

Hvordan skriver barnetrinnselever om og fra hjemmeskolen sin?

Tuva Bjørkvold,* Anne Kristine Øgreid & Ingvill Krogstad Svanes

OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

Sammendrag

Våren 2020 hadde norske elever hjemmeskole som et resultat av covid-19-pandemien. Denne artikkelen bygger på 203 tekster om hjemmeskolen skrevet av elever på barnetrinnet i denne perioden. I artikkelen undersøker vi hva og hvordan elevene skriver om hjemmeskolen, kategorisert med utgangspunkt i Normprosjektets skrivehandlingskategorier. Resultatene viser for det første at de fleste elevene velger reflekterende eller beskrivende skrivehandlinger. Refleksjonene hos de yngre elevene går ofte over i egenvurdering. For det andre ser vi hos de eldre elevene flere skrivehandlinger benyttet, som overbevisende og forestillende skrivehandlinger. Disse elevene bruker videre flere ulike ressurser som modaliteter, tekststruktur og skriveredskaper enn de yngste elevene i studien. I drøftingen av resultatene knytter vi det første til en skolsk tekstkultur som innebærer refleksjon over og vurdering av egen innsats og faglige utvikling, i motsetning til en narrativ struktur som ellers ofte brukes av yngre elever. Det andre kopler vi til at økt literacy hos eldre elever gir flere innganger til å formidle sin hjemmeskoleopplevelse, der overbevisende skrivehandlinger kan gi et sterkere følelsesuttrykk og forestillende skrivehandlinger kan forstørre forskjellene elevene opplever mellom fysisk og digital hjemmeskole.

Nøkkelord: *digital skole; elevtekster; skrivehandlinger*

Abstract

How do primary school students write about and from their home school?

In the spring of 2020, Norwegian students had homeschooling as a result of the Covid-19 pandemic. This article is based on 203 texts about homeschooling written by primary school students during this period. In the article, we examine what and how students write about their home school, categorized on the basis of the writing action categories as formulated by Normprosjektet. The results show, firstly, that most students choose reflective or descriptive writing actions. The reflections of the younger students often turn into self-assessment. Secondly, we see in the older students several writing acts used, as convincing and imaginative writing acts. These students use different semiotic resources such as modalities, text structure and writing tools, to a larger degree than the youngest students in the study do. In the discussion, we link the first findings to reflection and assessment of one's own efforts and professional development within school text culture, in contrast to a narrative structure that is often used by younger students. The second results we connect to increased literacy in older students which provide more approaches to convey their home school experience, where

*Korrespondanse: Tuva Bjørkvold, e-post: tuvbj@oslomet.no

© 2022 Tuva Bjørkvold, Anne Kristine Øgreid & Ingvill Krogstad Svanes. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: T. Bjørkvold, A. K. Øgreid & I. K. Svanes. "Hvordan skriver barnetrinnselever om og fra hjemmeskolen sin?" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 8(1), 2022, pp. 65–105. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v8.3108>

convincing writing skills can give a stronger emotional expression and imaginative writing actions can enlarge different students experience between physical and digital home school.

Keywords: *digital school; student texts; writing acts*

Ansvarlig redaktør: Marte Blikstad-Balas

Mottatt: Mars, 2021; Antatt: Januar, 2022; Publisert: Mars, 2022

Innledning

Fra 12. mars 2020 og i rundt åtte uker var det hjemmeskole for alle grunnskoleelever i Norge grunnet covid-19-pandemien. Hver enkelt elev fikk sin personlige erfaring med hva hjemmeskole innebar, som få andre enn deres nærmeste familie umiddelbart fikk innsikt i. I løpet av året har det imidlertid blitt publisert en rekke studier som har undersøkt ulike sider ved fenomenet hjemmeskole i koronatiden. Et gjennomgående trekk er at det er store forskjeller i elevenes opplevelse av hjemmeskole, men noen tendenser peker seg likevel ut. Det pekes på at mange elever trivdes godt med hjemmeskole (Fjørtoft, 2020), spesielt de høytpresterende (Mælan et al., 2021), men at eldre elever opplevde hjemmeskolesituasjonen mer utfordrende enn yngre elever. En del elever erfarte mer rom for å utfolde seg hjemme sammenlignet med å være på skolen (Fjørtoft, 2020; Nordahl et al., 2020). Elevene mente de lærte det de skulle faglig på hjemmeskolen (Mælan et al., 2021), men det er også tegn til at undervisningen var mindre variert enn vanlig (Qvortrup et al., 2020) med mye individuelt arbeid (Blikstad-Balas et al., 2022; Nordahl et al., 2020). Lærerne og elevene savnet hverandre, og elevene savnet vennene sine (Federici & Vika, 2020). I en undersøkelse av førsteklasingers skrivning rett etter hjemmeskoleperioden fant Skar og kolleger at elevene skrev tekster med lavere kvalitet¹ og hadde dårligere flyt i håndskriften enn førsteklasingene som ble undersøkt året før pandemien brøt ut. Elevenes holdninger til skrivning, kartlagt gjennom spørreundersøkelse, var derimot tilnærmet uendret (Skar et al., 2021).

I hovedsak bygger forskningen referert over på spørreundersøkelser rettet mot lærere, elever og foreldre. I vår studie fikk elever på barnetrinnet i oppgave å skrive eller tegne om hjemmeskolen. Dette kan gi friere og mer utfyllende data enn et spørreskjema gir mulighet for. Gjennom elevenes tekster får vi en unik innsikt i både *hva* elevene velger å vise fram av sin hjemmeskole og *hvordan* de framstiller dette i tekst. Til forskjell fra de refererte studiene, som i overveiende grad har hatt fokus på vilkårene for og aktivitetene i hjemmeskolesituasjonen, vil vi i denne studien anlegge et mer tekstlig perspektiv. Det dreier seg altså om *hvordan* elevene framstiller sin hjemmeskolesituasjon i tekst, noe som gir oss et interessant innblikk i elevenes literacy,

¹ Kvalitet er definert og målt gjennom mottakerbevissthet, organisering, innhold, relevans av innhold, ordforråd, setningskonstruksjon, staving, lesbarhet og tegnssetting (Skar et al., 2021).

i en situasjon der påvirkning fra medelever er minimal, og læreren har mindre kontroll over skrivekonteksten enn vanlig.

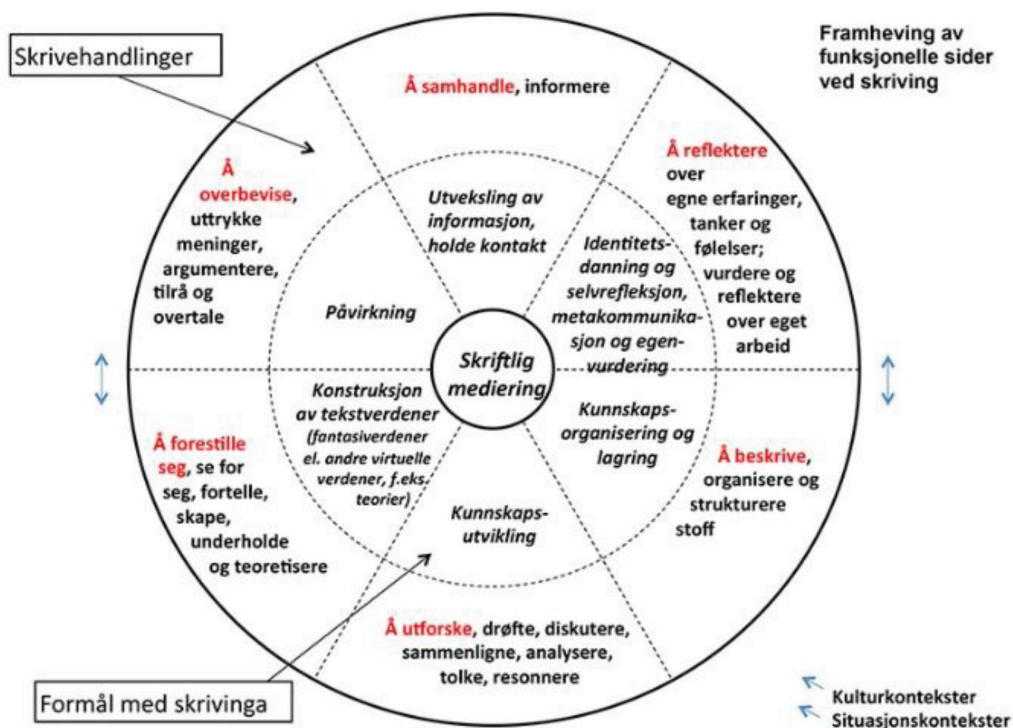
For å nærme oss hva og hvordan elevene skriver om hjemmeskolen, tar vi utgangspunkt i at skrivning forstås som handlinger rettet mot et formål (Barton, 2007), slik det blant annet er forstått i modellen *Skrivehjulet* (Berge et al., 2016). I de elevtekstene vi har samlet inn, er ikke skriveformålet gitt, det må elevene selv tolke ut fra situasjonen de er i og den oppgaven de har fått av læreren. Hvordan de velger å imøtekomme skriveoppgaven, kommer til uttrykk gjennom den skrivehandlingen de velger.

Skrivehjulet som teoretisk modell for skrivning er utviklet og tolket over lang tid, fra arbeidet med skriveprøvene begynte i 2004. Skrivehjulet er altså en modell i *bevegelse*, der ulik vektlegging og måter å karakterisere funksjonen til selve modellen, og også betegnelsene på de ulike skrivehandlingene og skriveformålene, har endret og utviklet seg (Dagsland, 2018, s. 21–35). Bevegelsen kan imidlertid også knyttes til *bruken* av Skrivehjulet. Skrivehjulet har både vært anvendt som grunnlag for en teoretisk forståelse av hva skrivning er (Berge et al., 2016), som et didaktisk verktøy i arbeidet med å utvikle skriveoppgaver (Solheim & Matre, 2014), og som et analytisk verktøy i forbindelse med undersøkelse av ulike skriveoppgaver i skolen (Klemp et al., 2016; Otnes, 2014). I vår studie vil vi bruke Skrivehjulet som en inngang til å forstå elevenes tekster. Med dette som utgangspunkt stiller vi spørsmålet: *Hva kjennetegner elevenes tekster fra hjemmeskolen?*

Teoretisk forankring

Skriving blir i denne studien forstått som en individuell situert intensjonell handling innenfor en kulturell kontekst der elevene benytter seg av de ulike semiotiske ressursene de har til rådighet (Barton, 2007), slik dette er visualisert i blant annet Skrivehjulet (se figur 1). Skrivehjulet ble utviklet og tatt i bruk i forbindelse med skriveprøvene (2005 og 2009–2017) og den omfattende intervensjonsstudien kalt *Normprosjektet* (2012–2016) (Matre et al., 2021). I en teoretisk sammenheng er Skrivehjulet et verktøy for å forstå hva skrivning kan være, konkretisert i en modell som viser hvilke handlinger skriveren kan utføre ved bruk av semiotiske ressurser for å nå et spesifikt mål. I Skrivehjulets innerste sirkel er de semiotiske medieringsressursene plassert, og utenfor hele hjulet ligger de kulturelle og situasjonelle rammene for tekstskapingen. De semiotiske ressursene dreier seg blant annet om ulike modaliteter som bidrar til meningsskaping, generelle tekststrukturer, skriveredskap og grammatiske strukturer. Sjanger, som er kulturelt og situasjonelt betinget, er plassert utenfor Skrivehjulet for å markere den til dels omskiftelige konteksten som tekstskapingen foregår i.

Et grunnleggende spørsmål knyttet til bruk av Skrivehjulet som redskap til å undersøke elevtekster, er *hvordan* skrivehandlingene skal identifiseres i elevtekstene. Skrivehjulet er en idealtypisk modell og svarer derfor ikke på hvordan de ulike



Figur 1. Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2020)

skrivehandlingene kommer til syne i konkrete tekster. Skrivehandlingene finnes altså ikke i «ren form» i virkeligheten (Dagsland, 2018, s. 5), de er formålsoverorienterte ytringer (Evensen, 2010, s. 20) og peker dermed ut over tekstnivået og mot kommunikasjonssituasjonen. Selv om en skrivehandling i liten grad lar seg avlese i tekstens ordvalg og tekstoppbygging, er det i en sosial kontekst likevel noen koplinger mellom skrivehandlinger og bruk av semiotiske og kulturelle ressurser som er mer relevante og vanlige enn andre. Disse koplingene må nødvendigvis manifestere seg i konkret tekst, noe beskrivelsene av de ulike skrivehandlingene også tar høyde for (se f.eks. Berge et al., 2016; Matre et al., 2021; Solheim & Matre, 2014).

Analysemetode

For å kople den teoretiske forståelsen av skrivehandlinger til konkrete tekster, bygger vi på beskrivelser anvendt av Normprosjektet. I forbindelse med skoleringsen av lærerne som deltok i Normprosjektet, ble det utviklet en beskrivelse av hver av de seks skrivehandlingene slik disse kan komme til uttrykk i tekst (se vedlegget «Skrivehandlinger og skriveoppgåver 2012–2013»). Karakteristikken av hver av skrivehandlingene fanger opp dimensjoner ved både en teksts innhold, form og formål, og egner seg dermed til å forstå en tekst på en mer helhetlig måte enn det for eksempel en rent

tekstlingvistisk tilnærming vil kunne gjøre. Vi vil derfor bruke beskrivelsen av de seks skrivehandlingene som «briller» til å lese elevenes hjemmeskoletekster gjennom, slik de er oppsummert i tabell 1.

Hver av skrivehandlingene i tabell 1 er karakterisert ut fra tre hovedområder: orientering, hva innebærer skrivehandlingen og typiske språklige trekk. Orienteringen er enten en jeg-, du- eller det-orientering (Matre et al., 2021, s. 55) som har sammenheng med hvordan skrivehandlingene retter seg mot ulike mottakere og forholder seg til etablert kunnskap. Den peker med andre ord både på situasjonskonteksten og kulturkonteksten. Jeg-orienterte skrivehandlinger er rettet mot skriveren selv, det-orienterte skrivehandlinger mot et fenomen, mens du-orienterte skrivehandlinger henvender seg direkte til en mottaker. En slik beskrivelse må imidlertid ikke forstås dit hen at skrivehandlingen utelukkende kan karakteriseres som det ene eller det andre. Selv de enkleste presentasjoner av en kommunikasjonssituasjon innebærer alle tre orienteringene i form av en sender, en mottaker og et innhold. Orienteringen sier noe om tyngdepunktet i kommunikasjonssituasjonen, som i denne analytiske sammenhengen har betydning for hvordan innholdet kommer til uttrykk i tekstene, konkretisert i tabell 1.

Tabell 1. Analysekategorier, bygger på NORM (2012–2013), jf. vedlegg

Skrivehandling	Orientering	Hva innebærer skrivehandlingen	Typiske språklige trekk
Reflekterende	jeg	Å rette oppmerksomheten mot seg selv, egen situasjon, tanker og erfaringer. Formålet kan være identitetsdanning.	Pronomenet <i>jeg</i> , verb som <i>tro</i> , <i>tenke</i> , <i>føle</i> . Skrivningen kan være ekspressiv og ha islett av argumenterende skrivning.
Samhandlende	du	Å henvende seg og kommunisere med andre mennesker. Formålet kan være å holde kontakt.	Pronomen <i>jeg/vi</i> , <i>du/dere</i> . Mellompersonlige fraser <i>hei</i> , <i>hilsen</i> . Spørsmål og svar kan inngå.
Overbevisende	du	Å hevde meninger, oppfordre, overtale og argumentere. Formålet kan være å påvirke noen.	Ofte spørsmål, imperativer. Oppfordringer, ord som markerer årsak–virkning <i>derfor</i> , <i>fordi</i> osv. Argumenterende skrivning.
Forestillende	det	Å fortelle, fantasere, skildre og skape. Formålet kan være å konstruere en fiktiv verden.	Bindeord som markerer tid og <i>så</i> , <i>plutselig</i> , <i>senere</i> . Markere forestilling gjennom <i>hvis</i> , <i>sett at</i> .
Uforskende	det	Å undersøke, drøfte og analysere. Formålet kan være å utvikle ny forståelse.	Ofte sentrale spørsmål som strukturer teksten. Bindeord som markerer årsak–virkning <i>derfor</i> , <i>fordi</i> , motsetninger <i>men</i> , <i>likevel</i> og betingelser <i>hvis</i> .
Beskrivende	det	Å gjengi, gjøre greie for, eksemplifisere og strukturere. Formålet kan være å organisere kunnskap.	Presenterende og informerende setninger. Bindeord som kopler fakta <i>og</i> , <i>i tillegg</i> , <i>for eksempel</i> . Tidsforbindere <i>så</i> , <i>senere</i> .

Karakteristikken *Hva innebærer skrivehandlingen?* plasserer teksten i en sosial sammenheng; den beskriver hvilken handling teksten utfører i den gitte situasjonen. I vår sammenheng spør vi hva skriveren gjør gjennom teksten i sin hjemmeskolesituasjon der mottakeren er en ukjent forsker. Da vi kjenner en del av situasjonskonteksten, men ikke alt, vil vi analysere med utgangspunkt i elevtekstene og studere tekstene i sammenheng med beskrivelsene i tabell 1. Innen for eksempel den *overbevisende* skrivehandlingen er en nærmere beskrivelse at denne kan inneholde skrivehandlingene «Å hevde meninger, oppfordre, overtale og argumentere». Vi må derfor se nærmere på innholdet i teksten for å se hva den gjør. Dette bringer oss videre inn på hva som kan være det bakenforliggende formålet, slik som for eksempel i den overbevisende skrivehandlingen, der et mulig formål er å påvirke noen. De nærmere beskrivelsene og ulike formålene er ikke ment som utfyllende, men gir typiske eksempler og løfter fram framtrekkende trekk. Andre og liknende formål og beskrivelser av hva teksten gjør, vil også kunne være relevante.

Karakteristikken *Typiske språklige trekk* viser til hva som kjennetegner og skiller de ulike språkhandlingene, først og fremst på lokalt tekstnivå, slik som pronomenbruk, tekstbindere og setningskonstruksjoner. I overbevisende skrivehandlinger er for eksempel bindeord som markerer årsak vanlig, som *derfor* og *fordi*, mens det i forestillende skrivehandlinger er mer framtrekkende med bindeord knyttet til tid, som *plutselig* og *senere*. Ved enkelte skrivehandlinger vektlegges det også hvordan teksten er strukturert. Teksten kan for eksempel være strukturert etter tid, ofte i forestillende skrivehandlinger, tema, ofte i beskrivende skrivehandlinger, eller årsak–virkning, som i overbevisende skrivehandlinger.

Datainnsamling og datamateriale

Denne studien bygger på et tekstmateriale fra barnetrinnelever samlet inn i perioden med hjemmeskole. Gjennom lærerne sine fikk elevene i oppgave å skrive om og fra sin hjemmeskole til forskere de ikke kjente. Vi er interessert i å finne ut hva som kjennetegner disse tekstene.

Tekstmaterialet

Denne studien er avgrenset til barnetrinnet. Noen ytterligere avgrensning i alder ble ikke gjort, siden det både var interessant å undersøke hvordan barn i ulik alder med ulik literacy opplevde hjemmeskolen, og hvordan dette ble uttrykt i tekster. Videre var det viktigste utvalgsriteriet å sikre variasjon med hensyn til geografisk bosted. Lærerne som har bidratt i denne studien, ble rekruttert fra sosiale medier, særlig gjennom en informasjonsvideo lagt ut på facebook-siden «Undervisningsopplegg». Dagen videoen ble lagt ut hadde siden 62 215 følgere, og videoen ble spilt av 852 ganger i perioden med hjemmeskole. Vi kontaktet også noen skoler og lærere direkte, blant annet for å få geografisk spredning på elevene. Lærerne kommer fra alle landsdelene i Norge (Østlandet, Vestlandet, Sørlandet, Trøndelag og Nord-Norge) og en norsk

skole i utlandet. Elevtekstene som danner grunnlaget for artikkelen, er samlet inn fra de rekrutterte lærerne. I alt ble det samlet inn 203 elevtekster fra 22 ulike skoleklasser. 99 tekster er skrevet av jenter, 78 av gutter. I 46 av tekstene er det ikke oppgitt kjønn. Tekstene er fordelt mellom klassetrinn som vist i figur 2.

Trinn	1	2	3	4	5	6	7	Total
Antall tekster	4	58	2	1	34	33	71	203

Figur 2. Oversikt over elevtekster fordelt på klassetrinn

Omtrent to tredjedeler av tekstene er fra 5.–7. trinn (138 tekster), mens den resterende tredjedelen er fra 1.–4. trinn (65 tekster).

Vi formulerte følgende oppgavetekst som lærerne skulle gi til elevene:

Hvordan er din hjemmeskoledag?

Hvordan arbeider du med lesing og skriving? Skriv eller tegn.

Oppgaveteksten er todelt. Første del har en vid formulering for å inkludere alle elevene uavhengig av alder og skriftspråklig kompetanse, og for å gi elevene mulighet til å vinkle oppgaven slik de selv ønsket. Vi har analysert oppgaveteksten for å kunne forutse noen mulige skrivehandlinger, og fordi oppgaveteksten gir føringer for tekstene som blir skrevet (Matre et al., 2021, s. 313).

Formålet med en skriveoppgave er at elevene skal skrive, og oppgaven kan fungere som et «springbrett» for skrivingen (Matre et al., 2021). Første del av skriveoppgaven er et spørsmål: *Hvordan er din hjemmeskoledag?* Dette kan invitere til beskrivende skrivehandling, med vekt på å framstille faktainformasjon. En kan tenke seg utforskende skrivehandling med et mulig drøftende perspektiv på hjemmeskoledagen sammenliknet med fysisk skole. Andre del av skriveoppgaven lyder: *Hvordan arbeider du med lesing og skriving?* Her kommer det personlige fram, hvordan eleven arbeider. Dette kan tolkes til en beskrivende skrivehandling, at eleven beskriver om han eller hun for eksempel jobber på nettbrett eller i en lærebok. Det kan også tolkes til en vurdering av arbeidet, og dermed en reflekterende skrivehandling, der oppmerksomheten rettes mot egen prestasjon. Tradisjonelt skriver gjerne yngre elever fortellinger som svar på ulike skriveoppgaver (Skjelbred, 2021), og en forestillende skrivehandling kan være mulig å se for seg. Siste del av oppgaveteksten er *Skriv eller tegn*. Dette er en eksplisitt instruks (Matre et al., 2021; Otnes, 2015) om at eleven enten kan skrive eller tegne, eller både skrive og tegne, og at det er opp til eleven å velge det som er mest hensiktsmessig. Skriften som modalitet bærer i seg muligheter til å gjengi detaljer, navn og følelser, mens tegningen har mulighet til å gjengi noe todimensjonalt, både med et sakpreget og/eller tolkende uttrykk (jf. modal affordans, Jewitt & Kress, 2003). Yngre elever kan ofte uttrykke seg mer komplekst i tegning enn i skrift, og kanskje blir tegning dermed brukt mer av yngre elever (Fønnebo, 2019).

Vi la ingen føringer for hvordan læreren skulle formidle oppgaven til elevene. Alle lærerne ga oppgaven til elevene digitalt gjennom læringsplattformer som Showbie, skolens nettside eller foresattes e-post. To lærere rammet inn oppgaven på sin egen måte. En av lærerne på 7. trinn lagde, på bakgrunn av vår formulering, denne oppgaveteksten til elevene (figur 3):

Skriveoppgave fra Oslo Met

Vi er blitt bedt om å delta på et ordentlig **forskningsprosjekt** fra **Oslo Met**. De ønsker seg helt autentiske (ekte) tekster fra elever som lever med hjemmeskolesituasjonen nå.

Derfor ønsker vi oss at dere skal svare og beskrive så detaljert og så nøye dere kan på de to spørsmålene de undersøker. Det betyr at dere må sjekke flere ganger at dere ikke har slurvfeil, og at dere har skrevet minst to avsnitt per spørsmål, men gjerne flere avsnitt også, det kan være mer du kan forklare forskerne.

VIKTIG: Tenk dere at de ikke vet noe om hvordan deres hverdag er, så alle detaljer må frem.

Figur 3. Skriveoppgaven formulert av lærer 2 fra skole F, rettet mot 7. trinn

En av lærerne på 2. trinn laget en skriveramme til elevene der elevene skulle skrive svarene sine (figur 4):

1. Hvordan jobber du med skolen hjemme? 🧠

Svar: Tip top

2. Hvordan jobber du med lesing? 📖

Svar: Bra

3. Hvordan jobber du med skriving? 🖋️

Svar: Bra

Figur 4. Skriveoppgaven formulert i skriveramme av lærer 21 fra skole G rettet mot 2. trinn

De resterende lærerne har, så vidt vi vet, gitt oppgaven slik den var formulert uten videre føringer.

Elevtekstene er samlet inn på ulike måter, avhengig av rutiner på skolen og teknologiske løsninger. En del elever lastet tekstene opp på ulike læringsplattformer, eller elever eller foreldre har sendt tekster på e-post til lærer som videresendte til oss. Noen foreldre tok bilder av tekster og sendte til lærer. Tekstene er levert i ulike formater, som verbaltekster, presentasjoner, bilder eller digitale bøker. Vi gjengir elevtekstene i den formen og det formatet de er levert til oss, der for eksempel bildebruk, ulike skrifttyper og oppsett av teksten er bevart. Av de 203 tekstene er 41 skrevet eller tegnet for hånd, og 162 på tastatur/skjerm. 141 av tekstene har bare verbaltekst, mens 60 tekster bruker andre modaliteter enn bare skrift, for eksempel tegninger eller bilder, emoji'er og egenproduserte video- og lydfiler i de digitale tekstene. Fire elever har valgt å tegne sin hjemmeskole, uten andre modaliteter. Verbaltekstene har et omfang som spenner fra tre ord i to fraser til 16 sider. Noen elever valgte å levere flere tekster som omhandler hjemmeskolen, men som ser ut til å være skrevet i andre sammenhenger. Siden elevene selv valgte å levere dem inn, har vi antatt at elevene selv betraktet dette som relevante svar på den forespørselen som ble sendt dem fra læreren, og vi har derfor inkludert alle tekstene i datamaterialet.

At elevene ikke nødvendigvis har fått presentert oppgaven på samme måte, kan ha konsekvenser for studiens validitet. Vi har for eksempel sett at 7.-trinns læreren brukte verbet «beskrive» i instruksjonen til elevene (se figur 3), noe som initierte en spesiell skrivehandling, og dermed i stor grad kan ha tolket formålet med skriveingen for elevene. Vi kan også tenke oss at lærerne som har valgt å bli med på denne studien, er ekstra engasjerte lærere, eller at de er lærere som taklet hjemmeskolesituasjonen godt. Om dette påvirker elevenes hjemmeskoledag og dermed studiens validitet, er vanskelig å vite. Studiens problemstilling kan imidlertid besvares uavhengig av disse begrensningene, siden det er de endelige elevtekstene vi studerer. I dette arbeidet får vi et bilde av hvordan disse elevene skrev og tegnet om hjemmeskolen den dagen de gjennomførte oppgaven. Noen ytterligere generaliseringer er ikke hensiktsmessig å gjøre, den spesielle situasjonen tatt i betraktning.

Etiske overveielser

Den overordnede studien om hjemmeskolen er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og følger deres retningslinjer for innsamling og lagring av data. Informert samtykke ble samlet inn av lærerne som ble intervjuet og foreldrene til elevene som har levert tekster. Personvernet er ivaretatt ved at alle elevtekster er anonymisert, enten av læreren eller av oss. Tekster eller deler av tekster med personidentifiserende fotografier eller innhold er ikke gjengitt som eksempeltekster i artikkelen. Ingen av tekstene hadde det vi vurderte som sensitivt innhold ut over dette.

Analyse og resultater

Analysen av elevtekstene gir følgende fordelingen på skrivehandlinger, se tabell 2.

Tabell 2. Fordeling av skrivehandlinger i elevtekster fra hjemmeskolen

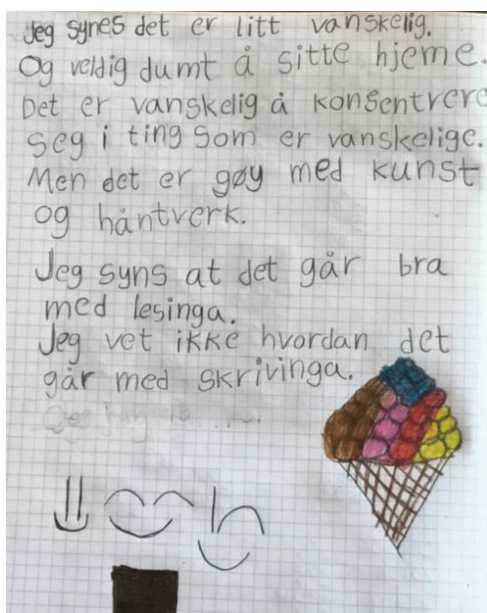
Skrivehandling	Antall elevtekster
Reflekterende	170
Samhandlende	0
Overbevisende	6
Forestillende	4
Utforskende	0
Beskrivende	23
Totalt antall tekster	203

Videre vil vi redegjøre nærmere for kategoriseringen av tekstene og diskutere representative eksempler på konkrete tekster innenfor hver av skrivehandlingene. Resultatene er presentert i samme rekkefølge som skrivehandlingene i tabell 1.

Reflekterende skrivehandlinger

I materialet vårt er det store flertallet av tekstene (170 av 203) reflekterende, med en tydelig jeg-orientering med utstrakt bruk av pronomenet *jeg*. Refleksjonen knyttes ofte til følelser eller tanker som særlig gjelder opplevelse av hvordan det er å ha hjemmeskole, hvordan det oppleves å være hjemme med skolearbeid og vurdering av egen innsats.

Følgende tekst fra 2. trinn er et eksempel på en tekst med en reflekterende skrivehandling (tekst 1).



Tekst 1. Elevtekst, jente 2. trinn. Eksempel på reflekterende skrivehandling

Hvordan skriver barnetrinnselever om og fra hjemmeskolen sin?

Teksten har en tydelig jeg-orientering, der flere setninger starter med pronomenet *jeg*. Denne andreklasseseleven skriver om hjemmeskolen gjennom å reflektere rundt hva hun synes er vanskelig, veldig dumt eller gøy. De to siste setningene er konkrete svar på spørsmål fra forskerne om lesing og skriving, der eleven kort vurderer seg selv med utgangspunkt i disse faglige aktivitetene. Det er ikke elevens følelser rundt aktivitetene som er i sentrum, men en vurdering av hvordan «det går», dermed en orientering mot en skolehverdag, som også inkluderer fag og grunnleggende ferdigheter. Teksten er håndskrevet med innslag av multimodalitet, blant annet med tre varianter av smilefjes, som står i kontrast til det som er dumt og kjedelig, men framhever at noe også er gøy. I tillegg har jenta tegnet en forseggjort, mangefarget is, uten tydelig kopling til verbalteksten.

For å vise bredden i kategorien vil vi se nærmere på en tekst av en gutt på 7. trinn (tekst 2):

Hvordan er din hjemme skoledag?

Jeg trives mye bedre med hjemmeskole enn vanlig skole. Grunnen til at jeg liker hjemmeskole er fordi det ikke er like mye arbeid eller mye bråk i klassen. Det som er litt irriterende med noen av hjemmeskole dagene er at de setter deg til å jobbe med de samme oppgavene om og om igjen, for eksempel jobbe 45 min i multi smart øving, jeg synes det er mer variasjon av oppgaver på skolen. Faktisk så ser det ut som at jeg sliter å konsentrere meg her hjemme og ikke på skolen, fordi vi hadde en halvårsprøve i matte hvor jeg fikk dårlige resultater enn det jeg pleier.

Jeg har også lyst til å snakke om hvordan det går uten å ha en lærer som kan hjelpe deg. Det er litt vanskelig å lære deg noe nytt når læreren din ikke kan hjelpe deg, det ender ofte opp med at jeg får hjelp av storesøsteren min, eller at jeg søker på youtube. I min situasjon handlet matten om kubikkmeter/centimeter, jeg hadde aldri hørt om det så jeg måtte finne ut av det selv.

Hvordan arbeider du med lesing og skriving? Skriv eller tegn.

Skriving har vært det jeg merket mest på forskjellen, det er mye lettere nå å skrive fordi vi gjør det på data. Nå kan jeg skrive to hele sider uten å bli litt sliten eller lei, men på skolen ga jeg opp før jeg begynte. På skolen skriver vi for hånd med blyanter, men jeg foretrekker å skrive på data, fordi det er mye lettere og det går mye fortere.

Lesing er også noe jeg har merket forskjell med, det er mye mer lesing nå enn før. Før pleide vi bare lese 15 min ca som lesesiesta, men nå må vi lese i 30 min. Grunnen til at jeg ikke er så glad i lesing er fordi på skolen blir du tvunget til å lese selv når du ikke vil, så må du lese i en god stund før du kan stoppe, å nå har vi det sånn hjemme og!

Men alt i alt så liker jeg bedre hjemmeskole enn vanlig skole.

Tekst 2. Elevtekst, gutt 7. trinn. Eksempel på reflekterende skrivehandling

Teksten har en tydelig jeg-orientering i alle avsnittene. Eleven retter oppmerksomheten mot hva han gjør i hjemmeskolen, for eksempel «jobbe 45 min i multi smart øving», «søker på youtube» og «skriver på data». Han bruker verb som *synes, liker, det ser ut som*; ord som understreker det reflekterende rundt egen situasjon. Språket er preget av skolehverdagen, som å vise til *klassen, multi smart øving, lesesiesta og læreren* og andre temaer fra skoledomenet. Gutten reflekterer rundt hvordan han skulle jobbe med kubikkmeter da læreren ikke var der, og han endte opp med å finne ut av det selv ved hjelp av storesøsteren eller på youtube. Det er kun verbaltekst med en tematisk organisering på avsnittsnivå.

Tekst 3 er også hentet fra 7. trinn og er skrevet av en gutt.

Min hjemmeskoledag begynner med å spise frokost, og ordner meg til hjemmeskolen. Når klokken er litt før ni finner jeg fram iPaden og setter meg i sofaen eller på rommet mitt. Jeg ser på oppgavene og begynner. Hvis det er noe jeg ikke får til, sender jeg en Mail til lærerne eller spør mamma eller pappa. Lærerne svarer ganske kjapt, men kan noen ganger ta litt tid før de svarer.

Jeg samarbeider med noen få fra klassen, får vi er i gruppe sammen og skal forberede oss til en Revy. Vi kan også ringe hvis det er noe man ikke skjønner. Jeg synes det er ganske passe med lekser. For hvis det hadde vært mindre hadde man sikkert kunne gjøre seg ferdig klokken ett eller før. Men noen ganger kan det være litt mye til sammen, spesielt litt mye matte.

Tekst 3. Elevtekst, gutt 7. trinn. Eksempel på reflekterende skrivehandlingen som også inneholder en beskrivende narrativ sekvens

Første avsnitt i teksten er en beskrivelse av hjemmeskoledagen til en gutt på 7. trinn, fra han spiser frokost, finner fram iPaden og ser på oppgavene. Dette kan anses som en narrativ sekvens, liknende en *bed-to-bed*-fortelling uten en narrativ struktur, med en tydelig jeg-orientering (Senje & Skjong, 2005). Det første avsnittet er imidlertid ikke en fortelling om en spesifikk opplevelse, men en generell og kronologisk oversikt over dagene i hjemmeskolen. Dette kommer særlig til uttrykk i refleksjoner rundt tenkte utfordringer som kan oppstå i en hjemmeskolesituasjon, innledet med blant annet «Hvis det er noe ...», «Vi kan også ringe hvis ...» og «Men noen ganger kan det være ...», i tillegg til at eleven gir til kjenne egne synspunkt på mengden lekser. I likhet med tekst 2 vil vi derfor argumentere for at tekster som denne reflekterer om hjemmeskolen.

En del elever, særlig blant de yngre, har tolket spørsmålet «Hvordan jobber du med lesing og skriving? Skriv eller tegn» som at de skal gi seg selv en egenvurdering faglig. To eksempler er tekst 4, der en jente på 5. trinn skriver «Jeg skriver godt føler jeg» og en gutt i andre klasse skriver, på spørsmålet læreren har laget en skriveramme for i Book Creator, «Hvordan jobber du med skolen hjemme?» «Tip top» (tekst 5).

Jeg skriver godt føler jeg å jeg hører og leser teksten.

Tekst 4. Elevtekst, jente 5. trinn. Eksempel på egenvurdering

Hvordan skriver barnetrinnselever om og fra hjemmeskolen sin?

1. Hvordan jobber du med skolen hjemme? 🗨️

Svar: [Til topp](#)

2. Hvordan jobber du med lesing? 📖

Svar: Bra

3. Hvordan jobber du med skriving? ✍️

Svar: Bra

Tekst 5. Elevtekst, gutt 2. trinn. Eksempel på egenvurdering

Innenfor skrivehandlingen å reflektere finner vi også dagboktekster fra tre gutter på henholdsvis 2., 4. og 6. trinn på samme skole. Hele skolen hadde oppfordret elevene til å skrive dagbok om hjemmeskolen sin, men det var kun disse tre som valgte å sende inn tekstene sine til oss. Tekst 6 er skrevet av gutten på 6. trinn.

Kjære dagbok 17. mars. 2020

Jeg våkner opp det er tirsdag. Mamma har allerede stått opp.
Nede i stua spiller Ole Ipad, litt senere kommer Eivind også.
Klokken 9:15 spiste vi frokost, vi hadde skive, omelett og pålegg.
Etter vi hadde spist skrev mamma opp skoleplanen, først skulle vi danse just dance, det er egentlig Eivind som skal gjøre det, men vi gjør det sammen.
Så var det et lite friminutt før vi gikk inn i timen. Vi hadde lesekvart.
Jeg fant en bok satt meg opp i sengen og begynte å lese.
Jeg så på klokken på mobilen min, jeg hadde lest i 30 minutter.
Jeg gikk ned i stua sa mamma sa at jeg skulle ha aski raski app, jeg jobbet med v og hv lyden. Det var litt vanskelig fordi v og hv lyden høres ikke forskjellig ut. Så var det mat, det var kanarisk suppe.
Så skrev jeg dagbok. Jeg har blandete følelser, fordi jeg ikke egentlig vet hvor farlig coronaviruset er. Statsministeren sa jo at det var farligst for de som var gamle eller de som var syke fra før av.
Men, jeg føler at alle går rundt og snakker om det.
Fordi visst statsministeren holder pressekonferanse for alle barna i Norge, så tror iallfall jeg at den sykdommen er litt farligere enn de fleste sier. Og jeg vet jo ikke akkurat om noe i familien eller venner er smittet av coronaviruset. Dette gjør meg litt redd og jeg vil passe ekstra på familie og venner.

Tekst 6. Elevtekst, gutt 6. trinn. Eksempel på reflekterende tekst, dagbok

Teksten er delvis kronologisk strukturert, med jeg-orientering, og eleven bruker den narrative teksttypen som ressurs i tekstskapingen. Gutten skriver om en konkret dag i hjemmeskolen, i tråd med dagboksjangeren, en sjanger som på mange måter ble revitalisert under koronatiden (se f.eks. Henden, 2020; Skåber, 2020).

Innledningen framstår som et pliktløp som leder fram mot det som kan sees som elevens egentlige prosjekt; refleksjonene rundt sin egen engstelse knyttet til koronaviruset. Teksten framstår altså todelt; eleven *forteller* i første delen gjennom om en konkret dag, og *reflekterer* rundt sin egen bekymring i den andre delen. Etter vår vurdering fungerer det fortellende som en innledning til elevens dagbokrefleksjoner, noe som understrekes av eleven selv med formuleringen «Så skrev jeg dagbok».

Tekst 7 er hentet fra en bok på 16 sider, skrevet av en jente på 6. trinn. I teksten under har jenta satt inn et bilde av seg selv som ligger strekk ut på gulvet, med ansiktet ned. På de to foregående sidene hadde eleven tatt selfier og deretter forvrent bildene kraftig. Disse er ikke med av personvern hensyn. Senere i boka har hun også plassert seg selv i ulike situasjoner, med dramatiske effekter. Det er dermed en tydelig jeg-orientering. I denne reflekterende teksten tar jenta i bruk flere ulike semiotiske ressurser som bilder, fargevariasjon på bakgrunn, ulike skrifttyper og -farger, for å formidle hvordan hjemmeskoledagen hennes arter seg.



Tekst 7. Elevtekst, jente 6. trinn. Eksempel på skrivehandlingen å reflektere

Hele teksten er skrevet med humor i alvoret, for eksempel har jenta også eksperimentert språklig:

Jeg savner også mange kjedelige ting som jeg er vant med at jeg har, det jeg vil si er at... I want to break free!

Hun slår ut i engelsk etter tre prikker, i et uttrykk som muligens er en referanse til Queens-låten «I want to break free!».

Overbevisende skrivehandlinger

I materialet er 6 tekster karakterisert som overbevisende skrivehandling (Solheim & Matre, 2014). Fordi måten overbevisningen kommer til uttrykk i tekst på er sterkt betinget av mottakersituasjonen, er den du-orientert. Overbevisende skrivehandlinger vil ofte prøve å påvirke andre. De retter seg dermed utover – mot et spesifikt du eller dere. Tekstene uttrykker meninger om en sak og argumenterer gjerne for sitt syn.

Det er seks tekster som alle er skrevet på engelsk, der skrivehandlingen er kategorisert som overbevisende. Disse er skrevet av 7.-klassinger ved samme skole, men elevene tilhører ulike klasser. På denne skolen fikk alle elevene på 7. trinn i oppgave å skrive en argumenterende tekst om hjemmeskole i faget engelsk, og seks av disse valgte å levere inn teksten de skrev som svar på oppgaven gitt av forskerne. Du-orienteringen er et framtrekkende trekk i disse tekstene, både gjennom spørsmål og ekspressive utsagn i overskriften og hyppig bruken av pronomenet *you*. På tross av disse signalene på leserhenvendelse kan en stille spørsmål om hvem mottaker av tekstene er, altså hvem elevene har som hensikt å påvirke. Eleven adresserer verken eksplisitt eller implisitt en tenkt mottaker, og henvendelsen til leseren kan derfor forstås mer som et retorisk virkemiddel som bidrar til at eleven tydelig formidler egne meninger.

En av tekstene i materialet, tekst 8, har overskriften «How to get smarter kids- is homeschooling the answer?».

How to get smarter kids- is homeschooling the answer?

Homeschool makes the pupils more independent. You have to take responsibility for your own learning. You are responsible to spend the time needed to learn and do your schoolwork. When the teachers aren't available you need to try to find the answers on your own. You learn how to solve problems by yourself. You learn even more at homeschool because when you do research, you find more information than needed and develop more as a person.

It's also more comfortable to sit at home and it is more quiet. When you sit by yourself you learn more by not having anyone interrupt you or copy your work. It's easier to stay concentrated. Some people need more breaks than others to be more concentrated. When you're at home you can customize the breaks to suit your needs. As long as you finish everything until the deadline you can work in your own pace. With apps like teams and zoom it's also possible to do group work by FaceTiming, calling and chatting with your classmates.

Tekst 8. Elevtekst, jente 7. trinn. Eksempel på skrivehandlingen å overbevis

I denne teksten brukes flere elementer som er typisk for overbevisende skrivehandling. I overskriften introduseres en problemstilling i form av et spørsmål. Eleven svarer aldri eksplisitt på dette spørsmålet, men en implisitt hovedpåstand i teksten, som kan formuleres som «Barn blir smartere med hjemmeskole», underbygges i argumentasjonen. Framheving av årsak-virkning er gjennomgående. For eksempel trekker jenta fram at elevene blir mer selvstendige og ansvarlige i hjemmeskole-situasjonen, og at de lærer mer og utvikler seg mer på det personlige plan. Hjemmeskolen gjør konsentrasjonen bedre, og den enkelte kan skape sin egen arbeidsrytme gjennom pauser og tempo i skolearbeidet. Eleven hevder også at digitale hjelpemidler ivaretar det sosiale aspektet.

Tekst 9 er skrevet av en jente på 7. trinn med overskriften «I miss my friends!».

27.05

I miss my friends!

Homeschool is ruining the pupils social life.
I used to be with my friends everyday, now I haven't seen them in over three weeks.
I meet my friends online, but I miss to meet them in real life.
If we had normal school I would seen my friends everyday, but because of homeschool I
feel very lonely. It is super sad that I can't be with my friends my last days of school.

For some pupils it could be difficult to don't go to school and don't meet anyone. In
worse case the pupil could feel so lonely and sad that they get depressed. It's important
to go out and meet people. We meet people at school. School isn't just a place to learn,
but a place to be social.

We should go back to school now! If you asks a pupil about how they feel about
homeschool I can guarantee you that over half of the students wanna go back to normal
school, so the can be with their friends. It is a lots of good things with homeschool, but
don't you think that it is ruining so many social life's. I know that we can meet our friends
after school and in the weekend, but what about the pupils without friends. They must
feel so lonely when the sees other students hanging out together. School might be their
only place to be near other people than their family.

We need school! Our school is so much more than just a place to learn. They takes care
of our social life. If I did homeschooling my hole life, I'm pretty sure that my only friends
would be in my family. I say YES to school!

Tekst 9. Elevtekst, jente 7. trinn. Eksempel på overbevisende skrivehandling

Det iøynefallende med teksten, er at den er skrevet på svart bakgrunn med hvit tekst, en semiotisk ressurs ingen andre tekster i materialet har benyttet seg av. Eleven skriver nedslående om hvordan det sosiale livet blir ødelagt, gjennom ord som *ruining the pupils social life*, *I feel very lonely*, *super sad*. Hun framhever motsetninger i før og nå, å møtes *online* eller *in real life*. I det siste avsnittet har hun sterke argumenter for

Hvordan skriver barnetrinnselever om og fra hjemmeskolen sin?

hvorfor skolen trengs, som mer enn et sted å lære. Kombinasjonen av tekststressursene og nedslående ordbruk får fram en sterk stemme som prøver å overbevise en potensiell mottaker om hvor viktig den fysiske skolen er, alternativet er håpløst. Hun avslutter det hele med: «I say YES to school!»

Forestillende skrivehandlinger

Den forestillende skrivehandlingen (4 tekster) innebærer at skriveren forteller og skaper sitt eget tekstunivers. Det kan gjøres gjennom fiksjon, og i vårt materiale er de forestillende skrivehandlingene realisert gjennom revytekster. Det er dermed en det-orientering, et utenfrablakk på hjemmeskolesituasjonen som blir dramatisert. Tekstene er manus til sketsjer som 7.-klasseelevne har laget i forbindelse med skolens tradisjonelle revy etter endt barneskole. I tekstene tematiseres elevenes opplevelser knyttet til digital undervisning og hjemmeskole.

Tekst 10 er skrevet av en gutt. Teksten er manus til en sketsj, der semiotiske ressurser som sceneanvisninger, replikker og beskrivelse av handlinger er inkludert gjennom dramatiseringer av to ulike skolemorgener, henholdsvis fysisk tilstedeværelse og digital hjemmeskole. Den fysiske skolen er preget av stress og løping, mens hjemmeskolen foregår avslappet i senga. Språket er preget av språk fra skolelivet på ordnivå, i begge de to variantene av skolestart.

Det starter med at en står opp og ser på klokken (klokken er kvart på 8).

Person: Å, nei. Jeg forsov meg! Skolen begynner om bare et kvarter!

Personen kjapper seg, tar på seg klær over pysjen, putter en matpakke i sekken og løper ut fra scenen. Personen løper tilbake igjen, fordi den innser at den hadde glemt iPaden.

Scenen skrifter til skolegården, og personen løper inn. Den venter en liten stund, før den sender en melding til vennen sin (kanskje ha telefon-skjermen i bakgrunnen):

Person: Hvor er du, skolen begynner nå???

Venn: Nei, vi startet kvart på ni i dag!

(Liten pause før hjemmeskole delen begynner)

Scenen skifter tilbake til huset og nå er det hjemmeskole. Personen blir vekket av at den hører plingelyder fra iPaden. (Alle som sier god morgen i klassechatten). Ser på klokken:

Person: Oj klokken er ni, jeg forsov meg! Men det gjør ikke noe.

Personen skriver «god morgen» i klassechatten, og går å henter seg litt frokost. Spiser i sengen mens den har på seg pysj og gjør skoleoppgavene. Plutselig går iPaden tom for strøm. Personen rister desperat på iPaden mens den skrur den av og på.

Person: Den er nok tom for strøm, jeg får hente laderen. (blir sagt med en rolig stemme)

Personen henter en lader og fortsetter med oppgavene.

Slutt

)



Tekst 10. Elevtekst, gutt 7. trinn. Eksempel på forestillende skrivehandling

Beskrivende skrivehandlinger

Kjennetegnet på tekster med beskrivende skrivehandling (23 tekster), er at de er det-orienterte og gjør greie for, eksemplifiserer og strukturerer ulikt innhold. I vårt materiale er tekstene orientert rundt eleven som utfører ulike handlinger i hjemmeskolen: står opp, spiser frokost, logger seg på nettet og utfører skolearbeid til faste tidspunkt i løpet av dagen. I tillegg beskrives utstyret elevene bruker og har tilgjengelig, og de romlige eller fysiske rammene de befinner seg innenfor. Beskrivelsene er gjennomgående generelle og gir informasjon om rytmen og rammene for hjemmeskolen. Jeg-et er altså i stor grad eksplisitt til stede i beskrivelsene av dagen, men ikke som det vurderende og reflekterende jeg-et vi finner i refleksjonstekstene. Eleven beskriver jeg-ets aktiviteter på samme måte som en beskriver en sak eller et objekt. Beskrivelsen framstår mer som en rapportering av hendelser, framfor en refleksjon rundt hjemmeskolesituasjonen.

Flere av tekstene har trekk som kan karakteriseres som er typisk for *bed-to-bed*-fortellinger (Senje & Skjong, 2005; Skjelbred, 2021). Tekstene framstår som dekontekstualiserte ved at de ikke redegjør for spesifikke dager eller hendelser, men presenterer en generell plan for dagene i hjemmeskolen (jf. tekst 6). Dermed ser vi dette som en beskrivende skrivehandling. Den enkelte elev er selv tydelig til stede som en hovedperson i teksten, den som handler og utfører ulike aktiviteter. Solheim og Matre karakteriserer den beskrivende skrivehandlingen som «å gjengi på en presis og hensiktsmessig måte hvordan noe for eksempel ser ut, virker eller henger sammen» (2014, s. 80). I disse tekstene er det bildet av hvordan elevenes hjemmeskolesituasjon ser ut, der eleven selv er i sentrum, som gjengis på en presis og hensiktsmessig måte.

Følgende tekst fra 2. trinn, tekst 11, er et typisk eksempel på en tekst med en beskrivende skrivehandling. Teksten framstår som et referat av aktiviteter, en oppramsing av hendelser, som starter ved dagens begynnelse. Hendelsene er strukturert kronologisk i informerende setninger.

Jeg starter kl 8. Ser på filmer og svarer på oppgaver. Jeg skriver i word filer og på ark. Jeg leser i bøker. Jeg finner bøker i salaby og i bok hyller. Jeg leser får mamma katten min og en bamse. Jeg har pauser i pausene hopper jeg på trampolina eller danser. Når jeg trenger hjelp får jeg hjelp av mamma eller pappa.

Tekst 11. Elevtekst, kjønn ikke oppgitt 2. trinn. Eksempel på beskrivende skrivehandling

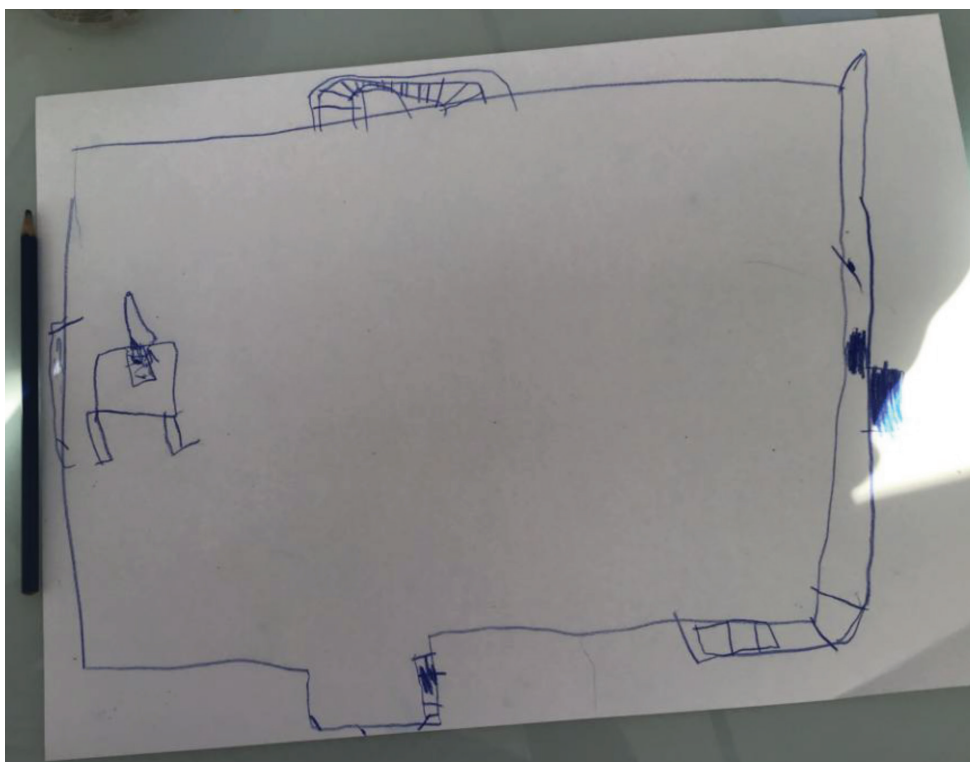
I materialet er de fleste tekstene som er vurdert til å utføre en beskrivende skrivehandling, fra 2. trinn. De beskrivende tekstene fra høyere trinn skiller seg ikke nevneverdig ut fra 2.-klassetekstene. De er ordnet kronologisk, har et oppramsende preg med et språk som er preget av skolelivet, der fag og lærer nevnes. 7.-klassetekstene har noe mer utbygde setningskonstruksjoner og mer formelt korrekt språkbruk, som vi ser i teksteksempelet fra 7. trinn (tekst 12):

Hvordan skriver barnetrinnselever om og fra hjemmeskolen sin?

Min hjemme skole starter med at jeg blir vekket, kler på meg og spiser frokost, av og til ser jeg litt på TV før skolen. Kl 09:00 skal alle skrive god morgen i en klassechat sånn at læreren vet at vi begynner å jobbe og er våkne. Som vanlig pleier jeg å starte med matte, norsk og engelsk så ser jeg på hva jeg har igjen og gjør det. Kl 12 spiser jeg lunsj med alle i huset, deretter, slapper jeg av som regel og gjør samfunnsfag til slutt. Så kl 13:30 sier alle takk for idag for da vet læreren at alle er ferdig!

Tekst 12. Elevtekst, jente 7. trinn. Eksempel på beskrivende skrivehandling

Tekstene 11 og 12 er eksempel på at den beskrivende skrivehandlingen utføres ved bruk av verbalspråket som semiotisk ressurs. Innenfor denne skrivehandlingen er det imidlertid flere elever som har benyttet andre semiotiske ressurser. Et eksempel på det er en tegning fra 2. trinn, tekst 13:



Tekst 13. Elevtekst, gutt 2. trinn. Eksempel på beskrivende skrivehandling

Trolig er tegningen av rommet der eleven sitter og jobber ved et bord foran vinduet til venstre på tegningen. Øverst på tegningen kan vi se en trapp som fører nedover, og nederst er en utstikker. Eleven har tatt bilde av tegningen sin med et nettbrett og også inkludert en blyant i bildet, selv om tegningen er laget med penn. Eleven beskriver altså de fysiske betingelsene for hjemmeskole gjennom denne tegningen, og

formidler dermed informasjon om hvilke romlige rammer hjemmeskolen for hans del foregår innenfor. Framstillingen har dermed en det-orientering og legger vekt på ytre trekk ved hjemmeskolen. Samtidig får vi også informasjon om de verktøyene elevene bruker, som blant annet inkluderer nettbrett, som er det verktøyet bildet er tatt med, og blyanten som vises i bildet.

Resultatene av analysen kan på et mer overordnet nivå framstilles som tre tendenser når det gjelder elevenes valg av skrivehandlinger:

- 1) De fleste elevene *reflekterer* rundt ulike hendelser, handlinger og følelser knyttet til hjemmeskolen. En mindre gruppe velger å *beskrive* hjemmeskolesituasjon.
- 2) Et fåtall elever har valgt å levere inn tekster med en *forestillende* skrivehandling i revytekster, eller å *overbevise* gjennom argumentasjon rundt hjemmeskolesituasjonen.
- 3) Ingen elever har valgt å *utforske* fenomenet hjemmeskolen. Det er heller ingen tekster som er kategorisert som *samhandlende* skrivehandling.

Disse tre hovedfunnene/-tendensene vil vi diskutere nærmere nedenfor.

Drøfting

Skriving i skolen foregår innenfor skolens fysiske og institusjonelle rammer. Premissene disse rammene legger for skrivingen, får selvsagt betydning for tekstvalgene elevene gjør og kan gjøre. Selv om hjemmeskolen foregår innenfor de samme institusjonelle rammene, tilbyr den elevene andre fysiske rammer som kan bidra til å viske ut grensen mellom skole og fritid. Det kan altså tenkes at elevene gjør andre tekstlige valg enn de ville gjort i det fysiske klasserommet eller som hjemmelektse, og det er disse valgene vi vil se nærmere på.

Hensikten med denne studien var å undersøke hva som karakteriserer tekstene elever skriver om hjemmeskolen i sin egen hjemmeskole-situasjon. Elevenes tekster er kategorisert i skrivehandlinger, som beskrevet i Skrivehjulet. Vi vil først diskutere resultatene som et direkte svar på problemstillingen *Hva karakteriserer tekstene når elevene blir bedt om å skrive eller tegne om sin hjemmeskoledag?*

Reflekterende og beskrivende skrivehandlinger

Av de 203 elevtekstene har hele 170 elever valgt reflekterende skrivehandling, mens 23 har valgt beskrivende skrivehandling. At så mange elever har valgt å enten reflektere rundt hjemmeskolen eller beskrive hjemmeskolen, mener vi kan ha flere årsaker. Først av alt vil den konkrete oppgaveformuleringen legge føringer for elevenes valg. Spørsmålene *Hvordan er din hjemmeskoledag? Hvordan arbeider du med lesing og skriving?* leder opplagt elevene i retning av beskrivende og reflekterende tekster. De tilpasningene som noen av lærerne gjør, både i form av en omformulering av oppgaveteksten og gjennom bruk av skriverammer, bidrar ytterligere til å avgrense elevenes valg av skrivehandling.

Det er imidlertid interessant at det store flertallet av elever velger å reflektere framfor å beskrive, siden det første spørsmålet må sies å invitere til en beskrivende tekst. Dette mener vi har sammenheng med en rådende diskurs i skolen i dag, nemlig den literacypraksisen som kan karakteriseres som «elevenes egenvurdering». Helt siden læreplanen LK06 trådte i kraft, har elevenes egen refleksjon over læring og faglig utvikling vært løftet fram som en sentral læringsstrategi i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Vår analyse av elevenes tekster tyder dermed på at de oppfatter oppgavebestillingen som en del av denne skolske diskursen, der hjemmeskolen tydelig er en del av dette, på tross av andre fysiske rammer. Svaret på spørsmålene forstås altså som at den jeg-orienterte skrivehandlingen er godt egnet til å reflektere rundt egne erfaringer (Solheim & Matre, 2014). Elevene skal lære «å takle hjemmeskolen», og refleksjonene tyder på at de vurderer hvordan de har greid å nå dette målet.

I et slikt perspektiv er det imidlertid interessant å se nærmere på elevenes forståelse av oppgavebestillingen «Skriv eller tegn». Som to av eksemplene i analysen illustrerer (tekst 7 og tekst 13), viser elevene sin literacy når de tolker begrepene *skriv* og *tegn* ved at de inkluderer både tegning, fotografier og digitale effekter i teksten. At elevene beskriver hjemmeskolen gjennom bruk av flere ulike modaliteter, kan tyde på at de behersker et bredt repertoar av uttrykksformer. Mange av modalitetene kjenner vi igjen fra skolens tekstpraksiser, både analoge og digitale, men det er også mye som tyder på at elevene tar med seg deler av sine literacypraksiser fra fritida inn i arbeidet med tekst i skolen. Eksempler på dette er bruk av emoji'er og manipulering av fotografier og selfies, som mange trolig gjør på sine egne telefoner hjemme. For særlig de yngste elevene kan dette også gjelde tegning. Både de reflekterende og de beskrivende tekstene gir altså et bilde av elever som tilpasser seg den skolske skrivingen når det gjelder innholdet og framstillingen av innholdet i verbalteksten, men som utforsker, utfordrer og utvikler de reflekterende og beskrivende skrivehandlingene gjennom andre modaliteter enn skrift. De reflekterende og beskrivende tekstene ser derfor ut til å befinne seg i et spenn mellom skole og fritid. Elevene reflekterer og beskriver i skrift i tråd med en skolsk forståelse av skriving, men bringer inn literacypraksisene fra fritida gjennom andre modaliteter (Michelsen, 2015).

Overbevisende og forestillende skrivehandlinger

Elevene som leverte inn tekster med overbevisende skrivehandlingen (6 tekster) og forestillende skrivehandling (4 tekster), er på de høyere trinnene i barneskolen, noe som kan tyde på at eldre elever har en mer utviklet forståelse av hva de kan gjøre gjennom tekst i ulike situasjoner (Barton, 2007). Du-orienteringen i tekstene kommer blant annet til uttrykk gjennom bruken av pronomenet *you*², spørsmål og appellative

² *You* kan oversettes til norsk med både 'du', 'dere' og 'man', og i disse tekstene er det uklart hvilken betydning elevene legger i ordet.

utsagn. Vi kan imidlertid stille spørsmålet ved om det bare er en tilsynelatende du-orientering i tekstene fordi det er uklart hvem dette du-et egentlig er. Påstandene i teksten ser ikke ut til å rettes verken mot læreren, medelever, foreldre, forskerne eller andre aktører i samfunnsdebatten. Det kan derfor diskuteres om elevene har brukt ressurser som vi først og fremst forbinder med oppbyggingen av et argument og en argumenterende tekst til å reflektere rundt ulike aspekt og fordeler og ulemper ved hjemmeskolen. På en annen side har tekstene mange av de samme kjennetegnene som vi finner i elevenes argumentasjon, og som kjennetegnes av en ekspressiv skrivemåte med utgangspunkt i egne erfaringer og opplevelser. De forestillende skrivehandlingene er i form av revytekster, der humor og overdrivelse er sentrale virkemidler. Gjennomgående i disse tekstene er kontrasten mellom fysisk og digital hjemmeskole tydeliggjort. For eksempel blir hjemmeskolen oppfattet som avslappet og behagelig der den foregår i senga, fysisk skole er preget av ytre stress. De forestillende tekstene gir også mulighet til å sette ting på spissen, som å klare å logge på en hel klasse. Forestillende skrivehandling gir rom for å utdype detaljer, lage fiksjon gjennom dramatisering av en uvanlig hverdag.

Utforskende og samhandlende skrivehandling

I analysen er ingen av elevenes tekster plassert innenfor de utforskende og samhandlende skrivehandlingene. Siden dette er et funn i analysen, vil vi kort diskutere disse to skrivehandlingene i lys av denne studien.

Skrivehandlingen å utforske knyttes til utvikling av ny kunnskap (Solheim & Matre, 2014) og peker altså framover mot noe som ennå ikke er. Oppgavebestillingen til elevene inviterer ikke til en slik handling; elevene inviteres tvert imot til å skrive om noe de har opplevd og erfart. Å utforske er dessuten en skrivehandling som er problematisk fordi det er uklart om skrivehandlingen gjelder den utforskende prosessen som ligger forut for teksten eller om det produktet i seg selv som skal betegnes som utforskende (Dagsland, 2018). Dersom utforskningen ligger i konteksten eller prosessen, vil mange av tekstene i dette materialet kunne karakteriseres som utforskende, ikke når det gjelder innholdet i verbalteksten, men når det gjelder utforskningen av måter å framstille dette innholdet på.

Selv om vi bare har tilgang til elevenes tekstprodukter, ser det ut som mange av tekstene har blitt til som resultat av en utforskende prosess. Tekstproduktene tyder på at elevene har eksperimentert med og utforsket ulike løsninger når det gjelder for eksempel layout, bildekomposisjon, bildemanipulasjon, grafiske oppsett, fargevalg og språklige virkemidler som humor og bruk av engelske ord og uttrykk i tekster på norsk. I sammenhenger Skrivehullet presenteres, brukes ofte den fagspesifikke labrapporten som eksempel på en tekst som utfører en utforskende skrivehandling (Berge et al., 2016; Solheim & Matre, 2014). I denne studien finner vi imidlertid, i likhet med Dagsland (2018), flere eksempler på tekster der utforskning både må forstås i en mer personlig retning, og som en mer prosessorientert framfor produktorientert skrivehandling.

Når det gjelder den samhandlende skrivehandlingen, vil vi argumentere for at denne skrivehandlingen befinner seg på et annet nivå enn de andre skrivehandlingene. Tekstbegrepet som Skrivehjulet bygger på, er forankret i et situert og funksjonelt perspektiv som blant annet innebærer et sender–mottaker-forhold. Alle skrivehandlinger inngår dermed i en samhandlingssituasjon, og dette kan ikke sies å være et enestående trekk ved skrivehandlingen å samhandle. I vår studie var alle elevene klar over at det var forskere som var mottakerne av teksten, ikke primært læreren, men en tydelig mottaker-orientering finner vi likevel ikke i tekstene. Kun én tekst i materialet starter med «hei», men har ingen andre hilsningsmarkører.

Den samhandlende skrivehandlingen kan imidlertid forsvare sin posisjon i Skrivehjulet ved at den knyttes opp mot det *primære* formålet; å holde kontakt (Solheim & Matre, 2014). I så fall vil skrivehandlingen rammes av noe av den samme kritikken som vi reiste mot skrivehandlingen å utforske: Å holde kontakt må forstås som en prosess i større grad enn et produkt. I dette perspektivet kan ikke elevenes tekster forstås som samhandlingstekster. De er levert inn som svar på konkrete spørsmål i en spesifikk situasjon, og det er ikke lagt opp til at forskere og elever skal «holde kontakt».

Begrensninger og videre implikasjoner

En hovedutfordring med å bruke analysekategorier som er utledet fra modellen Skrivehjulet, er knyttet til møtet mellom en konkret tekst og en abstrakt teoretisk forståelse av begrepet skrivehandling. Selve teksten er den konkrete handlingen, mens det handlingen retter seg mot, formålet, ligger utenfor selve teksten. Hvorvidt skrivehandlingen i en tekst kan karakteriseres som for eksempel overbevisende eller reflekterende, må dermed ses i sammenheng med formålet og kan ikke utelukkende leses ut av tekstinterne trekk ved den konkrete teksten. Formålet med en tekst som er skrevet i en skolesituasjon, er gjerne eksplisitt eller implisitt uttrykt i skriveoppgaven. Resultatet av analysen av elevteksten kan derfor ikke forstås uavhengig av oppgaveformuleringen. Analysen vi har gjennomført innebærer derfor at vi både stiller spørsmålet *Hva gjør teksten?* og *Hvordan ser teksten ut?* Disse spørsmålene impliserer imidlertid at skrivehandlingen er entydig, ut fra vår analytiske tilnærming. En tekst kan imidlertid bestå av flere skrivehandlinger (Solheim & Matre, 2014), noe som kompliseres ytterligere i møte med elevenes tekster, som i mange tilfeller kan framstå som uferdige og selvmotsigende. I videre forskning med bruk av skrivehandlingene som de er beskrevet i Skrivehjulet brukt som kategorier på elevtekster kunne det vært interessant å gjøre analyser av de samme elevtekstene, både med kontekst og uten kontekst, men med kjent skriveoppgave. Da kunne en sett på i hvor stor grad skrivehandlingene kommer fram gjennom teksten i seg selv. I vår studie fant vi ingen utforskende eller samhandlende elevtekster. I videre studier kan det være aktuelt å se særlig etter om elever velger disse skrivehandlingene, og eventuelt i hvilke situasjoner.

Konklusjon

Vi har undersøkt hva som karakteriserer tekster barnetrinnselever har skrevet om og fra sin hjemmeskole. Elevene skriver i stor grad reflekterende, om hvordan de opplever hjemmeskolen som kjedelig uten venner, men også hvordan det er å være i et heldigitalt læringsmiljø. I refleksjonene er det en del, særlig blant de yngre elevene, som vurderer egen innsats, noe som tyder på at egenvurdering har en sentral plass i elevenes bevissthet. Noen tekster er beskrivende, og her brukes også flere modaliteter som tegning og digital manipulasjon av selfier til å få fram ulike aspekter ved hjemmeskolen. Noen skriver argumenterende, men da mottakeren ikke kommer tydelig fram i tekstene, kan denne skrivehandlingen kanskje være valgt for å få mer retorisk kraft bak egen refleksjon. Elevenes literacy øker tydelig med alderen, både når det gjelder type skrivehandling, bruk av semiotiske ressurser og multimodalitet.

Forfatteromtale

Tuva Bjørkvold er førsteamanuensis i norsk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hennes forskningsinteresser er literacy, begynneropplæring og utforskende arbeidsmetoder. Hun jobber med klasseromsforskning der elevperspektivet blir vektlagt, særlig innen elevers tekstarbeid.

Anne Kristine Øgreid er førsteamanuensis i norsk og norskdidaktikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet. Hennes forskningsinteresser er lese- og skriveopplæring på mellom- og ungdomstrinnet med særlig vekt på argumenterende skriving. Hun forsker på elevers skriving i klasserommet innenfor ulike typer intervensjoner og forskningsdesign.

Ingvill Krogstad Svanes er førsteamanuensis i norsk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hennes forskningsinteresser er lese- og skriveopplæring på barnetrinnet, begynneropplæring og samtaler og veiledning i norskklasserommet. Hun jobber med klasseromsforskning og bruk av video for å fange både lærerens arbeid og elevens skriving og lesing.

Referanser

- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Blackwell Publishing.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *Curriculum Journal*, 27(2), 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., Dalland, C. P. & Klette, K. (2022). Homeschooling in Norway during the pandemic – digital learning with unequal access to qualified help at home and unequal learning opportunities provided by the school. I F. M. Reimers (Red.), *Primary and secondary education during Covid-19* (s. 177–201). Springer.
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2494191>

Hvordan skriver barnetrinnselever om og fra hjemmeskolen sin?

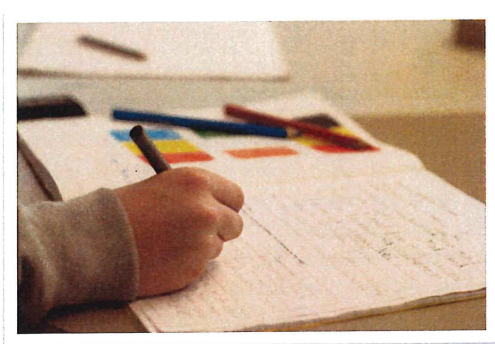
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13–32). Tapir akademisk forlag.
- Federici, R. A. & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleiere og lærere under korona-utbruddet 2020* (NIFU-rapport 2020:13). <https://www.nifu.no/publications/1814083/>
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020* (SINTEF-rapport 2020:00805). <https://hdl.handle.net/11250/2676094>
- Fønnebo, B. (2019). *Å tegne sammen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Henden, M. (2020, 18. april). Derfor bør du oppfordre barna dine til å skrive dagbok nå. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/foreldre/ivi/y3dwVg/norsklaererens-tips-derfor-boer-du-oppfordre-barna-dine-til-aa-skrive-da>
- Jewitt, C. & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. Peter Lang.
- Klemp, T., Nilssen, V. L., Strømman, E. & Dons, C. F. (2016). *På vei til å bli skriveleerer: Lærerstudenten i dialog med teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 16. januar 2018 fra <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html>
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Michelsen, M. (2015). *Teksthendelser i barns hverdag: En tekstnografisk og sosialsemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskapning på Internett* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-55188>
- Mælan, E. N., Gustavsen, A. M., Stranger-Johannessen, E. & Nordahl, T. (2021). Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872843>
- Nordahl, T., Hansen, O. & Nordahl, S. Ø. (2020). *Hvad siger eleverne? En spørgeskemaundersøgelse blandt elever om deres erfaringer med nødundervisning, hjemmeskole og fjernundervisning*. Aalborg Universitetsforlag.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 237–255). Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11–27). Fagbokforlaget/LNU.
- Qvortrup, A., Qvortrup, L., Wistoft, K. & Christensen, J. (2020). *Nødundervisning under coronakrisen. Et elev- og foreldreperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Senje, T. & Skjong, S. (2005). *Elevertellinger: Analyse og vurdering*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Skar, G. B. U., Graham, S. & Huebner, A. (2021). Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000701>
- Skjelbred, D. (2021). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret. (2020). *Skrivehjulet*. Hentet 18. februar 2021 fra <http://norm.skrivesenteret.no/skrivehjulet/>
- Skåber, L. (2020). *30 dager i april 2020*. Pitch forlag.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. *Viden om læsning*, 15(8), 76–89.

NORMPROSJEKTET

SKRIVEHANDLINGER OG SKRIVEOPPGAVER

«Det finnes mange historier på hvorfor det kommer snø, som for eksempel når savene hopper opp til himmelen og de baker pepperkaker så detter det ned melis når de skal drysse det over men den er nok ikke sann».

Her går eg på vei heim frå fotball-
treninga. Det er ein kald og stive
haust. Eg pustar djupt inn og kjenner
den friske haust lufta. I det øserer



2012 – 2013

Skrivehandlinger

En viktig forutsetning før vi ser på kjennetegn for de ulike skrivehandlingene: Det er ikke klare grenser mellom skrivehandlinger – de kan flyte over i og overlappe hverandre. En tekst vil ofte inneholde flere skrivehandlinger, men en eller to kan være dominerende. Vi skal likevel forsøke å presentere noen kjennetegn ved de ulike skrivehandlingene:

Hva kjennetegner en *reflekterende* skrivehandling?

- Den er jeg-orientert (rettet mot skriveren selv)
- Å reflektere innebærer blant annet å rette oppmerksomheten mot seg selv; egen situasjon og utvikling, egne tanker og erfaringer, egne stemninger og følelser, eget arbeid og eget liv. Man filosoferer, funderer, tenker over, grunner over, tenkeskriver, betrakter, vurderer, tenker fram og tilbake...
- Når man reflekterer, bruker man ofte pronomenet *jeg* og man bruker gjerne verb som *tro*, *tenke*, *føle*...
- Reflekterende skrijving kan være ekspressiv.
- Reflekterende skrijving kan gjerne ha islett av beskrivende og argumenterende skrijving.
- Eksempler på reflekterende tekster: logg, essay, dagboknotat, selvpresenterende skjønnlitteratur, blogg.
- Det overordnede og typiske formålet er gjerne identitetsdanning, men skrivehandlingen kan også ha andre formål, som for eksempel konstruksjon av tekstverdener (fiksjonstekster der egne tanker tematiseres).

Hva kjennetegner en *samhandlende* skrivehandling?

- Den er du-orientert; den er mellommenneskelig orientert (rettet direkte til en mottaker)
- Å samhandle innebærer å henvende seg og kommunisere med andre mennesker. Når man samhandler, utveksler man informasjon, meninger, oppfatninger, synspunkt, erfaringer, ønsker osv. med en kommunikasjonspartner (og dette er gjerne tematisert eksplisitt).
- I denne skrivehandlingen bruker man ofte personlige pronomen som *jeg/vi* og *du/dere* og mellompersonlige fraser og høflighetsmarkører (*hei, hilsen, takk, vær så snill, unnskyld, modale verb* etc.). Tekstene vil også kunne inneholde initiativ (spørsmål, forslag, oppfordring) og respons (svar, tilbakemelding, vurdering) av ulike slag.
- Skrivehandlingen «å samhandle» har en noe annen karakter enn de øvrige, da den er definert av å være relasjonsorientert og ofte opptrer sammen med andre skrivehandlinger.
- Eksempler på samhandlende tekster: brev, postkort, tekstmelding (og andre typer digitale/skriftlige meldinger), «chat», blogg (med kommentarer).
- Et sentralt formål med denne skrivehandlingen er å holde kontakt mellom mennesker og å uttrykke en mellommenneskelig relasjon.

Hva kjennetegner en *overbevisende* skrivehandling?

- Den er du-orientert (rettet direkte til mottaker)
- Å overbevise innebærer blant annet å hevde meninger (påstå), uttrykke synspunkter og vurderinger, oppfordre, overtale, reklamere, instruere, argumentere, diskutere – altså ulike ytringer som rettes direkte til en eller flere mottakere.
- Når man skriver overbevisende/overbeviser, bruker man ofte oppfordringer (spørsmål, imperativer e.a.) eller argumenter (påstander og begrunnelser), overbevisende strategier.
- I argumenterende tekster vil det være vanlig med forbindere (bindeord) som markerer årsakvirkning (*derfor, fordi, altså, på grunn av*) og motsetning (*men, derimot, likevel, til tross for, selv om*).
- Eksempler på overbevisende tekster: reklameannonse, politisk brosjyre, leserinnlegg etc.
- Formålet er ofte å få andre til å se et saksfelt på samme måte som en selv. Man vil påvirke (oppnå noe, framkalle en ønsket handling/reaksjon hos leseren). Det kan også være andre formål

Hva kjennetegner en «forestillende» skrivehandling?

- Den er det-orientert (rettet mot et fenomen som er skapt av den som skriver; presenterer en forestilling, noen tenkt).
- Å forestille seg innebærer blant annet å fortelle, dikte, fantasere, skildre, skape, gjenskape og uttrykke følelser. Det kan også innebære å filosofere, teoretisere og lage hypoteser. Disse skrivehandlingene kan realiseres både som fiksjonstekster og sakprosaetekster.
- Hvis teksten er en fortelling, vil det være vanlig med bindeord som markerer *tid (og så, deretter, plutselig, senere, om litt, endelig)* og bindeord som legger fakta til fakta (*og, dessuten, også, i tillegg, for eksempel* etc.). Når man forestiller seg i faktatekster, kan man bruke uttrykk som *sett at* eller *hvis*.
- Eksempler på «forestillende» tekster: Skjønnlitteratur (særlig romaner og noveller, men også poesi), sakprosa (f.eks. politiske tekster og utopier som sier noe om hvordan vi vil verden bør eller skal være; dessuten tekster som presenterer hypoteser og nye teorier).
- Formålet er å konstruere tekstverdener; lage nye tenkte, mulige, ønskede eller fiktive virkeligheter. Man vil skildre/beskrive verdener som er ukjente for leseren, slik at leseren kan se disse for seg.

Hva kjennetegner en *utforskende* skrivehandling?

- Den er det-orientert (rettet mot et fenomen der kunnskapen er usikker og må sannsynliggjøres).
- Å utforske innebærer blant annet å undersøke, drøfte, diskutere, tolke, resonnerer og analysere kunnskap.
- Utforskende tekster er tekster der vi forsøker å diskutere kunnskap og stiller spørsmål for eksempel om naturen eller historiske sammenhenger (Har det vært liv på Mars eller ikke? Hvem startet 1. verdenskrig?). Gjennom utforskende skriving kan man bl.a. oppdage

sammenhenger mellom ulike fagfelt, knytte etablert kunnskap til egne erfaringer, utvide og utvikle kunnskap.

- Når man utforsker, har man ofte behov for bindeord som markerer årsak-virkning (*derfor, fordi, altså, på grunn av*), motsetning (*men, derimot, likevel, til tross for, selv om*) og betingelser (*om, hvis, når, under forutsetning av*).
- Eksempler på utforskende tekster: Fagartikler/fagtekster, presentasjon av prosjekter, utforskende saktekster av ulike slag.
- Formålet er primært å utvikle ny kunnskap og å utvikle ny forståelse av virkeligheten.

Hva kjennetegner en *beskrivende* skrivehandling?

- Den er det-orientert (rettet mot et fenomen).
- Å beskrive innebærer blant annet å gjengi, gjøre greie for, definere, eksemplifisere, dokumentere og strukturere kunnskap.
- Når man beskriver, bruker man ofte presenterende, informerende setninger som for eks. «Det er...», «X har...», «X består av...», «Den kan...».
- Man kategoriserer og strukturerer informasjon.
- Når man beskriver, kan man ofte ha behov for bindeord som legger fakta til fakta (*og, dessuten, også, i tillegg, for eksempel etc.*). Hvis man beskriver noe som foregår over kortere eller lengre tid, f. eks. i et referat, kan man ha behov for tidsforbindere (*så, deretter, senere etc.*)
- Eksempler på beskrivende tekster: Lærebøker, leksikonartikler
- Formålet er ofte å systematisere, sortere og organisere kunnskap som allerede er etablert, og som er allment akseptert som «sann». Skrivehandlingen kan imidlertid også ha flere andre formål.

Skriveoppgaver

Noen eksempler på oppgaver laget av deltakere i Normprosjektet:

- Tenk deg at du går tur og kommer til et spøkelseshus. Skriv en tekst til klassen om hva som skjer.
- Skriv en tekst der du beskriver hva snø er for en som aldri har sett eller hørt om dette før.
- Ta utgangspunkt i ditt land i Europaprojektet og lag en tekst hvor du reklamerer for dette landet som et turistmål. Teksten skal kunne presenteres muntlig, og den skal kunne henges opp i klasserommet.
- Forestill deg at du våkner en dag og oppdager at all elektrisitet er borte i huset og området du bor i. Forestill deg hvordan denne dagen vil bli. Tenk deg at teksten skal være spennende å lese for andre på 7. trinn.
- Velg mellom alkohol, snus eller røyk. Skriv en tekst der du advarer andre mot å bruke rusmiddelet. Teksten skal inneholde konsekvenser og skadevirkninger.
- Vi holder på med multiplikasjon og divisjon i matematikk nå. Forklar for noen som ikke har lært dette ennå, hvorfor vi trenger å kunne multiplisere og dividere.
- Skriv eit brev der du fortel om korleis du trur det blir å starte opp på ungdomsskolen til hausten. Skriv om kva slags forventningar du har, kva du gler deg til og om det er noko du gruar deg til. Tenk deg at du skriv dette brevet til deg sjølv, men at du skal lese det først som 10.klassing.

Noen eksempler på oppgaver hentet fra lærebøker:

- Skriv en tekst der du beskriver en symaskin i detalj, slik at en som ikke har sett den, kan tegne den (norsklæreboka *Kontekst, ungdomstrinnet*).
- Skriv en e-post til en skoleelev i et annet land, der du forklarer bakgrunnen for at vi har to skriftspråk i Norge (norsklæreboka *Kontekst, ungdomstrinnet*).
- Sett deg inn i de ulike språksynene på midten av 1800-tallet. Tenk deg at du levde på den tiden, og skriv et avisinlegg der du argumenterer for ett av synene (norsklæreboka *Kontekst, ungdomstrinnet*).
- Skriv et leserinnlegg til avisen der du argumenterer for hvorfor vi bør gi hjelp til de fattige delene av verden (Samfunnsfagverket *Midgard, 7.trinn*).
- Tenk deg at du er på et av de følgende stedene. Hva kan du se, høre, lukte og kjenne? Bruk sansene dine til å forestille deg dette og skriv en skildring av omgivelsene (på en flyplass, på en parkeringsplass, i kjelleren, i dusjen, ved sjøen en sommerdag, i en kø) (norskverket *God i ord, 6. trinn*).

Seks skriveoppgaver om klassetur

Reflektere:

Skriv en tekst der du *reflekterer* over hva klasseturer og klassemiljø betyr for deg personlig.

Beskrive:

Skriv en tekst der du *beskriver* reiseruta og programmet dere skal følge den dagen dere skal på klassetur. Teksten skal gis som informasjon til foreldrene.

Utforske:

Skriv en tekst der du *utforsker* (diskuterer/studerer/tar for deg) ulike typer klasseturer og prøver å komme fram til en konklusjon om det beste alternativet.

Forestille seg:

Skriv en tekst der du *forestiller deg* en hyggelig/spennende episode som utspiller seg på klasseturen (for eks. noe du tror eller håper vil skje).

Argumentere/overbevise:

Skriv en tekst der du *argumenterer* for å dra på en bestemt type klassetur. Du velger selv om det er læreren din eller foreldrene dine du vil påvirke til å si ja.

Samhandle:

Klassen skal på klassetur, og du og en klassekamerat har ansvaret for underholdningen på bussen. Dere *utveksler meninger* om opplegget på Facebook. Kameraten din har nettopp skrevet noen av sine forslag og meninger til deg, og du skal melde tilbake til ham. Skriv den teksten du skal sende ham via meldingssystemet på Facebook.

Å lage skriveoppgaver

- Lærerne i prosjektgruppa skal i løpet av skoleåret lage seks skriveoppgaver for hver klasse – med vekt på én utvalgt skrivehandling i hver oppgave. To oppgaver skal skrives før jul og fire i løpet av våren. (Lag gjerne en grovplan for hele året før dere går i gang med detaljene rundt oppgave 1.)
- Oppgaveformuleringene skal presisere formålet med skrivinga – hensikt, situasjon og/eller mottaker.
- De seks oppgavene skal lages innenfor flere ulike fag.
- Oppgavene skal inngå i opplegg dere likevel arbeider med (– og er altså ikke oppdrag dere gjennomfører kun for Normprosjektet). Dette betyr...
 - at oppgavene skal knyttes til undervisningen som foregår eller har foregått i klassen (f. eks. faglig innhold, fagbegreper, mottakerbevissthet, tekstoppbygging...)
 - at elevenes tekster skal følges opp med respons/veiledning/tilbakemelding/videre arbeid/publisering etc.

Trinn for trinn:

- **Velg fag, emne og læreplanforankring**
- **Velg skrivehandling og formål (mottaker, hensikt med teksten, situasjon)**
- **Velg tidspunkt og omfang for skriveaktiviteten**
 - Hvilke skoletimer, hva slags tidsramme, ett utkast eller to utkast?
- **Velg hvordan skriveaktiviteten skal forberedes**
 - Undervise i et spesielt tema? Undervise i skrivehandlingen? Undervise i et bestemt vurderingsområde?
 - Idémyldring? Tankekart? Lese? Høre? Tankestimulering av ymse slag?
- **Velg hvordan skriveaktiviteten skal følges opp**
 - Skriftlig eller muntlig respons? Lærerrespons? Medeleverrespons? Egenvurdering?
 - Veiledning med utgangspunkt i utvalgte vurderingsområder?
 - Jobbe videre med tekstene?

Tekst 1 (4.trinn)

SNØ

Snø er kald snø er hvit, snø er froset regn.
Det snør i desember, januar og februar
man kan lage snøman av det. Snø
smaker vann, snø ser ut som stjerner
krySTALLorden dekar hele bakken den er
krum den er myk den smelter i munn
en. Snøen lukker ingenting hvis
snøen smelter og fryser igjen kan det
bli til is. Snøen smelter i håna man
kan lage snøhule av den ungen flak
er like, kan lage snølykt og mye mer
man kan ha snøballkrig med den
man kan ake på den man kan snu
ble i den man kan stå på ski med
den og den kommer ned fra himlen

Tekst 2 (7.trinn)

Skriv en tekst der du beskriver hva snø er for en som aldri har sett eller hørt om dette før.

Snø er regn som er kaldt. Det er hvitt og kommer på vinteren. Barn pleier å leke i det. Mann kan ski, karte, bygge, drive sport og det er gøy. Det finnes mange slags sport mann kan drive med når det er snø. Ski på ski er en av dem. Da skli mann ned eller skaker opp på snøen. Det er også mange konkurranjer på snø. F. eks. langrenn, slalom, skihopp osv. Snø kan også bli til is eller sørpe. Is er vann som er frosen og glatt. Sørpe er smelta snø som er våt og "slapp". Snø kalles medbrø og det må minst være -0 grader. Hvor kaldere det er hvor løsere blir snøen. Når det er snø og kaldt må mann ha på seg masse klar. Ellers fryser mann. Det finnes ikke snø i hele verden. Men langt i nord eller i sør er det snø. Snø er egentlig mange små snøkrystaller som har mange forskjellige former. Det er vanskelig å se fordi hvis du holder en smelter den. Noen mennesker bor i snø. Som et hus. Det kalles en iglo. Det mange barn gjør er å lage snøhuler. Det tar langt tid men de blir fine når slutt. Da pleier mann også ha en "snøballkrig". Da kaster mann snøballer på hverandre. Det var litt om snø og så ser den ner ut.



Tekst 3 (7.trinn)

Skriv en tekst der du beskriver hva *snø* er for en som aldri har sett eller hørt om dette før.

- Inn her, Drew! Sa jeg og gikk inn i stua mi.
Drew stoppet opp midt i rommet og så seg rundt.
- Liker du stua vår? spurte jeg. Han nikkete. - Men, Leah,
hva er det? Han pekte på en snøkule som vi hadde
puffet inni ett bilde som var av meg og resten
av familien min i. - Det er en snøkule. Sa jeg
og gikk for å ta den ned fra hylla over peisen.
- Snø? sa han til meg. - Ja, vet du ikke hva snø er?
spurte jeg ham. Han ristet på hodet. - Nei. Jeg ristet
på snøkula. - Dette ligner snø! sa jeg. - De små
hvite bitene? spurte han. - Ja, svarte jeg og ristet en
gang til. - Snø er vått og kaldt, men gøy å leke i.
Jeg satte snøkula tilbake på plass. - Men, snø? Sa
han, kanskje litt forvirret. - Du kan ikke på det,
det er nesten det samme som å snute! sa
jeg og viske tegn på at vi skulle sette oss i sofaen.
- Hvorfor er det ikke snø der hvor jeg
kommer fra da? spurte han. - Der er det
for varmt, snø kommer nemlig som nedbør.
Han nikkete. - Vent her! sa jeg til ham. Jeg
løp til garasjen å fant fram skiene mine,
og akkebrettet mitt. Jeg sleppte det inn i stua
for å vise Drew. - Hva søren? sa han da jeg kom
inn. Jeg lo litt. - Dette er skil. Sa jeg og pekte,
- og dette er akkebrett. - Vi kan prøve dette
om en måned riktignok, for da har sikkert
snøen kommet! Drew pekte på skiene. - Å ja! sa

jeg.

Tekst 4 (4.trinn)

Kjører har vi regler

Vist vi ikkje har regler kan det rje, gode ting og ille ting.

Du kan skade noen selvst ein 3-åring kan ikkje rjve bil.

Du må vere 16 for å overhale - du må vere 18 for å ta lappen.

Når du er 16 må du ha med deg ein voksen for å overhale.

Du kan komme i fersjel vist du kjører for fort.

Du må ikkje slå eller sparke noen.

Det er viktig at du foler reglene i Norge.

Kanskje det er ein regel hjemme som er at han skal heve, jukka opp på knagen. Å kanskje skone på ei skohylle.

På roten må du vere stille i timene, du må rekke opp haand for du kan bli vore. Å du må gjere lekene dine det vel du.

Du må gjer som berene sier.

Hjemme må du hore på mammaen din eller pappaen din.

Å du må hore på rotene dine vist du har.

Tekst 5 (7.trinn)

Musikk i skuletimane

Påstand: Elevane bør få høyre musikk medan dei jobbar i skuletimane.

På skulen er elevane for å lære, men kan dei likevel høyre på musikk? På den eine sida kan det for usre morosamt for elevane å høyre på musikk, men på den andre si kan det vere svært forstyrrende. Dei fleste unge nå i dag likar jo å høyre på musikk, men dei er jo på skule for å lære? Å høyre på musikk kan vere både gøy og morosamt. For nokon kan det og hjelpe til at dei jobbar meir, men det er nok sjeldan. For dei fleste er det nok svært forstyrrende, og det kan bidra til at elevane jobbar mindre. Det kan bli hørglytt og mykje uro i klasserommet. Læraren må kanskje kjeffe mykje og det kan bli krangel og distrusjonar. Uansett elevane brukar headet og høyrer på musikk kvar for seg, kan det bli noko heilt anna. Da kan elevane bestemme volumet sjølv, kva slags musikkspelar dei vil ha, og om dei faktisk vil høyre på musikk. Dette kan verke positivt inn på mange og gi glade og blide elevar. Da kan det og hende at elevane får gjort meir arbeid. Headet kan gjere at elevane blir glade og at dei synest skulen er morosam. Likevel meiner eg at elevane ikkje bør høyre på musikk i timane

Tekst 6 (7.trinn)

Kjære [

Onsdag 25.04.2012

Eg gleder meg til å kome på ungdomsskulen. Det blir fint å bli ferdig her på Nordberg. Eg gleder meg til å få skap med lås og det blir fint med ny, fin skule. Eg gleder meg også til det fine ute området på skulen. Eg håpar eg får gode karakterar og eg håpar eg blir kjent med dei andre eleva. Fort, håper alle går fint saman også. Eg gruer meg litt til dei st prøvene, men håper det går bra. Eg gleder meg til å bli kjent med lærarane oss skal få, lurar litt på kven eg får til kontakt. Lærar av Anna og offe. Det blir fint å ha så kort skuleveg, då får e betre tid om morgonen. Håper eg ikkje kjem for seint.

M.V.H

e e e
d n l
l s
i n
g g

Tekst 7 (4.trinn)

EV-SKUMEL TUR

GN

Jeg gikk en tur så nå jeg et spøkeshus, jeg gikk bort til døren der var det røgdukt. Jeg åpner døren det er helt mørkt, nå per jeg er. Jå. Den var stor og rødt. Så smutlet jeg oppi et nyslett. Hjelp!

Nå gikk jeg opp i andre etasje. Der nå jeg en mursteinen den opprøt meg. Der var det en murie med røde øyer. Den har manne dappet på meg. Den går etter meg.

Jeg løper ned trappen og nå etter minen der ruller mot meg. Jeg går ned i kjelleren der gjemte jeg meg. da ser jeg en rotte. nå beit meg. A! Det gjorde vondt. jeg måtte på en stor dør. Jeg åpnet. Lokke Hjelp er det en dør på det i døren er dette en skjøteplapp. rødt Tom. Så kom det annen rødt.

Hva er det nå skjer. det begynte å brøse. Tom! ropet vi nå duktet brøsen og det ble det Tom. Så går Tom ut dera, og går hjem.

Tekst 8 (4.trinn)

Hvorfor dinosaurene døde ut?

Jeg skal skrive en tekst der jeg sier noe om når dinosaurene døde ut, og hva noen forskere tror skjedde. Jeg vil også si noe om hvilken teori som er mest troverdig. Jeg skal til slutt si noe om hva jeg tror skjedde, og hvorfor dinosaurene døde ut.

Dinosaurene døde ut for 65 millioner år siden og forskere tror at det kan være vulkaner, en meteoritt eller havforandringer. Noen forskere tror at vulkanene fikk utbrudd og sendte aske og røyk som endret klimaet og drepte dinosaurene. Noen tror også at en meteoritt traff jorden med kjempehøy fart og lagde sjokkbølger som drepte dinosaurene. Denne teorien er den mest troverdige. En annen teori er at det skjedde havforandringer som betyr at enen havet stiget opp til land eller at det kom bølger og tornadoer som drepte dinosaurene. Det kan også være klimaforandringer som endret klimaet for eksempel at det ble varmere eller kaldere. Nå skal jeg si noe om hva jeg tror skjedde. Jeg tror at en meteor traff jorda med kjempehøy fart som lagde sjokkbølger som endret klimaet. Jeg tror det siden i Mexico er det et kjemperater som er 125 km bredt. Det var alt jeg visste om dinosaurenes død.



Professor Synnøve Matre (prosjektleder)
Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning
7004 Trondheim
synnove.matre@hist.no
tlf. 73 55 98 94 / 414 78 786

Førsteamanuensis Randi Solheim (nesteleder)
Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning
7004 Trondheim
randi.solheim@hist.no
tlf. 73 55 89 04 / 478 63 231

Rådgiver Jorun Smemo (prosjektkoordinator)
Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning
HiST ALT
7004 Trondheim
jorun@skriventeret.no
tlf 97 50 50 96

Normprosjektet

Developing national standards for assessment of writing. A tool for teaching and learning
er et forskningsrådsprosjekt med utspring i skriveforskningstiljøet ved HIST og
Skriventeret