



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

# VURDERINGSINNLEVERING

---

*Opplysningane finn du på [StudentWeb](#) under [Innsyn – Vurderingsmelding](#)*

Emnekode: LU2-PEL415

Emnenamn: Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10

Vurderingsform: Bacheloroppgåve  
*(mappe, heimeeksamen..)*

Kandidatnr: Benedikte Elvik og Hanne Gjerde Barane

Leveringsfrist: 16.05.2013

Ordinær eksamen eller kontinuasjon: Ordinær

Fagansvarleg (Rettleiar dersom rettleia oppgave):  
Camilla Bjelland og Torunn Hetland

# Proessorientert skrivning

Bacheloroppgåve våren 2013

Benedikte Elvik og Hanne Gjerde Barane



Scene frå filmen *Stand by me*.

Henta frå

<http://movieretrospect.blogspot.no/2012/06/stand-by-me-timeless-classic.html>

## Samandrag

Me har undersøkt om prosessorientert skriving (POS), øvingsoppgåver og film kan hjelpe skriveprosessen og auke skrivelysta i norskfaget. Skrivelyst hos elevar er noko me begge brenn for og me ville finne ut om det var ein måte å auke denne lysta på. Etter eit inspirerande føredrag av forfattaren Tor Arve Røsland, der han snakka om dagens ungdom sitt forhold til visuelle bilete, bestemte me oss for å laga eit undervisningsopplegg i 8.klasse som bygde på film som utgangspunkt i ein skriven tekst. Vidare fortalde Røsland i føredraget sitt at han i saman med ungdommar arbeidde med den skrivne teksten i fleire omgongar. Me kjende igjen denne POS-inspirerte arbeidsmåten frå norskfaget, og bestemte oss for å flette den inn i vårt eige undervisningsopplegg. Den endelege problemstillinga blei med dette slik: **Kan prosessorientert skriving som arbeidsmetode, og film som utgangspunkt for å skriva ein tekst, hjelpe skriveprosessen og skrivelysta?**

I POS og i LK06 er samarbeid ein sentral faktor og sjølv valte me å setje stort fokus på dette i undersøkinga vår. Hovudteorien me presenterer i oppgåva vår omhandlar POS, det sosiokulturelle læringssynet, tankeskriving og flytkjensla, og forteljing som sjanger. Me valte forteljing som utgangspunkt for undervisningsopplegget vårt fordi forteljing er ein sentral sjanger i alle kulturar, og me kan forstå oss sjølv gjennom møtet med forteljingane. Eiliv Vinje seier at forteljing er ein viktig sjanger når det kjem til tenking og språkleg oppseding hos barn og unge (Vinje, 1989). Forteljing som sjanger er då viktig å vektlegge i skriveopplæringa i skulen.

Me har nytta ein kvalitativ metode der me har nytta eit undervisningsopplegg, observasjonar frå klasserommet og intervju av elevar for å hente inn data til undersøkinga vår. Vidare har me gjennomført undersøkingar på vår eigen praksis, noko som kallast aksjonsforskning.

Gjennom intervju med informantane oppdaga me fleire interessante funn. For det første lærte me at eleven sin tekst må ha nytteverdi for at eleven skal sjå meining og verdi ved å skrive. Dersom teksten blei nytta til noko, meinte informantane at resultatet ville blitt betre. Vidare lærte me at samarbeid og tilbakemelding på elevarbeid var eit stort motivasjonsmoment. I observasjonane våre såg me at elevane

arbeida godt i lag, og at dersom ein fordeler arbeidet i fleire fasar (slik som i POS), vil elevane bli tryggare i skriveprosessen. Dei ulike fasane gav elevane både meir fridom og struktur.

Me føler at me fekk svar på problemstillinga vår med eit positivt utfall, og me oppdaga funn som me ikkje hadde forutsett. Etter vår meining fekk elevane etter undervisningsopplegget auka skrivelyst, og POS og film som utgangspunkt i skriven tekst, hjalpte skriveprosessen.

## Innholdsliste

<b>1.0 Innleiing og problemstilling .....</b>	<b>6</b>
<b>2.0 Teori og litteraturstudie .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Proessorientert skrivning .....</b>	<b>8</b>
2.1.1 Forsking på POS .....	10
<b>2.2 Det sosiokulturelle læringssynet .....</b>	<b>12</b>
<b>2.3 Tankeskriving .....</b>	<b>13</b>
<b>2.4 Forteljing som sjanger.....</b>	<b>15</b>
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>16</b>
<b>4.0 Data og drøfting .....</b>	<b>18</b>
<b>4.1 Den praktiske gjennomføringa .....</b>	<b>18</b>
4.1.1 Observasjonar frå den praktiske gjennomføringa.....	22
<b>4.2 Intervju med informantar.....</b>	<b>24</b>
4.2.1 Likar du å skrive? .....	24
4.2.2 Korleis var det å arbeide i POS? Korleis var det å bruke ulike synsvinklar? Plar du å få tilbakemelding på teksten din? .....	25
4.2.3 Korleis var det å bruke film som utgangspunkt for teksten? .....	27
4.2.4 Bli teksten din brukt? .....	28
<b>4.3 Elevtekstar .....</b>	<b>29</b>
<b>5.0 Funn og konklusjon.....</b>	<b>31</b>
<b>6.0 Kjelder .....</b>	<b>34</b>
<b>7.0 Vedlegg .....</b>	<b>37</b>

## 1.0 Innleiing og problemstilling

I dag veks barn og unge opp i eit samfunn der skriftspråket spelar ei viktig rolle. Skrivning er ein gyllen veg både til kommunikasjon, underhaldning og makt. Derfor er norskfaget og skriveopplæringa viktig i skulen. I læreplanen i norsk står det at det å kunne språket sitt er grunnleggjande for å kunne delta i samfunnet, der både skriftleg og munnleg kommunikasjon er avgjerande. Ein av dei mange formåla i faget er blant anna at me som lærarar skal stimulere og motivere til utvikling av blant anna skrive – og leselyst. Skrive – og leselyst er viktig i barnet si utvikling for å skape egne tankar, setje i gong kognitive prosessar, utforske nye verdenar og stå fram med egne meiningar og vurderingar (Utdanningsdirektoratet, 2010). Dette er ein livslang prosess og me som lærarar har ein viktig jobb å gi elevane ein god startfase. Skriftlege tekstar er eit hovudområde som omhandlar skriftleg kommunikasjon, altså det å lese og skrive norsk. Lesing og skrivning er noko som skjer parallelt i eleven sin læringsprosess. Skrivekompetansen skjer gjennom arbeid med å skrive og lese ulike sjangrar, der det er aukande krav om forståing av samanhengar mellom teksten si form og funksjon. I løpet av 13 års skulegong blir det arbeidd med å stimulere til skrive – og leselyst som igjen skal føre til utvikling av eleven sine lese – og skrivestrategiar (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Skrivelysta hos elevar er noko me begge brenn for. For å oppnå dette er det naudsynt at skriveopplæringa er god og at den har gitt elevane gode opplevingar med skrivning. Me kan sjølv hugse då me gjekk i grunnskulen og noterte flittig det læraren skreiv på tavla, og stilar var noko som blei tatt alvorleg. Etter tre år på lærarhøgskulen og etter seks praksisperiodar seinare, har me erfart at denne entusiasmen eller ”seriositeten” ikkje er der i like stor grad lenger. Me har gjort oss erfaringar der me blir møtt med sukk og stønn når me har presentert skriveoppgåver for elevar. Dette har fått oss til å undre korleis me kan snu denne ”trenden”.

Me har leita etter forskning som kunne hjelpe oss å finne svar på korleis ein kan forbetre/auke skriveprosessen/skrivelysta. I følgje Utdanningsdirektoratet er det ikkje mykje forskning i Norden som kan svare på kva god skriveopplæring er. Det er likevel mange studier som viser enkeltfaktorar og skriveprosessar som kan støtte opp om

elevar si skriveutvikling. KAL – prosjektet (kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftleg) er ei undersøking av eksamenstekstar frå 1998-2001. Undersøkinga viser at elevar etter ferdig grunnskule skriv best når dei får skrive frie tekstar, altså personlege eller forteljande tekstar (Utdanningsdirektoratet, uå). Dette var med anna med på å avgjere kva type sjanger me ville nytte i undersøkinga vår.

I samband med Falturiltu-festivalen 2012 (ein nynorsk barnebokfestival på Stord) var me på eit føredrag med forfattaren Tor Arve Røssland. Han hadde i sin forfattarkarriere halde fleire skrivekurs for ungdom, der han nytta film og bilete som læringsressurs. Han hadde stor suksess med dette. Røssland hadde alltid hatt ein draum om å bli regissør. Han såg for seg ”scenane” i historia i hovudet saman med musikk, dialog o.s.b, og dette var hans måte å få orda ned på papiret. Vidare delte han meiningane sine med oss i eit e-postintervju (vedlegg III) om dagens oppveksande generasjon. Unge i dag er storforbrukarar av dataspel, film, bilete o.s.b, og dei tileignar seg kunnskap på andre og nye måtar. Han stilte då spørsmål om kvifor ikkje nytte dette som utgangspunkt i skriveopplæringa. Dette fann me svært interessant og bestemte oss for å prøve ut nokre av ideane hans.

Me laga eit undervisningsopplegg i norskfaget i 8. klasse, der me brukte film som utgangspunkt for å skriva forteljingar. Elevane starta med små oppgåver som skulle få i gong tankeprosessen og kreativiteten. Vidare valte me å bruke prosessorientert skrivning som utgangspunkt i skriveprosessen. Bakgrunnen for val av prosessorientert skrivning er at det er eit svært sentralt tema i skulen, og etter å ha lest oss opp på forskning rundt denne arbeidsmetoden, ser me at forskarar meiner at elevar oppnår betre resultat i skriveoppgåver dersom dei nyttar fasar frå POS. Under undervisningsopplegget observerte me klassen, både enkeltelevar og klassen som heilskap, og deretter intervjuar me fire elevar for å sjå nærare på korleis læringsutbyttet deira hadde vore.

På bakgrunn av alt dette kom me fram til denne problemstillinga:

**Kan prosessorientert skrivning som arbeidsmetode, og film som utgangspunkt for å skriva ei forteljing, hjelpe skriveprosessen og skrivelysta?**



Me vil først presentere relevant teori i forhold til problemstillinga vår, deretter vil me presentere kva metode me har brukt, og kvifor. Vidare skal me vise til datamateriale, samt drøfte ulike funn. Til slutt vil me presentere viktige funn, og prøva å gi eit svar på problemstillinga vår.

## 2.0 Teori og litteraturstudie

I dette kapittelet vil me knytte det me har gjennomført i praksis opp mot teori. Me vil først presentere prosessorientert skriving som metode, samt forskning som er gjort på dette feltet. Denne skrivepedagogikken har sitt utspring frå eit sosiokulturelt læringssyn, og me finn det viktig å presentera teori om dette. Me vil også trekke inn teori om tankeskriving og flytkjensla, før me til slutt seier noko om forteljing som sjanger.

### 2.1 Prosessorientert skriving

Prossessorientert skriving, eller prosesskriving (POS), er dei mest brukte norske omgrepa på *process writing*, og dette kan forklarast som ein prosess der skrivinga føregår over fleire nivå, grunnlagt med ei utviklingskurve. Hekneby (2001) forklarte POS som ein metodikk der ein ser på skriving som ein prosess der produktet veks fram i eit sampel mellom ulike tekstar og individ, der alle påverkar kvarandre gjensidig (Salen, 2003). Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg seier at denne skrivepedagogikken er ideologisk bunden saman i eit læringssyn, der lærar fungerer som rettleiar, og der elevane blir funksjonelle ressurspersonar for kvarandre. Skriving vert sett på som eit essensielt ledd i eleven si identitetsutvikling, og skrivinga si rolle som ein faktor til refleksjon og læring blir framheva (Matre, Sjøhelle, & Solheim, 2012). Denne måten å arbeide på har hatt ein sentral plass i teorien om skriving, og har vore i skriveopplæringa i Noreg sidan det først blei ført inn på dagsorden i 1980-åra (Salen, 2003).

Arbeidet med teksten i POS skjer ved hjelp av tilbakemelding og rettleiing frå lærar eller medelevar. Tidlegare var det ofte slik at elevane lærte eit bestemt oppsett for ein tekst og følgde dette, skreiv teksten ferdig og fekk teksten sin vurdert. Bruken av POS har vore med å endra synet på skriveopplæringa i skulen. Den sosiale arenaen er i fokus, og det blir naudsynt å arbeide mot og for eit godt klasse- og læringsmiljø



(Salen, 2003). For å utøve POS må ein ha eit trygt og inspirerende undervisningsmiljø, der den enkelte elev kjenner tilhørsle. Dette er ein føresetnad for at elevane skal kunne involvere seg i kvarandre sine tekstar og utlevere eigne tankar og erfaringar.

Dysthe deler ein pedagogisk tilrettelagt skriveprosess inn i fire fasar: forarbeid, førsteutkast, omarbeiding og vurdering. Læraren, og etter kvart elevane, bør sjølv finne ut kor i prosessen det vil passe med til dømes samarbeid, rettleiing og undervisning. I nyare læreverk har forarbeidsfasen fått ein sentral og nyttig plass. I dag brukar ein gjerne idémyldring i form av nøkkelordliste, tankekart o.l (Salen, 2003). Vidare seier Dysthe (1999) at det for mange elevar kan vera frigjerande å konsentrere seg om ein ting om gongen, slik som ein ofte gjer i POS (Salen, 2003).

I POS har ein som nemnt ulike skrivefasar. I første omgang konsentrerer elevane seg om forarbeidet og føler dermed ikkje at dei har for mange ”ballar i lufta”. I forarbeidsfasen handlar det om å komme i gong med teksten sin. Her kjem ein med idear, gjerne ved hjelp av tankekart o.l. Elevane må bli førebudd på det som skal skje vidare og dei må få naudsynt teori presentert for å kunne gjennomføre gjeldande oppgåve. I denne fasen kan det vere naudsynt å utforske, undersøke, spørje og finne svar. Eleven må finne ut kva teksten skal handle om og så strukturere stoffet. Deretter kan eleven byrje å konsentrere seg om førsteutkastet. Eleven skriv her ein samanhengande tekst med utgangspunkt i det han har kome fram til i den første fasen. Rettskrivinga må ikkje vere hovudfokuset. Deretter startar ei omarbeidingsfase. I denne fasen får elevane skriftleg og munnleg tilbakemelding, og dei nyttar desse tilbakemeldingane til å omarbeide førsteutkastet. I denne fasen er det mogleg å forbetre teksten sin med omsyn til struktur, formulering og innhald. Det siste som står igjen i denne fasen er finpussinga. Her legg ein vekt på korrektur, teiknsetjing og setningsoppbygging, og ein passar på at avsnitta er korrekte. Den siste fasen er vurderinga. Elevane får vurdering av kvarandre undervegs i skriveprosessen, men i denne fasen skal dei også vurdere seg sjølv, læraren gir siste vurdering. (Salen, 2003).

I prosessorientert skrive- og læringsforståing er læraren viktig, og læraren bør sjølv skrive for å få innsikt i dei utfordringane og problema som elevane møter (Salen,

2003). Tilbakemeldinga må gi meiningsfull og relevant informasjon for at eleven skal ha nytte av den i eit utviklingsperspektiv. Det er og viktig å være medviten når ein set saman responsgrupper. Alle i gruppa må ha utbytte av responsen, og då er det ikkje fagleg lurt å ha ein språkleg flink elev åleine på ei gruppe (Salen, 2003). Elevresponsen er kanskje den delen i prosessen mange lærarar slit med å gjennomføre bra. Men dersom elevane tidleg lærer korleis dei skal gi respons og reglar for gjennomføringa, vil dette være ein nyttig arbeidsmetode (Salen, 2003). Det er ingen fasit på korleis ein skal gjennomføre POS, og ingenting kan erstatte læraren sin kritiske refleksjon over eigen praksis. Det som blir viktig å fokusere på er å finne arbeidsmåtar som passar for den enkelte lærar og dei enkelte klassar og elevar.

Når ein skriv er det viktig at ein er motivert. I følgje Svanberg og Wille finnes det ein indre og ein ytre motivasjon. Om ein snakkar om indre motivasjon viser ein til engasjement i ulike aktivitetar fordi ein har glede og utbytte av sjølv aktiviteten. Dermed blir det å engasjere seg eit mål i seg sjølv (Svanberg & Wille, 2009). Med ytre motivasjon meiner ein det motsette: me engasjerer oss og gjennomfører ein bestemt aktivitet som ein veg for å nå eit mål, som er utanforståande i forhold til aktiviteten. Til dømes kan det som driv oss være ros frå læraren, oppnå gode resultat eller kanskje unngå å dumme seg ut, eller få kjeft (Svanberg & Wille, 2009). Dersom ein knytt motivasjon opp mot POS kan ein sei at det er den siste skrivefasen, vurdering, som gjerne kan fremje eller hindre motivasjon. Samarbeid i POS kan og være med på å fremje eller hindre motivasjon.

### **2.1.1 Forsking på POS**

Når det gjeld å undersøke korleis POS står i Noreg i dag, har me, i motsetnad til amerikanarane, lite informasjon å byggje på (Matre, Sjøhelle, & Solheim, 2012). I følgje Helstad og Roe (1996) er ein av dei få undersøkingane som er gjort ei surveyundersøking blant norsk lærarar i grunnskulen før L97. Det same blei det i følgje Grøtan (1997) gjort i den vidaregåande skulen (sitert i Matre, Sjøhelle, & Solheim, 2012, s. 60). Roe seier vidare at det nokre år seinare blei laga ei oppfølging for grunnskulen etter L97 (sitert i Matre, Sjøhelle, & Solheim, 2012, s. 60). Allereie før den første undersøkinga var ferdig kunne ein høyre snakk om at prosesskriving var ei bølge som hadde ”lagt seg”. Lærarar kom med utsagn om at dei hadde nytta POS

tidlegare, men hadde gitt opp fordi det var for tidskrevjande, eller fordi det gav for lite resultat. Med dette i bakhovudet var det interessant å sjå at 2/3 lærarar svarte på undersøkinga at dei brukte ein eller anna form for POS. Talet var litt lågare i den vidaregåande skulen. Lærarar som hadde prøvd POS, men slutta, var 15% i undersøkinga. I oppfølgingsundersøkinga etter L97 var den gjennomsnittlege bruken av POS ei aning høgare i 2002 enn i 1996, men talet på lærarar som hadde brukt POS, men slutta å nytte det, var stige frå 15% til 22%. Tala for desse surveyane gir då eit anna resultat enn det som kunne antas ut frå dialog med lærarar. Dette viser kor varsom ein skal være med å byggje på anekdotiske utsagn om praksis, men og kor avgjerande det er å presisere kva ein spør om. Hertzberg og Dysthe sitt inntrykk er at ideen av prosesskriving, når det ikkje blir spesifisert, ofte blir assosiert med regelmessig bruk av den fullstendige prosessen kvar gong elevane skriv. For å unngå ei slik misforståing var omgrepet prosesskriving i samtlige surveyar delt opp i delelement, som mellom anna idefasar, responsgrupper og logg. Det viste seg då i følgje Grøtan mfl at 79% av grunnskulelærarane og 74% av lærarane i vidaregåande skule rapporterte bruk av idefase, henholdsvis 71% og 59% bruk av responsgrupper og 76% og 59% lærarrespons. Logg blei brukt 9% i grunnskulen og 4% i vidaregåande skule (sitert i Matre, Sjøhelle, & Solheim, 2012, s. 60). Ut i frå desse undersøkingane og tala, ser me at POS blir flittig brukt i skulen, men gjerne som oppdelte fasar, og ikkje som full prosess.

Det er også gjort forskning i USA på prosessorientert skrivemetodikk. Undersøkinga går over ein periode på fleire år og, er presentert av Applebee og Langer gjennom ein artikkel i National Assessment of Educational Progress (NAEP). Norske forskarar seier at denne artikkelen omtalar ei elevundersøking frå 2002, der elevar på åttande og tolvte trinn informerer om kva arbeidsformer dei nyttar når dei skriv (Matre, Sjøhelle, & Solheim, 2012). Denne undersøkinga er interessant på tre måtar. For det første viser den gjennom spørsmåla kva element som reknast under prosesskrivingsmønsteret i USA i dag (Brainstorm with others, Organize paper before writing, Work in groups to improve writing, Write more than one draft, Make changes to fix mistakes). For det andre seier den noko om skriveutviklinga over tid; ein ser korleis mengda i kategorien førskriving aukar radikalt frå under 20% i 1984, til rundt 70% i 2002, på begge trinn. For det tredje blei rapportane nytta til å seie noko

om læringsutbyttet av dei ulike arbeidsformane ved at dataene blei balansert med elevane sine prestasjonar på skrivetestar (Matre, Sjøhelle, & Solheim, 2012). Resultata viser at elevane som presterer godt på skrivetestar, informerer at dei nesten alltid idemyldrar med andre elevar, dei organiserar teksten sin før dei skriv, forbetrar teksten sin i grupper, skriv meir enn eit utkast og endrar teksten sin for feil (Matre, Sjøhelle, & Solheim, 2012). Ut i frå desse tala kan ein konkludere med at ein får betre resultat når ein arbeidar meir med teksten sin, slik som ein gjer i POS.

## 2.2 Det sosiokulturelle læringssynet

Som nemnt kan det være lurt at elevane nyttar kvarandre som ressurspersonar. Dette står også som eit sentralt emne i LK06. Me vil her utdjupe dette litt meir, samt utdjupe om det sosiokulturelle læringsperspektivet.

I LK06 står det om POS at skriving er ein prosess der vegen blir til etterkvart som ein går. Vidare står det at det er ein fordel å arbeide saman med andre elevar, særleg i dei innleiande fasane. Elevane kan på denne måten unngå å mistolke oppgåva, og dei kan samtale kring idear og om desse ideane kan vidareutviklast.

Et grunnsyn i skrivepedagogikken er troen på elevene som ressurspersoner og samarbeidspartnere i læreprosessen. Dette kommer sterkest til uttrykk ved at elevene trekkes inn i responsarbeidet. Det knytter seg mange positive sider til elevrespons. Elevene kan gi hverandre god og nyttig respons, især på et tidlig stadium i skriveprosessen. Gjennom responsarbeidet får elevene trening i å vurdere og lytte til medelevenes skriveutkast, og det styrker tekstbevisstheten (Utdanningsdirektoratet, uå).

Elevane får øving i å setje seg inn i noko andre har skrive og på den måten øver dei opp den kritiske evna, noko som kan være nyttig når dei skal vurdere sin eigen og andre si skriving. Det kan være stor kunnskapsverdi for elevane å høyre korleis andre uttrykker seg, og kva element dei har med i tekstane sine. Elevane kan få nye idear til eigen skriving, både når det gjeld oppsett av tekst og innhald. Ved å gi kvarandre respons får elevane eit styrka samarbeid og kontakt seg i mellom (Utdanningsdirektoratet, uå).

I lys av samarbeid vil me trekkje inn det sosiokulturelle læringsperspektivet. Sentralt i

læringsperspektivet er tanken at læring skjer i samhandling med andre. Læringa blir forstått som ein sosial prosess, fordi det ikkje skjer noko læring utan at individet er i samspel med dei sosiale omgivnadane, anten om dette er i klasserommet eller i kameratgjengen (Imsen, 2005). Teoretikaren bak læringssynet er Lev Vygotsky. Vygotsky meinte at læring kjem frå personar i barnet sitt nettverk. Kunnskap, idear, holdningar og verdiar til barnet utviklar seg i interaksjon med andre. Læring skjer gjennom språk. Språket er eit verkty for å uttrykke idear og stille spørsmål, og gjennom dette blir omgrep og kategoriar for tenking skapt (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Kjend i det sosiokulturelle læringssynet finn ein Vygotsky si proksimale utviklingssone. På grunn av at utviklinga går frå det sosiale til det individuelle er barnet kvalifisert til å utføre ei handling i lag med andre, før det er kvalifisert til å utføre den åleine. Altså, barnet utfører først ting med hjelp frå nokon meir kvalifisert, deretter åleine. Dette blir kalla den proksimale utviklingssona (Imsen, 2005).

### 2.3 Tankeskriving

I tråd med prosessorientert skrivepedagogikk ynskja me å hjelpe elevane i startfasen av skrivinga ved bruka tankeskrivingsteknikkar. Skriveøvingar kan setje i gong dei kognitive prosessane og kan fungere som ei førebuing på at ”no skal me skrive.” Tankeskriving kan skildrast som ei uformell og utforskande form for skriving der målet er å reflektere, setje i gong ideprosessen, eller ein måte å arbeide seg gjennom fagstoff. Ein bruker tekstane som blir produsert som eit tenkereiskap der det er skriveprosessen som er det viktige, og ikkje det ferdige resultatet. Eit anna poeng med desse tekstane er at dei ikkje er meint for ein lesar, men for skrivaren i seg sjølv. Det heile handlar om å strukturere og plassere tankar på ein slik måte at det fremjar refleksjon, kreativitet og nye idear, utan å ta omsyn til ein mottakar. Ved å bruke ei slik øvingsoppgåve kan skrivaren lausrive seg frå sjangerkrav, rettskriving o.s.b, og heller konsentrere seg om innhald og refleksjonar (Skrivesenteret, 2011).

Sjølv om slike øvingsoppgåver ikkje har ein tydeleg mottakar, kan ein få meir ut av skriveprosessen dersom ikkje teksten kun tilhøyrrer skrivaren, men blir brukt vidare, til dømes opplæring for andre elevar. Då kan skrivaren få ”lyttarar til eigne tankar”,

samstundes få innblikk i refleksjonane og tankane til medelevar (Skrivesenteret, 2011).

Vidare er det viktig å oppretthalde språket sitt. Dersom ein gjer dette kan det bli lettare å byrje på kvar ei skriveoppgåve. Av nokre forskarar blir det anbefalt å ha daglege skrive-/øvingsoppgåver. Det å ha små skriveøkter med skriveoppvarming er ein god språkleg aktivitet som kan gjere språket klart til kva som helst tekst. Det handlar som nemnt ikkje så mykje om kva og korleis ein skriv, men at ein i det heile tatt skriv. Det er god øving å arbeide konkret og praktisk med mange og korte skriveoppgåver (Dahle & Wold, 2005).

Ved at elevane får leike med språket på denne måten, blir dei kjende med korleis dei kan nytte språket i ulike samanhengar, og ved å bruke korte skriveoppgåver kan ein fjerne prestasjonsangst og forventningspress. Dette kan gjere det språklege hinderet overkommeleg for dei fleiste. På lang sikt vil dette forbetre elevane sin skrivedugleik (Dahle & Wold, 2005).

Psykologen Mihaly Csikszentmihalyi har forska på korleis menneske over heile verda omtalar gode og djupe opplevingar. "Flyt" er eit nøkkelord i teorien hans. Slik han ser det, er flyt ei kjensle av at det me gjer har ein verdi i seg sjølv. Kreative aktivitetar, som kunst eller sport, er typiske kjelder til denne opplevinga. Det handlar for dei fleste om opplevingar vi går totalt inn i, som er prega både av konsentrasjon og spontanitet (Eritslund, 2004).

I flytprega skrivning ser me eit koordinert samarbeid mellom dei to hjernehalvdelane. I ein slik optimal skrivesituasjon kan til dømes venstre hjernehalvdel vere kritisk utveljande og prøver å skape logikk, medan den høgre tar for seg samhengane som gjer teksten til ein meningsfull heilskap (Eritslund, 2004). Den venstre halvdel av hjernen er knytt til det logiske og rasjonelle. Det er her språkevna vår ligg, og det blir kalla språksenteret. Etter kvart som barn veks til, oppfattar dei meir og meir av logiske strukturar og får ei vidare forståing av verda rundt dei. Til dømes meistrar dei at ting som er rundt oss kan skildrast verbalt (Eritslund, 2004). Likevel må ein vedlikehalde utviklinga av den høgre hjernehalvdelen. Det er her den skapande og

koordinerende evna ligg. Det spontane og den leikbaserte læringa, utforskinga av dei estetiske sidene ved språket, er viktig for skriveutviklinga òg etter at høgre hjernehalvdel har gitt frå seg dominansen i læringa (Eritslund, 2004). Det skal seies at det er gjennom ein balanse mellom det rasjonelle og det leikande me lærer best, når me tar i bruk alle sidene ved dei språklege erfaringane me gjorde heilt frå me var små (Eritslund, 2004).

#### 2.4 Forteljing som sjanger

Om me blir fortalt eller les ei forteljing, veit me som oftast at det er ei forteljing me har med å gjere. Likevel blir omgrepet forteljing brukt på ulike måtar. Substantivet forteljing og verbet fortelje blir nytta ulikt, og me skal presisere dette litt nærare. Omgrepet forteljing kan nyttast på to måtar. Me snakkar om forteljing som ”det å fortelje” og ”ei forteljing” om noko som blir fortalt. I Noreg blir omgrepet nytta både som ei handling og som eit uttrykk på det som blir fortalt når me fortel (Holst, 2006).

Forteljing som sjanger arbeidar dei fleste mykje med i grunnskulen. Forteljing kan definerast som både novelle, eventyr, ei historie o.l. Eiliv Vinje har fire ulike definisjonar av omgrepet forteljing: 1. ei munnleg forteljing, 2. ei meir eller mindre løyseleg definert episk sjanger (novelle, eventyr, fabel, legende, roman o.l.), 3. fellesnemnar for all episk diktning og 4. synonym med å seie (knytt til verbforma av ordet) (Vinje, 1989). Den vanlegaste definisjonen på forteljing som blir nytta i skulen er Vinje sitt punkt nummer to. Vinje meiner då at forteljing er ein episk sjanger som kan stillast på lik linje med ei novelle, roman og eventyr (Holst, 2006). I litteraturvitskapen er det vanleg å definere forteljing ut i frå Vinje sitt punkt nummer tre. Altså at forteljing er ein fellesnemnar for alle episke tekstar. Denne definisjonen blir òg brukt i dei nyaste læreverka i grunnskulen. Dagrunn Skjelbred meiner då at forteljing er eit overordna omgrep for både eventyr, noveller og romanar (Skjelbred, 1992). Danielsen definerar forteljing som ”når noe blir fortalt slik at det danner en sluttet enhet med en begynnelse, en slutt og et midtparti som forteller om et tids- og handlingsforløp som involverer en eller flere aktører, og som har et tema eller et problem” (Holst, 2006). Vinje seier vidare at mange meiner at forteljinga er ein sentral sjanger i tenking og språkleg oppseding (Vinje, 1989), derfor er det viktig å vektlegge denne sjangeren i skriveopplæringa i skulen.



I forteljninga har me nokon som fortel ei historie. Forteljaren kan vere i frå ulike ståstadar i forteljninga, alt etter kva som blir fortalt. Ein forteljar kan framstå som meir eller mindre tydeleg i rolla si som forteljar. Forteljaren kan stå utanfor forteljninga og registrere og referere det som skjer. Dette vert kalla ein ekstern eller ein allvetande forteljar. Forteljaren kan og fungere som ein intern forteljar. Då deltek han i si eiga forteljing som eg-forteljar eller personal forteljar, noko som er den vanlegaste forteljarforma elevar skriv i. Forteljaren kan og fortelje gjennom ein tredje person, og velje sjølv i kva grad han vil identifisere seg med personar i forteljninga (Skjelbred, 1992).

### 3.0 Metode

Me har brukt den kvalitative metoden når me samla inn data. Denne metoden kan innehalde intervju og observasjon (Postholm & Jacobsen, 2011). Hand i hand med den kvalitative metoden har me den deduktive tenkinga. I ei deduktiv tenking går forskaren inn for å sjå på eit spesielt emne med bakgrunn i hypotesar og teoriar som forskaren har utarbeida på førehand. Dette vil seie at forskaren veit kva han vil sjå etter i forskinga, som i til dømes observasjonar og intervju. For å knytte dette til vårt eige forskingsprosjekt hadde me på førehand ein teori om at film og POS kunne være ein god arbeidsmetode i forhold til skriveopplæringa og skrivelysta. Vidare valte me å observere enkelt elevar, samt klassen som heilskap, og intervju.

Vidare har me nytta aksjonsforskning. Dette vil sei at me har forska på oss sjølv og eigen praksis. Me laga eit undervisningsopplegg me ikkje hadde gjennomført før, og måtte dermed vurdere vår eigen praksis kritisk i forhold til elevane si læring. For å vurdere eigen praksis nytta me observasjon av kvarandre når ein av oss underviste, og intervju av elevar i etterkant.

Intervju kjem under den kvalitative metoden. Dersom ein vel intervju er det nokre ting ein må ha tenkt gjennom på førehand. Ein må først og fremst finne ut kva ein vil skaffe informasjon om, og ein må tenke gjennom kvifor ein vil intervju, kven, kor mange, og kva form ein vil bruke i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2011). Me nytta eit ope/halvstrukturert intervju. Den halvstrukturerte intervjuforma er ein

datainnsamlingsteknikk som har sitt grunnlag i å bruke fleire informantar kvar for seg eller samstundes. Når ein nyttar seg av eit halvstrukturert intervju vil det vere nokre relevante spørsmål klare på førehand, men ein er førebudd på ein meir open samtale under intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2011). Me valte denne måten å intervjuje på fordi den opne samtalen var ein god måte å skaffe tilleggsinformasjon frå informantane på. Som nemnt ovanfor hadde me førebudd nokre spørsmål, men om informantane gav oss tilleggsinformasjon, spelte me vidare på det.

I startfasen hadde me allereie utarbeidd ein teori me ville undersøke nærare. Metodevalet vart dermed ”styrt” av teorien vår. Etersom teorien innehaldt å gjennomføre eit undervisningsopplegg der me ville observere enkelte elevar, samt intervjuje dei, fall den kvalitative metoden naturleg på plass. Etter å ha lest oss opp på den kvalitative metoden fann me ut at me var på rett spor i forhold til gjennomføringa av undersøkinga. For å stille oss kritisk til den kvalitative metoden, ser me at det kan være negativt at undersøkinga vår er basert på eit fåtal av informantar. Ved å eventuelt bruke den kvantitative metoden (statestikk og tal), ved bruk av til dømes eit spørjeskjema, ville det ha gitt oss eit breiare spekter og fleire meiningar kring teorien vår (Postholm & Jacobsen, 2011).

Først var det observasjon i klasserommet som stod i fokus. Me observerte hovudsakleg ein elev med særleg skrivevanskar og ei gruppe med elevar som ofte hadde vanskeleg for å konsentrere seg. Likevel var klassen som heilskap noko me heile vegen vekta. Grunnen til at me har valt dei førstnemnte informantane i observasjonsdelen, var for å sjå korleis åtferda og konsentrasjonen eventuelt endra seg ved bruk av vårt undervisningsopplegg. Vidare i intervjuet våre valte me ut fire informantar for å få eit breiare perspektiv på om teorien vår haldt mål. Informantane var handplukka i forhold til elevane sine dugleikar i samband med skriving. Me hadde plukka oss ut ein skrivedyktig elev, to middels skrivedyktige og ein som hadde vanskar når det kom til skriving. Dette gjorde me for å undersøke om opplegget vårt passa til alle elevar sine føresetnader. I tillegg brukte me dei ferdige elevtekstane til å vurdere om me hadde oppnådd ynskja resultat.

## 4.0 Data og drøfting

I dette kapittelet skal me presentere data me har samla inn. Me vil først gi ei detaljert oversikt av undervisningsopplegget vårt. Vidare vil me presentere kva me observerte i klasserommet, etterfølgt av intervju med informantane våre. Til slutt vil me sjå på nokre elevtekstar.

### 4.1 Den praktiske gjennomføringa

Til å gjennomføre undersøkinga vår fekk me ei veke på oss ved gjeldande skule. Me fekk til saman seks skuletimar (45min) og måtte planlegge det tenkte undervisningsopplegget ut i frå dette. Me hadde idear rundt film og POS, men måtte finne læringssmål som kunne støtte opp om dette. Måla henta me frå læreplanen i norsk, kompetansemål etter tiande trinn:

#### **Skriftlige tekster:**

1. Lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri.
2. Lese kritisk og vurdere teksters troverdighet.
3. Vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst.
4. Uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk.

#### **Sammensatte tekster:**

1. Bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster (Utdanningsdirektoratet, uå).

Me har valt ut kompetansemål nr. 1 under *Skriftlige tekster* fordi elevane skulle skrive forteljing og me underviste rundt denne sjangeren. Nr. 2 og 3 går i saman, og me valte desse for at elevane skulle lese sin eigen og andre sine tekstar kritisk, og gi tilbakemelding til kvarandre. Nr. 4 blei valt fordi elevane måtte skildre personar, miljø, o.s.b godt i teksten sin, i tillegg til å bruke andre litterære virkemiddel. Me valte kompetansemål i *Sammensatte tekster*, fordi elevane skulle nytte film som utgangspunkt i teksten sin. Dei nedbrotne læringssmåla me brukte i undervisninga var:

1. Skrive ei forteljing med film som utgangspunkt for handlinga.
2. Lære skilnad på

personal- og allvetande forteljar. 3. Brukt skildring aktivt i forteljinga. 4. Gi relevante og konkrete tilbakemeldingar til kvarandre. 5. Forstå og vis at du kan kjenneteikn ved forteljarsjangeren.

Elevane skulle arbeide med POS og film som utgangspunkt for ein skriven tekst. Me valte POS for å prøve ut om Dyste og Hertzberg sin teori om at POS er ein ideologisk pedagogikk som er bunden saman i eit læringssyn, der lærar fungerer som rettleiar og elevane blir funksjonelle ressurspersonar for kvarandre (Matre, Sjøhelle, & Solheim, 2012), fungerte i praksis. Denne tenkinga heng i saman med det sosiokulturelle læringssynet, og me ville sjå om teorien om den proksimale utviklingssona fungerte i praksis. Vidare var det viktig at elevane fekk skikkelege tilbakemeldingar og vurderingar. Elevane skulle då vurdere kvarandre, og me som lærarar skulle vurdere elevane undervegs i prosessen, før dei til slutt fekk ei sluttvurdering. Samarbeid var eit viktig tema. Derfor delte me klassen inn i fleire grupper, som elevane skulle arbeide i gjennom prosessen. I baktankane våre var Olga Dysthe, då ho meiner at det ville vore lite heldig læringsmessig dersom me plasserte berre ein språkleg flink elev på ei gruppe (Salen, 2003).

I den første undervisningstimen (dag 1) informerte me elevane om kva som skulle skje framover. Dei fekk vite at den første dagen skulle nyttast til øvingsoppgåver og repetisjon av fagstoff. Vidare skulle dei få presentert eit filmklipp henta frå *Stand by me*, frå den filmatiserte boka *The body* av Stephen King. Deretter skulle dei skrive korte tekstar med ulike synsvinklar. I dei korte tekstane skulle dei nytte den personale forteljarteknikken, noko som vil seie at forteljaren deltek i si eiga forteljning som eg-forteljar (Skjelbred, 1992). Dei fekk vite at dei seinare skulle skrive ein lengre tekst på 2-3 sider med ein avslutning på det dei hadde sett i filmklippet. Elevane fekk utdelt eit detaljert oppgåve/informasjonskriv, slik at dei skulle vere fullt vitne om kva dei skulle gjere i løpet av veka. Elevane fekk vite at det skulle dreie seg mykje om samarbeid der dei måtte arbeide i fleire ulike prosessar, og vere med på å gi tilbakemeldingar til kvarandre.

Etter informasjonsdelen brukte me ei øving som skulle setje i gong dei kognitive prosessane. Elevane fekk tankeskrivingsoppgåver der det ikkje var noko formål med

sjølve teksten, men det at dei i det heile skreiv var viktig (Dahle & Wold, 2005). Slike øvingsoppgåver er i følgje Skrivesenteret ei god øving fordi øvingsoppgåvene ikkje har noko mottakar, men teksten tilhøyrrer kun skrivaren, og då får ein meir ut av skriveprosessen. Øvingsoppgåvene handlar om å strukturere og plassere tankar på ein slik måte at det fremjar refleksjon, kreativitet og nye idear, utan å ta omsyn til ein mottakar (Skrivesenteret, 2011). Elevane starta med å skrive ned alt dei kom på i løpet av tre minuttar. Dette måtte vere fullstendige setningar som dei sjølv valte. Om dei ikkje kom på meir å skrive, kunne dei nytte tilfeldige ord eller tulleord. Dette gjorde me i to omgangar. Neste oppgåve var å viske vekk dei orda/setningane elevane ikkje likte. Til slutt skulle dei resterande orda setjast saman til eit dikt.

I andre norsktime, same dag, starta me med ein liten repetisjon rundt forteljing, der me sa noko om kva typar forteljarar det finnes, handling, spenningskurve og skildring. Me valte sjangeren forteljing fordi me støtta oss på Vinje sitt utsegn om at forteljinga er ein sentral sjanger i tenking og språkleg oppseding (Vinje, 1989), og derfor er det viktig å vektlegge denne sjangeren i skriveopplæringa. Ettersom forteljing som sjanger var kjent stoff for elevane, måtte me ikkje gå like grundig gjennom fagstoffet. Resten av timen blei brukt til små skriveoppgåver, der elevane fekk sjå eit klipp frå filmen *Stand by me* (Youtube, 2011). Det var dette filmklippet som var utgangspunkt for heile undervisningsopplegget. Det elevane fekk sjå var nokre ungdomsgutar som gjekk over ei bru der det plutseleg kom eit tog. Dei fekk i oppgåve å "vere" ein av gutane, skildre kjenslene og tankane til den gitte guten, altså dei skulle øve på den personale forteljarmåten. Dei fekk ti minuttar på seg til å skrive ferdig. Etterpå rullerte dei til å være neste gut.

Neste dag (dag 2) fekk elevane utlevert den lengre skriveoppgåva. Elevane skulle lage sin eigen slutt på filmklippet dei hadde sett. Dei blei delt inn i gruppene sine. Vidare fekk elevane visse kriterier dei måtte følgje. Elevane måtte først og fremst finne løysning på konflikta, altså overlevde gutane på togs�kinnene eller ikkje. Likt som i filmen *Stand by me* var gutane på leit etter noko, og elevane måtte sjølv skrive resten av handlinga med ein allvetande forteljar. Elevane samarbeida rundt ein felles avslutning på forteljinga, og resten av timen fekk dei lov å byrje å skrive. Til neste dag skulle elevane ha skrive eit førsteutkast.

Dagen etter (dag 3) blei brukt til respons og tilbakemelding på førsteutkastet. Elevane arbeidde med kvarandre sine tekstar. Me gav dei retningslinjer og dømer på kva dei kunne påpeike: skildringar, bruk av forteljar, hadde dei svara på konflikt, og dei kunne samanlikne forteljingane sine. Tilbakemelding og respons blei gitt gjennom heile prosessen slik at teksten skulle få ein nytteverdi for elevane, og teksten blei omarbeidd i fleire omgangar slik at ein kunne oppnå best mogleg resultat, som er det ideale i POS (Salen, 2003). Elevane måtte notere ned tilbakemeldingane dei fekk, for til neste dag skulle dei ha skrive eit andreutkast der dei hadde brukt tilbakemeldingane til å forbetre teksten sin.

Siste dagen (dag 4) i skriveprosessen samtala dei rundt andreutkastet. Elevane fekk siste sjanse til å forbetre teksten saman med medelevane sine før tekstane skulle leverast inn til oss. Til neste dag (dag 5) hadde me gitt dei tilbakemelding på kva me ville dei skulle rette/forbetre. Me tok runden med elevane og snakka kring dei vurderingane me hadde gitt dei. Klassen fekk i oppgåve å skrive det ferdige produktet til måndagen i veka etter på bakgrunn av dei tilbakemeldingane me hadde gitt dei. Same dag hadde me intervju med dei fire valte informantane.

For å summere korleis me har arbeida i POS, har me laga ein modell:



Figure 1 - Modell av POS, laga av Hanne og Benedikte.

#### 4.1.1 Observasjonar frå den praktiske gjennomføringa

Dei første dagane opplevde me ein del støy, medan i slutten av veka var det rolegare. Me har teoriar om kvifor det var slik, men ingen fasitsvar. Begge to var i praksis på den skulen me utførte undervisningsopplegget vårt på, men det var berre Benedikte som til vanleg haldt til i denne klassen. Elevane var då godt kjend med læraren og dei kjente seg trygge saman med ho. I tillegg var kontaktlærar til stades under heile undersøkinga, så me kan seie at det berre var trygge og kjende rammer for elevane. Likevel oppstod det uro. Hanne sin funksjon i klasserommet dei første dagane var å observere og hjelpe til. Det me lurar på er om den ukjende personen i klasserommet kan ha spelt ei rolle i utviklinga av støy. Me har og spurt oss sjølv om me kunne unngått denne graden av støy om me eller kontaktlærar på førehand hadde informert elevane betre om kva som skulle skje den veka. Til å byrje med var det protestering på den ekstra heimeleksa me gav dei. Klassen hadde ei hektisk veke med mange innleveringar og prøvar, og me trur at vår ekstra innlevering stressa elevane endå meir. I undervisningsopplegget var det øvingsoppgåvene og oppgåva om synsvinklar elevane arbeida med då. Når dette er sagt, må me påpeike at når elevane blei satt til å arbeide med oppgåvene, var konsentrasjonen til stades hos mange elevar, men stemmebruken til andre var høgare enn naudsynt og konsentrasjonen var der delvis



eller lite. Me vil trekke den slutninga at dei elevane som bråka mest ikkje hadde den flytkjensla som Mihaly Csikszentmihalyi omtalar (Eritslund, 2004). Elevane hadde gjerne ikkje kjensla av at det dei arbeidde med hadde verdi i seg sjølv, og klarte dermed ikkje å ta oppgåva like seriøst som dei andre elevane. Dette førte til at resten av elevane måtte overgå dei andre sin stemmebruk for å kunne høyre kvarandre. Når elevane blei bedt om å roe seg, gjekk det fint ei lita stund, før dei same elevane blei høgrøysta igjen. Vidare observerte me at øvingsoppgåvene virka som ei positiv oppleving for elevane ettersom det var mykje latter i klasserommet og praten dreia seg om nonsensdiktet. Me såg at den kognitive prosessen starta hos mange elevar fordi dei var svært konsentrerte om arbeidet sitt. Vidare såg me at elevane var ”varme nok i trøya” til å starte på ei lengre skriveoppgåve.

Det neste elevane arbeida med var oppgåva knytt til synsvinklar. Dette synes me var ei god oppgåve på grunn av at det virka som om elevane ikkje såg på det som ei ”skuleoppgåve”, men heller noko spanande og nytt. Elevane spurte ivrig rundt oppgåva og dei ville gjerne starte med den så fort som mogleg. Dermed kan me tørre å påstå at det heller blei som ei slags indirekte innlæring av synsvinklar.

Dei tre siste dagane var støynivået betrakteleg lågare. Hanne hadde no ansvar for undervisninga, og skulen hadde innført ein ny regel der mobiltelefonane måtte samlast inn i byrjinga av kvar time. Me lurar på om desse to faktorene kan ha spelt inn på det lågare støynivået. Elevane var ikkje kjend med Hanne frå før og ho var tydeleg frå første stund korleis ho ville ha det i klasserommet. Samstundes gjekk Benedikte rundt i lag med Hanne og hjelpte med tilbakemeldingar og kommentarar, og det virka som om dette roa elevane. Det virka mykje betre når begge var aktive i klasserommet, og ikkje noterte ned kva elevane gjorde.

Ein årsak til det lågare støynivået kan vere at elevane ikkje hadde tilgang på mobiltelefonane i undervisningstimen, og me merka stor skilnad ettersom elevane ikkje høyrde på musikk utan løyve, var på facebook, o.s.b. Ein anna årsak til at støynivået blei redusert kan vere at den lengre oppgåva stod i fokus og den blei tatt meir alvorleg enn dei korte øvingsoppgåvene. Når dei arbeida med den lengre oppgåva såg me indre motivasjon hos elevane då dei ikkje klarte å legge i frå seg

blyanten i timen, og då dei kom og fortalde oss kor mykje og lenge dei hadde skrive heime. Ytre motivasjon såg me då elevane gjorde mykje for at teksten deira skulle vere best mogleg før klassekameraten skulle lese den høgt i responsgruppa. I løpet av undervisningsopplegget såg me og at det var ein stor motivasjonsfaktor for elevane at tekstane dei hadde skrive i løpet av prosessen skulle bli brukt noko. At elevane fekk lese høgt for kvarandre og gi innspel slo godt an.

Vidare blei elevane fortalt at om dei ikkje fullførte oppgåva, ville dei få "lapp" med heim og dei ville ikkje ha noko å presentere for medelevane sine då dei skulle gi kvarandre tilbakemeldingar. Ein siste årsak kan være at elevane arbeida i POS, og dermed hadde meir kontroll og oversikt på kva som skulle gjerast ettersom dei arbeida trinnvis med oppgåva (Salen, 2003). Me trur POS gjorde elevane meir avslappa, ettersom dei kunne konsentrere seg om ein ting om gongen (Eritslund, 2004).

## 4.2 Intervju med informantar

Som nemnt hadde me fire informantar. Me har gitt dei desse fiktive namna: Mathilde, Atle, Per og Solveig. Alle fire intervjuar kjem til å vekta like mykje og me skal samanlikne svara opp mot kvarandre. Me kjem til å trekkje fram det informantane har svara og me vil så drøfte dette. Det vil vidare i denne intervjudelen komme fleire observasjonar me gjorde oss i klasserommet. Me tok dette med i intervjudelen fordi mange av observasjonane støtter opp om svara me fekk frå informantane i intervjuar, og desse passar betre i denne delen av oppgåva. Det vekslar mellom direkte og indirekte tale i intervjudelen. Me har valt å gjere det på denne måten ettersom me sjølv synest det var enklare og meir oversikteleg å presentere data og drøfting på denne måten. Fullstendige intervju kan du lese i vedlegg I. Samtale og spørsmål, samt sitat, er markert med innrykk i margen. Drøftinga vår kjem etterfølgjande med normal marg.

### 4.2.1 Likar du å skrive?

Ein av dei første spørsmåla me starta med i intervjuar var om informantane likte å skrive. Oppfølgingsspørsmålet var kva det var med skrivning dei likte eller ikkje likte. Me valte å starte intervjuet slik for å kartelegge kor elevane var i forhold til skrivelyst. Svara me fekk, dreidde seg mykje om det same.

Mathilde svara: ”Eg likar det, for då får eg brukt fantasien min, eg går ofte med mange tankar i hovudet og eg likar å skrive det ned”. Solveig synes det ikkje var spesielt kjekt å skrive. Ho meinte sjølv at ho ikkje var noko flink å nytte fantasien sin, og ho mista skrivelysta då ho måtte skrive lengre tekstar. Me spurte ho då kva som måtte til for at ho skulle synes det var kjekt å skrive. Ho svara: ”Om eg får lov til å velje sjølv kva eg skal skrive om og at eg ikkje skal skrive så veldig, veldig mykje, he-he”. Vidare var Atle einig med Mathilde. Han likte godt å skrive, spesielt når han fekk velje emne og tema sjølv, der han fekk sleppe fantasien laus. Per var litt vag i svara sine, men konkluderte med at det var avgjerande om han fekk skrive historiar ut ifrå eigen fantasi. Vidare spurte me dei kva dei synest om det å skrive saktekstar. Mathilde likte saktekstar veldig godt, på grunn av at ho til vanleg var strukturert i arbeidet sitt og synest ikkje dette var noko problem. Dei tre andre var ikkje særleg begeistra for denne sjangeren. Dei synest det lett kunne bli vanskeleg og det var vanskeleg å forstå oppsettet.

Her er svara relativt like hos alle informantane, og det som går igjen hos dei alle er at skrivning er kjekt om dei får bruke fantasien sin eller velje tema sjølv. Det er altså den skjønnlitterære sjangeren som er best likt hos informantane. Dette gjenspeglar seg i KAL-prosjektet som me nemnte innleiingsvis der det blir sagt at norske tiandeklassingar både likar og er flinke til å skrive forteljingar (Utdanningsdirektoratet, uå). Me synest ut i frå desse svara at det er positivt at dei likar å skrive forteljingar med tanke på det Eiliv Vinje meiner kring forteljing som sjanger, altså at forteljinga er ein sentral sjanger i grunnskulen, og at den fremjar tenking og språkleg oppseding (Vinje, 1989).

#### **4.2.2 Korleis var det å arbeide i POS? Korleis var det å bruke ulike synsvinklar? Plar du å få tilbakemelding på teksten din?**

Vidare spurte me informantane korleis dei synest det var å arbeide slik me hadde gjort den veka. Me spurte dei kva dei synest om strukturen og den nye arbeidsmetoden, samt korleis det var å få tilbakemelding frå både medelevar og lærarar. Mathilde svara: ”Det var veldig kjekt! Me fekk ein plan, og det var lett å følgje den. Og for kvar dag hadde ein moglegheit til å forbetre seg

meir og meir, ein får finpusse på teksten, slik at ein kan få betre karakter og du får gjort arbeidet skikkeleg, liksom”. Solveig var samd med Mathilde, ho svara oss: ”Det var greit å ha ein plan for arbeidet framover, i staden for å byrje rett på”. Atle synest det var hjelpsam å få tilbakemeldingar på teksten, for då såg han betre kva han måtte endre på for å oppnå det ynskja resultatet. Per var for så vidt einig med dei andre, men han skulle ynskje han fekk betre tid til å skrive heimeoppgåva, samt bli betre førebudd på kva som skulle skje den veka. Han kjente han blei kasta ut i det og opplevde ein del stress rundt oppgåva. Felles for alle informantane var at dei forstod emnet om synsvinklar/forteljarvinkel mykje betre ved å bruke filmen som utgangspunkt, og at problemet med å skrive ei forteljing ofte var knytt til innleiinga. Derfor synest informantane at det å få skrive ein slutt, eller byrje ”in medias res” (rett inn i handlinga), var til stor hjelp. Men til vår store overrasking svara alle informantane at dei ikkje brukte å få tilbakemelding frå lærar eller medelevar. Elevane forklarte at dei skreiv ein tekst, og fekk den tilbake nokre veker seinare med karakter på.

Det var kjekt å høyre at alle elevane hadde opplevd opplegget vårt som vellykka og hjelpsam. Me hadde på førehand tenkt gjennom at elevane skulle ha ein god struktur å gå etter, slik som i POS, og dette hjelpte tydelegvis informantane. For Mathilde, Solveig og Per blei det opplevd positivt at dei skulle skrive litt og litt kvar dag, og dermed blei det ikkje like mykje ”stress” som til vanleg. Men for Atle blei det å skrive litt og litt eit forstyrrende element i tankeprosessen. Han likte ideen om første og andre utkast, men føretrakk å styre sitt eige løp. Dysthe har ein teori om at det å arbeide steg for steg i skriveprosessen kan vere frigjerande og avslappande, samt at elevane får meir kontroll over skriveprosessen (Salen, 2003). Dette stemde overeins med svara me fekk angående undervisningsopplegget, og det me hadde sett i klasserommet. Mange var konsentrerte og engasjerte, medan andre (fåtal), som var meir oppteken av andre ting, fekk ikkje eit like stort utbytte av POS. I Per sitt svar om å få betre tid til opplegget, kan me sei oss samde. Om me hadde fått betre tid til å gjennomføre opplegget, repetere og undervise, og om elevane hadde fått betre tid til å skrive dei ulike utkasta, trur me at resultatet ville blitt betre. Om dette hadde latt seg gjere, trur me at Atle og dei andre elevane som var mindre motiverte, ville hatt ei meir

positiv oppleving av opplegget ettersom han/dei ikkje heilt såg verdien i å skrive litt og litt kvar dag. Som nemnt ovanfor merka me oss at informantane svara at dei ikkje fekk tilbakemelding frå lærar eller medelevar. Då både svaret frå informantane og observasjonane våre tilsa at dette med tilbakemeldingar var ei positiv og lærerik oppleving for elevane, meiner me at dette er noko som er viktig og bør prioriterast i skulen. I tråd med dette seier Salen at det er viktig at tilbakemeldinga er meiningsfull og gir relevant informasjon for at eleven skal ha nytte av teksten sin, og at eleven skal kunne utvikle seg (Salen, 2003). Som nemnt i observasjonane våre var elevane engasjerte og nysgjerrige på det å gi og få tilbakemelding, og då elevane fekk rettleiinga/kommentarane frå oss den siste timen me var der, var det ingen klaging eller misnøye uansett tilbakemelding. Dette trur me er eit klart teikn på at elevane var opne for samarbeid og ein moglegheit for forbetring. Det som var eit problem gjennom undervisningsopplegget var at elevane ikkje visste korleis dei skulle gi og få tilbakemelding til og frå kvarandre, noko Salen meiner er viktig at elevane må lære seg (Salen, 2003). Mange var redde for å såra vennene sine ved å gi konstruktive tilbakemeldingar, dermed blei resultatet av tilbakemeldingane ikkje like gode som me hadde håpa på.

#### 4.2.3 Korleis var det å bruke film som utgangspunkt for teksten?

Me viste elevane eit filmklipp og deretter skulle dei skrive avslutninga. Me spurte informantane våre kva dei synest om å bruke film som utgangspunkt for teksten. Svara var over all forventning positive. Informantane svara at dette var eit mykje kjekkare utgangspunkt og dei synest det var kjekt å nytte metoden in medias res. Vidare fortel Solveig og Per at dei ofte slit med å finne ut kva teksten deira skal omhandle og innleiinga er ofte eit problem. Så svara Atle: ”Eg synes det var heilt greit, men sjølv likar eg å byrje heilt frå botn av”. Deretter reflekterte han: ”For dei som lett får skrivesperre, kan det være til god hjelp”. Mathilde hadde sett filmen før, men synest likevel det var kjekt å kunne lage sin eigen vri på avslutninga. Etterpå spurte me dei om det hadde vore greit om dette blei ein vanleg måte å arbeide med tekstar på. Dette var i grunn alle positive til, men Atle føretrakk den vanlege måten å arbeide på.

Svara kan me igjen knytte opp mot dei observasjonane me gjorde oss inne i klasserommet saman med dei andre elevane. Elevane hadde ikkje noko problem med å starte å skrive teksten når dei allereie hadde fått ei ferdig innleiing. Det me reagerte på var at to av informantane synest dette var ein grei måte å arbeide på, for då slapp dei å skrive innleiinga sjølv. Når desse elevane har problem med å konstruere ei innleiing, er det då fordi dei ikkje har ”god nok” fantasi (noko me ikkje trur er tilfellet), eller er det fordi dei ikkje har gode nok kunnskapar om korleis ei innleiing skal være? Desse elevane hadde kanskje ikkje flytkjensla som Csikszentmihalyi presenterte (Eritsland, 2004), og kanskje burde me som lærarar gitt elevane fleire, eller meir tilpassa og konkrete øvingsoppgåver, for å i gong dei kognitive prosessane. Det kan hende dei ikkje såg verdien av å skrive. Dette fekk oss til å lure om det gjaldt fleire elevar i klassen. Me spurte oss sjølv om det var så lurt å ta bort innleiinga, når to av fire informantar svara at dei synest at innleiinga var vanskeleg å skrive, og det var tydeleg gjennom svara at desse to burde ha arbeida meir med innleiing. Om me fekk gjere dette om at, ville me gjerne ha vist filmen først, deretter gitt elevane i oppgåve å skrive ei innleiing for korleis desse gutane på togskindene hadde hamna der, samt vise døme på korleis ei innleiing kan vere, og etterpå skrive ei avslutning. Dermed hadde filmklippet fått den funksjonen som midtdel i ei forteljing. På denne måten kan ein sikre seg at alle elevane får arbeide med det dei slit med.

#### 4.2.4 Blir teksten din brukt?

Ein av dei siste spørsmåla me stilte informantane, var om teksten deira blei nytta etter innlevering, som til dømes lesen opp i klasserommet, lagt i eit felles klassehefte o.l. Igjen blei svara me fekk relativt like. Mathilde svara: ”Eg veit at den blir lesen opp i dei andre klassane, men ikkje noko særleg i vår. Men om det er ein skikkeleg bra tekst, så har det hendt at den har blitt lagt ut på nettstaden til skulen eller lest opp høgt i klasserommet”. Solveig svara nesten det same. Læraren spurte av og til om ein tekst skulle lesast opp, men om dette var tilfelle, var det ofte dei same elevane sine tekstar som gjekk igjen. Atle meinte tekstane ikkje blei brukt til noko, men om ein tekst var spesielt god, kunne det hende at den blei lesen opp av lærar, elles blei dei lagt i eit arkiv, og deretter gløymt. Per sakna meir høgtlesing av tekstane sine. Han synest det var ein stor motivasjon til å arbeide meir med skrivinga

si. Per sa han likte svært godt å lese teksten for dei andre, han likte å vere munnleg og han likte at teksten hans betydde noko. Mathilde var einig med Per: ”Eg synest det er kjekt å få lest opp teksten min. Og då kan dei andre være med på å bedømme om eg har fortent den karakteren eg har fått eller ikkje. Det er kjekt å få andre sine meiningar i staden for berre ein”. Solveig innrømma at ho ville ha arbeida meir med teksten sin om ho visste at den ville bli brukt. Dette meinte ho gjekk igjen for dei fleste i klassen. ”Det er jo bere læraren som ser den uansett og eg får jo berre ein karakter,” tilføya ho. Atle var litt likegyldig til kva teksten blei brukt til, då det berre var karakteren som var motivasjonsmomentet - ”Eg bryr meg ikkje særleg om kva som skjer med teksten etterpå eigentleg”.

Det var ikkje vanskeleg å forstå at kva læraren gjorde med teksten i etterkant hadde betydning for tre av fire informantar. Dei sakna at teksten deira blei brukt, og me fekk til og med ei innrømming frå Solveig om at ho ville arbeida meir med teksten, dersom den blei nytta. Ut i frå dette kan me sjå at den ytre motivasjonen mangla hos elevane. Den ytre motivasjonen er det som driv oss ut i frå sjølve aktiviteten, som kan vere ros frå læraren, eller til dømes gode resultat (Imsen, 2005). Vår tolking ut i frå dette er at læraren må bli flinkare å bruke tekstane i klasserommet, for tydelegvis er dette eit motivasjonsmoment for dei fleste elevane. Som alle veit trengs det ein droppe motivasjon for at ein skal gjere sitt beste i skularbeidet. Derfor synest me det å lese teksten i klasserommet, eller å bruke den i etterkant for å vise elevane at arbeidet deira har betydning, er ein liten pris å betale. Me merka at elevane blei nøgd då me hadde kommentarar/tilbakemeldingar til arbeidet dei hadde lagt ned i teksten som dei kunne nytte til å forbetre teksten før endeleg innlevering. Desse tilbakemeldingane trur me elevane fekk ein indre motivasjon av som gav dei utbytte og glede av sjølve aktiviteten (Imsen, 2005), og dette såg me når dei ikkje klarte å legge frå seg blyanten når dei skreiv. Den tydelege nytteverdien av tekstane gav elevane eit lite løft.

### 4.3 Elevtekstar

Her skal me ta for oss fire elevtekstar. Me har valt ut ein synsvinkeltekst og ein lengre tekst av kvar enkelt elev. Me skal sjå om elevane har nytta rett sjanger og skrive med rett synsvinkel i forhold til oppgåva. I tillegg vil me sjå på korleis dei har skildra i



teksten, noko me også vekta. La oss kalle dei fire ulike elevane Magne, Truls, Kristine og Bodil. Me har valt å ta med små utdrag frå elevtekstane som me meiner er viktige å poengtere, og utdrag som kan vise om elevane har nådd læringsmåla. Heile elevtekstar ligg som vedlegg IV.

Først vil me ta for oss Magne sine tekstar. I den korte oppgåva skulle Magne førestille seg at han var ein av gutane på togsjakkene. Elevane måtte nytte ein personal forteljar. ”Eg gjek sakte langs tog sjinene, eg tok på det kalde metallet foran meg var will og johnsson brødrene eg ser røyk frå skogen og eg høyrar lydar plutselig ser eg eit tog eg fekk ein ekkel følelse og eg skrike ”TOG!””. Som me ser har Magne nytta rett forteljarmåte, altså eg-forteljar, men har nokre skrivefeil og manglar ein god del teiknsetting, samt stor bokstav i namn. I den lengre skriveoppgåva måtte Magne og dei andre elevane nytte ein allvetande forteljar, altså forteljaren skulle ha innsikt i alle sine hovud (Skjelbred, 1992). Vidare måtte elevane nytte rett sjanger og skildre godt i teksten. Magne viser at han har forstått korleis han brukar den allvetande forteljaren: ”Dei diskuterar kvem som har skylda i ”tapet”. johnsen brødrene er enige om at det var will men will meiner at det var johnsombrodrene sin feil”. Igjen ser me at Magne ikkje brukar teiknsetting og har nokre skrivefeil. I teksten som heilskap har Magne treffe rett på sjangeren (vedlegg IV). Han har bygd opp teksten sin med ein midtdel og ei avslutning. Magne svara på konflikta, men målet, at gutane skal finne levningane frå vennen deira, kjem ikkje godt fram før i slutten. Vidare er språket i teksten overflødig, han brukar mange ord for å få fram poenget sitt, slik som du kan sjå i dømet ovanfor. Me skulle ynskje Magne var litt flinkare til å skildre slik at lesaren blei meir oppslukt i teksten. Me finn få eksempel der han har skildra. Magne sin måte å skildre teksten på var å teikne korleis leirplassen til gutane såg ut. Det var interessant å sjå at Magne brukte fleire måtar å uttrykke seg på, og brukte gjerne den høgre hjernehalvdelen når han ville formidle skildringa i teikning. Det er nemleg i den høgre hjernehalvdelen det spontane og den leikbaserte læringa skjer (Eritsland, 2004).

Truls nyttar rett synsvinkel på både den korte og lange teksten, og det ser ut som om han har forstått korleis han skal nytte den allvetande - og den personale forteljarmåten. Vidare i den lengre teksten ser me at Truls slit litt med skildringa, slik som Magne. Teksten er kortare enn kva oppgåva sa at den skulle være (2-3 sider) og

dette viser godt igjen på handlinga, ettersom handlinga skjer fortløpande og det ser ut som at eleven har hatt hastverk med å bli ferdig. Truls har fått med seg ein midtdel og ei avslutning, og har dermed treffe rett på sjangeren. Me synest likevel avslutninga kjem for brått, og er på ein setning: ”Dei gjekk tilbake til byen og fekk sitte på med toget heim til familien sin”. I Truls sin tekst finn ein lite skrivefeil, og dei få skrivefeila vil me sei er slurvefeil.

Kristine, likt med dei andre elevane, har forstått korleis ho skal nytte den personale forteljaren i den korte skriveoppgåva. Ho held seg til dei personlege pronomena eg og me gjennom heile teksten: ”Eg hørte at toget kom nermare og nermare. (...) Me følte oss letta og snudde oss for og å sjå kva som skjer med litle brødrene våre”. Vidare i den større oppgåva har ho skrive ei lang og fin tekst. Ho er flink til å skildre: ”sveitten rann nedover panna deira, og pulsen deira var så høg at det kjendes ut som om hjarte var i halsen på dei”. Vidare er ho særst flink å nytte dialog. Kristine har nytta forteljarsjangeren rett og har ei spenningskurve, i tillegg til at ho har fått med seg alle kriteria for oppgåva.

Bodil er flink å skildre i teksten sin. I den korte oppgåva skildrar ho både handlinga og omgivingane med godt språk: ”Då eg kjørte rundt den skarpe svingen som kom rett før brua såg eg 4 guttar krysse brua! Eg såg blikka deira rette seg mot toget med eit stort gap”. Ho, som alle andre, nyttar den personale forteljarmåten korrekt: ”Eg drog i spaken for å stanse toget, men det var for seint”. Vidare har ho få skrivefeil. Det same gjeld den lengre teksten. Ho skildrar godt, har få skrivefeil og nyttar rett forteljarmåte: ”Det einaste dei høyrde var pulsen som for i eit banka kjør inni kroppen deiras”. Oppbygginga av forteljinga er veldig god og det me merkar oss mest, er den spennande og opne avslutninga. Likt med Kristine har Bodil fått med seg alle kriteria som var i oppgåveteksten.

## 5.0 Funn og konklusjon

Me har lært mykje og sett mykje interessant under prosessen med bacheloroppgåva. Me såg til dømes at prosessorientert skriving gav elevane ein god struktur i arbeidet sitt, og me såg i klassen at dette fremja læring. Det å arbeide i fleire nivå undervegs i skriveprosessen gav elevane kontroll på kva og når noko skulle gjerast, og det virka

frigjerande for dei å kunne konsentrere seg om ein ting om gongen. For å støtte oss på anna forskning som er gjort om POS, vil me nemne den amerikanske forskinga der Applebee og Langer har sett at elevar som nyttar POS (idemyldring, førsteutkast o.s.b.) gjennom skulegongen sin, presterte godt på skrivetestar (Matre, Sjøhelle, & Solheim, 2012). Me kjente ikkje elevane våre så godt at me kan sei at resultatene av vårt undervisningsopplegg var betre enn tidlegare skrivearbeid, men me såg at skrivelysta og motivasjonen auka gjennom heile prosessen. Vidare arbeida elevane i grupper, noko som me og Olga Dysthe meiner er svært positivt dersom elevane er organisert rett (Salen, 2003). Me merka oss at elevane var komfortable med dette og elevresponsen var lærerik for elevane, og den fungerte svært godt. Me brukte teorien til Dysthe om å plassere fleire språkleg gode elevar i same gruppe, og på denne måten nytta me den næraste utviklingssona, som me finn hos Vygotsky og det sosiokulturelle læringssynet (Imsen, 2005).

Etter responsen frå elevane vil me konkludere med at bruk av film var eit godt utgangspunkt for ein tekst, både for dei som sleit med innleiing og for dei som til vanleg ikkje hadde noko problem med det. Filmen var eit stort motivasjonsmoment og elevane kom lettare i gong med oppgåveteksten sin. Når dette er sagt må me stille oss kritisk til å erstatte innleiinga med film. På denne måten får ikkje dei elevane som slit med å skrive ei innleiing øving i dette.

Vidare lærte me at nytteverdien av ein tekst er svært viktig for elevane. At teksten blir nytta til noko, eller at eleven sjølv får nytte av teksten, er eit stort motivasjonsmoment. Dette fører oss til vurdering og tilbakemelding. Elevane må vite korleis dei skal gi gode og konstruktive tilbakemeldingar til kvarandre, sidan me såg at elevane hadde nytte av dette. Elevane lærte av oss korleis dei skulle gi respons og deretter nytta dei tilbakemeldingane frå kvarandre til å forbetre teksten.

Når det kjem til resultat av elevtekstane, meiner me at me har oppnådd måla våre i forhold til dei nedbrotne læringsmåla. Det såg ut til at alle elevane, ikkje berre dei me har tatt ut i drøftinga vår, hadde forstått korleis dei skulle nytte den personale- og den allvetande forteljarmåten. I tillegg hadde elevane god kontroll på forteljing som sjanger, men nokre burde ha arbeida meir med avslutninga si, samt skildringa.

For å svare på problemstillinga vår: kan prosessorientert skriving som arbeidsmetode, og film som utgangspunkt for å skrive ein tekst, hjelpe skriveprosessen og skrivelysta? Ja! Etter alt me har lært og observert, og tilbakemeldingane me fekk frå informantane, virka prosessorientert skriving og film som utgangspunkt for å skrive ein tekst, svært hjelpesamt på skriveprosessen og skrivelysta.

## 6.0 Kjelder

Austad, I. (2003). *Mening i tekst*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2010, 08 01). *Læreplan i norsk*. Henta 11 19, 2012 frå [www.udir.no](http://www.udir.no): <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. (2010, 08 01). *Læreplan i norsk*. Henta 11 19, 2012 frå [www.udir.no](http://www.udir.no): hovudområder: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Hovedomraader/>

Utdanningsdirektoratet. (uå). *God skriveopplæring - for lærere på ungdomstrinnet*. Henta 3 20, 2013 frå [www.udir.no](http://www.udir.no): <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/Container/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/Hva-sier-forskningen/>

Utdanningsdirektoratet. (uå). *Læreplan i norsk - kompetansemål*. Henta 4 8, 2013 frå [www.udir.no](http://www.udir.no): <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1654775316>

Utdanningsdirektoratet. (uå). *Prossessorientert skriving*. Henta 3 13, 2013 frå [www.udir.no](http://www.udir.no): <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Prossessorientert-skriving/>

Youtube. (2011, 3 21). *Stand By Me "Train" Now Available on 25th Anniversary Blu-ray Edition!* Henta 5 13, 2013 frå [www.youtube.com](http://www.youtube.com): <http://www.youtube.com/watch?v=VtMc7gYjyFo>

Vinje, E. (1989). *Forteljing og Skriveopplæring*. Oslo: J.W. Cappelen's Forlag.

Eritsland, A. (2004). *Skrivepedagogikk, teori og metode*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Dahle, G., & Wold, K. (2005). *Velkommen til språket - Skriveøvelser for lærere, elever og andre skrivelystne*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Danielsen, R. (2004). *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holst, R. E. (2006, ? ?). *Fortelling i skolen*. Henta 4 9, 2013 frå Hva er en fortelling?: <http://webster.hibo.no/alu/norsk2/f4/rita/fortelling.htm>
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Matre, S., Sjøhelle, D. K., & Solheim, R. (2012). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Salen, G. (2003). *Lese - og skriveopplæring i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Svanberg, R., & Wille, H. (2009). *La stå!* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skjelbred, D. (1992). *Elevens tekst*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Skrivesenteret. (2011). [www.skrivesenteret.no](http://www.skrivesenteret.no). Henta 3 13, 2013 frå Skriveopplæring for ungdomstrinnet: [http://www.skrivesenteret.no/files/article/16902/i\\_skrivende\\_stund\\_tipshefte\\_nygiv.pdf](http://www.skrivesenteret.no/files/article/16902/i_skrivende_stund_tipshefte_nygiv.pdf)

Røssland, T. A. (2011, 5 6). *www.forfattaren.no*. Henta 3 11, 2013 frå Forfattarbesøk:  
<http://www.forfattaren.no>



## 7.0 Vedlegg

## Vedlegg I

### Intervju med informantar.

#### Mathilde

**Benedikte:** Likar du å skrive?

**Mathilde:** Eg likar det veldig godt.

**Benedikte:** Kva er det som gjer at du likar å skrive?

**Mathilde:** Eg likar det for då får eg brukt fantasien min, eg går ofte med mange tankar i hovudet og eg likar å skrive det ned.

**Benedikte:** Men kva er det som gjer at du synes det er kjekt å skrive i skulesamanheng då?

**Mathilde:** Det er vel det at eg får karakter på det, og då får eg tilbakemelding om eg kan det eller ikkje og kva eg kan forbetre.

**Benedikte:** Er det kjekt å vite at andre les det du har skrive?

**Mathilde:** Ja, for då får eg vurdering av arbeidet mitt, og det er ganske kjekt.

**Benedikte:** Når du skal skrive, har det noko å sei kva slags type tekst det er?

**Mathilde:** Ja, det har vel det. Eg likar å skrive ting som kunne ha skjedd i røynda, eller som kunne ha skjedd meg. Som eg kan dele med andre, inspirere andre, sånn at dei byrjar å tenke over ulike ting.

**Benedikte:** Tidlegare i norsken har de arbeida med saktekstar, og no når me har vore her denne veka, har me arbeida med skjønnlitteratur. Kva likar du best å skrive?

**Mathilde:** Eg plar å være veldig strukturert når det kjem til skulearbeidet, så det å skrive saktekstar synes eg er kjekt, for då får eg brukt den strukturen som eg likar. Men når eg vil bruke fantasien min, synes eg det er kjekt å skrive forteljingar og sånn.

**Benedikte:** Denne veka når me har vore her, har me arbeida litt ”annleis” med skriving. Me har gitt de tilbakemeldingar undervegs og de har fått tilbakemelding frå medelevar. Kva synes du om denne måten å arbeide på?

**Mathilde:** Det var veldig kjekt! Me fekk ein plan, og det var lett å følgje den. Og for kvar dag hadde kunne ein forbetre seg meir og meir, ein får finpusse på teksten, slik at ein kan få betre karakter og du får gjort arbeidet skikkeleg, liksom.

**Benedikte:** Så du likar strukturen i det?

**Mathilde:** Ja!

**Benedikte:** Kan du fortelje meg litt om kva du sit igjen med eller kva du har lært etter desse timane me har hatt i norsken?

**Mathilde:** Eg synes det var veldig lærerikt når dei andre elevane fekk sei kva dei meinte om teksten min, for når lærarane gjer det veit du at kjem frå læraren sine auge, men når eg var på gruppe med for eksempel X, ser den personen på det med eit heilt anna syn, for X er like gamal som meg og kan kanskje lettare forstå kva eg meiner. Det er liksom lettare å få andre medelevar til å forstå teksten din.

**Benedikte:** Heilt i byrjinga av denne veka, starta me med at de skulle skrive små tekstar med utgangspunkt i synsvinkel, synest du det var lettare å forstå synsvinkel når me brukte denne metoden, i stadenfor når ein lærar underviser om det?

**Mathilde:** Det var lettare å forstå om eg som forteljar sto innanfor sirkelen eller utanfor sirkelen. Dette har eg alltid blanda. Men no når me fekk oppgåve å skrive ut i frå dei ulike personane sitt syn, var det lettare å forstå. Så det var lettare å forstå det etter dei øvingsoppgåvene.

**Benedikte:** Korleis var det å skrive ein tekst med utgangspunkt i film der de fekk ei oppgåve å skrive slutten av eit filmklipp, i stadenfor å skrive ein heil tekst ”med eigen fantasi”?

**Mathilde:** Eg synes det var mykje kjekkare! Til vanleg brukar eg mykje tid på å tenke ut kva teksten skal handle om, og korleis teksten min skal starte. Og eg synes det var mykje kjekkare å hoppe rett inn i ein scene og eg hadde jo sett filmen i frå før, og eg var klar over kva som skulle skje i slutten. Så eg synes det var litt kult at eg fekk lage min eigen slutt på den filmen. Å blei det mykje kjekkare.

**Benedikte:** Følte du at du blei meir motivert til å skrive teksten?

**Mathilde:** Ja, det blei eg. Når eg kom heim frå trening, sat eg å skreiv til eg la meg. Ideane berre strøyma på, og eg synes det var så kjekt å lage min eigen vri på slutten.

**Benedikte:** Sånn elles, plar de å få tilbakemelding eller rettleiing frå lærar eller elevar undervegs, slik som me har gjort no?

**Mathilde:** Nei, eigentleg ikkje. Det plar å stå på timeplanen at me skal ha ein skrive dag eller ei oppgåve om for eksempel fabel, intervju o.s.v, og når me spør om kva det går ut på, må me ofte finne det ut sjølv. Så me plar ikkje å få den same oppbygginga som no på ein måte.

**Benedikte:** Så de leverer berre inn teksten å får den igjen?

**Mathilde:** Ja. Som oftast har ikkje læraren tid, fordi det er så mange andre prøvar å rette.

**Benedikte:** Det var dumt.

**Benedikte:** Den teksten de skriv på skrivedagane dykkar, blir den brukt til noko? Blir den lest høgt og liknande?

**Mathilde:** Eg veit at det har blitt gjort i dei andre klassane, men ikkje noko særleg i vår. Men om det er skikkeleg bra tekst, så har det hendt at den har blitt lagt ut på nettstaden til skulen eller lest opp høgt i klasserommet.

**Benedikte:** Kva synes du om det?

**Mathilde:** Eg synes det er kjekt å få lest opp teksten min. Og då kan dei andre vera med på å bedømme om eg har fortent den karakteren eg har fått eller ikkje. Det er kjekt å få andre sine meiningar i stadenfor berre ein.

**Benedikte:** Er det ein betre måte å skrive på når du får tilbakemeldingar frå andre, enn når du skriv heilt åleine utan tilbakemelding?

**Mathilde:** Det var veldig kjekt, sidan me var ei slik gruppe som var blanda mellom dei ulike vennskapsbanda i klassen, dermed fekk me så ulike endingar på historia og sjølv sagt tilbakemeldingar eg sjølv ikkje ville ha tenkt på. Så dette var ein kjekk måte å arbeide på.

**Benedikte:** Så du synes ikkje det var eit forstyrrende element?

**Mathilde:** Nei, det synest eg ikkje. Me arbeida godt i lag, tross gruppa, og me blei einige om tre punkter som skulle vere med i avslutninga, og resten blei me einige om me kunne bestemme sjølv. Og til slutt hadde alle ulike endingar på historia, det var veldig gøy og eg fekk innsikt i dei andre sin fantasi.

**Benedikte:** Kva hadde du synes om dette blei ein fast måte å arbeide med tekstar på?

**Mathilde:** Eg har mykje eg gjer på i kvardagen, så å få eit slikt opplegg med ein slik struktur, passar fint for meg. Slik at me har ein ”deadline” kvar dag. Og for meg som gjer mykje på fritida, var det greit å kunne skrive litt å litt, i stadenfor å skrive ein heilt tekst på ein dag. Veldig greit å få ein liten tilbakemelding kvar dag og kva eg må fikse på for å få betre karakter.

## Solveig

**Benedikte:** Me skal snakke litt om korleis du synes det er å skrive. Derfor går me rett på sak. Likar du å skrive?

**Solveig:** Ikkje sånn spesielt.

**Benedikte:** Så du likar ikkje å skrive tekstar?

**Solveig:** Nei, eg er ikkje så flink å bruke fantasien min...

**Benedikte:** Kvifor ikkje?

**Solveig:** Nei, altså... Viss eg får beskjed om å skrive ein lengre tekst, så tenker eg: ÅRH. Og så veit eg ikkje kva eg skal skrive om, og eg veit ikkje om det er bra nok.

**Benedikte:** Men kva trur du skal til for at du skal synes det er kjekt å skrive?

**Solveig:** At eg får lov til å velje sjølv kva eg skal skrive om og at eg ikkje skal skrive så veldig, veldig mykje, he-he.

**Benedikte:** Så du likar best å skrive kortare tekstar?

**Solveig:** Ja.

**Benedikte:** Dette med sjanger, som saktekstar eller forteljing, slik som me har gjort no, har dette noko å sei om du skal synes at det er kjekt å skrive?

**Solveig:** Om tema er lett og eg synest det er kjekt, synest eg det er ok, men om ikkje, synest eg det er vanskeleg.

**Benedikte:** Denne veka har me arbeida litt annleis i forhold til korleis de er vande med å skrive, kva synes du om denne måten å arbeide på?

**Solveig:** Det synest eg har vore kjekt. Greit å ha ein plan for arbeidet framover, i staden for å byrje rett på.

**Benedikte:** Føler du at du får noko hjelp i det å samtale med andre om teksten din?

**Solveig:** Ja, men ikkje dei i klassen.

**Benedikte:** Kan du fortelje meg litt om kva du lærte av å arbeide på denne måten?

**Solveig:** Eg lærte korleis eg skulle bruke dei ulike forteljarvinklane, og det var mykje lettare når eg på ein måte var dei ulike personane. Og om det om eg veit alt eller ikkje.

**Benedikte:** Synes du det var lettare å forstå dette med synsvinklar når de fekk arbeide med det sjølv, i staden for at eg sto å underviste om det?

**Solveig:** Det var lettare å forstå når eg skulle på ein måte vere dei ulike personane. Så eg synest det var lettare denne måten. Eg trur ikkje eg ville forstått det like lett, om du berre hadde snakka om det.

**Benedikte:** Dette med å brukt film som utgangspunkt, korleis synest du det var?

**Solveig:** Det var gøy.

**Benedikte:** Synest du det var lettare når du på ein måte allereie hadde ei byrjing å gå ut i frå?

**Solveig:** Eg slit alltid med å byrje på ei forteljing, så når eg hadde eit utgangspunkt var det mykje lettare når eg allereie hadde den informasjonen eg trong.

**Benedikte:** Det som me har gjort denne veka, kallast for prosessorientert skriving. Me har delt opp oppgåva i fleire delar der de fekk tilbakemelding frå både oss og medelevane dine undervegs. Kva synest du om dette?

**Solveig:** Det var lettare å forstå korleis eg skulle skrive ein skikkeleg tekst og korleis ein forteljing var bygd opp. Og generelt kjekkare.

**Benedikte:** Kva synest du om at du fekk tilbakemelding frå dei i klassen, før du leverte den inn til oss?

**Solveig:** Det var ikkje noko særleg stor hjelp med dei eg sat med. Det var betre med tilbakemelding frå deg og Hanne.

**Benedikte:** Det var dumt, hadde det vore betre om du kom på gruppe med nokon andre?

**Solveig:** Ja, det trur eg.

**Benedikte:** Til vanleg når de skriv tekstar, får de rettleiing frå medelevar og lærarar undervegs?

**Solveig:** Ikkje så mykje. Det er berre vel det eller det, eller skriv om det du har lyst.

**Benedikte:** Den teksten de skriv heime til vanleg, blir brukt til noko? Som for eksempel lest opp høgt i klassen og liknande?

**Solveig:** Av og til spør læraren om me har lyst å lese den opp, men det er ikkje så veldig ofte. Og viss det skjer er det ofte dei same elevane som får teksten sin lest opp. Det er heller ikkje så mange som gjer leksene sine, for dei veit at læraren ikkje sjekkar dei.

**Benedikte:** Hadde det påverka deg meir om du visste at teksten din blei lesen opp?

**Solveig:** Om eg hadde visst at min tekst ville bli lesen opp, ville eg sjølvsagt gjort meir arbeid enn kva eg vanlegvis gjer. Men det er jo berre læraren som ser den uansett. Og eg får berre ein karakter.

**Benedikte:** Kva synes du om denne måten som me har arbeida med denne veka, hadde blitt ein vanleg måte å arbeide på i klassen?

**Solveig:** Eg hadde likt det veldig godt. Men eg skulle ynskje det var meir diskusjon frå dei på gruppa mi. Greit det der med å dele opp teksten i fleire delar på ein måte. Det hadde og vore greit om klassen hadde fått øvd seg litt meir på å gi konstruktiv tilbakemelding, for slik som det er i dag, er det ikkje lett å sei kva som burde ha vore jobba meir med til ein av vennene mine.

## **Atle**

**Benedikte:** Likar du å skrive tekstar?

**Atle:** Eg synest eigentleg det er ganske kjekt å skrive tekstar. Spesielt når eg får velje tema sjølv.

**Benedikte:** Er det noko spesielt du likar med å skrive?

**Atle:** Eg synest det er kjekt å la fantasien sleppe laus!

**Benedikte:** Har då sjangeren noko å sei meiner du?

**Atle:** Eg likar å skrive noko med spenning i. Som til dømes krim.

**Benedikte:** Så du føretrekk skjønnlitteratur?

**Atle:** Ja.

**Benedikte:** No tidlegare har de skrive ein artikkel, kva synest du om det?

**Atle:** Det var heilt greit, men det er ikkje den sjangeren eg likar best.

**Benedikte:** Denne veka har me arbeida litt annleis med skriving. Me har delt opp skrivinga i fleire delar, slik som første, andre og tredje utkast. Kva synes du om denne måten å arbeide på?

**Atle:** Eg synest det med tilbakemeldingane var veldig greit, for då fekk eg andre sine personlege meiningar om teksten min. Og då såg eg ting eg kunne forbetra meg på.

**Benedikte:** Heilt i byrjinga av veka, fekk de i oppgåve å skrive ut i frå fleire synsvinklar. Korleis synest du det var å arbeide slik, i forhold til om eg berre hadde stått å undervist dykk?

**Atle:** Det var litt lettare når eg fekk tenke det sjølv, på ein måte. Men eg synest og det er greit at læraren kan utdjupe det litt meir.

**Benedikte:** Me har jo og brukt film. Korleis synest du det var å skrive ei forteljing med utgangspunkt i noko du allereie hadde sett?

**Atle:** Eg synest det var heilt greit, men sjølv likar eg å byrje heilt frå botn av. Men for dei som lett får skrivesperre, kan det være til god hjelp.

**Benedikte:** Blei det meir forstyrrende enn til hjelp for deg?

**Atle:** Jo, det var jo eigentleg til hjelp, det var eit lettare utgangspunkt å byrje med.

**Benedikte:** Plar du å få rettleiing frå lærarar og medelevar når du skriv ein tekst i heimeoppgåve?

**Atle:** Det einaste me får er ulike alternativ om kva me skal skrive om, eller så kan me velje eit fritt tema.

**Benedikte:** Men det er ikkje slik at du kan levere den inn til lærar å få ein tilbakemelding før du leverer ferdig produkt?

**Atle:** Nei, det skjer ikkje. Me skriv teksten ferdig, leverer inn og får den tilbake med karakter på. Me har aldri brukt sånn første og andre utkast slik som me har gjort no.

**Benedikte:** Så det hjelpte deg å bruke første og andre utkast?

**Atle:** Ja, det gjorde det. For min del synest eg det er veldig keisamt å skrive mykje, i vertfall om det er for hand! Men no når me kunne skrive litt etter litt å rette undervegs, var det greitt sidan då slepp me å ha masse skrivefeil når me skal levere inn for å få karakter.

**Benedikte:** Når de har skrive ein tekst, blir den brukt til noko spesielt? Blir den lest høgt opp i klasserommet for eksempel?

**Atle:** Nei, det trur eg ikkje. Eg tippar lærarane les teksten, og legg dei i eit arkiv.

**Benedikte:** Så de les den ikkje for kvarandre eller noko?

**Atle:** Nei, i så fall må den være spesielt god.

**Benedikte:** Men kva føler du om det då? At teksten din ikkje blir brukt til noko?

**Atle:** Nei, eg arbeidar kun for karakteren si skuld. Eg bryr meg ikkje særleg om kva som skjer med teksten etterpå eigentleg.

**Benedikte:** Korleis synest du det er å samarbeide med andre når du skal skrive ein tekst?

**Atle:** For min del synest eg det er best å arbeide åleine eigentleg.

**Benedikte:** Kva hadde du synest om slik som me har arbeida denne veka hadde blitt ein fast måte å arbeide på?

**Atle:** Eg føretrekk eigentleg den gamle metoden.



## Per

**Benedikte:** Likar du å skrive?

**Per:** Spørs kva det er.

**Benedikte:** Kva likar du å skrive då?

**Per:** Historiar og sånn som du kan bruke fantasien.

**Benedikte:** Kva synest du om å skrive saktekstar då?

**Per:** Det synest eg er vanskeleg...

**Benedikte:** Kvifor det?

**Per:** Eg veit liksom ikkje korleis eg skal skrive det. Og så er det vanskeleg for eg må leite opp masse fakta og ofte er det emne eg ikkje veit kva er ein gong.

**Benedikte:** Kva synest du om arbeidsmetoden me har brukt denne veka?

**Per:** Eg synest det var litt stress, for eg brukar litt lang tid når eg skal skrive ei forteljing. Og no måtte me liksom skrive eit førsteutkast på ein dag liksom. Og då måtte eg skrive heile dagen, og så stod eg opp tidleg dagen etter for å gjere det ferdig før skuledagen. Så eg skulle ynskje me kunne fått litt betre tid kanskje.

**Benedikte:** Kvifor stod du opp tidleg dagen etter?

**Per:** For å bli ferdig vel! Viss ikkje fekk eg lapp.

**Benedikte:** Hehehe, okei. Me og skulle ynskje at me hadde litt betre tid. Men kva føler du at du sit igjen med etter desse timane her? Har du lært noko?

**Per:** Eg hadde godt av repetisjonen du hadde, og så lærte eg ein del om synsvinklar å sånn. Og kva eit første utkast er.

**Benedikte:** Så bra! Men heilt i byrjinga så arbeida me med synsvinklar, sånn som du sa. Hadde måten me gjorde det på noko å sei for at du forsto det betre?

**Per:** Ja, det var litt kult når eg fekk skrive kva han eine guten følte. Og eg klarte å leve meg meir inn i historia.

**Benedikte:** Korleis synest du det var å bruke filmen som utgangspunkt for forteljinga di då?

**Per:** Eg synest det var gøy.

**Benedikte:** Var det lettare eller vanskelegare for deg å skrive teksten då?

**Per:** Det var lettare. Eg likar ikkje så godt å skrive innleiing på tekstar å sånn.

**Benedikte:** Korleis synest du det var å få tilbakemelding i frå oss og frå medelevane dine?

**Per:** Eg er ikkje så god på rettskriving, og eg synest det var litt vanskeleg å hugse alle tilbakemeldingane eg fekk frå medelevane, men dei eg kunne hugse var jo til hjelp.

Eg hadde jo for eksempel gløymt overskrift.

**Benedikte:** Plar du å få tilbakemelding frå lærar eller medelevar til vanleg?

**Per:** Nei, derfor synest eg kanskje det var litt vanskeleg.

**Benedikte:** Ja, ein treng litt trening i det.

**Per:** Men når me får ei heimelekse, får me av og til lov å starte i timen, og då får me av og til hjelp frå læraren.

**Benedikte:** Blir teksten din brukt til noko? Blir den lest høgt i klassen?

**Per:** Nokre gongar.

**Benedikte:** Kva synest du om det?

**Per:** Det synest eg er kjekt. Men det er kjekkast når eg får lese den sjølv.

**Benedikte:** Kvifor synest du det er kjekt?

**Per:** Eg synest det berre er kjekt å lese høgt i klassen. Har ikkje særleg skrekk for det.

**Benedikte:** Korleis synest du det er å samarbeide med andre når du skal skrive ein tekst?

**Per:** Eg synest det var litt lettare, for det var ikkje så stort press på meg. Og i vertfall når det blir satt karakter.

**Benedikte:** Kva meiner du med press?

**Per:** Jo, for no denne veka fekk me lov å bli samde om ei felles avslutning. Og me samtala rundt det.

**Benedikte:** Er karakter viktig for deg? Tenker du på det når du skriv tekstane dine?

**Per:** Eigentleg ikkje, hovudet mitt dreier seg egentleg kun om den oppgåva.

**Benedikte:** Kva hadde du synest om slik som me har arbeida no denne veka hadde blitt ein vanleg måte for de å arbeide på?

**Per:** Det hadde vore greit og nyttig. Men eg skulle ynskje me fekk vite det litt før, og ikkje berre kasta inn i det på ein måte. Kanskje betre tid på kvar enkelt utkast.

**Benedikte:** Einig!

## Vedleg II

### Observasjonar

#### Dag 1– Første time

- Tok lang tid før alle elevane kom til ro. Nokre elevar snakkar ikkje om faget.
- Kom litt seint til ro på grunn av nokre elevar skulle ut med assistent.
- Etter 5-7 minutt roa elevane seg ned.
- Elevane framme i klasserommet er aktive og flinke til å rette opp handa.
- Elevane fortel at dei har hatt ei slitsam helg og er ikkje heilt i humør.
- Elevane bakerst i klasserommet har endå ikkje fått merksemda opp mot lærar. Har meldt seg litt ut. Snakkar om korleis helga har vore.
- Elevane ved vindauget fiklar med andre ting som armband, negler, pennal o.s.b.
- Nokre av elevane geispar, strekk seg, ligg halvvegs over pulten.
- Kviknar til når filmen blir nemnt, og nokre rettar merksemda si mot lærar når dei høyrer ordet tankeskriving.
- Nokre av elevane nyttar kvar sjanse dei får til å snakke om noko anna.
- Dei fleste elevane finn fram blyant og ark til å bruke til tankeskrivingsoppgåva.
- Det var ingen klaging på oppgåva, alle elevane skriv flittig når Benedikte tar tida på tanskeskrivingsoppgåva.
- Nokre elevar teiknar på arket.
- Kommenterar på at elevane ville ha lenger tid på oppgåva.
- Elevane ler mykje då dei les opp til kvarandre kva dei har skrive.
- Støynivået blir høgt.
- Blir roleg igjen, då Benedikte ber dei fjerne ord og setningar dei ikkje var nøgd med.
- Elevane arbeidar fint og roleg vidare med oppgåva.

#### Dag 1 – Andre time

- Det tek fem minuttar før elevane roar støynivået litt.
- Sju minutt er gått, elevane blir heilt stille når dei har fått utdelt frukta si.

- Nokre dumme kommentarar når dei får vite at det er norsk i stadenfor engelsk.
- Nokre elevar sit med musikk på øyra.
- Nokon har mobiltelefonen sin framme.
- To elevar imiterer ein lærar, blir slått ned på.
- Det rette samtaleemne er endå ikkje heilt på plass.
- Elevane blei rolege då Benedikte byrja med repetisjon av forteljing som sjanger. Ho stiller spørsmål for å fange merksemda deira.
- Elevane kviknar til når filmklippet skal visast.
- Nokre er oppteken av kvaliteten på filmen me viser. Lo av handlinga/dialogen i filmen.
- Elevane kvikna til når dei fekk oppgåva knytt til filmen. Nokre klaga då dei ikkje fekk sjå slutten av klippet.
- Elevane såg konsentrert ut heilt til dei faktisk skulle skrive. Dei snakka kun om oppgåva, men var usikker på korleis dei skulle byrje på oppgåva.
- Nokre har ikkje skjont at dei skal "vere" ein av dei ulike personane.
- Nokre stiller spørsmålet "kva ville eg gjort?"
- Usikkerheten blir løyst då lærar informerte djupare.
- Stille i klasserommet og alle skriv.
- Nokre skriv meir enn andre.
- Elevane held samtalen innanfor emne.
- Litt uro i klasserommet då elevane fekk beskjed om å bytte person som dei skulle "vere".
- Elevane arbeidar stilt og roleg framover.
- Dei siste fire minuttane av timen var støynivået på topp.

## Dag 2

- Elevane er meir rolege i dag og kjem raskare til ro.
- Elevane blir satt inn i gruppene.
- Det kom nokre negative kommentarar angående gruppene.
- Nokon spør om å få bytte internt.
- Elevane godtar at dei ikkje får bytte.
- Filmklippet skulle visast ein gong til, for i dag skulle elevane få den lengre heimeoppgåva.

- Lyden fungerte ikkje. Dermed nokre kommentarar frå elevane.
- Elevane framleis oppteken av gruppene.
- Elevane får utdelt oppgåva, nokre sukk når dei får vite at det er heimelekse.
- Litt forvirring rundt kva eit førsteutkast er for noko.
- Konsentrasjonen og humøret stig etter lærar har forklart betre kva eit førsteutkast er for noko, og når elevane har fått satt seg skikkeleg i gong med oppgåva.
- Nokre elevar er framleis litt motvillig til å skrive, men resten av klassen arbeidar godt.
- I gruppene arbeidar dei fleste godt i lag, og mange gir kvarandre idear til teksten.

### Dag 3

- Bytte av lærar.
- Elevane leverte inn telefonane sine inn i ein grøn boks.
- Elevane får beskjed om setje seg inn i gruppene. Elevane skulle ha skrive eit førsteutkast til denne timen.
- Nokre har ikkje gjort lekse si.
- Lærar gir rettleiing på tilbakemeldingar dei kan gi til kvarandre.
- Elevane virka engasjerte, stiller mange spørsmål angående tilbakemeldingane.
- Gruppene les førsteutkastet sitt til kvarandre.
- Dei fleste gruppene arbeidar godt saman og emnet er på rett plass.
- Nokre grupper preikar av og til om andre ting, men klarte alltid å hente seg inn igjen på rett emne.
- Mange positive tilbakemeldingar som var ute å gjekk klasserommet.
- Lærar gir beskjed om at dei må være konstruktive med kvarandre. Lærar gir beskjed om at dei må minst gi to gode tilbakemeldingar og ein ting som kunne arbeidast meir med.
- Då kom det konstruktive litt meir inn på banen.
- Sidan nokre elevar ikkje hadde gjort heimelekse si, gav lærar beskjed om at dei som ikkje hadde skrive ferdig eit andreutkast til i morgon, ville få med seg ein lapp heim.
- Nokre elevar gir uttrykk for at dette kan være skummelt.

- Elevane arbeida godt dei siste ti minuttane av timen.
- Lærarar går rundt å hjelper med rettleiing.

#### **Dag 4**

- Elevane hadde til lekse å skrive eit andreutkast på bakgrunn av dei tilbakemeldingane dei fekk førre dag.
- Telefonane blir samla inn.
- Nokre hadde framleis ikkje gjort leksa si, lappen dei får med seg heim virka ikkje til å bry dei noko særleg likevel.
- Sidan ikkje alle elevane hadde komen like langt med teksten sin, fekk dei lov å starte med å arbeide med andreutkastet sitt.
- Dei som hadde gjort leksa si, arbeidde med å gi kvarandre fleire tilbakemeldingar og tips.
- God arbeidsro i klassen.
- Nokre elevar snakkar framleis om andre ting (dette er dei same elevane som ikkje hadde noko i mot ein lapp heim).
- Lærar er klar og tydeleg på tekstane skulle samlast inn i slutten av timen.
- Dei siste 15 minuttane av timen arbeidar elevane godt.

#### **Dag 5**

- Ro i klasserommet med ein gong.
- Dei set seg automatisk inn i gruppene.
- Elevane får tilbake tekstane med våre tilbakemeldingar.
- Nokre uttrykker sjokk/overrasking over kor mange skrivefeil dei hadde. Men tok det med eit smil.
- Elevane les kommentaren sin høgt til kvarandre og diskuterar om dette er rettferdig eller ikkje.
- Ingen klaging.
- Elevane får arbeide med tilbakemeldingane våre og starta på sitt ferdige produkt.
- Elevane får grei beskjed om at denne skal være ferdig til måndag.
- Me takkar for oss.
- Tar elevar med ut til intervju.

### Vedlegg III

## E-postintervju og presentasjon av Tor Arve Røsland.

Forskinga vår i bacheloroppgåva er basert på ein teori Tor Arve Røsland presenterte for oss i eit føredrag i samband med Falturiltufestivalen 2012. Derfor vil me her kort presentere Røsland og deretter kva tankane hans omhandla.

Tor Arve Røsland er ein norsk forfattar frå Kvinnherad i Hordaland. Han er kjend for å skrive litteratur for både barn, ungdom og vaksne. Dei mest kjende bøkene hans er barnebøkene om *Pode* og grøssarserien om *Svarte-Mathilda*. Røsland fortel at han ser fleire filmar enn han les bøker og nyttar ofte film som inspirasjonskjelde for bøkene sine.

I føredraget hans fortel Røsland at han ofte held skrivekurs for elevar rundt omkring på skular i Noreg. Han meiner det at å bruke film, fotografi og andre estetiske element bidreg til å ”trigge” skrivelysta hos elevane. Etter føredraget valde me å kontakte han via e-post for å få meir informasjon om hans arbeid. Røsland svarar oss slik:

Eg bruker utelukkande film og foto i mine skrivekurs, i alle fall så langt i min skrivekurshaldarkarriere. Litt fordi eg sjølv finn mykje inspirasjon i både film og andre visuelle uttrykksformer. Men og fordi dagens oppveksande generasjon har eit mykje sterkare forhold til visuell kunst enn til det skrivne ord. Dei som les mange bøker er nok i mindretal i ein gjennomsnittsklasse<sup>1</sup>.

Vidare spurde me om han kunne utdjupe kva erfaringar han hadde med å bruke estetiske uttrykk kontra skrivne tekstar som utgangspunkt i skriveopplæring:

Eg har aldri brukt tekst som utgangspunkt for skrivekurs, så eg kan egentleg ikkje samanlikne, men å bruke foto og film trigger inspirasjonen mykje raskare hos meg, og eg reknar med at det same er tilfelle hos elevane. Fotografia eg bruker finn eg stort sett på nettet. Eg set saman ulike foto og lar dei velge eitt eller fleire til å tenkje ut karakterar, miljø og konflikt. Det er heilt utruleg kva

---

<sup>1</sup> E-post 11.03.13

dei kan komme fram til. Eg synest rett og slett at det å bruke tekst blir for kjedeleg. La elevane heller forstå at bak ein kvar film og eit kvart dataspel så sit det ein forfattar og skriv.

Han utdjupar vidare:

Den oppveksande generasjonen i dag har ein heilt anna kvardag enn det eg hadde på åttitallet då eg var ungdom, men eg var relativt tidleg ute med video, datamaskin og slike ting, eg og. Held meg oppdatert på tekniske nyvinningar. Kunne ikkje tenkje meg å leve utan internett, t.d. Får angst om straumen går. Men dagens unge har aldri kjent på verkelegheita utan dette. Film, tv-seriar og dataspel og andre visuelle kommunikasjonsformer er mykje meir dominerande enn før. Også tilgangen på dette er endra. Tidlegare var vi priggitt NRK og mandagsfilmen om vi var filminteresserte. No er det overflod av medium som formidlar film, heldigvis. Barn og unge snapchat, bruker instagram, kjøper seg speilreflekskamera, lagar videoar og legg ut på youtube og dokumenterer livet sitt visuelt på ein måte som vi ikkje kunne forestille oss for berre nokre tiår sida. Eg likar det. Eg likar at internett er fritt og anarkistisk, alle kan leggje ut alt dei vil. Grøssar med tanken på at det skal regulerast for mykje, (med unntak av det åpenbare som barneporno og liknande.) Nokre misbruker sjølv sagt denne ytringsfridomen, men trur ikkje vi skal leggje skulda på dei unge. Barn og unge er storforbrukarar av dataspel, som er deira generasjons store nye kunstform, og dei tilegnar seg kunnskap på nye måtar. Går dei mindre på ski som fylgje av dette? Det kan godt hende, men kva gjer vel det? Det er nok folk som går på ski i dette landet. Vi treng vel strengt tatt ikkje fleire no. Eg misunner den oppveksande generasjonen og tilgangen dei har på kunnskap i så ung alder. Dei kan lære seg stort sett alt på internett, om dei vil. Og eg trur vi er i trygge hender med tanke på framtida.

I skrivekurset til Røssland er ikkje målet å skrive ferdige tekstar, målet er å skape ein tekst som fangar lesaren og som inspirerar forfattaren til å skrive vidare. Han innleiar kurset ved å gi konkrete skrivetips som ofte er basert på egne erfaringar, samt gir han tips som er henta frå faglitteratur og frå kurs han har delteke på sjølv. Vidare gir han skriveoppgåver som er tilpassa aldersgruppa som gjeld, og oppgåvene er basert på filmsnuttar og bilete som er med på ”trigge” fantasien. Deretter skriv elevane/kursdeltakarane ein ny tekst som etterkvart blir evaluert av Røssland.

Elevane/kursdeltakarane blir oppfordra til å kommentere andre sine tekstar og dei samarbeidar gjerne. Vidare set Røssland fokus på å skape karakterar, skildre miljø og utforme ei konflikt. Han arbeidar og med munnleg forteljing der assosiasjonsøvingar og improvisering står sentralt (Røssland, 2011). Vidare i e-posten spurde me Røssland



om han kunne dele sine erfaringar og resultat frå skrivekursa sine. Han svara:

Eg har berre positive erfaringar. Eg har ikkje hatt så forferdeleg mange skrivekurs, men eg har vore på veldig mange skulebesøk med bøkene mine. Også då bruker eg filmsnuttar og foto for å fortelje historia. Eg begynner eit kvart skulebesøk med å vise dei ein filmsnutt, dei roer seg ned, nokre blir skremte (det er jo grøssarar eg reiser rundt med) andre blir fascinerte og inspirerte. Eg bruker og foto for å fortelje dei litt om korleis eg kom på akkurat den boka eg les frå. Men det er alltid teksten og opplesinga som står i fokus.

Når det gjeld skrivekursa så fungerer det veldig godt med filmsekvensar og foto. Eg bruker Stand by me som utgangspunkt, lar dei beskrive karakterane, lar dei setje ord på spennande sekvensar, prøver å få dei inn i hovudet på karakterane, og det fungerer veldig godt. Det hender dei kjem med betraktningar som eg sjølv ikkje har tenkt på eingong, og det er kjekt. Eg har og brukt animasjonsfilmen For the birds (Pixar) som er morsom og enkel å lage oppgaver til. Fuglane i filmen er ekstremt karikerte typar og lette å skrive dialog til, sidan dialogen i filmen berre er fuglelydar. Når det gjeld å la dei skrive sin eigen tekst så viser eg dei fotografi, desse kan variere frå gong til gong. Dei treng ikkje vere spesielt originale, gjerne av folk, eller situasjonar dei kan leve seg inn i. Ofte er det næraste det enklaste å skrive om. Forbløffande å sjå kva foto dei velger å skrive om, og kva dei får ut av det. Eg oppmuntrar dei til å kome med konstruktiv kritikk av kvarandre, noko som dei veks ytterlegare på. Eg har og latt dei fabulere fritt rundt dette med dataspel, og mange (spesielt gutar) henter inspirasjon der ifrå.

Når det gjeld dei skrivne tekstane dei ender opp med er det veldig ulike resultat. Nokre er talentlause og kjem aldri til å bli diktarar, mens andre overraskar både meg og lærarane sine med fantastiske tekstar. Ein veit aldri kva ein møter når ein er ute i skulen, og det er det kjekke med det.

## **Vedlegg IV**

Elevtekstar knytt til filmklipp.

### **Den lengre skriveoppgåva (allvetande forteljar)**

#### **Toget – Magne**

... Gutane sprang vidare og dei kom så vidt klar toget alle overlevde. Dei gjekk roligt vidare dei gjekk in til ein skog dei ville slå leir for natten. I rygg sekkane hadde dei telt og litt ved så de slo opp teltene og brente bål.

Dagen etter våkna dei friske og raske etter ein god natt søvn. Dei går inni ben sit telt og finner bare noken blod dammer. Dei trur at han er spist av ein ulv og dei inser at dei har mistet han forgått.

Dei diskuterer kvem som har skylda i «tapet». johnsen brødrane er enige om at det var will men will meiner at det var johnsombroødrene sin feil.

Dei blir uenige og skjilder lag will går etter blod sporene fra teltet og går etter dei. johnsombroødrene går der dei hadde planlagt.

etter ein stund finner johnsonbroødrene ut att dei burde gå samlet så dei snur å springer etter will.

Seinare kjem dei til ein myr og der er det gjørme vaten opp til halsen på alle gutane og dei krysser myra utan problem.

Dei kjemer fin over på andre sida men will finner ein blod igle på armen og han blir redd og røsker den av.

Dei går vidare og finner restene av ben og putter han i ein presening og går heim og har begravelse...the end!

#### **Stand by me – Truls**

Ben og Will spring for harde li vet. dei kjenner at toget nesten rører dei. Toget bremsar akkurat i det øyeblikket dei hopper av veien. Ein sin sjåfør kjem ut, “Er dåke heilt frå vette”, sa han. Han går sakte mot dei mens han ser på dei. Ben seier at dei leiter etter vennen deira, Michael, som har vært sakna veldig lenge. Sjåføren såg ned i bakken og sa at dei kunne sitte på inn til byen. Dei hoppa av glede og sprang inn i toget. Det første dei gjer er å legge seg ned i setene. Dei er veldig slitene etter den lange reisa.

Dei vakna brått av den høre lyden som bjella på toget laget fordi dei var framme. Dei begynte fram til sjåføren og takka for turen. Dei visste ikkje kvar dei skulle begynne å leite. Dei gjekk rundt i byen og bare kikka men dei fant han ikkje. Dei sat seg ned på ein benk midt i byen og tenkte på kvar han kunne vera. Dei klarer ikkje å tenke seg til svaret. Dei satt lenge på benken, så gjekk dei eit stykke. Den lange grusvegen tok aldri slutt. Men dei kjente igjen den triste lange vegen. Dei kom til eit gammalt hus der dei brukte å vera då dei var mindre. Inne i huset var det mørk, dei såg nesten ingenting. Plutselig høyrde dei ein knirke lyd frå andre etasje. Will blei redd og sprang ut og venta der. Ben var den første som gjekk opp. Der satt Michael med eit bilete av bror sin. Michael forklarte at han hadde leita etter bror sin som var forsvunnet og nylig funnet død. Ben hjalp Michael på og dei gjekk ut. Dei gjekk tilbake til byen og fekk sitta på med toget heim til familien sin.

### **Gullet i håla – Kristine**

Ben og Will sprang alt dei kunne. Sveitten rann nedover panna deira, og pulsen deira var så høg at det kjedes ut som om hjarte var i halsen på dei. Brødrene Johnson stod og skreik på den andre sida. Men til slutt så var toget så nærme at Ben og Will fikk panikk. Ben skubbet Will vekk frå tog skinnene, og uti sjøen som var 20 meter frå skinnene. Så høyrte Brødrene Johnson bare eit enormt plask og eit stort hyl. Ben hadde blitt påkjørt av toget.

Brødrene hylte og sprang først bort til Ben etter at toget hadde gått. Ben hadde blitt hardt skada i begge beina og slått hovudet ganske kraftig i bakken, når han hadde forsøkt å hoppe vekk frå tog skinnene, før toget kom. Heldigvis overlevde han, men han klarte ikkje å gå. Etterpå sprang han eine broren til andre sida av skinnene, på bakken, og begynte å klatre ned den bratte bakken som gjekk mot sjøen. Når han kom ned, fikk han panikk og begynte rope namnet til Will. Han ropte i fleire minutt, men verken såg eller høyrde nokon ting. Han begynte å grine og mista håpet om at Will var i live. Han sat seg ned på bakken og bare såg utover sjøen. Til slutt høyrte han nokon som ropte noke. Han reiste seg raskt og prøvde å høyre etter ein gang til. Og han høyrte rett. «hjelp!» Sa stemma. Så snudde han seg til venstre og såg Will. Han sprang bort og hoppa uti sjøen for å redde Will. Han hadde ikkje vart skada, men fått nokon store blåmerker på både armar og bein. Will tok armane rundt halsen til broren

og så svømte dei til land. Når dei kom til land, klatra dei begge opp bakken igjen til Ben og han andre broren.

Lvelden kom og dei bestemte seg for å kvila. Johnson brødrene hjalp Ben med å gå, og Will sprang litt i forkant for å finna ein plass dei kunne sova. Etter ei lita stund fann Will ei lita håle der dei kunne sove resten av natta. Dei lagt først eit bål med nokon pinnar dei fann og lighteren Ben hadde i jakkelomma. Så tok brødrene Johnson opp nokon pølser og marshmallows dei hadde i sekken, så grillte dei, åt, og la seg for å sove.

Neste dag var det sol på himmelen og varmt ute. Dei stod opp og gjekk til nærmaste bekk for å vaske seg. Så fortsetta dei leitinga. Dei leita overalt. Bak kvar stubbe, tre, stein og småfjell. Men dei fann ingenting. Og slik fortsetta dei i fleire dagar. Tilslutt mista dei håpe om å finne det di skulle finne. «No gir eg opp! Eg er kjempe lei av å bare gå og gå! Dessutan er bade Ben skada! Eg er sultan. Eg er trøtt. Eg vil heim. Og eg vil heim no!» Sa Will surt. «Nei. Me gir ikkje opp no! Me skal finne det! Og korleis skal du komme deg heim? Du kan ikkje veggen, og det er bare me som har telefon med. Dessutan er det ikkje dekning her. Og du vil vell finne det du og? Det er jo derfor du blei med. Du kan ikkje forvente noko luksus uti skogen heller. « Sa Johnson brødrene. Will sukka og svarte «ja... dåke har vell rett... me leiter litt til... men om me ikkje finn det då, går eg aleine. «grett.» Sa Johnson brødrene og smilte. Dei gjekk og gjekk. No var Johnson brødrene så slitne av å bære på Ben at dei satt seg ned i nokre minuttar for å kvile. Men Will fortsetta og leite. Etter ein halvtime hørte Johnson brødrene og Ben eit hyl. Dei reiste seg, og såg seg rundt. Alt dei såg var skog. Så såg dei ein hylande Will, komma springande mot dei. «Kva er det?» spurte Ben. «Ein bjørn!» Sa Will andpusten. «Bjørn?» spurte Ben forvirra. «ja... Bjørn. Eg skulle berre leite, så såg eg ei håle og gjekk inn for å sjå... Og så fann eg det! Så skulle eg snu forr å henta dåke, men når eg snudde med, stod da ein kjempe stor bjørn bak meg! Så fikk eg panikk og sprang forbi han og til her.» Sa Will. «Tuller du?! Me går med ein gong! Ta med dåke sekkane!» Sa Ben. «Nei! Det er ikkje trygt! Bjørnen er kjempe stor og me kommer ikkje til å komma forbi han.» Sa Will og viste med hendene kor høg han var. To meter kanskje. «Ro deg ned Will. Eg har ein plan...» Sa ein av Johnson brødrene og smilte lurt.

«E alt kolart?» Kviskra Ben til Will. «Eh.. ja! Eh.. alt klart!» sa Will med ei skjelvande stemma. Han var ikkje så sikker på om denne planen var så lur. «Ok, sett i

gong!» Kviskra Ben igjen. Så satt Ben seg med eit stort eiketre med eit tau i hendene. Og etterpå gjømte Will seg bak eit stort eiketre med eit tau i hendene. Og etterpå gjømte Will seg bak ein stor stein som var attmed håla. Så gjekk Johnson brødrene bort til håla for å sjå kva det var. Så såg han pølsene som låg i hendene til Johnson brødrene. Han gjekk først sakte fram, men då gjekk brødrene nokon skritt tilbake. Bjørnen sprang fort mot brødrene, og til slutt så slapp dei pølsene atmed den store eika der Ben satt. Så bøyd bjørnen seg for å spise pølsene. Då slapp Ben i tauet han holdt i, og tok eit stor nett datt på bjørnen. Han kom seg ikkje laus, og brødrene tok med seg Ben og gjekk inn i håla.

Når dei kom inn, stoppa dei og såg med store auge. «Ja! Endelig! Her er det!» Ropte Ben glad. «No skal me bli rike!» Sa ein av Johnson brødrene og såg på veggen i håla som var dekket i gull. Dei tok ein hammar og hamra laus på veggen. Så tok dei handfuller og putta det i sekkene sine. Så gjekk dei ut, slapp bjørnen laus, og sprang avgårde. Så gjekk dei ei stund til dei fikk dekning på mobilen. Så ringte dei til ein taxi, som kjørte forbi nærmaste veg. Så gjekk dei til veggen der dei skulle bli henta, ved hjelp av GPS som han hadde på mobilen.

Etter ei stund selde dei gullet, og levde lykkelig i alle sine dagar.

### **Den forsvunnede vennen – Bodil**

Gutane sprang og sprang langs togskindene på brua. Dei sprang fir harda livet med toget nesten i hælane på dei. Johnson brødrene hadde akkurat i tide fått seg av brua, men Ben og Will sto og balanserte på skinnene. Toget hald fram med å rulle over togskindene, men inne i toget var det full kaos. Sjøføren drog så hardt han kunne i bremsespaken. Gutane hylte og skreik av redsel og toget tuta som berre det. Ben og Will kjende hjula snisse mot hælen, men akkurat i det vesle sekundet for dampen frå toget rett til værs og toget sto stille.

Det einaste dei høyrde var pulsen som for i eit bankande kjør inni kroppen deiras. Togsjøføren pilte ut av den svarte på lokomotivet. «Kva er det dykk held på med, er dykk sjuke?!» skreik den gamle sjøføren. Med ett begynte alle å grine og hulke. Will begynte å forklare medan han var på gråten. «Me har vore på ei lang reise etter den forsvunnene vennen Sam, han har vore vekke i snart ei veke. Det einaste han fortalde oss før han forsvann var at han måtte reise til byen for å finne broren sin, han som hadde forsvunnet sist sommar». Hulka Will. Sjøføren såg forskrekka ut med blanke

auge. «Veit foreldra dykk kvar dykk er?», spurde sjåføren bekymra. Alle gutane kikka ned i bakken og rista på hovudet.

Den gamle sjåføren blie berre meir og meir bekymra. «Høyr her,» kviskra han. «Dykk skal få sitte på med meg til byen,» sa han. Augo til gutane blei like store som golfballar. Alle stod å gapa. Den vesle gute-gjengen klamra seg fast til den støvete vesten til sjåføren og gam han ein stor klem. Den gamle mannen tok av seg hatten sin og bukka, medan han følgde gutane inn på toget. Gutane var heilt utslitt etter alle dagane som hadde gått, der til og med nokon av dei hadde fått opplevd følelsen av og miste sitt eige. Ein etter lukko dei augo, og etter ei stund blei det til eit snorke-kor i den eine lugaren på toget.

Den neste morgonen våkna alle gutane ved lyden av toget som tuta. Dei var framme i byen. Gutane gjekk ein etter ein av toget. Dei sprang langs platformen for å takke togsjåføren. Den gamle sjåføren smilte og vinka med den eine handa ut vindauget. Tanker gikk i surr inne i hovudet til gutane, men ingen hadde nokon anelse om kvar dei skulle begynne å leite etter Sam. Medan gutane sto å tenkte, såg dei på den skittne lokomotivet passere på skinnene.

På motsatt side av sporet såg dei ein luten kyrkje gard. Med eit spratt augo til ein av Johnson brødrene opp og han sa «Sam!» Og der var han, iskald og blank i augo, og kikka ned på ein glatt gravstein. Gutane sprang bort til Sam og klemte han. Sam satt heilt stille, akkurat som ein iskulptur. Ei lita tåre trilla ned kinnet hans. Gutane kikka på gravsteinen, alle gjenkjennte namnet. Grava tilhørte bror til Sam. Ben plukka han opp etter armen, og heile gjengen leide han bort til togstasjonene. No var det berre å vente på det neste toget som ville frakte dei heim igjen til bygda, der dei hadde både med seg gode og dårlege nyheiter til resten av bygda....

## **Synsvinkeltekstar (øvingsoppgåve – personal forteljar)**

### **Ben! – Magne**

Eg gjek sakte langs tog sjinnene eg tok på det kalde metallet forran meg var will og johnson brødrene eg ser røyk fra skogen og eg høyrar lyder plutselig ser e geit tok eg fekk ein ekkel følelse og eg skrike «TOG!». Eg springer for livet will er frem for meg. Det ser ut som Will har gjitt opp han krabber eg prøve å skubba han han begynner å springe johnson brødrene er i trygghet eg spring for livet eg skriker og er liv redd.

### **Ben – Truls**

Eg går på togskinna og ser om toget kjem. Ingen tegn til toget. Det kjennest ut som at toget kjem, togskinna ristar litt. Eg snur meg igjen, eg ser røyk som kjem opp frå trea. Eg får panikk og skrik «tog!» Eg ser at dei andre begynn å springe. Eg prøver å hjelpe Will som kryper bort over togbanen. Eg får han opp og me sprin bort over. Me kjem aldri til å klare det», tenkte eg. Alt eg høyrer er lyden av toget og Johnson brødrene som roper på oss.

### **Ben – Kristine**

Eg høyrte at toget kom nermare og nermare. Eg sprang så fort eg kunne, sjølv om eg var eit stykke føre toget. Eg pustet og peset og kjende hjarte långt oppi halsen. tilslutt klarte eg og Will å hoppe av på togskinnene og på bakken. Me følte oss letta og snudde oss for og sjå kva som skjer med litle brødrene våre. Og då fikk me hjarta i halsen igjen. Toget var rett bak dei, og me var livredde for at dei skulle bli på kjørt.

### **Togføraren – Bodil**

Det var ein heilt vanlig dag på jobben, og eg kjørte den vanlige ruta rundt åsen. Men denne dagen var det anleedes... Då er kjørte rundt den skarpe svingen som kom rett før brua såg eg 4 guttar krysse brua! Eg såg blikka deira rette seg mot toget med eit stort gap. Eg drog i spaken for å stante toget, men det var for seint. Toget eg kjørte for over skinnene i menst gutane sprang for livet. Eg var vettskremt sjølv. Ville toget ta livet av dei?, tenkte eg.