke til det andre i klassen har skrevet:

Vi skrev om bussjoføren og hvordan tid han kjørte. Jeg har skrevet om Doktor Who. Det var gøy og finne på hvordan tid Bob skulle dra og komme hjem. og skrive fakta om Doctor Who. Det var bra at jeg kan linke noe som andre har skrevet.

I avslutningsloggen trekker Gard frem det å kunne linke til ting og å få utdelt bilder og lage en familie på internett som de positive sidene ved prosjektet. Problemene med innloggingen første uke trekker han frem som det eneste negative. Om samarbeidet og skrivegleden skriver han:

bra og ikke bare jeg [som] finner på men også en annen. Da får man dobbel informasjon. KJEMPEMYE skriveglede dette var kjempegøy.

4.1.2 Gina sine opplevelser av prosjektet

Gina er ei jente som er glad i å skrive, og som gjerne gjør det på fritida. Også under prosjektet brukte hun tid utenfor skolen til å skrive på wikien. Hun er i forkant av prosjektet litt skeptisk til samskriving, og skriver i forventningsloggen sin at hun tror det kan bli mye uenighet fordi det er vanskelig å bli enig om hva man skal skrive.

Gina er positiv til prosjektet etter andre økt. Paret har fått bestemme navn, alder og eventuelt yrke på medlemmene av familien de representerer. Hun skriver blant annet følgende om å få lage en karakteristikk av familiemedlemmene:

Det syntes jeg var veldig gøy fordi jeg syntes det er kult at vi får lage egne karakterer og en egen by jeg håper vi kan gjøre det mer. :)

Etter tredje økt trekker også Gina frem innloggingsprobleme paret opplever:

Fortell meg hvordan det har vært i dag? Det var helt ok, fordi verken jeg eller Gard fikk logget inn så vi fikk ikke skrevet noe og det syntes jeg var domt. Det var så mye problemer med dataene.

Gina er som nevnt syk i fjerde økt av prosjektet. Når hun er tilbake igjen til femte økt skriver hun at paret skrev litt sammen og litt hver for seg, men at de passet på å snakke sammen og bli enige. Spesielt gøy var det å skrive om Bob for så å lese det etterpå. Gina benytter også noe av tiden til å få inspirasjon fra medelevene sine:

(...) Og å lese om det de andre hadde skrevet. Og jeg snakket med andre om forskjellige ting slik at jeg fikk insperasjon.

I avslutningsloggen er Gina tydelig begeistret for prosjektet, og hun omtaler det som *de beste norsktimene vi har hatt på skolen*. Tidvis kunne det være vanskelig å bli enige innad på gruppa, men Gina skriver også dette om samarbeidet:

Det har vært gøy og jeg har fått mye inspirasjon av Gard som jeg kan bruke på andre tekster.

Gina har opplevd mye skriveglede i prosjektet, og hun skriver:

All skriveglede det har vært så kjempe gøy og skrive. Nå er det trist at det er ferdig. Jeg vil bare skrive mer!!

4.2 Presentasjon av par 2

Par 2 går i klasse 1, og består av to elever jeg har valgt å kalle Robin og Renate. De to informantene virker til å ha ulikt ambisjonsnivå når det gjelder skolearbeid, noe som påvirker gruppearbeidet.

4.2.1 Robin sine opplevelser av prosjektet

Robin er en aktiv og utadvendt elev man fort legger merke til. Han fremstår som en gladgutt, men hans aktivitetsnivå er trolig med på å gjøre skoledagen litt kjedelig. Han finner derfor på måter å aktivisere seg selv, som å skrive og tegne på tavla uten at det er greit. Likevel virker han også sårbar, noe en konflikt i gruppa viser.

Etter andre økt er Robin positivt innstilt til prosjektet, og han skriver i loggen sin at han gleder seg til fortsettelsen:

Jeg gleder meg allerede til fredag det blir veldig gøy jeg opplevde det som veldig morsomt og lit andeleges måte og lere norsk på. moro altså

Tredje økt opplever Robin som spennende, og han uttaler at *det var moro og samarbeide med Renate*. Det er også gøy å lage lenker på klassens wiki.

I økt fire synes Robin samarbeidet fungerer godt, men han gir også uttrykk for en dialog som ikke fungerer så godt:

Jeg skrev om minecraft men Renate syntes det ikke var greit at jeg skrivde om minecraft jeg ble lit lei meg for det. men jeg skrev det like vel det var gøy. SORRY RENATE.

I løpet av femte økt oppstår det en konflikt i gruppa, noe som preger loggen til Robin. Han skriver blant annet:

Dete har vert verdens verste time i historien fordi Renate gjør meg så stresa og hun kaler meg styge ting når jeg prøver og hjelpe.

I avslutningsloggen er den tidligere positive innstillingen til prosjektet forsvunnet. Robin synes det eneste morsomme var å fremføre. Bortsett fra det gjorde Renate *bare alt dålig*. Robin opplever ingen skriveglede.

4.2.2 Renate sine opplevelser av prosjektet

Renate virker til å være en pliktoppfyllende og ambisiøs jente. I forventningsloggen gjør hun det klart at hun ikke har spesielt stor tro på at prosjektet skal fungere i klassen - hun tror alle kommer til å tulle. Dette er basert på erfaringer fra introduksjonstimen hvor hun opplever at samarbeidspartneren tuller mye, mens hun selv ønsker å jobbe konsentrert. Renate elsker å skrive fortellinger, og hun er ikke bekymret for å skrive på nett så lenge ingen personlig informasjon legges ut.

I loggen fra andre økt er Renate opptatt av å forklare om prosessen og familien. Hun er positiv til prosjektet, og skriver følgende i loggen sin:

Jeg liker veldig godt å finne på personer og lage deres liv. Det var så artig å gjøre dette! Håper vi gjør det igjen! :)

Etter tredje økt er Renate, i likhet med Robin, fornøyd med samarbeidet, og hun gleder seg til neste gang. Hun skriver blant annet:

Robin var veldig konsentrert mesteparten av tiden og det var jeg og.

Renate nevner ingenting om uenighetene knyttet til diskusjonen om spillet Robin vil skrive om i fjerde økt. Loggen til Renate viser at paret samskrev en oppskriftstekst:

idag skrev vi ned Desserter Jeg skrev en versjon jeg har laget Selv av en Banasplit (...) Jeg synes det gikk veldig bra :) Samarbeidet gikk jo fint. Vi bestemte oss for å skrive hvert vår så Robin skrev om noen spill Alexander [5. klassingen paret representerer] spilte og jeg skrev oppskrifter.

I femte økt bruker Renate tid på å se hva de andre elevene har skrevet på wikien. Hun velger å vie mesteparten av loggen til å forklare konflikten på gruppa:

(...) Så skulle Robin skrive om svømmelæreren Sara men så skrev han oppskrifter i stedet for svømmelærer og tittelen var svømmelærer fordi det var yrke hennes. Og da jeg sa at oppskrifter ikke kunne være blant svømmelærer ble han sint og sa at han var mester i data og så klarte han ikke det og ble enda mer sint så ble det krangel!

Det Renate likte best med prosjektet var å dikte opp personer og lokalsamfunnet. Det hun ikke likte så godt var krangelen/uenigheten med Robin. Hun synes likevel de var flinke til å samarbeide. Om skrivegleden i prosjektet skriver hun:

Jeg hadde 99 % skriveglede i dette prosjektet. Den ene prosenten gikk til da vi ble uenig og når jeg ikke fant på noe å skrive. Jeg vil gjerne gjøre det mer!

4.3 Presentasjon av par 3

Par 3 går i klasse 1, og jeg har valgt å kalle informantene for Anette og Ane. Dette virker til å være et par som faglig sett er på ganske ulikt nivå.

4.3.1 Anette sine opplevelser av prosjektet

Anette er en aktiv elev i prosjektet. Hun skriver mange forskjellige tekster, og en del av tekstene er lange. I tillegg skriver hun mye utenom skoletid, og historikken viser at hun skriver både på lørdagen og søndagen mellom prosjektukene, og også flere morgener før skoletid og noen seint kvelder. Den høye aktiviteten fører til at Anette, som eneste elev på trinnet, oppnår første karma-nivå i Wikidot⁵. Tekstene og loggene viser at dette er en skrivesvak elev, noe som kommer frem i utdragene som følger. Blant annet deles ord på en uvanlig måte, som at *og skrev* blir til *ogs krev* til tross for at loggene skrives for hånd.

Anette er opptatt av å fortelle om prosessen i loggen fra andre økt, noe som er naturlig med tanke på første loggspørsmål hvor elevene skal beskrive hva de har gjort. Når det gjelder samarbeidet har det gått litt trådt:

*Det har vært litt vanskelig å bli enig med Ane men Til slut ble vi enig om navn
alder hobier, yrker og om mat.*

I tredje økt skriver Anette at hun og Ane skriver litt sammen, men at hun skriver mest alene. Hun har brukt mye tid på å søke etter et bilde av en Siberian Husky de kan sette inn på siden om familiens hund, men Ane liker ingen av bildene. I fjerde økt skriver Anette mest alene mens Ane retter skrivefeil i tekstene. I femte økt skriver Anette nok en gang mest alene, og det er i denne timen hun oppdager at hun har oppnådd første karma-nivå. Hun skriver:

⁵ *Karma* brukes for å måle en brukers aktivitet på Wikidot, og man oppnår karma ved å utvikle wikier og opprette artikkelsider, samt hvis man deltar og poster innlegg på diskusjonssider. Det finnes fem grader av karma: lav, medium, høy, veldig høy og guru. Til sammenlikning med Anette oppnådde jeg nivå tre; høyt karmanivå, og jeg opprettet samtlige familiesider, lagde eksempeltekster og skrev om lokalsamfunnene.

Jeg har funnet ut at Jeg har fot en grøn strek. Teha[sic.] Sier at Jeg er den eneste i klasen såm har det. Jeg er Så Happy får en liten Grønn strek.

I avslutningsloggen skriver Anette at hun har elsket prosjektet, og at hun håper på å få gjøre noe liknende en annen gang. Om samarbeidet og skrivegleden skriver hun:

Greit kune Jerne ha skriv dallene [skrevet alene] får det er enklere å [bli] enig med meg en med Ane. Jeg har opplevd mye skrive Glede sikkert nok til å fyle hele jora Så mye skrive glede har Jeg opplevd.

4.3.2 Ane sine opplevelser av prosjektet

Ane fremstår som en pliktoppfyllende og flink elev. Hun er stille og arbeidsom. Ane er positiv til prosjektet fordi hun tror hun kan få flere ideer når hun skriver med andre. Å skrive på nett tror hun blir spennende.

Etter andre økt er Ane godt fornøyd med samarbeidet, og hun synes det *egentlig* er ganske morsomt å jobbe i gruppe. Det begrunner hun med følgende:

Det som er, fint fordi man kan få mange ideer.

I tredje økt samarbeider Ane og Anette om å skrive om familiens hund. Om denne prosessen skriver Ane dette:

Jeg og Anette samarbeidet godt og blev enige om hva vi skulle skrive. Og hunden vorres er 2 måneder. Vi har prøvd og beskrivd hunnen litt.

Fjerde økt bruker Ane på rette opp skrivefeilene til Anette:

I dag har jeg rettet opp på skrive sida på wikidot fordi Anette hadde skrivd litt feil så jeg rettet ops.

Den femte økta bruker Ane til å skrive individuelt, en mulighet i prosjektet hun virker til å sette pris på:

I dag har jeg skrevet selv. Og jeg og Anette skrev litt forskjellige ting. Og samarbeide litt og gjidde verandre tips. Det var litt gøy og jobbe alene også samtidig litt tips for da trenkte jeg ikke å bli enig med Anette, jeg kunne rett og slett bare skrive hva jeg ville.

I avslutningsloggen skriver Ane at hun synes det har vært veldig gøy å samarbeide, og at egentlig ingenting har vært negativt. Om samarbeidet og skriveleden skriver hun dette:

Det har vært gøy, morsomt og inspirerende. Det var også artig og se hva de andre hadde skrevet. Hveldig mye skriveglede, det er utfordrende og morsomt, samarbeide, Få flere ideer og masse annet.

4.4 Presentasjon av par 4

Par 4 går i klasse 2. Jeg har valgt å anonymisere informantene ved å gi dem navnene Sebastian og Siren. Dette er et par som ifølge læreren består av to både sosialt og faglig sterke elever, og læreren uttalte at hun var spent på hvordan sammensetningen ville fungere. Det skal vise seg at det kan være utfordrende å samarbeide selv om begge gruppe medlemmene regnes som flinke.

4.4.1 Sebastian sine opplevelser av prosjektet

Sebastian er i sin forventningslogg veldig positiv til prosjektet, og han tror det blir morsomt med en stor kassetekst. Han skriver at han ikke er spesielt glad i å skrive på ark, men at han liker å skrive historier på data. Å skrive på klassens egen wiki tror han blir kult fordi man ikke vet hva de andre har skrevet.

Etter skrivinga i andre økt er Sebastian fortsatt positiv til prosjektet, og han synes spesielt det var gøy å finne på navn og alder til karakterene. Samarbeidet har også gått bra, og han skriver at de var enige hver gang. I tredje økt har Sebastian hatt det litt gøy, men trekker frem vanskeligheter med å få hjelp:

Det var litt gøy. Fordi først lagde vi en oppskrivt på taco også resten av timen holdt vi opp hånden for hjels. Vi samarbeida veldig bra.

I fjerde økt lærer Sebastian å sette inn bilder i wiki, men det oppstår også noen samarbeidsproblemer mellom han og Siren. Følgende står på slutten av loggen:

I dag har det vært kjedelig fordi Siren har skrevet nesten alt. Det har vært dårlig samarbeide i dag. Jeg har lært meg å lage en side og lage ett bilde på siden som heter Mops (Linus).

I femte økt bruker paret en del tid på å øve på å fremføre familiesiden sin for resten av klassen. Ifølge loggen til Sebastian skriver de også litt sammen, og det virker til at uenighetene fra forrige økt er glemt:

I dag har det vært ganske gøy og skrive med Siren. Det var gøy fordi jeg og Siren samarbeidet veldig i gøy. Det var ikke noe vanskelig idag.

Sebastian hevder i avslutningsloggen at han har likt absolutt alt med prosjektet, men kommer så på at han har en liten innvending:

Faktisk en liten ting var at Siren skrev mesteparten av teksten vi fremførte.

Om samarbeidet skriver han at det *en liten gang* var litt dårlig samarbeid, men at det ellers var bra. Sebastian har i prosjektet hatt *så vidt skriveglede*.

4.4.2 Siren sine opplevelser av prosjektet

Siren later til å være en blid og engasjert elev som ikke er redd for å ta kontakt med voksne, og hun er lett å komme inn på. I forventningsloggen er hun positiv til prosjektet, men hun tror samtidig at det ikke alltid blir like lett å samarbeide om å skrive. Hun elsker å skrive fortellinger og synes det høres gøy ut med en felles wiki for hele klassen.

I loggen fra andre økt forteller Siren at hun liker å jobbe ut fra storyline-metoden, og at det har vært gøy. Om samarbeidet skriver hun:

I dag har jeg skrevet om familien vi har om med Sebastian, og det var gøy. Vi ble enige og bestemte litt hver.

Siren synes også det har vært gøy å jobbe i tredje økt, og hun forteller at hun og Sebastian har skrevet en taco-oppskrift sammen. Videre skriver hun:

(...) Vi har også bestemt ulike ting ilag. I dag har det vært gøy og skrive. Grunnen til at jeg synes at det er gøy er fordi vi lærte en ny måte, og så var det bare gøy. Det var også gøy fordi vi klarte og sammarbeide.

I likhet med Sebastian trekker også Siren frem uenighetene på gruppa etter fjerde økt. Samtidig er hun litt usikker på om hun likte eller mislikte situasjonen:

I dag har det vært gøy og skrive fordi Sebastian tullet så mye at jeg måtte skrive alt. Det var også vanskelig på grunn av SEBASTIAN! Grunnen til at det var gøy var fordi det var morsomt og ta egne avgjørelser. Grunnen til at det var vanskelig var fordi jeg måtte gjøre mye selv. og det var tungt og slitsomt.

Femte økt bruker paret som nevnt til å øve på fremføringen, og Siren påpeker at de hadde veldig god tid denne økta. At uenigheten ser ut til å være glemt kommer også frem i hennes logg:

I dag har det vært gøy og skrive og grunnen til det er fordi vi følte at vi hadde god tid i dag. Det har gått bra å samarbeide for det var veldig lite og samarbeide om.

I avslutningsloggen mener Siren at hele prosjektet var bra, og at det hun ikke likte var *ingenting!* Om samarbeidet og skrivegleden skriver hun:

Det har vært gøy og samarbeide om og skrive. Det har ikke så mye og si for meg. Om skrivegleden i prosjektet: Det har jeg likt helt til topps. Jeg elsker å skrive!!! Så mye skriveglede som det går.

4.5 Presentasjon av par 5

Par 5 er elever i klasse 2, og de har fått navnene Kristine og Knut. Dette er et eksempel på et samarbeid som stort sett beriker de to elevenes opplevelser av prosjektet.

4.5.1 Knut sine opplevelser av prosjektet

Knut virker som en stille og beskjeden gutt, men han utmerker seg med loggene han skriver. Forventningsloggen er kort, og svarene er fragmenterte. Ved hjelp av støttespørsmål og skriftlig veiledning etter hver logg ble Knut en dyktig loggskriver, og han er spesielt flink til å begrunne elementene han trekker frem. Knut tror det blir gøy å jobbe med prosjektet, og han tror at mange kommer til å skrive mye. Når det gjelder skriving på nett, er han litt bekymra for at ukjente skal komme inn på siden.

Etter andre økt i prosjektet er Knut fornøyd med egen innsats og det han og Kristine har fått til. Han skriver:

Jeg jobbet sammen med Kristine og vi har jobbet bra. Vi samarbeidet bra om familien fra Afrika. Det var både spennende og morsomt å fortelle om en familie vi finner på helt selv.

Også tredje økt er en positiv opplevelse for Knut. Samarbeidet har gått bra, noe han synes er gøy. I tillegg appellerer det å få skrive om egne interesser til ham, og han er *meget fornøyd* med egen innsats:

Jeg har skrivd om fotballspillere. Det var gøy.

Knut bruker fjerde økt til å fortsette å skrive om fotballspillere. Selv om han og Kristine skriver om hver sine ting, er det tydelig at de har en god dialog seg imellom, og at de er flinke til å holde hverandre oppdaterte på hva de gjør. Jeg har valgt å ta med hele loggen fra denne økta:

Jeg har skrivd om fotballspillere. Det var gøy. Det har vert veldig gøy å skrive i dag. Jeg og Kristine sammarbeidet godt sammen. Vi skrev på vår egen lille link. Jeg skrev om fotballspillere mens Kristine skrev om slalomkjørere og Madagaskar. Det har vert gøy å skrive om fotballspillere. Det har gått bra med sammarbeidet. Det er ingenting som har vert dumt eller vanskelig. Du skal vite at jeg har kommet meg langt sammen med Kristine.

I femte økt velger Knut å skrive på lenker som omhandler lokalsamfunnet, noe han syntes var gøy og spennende. Samarbeidet har også i denne timen fungert bra, og han trekker frem å skrive på data som en positiv forsterker:

Det har vært gøy å skrive på PC i det hele tatt. Det er ingenting som har vært dumt eller vanskelig.

I avslutningsloggen skriver Knut at det har vært gøy å samarbeide om å skape en 5. klassing, og at det kanskje er en av de morsomste tingene han har gjort i norskfaget noen sinne. Det er ingenting han ikke har likt. Om skrivegleden han har opplevd skriver han dette:

Jeg har opplevd fullt av skriveglede. DET VAR GØY!

4.5.2 Kristine sine opplevelser av prosjektet

Kristine virker til å være ei meget skoleflink jente. Når hun jobber er hun stille og konsentrert, men hun deltar likevel aktivt i klassesamtaler. Kristine elsker å skrive, og hun ønsker å bli forfatter. Hun synes det er greit å skrive på Internett, men skriver at det kan være litt skummelt hvis mange ser det. At elevene skal skrive sammen i par mener hun følgende om:

Jeg er litt skeptisk til å skrive sammen med andre fordi vi nesten alltid må jobbe med andre, så da er jeg lei av det. Når jeg jobber med andre blir jeg egentlig dårligere til å jobbe fordi jeg alltid må tilpasse meg til andre.

Andre økt beskriver Kristine som *skikkelig gøy!* Hun synes lokalsamfunnet har fått en fin ramme, og at navnet på stedet er fint. Å dikte opp familien synes hun også har vært gøy. I løpet av tredje økt kommer hun skikkelig i gang med skrijvinga. Samarbeidet har gått bra, men brukeren til Knut fungerer ikke før mot slutten av timen. Et utdrag fra loggen:

I dag føler jeg at jeg har fått skrevet ordentlig, og faktisk gjort ganske mye. Når jeg skriver bobler det helt over så jeg får skrivd supermye! Jeg tror denne siden kommer til å bli veldig fin hvis vi fortsetter å jobbe sånn. Det var litt dumt, fordi Knut klarte ikke å logge seg på, han klarte det først til slutt så da fikk han bare skrevet litt. Men ja, ja. Vi sammarbeidet godt i dag synes jeg. Neste gang skriver vi enda mer.

I fjerde økt fortsetter det gode arbeidet, og Kristine skriver om Madagaskar og slalåm mens Knut skriver om fotball. Samarbeidet går fint. Kristine er motivert og skriver:

vi skrev mye. Det var veldig gøy å skrive fordi når jeg skriver lever jeg meg alltid så inn i det.

Femte økt bruker Kristine i stor grad til å renskrive tekstene sine og gjøre de klare for fremføringen. Hun mener at både hun og Knut kunne vært mer effektive, og spesielt Knut:

Jeg synes Knut ikke jobbet så bra, fordi han satt å så på ski-bilder halve tiden uten å jobbe. Men mot slutten jobbet han, og det var bra.

I avslutningsloggen skriver Kristine at hun likte prosjektet fordi hun liker å skrive, og at hun liker spesielt godt når hun får skrive på data. Hun er fornøyd med både resultatet og partneren sin. Det hun ikke likte så godt med prosjektet var at hun kun fikk satt inn ett bilde, og at paret ikke fikk fremført alt de hadde. Om samarbeidet og egen skriveglede skriver Kristine følgende:

Det har gått utrolig mye bedre å samarbeide en jeg trodde i starten. Knut er flink til å samarbeide. Skrivegleden min blir bedre og bedre for hver gang jeg skriver. Det har vært mye skriveglede.

4.6 Presentasjon av par 6

Par 6 er elever i klasse 1, og består av to jenter. Jeg har valgt å kalle disse for informantene for Frida og Fredrikke. Jentene har stor glede av samarbeidet, og fant på mange kreative og morsomme tekster underveis i prosjektet.

4.6.1 Fridas opplevelse av prosjektet

Frida skriver i forventningsloggen sin at hun synes det er *super artig* å skrive tekster fordi hun liker å dikte opp og være i en fantasiverden. Hun liker best å skrive alene, men tror likevel prosjektarbeidet blir morsomt.

Frida synes andre økt i prosjektet har vært morsom, og skriver:

Jeg synes at dagen i dag har vært artig fordi jeg likte at vi kunne finne på navn og alder på personene vi fikk på bildet, jeg likte også at vi kunne finne på landet selv.

Frida synes også at lokalsamfunnet, det hun omtaler som *landet*, på et tidspunkt ble for stort. Hun var derfor glad for at noen elementer ble fjernet i løpet av klassesamtalen. Frida er positiv til fortsettelsen:

Jeg tror at dette blir artig <3

Tredje økt oppsummerer Frida som *artig*, men det har også vært noen tekniske utfordringer. Frida var nemlig en av elevene som ikke mottok noen registreringsmail fra Wikidot, noe som førte til at hun ikke fikk logget inn på klassens wiki. Likevel er hun løsningsorientert og får logge seg på brukeren til Fredrikke. Her er et utdrag fra loggen:

Det var litt dumt at jeg ikke kunne skrive selv fordi det var noe galt. Men det gikk bra heldigvis. (...) Det har vært artig å gjøre prosjektet så langt. Jeg håper at jeg blir flinkere til og skrive av dette <3

Etter fjerde økt er Frida veldig positiv til prosjektet og egen mestring av skriving. At Fredrikke har vært borte denne dagen på grunn av sykdom har også gått bra:

Det her er Jo døds artig. Alerede har jeg blitt flinkere. Fredrikke var syk idag, men jeg klarte meg.

Når femte økt er ferdig, gleder Frida seg veldig til fremføringen i sjette og siste økt. Paret har skrevet mye på forskjellige tekster:

I dag har jeg og Fredrikke fått gjort veldig masse, vi har fått satt inn bilde og skrivd mange lister.

I sluttloggen skriver Frida at alt med prosjektet var bra. Det eneste som var dumt med samarbeidet var at Fredrikke var syk en dag. Elevene hadde mye tekst, og skulle gjerne ha fremført alt. Om skrivegleden hun opplevde skriver hun følgende:

veldig mye jeg kune ha fortsatt med dette hele året.

4.6.2 Fredrikkes opplevelse av prosjektet

Fredrikke er i likhet med sin samarbeidspartner Frida ei positiv jente. I forventningsloggen sin skriver hun at det kan bli litt vanskelig å samarbeide fordi man kan bli uenige. Å dikte opp fortellinger synes hun både er gøy og vanskelig, men hun gleder seg til å få vise til andre det hun har skrevet.

I loggen fra andre økt er Fredrikke engasjert og motivert. Hun er også fornøyd med samarbeidspartneren sin:

Jeg synes det var veldig gøy i dag! Jeg og Frida kom på gruppe :) Det var utrolig gøy å finne på ting til vår person <3 Hun ble veldig kul til slutt. Jeg synes at dagen i dag var spennende og artig fordi jeg synes det er gøy å finne på andre persjoner.

Etter tredje økt er Fredrikke fortsatt begeistret for prosjektet, og mestrer wiki-teknologien. Samarbeidet fremmer skrivinga:

I dag var det veldig gøy! Jeg og Frida klarte å lage link til en annen side. Vi hadde det gøy mens vi jobbet! Jeg og Frida skal senere legge inn et bilde av en gullfisk.

Fredrikke er syk under fjerde økt, men til femte økt er hun tilbake igjen. I løpet av denne økta føler hun at paret har fått gjort mye, og arbeidet har vært morsomt og variert. Følgende står i loggen:

Jeg og Frida har fått skrevet mye i dag. Vi fikk gjort de prosjektene vi ville gjøre. Jeg og Frida skrev litt sammen når vi skrev om Bernard [gullfisken til familien]. Vi fikk lagt inn bildet av Bernard. Jeg opplevde dagen som spennende. Det var gøy at vi tullet mye om hva vi skrev. Vi skrev av og til litt tulleting f.eks: Bernard

er en gullfisk som er litt for glad i mat. Og da begynner vi å le. Det er morsomt å skrive! <3

I avslutningsloggen uttrykker Fredrikke stor begeistring for prosjektet. Det har vært *veldig gøy og utrolig spennende!* Ingenting har vært dumt, og hun skriver at hun og Frida har syntes det har vært kjempegøy å finne opp en ny person. Om samarbeidet skriver hun dette:

Det har vært gøy! Fordi det var ikke så vanskelig fordi vi har veldig mye av det samme interessene.

Fredrikke skriver at hun har hatt mye skriveglede, og at hun har hatt det kjempegøy. Å få fremføre det hele var også veldig gøy.

5 Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres resultatene presentert i forrige kapittel med utgangspunkt i de tre kategoriene *elevens vei inn i teksten*, *teknologi* og *samarbeid*. Til slutt følger en oppsummerende drøfting hvor jeg ser på de ulike kategoriene i tilknytning til prosjektets hovedspørsmål: Hvordan påvirker digital samskriving elevers skriveglede på mellomtrinnet? Hvilke faktorer påvirker mest, og hva slags innvirkning har de ulike kategoriene på skrivegleden til elevene? I tillegg belyses underspørsmålene: Hvordan fungerer bilder som inngang til skriveaktiviteter? Og hva motiverer elevers skriving?

5.1 Elevens vei inn i teksten

Hvilke faktorer trekker elevene frem når de i loggene skriver om hva som var gøy og hva som ga dem lyst til å skrive? Det er det spørsmålet jeg ønsker å drøfte når jeg i det følgende skal se nærmere på *elevens vei inn i teksten*.

I starten av prosjektet er mange av informantene fascinert av bildene. Gina og Gard synes det er både *veldig gøy* og *kult* å få lage egne karakterer ut fra bilder og bestemme hvordan et eget tettsted skal se ut. Renate liker å få dikte opp livet til personer. Kristine, Knut og Sebastian bruker adjektivene *gøy*, *spennende* og *morsomt* for å fortelle om opplevelsene med å dikte opp egne karakterer og et eget lokalsamfunn. Også Frida og Fredrikke synes det er gøy å få dikte opp sin egen person, og de synes hun ble *kul* til slutt. At dette appellerer så sterkt til elevene kan ha sammenheng med at elevene opplever kontroll over læringssituasjonen, noe Guthrie (2001) knytter opp mot motivasjon. Selv om elevene fikk utdelt et hefte med bilder av familiemedlemmene, og informasjonen de skal fylle ut er forhåndsbestemt, kan det gi en følelse av selvstendighet å få velge navn, alder, yrker og interesser til familiemedlemmene helt fritt. Bildene kan med andre ord bidra til at elevene føler både en kontroll over og frihet i læringssituasjonen i prosjektet. Brox og Jakobsen (2014) brukte som nevnt bilder som et fiksjonselement som skulle skape distanse til teksten, og samtidig åpne for kreativitet og utfoldelse. Ingen av mine informanter reflekterer rundt hvorvidt bildene skapte en nødvendig distanse til teksten, men at heftene med familiebildene åpnet for kreativitet og utfoldelse er det liten tvil om.

Robin synes elementene fra storyline gjorde prosjektet til en spennende og annerledes måte å jobbe med norskfaget på. Han sikter spesielt til klassesamtalen som formet lokalsamfunnet. Også Siren trekker frem klassesamtalen, og sier det var gøy å diskutere hva plassen skulle hete og hva som skulle finnes der av aktiviteter og tilbud. Å få sette rammene for lokalsamfunnet kan, i likhet med bildene av familiene, gi elevene en motiverende følelse av kontroll over læringssituasjonen. Men det kan også tenkes at elevene følte de fikk opplevelsen av å oppdage et helt nytt samfunn, og at de kunne identifisere seg med det som fantes der, i tråd med storyline-metoden.

Elevene produserte mange forskjellige tekster i løpet av prosjektet. Gard trekker frem at han likte spesielt godt å skrive om bussjåføren Bob og fakta om TV-serien *Doctor Who*. Renate og Siren skrev ulike oppskrifter. Sebastian opprettet en side om mopsen Linus, og han fikk til og med lagt inn et passende bilde. Knut skrev om fotballspillere og på lenker om lokalsamfunnet, mens Kristine skrev om Madagaskar fordi familien deres var derfra, og om slalåm. Ifølge Guthrie (2001) er det nær sammenheng mellom motivasjon og interesser, og også Nolan og Nicholls (1994) mener det er viktig å ta utgangspunkt i elevenes interesser. Med skrivefrihet fikk elevene muligheten til å utforske ulike sjangre de ville prøve seg på, og temaet kunne de fritt bestemme selv. I og med at det er ganske nytt for femteklassinger å få skrive lange tekster i skolen, kan det være viktig å åpne for skrivefrihet til å starte med slik at de opplever glede og mestring. Samtidig kan ikke elevene alltid få skrive hva de vil. Formålet med skrivinga vil avgjøre om det skal følges bestemte kriterier eller sjangertrekk, om temaet elevene skal skrive om skal være åpent eller bestemt, og om tekstene skal følge et prosessorientert løp med innlagte responsrunder og tekstdeling.

Å få vise frem arbeidet sitt betyr mye for flere av elevene. Robin, som ikke opplever noe skriveglede, synes at å fremføre var det eneste som var morsomt. Fredrikke gledet seg til å få fremføre allerede før prosjektet hadde begynt, og Frida skrev i avslutningsloggen at hun gjerne skulle ha fått vist frem alt arbeidet gruppa hadde gjort. Også Kristine skulle gjerne ha fremført alt. Siren og Sebastian bruker mye av femte økt til å forberede fremføringen sin. Likevel skriver Sebastian at det var dumt at det meste av det de fremførte var Siren sine

tekster. Ane syntes det var artig å få se hva andre hadde skrevet. Dette viser at det er viktig å legge opp til skriveprosjekter hvor en del av formålet er å publisere tekster. Å få reelle mottakere (klassekamerater i dette tilfellet) kan virke motiverende for elevene. Det kan også øke elevenes mottakerbevissthet når de har en leser eller et publikum i tankene mens de skriver.

Kort oppsummert er bildene, friheten til å skrive om det man vil og muligheten til å få publisere tekstene elementer som engasjerer elevenes vei inn i teksten. Elementer fra storyline gjør prosjektet spennende og annerledes. Det viser seg også at motivasjonsteoriene stort sett bekreftes, til tross for at forskningen tar utgangspunkt i lesing.

5.2 Teknologi

Teknologi er den av de tre kategoriene elevene sier minst om, og deler av diskusjonen som følger tar utgangspunkt i observasjonsnotatene mine. Likevel mener jeg det er en viktig kategori i et digitalt skriveprosjekt, og den forteller noe om utfordringene man kan møte på når man bruker datamaskiner i undervisningen. Samtidig belyser kategorien hvordan elevene motiveres av å få bruke pc, og at det krevende for- og underveisarbeidet som ligger hos læreren har stor verdi for elevene.

Den største utfordringen med å opprette en delvis åpen wiki for til sammen 50 elever var å få registrert alle brukerne. Elevenes mailinnbokser var ofte og lenge ute av drift på grunn av tekniske problemer, og flere elever mottok ikke mailen som ga dem tilgang til klassens wiki. Jeg forsøkte å jobbe systematisk mens elevmailene fungerte for å få én bruker i orden på hver gruppe, slik at medlemmene kunne logge inn med samme bruker. Men når det gjaldt Gard og Gina fikk jeg verken den ene eller den andre brukeren i orden fordi de ikke mottok noen mailer. De ble forståelig nok både skuffa og frustrerte, og fikk ingen god start på wiki-skrivinga. Vi satt igjen langt inn i friminuttet etter tredje økt for å få brukerne i orden, og lyktes til slutt. Også for Frida sin del oppstod det problemer med brukeren, men hun fikk mulighet til å låne Fredrikke sin. Hun syntes likevel det var litt dumt å ikke få skrive med egen bruker. Sebastian trekker i sin logg frem at han i andre økt ble sittende lenge med hånda

oppe. Å introdusere ny teknologi for elevene kan være tidkrevende, og det er ikke alle som får med seg alt som blir vist underveis i en gjennomgang av de grunnleggende prinsippene. Min førsteprioritet var å få registrert elevenes brukere, mens Sebastian og Siren sitt spørsmål var kort og enkelt, men helt elementært for å kunne jobbe videre. De hadde glemt hvordan man skulle lagre for å komme seg ut av tekstredigeringsvinduet.

Til tross for innloggingsproblemer i begge klassene, trekker de fleste elevene kun frem positive ting med å få skrive på nett. Kristine og Knut synes det er gøy å få skrive på data. Sebastian er ikke noe glad i å skrive fortellinger på ark, men liker å gjøre det på pc. Ellers liker mange av elevene de mulighetene en wiki gir. Robin synes det er gøy å lage lenker, mens Gard liker at man bare kan linke videre til noe andre har skrevet i stedet for å skrive om det selv. Knut bruker den siste tiden av prosjektet til å skrive på lenker til tomme artikkelsider om lokalsamfunnet. Både Renate og Gina syntes det var inspirerende å se hva de andre skrev, en mulighet wiki-teknologien gir. På en nettside kan man stille og rolig klikke seg rundt og lese andre sine tekster uten at noen blir forstyrret.

Anette produserte mye tekst og var aktiv på wikien til klasse 1, og hun oppnådde derfor første karmanivå. Dette ga henne en enorm mestringsfølelse. Nolan og Nicholls (1994) mener at ytre motivasjon på sikt kan svekke indre motivasjon og forstyrre læring. Gleden Anette uttrykte over å være den eneste i klassen som fikk *en grøn strek*, viser at også ytre motivasjon kan ha stor effekt, og kanskje spesielt på elever som ikke forventer det. Anettes faglige nivå tilsier at det er sjelden hun opplever den mestringsfølelsen karmanivået ga henne i skole-sammenheng.

Flere elever uttrykte bekymring for å skrive på nett i forventningsloggen, og det handlet først og fremst om en frykt for at utenforstående skulle komme seg inn på klassenes wikier. Etter min mening er det positivt at elevene har en bevissthet rundt det faktum at man ikke alltid har kontroll over hvem som har tilgang til ulike nettsider. Dette kan tyde på at nettvett er et tema både på skolen og hjemme. Det var derfor viktig å være tydelig på ulike sikkerhetsinnstillinger i wiki, hvem som har tilgang til klassenes wikier (kun lærere, elever og meg), og

at sidene ville bli helt skjult etter prosjektperiodens slutt. Ingen av elevene uttrykte bekymring underveis, men som et ledd i arbeidet med digitale ferdigheter var en klassesamtale omkring skriving på nett nødvendig.

5.3 Samarbeid

Samarbeidet på de ulike gruppene utviklet seg forskjellig. Dette kan skyldes både gruppesammensetningen og selve prosjektet, et samskrivingsprosjekt som åpnet for individuell skriving innenfor gruppas felles produkt (familien). Felles for alle gruppene er at elevene er opptatt av å fortelle om samarbeidet i loggene sine, og de forteller like gjerne om et velfungerende som et vanskelig samarbeid.

Gina og Gard, Anette og Ane og Sebastian og Siren kan omtales som *tradisjonelle grupper*. Likevel fungerer ikke disse gruppene likt, og de innehar ulike elementer fra pseudogrupper og samarbeidsgrupper. Gina og Gard skriver både litt sammen og litt hver for seg. Blant annet er en tekst om bussjåføren Bob et resultat av samskriving. De snakker sammen underveis og holder hverandre oppdaterte på hva de skriver. Når Gina er borte fra skolen synes Gard det er positivt fordi det gir ham muligheten til å skrive på egenhånd. Dette paret kan derfor omtales som en tradisjonell gruppe. De aksepterer at de må skrive sammen, men ser ingen store fordeler med det, og den gjensidige avhengigheten er liten. De deler informasjon, men jobber stort sett hver for seg. Samtidig nærmer de seg en samarbeidsgruppe fordi de synes det har vært bra å samarbeide, og Gina skriver i avslutningsloggen at hun har fått inspirasjon fra Gard.

Ane og Anette skriver både sammen og hver for seg, men mest det siste. Paret har noen problemer med å bli enige, og trives best med å skrive individuelt. Samtidig ser spesielt Ane verdien av å få tips og ideer fra andre. Paret har kjennetegn som karakteriserer dem som både en pseudogruppe og en tradisjonell gruppe. De aksepterer at de må jobbe sammen, men setter også pris på muligheten prosjektet gir for å skrive individuelt. Elevene er på forskjellige nivåer faglig og når det gjelder modenhet, noe som påvirker kommunikasjonen. Ane gir uttrykk for at noen av forslagene til Anette er litt barnslige, og det er ikke alle forslagene til

Anette som Ane ønsker å stå inne for. Dette fører til at Anette føler seg lite hørt. Samtidig bryr hun seg ikke alltid om innvendingene til Ane, og skriver ofte om det hun selv vil uansett. Det oppstår ingen konflikter, men den gjensidige avhengigheten i gruppa er liten. Eritsland (2008) hevder at elever kan være litt vel direkte mot hverandre når de skriver sammen, og spesielt mot elever som skriver mye feil. Ane bruker nesten en hel økt på å rette opp i Anette sine skrivefeil, men dette virker ikke til å plage Anette nevneverdig, og Ane har trolig tatt det opp på en passende måte.

Sebastian og Siren er en tradisjonell gruppe som aksepterer at de må jobbe sammen, men som ikke bruker hverandre for å øke sin individuelle læring. Til å begynne med går det bra, og de skriver en oppskrift sammen. Samarbeidet blir omtalt som *veldig bra*, og de blir enige og får bestemme litt hver. I fjerde økt melder Sebastian seg litt ut av samarbeidet fordi han ønsker å finne bilder å sette inn på siden sin om mops. Siren synes Sebastian bare tuller denne timen, men liker at hun får ta avgjørelser på egenhånd. I de påfølgende øktene går samarbeidet bedre, men Siren skriver i loggen sin at grunnen til at det går så bra er fordi det ikke er så mye å samarbeide om. Sebastian virker tidvis til å ha et ønske om å få noe igjen fra samarbeidet uten å ville yte noe tilbake til gruppa. Samtidig kan det tenkes at samarbeidet mellom Sebastian og Siren preges av at paret er for homogent, og at de to er for like når det gjelder evnenivå. Dersom de begge er vant til å få tildelt eller ta lederroller i gruppearbeid, kan det ha vært vanskelig for dem å finne riktig balanse mellom å gi og ta ansvar i mitt prosjekt. Da kan det være enklere å melde seg ut av samarbeidet. Ifølge Sveum (2013) er nettopp det å måtte oppgi kontroll noe av det mest utfordrende med samskrivingsprosesser.

Robin og Renate er to elever med ulike ambisjoner for prosjektet. De første øktene ser det ut til å gå bra, og begge omtaler samarbeidet positivt. I fjerde økt begynner samarbeidet å slå sprekker fordi gruppemedlemmene er uenige om hva slags tekster de skal ha med på familiesiden sin. Robin ønsker gjerne å skrive om et dataspill som heter *Minecraft*, men Renate synes ikke det er greit. Robin bestemmer seg for å skrive om spillet likevel. I femte økt fører dårlig kommunikasjon til at paret havner i en krangel. Når Robin skal skrive om en svømmelærer, oppdager Renate at han er inne på feil link. Renate forsøker å forklare Robin dette, men han går raskt i forsvarsposisjon og krangelen er et faktum. I avslutningsloggen er

det tydelig at Renate har lagt konflikten bak seg, mens Robin mener at Renate ødela prosjektet for ham. Gruppa starter prosjektet som en tradisjonell gruppe, men fra fjerde økt minner de mest om en pseudogruppe. De ønsker ikke å jobbe sammen eller hjelpe hverandre, men skriver om det de selv har interesse av. Kommunikasjonen mellom Renate og Robin er svak, og trolig det største svakhetspunktet til gruppa. Konflikten som oppstår løses ikke på en tilstrekkelig måte, og det er kun Renate som går videre etterpå. Robin virker til å bli hengende igjen i konflikten. I stedet for gjensidig avhengighet, oppstår det det Johnson et al. (2006) omtaler som *negativ gjensidig avhengighet* mellom Robin og Renate. Det vil si et hemmende samspill hvor gruppemedlemmene forsøker å ta motet fra hverandre. Samtidig illustrerer samarbeidet mellom Robin og Renate poenget til Eritsland (2008) om at konflikter mellom to personer av ulikt kjønn kan være vanskelige å bearbeide i en opplærings situasjon.

Kristine og Knut samarbeider bra og omtaler hverandre positivt. Dette til tross for at Kristine er lei av å måtte samarbeide med andre. Gruppa skriver mange tekster hver for seg, men har en dialog seg imellom som fører til at de hele tiden vet hva den andre gjør. På et tidspunkt er Kristine litt oppgitt over at Knut kun sitter og ser på bilder han kan bruke på siden sin, men det går over når han begynner å jobbe igjen. Samarbeidet på denne gruppa er positivt for begge parter. Kristine oppdager at samarbeid kan fungere bra, og hun begrunner det med at Knut er flink til å samarbeide. For Knut sin del virker det som at Kristine får ham til å prestere høyere enn forventet, og han skriver i loggen at han har *kommet seg langt* med Kristine. Paret har tydelig omsorg for hverandre, og ønsker å stå på for at gruppa skal lykkes. Selv om Knut skriver om fotballspillere og Kristine om Madagaskar og slalåm, sitter de tett og jobber, og det er dialog mellom gruppemedlemmene. Dette er en høytpresterende samarbeidsgruppe av den sjeldne sorten, og spesielt Knut gir uttrykk for at han presterer over egen forventning, og trolig motiveres han av innsatsen til Kristine. Kristine på sin side skriver i forventningsloggen at hun pleier å bli dårligere av å samarbeide fordi hun må tilpasse seg de andre sitt nivå, men dette nevnes ikke i løpet av samskrivingsprosjektet.

Frida og Fredrikke sitt samarbeid er preget av latter og glede. Underveis i prosjektet skriver de mange tekster sammen, og når de skriver hver for seg har de en tett dialog. Fredrikke skriver i loggen at de av og til skriver litt *tulleting*, men tekstene som inneholder "tull", som

Bernard gullfisk og en liste over ekskjærestene hans er kreative og morsomme tekster. Samarbeidet mellom Frida og Fredrikke kjennetegnes av beundring for hverandre og gjensidig avhengighet. I forventningsloggen skriver Fredrikke at hun synes det kan være vanskelig å skrive fordi det er vanskelig å finne på ting å skrive om, men i loggene underveis virker ikke dette til å være et problem. Snarere tvert imot: Problemet ligger heller i at jentene ikke fikk nok tid til å skrive om alt de hadde lyst til.

Det er vanskelig å si om Frida og Fredrikke er en samarbeidsgruppe eller en høytpriserende samarbeidsgruppe. Det er mest fristende å plassere jentene i siste kategori fordi de har et meget sterkt samhold, stor omsorg for hverandre, og på samme tid har de en masse moro sammen. Det er likevel vanskelig å si noe om hvorvidt de presterer over forventning eller ei, da de begge virker til å være plikttoppfyllende og hardtarbeidende elever i utgangspunktet.

5.4 Oppsummerende drøfting

Jeg stilte i innledinga følgende spørsmål: Hvordan påvirker digital samskriving elevers skriveglede på mellomtrinnet? I tillegg ønsket jeg å få vite hvordan bilder fungerer som inngang til skriveaktiviteter, og hva som motiverer elevers skrivning. Problemstillingen først. Det kanskje viktigste spørsmålet rundt samarbeid og samskriving når det kommer til mitt prosjekt, er hvorvidt det virker fremmende eller hemmende for elevenes skriveglede. Mitt endelige utvalg viser eksempler på begge tilfeller. Robin opplever ingen skriveglede i prosjektet, og begrunner det med at Renate gjorde alt dårlig. I motsatt ende av skalaen befinner Fredrikke og Frida seg, som opplever mye skriveglede *sammen*. De samarbeidet tett, og hadde felles interesser som gjorde samskriving til en lek. Flere par inspirerte hverandre, som Gina og Gard, uten at gruppemedlemmene uttrykker spesiell begeistring for samskriving. Anette skulle gjerne ha skrevet aleine fordi det var vanskelig å bli enig med Ane. Likevel produserer Anette mest tekst av alle. Dette til tross for at hun er en svak skriver som har problemer med rettskriving og å skape mening i tekstene sine.

Det er vanskelig å svare på hvorvidt samskriving virket fremmende eller hemmende på elevers skriveglede. Min undersøkelse, som er av et begrenset omfang, viser at det skal mye til for at samarbeid har en hemmende effekt. Med rette gruppesammensetning kan virkningen være fremmende. I de fleste tilfeller virker det først og fremst til at samskriving ikke har stor påvirkning på elevers skriveglede. Det kan det være flere grunner til. Wiki-teknologien åpner for at man kan skrive tekster individuelt, og i mitt prosjekt fikk elevene skrive om hva de ville så lenge det passet med de rammene gruppa hadde satt for sin familie. Den gjensidige avhengigheten på gruppene var derfor ikke så stor, og i de fleste tilfeller var det nok å ha en dialog om hva de ulike gruppe medlemmene skulle skrive om. Det faglige målet som stod sentralt for prosjektet var hentet fra læreplanen i norsk for 5.-7. trinn, og går ut på at elever skal kunne "bruke digitale kilder og verktøy til å lage sammensatte tekster med hyperkopliger og varierte estetiske virkemidler" (Utdanningsdirektoratet, 2013). Så lenge begge på gruppa behersket teknologien, var ikke det faglige målet noe elevene måtte samarbeide tett for å oppnå.

At samskrivingen foregikk digitalt har vært med på å påvirke elevenes skriveglede. Flere påpeker at de liker spesielt godt å skrive på pc. Dessuten har flere elever hentet inspirasjon fra andre enn sin samarbeidspartner fordi de har hatt muligheten til å klikke seg inn på andre sine tekster. Å opprette lenker er gøy, og det er fint å kunne linke videre til ting andre har skrevet om. Dette viser at elevene lar seg motivere av at de ulike tekstene som ble produsert er i interaksjon med hverandre, og de kan ha hatt en følelse av at hele wikien er en felles tekst selv om de har jobbet med hver sine biter av helheten. Ellers har elevene latt seg motivere av både klassesamtalen som skapte rammene for det fiktive lokalsamfunnet og heftet med bilder av familiemedlemmene. At elevene fikk reelle mottakere utenom bare læreren var også positivt for flere. Å få fremføre var et høydepunkt for noen. Det skal samtidig nevnes at noen opplevde frustrasjon i tilknytning til innloggingsproblemer i starten av prosjektet.

Robin og Sebastian opplever ikke noe særlig skriveglede, men resten av informantene hevder de har opplevd alt fra mye skriveglede til nok skriveglede til å *fyle hele jora*. Det er vanskelig å si hva som påvirker elevers skriveglede på mellomtrinnet mest, men spesielt bildene går igjen i elevenes logger, og muligheten de gir til å la fantasien spinne. Elevene synes det er

artig, litt gøy, skikkelig gøy og *så artig* å få skape karakterer med tilhørende livshistorier. Klassesamtalen med åpne spørsmål som innledet prosjektet, samarbeid som ga ideer og inspirasjon og wiki-teknologien har også hatt sin innvirkning på elevenes skriveglede, men i varierende grad. Dette viser at mine til sammen tolv informanter er gode representanter for skolens mangfold, og at de har ulike interesser og preferanser når det kommer til skriving.

Ulike arbeidsmetoder og fokus på forskjellige sjangre og temaer er viktig i et langsiktig arbeid med elevenes skriveopplæring. Ved å fokusere på ulike metoder for å fremme elevens skriveglede vil man på sikt treffe ulike elevens preferanser, og det vil variere hvilke elever som opplever mye eller mindre skriveglede. Dette vil være i tråd med Lyngsnes og Susegg (2012) sin definisjon av skriveglede, der *variasjon* er nøkkelen til å få elever til å gå aktivt inn i teksten med et visst engasjement. Det aller viktigste vil likevel være at elevene får bli kjent med seg selv som skrivere, og hvilke grep de selv kan ta for at skriving skal være meningsfullt og gi gode opplevelser. Digital samskriving i en wiki er bare én av mange mulige måter å jobbe med dette på.

6 Videre forskning

"Datamaskiner er tidstyver", uttalte den ene samarbeidslæreren min underveis i prosjektet. Å administrere wikier for skoleklasser kan være både utfordrende og tidkrevende. Verdien av arbeidet kan også føles lav når teknologien spiller deg noen puss, som når mailene for å godkjenne brukere til wikien ikke kommer frem. Jeg valgte å ha fokus på elevenes opplevelse av digital samskriving, men et spennende forskningsfelt vil også kunne være lærerens opplevelser som leder av et slikt prosjekt. Wiki-teknologien er ikke spesielt avansert, og elevene oppdaget mange sider av teknologien som ikke ble gjennomgått på egenhånd. Er manglende kunnskap om teknologien en hindring, eller er lærere redde for å teste ut digitale verktøy de ikke har omfattende kjennskap til?

Arbeidet med det teoretiske rammeverket viste at det finnes mye spennende forskning på les glede og motivasjon for lesing. Det virker dog til å være mer begrenset når man fokuserer på skriving. Kanskje ligger svaret på hvorfor det er sånn i at lesing er gjenstand for nasjonale og internasjonale elevundersøkelser, mens skriving ikke er det. Mitt bidrag til å rette oppmerksomheten mot skrive glede og motivasjon for skriving ved bruk av ulike virkemidler som digitale verktøy, samarbeid og bilder, er begrenset. Det anses derfor som positivt dersom skriveforskere kan bringe stafettpinnen videre - og kanskje til og med starte omfattende forskning på feltet? Lese- og skriveopplæring er parallelle prosesser, men samtidig også såpass forskjellige at ulike teorier ikke bare kan adopteres fra den ene ferdigheten til den andre. Det er viktig at det forskes på de samme fenomenene innenfor begge ferdighetene. Det er først når man har forskning på begge felt at man kan begynne å trekke like konklusjoner for både skriving og lesing.

Litteraturliste

- Bahktin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Baltzersen, R. K. (2010). Radical Transparency: Open Access As a Key Concept In Wiki Pedagogy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 791-809.
- Brox, H., & Jakobsen, I. (2014). Wiki, tekster og arbeidsmåter i morgendagens engelskfag: et eksempel fra lærerutdanninga. *Acta Didactica Norge*, 8(2).
- Bühler, K. (1934/1965). *Sprachtheorie*. Stuttgart: Fischer.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ede, L. S., & Lunsford, A. A. (1990). *Singular Texts/Plural Authors. Perspectives on Collaborative Writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Eik, L. T. (1999). *Storyline. Tverrfaglig tilnærming til aktiv læring* (L. T. Eik Ed. 2 ed.). Oslo: Tano Aschehoug
- Eritsland, A. G. (2008). *Samskriving. Ny veg i skriveopplæringa.* . Oslo: Det Norske Samlaget
- Guthrie, J. T. (2001). Contexts for Engagement and Motivation in Reading. *Reading Online*, 4(8).
- HiOA, L. (2013). Kvi for skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? Retrieved 21. januar 2015
- Holm, D., & Gilleberg Løkken, B. (2006). *Zeppelin 5 Lesebok*. Oslo: Aschehoug.
- Imsen, G. (2009). *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk* (4 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. K., & Aakervik, A. O. (2006). *Samarbeid i skolen. Pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker* (4 ed.). Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2012, 11. januar 2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Retrieved 23. februar, 2015, from http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lesesenteret. (2012). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet. Retrieved 05. januar, 2015, from http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_lesing_vedlegg_3.pdf
- Lillevangstu, M., Tønnesen, E. S., & Dahll-Larssøn, H. (2007). *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Log, I. B., & Øgrim, L. (2014). Wiki i klasserommet - læreren uten kontroll? En fortelling fra et studentprosjekt. In T. H. Giæver, M. Johannesen, & L. Øgrim (Eds.), *Digital praksis i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk

- Lyngsnes, K., & Susegg, B. A. (2012). Skriveglede og tilpasset opplæring - et norskdidaktisk opplegg på mellomtrinnet.
- Løvland, A. (2010). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Nedberg, A. (2013). Er lesing viktigere enn skriving? Noen observasjoner av skriving i skolen. *FoU i praksis 2012*. 2014, from <http://www.detgarbra.no/publish/fil/vis/1144>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nolan, S. B., & Nicholls, J. G. (1994). A Place to Begin (again) In Research On Student Motivation: Teacher's Beliefs. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 57-69.
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2013, 04. oktober). Relasjon mellom elever. Retrieved 10. april 2015, from <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/>
- OECD. (Udatert). About PISA. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrivesenteret. (2013, 14. juni 2013). Skrivetrekanten: videoforedrag med Jon Smidt. Retrieved 24. februar, 2015, from <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanten-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>
- Smidt, J. (2010). Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring. *Norsklæraren*, 4, 18-24.
- Smidt, J., Seip Tønnessen, E., & Aamotsbakken, B. (2011). Tekster i bevegelse: Tekster, tegn og grunnleggende ferdigheter. In J. Smidt, E. Seip Tønnessen, & A. Bente (Eds.), *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn* (ps. 7-34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R., Larsen, A. S., & Torvatn, A. C. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet - tre dømme. In J. Smidt (Ed.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (ps. 39-65). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Sveum, T. (2013). Collaborative writing at Bobcatsss. Two heads are better than one? . *New Library World*, 114, 214-227.
- The Etherpad Foundation. (Udatert). Collaborating in really real-time. Retrieved 29. april, 2015, from <http://etherpad.org>
- UiS. (2010). Felles nettsted for TIMSS og PIRLS 2011. <http://timss.uis.no/article.php?articleID=27450&categoryID=5936>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 01. august 2013). Læreplan i norsk. from <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Utdanningsdirektoratet. (Udatert). Grunnleggende ferdigheter. Retrieved 13. mars, 2015, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>

Vedlegg

Vedlegg 1: To eksempler på familiehefter med bilder

Vedlegg 2: Spørsmål til forventnings- og avslutningslogg

Vedlegg 3: Prosjektvurdering fra NSD

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 1

Navn på gruppemedlemmer:

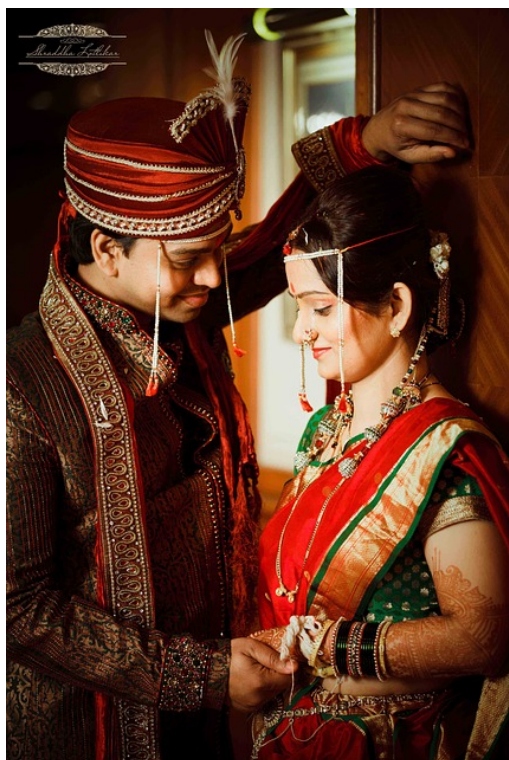
Familien _____



Navn: _____

Interesser: _____

Vedlegg 1



Navn og alder på mannen: _____

Yrke: _____

Navn og alder på kvinnen: _____

Yrke: _____



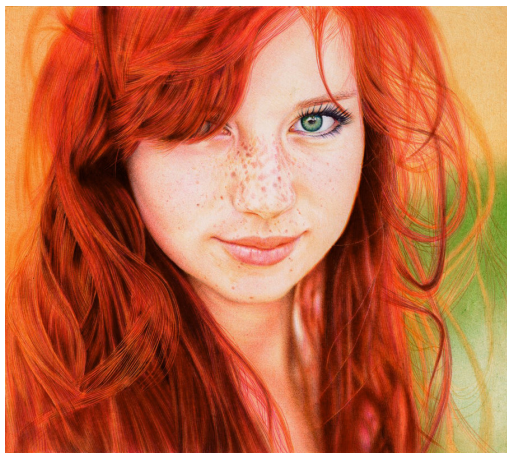
Navn og alder på lillebror: _____

Fortell meg alt dere vet om familien:

Vedlegg 1

Navn på gruppemedlemmer:

Familien _____



Navn: _____

Interesser: _____

Vedlegg 1



Navn og alder på mannen: _____

Yrke: _____



Navn og alder på bestefar: _____

Yrke? _____

Fortell meg alt dere vet om familien:

Dine forventninger til samskrivingsprosjektet

1. Fortell meg hvordan du tror det blir å skrive på en felles klassetekst.
2. Fortell meg hvordan du tror det blir å samarbeide med en annen om å skrive.
3. Fortell meg hvor glad du er i å skrive fortellinger og dikt historier.
4. Fortell meg hva du synes om å skrive på Internett. Forklar svaret ditt (for eksempel: Hvis du synes det er litt skummelt, hvorfor synes du det?)

Avslutningslogg

1. Hva har du likt med prosjektet?
2. Hva har du ikke likt med prosjektet?
3. Hvordan har det vært å måtte samarbeide om å skrive?
4. Hvor mye skriveglede har du opplevd i løpet av prosjektet?

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N 5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@red.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Hilde Brox
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UIT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 21.01.2015

Vår ref: 41257 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41257	<i>Samskriving – en nøkkel til elevers skriveglede?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UIT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hilde Brox</i>
Student	<i>Thea Ringerike</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41257

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Foreldre samtykker for sine barn, da disse er under 15 år. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ***Samskriving – en nøkkel til elevers skriveglede?***

Informasjon til foresatte på 5. trinn ved ----- skole

Januar 2015 starter jeg opp mitt masterprosjekt *Samskriving – en nøkkel til elevers skriveglede?* ved Universitetet i Tromsø, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Prosjektet er knyttet til norskfaget i skolen, og tar utgangspunkt i storylinemetoden, som har som hensikt at elevene i fellesskap skal skape en temafortelling. Dette gjøres gjennom å utforme en fiktiv verden bestående av karakterer elevene selv kan identifisere seg med. Den fiktive verdenen vil i dette prosjektet bygges opp av fortellinger elevene skriver på en egen klaseside på wiki-nettstedet Wikidot.com. Mestring, glede og tilpasset opplæring er viktige stikkord for prosjektet, og målet er at elevene skal oppleve skriveglede.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta som informant i min studie innebærer samtykke til at tekstene eleven skriver på klassenettsiden og elevens logger vil kunne brukes som datagrunnlag i min masteravhandling. Dessuten vil observasjoner jeg gjør av elevens skrivning, samhandling og engasjement skriveøktene kunne bli brukt. Spørsmålene elevene skal besvare i loggen vil handle om hva slags tekster de har skrevet i timen, hvem de har skrevet sammen med, hvordan de har opplevd skrivingen og hva slags hjemmearbeid de har valgt knyttet til prosjektet og hvorfor. Dersom det er ønskelig, kan spørsmålene til loggen sendes til foresatte på mail både før og underveis i prosjektet.

For å kunne skrive på klassenettsiden må elevene logge inn med anonymiserte brukernavn, og det vil kun være elevene, involverte lærere på trinnet og jeg som har mulighet til å logge inn på denne siden. Etter at undervisningsopplegget og skrivingen er avsluttet vil klasesiden skjules helt for publikum. I masteravhandlingen min er både elever og skolen anonymisert. Dersom elever ikke skal delta som informanter vil de likevel følge undervisningsopplegget knyttet til prosjektet, men deres arbeid vil ikke bli brukt som datagrunnlag.

Hva skjer med informasjonen om eleven?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være involverte lærere på trinnet, min veileder og jeg som vil ha tilgang til disse. Navnelister vil lagres adskilt fra øvrige data, og elevloggene vil lagres innelåst i et skap kun jeg har tilgang til. I masteravhandlingen er personopplysninger anonymisert, og annen rådata som observasjonsnotater og elevlogger vil bli makulert etter prosjektets planlagte avslutning i juni 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykket til ditt barn uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker eleven ut av prosjektet, vil alle opplysninger om eleven bli anonymisert. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har spørsmål eller kommentarer i forbindelse med prosjektet, kan du kontakte meg på telefonnummer eller e-post oppgitt nedenfor, eventuelt ta kontakt med min veileder.

Med vennlig hilsen

Thea Ringerike

Student ved Integrert master i lærerutdanning for 5.-10. trinn

Telefon: 958 69 738

E-post: thea.ringerike@gmail.com

Kontaktinformasjon veileder:

Hilde Brox

Stipendiat/universitetslektor

Telefon: 776 60 507

E-post: hilde.brox@uit.no

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring for personer under 18 år

Som forelder/foresatt har jeg fått informasjon om mastergradsprosjektet *Samskriving – en nøkkel til elevers skriveglede?*, og samtykker med dette til at min sønn/datter får være informant i prosjektet. Jeg samtykker til at utdrag fra elevlogger og tekster min sønn/datter har skrevet kan brukes i vitenskapelige sammenhenger (som mastergradsavhandlingen, artikler og foredrag). Jeg er kjent med at min sønn/datter på hvilket som helst tidspunkt før prosjektavslutning i juni 2015 kan trekke seg fra prosjektet. Jeg er også kjent med at jeg på vegne av min sønn/datter kan trekke han/henne fra prosjektet både før prosjektslutt og etter så fremt det lar seg gjøre å identifisere hans/hennes bidrag.

Sted og dato:

Signatur:

Telefon:

E-post:

