

Edona Halilaj og Christopher Iversen Pauli

Benyttelse av analoge og digitale skrivemedier i den viderekomne skriveopplæringen

En kvalitativ komparasjonsstudie om skriveopplæring som har prestert på et høyt nivå i skriveopplæring.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Edona Halilaj og Christopher Iversen Pauli
© Forside illustrert av Anne-Mari Aanerud Blom

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Utviklingen av elevers skriveferdigheter er et av barneskolens viktigste oppdrag. I LK20 presiseres det at «skrivning er et redskap for læring i alle fag, og gjennom å utvikle skriveferdigheten blir faglige ferdigheter utviklet» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Å besitte skrivekompetanse handler om å kunne bruke skrivingens ressurser og semiotiske bestanddeler som uttrykksverktøy på en kulturelt akseptabel måte, og det er bred enighet blant skriveforskere at skrivning er en krevende skapelsesprosess – som på ingen måte er statisk (Evensen, 2010, s. 14; Bakke, 2014, s. 57; Berge, 2014, s. 488).

Siden innføringen av LK06 har mye skjedd i norske klasserom.

Kartleggingsundersøkelser viser at tilgangen til, samt benyttelsen av, digitale medier i norske barneskoler, øker for hvert år som går (Gilje et. al., 2020, s. 8-10). Det heter i fagfornyelsen, slik det gjorde i forrige læreplan, at elever – allerede etter 2. trinn – skal kunne skrive tekster for hånd og på tastatur (Utdanningsdirektoratet 2019b). At tilnærmet 100 % av norske elever på 7. trinn nå oppgir at de skriver tekster på datamaskiner i skolesammenheng, belyser også at kunnskap om analoge og digitale skriveprosesser i skolen er et høyst dagsaktuelt tema.

For å kunne få et innblikk i hvilke tekstkarakteristikker vi kunne finne i elevtekstene til et utvalg skrivefærdige elever, der alle hadde prestert på et høyt nivå i skrivning, ble det gjennomført en kvalitativ datainnsamling. Innsamlingen bestod av sju elevtekster skrevet for hånd, sju elevtekster skrevet på tastatur og sju individuelle elevintervjuer. Metodevalgene sees i sammenheng med studiens fokus på elevtekstenes karakteristikker, og elevperspektivet har i denne masteravhandlingen blitt løftet frem for å få et innblikk i informantenes forståelseshorisonter bestående av de holdninger, fordommer og oppfatninger de har til å skrive tekster for hånd og på tastatur.

Våre funn ble videre sett i lys av tre underordnede forskningsspørsmål. Det har fremkommet at informantenes holdninger og erfaringer, samt korona-skolens mange utfordringer, kan ha vært utslagsgivende for noen av de kvalitative tekstforskjellene i benyttelsen av de ulike skrivemediene. Også skrivingens sosiale kontekst har dannet grunnlag for diskusjon. Enkelte funn indikerer at kompleksiteten i analoge skriveprosesser ikke nødvendigvis må forstås synonymt med bedre skriveprestasjoner.

Innholdsfortegnelse

INNHALDSFORTEGNELSE	4
FORORD.....	7
1 INNLEDNING.....	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	10
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	11
1.3 DISPOSISJON	12
2 TEORETISK FORANKRING.....	13
2.1 BEGREPSAVKLARINGER	13
2.2 MONITORUNDERSØKELSER.....	15
2.3 ANALOGE OG DIGITALE SKRIVEVERKTØY.....	16
2.3.1 <i>Hånden som skriveverktøy</i>	17
2.3.2 <i>Tastaturet som skriveverktøy</i>	19
2.4 «NORMPROSJEKTET».....	21
2.5 SKRIVING I NORSK BARNESKOLE	23
2.5.1 <i>Forventet skriveprogresjon</i>	25
2.6 AVSNITTSINDELING, RETTSKRIVING OG TEGNSETTING	26
2.6.1 <i>Avsnittsinndeling</i>	26
2.6.2 <i>Rettskriving</i>	27
2.6.3 <i>Tegnsetting</i>	29
2.7 OPPSUMMERING.....	30
3 METODER.....	31
3.1 FORSKNINGSDESIGN OG KVALITATIV METODE	32
3.1.1 <i>Kvalitativ forskning</i>	32
3.2 DATAINNSAMLING	33
3.2.1 <i>Deltakere og utvalgskriterier</i>	34
3.2.2 <i>Elevtekster</i>	35
3.2.3 <i>Semistrukturert intervju</i>	37
3.2.4 <i>Intervjuguide</i>	38
3.2.5 <i>Gjennomføring av intervju og lydopptak</i>	39
3.3 ANALYSE OG KODING.....	40
3.3.1 <i>Transkribering</i>	40
3.3.2 <i>Tematisk analyse</i>	42
3.4 KVALITETS- OG RELEVANSVURDERING	45
3.4.1 <i>Validitet, reliabilitet og overførbarhet</i>	45
3.4.2 <i>Etiske refleksjoner</i>	46

4	ANALYSER OG RESULTATER AV DATAINNSAMLING	49
4.1	KONTEKSTUALISERING.....	50
4.2	SAMMENFATTING AV RESULTATER.....	51
4.3	ANNA.....	54
4.3.1	<i>Annas elevtekst skrevet for hånd</i>	<i>54</i>
4.3.2	<i>Annas elevtekst skrevet på tastatur</i>	<i>56</i>
4.3.3	<i>Intervju med Anna</i>	<i>58</i>
4.4	BJARNE.....	59
4.4.1	<i>Bjarnes elevtekst skrevet for hånd</i>	<i>59</i>
4.4.2	<i>Bjarnes elevtekst skrevet på tastatur</i>	<i>60</i>
4.4.3	<i>Intervju med Bjarne</i>	<i>61</i>
4.5	CAROLINE.....	61
4.5.1	<i>Carolines elevtekst skrevet for hånd.....</i>	<i>61</i>
4.5.2	<i>Carolines elevtekst skrevet på tastatur</i>	<i>62</i>
4.5.3	<i>Intervju med Caroline</i>	<i>63</i>
4.6	DINA.....	64
4.6.1	<i>Dinas elevtekst skrevet for hånd</i>	<i>64</i>
4.6.2	<i>Dinas elevtekst skrevet på tastatur</i>	<i>65</i>
4.6.3	<i>Intervju med Dina</i>	<i>66</i>
4.7	ELINE.....	66
4.7.1	<i>Elines elevtekst skrevet for hånd</i>	<i>66</i>
4.7.2	<i>Elines elevtekst skrevet på tastatur.....</i>	<i>68</i>
4.7.3	<i>Intervju med Eline.....</i>	<i>69</i>
4.8	FATIMA.....	69
4.8.1	<i>Fatimas elevtekst skrevet for hånd.....</i>	<i>69</i>
4.8.2	<i>Fatimas elevtekst skrevet på tastatur</i>	<i>70</i>
4.8.3	<i>Intervju med Fatima</i>	<i>71</i>
4.9	GRY	72
4.9.1	<i>Grys elevtekst skrevet for hånd</i>	<i>72</i>
4.9.2	<i>Grys elevtekst skrevet på tastatur.....</i>	<i>73</i>
4.9.3	<i>Intervju med Gry.....</i>	<i>75</i>
5	DISKUSJON.....	77
5.1	KJENNETEGN VED TEKSTENE PRODUSERT FOR HÅND OG PÅ TASTATUR MED HENSYN TIL AVSNITT	78
5.1.1	<i>Avsnitt i tekstene produsert for hånd.....</i>	<i>78</i>
5.1.2	<i>Avsnitt i tekstene produsert på tastatur.....</i>	<i>78</i>
5.1.3	<i>Kvalitative forskjeller og likheter mellom avsnittsinndelingen i tekstene produsert for hånd og på tastatur.....</i>	<i>79</i>
5.2	KJENNETEGN VED TEKSTENE PRODUSERT FOR HÅND OG PÅ TASTATUR MED HENSYN TIL RETTSKRIVING.....	81

5.2.1	<i>Rettskriving i tekstene produsert for hånd</i>	81
5.2.2	<i>Rettskriving i tekstene produsert på tastatur</i>	85
5.2.3	<i>Kvalitative forskjeller og likheter mellom rettskrivingen i tekstene produsert for hånd og på tastatur</i>	86
5.3	KJENNETEGN VED TEKSTENE PRODUSERT FOR HÅND OG PÅ TASTATUR MED HENSYN TIL TEGNSETTING	88
5.3.1	<i>Tegnsetting i tekstene produsert for hånd</i>	88
5.3.2	<i>Tegnsetting i tekstene produsert på tastatur</i>	89
5.3.3	<i>Kvalitative forskjeller og likheter mellom tegnsettingen i tekstene produsert for hånd og på tastatur</i>	90
6	AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	91
6.1	UTSPRING	93
7	LITTERATURLISTE	95
8	LISTE OVER VEDLEGG	103

Forord

Å skrive denne masteravhandlingen har utvilsomt vært en lærerik og krevende prosess. Vi har i fellesskap videreutviklet et allerede solid kunnskapsfundament om skriving i barneskolen, og vi har begge opplevd skrivesamarbeidet det siste halvåret som svært givende. Vi takker hverandre derfor for et matnyttig og likeverdig bidrag i denne avhandlingen – og for et tett og godt samarbeid gjennom hele studieløpet.

Vi ønsker også å takke for støtten fra våre samboere, Frøydis og Rinor. I tillegg vil vi takke familie og venner. Deres oppmuntringer underveis har bidratt til å gjøre oss enda mer handlekraftig i arbeidet med masteroppgaven. Mange takk til Anne-Mari som har illustrert avhandlingens forside.

En stor takk rettes også til veilederen vår. Vi har nytt godt av dine konstruktive tilbakemeldinger og presise forklaringer. Tiden du har satt av til å veilede oss har virkelig vært uvurderlig, og dialogen med deg har hele tiden vært hjelpsom og ryddig.

Med dette ønsker vi god lesing!

Bakkenteigen, mai 2022

Christopher Iversen Pauli og Edona Halilaj

1 Innledning

Skriving har en helt spesiell plass i skolen, både historisk og i vår samtid. Tradisjonelt har elever innenfor skriveopplæringen skrevet med blyant på papir. Siden årtusenskiftet har vi beveget oss stadig mer inn i en digital verden, og teknologiske ressurser har fått en stor plass i den moderne skolen. Tilgangen til digitale verktøy er nå tilnærmet en-til-en (Gilje et. al., 2020, s. 9), som blant annet vil si at datamaskiner, digitale tavler og / eller nettbrett finnes i de aller fleste klasserom. Samtidig går flere og flere skoler over til benyttelse av digitale verktøy i skriveopplæringen allerede fra første skoleår. Den digitale utviklingen har endret mange av premissene for skriving, noe som igjen har gitt muligheter for nye, tverrfaglige metoder (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Skriving som grunnleggende ferdighet i den digitale sfæren kan forstås som en viktig forutsetning for læring og deltakelse i et samfunn som er i rask endring. Det finnes mange definisjoner og meninger om hva skriving er, hva det innebærer og hvordan skriveopplæring bør foregå. Lundberg (2009) hevder at skriving bidrar til økt bevissthet rundt eget språk og egen selvoppfatning (s. 10). Han mener at skolens kanskje største oppgave er å bidra til å utvikle bevisste holdninger og reflekterende barneskoleelever, og at nettopp skriving kan bidra til dette.

«Skrift er noe mye mer enn bare nedtegnet tale. Det er et helt annet kommunikasjonssystem» (Lundberg, 2009, s. 10).

Utdanningsdirektoratet presiserer at utviklingen av funksjonell skriving, både analog og digital, henger tett sammen i alle fag. Skriving som grunnleggende ferdighet har blitt bevart i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Både analoge og digitale skriveprosesser vektlegges i grunnskolens kompetansemål, og i den første og den viderekomne skriveopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017b; Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette har bidratt til store diskusjoner og et økt fokus på digitale skriveprosesser i skriveopplæringen. De siste årene har mange av skivediskusjonene handlet mye om hvorvidt det er mest hensiktsmessig at elever skriver for hånd eller på tastatur.

I dagens barneskole er det forventet at lærere evner å bruke teknologiske ressurser som en integrert del i undervisningen. Styringsdokumenter har forankret dette siden før årtusenskiftet, og det har, slik Rønningsbakk (2019) påpeker, vært en ressurskrevende prosess å utstyre norske skoler slik at de teknologiske planene kan realiseres (s. 1). I Rønningsbakks doktorgradsavhandling om teknologistøttet læringsarbeid, kaster hun lys over polariseringen som finnes i den teknologiske debatten. Hun peker på hvordan ulike stemmer i skole-Norge ytrer at skolen burde være en plass der elevene slipper teknologipresset de ellers opplever i hverdagen. Også i dag er teknologidebatten svært aktuell. Grunnskolelærer Røsvik (2022) skriver i en kronikk, publisert på *NRK Ytring*, at heldigitaliseringen av den norske grunnskolen har hatt uheldige konsekvenser – både for elever og for lærere. Røsvik lener blant annet sine argumenter på en nyere forskningsstudie som har konkludert med at barn lærer mer og bedre ved å skrive for hånd enn på tastatur (Røsvik, 2022; Askvik et. al., 2020).

En av forskerne i den ovennevnte studien, Audrey van der Meer, forklarer at hjerneaktiviteten ved analog skriving er større og bedre sammenlignet med digitale skriveverktøy, fordi flere sanser aktiveres ved bruk av analoge skriveverktøy (Midling, 2020). Dette støttes også av tidligere skriveforskning (Lundberg, 2009). Allikevel er ikke alle forskere enig i disse funnene og utsagnene. For eksempel var Lindsø (2020), lektor med master i IKT-støttet læring, raskt ute med å kritisere skriveforskningen til Askvik, van der Meer og deres kolleger, og mente at den ikke kunne generaliseres (Askvik et. al., 2020). På en annen side av skrivemediedebatten hevder Genlott og Grönlund (2013) at tastaturet er til fordel for elevene, så lenge en behersker å flytte på fingrene. Dette begrunnes med at digitale skriveverktøy (tastaturet) kan gi mestringsfølelse – uavhengig av hvor eleven befinner seg i skriveutviklingen (Genlott & Grönlund, 2013, s. 101). En kan oppsummere med at skriveforskningsfeltet er stort, og at det er delte meninger om hvilke innvirkninger skrivemediene har for elevers skriveferdigheter og skriveutvikling. Allikevel er det ikke til å stikke under stol at lærere, skoleledere og utdanningsforskere savner noe i denne debatten – nemlig mer forskning. Rønningsbakk (2019) oppsummerer det slik: «[D]et er behov for mer forskning som kan svare på hvordan teknologien kan brukes slik at det gir en merverdi både i undervisningen og for elevenes læring» (s. 1).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av grunnskolelærerutdanningen for 1. til 7. trinn har skrivemediedebatten vært et gjennomgående dagsaktuelt og oppslukende tema. Tidligere i utdanningsløpet skrev vi en prosjektoppgave om det som viste seg å danne grunnlaget for vår masteravhandling, nemlig hvorvidt det er mest hensiktsmessig at elever skriver tekster for hånd eller på tastatur. Den gang fant vi blant annet ut at selve tilgangen på digitale skrivemedier kan være av stor betydning for småskoleelevers digitale skriveutvikling. Dette støttes også av Johansen (2021), tidligere statssekretær i Kunnskapsdepartementet. Hun hevder at pandemien har ført til en større bevissthet rundt affordansene og begrensningene for digitaliseringen i skolen, og hun påpeker at de positive effektene på elevers læringsutbytte er avhengig av den digitale medietilgangen. På bakgrunn av dette interessefeltet og tidligere studieerfaringer, ønsket vi i denne avhandlingen å analysere hva som karakteriserte elevtekstene til et utvalg med sjettetrinnselever, der alle tidligere hadde prestert på et høyt nivå i skriving.

Vår interesse for skriveforskningen stammer trolig fra et felles kunnskapsgrunnlag: Vi har fordypning i norskfaget og i profesjonsrettet pedagogikk. I tillegg har vi begge undervisningskompetanse i matematikk og kroppsøving. Dette påpekes fordi elevers skriveferdigheter ofte forbindes med norskfaget. Og selv om dette er korrekt, er det essensielt å forstå fagfornyelsens tverrfaglige visjon, samt prinsippet om grunnleggende ferdigheter. For oss, som snart er nyutdannede lærere, er det derfor vesentlig å være bevisst over at skriveferdigheter er en forutsetning for livslang læring – og at skriving skal foregå på tvers av alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2017c; Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Det finnes få komparasjonsstudier mellom analoge og digitale skriveverktøy blant elevgruppen vi har studert, og det er ingen hemmelighet at barneskolehverdagen blir mer digitalisert for hver dag som går (Fjørtoft et. al., 2019). Derfor har vi sett det som betydningsfullt å fordype oss i affordansene og begrensningene til to av de mest brukte skrivemediene i skolen, nemlig håndskrift og tastatur med fysiske taster. Hovedtyngden av dataene i denne masteravhandlingen er elevtekster, mens sekundærdataene består av elevintervjuer. Vi har i lærerutdanningen opplevd at lærerperspektivet ofte vies mer plass enn elevperspektivet. Derfor har vi hatt til hensikt å lytte til elevers synspunkter rundt bruken av de to ulike skrivemediene. Videre har vi hatt en visjon om å tilegne oss

en bredere forståelse for hvordan benyttelsen av analoge og digitale skrivemedier kan påvirke elevskapte tekster.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av redegjørelsene ovenfor, herunder vårt faglige interessefelt, tidligere forskningserfaringer, dagsaktualitet, styringsdokumenter og kartlegginger - samt polariseringer i skrivemediedebatten, har vi utarbeidet følgende problemstilling som vi skal forsøke å besvare:

«Hva karakteriserer elevtekstene til sju sjettetrinnselever som har prestert på et høyt nivå i skriving når de skriver for hånd og på fysisk tastatur?»

Ifølge Skjelbred (2021) består skolens skriveopplæring i hovedsak av tre nødvendige deldisipliner: tekstskaping, rettskrivingsopplæring og skriftforming (s. 20). Hun presiserer at elevtekstanalyse kan være omfattende, og oppfordrer til å avgrense teoretiseringer i tekstanalysearbeid. For å forsøke å besvare problemstillingen, retter vi et analytisk blikk mot informantenes bruk av *avsnittsinndeling*, *rettskriving* og *tegnsetting* i de ulike elevskapte tekstene. Samtidig analyseres *ordlengden på tekstene* i sin helhet. Grunnen til at vi ønsker å analysere nettopp disse elementene, er at tidligere forskning fremhever disse egenskapene som godt målbare symptomer på elevteksters kvalitet, fremfor for eksempel sjangertrekk eller innhold (Vagle, 2005, s. 303).

For å kunne operasjonalisere problemstillingen ytterligere, har vi utarbeidet noen underliggende forskningsspørsmål. Hensikten med disse er todelt: Først og fremst ønsker vi å konkretisere hva vi ser etter i elevtekstene skrevet for hånd og på tastatur. I tillegg vil informantenes erfaringer med de ulike skrivemediene kunne bidra til å besvare forskningsspørsmålene grundigere. Vi ønsker å fremme disse eleverfaringene for å kunne forklare tendenser i de ulike elevtekstene. På bakgrunn av dette har vi utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- 1a. «Hva kjennetegner tekstene produsert for hånd med hensyn til avsnitt, rettskriving og tegnsetting?»»
- 1b. «Hva kjennetegner tekstene produsert på tastatur med hensyn til avsnitt, rettskriving og tegnsetting?»»
- 1c. «I hvilken grad er det kvalitative forskjeller og likheter mellom tekstene i forskningsspørsmål 1a og 1b?»»

1.3 Disposisjon

Denne masteroppgaven inneholder totalt seks kapitler. Kapittel 2 presenterer relevant teori, forskning og noen av skolens sentrale styringsdokumenter. I kapittel 3 skrives oppgavens forskningsdesign og metodiske valg frem. Her belyses også forskningsetiske og vitenskapsteoretiske overveielser. I Kapittel 4 fremstilles analysen og resultatformidlingen av datainnsamlingen, mens datainnsamlingen i kapittel 5 drøftes og forankres opp mot teorigrunnet. Kapittel 6 tar for seg avhandlingens avsluttende betraktninger, og vi søker en konklusjon av studiens innledende problemstilling.

Blant forskere som har til hensikt å utvide kunnskap om skriveforskning, vies særlig tre typer læringsperspektiver oppmerksomhet. Disse er, ifølge Wollscheid og kolleger (2016), sosiokulturelle læringsperspektiver, kognitiv-psykologiske læringsperspektiver og læringsperspektiver basert på nevroforskning. Som en avgrensning, med hensyn til oppgavens tidsramme og omfang, har vi allikevel hovedsakelig valgt å rette fokus mot det sosiokulturelle læringsperspektivet. Dette falt naturlig for oss, ettersom vi er grunnskolelærerstudenter, og fordi dette læringsperspektivet per dags dato er det mest aktuelle og fremtredende i norsk grunnskole. I forskning representerer de forskjellige læringsperspektivene ofte ulike holdninger og tanker knyttet til benyttelsen av de ulike skrivemediene. Og ettersom mange moderne skrivestudier forsker på hjerneaktivitet, kan nevroforskning sies å ha blitt en dreining innenfor skriveforskningsfeltet. På bakgrunn av dette vil vi også vise til empiriske studier som, i varierende grad, har lent seg mot nevroforskningsperspektivet. For eksempel hevder Balsvik og Mangen (2016) at den digitale utviklingen har endret mange av premissene for skriving. Blant annet har overgangen til tastaturskriving har aktualisert spørsmål knyttet til motorikk i skriving, og hvilken betydning dette har for kognitive prosesser.

2 Teoretisk forankring

«Hva karakteriserer elevtekstene til sju sjettetrinns elever som har prestert på et høyt nivå i skrivning når de skriver for hånd og på fysisk tastatur?».

I dette kapitlet presenteres begrepsavklaringer, teori, forskningsstudier og kartlegginger som er relevante for å besvare masteroppgavens problemstilling gjennom analyser og diskusjoner. I første halvdel kastes det lys over perspektivmangfoldet som finnes når analoge og digitale skriveprosesser står i fokus. På bakgrunn av pågående skrivestudier, argumenteres det i forskningsfeltet for at det er grunn til å tro at bruken av forskjellige skrivemedier kan påvirke elevers bokstavkunnskap, skrivning, leseferdigheter og kvaliteten på lærer-elev-interaksjoner (Gamlem et. al., 2020). I siste halvdel av kapitlet rettes derfor fokuset mot skrivningens plass i norske barneskoler. Her berøres relevante aspekter ved elevtekstproduksjon, som er vesentlige for avhandlingens diskusjonsgrunnlag.

2.1 Begrepsavklaringer

I denne delen av avhandlingen avklarer vi et knippe begreper. Disse brukes gjennomgående i teksten, og forklares kun én gang. De fleste skriveforskere er enige om at det å kunne skrive må forstås som en kulturell ferdighet og ressurs. Berge (2014) poengterer at det å bli en god skriver er en tidkrevende og utfordrende prosess, og han presiserer at skrivning ikke er en medfødt evne (s. 488). Dette støttes av Bakke (2014), som tar i bruk begrepet *skrivelærling* for elever under skriveutvikling, som altså gjelder alle elever – også våre informanter (s. 57). Hun legger til at skrivekompetansen til et menneske kan øke hele livet, og at skivelæringer skal tilegne seg en rekke ferdigheter: Elever må blant annet kunne formidle tanker i skrift gjennom ulike skrivehandlinger, og de skal opparbeide seg en god skrivekondisjon (Bakke, 2014, s. 57). Hun påpeker også at skrivning er hardt arbeid og at det er en skapelsesprosess. På bakgrunn av dette vil vi gjennomgående benytte begrepet *skrivelæringer* om vårt informantutvalg – de sju elevene som har skapt elevtekstene som dannet hovedtyngden av datamaterialet for studien.

I studien vektlegges ikke *alle* skivelæringer, men *skivelæringer som har prestert på et høyt nivå i skrivning*. Det finnes mange grunner til at vi valgte å analysere og diskutere

elevproduserte tekster fra elever som befant seg i denne elevgruppen. Basert på tidligere forskning antok vi at vi ville få mer dybde i våre tekstanalyser, både kvalitativt (tekstenes innhold) og kvantitativt (tekstenes lengde) (Silverman, 2013). I tillegg finnes det forholdsvis lite skriveforskning blant denne skrivelæringsgruppen, spesielt vedrørende komparasjoner av elevtekster som er skapt på to ulike skrivemedier. På bakgrunn av elevutvalget i denne studien, var det også grunn til å tro at det ikke ville være stor variasjon mellom tekstene som ble produsert på de ulike skrivemediene. Dette er fordi elever som har prestert på et høyt nivå i skrivning vil skrive mer – uavhengig av medium (Silverman, 2013).

For å definere hva som menes med en skrivelærling som har prestert på et høyt nivå i skrivning, benyttes «Normprosjektets» forventningsnormer. Disse innebærer eksempelvis å mestre formverk, tekstoppbygging, benyttelse av ulike skrivemedier og rettskriving («Normprosjektet», 2012–2016). Det er viktig å bemerke seg at vi bruker begrepet *har prestert* fremfor *presterer*. Dette gjøres for å poengtere at skriveferdigheter, eller generelle skolske ferdigheter, ikke er statiske. For å snu det på hodet vil det kunne oppfattes nedlatende om lærere omtaler en elev som «en lavtpresterende elev», fremfor «en elev som har prestert på et lavt nivå». Sistnevnte formulering impliserer at ferdighetsnivåer kan variere i løpet av skolegangen.

Fra vår tid som elever og studenter i grunnskole, videregående opplæring og nå høyere utdanning, er vi vant til å bruke begrepet skriveoppgave om en tekst som skal skapes i skolesammenheng. Bakke mener at dette ikke er dekkende nok. Hun benytter begrepet *skriveoppdrag*, som omfatter både selve oppgaveformuleringen og innrammingen av oppgaven (Bakke, 2019, s. 11). Skriveoppdrag benyttes som begrep videre i teksten.

Vygotsky (1978) presiserer at fysiske medierende redskaper er noe konkret. I en moderne kontekst kan dette være penn eller fysisk tastatur. Derfor har skrivemediet som benyttes til å skape en tekst, selvsagt betydning for skriveprosessen (Säljö & Moen, 2006). Når vi videre skriver om *skrivemedier*, menes enten blyant eller tastatur. I denne avhandlingen forstås tastatur som et *tastatur med fysiske taster* på en laptop eller et nettbrett – ikke et skjermtastatur.

Denne masterstudien tar for seg skriveopplæringer på 6. trinn. Elever på dette trinnet befinner seg innen det Bakke og kolleger omtaler som den viderekomne skriveopplæringen, som følger elevene etter den første tilegnelsen av skriftspråket. Elever i den viderekomne skriveopplæringen bruker skriveopplæring som redskap for refleksjon og læring (Bakke et. al., 2021, s. 173) Når vi videre i teksten omtaler skriveutvikling, gjelder det altså ikke elevenes første skriveopplæring, men elevenes *viderekomne skriveopplæring*.

2.2 Monitorundersøkelser

For å kontekstualisere sammenhengen mellom holdninger, tilgang til og bruk av skriftmedier, viser vi til hovedtendensene fra undersøkelsen *Monitor 2019*, som er en deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler. Den fremlegger informasjon om infrastruktur og utstyr, samt digital praksis, kompetanse og dømmekraft (Fjørtoft et. al., 2019, s. 3). Undersøkelsens utvalg bestod av 3440 elever i 17 av datidens 18 fylker. Det har blitt kartlagt hvor mange timer per uke elevene på sjuendetrinn brukte datamaskinen i undervisning. Data for elever på sjettetrinn er ikke registrert, og vi refererer derfor til responsene til sjuendetrinnselever. I prosentpoeng fremkommer en betydelig økning i bruk av datamaskin på skolen de siste tre årene. I 2019 svarte 46,4 % av utvalget at de brukte datamaskinen fire timer eller mer i undervisning – sammenlignet med 22,7 % i 2016 (Fjørtoft et. al., 2019, s. 28). Majoriteten av elevene i de 50 største kommunene har nå sin egen digitale enhet på skolen (Gilje et. al., 2020, s. 8-10). Uavhengig av maskindekningen oppgav hele 97,5 % av elever på 7. trinn at de brukte datamaskin til å skrive tekster – som dessuten var den vanligste digitale aktiviteten på alle skoletrinn i barneskolen (Fjørtoft et. al., 2019, s. 24-35).

Elevene i kartleggingen har også blitt spurt om å vurdere noen kritiske sider ved å bruke teknologi, og responsene viser deres holdninger til bruk av datamaskiner i skolesammenheng. Kun 3,4 % av elevene på sjuendetrinn oppgav at datamaskinen forstyrrer dem på skolen. Til sammenligning var det i 2016 10,9 % som oppgav at datamaskinen var en forstyrrelse på skolen. I 2019 oppgav 3,7 % at datamaskinen stjeler av tiden de trenger for å lære, mens prosentpoengene oppgitt i 2016 lå på 13,5 %. Videre viser tallene fra 2019 at 5,3 % av elevene oppgav at de bruker for mye tid på ikke-faglige aktiviteter på datamaskinen. Dette er en kraftig nedgang sammenlignet med prosentpoengene oppgitt i 2016, som da lå på hele 20,2 % (Fjørtoft et al., 2019, s. 24-

35). Sammenlignet med undersøkelsen fra 2016, tyder det på at elevers holdninger til bruk av datamaskin på skolen har blitt bedre. Færre elever rapporterer om distraksjoner og utenomfaglig bruk av datamaskin sammenlignet med tidligere år – til tross for at bruken av datamaskin har økt de siste årene (Fjørtoft et. al., 2019, s. 9). Kartleggerne mener dette kan tyde på at norske elever har utviklet en bedre digital modenhet i løpet av de siste årene.

2.3 Analoge og digitale skriveverktøy

Wegerif (2019) never særlig én fordel med å kunne skrive på tastatur, nemlig at dagens elever må kunne evne å håndtere digitale verktøy (s. 22). *21st Century Skills* trekkes ofte frem som hva elevene trenger i fremtiden, og hva de skal lære på skolen i nåtiden. Wegerif (2019) benytter begrepet *fremtidsutdanning* for å illustrere at elevene skal lære mye som er fremtidsrettet i dagens skolelandskap. Eksempelvis har fremkomsten av internett har bidratt til en ny forståelse og utvidelse av arbeidsprosesser i skolen. Internett er et multimodalt kommunikasjonsverktøy som omfatter både bilder, lyd, musikk, tale og skrift (Økland & Aksnes, 2021). I den overordnede delen av fagfornyelsen fremkommer det at dagens barneskoleelever blant annet skal lære samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning – og de skal lære å lære sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2017d).

Skolen er fremdeles ment å være en arena for læring i fellesskap, og både sosiokulturelle læringsteorier og sentrale styringsdokumenter understreker viktigheten av faglig støtte, deltakelse og sosial samhandling. I en slik fellesarena assosieres digitale enheter i første rekke med tilpasset opplæring for hver enkelt elev. At teknologien gir muligheten for å tilpasse opplæringen, og at den kan bidra til mer personlig tilpassende læringsløp, er et av hovedargumentene for bruk av digitale enheter i skolen (Blikstad-Balas, 2020, s. 171-174). I en stor observasjonsstudie gjennomført av Blikstad-Balas og kollegaer, *Linking Instruction and Student Achievement (LISA)*, ble det undersøkt hvor ofte teknologi ble tatt bruk i løpet av 178 norsktimer på åttende trinn i 47 klasserom. Studien foregikk i perioden 2014–2015, der blant annet elevers og læreres bruk av nettbrett ble kartlagt (Blikstad-Balas, 2020, s. 159). Hovedfunnene deres samsvarer med internasjonale studier. Et av hovedfunnene er at digitale enheter primært benyttes når elever skal produsere individuelle tekster. Det er også interessant at elevene i studien ikke ble oppfordret til å skape multimodale tekster. I nesten 80 % av tiden elevene

brukte på digitale enheter, foregikk elevarbeidet individuelt (Blikstad-Balas, 2020, s. 159). Blikstad-Balas (2020) hevder at dette bidrar til individualisering i skolen, ettersom samarbeid, samhandling og samskaping skjer i altfor liten grad i skolen (s. 171-174). Dette støttes av Kornhall (2020), som kaller fenomenet, altså mangelen på tilpasset opplæring i et systemperspektiv, for individualiseringsmisforståelsen (s. 118-119).

Ulike forskningsstudier illustrerer at skriveforskningen er kompleks – og at den er delt. Dette er noe Spilling og kolleger (2021) påpeker. Forskerne har gjennomført en studie på 102 norske førsteklasinger, der alle hadde tilgang til begge skrivemedier. De hevder å ha funnet moderat til sterkt bevis på at det ikke er noen forskjell på hvilket skrivemedie som benyttes i den første skriveopplæringen: «To date, there is no clear evidence to support choosing handwriting over keyboarding or vice versa as the modality children should use when they first learn to write» (Spilling, 2021, s. 109). De presiserer at funnene muligens ikke gjelder eldre elever – og at noen av førsteklasseelevne i studien produserte best tekster for hånd, mens andre nøt godt av å skrive på tastatur (Spilling, 2021, s. 143).

2.3.1 Hånden som skriveverktøy

Forskningsstudier som i hovedsak argumenterer for å lære med penn og papir, lener seg ofte i større grad på nevroforskning (Gamlem et. al., 2020). Studier som dette vektlegger at skriving for hånd aktiverer ulike deler av hjernen som støtter visuell gjenkjenning av bokstaver. Slike studier blir ofte kritisert for at de gjennomføres i eksperimentelle settinger, at de gjennomføres over kort tid, og at de involverer et forholdsvis lite antall deltakere (Gamlem et. al., 2020).

En nyere forskningsstudie konkluderer, som nevnt innledningsvis, med at barn blir smartere av å skrive for hånd enn på tastatur (Askvik et. al., 2020). Forskerne i denne studien undersøkte hjerneaktiviteten hos 12 unge voksne og 12 barn i både analoge og digitale skriveprosesser. Resultatene viste at de sensomotoriske delene av hjernen hadde høyere aktivitetsgrad da informantene skrev for hånd enn da de skrev på tastatur. Professor i nevropsykologi, Audrey van der Meer, forklarer i et intervju med *forskning.no* at: «gjennom å trykke pennen på papiret, se bokstavene en lager og høre lyden av å skrive, aktiveres mange sanser. Dette skaper kontakt mellom ulike deler i

hjernen og åpner den opp for læring. Vi både lærer bedre og husker bedre» (van der Meer, i Midling, 2020).

Dette støttes også av tidligere forskning. Balsvik og Mangen (2016) har sett på ulikhetene ved analoge og digitale skriveprosesser. Det fremkommer at kinestetiske komponenter, (som hendenes stilling og bevegelser, samt oppfatningen av det som berøres), gir hjernen informasjon om bokstavens visuelle karakter når vi skriver for hånd. Dette er fordi vi må forme hver enkelt bokstav etter bestemte grafiske mønstre, samtidig som det anvendes kunnskap om bokstavens oppbygning når bokstaven formes for hånd (s. 29). Det er flere viktige komponenter innenfor kinestesi i håndskrift. Ett av disse er den komplekse justeringen av finmotoriske bevegelser med de taktile og presise bevegelsene for å holde en penn. Det er, ifølge Mangen (2016), en kontinuerlig neglekt i den pedagogiske læringen om haptikk i skriving. Haptikk omhandler læren om den taktile sansen som assosieres med aktive bevegelser, spesielt knyttet til hvordan vi bruker følesansen i fingrene og hendene når vi tar i bruk redskaper (Mangen, 2016, s. 467). Hvis en observerer en hånd som skriver håndskrift, kontra en hånd som skriver på tastatur, avsløres to forskjellige typer teknologiske engasjementer. Disse muliggjør skriving på helt fundamentalt ulike måter (Mangen, 2016). Hun hevder også at det foregår det en kontinuerlig sammensatt prosess når en skriver for hånd. Denne prosessen er visuell og motorisk. De kinestetiske prosessene gir hjernen tilbakemeldinger, som så gir hjernen spatiotemporal informasjon. Bevegelsene ved håndskrift (alt fra linjer, streker, prikker og kurver), innebærer altså at hjernen mottar signaler om den visuelle formen til den gjeldende spesifikke bokstaven som produseres (Mangen, 2016, s. 467-468).

Når vi skriver på tastatur, må vi derimot lokalisere bokstaven på tastaturet for så å taste den. Mangen (2016) viser til at denne tastebevegelsen ikke gir informasjon til hjernen om hvordan bokstaven ser ut. Og for å gjenfinne den på tastaturet, er det heller ikke nødvendig å ha kunnskap om hvordan bokstaven formes. Balsvik og Mangen (2016) utelukker ikke motoriske prosesser ved tastaturskriving, men hevder at de ikke er av samme betydning for den kognitive prosessen som den motoriske faktoren i skriving for hånd (s. 29). Rundt den samme tiden som Balsvik og Mangens fremla sine forskningsresultater, fremla psykologiprofessor Lundberg tilsvarende funn. Han forklarte at klikking på tastaturet har en manglende sensualitet sammenlignet med

skrivning for hånd. Den sensoriske nærheten pennen tilfører, går, ifølge Lundberg (2009), tapt ved tastaturskriving (s. 97). Dette er fordi minnebilder, for eksempel formen på ordbilder og ulike bokstaver, ikke befestes i samme grad som ved håndskrift.

2.3.2 Tastaturet som skriveverktøy

Mangen & Velay (2010) påpeker at skrivning for hånd og skrivning på tastatur er to svært ulike prosesser. Mens håndskrift utelukkende gjøres med én hånd, kan to hender brukes for å skrive på tastatur. Samtidig viser forskning at de finmotoriske ferdighetene som benyttes i håndskrift, er langt mer komplekse enn i tastaturskriving. I tillegg kan skriveren visuelt overvåke sin egen bokstavproduksjon i håndskrift. Dette trekkes frem som en fordel som ikke finnes i digitale skriveprosesser (Wollscheid et. al., 2016). På den andre siden hevder Genlott & Grönlund (2013), som blant annet legger et sosiokulturelt læringsperspektiv til grunn for deres forskning, at elever kan utsette håndskriftopplæringen til fordel for opplæring på tastatur. Dette er på bakgrunn av funn i svenske småskoletrinn. De mener at mer skrivning på tastatur i den første skriveopplæringen kan øke barns motivasjon til å lese og til å skrive tekster, nettopp fordi ferdighetene som benyttes i tastaturskriving krever færre kognitive ressurser enn å skrive for hånd. De minner om at både håndskrift og tastering på tastatur er medierende verktøy for utvikling av skriveferdigheter. Også under lignende forskning på barnehagebarn har det blitt observert at småbarn, ved å taste eller å berøre, interagerer mer intuitivt på digitale enheter enn analoge enheter (Couse & Chen, 2010, s. 93). På bakgrunn av disse funnene, argumenteres det til fordel for skriveopplæring på tastatur for unge skriveopplæringer.

I prosjektet *DigiHand: The emergence of handwriting skills in digital classrooms* har det i de siste to årene blitt undersøkt hvordan bruken av ulike skriveverktøy kan ha innflytelse på første- og andreklasseelevers håndskrift, rettskriving, tekstproduksjon og lærer-elev-interaksjoner (Gamlem et. al., 2020). Forskerne fulgte 585 elever fra 33 ulike skoler i Norge. Elevene var delt inn i tre grupper: (1) Elever som lærte å skrive på nettbrett, for så å skrive for hånd, (2) elever som lærte å skrive på nettbrett og for hånd samtidig, og (3) elever som lærte å skrive for hånd, for så å skrive på nettbrett. Foreløpige resultater viser at det er forskjell på hvordan det har blitt arbeidet med digitale verktøy, bokstavprogresjon og tilbakemeldingspraksiser (Gamlem et. al., 2020).

De endelige forskningsresultatene er per i dag ikke kunngjort, men studien er relevant fordi den hevder å ha en innovativ tilnærming til moderne skriveforskning. Forskerne har til hensikt å adressere faktiske utfall ved tre forskjellige skriveopplæringspraksiser i Norge. Komparasjonsstudier som er gjort for hånd og på tastatur frem til nå, er ofte gjort i eksperimentelle settinger med voksne informanter. Samtidig foregår de til stadighet utenfor skolens kontekst. Forskerne mener at dette belyser et behov for mer og relevant skriveforskning, og de mener at deres studie kan ha potensielle teoretiske implikasjoner for hvordan fremtidig skriveopplæring bør foregå (Gamlem et. al., 2020, s. 38).

På den andre siden viser også forskning at skriveopplæring på tastatur kan være en fordel for skrivelæringer på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet. I 2019 gjennomførte de israelske forskerne Hagit Meishar-Tal og Miri Shonfeld en forskningsstudie om pedagogisk teknologi. De siste årene har skoler i mange land beveget seg mot en «papirløs klasseromspolitik», der lærere og elever stort sett bruker digitale enheter som et annet alternativ til analoge skrive- og leseenheter, som notatbøker og lærebøker (Meishar-Tal & Shonfeld, 2019). Hensikten med studien var å undersøke om elevene som ble undervist i såkalte «papirløse klasserom» foretrakk å lese og skrive på datamaskiner fremfor på papir, og om de hadde ulike preferanser i henhold til de kontekstuelle forholdene (Meishar-Tal & Shonfeld, 2019). Studien inkluderte 366 elever i 7., 8. og 9. trinn på en israelsk skole, og alle hadde en egen digital enhet. De digitale enhetene fungerte som deres hovedlæringsplattform, ettersom skolen sjeldent brukte trykte materialer. I studien ble det funnet at elevene foretrakk å lese korte tekster og lærebøker på datamaskin. Men dersom de skulle lese bøker i full lengde, eller med stort omfang, foretrakk de fleste elevene å lese på papir (Meishar-Tal & Shonfeld, 2019).

Hva elevenes skrivepreferanser angikk, svarte 86 % av elevene at de foretrakk å skrive på datamaskin når de skrev lengre akademiske tekster. Flertallet foretrakk imidlertid å skrive på papir i sammenheng med tegninger (78 %) og i utregninger av matematikkoppgaver (65 %) (Meishar-Tal & Shonfeld, 2019, figur 3). De fant også ut at en høy prosentandel av elevene som hadde prestert på et høyt nivå i skriving, foretrakk å skrive på datamaskinen fremfor å skrive for hånd. For øvrig fant de ut at elever som hadde prestert på et lavt nivå i skriving, foretrakk å bruke datamaskin i enda

større grad enn elever som hadde prestert på et høyt nivå i skriving (Meishar-Tal & Shonfeld, 2019) Videre viste studien at elevers interesse for å skrive på datamaskin falt for hvert år de ble undervist med en papirløs pedagogisk tilnærming:

«The fact that the more the students are experienced with learning with the technology the less they prefer to use it is disturbing» (Meishar-Tal & Shonfeld, 2019).

2.4 «Normprosjektet»

Prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing*, også kalt «Normprosjektet» er et samarbeidsprosjekt mellom NTNU, Universitet i Agder, Universitetet i Oslo, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret). «Normprosjektet» er et skoleutviklingsprosjekt, og har som mål å bidra med forskningsbasert kunnskap om hva slags skriveferdigheter en kan forvente at elevene innehar i ulike trinn i utdanningssystemet (Berge & Skar, 2015). Prosjektet pågikk i perioden 2012 til 2016, og 20 skoler deltok i prosjektet («Normprosjektet», 2012–2016).

De første nasjonale prøvene i skriving ble gjennomført i 2005. Der viste resultatene at det var betydelige forskjeller rundt forventningene lærerne stilte til elevenes skriveprestasjoner på de ulike trinnene. Vi kan dermed si at elever møter lærere med ulike forventninger. Ifølge Berge (2010) var det tidligere ingen felles rammer med felles normer, tvert imot pågikk tolkningene i større grad individuelt (s. 12-18). Et av målene til «Normprosjektet» var å prøve ut og utvikle felles forventningsnormer som blir tatt i bruk i elevers skriveopplæring – og i videre vurderingsarbeid (Berge & Skar, 2015). «Normprosjektet» ble gjennomført i to faser. I første fase ble forventningsnormer utarbeidet i samarbeid med forskere og lærere ved ulike skoler. Det ble utviklet syv vurderingsområder i elevers skriveopplæring:

<p>Vurderingsområde 1: Kommunikasjon Det vurderes i hvilken grad teksten kommuniserer med lesere på en relevant måte.</p>
<p>Vurderingsområde 2: Innhold Det vurderes om det som teksten handler om, er relevant og utdypet.</p>
<p>Vurderingsområde 3: Tekstopbygging Tekstens overordnede komposisjon vurderes – sammenhengen mellom de enkelte delene av teksten og i de ulike delene av teksten.</p>
<p>Vurderingsområde 4: Språkbruk Ordvalg, setningsbygning og stil vurderes.</p>
<p>Vurderingsområde 5: Rettskriving og formverk Det vurderes i hvilken grad eleven behersker reglene for korrekt skriftlig bokmål eller nynorsk.</p>
<p>Vurderingsområde 6: Tegnsetting Det vurderes om skriveren behersker de formelle reglene for bruk av skilletegn.</p>
<p>Vurderingsområde 7: Bruk av skriftmediet Den grafiske utformingen og håndskriften vurderes.</p>

Tabell 1: Vurderingsområder i elevers skriveopplæring («Normprosjektet», 2012–2016).

Under hvert vurderingsområde presenteres det ulike kompetanser eleven skal kunne beherske etter 4. og 7. trinn («Normprosjektet», 2012–2016). I den siste av «Normprosjektets» to faser ble disse forventningsnormene tatt i bruk i arbeidet med elevers skriveopplæring, og som vurderingsgrunnlag av lærerne som deltok i prosjektet (Berge & Skar, 2015). I vårt prosjekt er særlig de *fem siste vurderingsområdene* (vurderingsområde 3–7) aktuelle for å besvare problemstillingen og de underliggende forskningsspørsmålene, som for ordens skyld gjentas på neste side:

«Hva karakteriserer elevtekstene til sju sjettetrinnslever som har prestert på et høyt nivå i skriving når de skriver for hånd og på fysisk tastatur?».

- 1a. «Hva kjennetegner tekstene produsert for hånd med hensyn til avsnitt, rettskriving og tegnsetting?»
- 1b. «Hva kjennetegner tekstene produsert på tastatur med hensyn til avsnitt, rettskriving og tegnsetting?»
- 1c. «I hvilken grad er det kvalitative forskjeller og likheter mellom tekstene i forskningsspørsmål 1a og 1b?»

Vurderingsområdene i *Tabell 1* er resultatet av et omfattende skoleutviklingsprosjekt. I lys av Skjelbreds kriterier for hva som kreves for å besitte god tekstkompetanse (se kap. 2.6), medvirket «Normprosjektets» vurderingsområder til at læreren til vårt informantutvalg kunne gjøre et forskningsforankret utvalg for oss. Vi skriver mer utdypende om dette i kapitlet som omhandler studiens metodiske tilnærming (se kap. 3.2.1).

2.5 Skriving i norsk barneskole

Lev Vygotsky, grunnleggeren av sosiokulturell læringsteori, studerte skriftspråkutviklingen hos barn. Han argumenterte for at skriftspråket har røtter i håndgester og i lek, og hevdet derfor at skriving er noe mer enn motoriske eller mekaniske ferdigheter (Vygotsky, 1978). Ifølge Vygotsky får barn lære og erfare at en gjenstand kan representere noe annet gjennom leken, fordi artefakter representerer andre artefakter (Vygotsky, 1978, s. 107). For eksempel kan grus eller blader representere mat i et rollespill utendørs. For å knytte dette nærmere til skriftspråket vårt, kan det forklares så enkelt som at en bokstav representerer en språklyd. Skriving innebærer dermed bruk av skriftspråk – som skiller seg fra vårt talespråk.

Et grunnleggende syn på læring innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet, er at læring og utvikling skjer i et fellesskap gjennom språk og samhandling med andre mennesker, og deretter hos det individuelle mennesket (Skodvin, 2001, s. 14). Dette gjør at skriving og læring blir forstått som sosialt situerte praksiser, der læring kan sees

på som en interaksjonsprosess mellom elever, lærere og medierende redskaper.

Medierende redskaper er det vi tar i bruk for å fortolke den abstrakte omverdenen vi befinner oss i. Det kan være fysiske, tekniske, språklige eller mentale redskaper, som (på ulike måter) er knyttet til sosiale praksiser (Säljö & Moen, 2001). Den franske matematikkprofessoren Raymond Duval (2006) presiserer at tegn, symboler og fysiske artefakter har en sentral rolle som medierende redskaper i tilegnelsen av skriftspråk.

Begrepet «skrivning» defineres av Evensen (2010) som å «regne opp skriftas ressurser av tegn, dens semiotiske bestanddeler – som håndskrift, ortografi, tegnsetting, ordforråd, grammatikk og tekststruktur» (s. 14). Han hevder at når disse delementene kan brukes på en kulturelt tilfredsstillende måte, kan det sies at en elev besitter skrivekompetanse (Evensen, 2010, s. 14). Også Berge (2014) poengterer at det å kunne skrive er en kulturell ferdighet og ressurs. Det er altså ikke en medfødt evne, men en tidkrevende og utfordrende prosess elever må gjennom for å bli gode skrivere (Berge, 2014, s. 488). Å kunne skrive er også én av fem grunnleggende ferdigheter i utdanningsløpet, og det tydeliggjøres hos Utdanningsdirektoratet at skrivning og faglig utvikling henger tett sammen: «skrivning er et redskap for læring i alle fag, og gjennom å utvikle skriveferdigheten blir faglige ferdigheter utviklet» (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Skjelbred (2021) opplyser om at skriveopplæringen i skolen i hovedsak består av tre deldisipliner: tekstskaping, rettskrivingsopplæring og skriftforming (s. 20). Alle de tre disiplinene er både viktige og nødvendige i skolens opplæring. Skriftforming skal hjelpe elevene i tilegnelsen av en leselig, personlig og funksjonell håndskrift. Håndskriften må oppfylle to krav for at den skal være funksjonell, forklarer Karlsdóttir og Stefansson (2005). Skriften må kunne leses med normal lesehastighet og holde allmenn, akseptert standard. I tillegg må skriveren evne å forme skriften så hurtig at det ikke fjerner fokus fra andre viktige elementer i en skriveprosess (Karlsdóttir & Stefansson, 2005, s. 72). Tekstskaping gjør at elevene evner å uttrykke seg skriftlig i ulike sammenhenger for ulike formål (Skjelbred, 2021, s. 20). Rettskrivingsopplæringen bidrar til at elevene lærer å beherske normene og de formelle skriftspråkskonvensjonene som gjelder innenfor vårt språksamfunn.

Også Olga Dysthe, en av de sentrale bidragsyterne for prosessorientert skrivepedagogikk i Norge de siste tiårene, forstår skrivning som en sosialt situert praksis.

Hun har påpekt at lærere som deler ut tekstopdrag må evne å bryte ned og gi rammer i skriveopplæringen, slik at tekster skrivelæringer skal skape, blir mer håndterlig for dem. Dysthe fremmet også betydningen av den sosiale konteksten for skriveprosesser, og sammenlignet lærerens veiledende rolle i prosessorientert skriving med Bruners «scaffolding»-begrep (som på norsk oversettes til stillasbygging). Dysthe belyser at lærerens oppgave er å bygge en støttestruktur rundt et uferdig byggverk: elevteksten (Dysthe, 1993). Fremfor produktet er det altså selve skriveprosessen som vektlegges, og prosessorientert skriving har, ifølge Berge (2009), blitt en «hegemonisk skriveopplæringsmodell» i skole-Norge (s. 49).

2.5.1 Forventet skriveprogresjon

Læreplanen for alle trinn i barneskolen forvaltes av Utdanningsdirektoratet. Og dagens læreplan, *Kunnskapsløftet 2020* – ofte referert til som *fagfornyelsen* – har bevart de trinnvise kompetansemålene fra tidligere læreplaner. Relatert til skriveutvikling er det forholdsvis enkelt å få oversikt over hva som forventes av elever etter ulike klassetrinn. Som eksempel fremheves progresjonen av utvalgte kompetansemål om skriving i norskfaget etter 2., 4. og 7. trinn:

Etter 2. trinn heter det i fagfornyelsen at målet for opplæringen er at eleven (blant annet) skal kunne:

1. «skrive tekster for hånd og med tastatur»
2. «**uttrykke tekstopplevelser** gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter»
3. «bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster og samtale om egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Etter 4. trinn uttrykkes hvilken progresjon som er ventet, og det er som mål at elever skal kunne:

1. «skrive tekster **med funksjonell håndskrift** og med tastatur»
2. «**utforske og formidle tekster** gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk»
3. «**bruke komma** og andre skilletegn i tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Etter 7. trinn er målet for opplæringen at eleven skal kunne:

1. «skrive tekster med funksjonell håndskrift og **med flyt** på tastatur
2. «**beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål**»
3. «skrive tekster med **tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting**» (Utdanningsdirektoratet, 2019d).

Det er vesentlig for oss å minne om at elevutvalget i denne studien består av elever som, på datainnsamlingstidspunktet, gikk i 6. trinn. Dette preget selvsagt hvilke forventninger vi hadde til elevtekstene i forkanten av dataanalysene. Men det er allikevel enkelt å se *omtrent* hva slags skrivekompetanse elevene burde besitte etter ulike klassetrinn.

2.6 Avsnittsinndeling, rettskriving og tegnsetting

Dagrun Skjelbred, professor i tekstvitenskap, besitter rikelig med kunnskap rundt hva som skal til for å danne et godt utgangspunkt for en vellykket skriveopplæring. I fagboken *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* sammenfatter hun en rekke sentrale sammenhenger mellom tekstdeler, som samlet sett medvirker til å skape økt tekstkompetanse for lærerstudenter og lærere (Skjelbred, 2021). Tekstanalyse er, slik vi redegjør for i neste kapittel, omfattende og tidkrevende (se kap. 3) Derfor valgte vi i forkant av datainnsamlingen å avgrense teoretiseringene i analysene vi skulle drøfte. I denne avhandlingen vektlegges særlig skrivelærlingenes evne til å mestre korrekt og hensiktsmessig bruk av *avsnittsinndeling, rettskriving og tegnsetting* i de ulike tekstene de har skapt.

2.6.1 Avsnittsinndeling

Skjelbred (2021) presiserer viktigheten av å kunne avsnittsinndeleg en tekst: «Vi kan si at avsnittet på tekstnivå tilsvarer punktum og komma på setningsnivå» (s. 112). Avsnitt kan gjøre tekster mer leservennlige, og de kan hjelpe skrivelæringer å ordne egne tanker. Avsnittet er med andre ord en hjelp til både tekstskaperen og tekstmottakeren,

og Skjelbred anser derfor avsnittet både som en kommunikativ enhet og som en kognitiv enhet. Videre påpeker hun at avsnittenes struktur og sammenheng kan være til stor hjelp for skriveøvinger, for eksempel når de skal gjengi hendelser de har opplevd. Skjelbred mener derfor at det i mange skriveoppdrag kan være hensiktsmessig for skriveøvingene å ordne tekstmomentene sine i episoder (Skjelbred, 2021, s. 112). Videre påpeker hun at unge skriveøvinger vier avsnittsinndelinger plass, selv før de får en klar forståelse for setningsoppbygging (Skjelbred, 2021, s. 123).

2.6.2 Rettskriving

For å overføre talt språk om til skriftspråk, må vi gjengi det Skjelbred kaller ikke-betydningsbærende enheter i språket. Fonetem (lyder) defineres som den minste betydningskillende enheten i talt språk, mens grafem (bokstaver) er den minste betydningskillende enheten i skrevet språk (Skjelbred, 2021, s. 152). På norsk skriver vi ikke som vi snakker. I det norske alfabetiske system er ofte forholdet mellom tegn, lyd og betydning usammenhengende. Denne usammenhengen mellom fonem og grafem danner en diskrepans mellom skrift og tale, og er en sentral faktor for rettskrivingsutfordringer hos skriveøvinger. I tillegg har vi i Norge to skriftspråk. Vi har også store talemålsvariasjoner (Skjelbred, 2021, s. 153).

De siste hundre årene har de norske skriftspråkene i tillegg gjennomgått en rekke rettskrivingsendringer, og vi har i dag mulighet til å bruke valgfrie rettskrivingsformer. Hensikten med dette er at skrivere skal kunne velge former som ligger nærmest deres eget talemål. Skjelbred retter oppmerksomhet mot viktigheten av at lærere kjenner både elevens talemål og gjeldende rettskriving godt (Skjelbred, 2021, s. 153). Det er nemlig vanlig at det oppstår en del skrivefeilgjengangere hos elever som har prestert på et høyt nivå i skriving. For eksempel kan selv erfarne skrivere ha utfordringer med bruken av «og» og «å». Dette forklarer Skjelbred så enkelt som at både konjunksjonen og infinitivsmerket, i noen talemålsvariasjoner, uttales som «å». Hun tillegger at dette fenomenet viser hvor høy prestisje skriftspråket har sammenlignet med talespråket (Skjelbred, 2021, s. 156-157). Andre vanlige skrivefeil skriveøvinger gjør, er at bokstaver bortfaller eller at de er inkonsekvente i fonemgjengivelsen. Disse feilene er riktignok vanligere hos yngre skrivere (Skjelbred, 2021, s. 155-156).

Når elever i dag skriver på tastatur, har de stort sett tilgang til innebygde stavekontroller i tekstbehandlingsprogrammer som *Microsoft Word* (Lundberg, 2009, s. 9). Men selv om elevene har tilgang til stavekontroller, må de beherske rettskriving til en viss grad – ellers vil ikke datamaskinen gjenkjenne ordet. Det er, som tidligere nevnt, forventet at sjuendetrinns elever som har prestert på et høyt nivå i skriving, evner å beherske rettskriving – uten å lene seg på stavekontroller i stor grad. Et av kompetansemålene i norsk etter 7. trinn er at elever skal kunne «skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøyning og tegnsetting» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det er også viktig å være klar over at stavekontrollen ikke alltid vil være til stede, og at rettskrivingsprogrammene sjelden hjelper til med avsnittsinndeling og tegnsetting (Lundberg, 2009, s. 9).

Kvithyld og Aasen (2012) benytter begrepet revisjonskompetanse som en viktig faktor i utarbeidelsen av gode elevtekster. De påpeker at gode tekster nesten alltid er et resultat av mange omarbeidelser, og de presiserer at kompetente skrivere reviderer tekstene sine. For å revidere egne tekster, er skrivefærdighetene nødt til å ta i bruk en rekke ulike strategier som gjør dem i stand til å bearbeide og vurdere ulike aspekter ved egne tekster. De må vurdere språk, innhold og sjanger opp mot skriveformålet og tekstmottakeren (Kvithyld & Aasen, 2012). Dette kan sees i lys av at Johansson og Graedler (2002), som for to tiår siden presenterte funn fra en av de første, systematiske undersøkelsene av den engelske innflytelsen på norsk hverdagspråk. Mer spesifikt undersøkte de hvordan det norske språket blir påvirket av engelske lånord. De fant at norske hovedstrømsmedier, reklamebyråer, internettsider og popkulturelle personligheter i økende grad hadde begynt å bruke engelske lånord for å kommunisere til sitt publikum. Det fremkom også at mange av ordene ble tilpasset det norske språkssystemet ved at de ble bøyet på særegent vis. Ved millenniumskiftet var det for eksempel ikke uvanlig å høre at noen hadde *booket* seg om, *cashet* inn penger eller at de var stresset i *rushtiden* (Johansson & Graedler, 2002, s. 15). Forskerne forstod inntoget av engelske lånord som en språklig bro, og poengterte at det muliggjorde møter mellom mennesker og kulturer. Ikke bare fra engelsktalende land – men fra hele verden. Datidens samferdselsminister, Terje Moe Gustavsen, minnet allikevel om at: «Det er ikke alle i dette landet som behersker engelsk godt nok til å kunne ha nytte av den informasjon som bare gis på engelsk» (Aftenposten 2000, i Johansson & Graedler, 2002, s. 17). Dette illustrerte blant annet behovet for språklig bevisstgjøring, og

eksempler som «tough clothes» for «tøffe klær», ble benyttet for å minne om at ikke alt lar seg oversette direkte – dersom hensikten er å uttrykke den samme meningsbetydningen (Johansson & Graedler, 2002, s. 19).

2.6.3 Tegnsetting

Tidlige skrive­læringer mangler ofte setnings­markeringer i tekstene sine, og det er et kjent problem at yngre elever ikke klarer å avgjøre hva setninger er. En grunn til dette kan, ifølge Skjelbred (2021), være formuleringer som «en setning uttrykker en fullstendig tanke» (s. 123). Formuleringer som dette hjelper ikke alltid eleven, ettersom en tanke kan utvikles over flere setninger, og at det kan finnes flere tanker i en setning (Skjelbred, 2021, s. 124). I tillegg kan det være vanskelig for elever i småskolen å gjenkjenne setningen som en enhet i det talte språk, blant annet fordi vi ikke alltid tar pause mellom hver setning når vi samtaler. I skrevet språk er setningen en sentral enhet, som for eksempel markeres med tegnsetting og majuskel (stor forbokstav). På bakgrunn av dette mener Skjelbred (2021) at elevene trolig får best forståelse for setnings­markører dersom de faktisk omgås skriftspråket ofte (s. 124).

Mangler på setnings­markeringer finnes også i tekstene til eldre elever. I en artikkel fra NRK uttrykker en lærer ved Gulset ungdomsskole bekymringer for elevers skriveferdigheter. Hun har erfart at elever gjennomgående har blitt dårligere til å bruke tegnsetting korrekt (Øvrebø & Pizzaro, 2020). Den nevnte læreren, Monika Basenau, tror at denne «utviklingen» kan skyldes mobiltelefon og sosiale medier, der tegnsetting blir erstattet med emojis og andre symboler (Øvrebø & Pizzaro, 2020). I samme artikkel hevdes det at Utdannings­direktoratet mener å se en tendens til dårligere språk og tegnsetting i eksamens­besvarelser for tiendetrinns­elever de to siste årene (i 2018 og 2019). Mette Thoresen, som på datiden var fagansvarlig for norskeksamen og seniorrådgiver i Utdannings­direktoratet, er enig i denne påstanden, og hun forteller at det er utfordringer ved elevens formelle skriveferdigheter (Øvrebø & Pizzaro, 2020). Astrid Roe, seniorforsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, har også en stemme i artikkelen. Hun påpeker at hvor mye læreren prioriterer tegnsetting i undervisningen også er av betydning. Sammen med andre kollegaer i LISA-prosjektet (se kap. 2.3), hevder Roe i artikkelen at studien viser at lærere ikke legger nok vekt på tegnsetting. Roe forteller at dersom læreren ikke

prioriterer tegnsetting, vil heller ikke elevene prioritere det (Øverbø & Pizzaro, 2020). Også Skjelbred (2021) presiserer viktigheten av eksplisitt undervisning om setningsmarkører, og at lærere eksplisitt gjør eksempler på markeringer av setninger i tekstene de leser (s. 124).

Dette delkapittelet er sentralt for elevtekstene vi har analysert og videre skal drøfte. I kapittel 5 fremlegger vi hvordan vi har tatt i bruk Skjelbreds teorier for å analysere de fjorten elevskapte tekstene.

2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har studiens teoretiske forankringsgrunnlag blitt gjort rede for. Innledningsvis ble ulike begreper avklart. Disse brukes gjennomgående i avhandlingen. Relevante funn fra norske monitorundersøkelser ble deretter formidlet for å kontekstualisere sammenhengen mellom holdninger, tilgang til og bruk av skriftmedier. Videre ble ulike forskningsperspektiver på tekstproduksjon med de ulike skrivemediene belyst. Gjengivelsen av funn fra diverse empiriske studier har avdekket et mangfoldig syn på analoge og digitale skriveprosesser. «Normprosjektets» vurderingsområder (*Tabell 1*) dannet så, i tråd med Skjelbreds (2021) kriterier for besittelse av god skrivekompetanse, et forskningsforankret grunnlag for utvelgelsen av informanter. Videre ble ulike sider ved skriving i norsk barneskole presentert, deriblant fagfornyelsens forventninger vedrørende skriveprogresjon i barneskolealder. Avslutningsvis konkretiserte vi hva vi ønsket å se etter i tekstanalysene, nemlig avsnittsinndeling, rettskriving og tegnsetting. Disse teoretiseringene bidro også til kategorisering og koding av datamaterialet. Dette er begreper som forklares i neste kapittel.

3 Metoder

Skilbrei (2019) presiserer at metodelære, eller metodologi, er det overordnede blikket som styrer hvordan forskere går frem i forskningsarbeid (s. 13). Hun utdyper ved å forklare det underordnede begrepet «metode» som de konkrete fremgangsmåtene som følger av de mer overordnede forskningsvalgene. Metodevalgene forskere tar, kan forstås som konkrete verktøy for problemløsning og utvidelse av kunnskapshorisonter (Skilbrei, 2019, s. 13). For leservennlighetens skyld gjentas problemstillingen og forskningsspørsmålene – før metodevalgene presenteres:

«Hva karakteriserer elevtekstene til sju sjettetrinns elever som har prestert på et høyt nivå i skriving når de skriver for hånd og på fysisk tastatur?».

- 1a. «Hva kjennetegner tekstene produsert for hånd med hensyn til avsnitt, rettskriving og tegnsetting?»
- 1b. «Hva kjennetegner tekstene produsert på tastatur med hensyn til avsnitt, rettskriving og tegnsetting?»
- 1c. «I hvilken grad er det kvalitative forskjeller og likheter mellom tekstene i forskningsspørsmål 1a og 1b?»

Formålet med dette masterprosjektet er å rette søkelys mot skrivemediets betydning i den viderekomne skriveopplæringen, mer spesifikt mot bruken av rettskriving, tegnsetting og avsnittsinndeling i tekster produsert for hånd og på tastatur. Elevene som har bidratt i studien består av et utvalg sjettetrinns elever som alle har prestert på et høyt nivå i skriving. I dette kapitlet presenteres først masterstudiens forskningsdesign, samt metodevalgene for datainnsamling. Deretter fremlegger vi hvordan datamaterialet ble analysert, før vi beskriver kvalitetsvurderinger av forskningsprosjektets validitet, reliabilitet og overførbarhet. Avslutningsvis fremheves et knippe forskningsetiske overveielser.

3.1 Forskningsdesign og kvalitativ metode

Med bakgrunn i den innledende problemstillingen «*Hva karakteriserer elevtekstene til sju sjette-trinnselever som har prestert på et høyt nivå i skrijving når de skriver for hånd og på fysisk tastatur?*», er vårt masterprosjekt bygget på en kvalitativ studie, der det har blitt brukt to metoder for datainnsamling: tekstanalyse og intervju. Hovedmålet med avhandlingen var å finne, beskrive og forsøke å forklare forskjellige karakteristiske trekk ved elevtekstene som ble skrevet for hånd og på tastatur.

Empirigrunnet for denne studien består av totalt 14 elevtekster og sju individuelle elevintervjuer. I tillegg har vi gjennomført ett individuelt lærerintervju. Dette er riktignok kun gjort for å kontekstualisere funnene fra elevtekstene og elevintervjuene ytterligere. Intervjuene hadde til hensikt å kunne bidra til en dypere forståelse for informantenes tekstkarakteristikker i de ulike skrivemediene (Sollid, 2013, s. 135). Videre synes vi det var interessant å fange opp elevenes synspunkter, ettersom vi i lærerutdanningen har erfart at skriveforskning ofte sees fra et forsker- eller lærerperspektiv. På denne måten har vi kunnet bidra til å fremme et perspektivmangfold.

3.1.1 Kvalitativ forskning

«*Qualitative research is difficult to define clearly. It has no theory or paradigm that is distinctively its own ... Nor does qualitative research have a distinct set of methods or practices that is entirely its own*» (Denzin & Lincoln, 2018, s. 12).

Sitatet ovenfor sier noe om kompleksiteten og friheten ved å gjennomføre kvalitativt forskningsarbeid. Skilbrei (2019) presiserer at valget mellom å gjennomføre kvalitative eller kvantitative undersøkelser handler om hva slags type spørsmål en stiller, altså hvorvidt en stiller spørsmål som er orientert mot kvalitet (innhold og meningssammenhenger), eller spørsmål som er orientert mot kvantitet, (fordelinger og statistiske sammenhenger) (s. 14-15). På bakgrunn av vår problemstilling falt det fort på plass at vi var på søken etter meningssammenhenger, og at vi derfor skulle gjennomføre et kvalitativt forskningsarbeid.

3.2 Datainnsamling

Analysene av elevtekstene har vært viktigst for å kunne finne karakteristikk i elevtekstene. Derfor må elevtekstene vi har innhentet forstås som primærdataene for denne masteroppgaven. Elevintervjuene, som hadde til hensikt å bidra til å forklare ulike funn i elevtekstene, sees derfor som prosjektets sekundærdata.

Etter å ha utvekslet e-poster med informantenes lærer, fant vi ut at skolen oppfylte våre kriterier for å sikre et informantutvalg. Dette innebar at skolen skulle ha 1:1-dekning av PC-er eller nettbrett med fysisk (eksternt) tastatur. Videre ønsket vi å få tilgang til elevproduserte tekster som var skrevet av sju elever som hadde prestert på et høyt nivå i skriving. På grunn av gjenværende koronarestriksjoner, bestemte vi oss etter hvert for at vi skulle innhente elevtekster som hadde blitt produsert i forkant av forskningsprosjektet. Tekstene vi innhentet ble skrevet av elevene i norskundervisningen deres mellom januar 2022 og februar 2022. Tekstene ble skrevet mens vi *ikke* var til stede.

I mars i år begynte e-postutvekslingen med barneskolen som deltok i forskningsprosjektet. Vi fikk godkjenning av skolen til å samle inn anonymiserte elevtekster, og vi fikk tilgang til disse noen dager senere – etter vårt første fysiske møte. Samme dag intervjuet vi også informantenes lærer for å kontekstualisere skriveoppdragene som ble gitt, samtidig som vi fikk informasjon om elevinformantenes første og viderekomne skriveopplæring. Vi leverte samtykkeskjemaer til læreren, og hun videresendte disse til elevenes foresatte. Uken etter fikk vi beskjed om at de fleste foresatte hadde skrevet under på samtykkeerklæringen, og vi gjennomførte samtlige elevintervjuer tre dager senere. Under alle intervjuene stod én av forskerne for å stille spørsmål, mens den andre bidro med relevante oppfølgingsspørsmål – dersom det var nødvendig. Hele datainnsamlingsprosessen tok totalt 16 dager, og vi var begge til stede ved de to fysiske møtene på baseskolen.

3.2.1 Deltakere og utvalgs kriterier

Sju informanter på 6. trinn har skrevet to tekster hver: én for hånd - og én på tastatur. Vi ønsket også å vite mer om elevers erfaringer med de to ulike skrivemediene. Derfor var det hensiktsmessig å gjennomføre korte, individuelle, semistrukurerte intervjuer med alle elevinformantene (vedlegg 4). Vi innhentet elevtekster som hadde blitt skrevet i forkant av innsamlingen av primær- og sekundærdataene. Én av grunnene til at vi valgte informanter på 6. trinn, er at eldre barneskoleelever, ifølge Brandmo (2014), evner å reflektere over egen læring i større grad enn yngre elever (s. 201). Vi intervjuet også én av kontaktlærerne til elevene. Dette ble i hovedsak gjort for å kartlegge elevenes første skriveopplæring. Samtidig bidro lærerintervjuet til å kunne forklare noen av funnene som ble gjort i analysene av elevtekstene, men vi ønsker allikevel å presisere at lærerintervjuet *ikke* inngår som en del av datamaterialet som skal analyseres og drøftes.

Et av utvalgs kriteriene for forskningen nevnes eksplisitt i avhandlingens problemstilling: vi var ute etter elever i den viderekomne skriveopplæringen som har prestert på et høyt nivå i skriving. For å klassifiseres som en elev som har prestert på et høyt nivå i skriving, tok vi utgangspunkt i «Normprosjektets» forventningsnormer. Det innebærer blant annet at eleven mestrer tekstoppygging, rettskriving, formverk og bruk av ulike skriftmedier («Normprosjektet», 2012–2016). På bakgrunn av kompetansemålene som ble redegjort for i teorikapitlet, ble det slått fast at elevene i vårt utvalg, ifølge Utdanningsdirektoratet (2019d), (1.) skal være godt kjent med begge skrivemedier, (2.) skal kunne skrive ulike typer tekster til ulike formål og (3.), ha god forståelse for struktur, rettskrivingsregler, ordbøying og tegnsetting (se kap. 2.5.1). Det var flere årsaker til at vi ville rekruttere elever som hadde prestert på et høyt nivå i skriving: Trolig ville vi få mer datamateriale å analysere, og vi ønsket også kunne få mer dybde i våre tekstanalyser – både kvalitativt (tekstenes innhold) og kvantitativt (tekstenes lengde) (Silverman, 2013).

Videre var det et kriterium at læreren som deltok i studien skulle ha godkjent lærerutdanning, og at hun var til stede mens elevtekstene ble skrevet. Den nevnte læreren takket «ja» til å bidra i forskningsprosjektet, og hun valgte ut informanter for oss – basert på våre kriterier. Dette utdypes i kapittel 4.1. På bakgrunn av dette kan vi slå fast at alle elevtekstene i dette prosjektet ble skrevet av elever på 6. trinn, og at samtlige informanter har prestert på et høyt nivå i skriving.

Vi fikk altså tilgang til elevtekstene til totalt sju sjette-trinnselever fra en baseeskole i Sørøst-Norge. Dette er de nødvendige bakgrunnskunnskapene vi noterte oss i forkant av elevintervjuene:

(Anonymiserte) navn	Kjønn	Språkbakgrunn
Anna	Jente	Norsk som førstespråk
Bjarne	Gutt	Norsk som førstespråk
Caroline	Jente	Norsk som førstespråk
Dina	Jente	Norsk som førstespråk
Eline	Jente	Norsk som førstespråk
Fatima	Jente	Persisk som førstespråk, norsk som andrespråk
Gry	Jente	Norsk som førstespråk

Tabell 2: Deltakerliste.

3.2.2 Elevtekster

I forkant av innsamlingen av elevtekstene, tok vi en rekke avgjørelser. Vi bestemte oss for hva vi *skulle* analysere, og hva vi *ikke skulle* analysere i tekstene. Foruten å analysere tekstenes rettskriving, tegnsetting og avsnittsinndeling, bestemte vi oss også for å se på tekstenes ordomfang. Vi har i dette prosjektet analysert de tekniske kvalitetene ved tekstene, fremfor for eksempel skrivehandlinger og meningsinnhold, ettersom dette ikke ville vært relevant for å besvare problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene.

Det første skriveoppdraget, den håndskrevne teksten, hadde forholdsvis frie skriverammer: Elevene skulle gjengi hva de hadde opplevd i juleferien. I det andre skriveoppdraget, som ble forfattet på tastatur, skulle informantene intervjuet et intervjuobjekt, og de skulle ta i bruk relevante sjangertrekk. Dette skriveoppdraget var førsteutkastet i en prosessorientert skriveprosess. Informantene omarbeidet derfor de tastaturskrevne tekstene på et senere tidspunkt, men vi har kun analysert førsteutkastene. For øvrig fikk informantene omtrent like lang tid til disposisjon i begge

skriveoppdragene – og det var informantenes lærer som formidlet begge skriveoppdragene. Videre følger en tabell med informasjon om hver elevtekst:

(Anonymiserte) navn	Analog tekst	Digital tekst	Differanse i ordlengde
Anna	Tittel: <i>Juleferien 2021/2022</i> Antall ord: 252 (inkludert tall) (Vedlegg 5)	Tittel: <i>Veving med [farmor]</i> Antall ord: 413 (Vedlegg 6)	63,8 % flere ord på tastatur enn for hånd.
Bjarne	Tittel: <i>Min ferie</i> Antall ord: 220 (Vedlegg 7)	Tittel: <i>Reisen mot fotball proff</i> Antall ord: 351 (men 19 ord er strøket over) (Vedlegg 8)	59,4 % flere ord på tastatur enn for hånd.
Caroline	Tittel: <i>Juleferien 2021/2022 [:)]</i> Antall ord: 283 + to emojis (Vedlegg 9)	Tittel: <i>Å flytte hjemmefra</i> Antall ord: 366 (Vedlegg 10)	29,3 % flere ord på tastatur enn for hånd.
Dina	Tittel: <i>Min Juleferie 2021/22 [stjerne] :)</i> Antall ord: 324 + tre emojis (Vedlegg 11)	Tittel: <i>Å være lege</i> Antall ord: 451 (Vedlegg 12)	39,1 % flere ord på tastatur enn for hånd.
Eline	Tittel: <i>[tegnet nisselue]</i> Antall ord: 231 (40 av ordene i margin) (Vedlegg 13)	Tittel: <i>Kattekrigerne</i> Antall ord: 458 (Vedlegg 14)	98,2 % flere ord på tastatur enn for hånd.
Fatima	Tittel: <i>Juleferie 2021/2022 [:)]</i> Antall ord: 127 + to emojis (Vedlegg 15)	Tittel: <i>Har bodd i USA</i> Antall ord: 278 (Vedlegg 16)	118,8 % flere ord på tastatur enn for hånd.
Gry	Tittel: <i>Juleferie 2021/22</i> Antall ord: 110 (Vedlegg 17)	Tittel: <i>Ut på tur, aldri sur.</i> Antall ord: 585 (Vedlegg 18)	431,8 % flere ord på tastatur enn for hånd.

Tabell 3: Informasjon om elevtekstene.

Tabellen ovenfor opplyser om titlene til de 14 elevtekstene. Hver elev skrev, slik vi tidligere har presisert, to tekster hver: én for hånd og én på tastatur. Tabellen viser også ordomfanget i hver tekst. Et kjapt blick på tabellen viser et funn vi gjorde oss tidlig, nemlig at alle informantene, i varierende grad, har produsert lengre tekster på tastatur enn for hånd. Caroline har skrevet 29,3 % flere ord på tastatur enn for hånd, mens Gry

har skrevet hele 431,8 % flere ord på tastatur enn for hånd. De fem andre informantene har skrevet mellom 39,1 % og 118,8 % flere ord på tastatur enn for hånd.

Videre har vi benyttet klammeparenteser i titlene for å anonymisere navn eller for å påpeke at eleven har tegnet emojis eller noe annet i overskriften. Dette er tilfellet i fem av tekstene: *Annas* digitale tekst (vedlegg 6), samt *Carolines*, *Dinas*, *Elines* og *Fatimas* analoge tekster (vedlegg 9, 11, 13 og 15).

3.2.3 Semistrukturert intervju

Vi har også hatt som mål å forstå hvordan informantene tolker, opplever, forstår og erfarer verden. Kvalitative intervjuer er en god måte å innhente data på, dersom en ønsker å finne ulike aspekter og meninger ved menneskelig erfaringer (Ormston et. al., 2014). Også Dalen (2011) presiserer at intervjuer er god metode å ta i bruk for å få en bredere innsikt i informantens perspektiver (s. 14). Hovedfokuset i denne studien har vært å analysere informantenes ulike tekstkarakteristikker (*ordomfang*, *avsnittsinndeling*, *rettskriving* og *tegnsetting*) ved tekster produsert for hånd og på tastatur. Ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer, bidro derfor informantsvarene til at vi fikk en dypere forståelse for deres tekstkarakteristikker i de ulike elevtekstene (Sollid, 2013, s. 135).

Strukturen i et kvalitativt forskningsintervju ligner veldig dagligdagse samtaler, men bør bestå av faktaspørsmål, meningsspørsmål og god spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 47). Det er likevel svakheter og utfordringer forskerne må være oppmerksomme på. Ifølge Skilbrei (2019) er det et vanlig utgangspunkt for kvalitative studier at forskere er særlig interessert i temaet som utforskes (s. 45). Kvale og Brinkmann (2017) trekker frem og problematiserer påvirkningskraften en intervjuer kan ha for informantene. For eksempel kan informanten vi intervjuet først, ha snakket med de andre informantene, noe som kan ha påvirket noen av elevsvarene. En annen utfordring er at elevene kan ha vært opptatt av å svare det de tror vi ønsket å høre. Dette er faktorer vi har vært bevisste over, og vi har forsøkt å ikke ha stor påvirkningskraft på svarene i elevintervjuene. Vi som forskere har dermed forsøkt å ha en nøytral tilnærming i intervjusituasjonene (Silverman, 2013).

Måten vi som forskere utformet og strukturerte elevintervjuene på, har også innvirkning på dataene vi nå sitter igjen med. I denne masterstudien gjennomførte vi altså individuelle, semistrukturerte intervjuer med hver informant. Det som kjennetegner det semistrukturerte intervjuet er at det er planlagt i forkant – ofte med en intervjuguide (vedlegg 4), som har til hensikt å gjøre intervjuet mer fleksibelt. Den semistrukturerte formen gav mer fleksibilitet og frihet, fordi vi fikk mulighet til å endre rekkefølgen på intervjuguiden, og vi hadde muligheten til å endre formuleringer av spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 84). Dette ble gjort i noen tilfeller, slik at vi kunne forfølge informantenes ytringer, og stille oppfølgingsspørsmål underveis (Thagaard, 2016, s. 99). Før intervjuene sørget vi for å ha god bakgrunnskunnskap om den viderekomne skriveopplæringen, de ulike skrivemediene og gjennomføring av intervju med barn. Dette gjorde vi blant annet for å kunne stille gode, presise og nødvendige oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2016, s. 99). Samtidig kunne vi, ved behov, avklare uklarheter for informantene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 84).

Fleksibiliteten i metodene vi har benyttet (tekstanalyse og intervju), har tillatt oss å skape analytiske innsikter ved hjelp av nærhet og sensitivitet – både til elevtekstene og til informantene (Skilbrei, 2019, s. 21). Hele denne prosessen, fra planleggingsfasen til den etiske refleksjonen i etterkant, har bidratt til at vi har fått nær kontakt med den viderekomne skriveopplæringen som fenomen.

3.2.4 Intervjuguide

Vi utformet intervjuguiden i sammenheng med valget om å gjennomføre et semistrukturert intervju. Intervjuguiden inneholdt detaljerte spørsmål som vi hadde til hensikt å få svar på i løpet av intervjuene (Bjørndal, 2011, s. 97). Valget om å benytte intervjuguide sees i lys av at den ville sikre oss relevant og nødvendig datamateriale som er relevant for studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Intervjuspørsmålene (vedlegg 4) var tilrettelagt i den form av at informantenes ytringer og svar kunne sammenlignes, og de var til støtte for oss i senere analysearbeid (Brottveit, 2018, s. 92). Informantenes respons og svar bidro til å belyse likheter eller ulikheter i deres preferanser av skrivemediene, samtidig som det gav oss en dypere forståelse for informantenes tekstkarakteristikker for hånd og på tastatur. Spørsmålene vi formulerte var i utgangspunktet ikke nødvendige å stille i en spesifikk rekkefølge –

selv om rekkefølgen, med utgangspunkt i problemstillingen, forskningsspørsmålene og informantutvalget, var godt gjennomtenkt.

Da vi utformet intervjuguiden tok vi utgangspunkt i fremgangsmåten Tjora (2021) anbefaler: oppvarming, refleksjon og avrunding. Den handler om i hvor stor grad spørsmålene krever refleksjon fra informanten (Tjora, 2021, s. 159-160). Intervjuet startet med forholdsvis enkle personlige spørsmål som informanten kjente godt til, som: «*Hva synes du om å skrive på skolen?*» og «*Skriver du mest for å hånd eller på tastatur?*» (vedlegg 4). Med andre ord prøvde vi innledningsvis å tilrettelegge for spørsmål som ikke krevde mye refleksjon. Deretter ble det stilt spørsmål som i større grad krevde refleksjon av informanten, for eksempel: «*Hva tenker du kan være fordeler med å skrive på tastatur?*» og «*Hva tenker du kan være ulemper med å skrive på tastatur?*» (vedlegg 4). Avslutningsvis stilte vi avrundingsspørsmål, og vi gjorde det mulig for informantene å komme med innspill og andre avsluttende kommentarer.

3.2.5 Gjennomføring av intervju og lydopptak

I forkant av elevintervjuene sendte vi informantene et informasjonsskriv om prosjektet, sammen med et samtykkeskjema (vedlegg 1). Siden vi ønsket å intervjuere elever som var under 15 år gamle, ble det krevd samtykke av foresatte (NSD, 2020). Etter at vi mottok signerte samtykkeskjemaer fra informantenes foresatte, intervjuet vi informantene. I forkant av intervjuet fikk informantene muligheten til å lese gjennom et lettest informasjonsskriv, som for øvrig også ble sendt til informantenes foresatte (vedlegg 2). Vi fortalte kort om prosjektet, hensikten med intervjuene og hvordan lydopptakene skulle bli benyttet og oppbevart. I tillegg til å sikre skriftlig samtykke fra informantene om å delta i prosjektet, fikk vi også et muntlig samtykke fra hver informant. Dette ble tatt opp på lydopptak. Dette gjorde vi på bakgrunn av lovverk, som stiller strenge krav til dokumentasjon om samtykke av enkeltindivider (NSD, 2020). Også ved lærerintervjuet, som ikke inngår i datamaterialet, ble samme fremgangsmåte ble brukt.

Intervjuene ble tatt opp på privat enhet, og applikasjonen het «*taleopptak*». For å forsikre oss om at lyden ble fanget opp av enheten, gjorde vi flere tester for å sjekke hvor langt unna mikrofonen vi kunne sitte, og vi sørget for at vi kunne holde et normalt lydnivå på samtalene. Etersom vi var to forskere, valgte vi å intervjuere alle informantene

på samme måte, der én av oss stilte spørsmålene fra intervjuguiden (vedlegg 4), mens den andre forskeren stilte relevante oppfølgingsspørsmål – dersom det var hensiktsmessig. Informantene kan for øvrig ha blitt preget av at vi var to forskere, og at informanten kun var én. Informantene var altså i mindretall i intervjusituasjonen, noe som kan ha bidratt til usikkerhet eller overtenking av svarene. I etterkant av intervjuene bemerket vi oss at å besitte lydopptak i forbindelse med denne forskningen, var til fordel for oss. Det gav rom for oss som forskere til å konsentrere oss og lytte til informantens ytringer, og til å stille gode oppfølgingsspørsmål under intervjuet. Tjora (2021) hevder at lydopptak er et avgjørende redskap for en god transkripsjon og analyse (s. 185). Lydopptaket gav oss en trygghet om at vi fikk med oss alt det som ble sagt av informantene, ettersom det ikke er tilstrekkelig å stole på egen hukommelse når en skal gjengi nøyaktig informasjon.

3.3 Analyse og koding

Valget av fremgangsmåte for analyse og koding må sees i lys av masteravhandlingens problemstilling og underliggende forskningsspørsmål. Fokuset i dette prosjektet har vært å finne ulike tekstkarakteristikker i elevtekstene. For å sørge for at informantens tekster og intervjuer kunne gi oss rikere data, tok vi i bruk tematisk analyse for å finne tydelige mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et. al., 2018).

Transkripsjoner av elevintervjuene bidro også til å sikre en grundigere analyse (Brinkmann & Kvale, 2015).

3.3.1 Transkribering

Etter gjennomføringen av alle intervjuene satt vi igjen med elevintervjuer som varte i til sammen 52 minutter og 31 sekunder. Varigheten på de individuelle elevintervjuene, samt lærerintervjuet, representeres i tabellen på neste side:

(Anonymiserte) navn	Varighet på intervjuet
Lærer (<i>inngår ikke i analysematerialet</i>)	11 minutter, 17 sekunder
Anna	8 minutter, 46 sekunder
Bjarne	6 minutter, 52 sekunder
Caroline	6 minutter, 13 sekunder
Dina	6 minutter, 40 sekunder
Eline	6 minutter, 55 sekunder
Fatima	6 minutter, 45 sekunder
Gry	10 minutter, 20 sekunder

Tabell 4: Intervjuenes varighet.

Før vi analyserte datamaterialet, transkriberte vi alle intervjuene. Dette kan sees på som en sekundær sammenfatning av selve intervjuene. Transkripsjonene gjorde datamaterialet bedre egnet for en grundigere analyse på et senere tidspunkt (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 204- 206). Med dette tatt i betraktning kan intervjuene forstås som et første steg i analyseprosessen, ettersom det ble enklere å sammenligne, systematisere og analysere datamaterialet i etterkant. Ettersom det ikke finnes en generell måte transkribering skal gjennomføres på, tok vi et valg om å rette søkelys mot det mest relevante knyttet til vårt forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 187-189). Under transkripsjonen ble innholdet av det informantene fortalte lagt vekt på, og det ble transkribert slik det ble ytret. Dette gjorde vi for å kvalitetssikre transkripsjonene slik at vi ikke endte opp med rene subjektive fortolkninger, i og med at vi prøvde å forholde oss så objektive som mulig. Under transkripsjonene ble det derimot ikke lagt vekt på alle tenkeord, fyllord, pauser, eller andre ordlyder, eksempelvis: «hm», «nja» og «mhm». Valget om å utelukke tenkeord, fyllord, pauser og andre ordlyder sees i sammenheng med oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, altså at de ikke ansees som nødvendige for å besvare disse. Ettersom vi var to forskere, valgte vi å transkribere fire intervjuer hver. For å kvalitetssikre transkripsjonene, lyttet vi til hverandres lydopptak og leste hverandres transkripsjoner. Samtlige transkripsjoner stemte godt overens med ordene som ble ytret i lydopptakene.

3.3.2 Tematisk analyse

Det finnes mange analysemetoder innenfor kvalitativ forskning. Hvilken analysemetode som velges, avhenger av datamaterialet som er innhentet, og hva en ønsker å finne ut av. I vårt forskningsprosjekt valgte vi å benytte oss av tematisk analyse, som er en analysemetode der en leter etter viktige temaer og kategorier – i vårt tilfelle i elevtekstene og elevintervjuene (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et. al., 2018).

Valget av tematisk analyse som analysemetode bidro til å gi oss rik og detaljert informasjon i analysene. Tematisk analyse er, ifølge Braun & Clarke (2006), en metode som tas i bruk for å kartlegge / identifisere, analysere og rapportere ulike temaer eller mønstre i et datamateriale (s. 79). Det innebar at vi som forskere identifiserte temaene som var aktuelle for å besvare forskningsstudienes problemstilling og forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Johannessen og kolleger (2018) har utarbeidet en forenklet og justert versjon av Braun og Clarkes originale modell for tematisk analyse. De mener at den skal være enklere å følge for studenter, ettersom den konkretiserer fire analysefaser: *forberedelse, koding, kategorisering og rapportering* (Johannessen et. al., 2018, s. 282-312). Det er denne omarbeidede versjonen vi har støttet oss på i masteravhandlingen.

Fasene synliggjøres i tabellen under, og det er disse fasene vi fulgte under analysen av våre data. Denne tabellen illustrerer et eksempel på hvordan vi tematiserte og systematiserte elevtekstene, som er denne masteroppgavens primærdata. Som eksempel benyttes Grys tekst som er skrevet for hånd: «*Juleferie 2021/22*» (vedlegg 17). Videre følger en mer detaljert beskrivelse av hver fase av den tematiske analysen av elevtekstene:

Fase	Prosessbeskrivelse
1. Forberedelse (der vi får oversikt over dataene våre)	Vi leste gjennom de 14 elevtekstene hver for oss, og nedtegnet våre første idéer. I tillegg noterte vi ned <i>alt</i> vi bemerket oss i elevtekstene. Dette gjorde vi også individuelt.
2. Koding (der vi fremhever og setter ord på viktige poenger i datamaterialet)	Eksempler på bemerkninger vi har gjort oss i Grys håndskrevne elevtekst i denne fasen: -Antall ord i teksten: 110. -Ingen avsnitt i teksten. Heller ingen linjeskift. -«[...] tru det eller ei, Jeg fikk en telefon!» (Talemålsnært, språklig virkemiddel, utropstegn). -« <i>håndtverk</i> » (Korrekt rettskriving er «håndverk», talemålsbasert feil / utviklingsfeil, usikkerhet(?)). -« <i>hoved punktene</i> » (Korrekt rettskriving er “hovedpunktene”, eventuelt bindestrek, ettersom ordet er delt ved et linjeskift, særskrivingsfeil). -«, Vi var i brevik å så på fyrverkerishowet.» (Har skrevet komma istedenfor punktum før begynnelsen på en ny setning. Mangler majuskel i egennavnet “Brevik”). -«[...] å så på» (og så på) (Konjunksjon / infinitivsmærke, talemålsbasert feil(?)). -Eleven blander mellom majuskler og minuskler, spesielt bokstaven “J / j”.
3. Kategorisering (der vi kategoriserer de kodede dataene i mer generelle kategorier)	Antall ord: -110 ord. Avsnittsinndeling: -Eleven har ikke brukt avsnittsinndeling i denne teksten, heller ikke linjeskift. Tegnsetting -«, Vi var i brevik å så på fyrverkerishowet.» Rettskriving: -«, Vi var i brevik å så på fyrverkerishowet.» « <i>håndtverk</i> », « <i>hoved punktene</i> ».
4. Rapportering (der vi rapporterer temaene og temaenes innhold)	Dette fremkommer under presentasjonen av funn (se kap. 4).

Tabell 5: Tematisk analyse (Johannessen et. al., 2018, s. 282).

Fase 1: Forberedelse ble gjennomført individuelt. Fasen begynte med nøye gjennomlesning av datamaterialet. Deretter telte vi ordomfanget til hver enkelt tekst. Videre gjorde vi oss kjent med karakteristikkene i alle tekstene, og vi markerte bemerkelsesverdige ord, setninger og setningsmarkører ved å «gule ut». Disse markeringene utgjorde dermed kodene våre.

Under Fase 2: Koding møttes vi fysisk. Ettersom vi var to forskere i hele prosessen, markerte vi ulike karakteristikkene. I denne fasen la vi frem våre individuelle markeringer, før vi samlet disse i et felles dokument. Dette gjorde det enklere å systematisere dataanalysene inn i de forhåndsdefinerte kategoriene i fase 3. Vi diskuterte og noterte også ned hva hver markering skulle defineres som. For eksempel ble «*hovedpunktene*» definert som en særskrivingsfeil, og senere kategorisert som en rettskrivingsfeil.

Fase 3: Kategorisering handlet om å finkategorisere kodene inn i mer generelle kategorier. Disse generelle kategoriene ble definert før datainnsamlingen. Kategoriene baserte seg på Skjelbreds (2021) anbefalinger om å avgrense hva en ser etter i tekstanalysearbeid. Derfor utviklet vi kategoriene *antall ord*, *avsnittsinndeling*, *tegnsetting*, *rettskriving* og *andre bemerkninger*. Disse kategoriene ble forhåndsdefinert, fordi de hadde til hensikt å besvare masteroppgavens forskningsspørsmål.

Fase 4: Rapportering er den siste fasen i analysen. Den innebærer at de utarbeidede kodene og kategoriene blir bundet sammen til beskrivende utsagn, og de vil i denne studien fremkomme under presentasjon av funn (se kap. 4).

Under analysene av de transkriberte elevintervjuene, som må forstås som våre sekundærdata, tilnærmet vi oss materialet på samme måte som ovenfor. Under analysearbeidet trakk vi ut essensen av det som ble ytret av informantene. Dette innebar at uttalelsene til informantene ble komprimert, slik at det som ble gjengitt var relevant for avhandlingen. Dette grepet bidro til å gjøre det enklere å se sammenhenger mellom det som ble sagt i intervjuene og karakteristikkene vi fant i tekstene. I *Fase 1:*

Forberedelse fulgte vi samme oppskrift som ved analysene av elevtekstene. Etter at transkripsjonene var sikret (se kap. 3.3.1) gikk vi videre til neste fase.

Fase 2: Koding handlet om å komprimere intervjuene, mens vi i *fase 3: Kategorisering* brukte disse komprimeringene for å kunne knytte utsagnene i intervjuene bedre opp mot funnene i elevtekstene. For eksempel sa Gry i sitt intervju at hun ikke liker å skrive for hånd. Dette ble kategorisert til at Gry *foretrekker å skrive på tastatur fremfor å skrive*

for hånd. Hennes refleksjoner bidro til å hjelpe oss med å forstå karakteristikker i tekstene hun hadde skrevet for hånd og på tastatur. *Fase 4: Rapportering* vil, slik tilfellet er med elevtekstene, fremkomme under presentasjon av funn (se kap. 4).

3.4 Kvalitets- og relevansvurdering

For å sikre en god kvalitetsvurdering av studien ytterligere, skriver vi om de mest brukte kriteriene på kvalitet i kvalitativ forskning. Ifølge Tjora (2021) er disse reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (s. 259). Begrepet «reliabilitet» handler om at en har skapt et materiale på en pålitelig måte, og at leseren har grunn til å stole på at resultatene ikke skyldes feil eller skjevheter. Med «validitet» menes det at materialet en har, er relevant for den målsettingen forskningen har (Skilbrei, 2019, s. 88). Generaliserbarhet omhandler generalisering, og er relatert til forskningens relevans utover de tilfellene som faktisk er undersøkt (Tjora, 2021, s. 267). Ettersom kvalitativ forskning har en tendens til å være subjektiv og tolkningsbasert, er det derfor ikke mulig å generalisere på samme måte som i kvantitativ forskning. (Tjora, 2021, s. 267). Videre skriver vi altså ikke om studiens generaliserbarhet, men om det omdiskuterte begrepet Skilbrei (2019) forstår som overførbarhet i analytisk forstand (s. 88). Kvalitativ forskning bidrar med kunnskap som er kontekstuell, forklarende, vurderende og generativ. Forutsetningen for kvalitets- og relevansvurdering i kvalitativ forskning, er derfor at forskerne viser fram hva de har gjort, og at de inkluderer grundig refleksjon over rammene for kunnskapsproduksjon.

3.4.1 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

I denne masteroppgaven benyttet vi to metoder, en såkalt metodetriangulering, for å skaffe så nøyaktige resultater som mulig. Vi var også to forskere. Skilbrei (2019) forklarer at ulike forskere bruker ulike virkemidler for å validere eller bekrefte kvalitative analyser. Et av disse kan være metodetriangulering, som vil si at forskere sikrer verdien av funnene og analysene sine ved å benytte flere metoder og kilder (s. 88-89). Vi samlet, slik vi tidligere har forklart, først inn elevtekstene, for at vi så intervjuet de sju informantene. Intervjuene tillot oss å bekrefte eller avkrefte funn vi gjorde i analysene av elevtekstene. Dette har bidratt til å forminske svakhetene ved de individuelle metodetilnærmingene, og har gjort at våre funn er mer troverdige enn om vi

kun hadde analysert informantenes elevtekster. Den interne validiteten, altså hvorvidt vi som forskere har dekning i dataene våre for konklusjonene vi gjør, og den eksterne validiteten, altså hvorvidt kunnskapen som produseres i studien, er overførbart, er dermed styrket, fordi vi som forskere har undersøkt problemstillingen og forskningsspørsmålene gjennom to ulike metoder (Skilbrei, 2019, s. 88).

Halkiers (2011) forståelser om overførbart i en analytisk forstand, sier noe om at funnene vi har gjort oss i dette forskningsprosjektet også kan gjelde for andre elever i lignende kontekster. Hun forklarer at kvalitative data både er unike for de personene og situasjonene en studerer, og gjenkjennelige på én og samme tid (Halkier, 2011, s. 788). Ifølge Grønmo (1996) kan våre funn si noe viktig og overførbart for lærere i andre klasserom i skole-Norge, samt for andre skriveforskere (s. 81). Allikevel er datamaterialet i denne masteroppgaven så begrenset at det trolig ikke kan overføres direkte til et annet datamateriale i en annen kontekst. Men resultatene våre kan sees i sammenheng med andre funn fra andre studier. Dersom våre funn i denne studien samsvarer med tidligere funn, eller om de kan tolkes i samme «retning», kan det antas at våre resultater har gyldighet utover konteksten de er samlet inn i (Tjora, 2021, s. 268).

Videre vil det kunne være en potensiell styrke for studien at vi har vært to forskende studenter som sammen har gjennomført alle fasene i masterprosjektet. Vi har analysert og tolket datamaterialet sammen, noe som kan øke studiens og resultatenes reliabilitet (Skilbrei, 2019, s. 88-89; Høgheim, 2020, s. 183). Høgheim (2020) forklarer at reliabilitet ikke omhandler om en måler det en sier en måler, men hvor nøyaktig en måler det en sier en måler (s. 183). At vi har gjennomført forskningen sammen kan dermed ha bidratt til økt nøyaktighet i studiens ulike faser.

3.4.2 Ethiske refleksjoner

Forskningsetikk defineres av Høgheim (2020) som «verdier, normer og ordninger som vurderer og regulerer vitenskapelig forskning» (s. 80). Dette paraplybegrepet har bidratt til å systematisere våre tanker rundt hvordan manglende forskningsetisk utøvelse kan føre til uheldige pedagogiske ringvirkninger. Definisjonen belyser også at arbeidet med denne masteroppgaven har foregått i henhold til forskningsetiske og vitenskapsteoretiske forståelser, i hovedsak fra forskningslitteraturen som har blitt

fremhevet i grunnskolelærerutdanningen. Mange av avgjørelsene vi har tatt og overveielsene vi har gjort i dette forskningsprosjektet har bygd på den tilsynelatende eviggyldige debatten i den moderne grunnskolen: skrivemediedebatten.

Etter at vi tidligere i utdanningsløpet har reflektert rundt studier som har mottatt en del negativ kritikk i media (Midling, 2020; Lindsø, 2020) (se side 10), har vi tilegnet oss en god forståelse for viktigheten av å være transparente i forskningsarbeid.

Seleksjonsutvalget av informanter kan, som i all forskning, prege fremstillingen av forskningsfunnene vi formidler. På bakgrunn av dette har vi strebet etter å ivareta behovene, rettighetene, menneskeverdet og selvsagt personvernet til alle individene som har deltatt i vår forskning – fra planlegging til formidling. 1. februar 2022 fikk vi tillatelse av *Norsk senter for forskningsdata AS (NSD)* til å gjennomføre forskningen (vedlegg 3).

Høgheim (2020) fastslår at forskende studenter, på lik linje med alle andre forskere, har et særskilt ansvar før, under og etter forskningsarbeid (s. 80). Vi har i løpet av det siste halvåret båret et stort etisk ansvar på våre skuldre. Det har vært særlig viktig for oss å anerkjenne at vi som forskere har befunnet oss øverst i en asymmetrisk maktrelasjon, spesielt fordi vi som voksne studenter intervjuet barneskoleelever og analyserte tekstene deres. Ved at vi har gjennomført forskning med barn har vi, ifølge Høgheim (2020, s. 89), vært nødt til å være særlig påpasselig, nøyaktig og sannferdig for å ivareta barnets beste. Vi har derfor etter beste evne forsøkt å følge forskningsidealer – for eksempel ved å vise respekt for menneskelige forpliktelser og ved å følge vitenskapelige redelighetsnormer. Disse refleksjonene har bidratt til at vi som utdanningsforskere faktisk kan stå inne for egen forskning (Høgheim, 2020, s. 95). Dessuten ansees ikke tematikken for vår masteroppgave (benyttelse av ulike skrivemedier i den viderekomne skriveopplæringen) for å være et spesielt ømtålig eller sårbart tema som har krevd at vi måtte være særlig påpasselige i intervjusituasjonene.

Vår kvalitative forskningsstudie består av et forholdsvis lite utvalg (i alt sju informanter). Som forskerduo i et profesjonsstudium har vi også vært bevisste på å ikke forske for forskningsresultater vi selv begjærer. Vi har tatt forskningsarbeidet seriøst, og vi har naturligvis overholdt plikten om ikke å bedrive forskningsjuks (Høgheim, 2020; Kalleberg, 2003, s. 185). Derfor har vi konsekvent valgt å rapportere hva som faktisk

ble gjort, og vi skal videre i teksten presentere analyser av de faktiske dataene vi har samlet inn. Også Ormston og kolleger (2014) påpeker tydelig at refleksjon over egen forskerrolle inngår i kvalitative forskningsprosesser (s. 4). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), støtter seg til dette. Under NESHs forskningsetiske retningslinjer, punkt b): *Hensyn til personer*, fremheves eksplisitt forskeres forpliktelse overfor dem som deltar i forskning (NESH, 2021). På grunn av personvern hensyn slettet vi derfor alle lydfilene umiddelbart etter gjennomføringen av intervju transkripsjonene. Både transkriberingene og elev tekstene ble anonymisert, og samtykke ble sikret (både skriftlig og muntlig) av samtlige informanter, og av elevenes foresatte (Skilbrei, 2019, s. 26).

Våre erfaringer, meninger og preferanser har blitt skrevet frem, og vi har sørget for å etablere en distanse for å se noe utover våre forforståelser. Men det er også betydningsfullt å ikke problematisere forskningens premisser, slik at kunnskapen som skapes underveis blir undergravet. Utover dette har vi hatt til hensikt å belyse hva som kan ha påvirket våre fortolkningsrammer (Skilbrei, 2019, s. 45).

4 Analyser og resultater av datainnsamling

«Hva karakteriserer elevtekstene til sju sjettetrinns elever som har prestert på et høyt nivå i skriving når de skriver for hånd og på fysisk tastatur?».

I dette kapittelet fremlegges funnene fra datainnsamlingen. Før vi presenterer funnene fra én og én informant (i alfabetisk rekkefølge), gjengir vi en sammenfatting av resultatene (Tabell 7). Deretter presenteres funnene fra den håndskrevne elevteksten (forsknings spørsmål 1a.), etterfulgt av funnene fra den tastaturskrevne elevteksten (forsknings spørsmål 1b.).

Kodene vi fremstilte i forrige kapittel (*antall ord, avsnittsinndeling, rettskriving og tegnsetting*), gjengis for hver og én av elevtekstene i dette kapitlet. Først i diskusjonskapitlet presenteres de kvalitative forskjellene og likhetene mellom de håndskrevne og de tastaturskrevne elevtekstene (forsknings spørsmål 1c.). Funn fra elevintervjuene, som må forstås som våre sekundærdata, presenteres avslutningsvis for hver informant. Informantenes ytringer er relevante for masteroppgavens diskusjon av problemstillingen og forsknings spørsmålene, og har til hensikt å gi en bredere innsikt i informantenes perspektiver. Samtidig har de også til hensikt å bidra til en dypere forståelse for informantenes tekstkarakteristikker – altså avsnittsinndeling, rettskriving og tegnsetting – i benyttelsen av de ulike skrivemediene (se kap. 5).

Elevintervjuene handlet om informantenes synspunkter til – og erfaringer med – tekstproduksjon for hånd og tekstproduksjon på tastatur (vedlegg 4). Vi stilte blant annet spørsmål som: «Liker du best å skrive for hånd eller på tastatur?» og «Skriver du mest for hånd eller på tastatur på fritiden?» (vedlegg 4). Dette ble gjort ettersom informantenes holdninger til de ulike skrivemediene kan ha vært utslagsgivende for deres prestasjoner i elevtekstene (Fjørtoft et. al., 2019, s. 9).

Før funnene fremlegges, ønsker vi å gjengi hva fikk vite da vi intervjuet elevenes lærer i forkant av datainnsamlingen. Lærerintervjuet inngår *ikke* som en del av masteravhandlingens datamateriale, men ble gjennomført for å kartlegge elevinformantenes første og viderekomne skriveopplæring. Denne kontekstualiseringen er viktig for avhandlingens diskusjon, ettersom benyttelsen av ulike skrivemedier i den første skriveopplæringen – og i den viderekomne skriveopplæringen – kan være av betydning for tekstkarakteristikkene til elevtekstene vi har samlet inn.

4.1 Kontekstualisering

Læreren vi intervjuet er utdannet adjunkt med opprykk for 1.-10. trinn. Hun har også etterutdannet seg de siste årene. Hun er kontaktlærer for deler av klassen, og hun er til stede i klasserommet til informantene i så å si alle undervisningstimer. Med bakgrunn i «Normprosjektets» utvalgs-kriterier, var hun derfor kvalifisert til å velge ut informanter for oss («Normprosjektet», 2012–2016).

Læreren fortalte at elevene på trinnet begynte å skrive for hånd på skolen i første klasse. Samtlige informanter hadde egne digitale enheter i første klasse, men disse ble, ifølge læreren, ikke brukt «i stor grad» før i tredje klasse. Enhetene var (og er) iPader med eksternt tastatur – som må lades med jevne mellomrom. Læreren mente at de aller fleste elevene utelukkende brukte det eksterne tastaturet fremfor skjermtastaturet.

Ved datainnsamlingstidspunktet foregikk omtrent 60 % av skriveingen i skolesammenheng på tastatur, mens 40 % av skriveingen foregikk for hånd. Hun påpekte at mye av elevarbeidet foregikk digitalt – i og med at skolen kun har digitale lærebøker. Læreren presiserte også at hun til stadighet har forsøkt å få elevene til arbeide mer analogt på skolen, men at dette er utfordrende. Hun fortalte også at elevenes rettskrivingskompetanse har blitt dårligere de siste årene – mye på grunn av utfordringer som oppstod som følge av koronapandemien.

Foruten arbeid med rettskriving sa læreren også at trinnet har arbeidet mye med tegnsetting og avsnittsinndeling. Hun mente at det er vanskeligere å lære å avsnittsinnde tekster analogt enn digitalt, og hun beskrev tegnsettingskompetanse som en modningsprosess. Som følge av pandemien har lærerne på trinnet lagt merke til en rekke endringer i elevenes skrivekompetanse: «*Elevene er litt i prepandemien fortsatt. De henger litt bakpå, og de strever med å komme opp på nivået de holdt*». Videre beskrev hun at håndskriften til elevene har lidd av at de nesten bare skrev på tastatur de to foregående skoleårene: «*Håndskriften blir ødelagt av ikke å bli brukt. Det å ha fysisk bok eller ark å kunne skrive på, det trenger elevene*».

4.2 Sammenfatting av resultater

Nedenfor følger en tabelloversikt som har til hensikt å vise sammenfattinger av resultater og tendenser i datamaterialet. Resultatene knyttes opp mot forskningsspørsmålene, og hovedtendensene fra elevintervjuene vektlegges. Disse funnene drøftes i neste kapittel. For ordens skyld gjentas forskningsspørsmålene nedenfor:

- 1a. «Hva kjennetegner tekstene produsert for hånd med hensyn til avsnitt, rettskriving og tegnsetting?»
- 1b. «Hva kjennetegner tekstene produsert på tastatur med hensyn til avsnitt, rettskriving og tegnsetting?»
- 1c. «I hvilken grad er det kvalitative forskjeller og likheter mellom tekstene i forskningsspørsmål 1a og 1b?»

	Forskningsspørsmål 1a	Forskningsspørsmål 1b	Forskningsspørsmål 1c	Intervjusvar
Anna (vedlegg 5 og 6).	-Ingen avsnitt, har forsøkt å avsnittsinndeleg med kolon. -Engelskinspirert. -Bruker infinitivmerket feil. -Eksperimenterer med sammenskriving og særskrivning. -Erstatter punktum med komma. -Inkonsekvent bruk av majuskler og minuskler.	- Avsnittsinndelt. -Bruker infinitivmerket korrekt. -Eksperimenterer med sammenskriving og særskrivning. -Bruker ikke majuskler i begynnelsen av setninger. -Engelskinspirert. -Erstatter komma med punktum. -Hele teksten skrevet med fet skrift.	-Tekstlengde: (63,8 % flere ord på tastatur). -Avsnitt. -Infinitivmerket. -Engelskinspirert (likhet). -Komma og punktum (omvendt). -Sammenskriving og særskrivning (likhet). -Bruker ikke majuskler i begynnelsen av setninger (likhet, men ulike årsaker).	-Synes det er enklere å skrive på tastatur, men morsommere å skrive for hånd. -Liker digital rettskrivingshjelp. -Mener det er enklere å eksperimentere når hun skriver for hånd. -Synes det tar lang tid å skrive for hånd. -Nevner intervjuet « <i>Veving med [Farmor]</i> » som en god tekst hun har skrevet. -Kunne skrive for hånd i barnehagen, og lærte å skrive på tastatur i førsteklasse.
Bjarne (vedlegg 7 og 8).	- Ingen avsnitt. - God forståelse for sammenskriving og særskrivning. -Preg av muntlighet. -Tegninger som gjengir verbaltekstens innhold. -Korte og «enkle» setninger. -Stort sett korrekt tegnsetting. -Blander mellom løkkeskrift og stavskrift.	- Avsnittsinndelt -Nesten hele teksten er skrevet med fet skrift. -Få skrivefeil, men noen talemålsbaserte feil. -Særskrivingsfeil i overskriften. -Svært engelskinspirert. -Viser forståelse for tegnsetting, men glemmer spørsmålstegn og mangler replikkmarkører. -Revidert teksten for hånd etter utskrift.	-Tekstlengde: (59,4 % flere ord på tastatur). -Avsnitt. -Generelt god rettskriving (likhet). -Tegning. -Setningslengde. -Engelsk (mer på tastatur). -Utføringsfeil i tegnsetting. -Tekstrevidering.	- Gøy å skrive på tastatur. -Enklere på tastatur. -Liker «autocorrect». -Skriver lite på fritiden. -Ser få ulemper med å skrive på tastatur. -Tror ikke det er noen fordeler med å skrive for hånd. -Blir sliten av å skrive for hånd. -Kunne skrive for hånd i barnehagen, lærte også å skrive på tastatur i barnehagen.

<p>Caroline (vedlegg 9 og 10).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ingen avsnitt, men «ryddig» tekst. -Emojis og tegning. -Inksekvent i sammenskriving av ord. -Engelskinspirert. -Noe slurv og ordbøyingfeil. -Veksler mellom majuskler og minuskler. -Flere lange setninger, særlig mangel på kommaer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avsnittsindelt og oversiktlig. -God rettskrivingskompetanse. -Noen muntlige formuleringer. -Usikker på infinitivmerket. -God tegnsetningskompetanse. -Bruker ikke replikkmarkører, men fremstår tydelig. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tekstlengde: (29,3 % flere ord på tastatur). -Avsnitt. -Emojis og tegning. -Rettskriving. -Majuskler og minuskler. -Tegnsetting. 	<ul style="list-style-type: none"> - Synes det er gøy å skrive på skolen. -Skriver mest på tastatur på skolen, og mest for hånd på fritiden. -Liker begge skrivemedier, men synes pennen er mer tilgjengelig enn tastaturet. -Liker at det går fortere å skrive på tastatur. -Synes det er kjipt å få «rød strek» i Word. -Fornøyd med egen håndskrift, er ekstra nøye når hun skriver for hånd. -Lærte å skrive for hånd litt før barneskolen, og lærte å skrive på tastatur i 1. trinn.
<p>Dina (vedlegg 11 og 12).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ingen avsnitt. -Smilefjesemojis. -Talemålsbaserte feil og utføringsfeil. -Usikker på sammenskriving av ord. -Usikker på bruk av majuskler i egennavn. -Skriver konsekvent «og» for infinitivmerket. -Lange setninger, få komma. -Visker ikke ut tekst for å revidere. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avsnittsindelt, men vanskelig å se hva som er spørsmål og hva som er svar. -God rettskrivingskompetanse. -Skriver konsekvent «og» for infinitivmerket. -Preg av muntlighet. -Manglende revidering. -Bruker diverse skille tegn korrekt, forsøker seg på replikkmarkører. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tekstlengde: (39,1 % flere ord på tastatur). -Skrivekondisjon(?) (likhet) -Avsnitt. -Rettskriving. -Og / å-feil (likhet). -Tegnsetting, -Manglende revidering (likhet). 	<ul style="list-style-type: none"> - Liker skriving på skolen. -Skriver mest på iPaden på skolen. -Skriver mye på tastatur på fritiden, men liker best å skrive for hånd. -Liker å tegne. -Går fortere å skrive på tastatur. -Får mye rettskrivingshjelp fra Word. -Skriver med begge hendene på tastaturet. -Lærte å skrive for hånd i barnehagen, og lærte å skrive på tastatur i 2. trinn.
<p>Eline (vedlegg 13 og 14).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avsnittsindelt i hovedteksten og i margin. -Mangler overskrift. -Bruker margin for å gi leseren informasjon. -Enkelt språk, men stort sett korrekt rettskriving. -Vanskelig å tyde hva som er komma og punktum. -Bruker likhetstegn for å forenkle. -Emoji. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avsnittsindelt og leservennlig. -To bilder. -God rettskrivingskompetanse. -Tidvis muntlig. -God tegnsetningskompetanse, men mangler replikkmarkører. -Har ikke revidert intervjuvarene (til en medelever). 	<ul style="list-style-type: none"> -Tekstlengde: (98,2 % flere ord på tastatur). -Avsnitt (likhet). -Overskrift. -Bilder. -Tegninger og emoji. -Tegnsetting (tydelighet). 	<ul style="list-style-type: none"> -Synes det er gøy å skrive på tastatur, så lenge det eksterne tastaturet fungerer. -Skriver dikt på tastatur på fritiden. -Sier at håndskriften blir dårligere av kun å skrive på tastatur, men bryr seg ikke. -Har allikevel lyst på fin håndskrift, men synes det tar lang tid og at det er kjedelig. -Lærte å skrive for hånd i barnehagen, og lærte å skrive på tastatur i 2. trinn.

<p>Fatima (vedlegg 15 og 16).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ingen avsnitt, men har brukt linjeskift. -Lettleselig håndskrift. -God rettskrivingskompetanse. -Korrekt bruk av og / å. -Varierende preposisjonsbruk. -Mye korrekt tegnsetting, men noen lange setninger. -Smilefjesemojis. 	<ul style="list-style-type: none"> -Avsnittsinn delt. -Fet skrift på ulogiske steder. -God rettskrivingskompetanse. -Ordstillingsfeil. -Varierende preposisjonsbruk. -Noen utføringsfeil. -Stort sett korrekt bruk av og / å. -Mye korrekt tegnsetting, men mangler replikkmarkører. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tekstlengde: (118,8 % flere ord på tastatur). -Avsnitt (variasjon). -Rettskriving (likhet). -Og / å (likhet). -Preposisjoner (likhet). -Ordstillingsfeil. -Mye korrekt tegnsetting (likhet). -Emojis. 	<ul style="list-style-type: none"> -Har norsk som andrespråk. -Synes det er gøy å skrive på skolen. -Skriver mest på iPad på skolen, men foretrekker skjerm tastaturet fremfor det eksterne tastaturet. -Velger å skrive for hånd på fritiden, synes det er morsommere, kan tegne emojis. -Rettskrivingsprogrammer gjør det enklere å skrive på tastatur. -Tenker mer over ordene når hun skriver for hånd enn på tastatur. -Lærte å skrive persisk og engelsk for hånd som fireåring, og lærte å skrive på tastatur i 2. trinn.
<p>Gry (vedlegg 17 og 18).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ingen avsnitt. -Kort tekst. -Få rettskrivingsfeil, stort sett talemålsbaserte feil. -Utydelig håndskrift. -Punktum ligner på komma. -Blander mellom majuskler og minuskler. -Mangler noe tegnsetting. -Engelskinspirert. -Tegner for å fremheve tekstens innhold. 	<ul style="list-style-type: none"> -Avsnittsinn delt og oversiktlig. -Lang tekst. -Har skrevet mange lavfrekvente ord korrekt, og noen ukorrekt. -Usikker i sammenskriving av enkelte ord. -Noen utføringsfeil. -Engelskinspirert. -God og variert bruk av tegnsetting. 	<ul style="list-style-type: none"> -Stor forskjell i tekstlengde: (431,8 % flere ord på tastatur). -Avsnitt. -Tegnsetting. -Tegninger. -Rettskriving (likhet). -Engelskinspirert (likhet). 	<ul style="list-style-type: none"> -Liker å skrive tekster på skolen. -Skriver lite på fritiden. -Skriver nesten aldri for hånd på fritiden. -Stoler ikke alltid på «autocorrect». -Nevner flere ganger at hun er misfornøyd med egen håndskrift. -Ønsker bedre håndskrift, men «gidder ikke» på grunn av håndkrampes og tiden som trengs. -Lærte å skrive for hånd i barnehagen, og lærte å skrive på tastatur i 1. trinn.

Tabell 7: Sammenfatting av resultater.

Videre følger en avsluttende oppsummering av *Tabell 7* – på tvers av informantene. Hovedtendensene i datamaterialet viser at samtlige informanter har produsert lengre tekster på tastatur enn for hånd. Det er også interessant at informantene har laget avsnitt i merkbart større grad på tastatur enn for hånd. Det har forekommet færre rettskrivingsfeil i de digitale elevtekstene. Vi antar at dette har å gjøre med rettskrivingsprogrammet på de digitale enhetene. Med hensyn til tegnsetting har det fremkommet at flere av informantene har eksperimentert med tegnsettingsmarkører for hånd. Bruken av tegnsetting på tastatur virker å være bedre, blant annet fordi det er enklere å skille mellom hva som er komma og hva som er punktum. Det er interessant at informantene har tegnet tegninger, symboler og emojis i vesentlig større grad for hånd

enn på tastatur. Disse funnene samsvarer i stor grad med informantenes ytringer. Samtlige informanter viste gode holdninger til å produsere tekster på tastatur. Derimot var ikke alle like positive til å produsere tekster for hånd, til tross for at flertallet påpekte viktigheten av å tilegne seg en funksjonell håndskrift.

4.3 Anna

4.3.1 Annas elevtekst skrevet for hånd

Annas håndskrevne tekst, «*Juleferien 2021/2022*», består av 252 ord (vedlegg 5).

4.3.1.1 Avsnittsinndeling

Elevteksten inneholder ingen avsnitt, men det kan tyde på at Anna har forsøkt å avsnittsinndelegte teksten ved å bruke kolon. «[...] *alt dette sjedde hos pappa og dette sjedde hos mamma: Jeg kjeda meg her også.*» (linje 13-14).

4.3.1.2 Rettskriving

Anna viser varierende grad av rettskrivingskompetanse. Hun skriver «*pinne kjøtt*» [pinnekjøtt] feil tre ganger (linje 3-5) og *nytt år aften* [nyttårsaften] (linje 25). Men hun sammenskriver ord som *julaften*, *soppsaus*, *riskrem*, *nyttår* og *juletreet* korrekt (linje 3-5). Hun skriver for øvrig *fyrverkeri* (linje 23), men det er vanskelig å tyde om det er skrevet i ett eller to ord. Ordet «omgangssyken» skriver hun slik: *om-gang syken* (linje 24-25). Bindestreken markerer at hun vanligvis ville skrevet «omgang syken», dersom ordet ikke var ved et linjeskift. Dette kan tyde på at Anna er usikker, men at hun har forstått deler av ordets rettskriving. Anna skriver også *i steden* [i stedet eller isteden] (linje 7), som er forståelig, ettersom ordet kan skrives på forskjellige måter på bokmål.

Anna skriver mange ord med riktig bruk av dobbeltkonsonanter, eksempelvis: *hadde*, *katten*, *hjemme*, *spill*, *smykker*. Men hun viser også usikkerhet. Hun skriver *fik* (linje 16), men *fikk* (linje 15). Dette antar vi er en utføringsfeil, på lik linje med *eget lig* [egentlig] (linje 4). Et annet eksempel på dette er at hun skriver *piter* (linje 17) og *biter* (linje 18) [skriver om puslebrikker]. Dette kan tyde på at Anna er inspirert av engelsk, ettersom «pieces» (biter) ville vært korrekt å skrive på engelsk. Påstanden styrkes av at Anna skriver *puzzle spill* og *2puzzle spill* (linje 18, 19) der hun mener «puslespill».

Hun skriver kun «å» i teksten én gang: *jeg dreiv å kasta opp* (linje 25-26). Bruken av «å» er feil, og dette eksemplet viser også at elevteksten bærer preg av muntlighet. Noen ganger erstattes infinitivsmerket av konjunksjonen «og»: *brukte hele Ijuledag på og bygge* (linje 9). Noen ganger bortfaller for øvrig infinitivsmerket helt. Dette belyses blant annet ved at Anna i denne teksten viser manglende forståelse for verbets tid: «*Det jeg har gjort i ferien er aka, vært hjemme [...]*» (linje 1). Det ville vært mer korrekt å skrive «I ferien har jeg akt» eller «Det jeg har gjort i ferien er å ake».

Anna gjør også en del andre fonetisk plausible feil: *desser* [dessert] (linje 6), *sjedde* [skjedde] (linje 12, 13, 21). Dette kan forklares som et bortfall av bokstaver, i og med at bokstavene uttales forholdsvis likt på informantens talemål. Allikevel er det viktig å påpeke at Anna skriver talemålsnært korrekt bokmål ved flere anledninger: *brei, kjeda, feira, dreiv* og *kasta*. Men også feil: *aka*, som ville vært korrekt dersom hun skrev på nynorsk.

4.3.1.3 Tegnsetting

Når det gjelder Annas bruk av tegnsetting i denne teksten, er det mest iøynefallende at hun ofte erstatter punktum med komma. Dette vises særlig fra linje 3 til linje 11, altså hele ni linjer (82 ord), ved at hun ikke bruker punktum for å markere endelsen på setninger. Anna viser også manglende forståelse for ordenstall. Hun skriver *Ijuledag* [1. juledag] og *på 14 des* [den 14. desember] (linje 9, 15). På den andre siden viser hun nøyaktighet og matematisk forståelse: «*19,24 cm høy og 21,02 cm brei*» (linje 11).

Videre bruker hun parenteser for å forklare ukjent informasjon til leseren: «*Jeg fik [...]* penger (1500kr)» (linje 16-17) og: «*feira nyttår med Ane (Venn av mamma)*» (linje 22). Bruken av parenteser vitner om mottakerbevissthet – selv om utførelsen er noe unøyaktig [(1500 kr)]. Også benyttelsen av kolon i teksten bidrar til å strukturere hendelsesforløpet. Hun skriver: «*det var mye bra som sjedde blant annet: feira nyttår [...]*» (linje 21-22). På den andre siden, skriver Anna *lego sett* (linje 10) der det kunne vært forventet at eleven hadde skrevet *Lego-sett*, eventuelt *LEGO-sett*, altså med bindestrek og majuskel / majuskler.

Generelt fører manglende bruk av tegnsetting i denne teksten til inkonsekvent bruk av majuskler og minuskler i setninger. Denne mangelen, samt tekstens fravær av tydelige avsnitt, gjør teksten mindre leservennlig.

4.3.2 Annas elevtekst skrevet på tastatur

Annas tastaturskrevne tekst, «*Veving med [Farmor].*», består av 413 ord (vedlegg 6).

4.3.2.1 Avsnittsinndeling

Teksten er avsnittsinndelt, og inneholder både overskrift, ingress, intervju spørsmål, intervju svar og to bilder. Eleven har stilt 13 spørsmål, og avsnittene mellom hvert spørsmål sørger for en god struktur i teksten.

4.3.2.2 Rettskriving

Anna eksperimenterer med hvordan ordenstall skal skrives: *mitt 1 teppe da jeg var 9 år* og *Det var også det 1. jeg lagde* (linje 6 og 7). Hun skriver *isåfall* (linje 10, 37) og *i såfall* (linje 42) [i så fall], som er sammenskrivingsfeil. Hun prøver og feiler, og det kan tyde på at hun ønsker bekreftelse på hva som er korrekt stavemåte.

Hun bruker subjektformen *hun* og objektformen *henne* korrekt (linje 1, 3), og hun bruker infinitivmerket korrekt: *å lære å veve* (linje 10). Anna blander derimot former av verbets tid: *Farmor kikker ut av vinduet før hun plutselig sa: jeg var 9 år* (linje 9). Teksten oppleves også tidvis som muntlig: *Hun jobber på noe som heter Unghusflid* [Ung Husflid] (linje 2). Videre mestrer ikke Anna bruken av majuskler i begynnelsen av setninger. I 7 av 13 spørsmål begynner spørsmålet med minuskel, mens det i svarene gjelder for hele 9 av 13 tilfeller.

Intervjuet inneholder noen få fonetisk plausible feil: *vert* [hvert] (linje 12, 15), *væreandre* [hverandre] (linje 33), *tråsystemene* [trådsystemene] (linje 32), *en* [enn] (linje 34), *cotolin* [cottolin] (linje 25) og *gridvev* [grindvev] (linje 44). Disse kan forklares med talemålsnærhet. Også ordet *masse* (linje 24) brukes istedenfor «mye». Denne feilen kan også skyldes utbredelse i talemålet. Anna har i tillegg gjort et par utføringsfeil: *men garn* [med garn], *jet var* [jeg var] (linje 17, 7). Bokstavene «t» og «g» er nære på tastaturet, som kan forklare én av feilene.

Anna bruker ikke subjunksjonen «da»: *Når jeg var liten* (linje 15-16). Dette kan være engelskinspirert, ettersom «when» brukes uansett tidsform. Hun skriver også det personlige pronomenet «den» der det skal stå «det» ved flere anledninger, eksempelvis: *jeg har vevd skjerf i ull og den var til min mamma* (linje 39). På engelsk brukes «it» uavhengig av hankjønn, hunkjønn og nøytrum.

Hun har også gjort både særskrivingsfeil og sammenskrivingsfeil: *ull garn, flat vev, bord vev, gabylskvev, veve gruppa*, [ullgarn, flatvev, bordvev, kabylsk vev, vevegruppa]. Men det er også verdt å merke seg at hun skriver mange av disse ordene – og andre lavfrekvente ord – korrekt: *sitteunderlag, restegarn, ullgarn, telemarksbinding, brikkevev, fotvev, flatvev, bomull, parallele, skjerf, aktivitør*.

4.3.2.3 Tegnsetting

Anna benytter punktum som en erstatning for komma. Noen ganger gjør også fraværet av komma teksten mindre leservennlig: *jeg bruker veldig masse et tynt tynt tynt ull garn* (linje 24). Hun bruke for så vidt komma i oppramsingen av forskjellige vevstyper, men utenom det brukes ikke komma én eneste gang (linje 44-45). Videre skriver hun et punktum i overskriften, som er uvanlig. I ett tilfelle benytter hun også punktum der hun burde benyttet spørsmålstegn: *holder du på med en ting som du må veve. Så hva vever du?* (linje 27). Ellers i teksten benytter hun for øvrig spørsmålstegnet på riktig vis.

Videre bruker ikke Anna replikkmarkører i intervjuintervjuene, men hun bruker parentes for å forklare intervjuobjektets omtrentlige alder: *(50+)* (linje 1). Selv om replikkmarkørene er fraværende, bruker Anna kolon for å markere kommende utsagn (linje 9).

Generelt er det bemerkelsesverdig at hele teksten er skrevet med fet skrift. Dette, i tillegg til manglende bruk av komma, fører til dårligere leseflyt – til tross for god avsnittsinndeling. Teksten bærer også preg av manglende forståelse for når majuskler skal brukes.

4.3.3 Intervju med Anna

Anna synes det er enklere å skrive digitalt, og nevner at hun får hjelp av rettskrivingsprogrammet på nettbrettet: *«Det er jo veldig gøy [å skrive], vi bruker mest iPader, og da er det enklere å skrive, for hvis du skriver feil så autocorrecter den deg.»*

Informanten gir uttrykk for at hun stort sett bruker digitale skrivemedier i hverdagen, fordi det går fortere å skrive. Men hun sier også at hun synes det er artigere å skrive for hånd enn på tastatur: *«Det er mye gøyere å skrive for hånd, for da kan du lage forskjellige håndskrifter og typer bokstaver og ord og sånn. Men på tastatur så kan man jo endre skriftstørrelsen og skrifttypen og... Men gøyere å gjøre selv, enklere å tegne».* Hun påpeker også at det er enklere å være kreativ for hånd, ettersom det er enklere å tegne og fargelegge.

For å revidere tekst på tastatur, sier Anna at hun skriver setninger ferdig før hun reviderer. Dette gjør hun for ikke å glemme hva hun har tenkt til å skrive. Hun sier også at det er fort gjort å glemme å endre tekst når hun skriver digitalt.

Anna synes det tar lang tid å skrive for hånd – selv om hun synes det er artigere. Det går fortere å skrive digitalt, spesielt nå som hun vet hvor alle bokstavene befinner seg på tastaturet. Det er også en utfordring å skrive pent for hånd, sier hun. Hun gir uttrykk for at det er utfordrende å få bokstaver til å ikke ligne på hverandre: *«spesielt når jeg må skrive sånn stavskrift, for da må alt henge på én linje».*

Da Anna ble spurt om å tenke på en god tekst hun skrev litt tilbake i tid, nevnte hun blant annet intervjuet *«Veving med [farmor]»* (vedlegg 6). Hun presiserer at hun først skrev teksten for hånd, for så å skrive teksten på iPad – og at hun deretter skrev den ut.

Hun var omtrent seks år gammel da hun lærte å skrive på tastatur, og litt yngre da hun lærte å skrive for hånd: *«Ja. Jeg kunne skrive i barnehagen, liksom. Bokstavene ble litt høye og litt lave og litt små og litt store, men jeg kunne skrive».*

4.4 Bjarne

4.4.1 Bjarnes elevtekst skrevet for hånd

Bjarnes håndskrevne tekst, «*Min ferie*», består av 220 ord (vedlegg 7).

4.4.1.1 Avsnittsinndeling

Elevteksten har ingen avsnitt, og Bjarne ser ikke ut til å ha benyttet noen strategier for å markere ulike tekstdeler.

4.4.1.2 Rettskriving

Han skriver *pinne-kjøtt*, som er korrekt, ettersom det sammenskrevne ordet er ved et linjeskift (linje 4-5). Han skriver også ordene: *hoppbakken*, *cirka*, *skjøt* og *nyttarsaften* korrekt (men mangler sirkel til bokstaven å) (linje 14, 26, 29, 27). Det virker som om eleven mestrer særskrivning og sammenskriving – med unntak av ordene *gaming ting* og *ake bakke* (linje 32 og bildetekst). Han skriver også noen få ord med muntlig preg, for eksempel: *masse* [mye] og *gøye* [morsomme / artig] (linje 2, 3). Bjarne bruker stort sett majuskler korrekt i egennavn. Han skriver *Marius*, *Mathias*, *Theodor*, *Jesper* og *Emil*, som er korrekt. Men han skriver også: *vært på besøk hos Bestefaren min*, som i dette tilfellet er feil.

Bjarne har tegnet et juletre, gaver, seg selv og aking med en venn. Han har også laget en snakkeboble rundt ordet «*woho*» for å illustrere aking i akebakken. Disse tegningene gjengir tekstens verbaltekstlige meningsinnhold. Språket i teksten oppleves samlet sett som muntlig, noe som kan tyde på manglende vokabular. Tegningene kan være en måte å styrke det verbaltekstlige meningsinnholdet på.

4.4.1.3 Tegnsetting

Bruken av komma og punktum er tilstedeværende, men det oppleves som om mange av setningene er forholdsvis korte og enkle. Setningene er lite utdypende og beskrivende, og mange av setningene, særlig innledningsvis, begynner med: *Jeg har*.

Oppsummert er det tydelig at mangelen på avsnitt og de korte setningene gjør at teksten oppleves som enkel – selv om grammatikken, tegnsettingen og rettskrivingen stort sett er korrekt. Bjarne blander også mellom løkkeskrift og stavskrift i denne teksten.

4.4.2 Bjarnes elevtekst skrevet på tastatur

Bjarnes tastaturskrevne tekst, «*Reisen mot fotball proff*», består av 351 ord, men 19 av ordene er strøket over / revidert med blyant i etterkant (vedlegg 8).

4.4.2.1 Avsnittsinndeling

Teksten består av overskrift, ingress, spørsmål og svar, og dette er delt inn i avsnitt. Selv om teksten er avsnittsinndelt, er det ikke enkelt for leseren å fange opp hva som er spørsmål og hva som er svar, ettersom hele teksten (utenom ingressen) er skrevet i fet skrift.

4.4.2.2 Rettskriving

Teksten inneholder få skrivefeil. Unntakene er særskrivingsfeilen *fotball proff* [fotballproff], samt de talemålsbaserte feilene *funker* [fungerer], *fult* [fullt] og *hvert* [vært] (linje 1, 8, 11 17). Han skriver også *når* istedenfor *da* ved tre anledninger. Bjarne veksler også mellom *scoret* og *scorte* [der kun *scoret* er korrekt], og han fornorsker skrivemåten av uttrykket «gunne på» ved å skrive «*gønne på*» to ganger (med «ø») (linje 1 og 26). Denne stavemåten er ikke normert på bokmål, men et kjapt nettsøk viser at den brukes både i reklamer og foredrag.

For øvrig er teksten preget av flere forsøk på fornorsking av engelsk. Overskriften *Reisen mot fotball proff*, kunne vært mer korrekt dersom han skrev «Reisen mot å bli fotballproff». Det kan virke som om Bjarne benytter engelsk ordstilling. På engelsk kunne tittelen fungert bedre (The Journey to Becoming / Become a Professional Footballer). Flere engelskinspirerte ordstillingsfeil sees også i andre setninger, for eksempel: *Hva er det du akkurat liker med fotball?* (What exactly do you like about football?). Bjarne bruker også andre engelskinspirerte lånord, og flere av ordene staves riktig, for eksempel: *keeperen* og *chippet* (linje 22).

4.4.2.3 Tegnsetting

Bjarne viser også at han har forståelse for tegnsetting: «*Det er spenningen som gjør at jeg er så glad i fotball, men også det at jeg får vært med alle vennene mine.*» (linje 5). Men det finnes også eksempler på utføringsfeil. I tre av ti spørsmål benytter han ikke spørsmålsteget, men punktum istedenfor. Ved to av disse spørsmålene har han allikevel

revidert for hånd, ved å sette inn spørsmålstegn *etter* at teksten ble skrevet ut. Det er ingen replikkmarkører i svarene, som gjør at det er vanskelig for leseren å navigere i teksten.

Samlet sett oppleves teksten som god, men den er preget av noen få utføringsfeil og mye engelsk inspirasjon. At nesten hele teksten er skrevet i fet skrift, gjør den mindre leservennlig.

4.4.3 Intervju med Bjarne

Bjarne synes det er gøy å skrive på tastatur, og han presiserer flere ganger at det er fordi det er enklere enn å skrive for hånd. Han sier han skriver lite på fritiden, og at hvis han skulle skrevet noe på fritiden, ville det vært på PC.

Han nevner at han skriver setninger ferdig på tastatur før han reviderer tekst, og han sier at han liker at PC-en kan rette feilstavede ord: *«Jeg pleier å skrive ferdig, så går jeg over hele teksten etterpå. Da ser jeg etter om jeg har skrevet riktig – og retter opp de feilene som dukker opp i teksten».*

Han ser ingen ulemper med å skrive på tastatur, annet enn at en kan få dårligere håndskrift. Han sier også: *«Jeg tror ikke det er så mange fordeler med å skrive for hånd».* Han presiserer at en blir sliten i hånden av å skrive for hånd, og at det tar lengre tid å viske og revidere analoge tekster.

Bjarne var omtrent fem år gammel da han begynte å skrive for hånd, og han begynte også å skrive på tastatur rundt denne alderen: *«Det var kanskje ett år før jeg startet på skolen. Jeg kunne noen bokstaver og jeg kunne skrive noen få ord. Jeg hadde også en iPad når jeg var 5 år».*

4.5 Caroline

4.5.1 Carolines elevtekst skrevet for hånd

Carolines håndskrevne tekst, *«Juleferien 2021/22»*, består av 283 ord, to emojis og en tegning av et stjerneskudd (vedlegg 9).

4.5.1.1 Avsnittsinndeling

Teksten til Caroline har ingen avsnitt, men håndskriften gjør allikevel at teksten oppleves forholdsvis ryddig.

4.5.1.2 Rettskriving

Hun staver mange ord på korrekt vis, for eksempel sammenskrivingsordene: *storesøstera, kosesett, øredobber, stjerneskudd, julaften* og *søskenbarna*. Men hun har også gjort særskrivingsfeil: *planleggings dag, super gøy* og *Nyttårs aften* (linje 5, 6, 25). I tillegg har hun gjort noen talemålsbaserte feil: *sto* [stod] (linje 4) og *korslelig* [koselig] (linje 15). Det kan også tyde på at Caroline er inspirert av engelsk rettskriving: *Mandag* [mandag], *Russisk* [russisk] (linje 4 og 26). Teksten bærer også noe preg av slurv og ordbøyingsfeil. Hun skriver: *et år siden eller noe siden* (linje 7), *og vi mangler bare to Igjen* (linje 23) og *jeg hadde mye mer å skrive hvis jeg rakk* (linje 31-32).

Selv om håndskriften til Caroline er tydelig, ser det ut til at informanten har utfordringer med å skrive bokstavene «s», «t», «k» og «j» riktig. Hun skriver for eksempel majuskler der det skal være minuskler i setninger.

4.5.1.3 Tegnsetting

Denne teksten inneholder flere lange setninger. Fra linje 17 til 22 skriver Caroline en setning som består av 43 ord, og hun har kun skrevet ett komma. Dette gjør lesing av teksten vanskeligere. Carolines tekst «ser ryddig ut» ved første øyekast, men analysene avdekker noen få slurvefeil og mangler. Særlig mangelen på komma i lange setninger er påfallende.

4.5.2 Carolines elevtekst skrevet på tastatur

Carolines tastaturskrevne tekst, «*Å flytte hjemmefra*», består av 366 ord (vedlegg 10).

4.5.2.1 Avsnittsinndeling

Teksten er delt inn i avsnitt, og hvert spørsmål markeres med fet skrift, mens hvert svar er skrevet i normal skrift. Dette gjør teksten oversiktlig og fin. Hun har også skrevet en god ingress. Også denne er skrevet med fet skrift. Overskriften er også tydeliggjort, og har større skriftstørrelse enn resten av teksten.

4.5.2.2 Rettskriving

Caroline skriver de fleste ordene i teksten med korrekt rettskriving, for eksempel: *selvstendig, prosess, studentmiljøer, fotballag, skiftende, bioingeniør, verste, spisesteder, loppemarked*. Hun forsøker også å skrive andre krevende ord, men har gjort noen forståelige småfeil: *musikkarrangementer* [musikkarrangementer], *Norges teknisk-naturvitenskaplige universitetet* [naturvitenskaplige].

Teksten inneholder også noen muntlige formuleringer. Noen av disse kan forklares med at det er nøyaktig det intervjuobjektet til eleven sier ordrett: *fordi man vet ikke hva man kommer til* [ikke vet] (linje 8), *jeg kom ikke inn på de så ble jeg tilfeldig satt i Trondheim* (linje 13).

Eleven bruker infinitivsmerket der hun burde brukt konjunksjonen «og»: *Å Trondheim er en by [...]* (linje 12). For øvrig er det få skrivefeil i teksten.

4.5.2.3 Tegnsetting

Generelt er tegnsettingen god i denne teksten: *Jeg liker å være med venner, trene, dra på forskjellige spisesteder, gå fine turer og å gå på loppemarked*. (linje 29-30). Men det er også tilfeller der setninger kunne vært kortere: *Det er mye dårlig vær her da, det kan [...]* [Det er mye dårlig vær her, da. Det kan [...]] (linje 16).

Caroline benytter ikke replikkmarkører, men det er allikevel enkelt å se hva som er spørsmål og hva som er svar. Oppsummert er tekstens avsnittsinndeling, rettskriving og tegnsetting god.

4.5.3 Intervju med Caroline

Caroline gir uttrykk for at hun synes det er gøy å skrive på skolen. Hun forteller at hun skriver mest på tastatur på skolen, mens hun på fritiden liker best å skrive på papir: «*Det er litt lettere. Mer tilgjengelig*». Hun presiserer allikevel flere ganger at hun liker begge skrivemediene.

Hun liker at det går kjappere å produsere tekst på tastatur enn for hånd, men kommer ikke på noen andre fordeler enn dette. Hun nevner istedenfor en ulempe med å skrive på tastatur, nemlig at det kan bli en del skrivefeil: «*Det kommer sånn rød strek. Da pleier jeg å rette de*».

Hun er fornøyd med egen håndskrift, og hun forteller at hun pleier å være ekstra nøye mens hun skriver for hånd, og at hun sørger for å skrive så riktig som mulig. Caroline lærte å skrive for hånd litt før barneskolen, og lærte å skrive på tastatur i 1. og 2. trinn.

4.6 Dina

4.6.1 Dinas elevtekst skrevet for hånd

Dinas håndskrevne tekst, «*Min Juleferie 2021/22 [stjerne] :)*», består av 324 ord, samt fire emojis (vedlegg 11).

4.6.1.1 Avsnittsinndeling

Teksten er ikke avsnittsinndelt, og det ser ikke ut til at Dina har benyttet noen strategier for å markere avsnitt i teksten.

4.6.1.2 Rettskriving

Det finnes en del ulike skrivefeil i teksten. Talemålsbaserte feil som: *missunelig* [misunnelig], *selfølgelig* [selvfølgelig], *får* [for], *tapeserte* [tapetserte] (linje 10, 18, 22, 37). Hun har også gjort en del utføringsfeil i teksten: *vlitt* [litt], *kalku* [kalkun], *begyte* [begynte], *snøborge* [snøborg]. På den andre siden skriver hun *egne*, *hvert*, *skøyter* og *skjer* korrekt. Dina er også usikker på sammenskriving av ord. Hun skriver for eksempel: *jul aften*, *nyttårs aften*, *høyde punktet*, *til bake*, *søsken barna*, men hun skriver også: *julaften*, *tilbake*, *rundstykker*, *ribberull*, *lillesøstra* [uten e], *etterpå*, *bestemor*, *dokkehus*, *oppsummert* og *fyrverkeri* korrekt.

Hun veksler mellom riktig og feil bruk av majuskel og minuskel i noen tilfeller. Hun skriver *Mamma*, *Pappa*, *Farmor*, *Julaften*, *julianne*, *Fin Jul*. Men hun skriver også *Odalen*, *Sander*, *Frida* og *Julianne*. Hun skriver også *HELIKOPTER* som et virkemiddel for å få frem spenning i teksten. For øvrig bruker Dina konsekvent *og* for infinitivsmarket: *og planlegge*, *og lage*, *og kjøre*, *og være*.

4.6.1.3 Tegnsetting

Flere av setningene i teksten er for lange, og det brukes få komma i teksten. Linje 7-12 inneholder 44 ord, og setningen mangler tegnsetting.

Dina har tegnet smilefjes for å markere at det som har skjedd i teksten er positivt, og at det er noe hun har likt. Emojien « :) » brukes fire ganger, og hun har i tillegg tegnet tre tilfeldige gjenstander – en sopp, en figur og en blomst. Hun har også tegnet en pil og skrevet *midt* (linje 23) istedenfor å viske ut og revidere teksten. Andre eksempler på at hun ikke har visket ut, er at hun har klusset over ord hun mener ikke passer inn i teksten (for eksempel på linje 16). Vi tenker at dette, samt utføringsfeilene og mangelen på tegnsetting, kan vitne om dårlig skrivekondisjon for hånd.

4.6.2 Dinas elevtekst skrevet på tastatur

Dinas tastaturkrevne tekst, «Å være lege», består av 451 ord (vedlegg 12).

4.6.2.1 Avsnittsinndeling

Teksten inneholder overskrift, ingress, spørsmål og svar, og teksten er stort sett avsnittsinndelt der det er naturlig. Selv om teksten er avsnittsinndelt, er det tidvis vanskelig å se hva som er spørsmål og hva som er svar, ettersom hele teksten (utenom ingressen) er skrevet i fet skrift.

4.6.2.2 Rettskriving

Det er god rettskriving i teksten. Dina har skrevet ord som *spesialisert, utdannelse, universitetet, videregående, psykiatrisk avdeling, morgenmøte, papirarbeid, hjernen og jobbdag*. Hun har allikevel gjort et par forståelige utføringsfeil: *psykeater* [psykiater] og *pasient journal* [pasientjournal] (linje 32, 25). En feil hun derimot gjør gjentakende er og- / å-feil. Hun skriver: «*Elise sier at hun valgte og spesialisere seg valgte hun og spesialisere seg i psykiatri*». Denne setningen er også et eksempel på manglende bruk av komma i teksten.

4.6.2.3 Tegnsetting

Teksten oppleves muntlig, og den trenger bearbeiding. I det andre spørsmålet, spør hun: *Hvor lang hvor din utdannelse hvor utdannet du deg og hva utdannet du deg i?* Dette, samt tre tilfeller av doble mellomrom i teksten, for eksempel «*pasientene skal få*»,

forteller noe om Dinas evne (eller vilje) til å revidere teksten. Ellers er mye av tegnsettingen i teksten god. Hun bruker spørsmålstegn, punktum og parentes korrekt, og hun prøver seg også med replikkmarkører i ett av intervjuvarene (linje 6-7). Dette er fraværende i de andre ti spørsmålene.

4.6.3 Intervju med Dina

Dina forteller at hun liker skriving bedre enn å gjøre noe praktisk på skolen. Hun forteller at hun skriver mest på iPaden på skolen, og at hun har lagret alt hun trenger der. Dina påpeker at det er irriterende når det eksterne tastaturet til nettbrettet ikke er oppladet, ettersom det fører til at hun må bruke skjermtastaturet, noe hun misliker: *«Tastaturet går tom for strøm. Blyanten kan ikke gå tom for strøm, liksom».*

På fritiden skriver hun stort sett meldinger på mobiltelefonen eller PC-en. Men hun sier også at hun liker best å skrive beskjeder og lignende for hånd. Hun forteller at hun liker å skrive fine og kule bokstaver, og hun synes det er enklere å tegne på papir. I tillegg sier hun at det er lettere å ta vare på fysiske dokumenter. Allikevel nevner hun et par ulemper med å skrive for hånd, nemlig at blyanten kan brette eller krympe. Dina sier deretter at det går fortere å skrive på tastatur, og at hun får mye rettskrivingshjelp av programmer som *Microsoft Word*. Hun presiserer at hun bruker begge hendene til å skrive på tastatur, som hun ser på som en fordel.

Dina begynte å skrive for hånd tidlig: *«Det var kanskje når jeg kunne skrive, det. Men det husker jeg ikke helt når var, da, men. Det var kanskje sånn i barnehagen, slutten av barnehagen, kanskje, det.»* Skrivning på tastatur begynte hun med først i 2. trinn.

4.7 Eline

4.7.1 Elines elevtekst skrevet for hånd

Elines håndskrevne tekst, *«[tegnet nisselue]»*, består av 231 ord, der 40 av ordene er skrevet i margen. Margen brukes for å forklare leseren hvem hun skriver om i hovedteksten. Det er bemerkelsesverdig at teksten mangler verbaltekstlig overskrift. Hun har istedenfor tegnet en nisselue og noe som minner om granbar (vedlegg 13).

Kopien av denne elevteksten er svært utydelig. Derfor har vi, etter beste evne, «oversatt» tekstens innhold på PC (vedlegg 13).

4.7.1.1 Avsnittsinndeling

Teksten inneholder tre avsnitt i hovedteksten og fire avsnitt i margen. Eleven har med dette ordnet tekstelementene i episoder, som gjør teksten mer leservennlig. Avsnittene i margen forklarer hvem de ulike personene i teksten er.

4.7.1.2 Rettskriving

Elines tekst har et forholdsvis enkelt språk, men de fleste ordene er skrevet med korrekt rettskriving. Hun skriver *iPaden, Apple Pen, istedenfor, julegavene, versjon* (linje, 23, 22, 15, 20). De få rettskrivingsfeilene hun gjør, virker å være utføringsfeil: *satte* [satt], *rasket* [raskt], *guro* [Guro] (linje, 6, 7, 5). Foruten dette skriver hun eggenavn med majuskel: *Mommo, Boffa, Mats, Lykke, Susanne, Tobias*. Hun viser også forståelse for ordenstall: *2. Novem* [2. november].

4.7.1.3 Tegnsetting

I noen tilfeller er det vanskelig å tyde hva som er komma og hva som er punktum i denne teksten. Vi tror at Eline, ved flere anledninger, skriver komma – etterfulgt av majuskel: *hentet gavene så rasket han kunne, Det var gøy, for Susanna [...]* (linje 7-8). Det ser for øvrig ut til at Eline bruker få punktum i denne teksten, bortsett fra i margen.

Eline bruker likhetstegnet for å forklare leseren hvem de ulike karakterene i teksten er: *Mommo og Boffa = foreldrene til mamma*. Hun tegner også emoji « :D » (linje 18-21, 27) for å illustrere glede over å ha mottatt en Apple Pencil i julegave. Hun benytter også prosenttegnet for å vise hvor mange prosent med strøm som var igjen på batteriet: *nå har den cirka 13% [13 %]* (linje 26-27).

Teksten til Eline er strukturert og leservennlig, men fremstår som litt enkel i språket. Hun viser tegn til usikkerhet rundt bruken av punktum og komma, men hun ser ut til å mestre særskrivning og sammenskriving.

4.7.2 Elines elevtekst skrevet på tastatur

Elines tastaturskrevne tekst, «*Kattekrigerne*», består av 458 ord (vedlegg 14).

Eline presiserer at intervjuet ble «*gjort på melding*» [SMS] (linje 4). Vi har observert at det er varierende grad i rettskrivingskompetanse i spørsmålene og svarene. Derfor antar vi at Eline har skrevet spørsmålene, mens Elines intervjuobjekt har skrevet svarene. Det ser ikke ut til at Eline har revidert rettskrivingsfeilene som finnes i intervjusvarene. Et eksempel er at Eline skriver: *Hvis du kunne vært*, mens respondenten skriver: *Hvis jeg kunne hvert* (linje 20-21). Derfor inngår *kun spørsmålene* som en del av analyse materialet, mens analyser av svarene har utgått.

4.7.2.1 Avsnittsinndeling

Denne teksten inneholder overskrift, ingress, informasjon om intervjuet, 20 spørsmål og svar, samt to bilder. Teksten er avsnittsinndelt på logiske steder, og variasjonen i skriftstørrelse mellom overskrift, spørsmål og svar gjør det enkelt å lese denne teksten.

4.7.2.2 Rettskriving

Eline viser god rettskrivingskompetanse i denne teksten. Hun skriver ord som: *akkurat, bosted, intervjuet, selvfølgelig, Kattekrigerne, spennende, spesielle, blandet, gjerne*. Faktisk har Eline kun gjort én eneste skrivefeil i denne teksten: *Tror du at du vet du hvorfor?* (linje 26). Teksten er også tidvis muntlig: *Hvor spennende [på en skala fra] fra 0-10 synes du [...]*.

4.7.2.3 Tegnsetting

Elines tekst inneholder ingen replikkmarkører, men hun tydeliggjør hva som er spørsmål og hva som er svar. Hun bruker spørsmålstegn korrekt gjennomgående i teksten, og hun bruker parenteser for å forklare alderen til intervjueren og respondenten (linje 1-2, [anonymisert]). Hun benytter også komma og punktum korrekt: *Hvilken katt, klan, evne og [hvilket] bosted liker hun best?* (linje 1-2).

Generelt sett er dette en oversiktlig tekst med få skrivefeil og tegnsettingsfeil. Allikevel er det tydelig at Eline ikke har revidert intervjusvarene. Dette kan «forsvares» med at intervjusvarene er sitater. Men hun burde allikevel revidert feilskrevne ord og setninger.

4.7.3 Intervju med Eline

Eline synes det er gøy å skrive på tastatur. Hun skriver mest på tastatur både på skolen og hjemme, men hun forteller at det eksterne tastaturet hun har ikke fungerer: «*Jeg bruker touch-tastatur fordi det andre ikke funker. Jeg hadde brukt det andre [eksterne] tastaturet hvis det hadde funka*».

På fritiden forteller hun at hun skriver mest på tastatur. Da skriver hun gjerne dikt. Hun forklarer at det er en fordel at det en skriver på tastatur ikke blir borte, at filer kan deles og kopieres, og at det går forttere å skrive digitalt enn analogt.

Hun tenker at håndskriften kan bli dårligere av kun å skrive på tastatur, men forteller også at hun ikke bryr seg så mye om det. Hun sier allikevel at hun har lyst på fin håndskrift, slik at det ikke er vanskelig for andre å lese hennes analoge tekster. Hun er derimot negativ til å skrive mer for hånd: *Det tar lengre tid, man kan bli sliten og svett i hånda, særlig når man skriver lange tekster.*

Eline tror at hun kunne skrive for hånd før hun begynte på barneskolen, og hun tror at hun begynte å skrive på tastatur i 2. trinn.

4.8 Fatima

4.8.1 Fatimas elevtekst skrevet for hånd

Fatimas håndskrevne tekst, «*Juleferie 2021/2022 :)*», består av 127 ord, samt to emojis (vedlegg 15).

4.8.1.1 Avsnittsinndeling

Teksten er forholdsvis kort, men Fatimas bruk av linjeskift for å markere avsnitt gjør teksten ryddig. Håndskriften er også fin, og bidrar til å løfte tekstens visuelle karakter.

4.8.1.2 Rettskriving

Fatima ser ut til å ha en god rettskrivingskompetanse. I denne teksten mestrer hun sammenskriving: *juleferien, derfra, heldigvis* (linje 1, 4, 12) og hun bruker majuskler korrekt i egennavn: *Iran, Norge, Andia* (linje 1, 5, 9, 13).

Hun skriver og / å riktig i setninger: [...] *var å feire bursdagen min med familie og venner for [...]* (linje 7-8).

Preposisjonen «på» burde vært brukt i setningen: *for første gang etter 5 år* (linje 8).

Dette skyldes trolig at informanten har norsk som andrespråk.

4.8.1.3 Tegnsetting

Fatima bruker skilletegnene punktum og komma korrekt til en viss grad, men noen av setningene oppleves allikevel som for lange: *Det pleier alltid å være trist når vi drar, men heldigvis ikke like mye denne gangen fordi de kommer til Norge om 10 uker.* (linje 12-14). For øvrig bruker hun ingen andre skilletegn, men hun bruker majuskler korrekt i begynnelsen av nye setninger.

Emojien « =) » har hun tegnet flere ganger: i overskriften og ved tekstens avsluttende setning. I tillegg har hun tegnet en stor versjon av emojien på nedre halvdel av siden. Vi får inntrykk av at emojiene blir brukt for å fortelle at hun har hatt en hyggelig juleferie.

Fatimas håndskrevne tekst er oversiktlig og fin, og den er stort sett grammatisk korrekt. Tegnsettingen er også forholdsvis god. Bruken av emojis virker å erstatte verbaltekstlig innhold, og bidrar til å gi et inntrykk av at hun har opplevd noe positivt.

4.8.2 Fatimas elevtekst skrevet på tastatur

Fatimas tastaturskrevne tekst, «*Har bodd i USA*», består av 278 ord (vedlegg 16).

4.8.2.1 Avsnittsinndeling

Teksten er delt inn etter overskrift, ingress, spørsmål og svar. Fatima har avsnittsinndelt mellom hvert spørsmål, og det er enkelt å se hva som er spørsmål – og hva som er svar. Samtidig er det litt uvanlig at spørsmålene er skrevet i normal skrift, mens svarene er skrevet i fet skrift. Vanligvis ville dette vært omvendt.

4.8.2.2 Rettskriving

Teksten inneholder mye god rettskriving: *USA, annerledes, asiatiske, Walmart, Target, cirka* (linje 3, 13, 15, 18, 35), men Fatima har også gjort en del ulike feil. Hun har flere innslag av ordstillingsfeil i setninger, og hun blander preposisjoner: *har bodd i USA for*

noen år [i], fordi jeg kunne ikke gå på skole [ikke kunne] og Det var butikker som solgte nesten alt du kunne tenke deg [kan] (linje 3, 28, 32). Disse feilene kan skyldes flerspråkligheten til Fatima.

Også rettskrivingsfeilene: *egene [egne], mørkhudet folk [mørkhudede folk], 1 klasse [1. klasse], og bo her [å bo her] (linje 15, 29, 34).* Disse feilene er en sammensetning av utføringsfeil, manglende forståelse for ordenstall og manglende kjennskap til enkelte lavfrekvente ord. Hun bruker stort sett konjunksjonen «og», samt infinitivsmerket «å» riktig ellers i teksten.

4.8.2.3 Tegnsetting

I denne teksten bruker Fatima komma, punktum og spørsmålsteget – og hun bruker stort sett tegnene korrekt. Hun bruker ikke replikkmarkører i intervjuet: «*Det er gøy å prøve nye ting og bo andre steder sier Andia, 12 år.*» (linje 1). I dette eksemplet mangler før øvrig et komma etter ordet «steder».

Oppsummert er teksten leservennlig og oversiktlig, men fontene er utradisjonelle. Det finnes en del ulike skrivefeil, men vi antar at flere av disse kan forklares med at eleven har norsk som andrespråk. Ellers er tegnsettingen og bruken av majuskler og minuskler korrekt.

4.8.3 Intervju med Fatima

Fatima har norsk som andrespråk. Hun har persisk som førstespråk, og flyttet til Norge da hun gikk i 2. klasse. Før hun flyttet til Norge, snakket hun også engelsk.

Hun synes det er gøy å skrive på skolen, og hun forteller at hun skriver mest på iPaden, mer spesifikt med skjermtastaturet: «*[Det eksterne] tastaturet mitt er ødelagt, men jeg bruker uansett [skjerm]tastaturet på iPaden.*»

Hun sier at hun skriver lite på fritiden, men at når hun først velger å skrive, skriver hun for hånd. Dette er fordi hun synes det er morsommere, ettersom hun får bedre oversikt og: «*kan ta sånn smileys [emojis] i teksten.*»

Fatima nevner at rettskrivingsprogrammer gjør det enklere å skrive på tastatur, og at hun reviderer når hun får «rød strek» under ord. Hun sier også at hun tenker mer over ordene når hun skriver tekster for hånd enn på tastatur. Det er slitsomt å viske ut, fordi håndskrevne tekster blir rotete av det, forklarer hun.

Allerede da hun var fire år gammel lærte hun å skrive persisk for hånd. Hun ble fort kjent med det norske alfabetet, ettersom hun også lærte engelsk i Iran før hun flyttet til Norge som andreklassing. Det persiske alfabetet er en modifisert versjon av det arabiske alfabetet, mens det engelske og det norske alfabetet begge er latinske alfabeter. Fatima begynte å lære å skrive på tastatur da hun kom til Norge.

4.9 Gry

4.9.1 Gry's elevtekst skrevet for hånd

Gry's håndskrevne tekst, «*Juleferie 2021/22*», består av 110 ord. Denne elevteksten består av færrest antall ord av samtlige elevtekster i datamaterialet (vedlegg 17).

4.9.1.1 Avsnittsinndeling

Gry's håndskrevne tekst inneholder ingen avsnitt og heller ingen linjeskift for å markere avsnitt.

4.9.1.2 Rettskriving

Teksten inneholder noen få ulike rettskrivingsfeil. Gry har skrevet: *juleaften, hovedpunktene, håndverk*. Foruten dette har hun skrevet ord som: *juleferien, pinnekjøtt, helstekt, brettspill, fyrverkerishowet, julegodt* og *advent* (linje 5, 8, 12, 17, 20, 21) korrekt. Dette viser at rettskrivingsfeilene ovenfor trolig er talemålsbaserte feil. Gry har også skrevet ordene *nyttarsaften* og *handverk greier*, men mangler sirkel over bokstaven å i begge tilfeller. Variasjonene *håndverk* og *handverk* tyder på at Gry er usikker på korrekt stavemåte av ordet «håndverk». Gry skriver også: -«[...] å så på» [og så på] (linje 17), men hun bruker *og* riktig ellers i teksten. De fleste skrivefeilene Gry gjør i denne teksten, virker derfor å være utføringsfeil, utviklingsfeil og talemålsbaserte feil. Vi mener at disse feilene, samt kvaliteten på håndskriften, kan tyde på lav skrivekondisjon for hånd.

4.9.1.3 Tegnsetting

Punktumene til Gry minner ofte om kommaer. Dette kan skape forvirring for leseren, og det ser stadig ut til at hun bruker majuskler i ord etter komma: «[...] *tru det eller ei, Jeg fikk en telefon!*» (linje 10-11). Denne setningen avdekker i tillegg et par andre interessante funn: Gry bruker utropstegn for å markere overraskelse, og hun bruker et ordtak som et språklig virkemiddel. For øvrig blander Gry mellom majuskler og minuskler flere steder i teksten – spesielt bokstavene «J» og «j».

Teksten inneholder også forkortelsen «for eksempel», men hun har utelatt punktumene i forkortelsen: «*Vi har spilt spill feks monopoly*». Dessuten fremkommer her et innslag av engelsk språk fremfor norsk, da eleven har spilt brettspillet Monopol. Denne setningen illustrerer også mangelen på tegnsetting enkelte steder i teksten.

Oppsummert er teksten forholdsvis kort, men Gry viser allikevel at hun mestrer mye. Sammenskrivingen av ord er stort sett god, og de få feilene Gry gjør, virker i stor grad å være utviklingsfeil. Allikevel kunne teksten vært mer leservennlig om håndskriften var tydeligere, eller om avsnittsinndelingen var tilstedeværende. Gry har også tegnet fyrverkeri nederst i teksten, og den korrekte stavemåten av *fyrverkerishowet* styrker vår antakelse om at denne delen av Grys juleferie var ekstra spesiell.

4.9.2 Grys elevtekst skrevet på tastatur

Grys tastaturskrevne tekst, «*Ut på tur, aldri sur.*», består av 585 ord. Denne elevteksten består av flest antall ord av samtlige elevtekster i datamaterialet. Gry har dermed skrevet både den korteste og den lengste teksten i datamaterialet (vedlegg 18).

4.9.2.1 Avsnittsinndeling

Teksten er delt inn etter overskrift, ingress, spørsmål, svar og et bilde av intervjuobjektet [som er anonymisert i vedlegget]. Utseendet på teksten er fint. Overskriften har større skrift enn resten av teksten, og den er skrevet med fet skrift. Ingressen er skrevet i kursiv, mens resten av teksten er skrevet med normal skrift. Allikevel burde trolig spørsmålene hatt en annen font enn svarene, ettersom svarene ikke har replikkmarkører.

4.9.2.2 Rettskriving

Gry skriver variert i denne teksten, og hun har rettskrevet mange ord: *flyselskap, taxisjåføren, Notodden, betjening, Midtøsten, hittil, beduinshøvding, lunsj, busstoppet, Quito, billigere, hotellet, uforsiktig, Myanmar, farligst, vanskeligste*. Hun har også skrevet *Singapore, Thai og Jordanian airlines*. Gry har intervjuet moren sin, og vi antar at moren har bidratt til å berike tekstens språk. Selv om Gry har brukt moren som stillas, er ikke teksten fri for rettskrivingsfeil. Hun skriver ord som: *natur severdigheter, favoritt tur, favouitt-reisen*. Disse ordene bærer preg av usikkerhet i sammenskriving av enkelte ord, og vekslingen mellom *favoritt* og *favouitt* tyder på at Gry er inspirert av engelsk [favourite] (linje 37, 39). I tillegg har Gry forsøkt å særskrive ordet «favoritttur», og hun har forsøkt å skrive ordet «favorittreisen» med bindestrek. Dette forstår vi som en utviklingsfeil.

Hun har også skrevet navnet noen på ulike steder feil: *Synria* [Syria], *Uland Bator* [Ulan Bator] og *Ankor Vat* [Angkor Wat] (linje 38, 50, 51). Disse feilene skyldes trolig at lokasjonene er helt ukjente for eleven. Andre utføringsfeil Gry har gjort er å skrive: *Eide* [eide], *hovedsaden* [hovedstaden], *spennene* [spennende], *si at* [to mellomrom], *Nr1, Nr2 og Nr3* [nr. 1], *Hansa* [hun sa].

4.9.2.3 Tegnsetting

Gry bruker spørsmålstegn etter hvert spørsmål, og hun bruker punktum for å avslutte setninger. Hun skriver også flere kommaer i teksten. Mye av tegnsettingen i teksten er god: «*Liker du å reise på turer og ferie i andre land? Da er dette intervjuet for deg. Her har jeg intervjuet moren min om hennes reiser, turer og opplevelser.*» (linje 1-2).

Hun bruker skråstrek for å gjøre et av spørsmålene hun stiller mer generelt: *Har du en favoritt tur/ferie/reise* (linje 36). Hun bruker også kolon for å forklare: «*Jeg har tre ønsker: Nr1, Tibet [...]*» (linje 50). I tillegg skriver hun et utropstegn for å uttrykke måten moren svarer på: «*Hva er det rareste du har opplevd? Det er mange ting!*» (linje 8-9). Gry bruker også, som nevnt, bindestrek, og det er litt utradisjonelt at hun har brukt punktum i overskriften.

Denne teksten er innholdsrik, og Gry har gjort mye rett – både hva tegnsetting, rettskriving og avsnittsinndeling angår. Teksten er lang, og det er derfor forståelig at det har oppstått noen få utføringsfeil.

4.9.3 Intervju med Gry

Gry liker å skrive på skolen, men det kommer helt an på hva hun skriver: *«Hvis jeg skriver regnestykker, er det veldig kjedelig. Hvis jeg skriver historie eller intervju, da er det gøy!»*. Hun forteller at hun liker best å skrive på iPaden, så sant det eksterne tastaturet er fulladet.

Hun skriver lite på fritiden, og sier at mesteparten av tiden går til å male, tegne og lese. Når hun først skriver, sier hun at det er på «meldinger», Snapchat eller på YouTube på TV-en. For hånd skriver hun sjeldent – og hun sier at det kun skjer når hun blir «tvunget» til å skrive bursdagskort eller lignende: *«Jeg liker digitalt best fordi håndskriften min er så dårlig at jeg ikke kan lese den selv. Jeg skrev lite for hånd under korona»*.

Gry snakker om «autocorrect», og forklarer at hun blir frustrert når ord som ikke skal endres, blir endret allikevel. Hun eksemplifiserer med at ordet «gang» blir endret til «gnag» og at ildkongeriket «Ignis» (fra Pokémon) blir endret til «Inger». Hun forteller at hun endrer tilbake – dersom hun merker at det skjer en uventet endring. Videre forteller hun at «autocorrecten» ikke hjelper på rettskrivingskompetansen hennes, og hun tenker at ved kun å skrive digitalt, vil håndskriften hennes etter hvert bli uleselig.

Hun sier at bokstavene «o», «r» og «b» har *«morpha seg inn i én bokstav»*. Hun sier det samme om bokstavene «r», «n», «h» og «p» - og om bokstavene «e», «u», «a» og «y»: *«Hei, vei, nei, rei: for andre ser det ut som nei, nei, nei.»*

Selv om hun er usikker på egen håndskrift, forklarer hun at hun gjerne skulle vært flinkere til å skrive for hånd, ettersom personer som skriver mye for hånd, blir bedre på *«håndgreier»*, og dermed bedre i kunst: *«Jeg driver med kunst 24 / 7. Hvis jeg sier kunst, hva tenker du [intervjuer] på da? Maling, keramikk, spikke tre, dekorere mattebøker – jeg driver å gjør det jeg får tak i. Håndskriften blir allikevel ikke bedre.»*

Gry forteller også at hun kun har møtt én person i hele sitt liv som har leselig håndskrift – bestemoren hennes. Hun nevner håndkramper som motivasjonssvekkende, og hun sier at det generelt sett er vanskelig å lese andres håndskrift. Videre forteller hun: *«Jeg klarer å skrive fin håndskrift hvis jeg gidder, men det gidder jeg ikke».*

Hun kunne skrive digitalt fra 1. klasse, og lærte å skrive for hånd i barnehagen. Hun kunne hele alfabetet da hun begynte på skolen.

Før funnene diskuteres, ønsker vi her å minne om kapittel 4.2: Sammenfatting av resultater. Delkapitlet gjengir hovedtendensene i datamaterialet.

5 Diskusjon

I dette kapitlet drøftes hovedpoengene som fremkom i analysen av datainnsamlingene. Målet med denne avhandlingen har vært å finne ut hva som karakteriserer elevtekstene til skriveøvelser som har prestert på et høyt nivå i den viderekomne skriveopplæringen. Skolehverdagen til våre kommende barneskoleelever vil, etter alle solemerker å dømme, bestå av mange digitale læringsprosesser. Våre funn og interpretasjoner kobles opp mot teoretiske perspektiver, skriveforskning, sentrale styringsdokumenter i skolen, debatter og relevante ytringer.

«Hva karakteriserer elevtekstene til sju sjettetrinns elever som har prestert på et høyt nivå i skriving når de skriver for hånd og på fysisk tastatur?».

Diskusjonskapitlet deles inn etter underkategoriene i forskningsspørsmålene våre. (*avsnitt, rettskriving og tegnsetting*), og vil dermed bestå av tre hoveddeler. I hver del komparerer vi funnene fra elevtekstene til samtlige informanter. Avsnitt diskuteres i kapittel 5.1, rettskriving i kapittel 5.2 og tegnsetting i kapittel 5.3. Først diskuteres hva som kjennetegner tekstene som er produsert for hånd. Deretter gjøres det samme for tekstene som er produsert på tastatur, før vi til sist diskuterer i hvilken grad det er kvalitative forskjeller og likheter mellom tekstene som er produsert for hånd og tekstene som er produsert på tastatur. Vi minner her om sammenfattingen av funnene vi har gjort (se tabell 7), men ønsker også å presisere at vi vil diskutere ytterligere funn fra hver informant (se kap. 4.3-4.9). Dette gjøres for å utdype tendensene vi har sett i datamaterialet. For ordens skyld gjentas forskningsspørsmålene i sin helhet nedenfor, før de brytes ned i mindre enheter videre i kapitlet:

- «Hva kjennetegner tekstene produsert for hånd med hensyn til, avsnitt, rettskriving og tegnsetting?»
- «Hva kjennetegner tekstene produsert på tastatur med hensyn til avsnitt, rettskriving og tegnsetting?»
- «I hvilken grad er det kvalitative forskjeller og likheter mellom tekstene i forskningsspørsmål 1a og 1b?»

5.1 Kjennetegn ved tekstene produsert for hånd og på tastatur med hensyn til avsnitt

5.1.1 Avsnitt i tekstene produsert for hånd

«Vi kan si at avsnittet på tekstnivå tilsvarer punktum og komma på setningsnivå» (Skjelbred, 2021, s. 112). Fem av sju informanter laget ingen avsnitt i sine håndskrevne tekster. *Fatima* benyttet linjeskift for å avsnittsinndelegte, mens *Eline* er den eneste skriveelev som avsnittsinndelte den håndskrevne teksten tydelig. At flertallet av informantene manglet avsnitt, gjør tekstene mindre leservennlige. Foruten manglende mottakerbevissthet, kan fraværet av avsnitt tyde på at skriveelevene mangler kompetanse i å ordne egne tanker mens de skaper tekster for hånd (Skjelbred, 2021, s. 112). Ulik forskning hevder at det er mer komplekst å skrive for hånd enn på tastatur (Lundberg, 2009, s. 97; Mangen, 2016, s. 467-468; Askvik et. al., 2020). Allikevel presiserer Skjelbred (2021) at evnen til å avsnittsinndelegte tekster, burde være på plass for skriveelever som har prestert på et høyt nivå i skriving (s. 123). Hun eksemplifiserer med at selv yngre skriveelever vier avsnittet plass før de får en klar forståelse for grunnleggende setningsoppbygging.

Forskning viser også at det er tidkrevende og utfordrende å bli en god skriver (Bakke, 2014, s. 57; Berge, 2014, s. 488). Derfor er det ikke nødvendigvis bekymringsverdig at store deler av vårt informantutvalg ser ut til å ha «glemt» å avsnittsinndelegte sine håndskrevne tekster. En årsaksforklaring til dette kan for øvrig finnes i elevintervjuet med *Gry*: «[...] Jeg skrev lite for hånd under korona». Dette er trolig representativt for hele informantutvalget, ettersom mye av undervisningen deres foregikk digitalt de to foregående årene. Denne forklaringen vil også være gjeldende for mange av diskusjonene som gjøres videre i kapitlet. På bakgrunn av dette kan vi også anta at elevenes skrivekondisjon for hånd, som følge av pandemien, er svekket (Bakke, 2014, s 57).

5.1.2 Avsnitt i tekstene produsert på tastatur

Samtlige elevtekster som skriveelevene har skapt på tastatur er avsnittsinndelt. De fleste tekstene fremstår dermed som leservennlige og oversiktlige, og faller derfor under «Normprosjektets» (2012–2016) forventningsnormer, mer spesifikt under

vurderingsområde 3 *Tekstopbygging*, der tekstens overordnede komposisjon, samt sammenhengen mellom de enkelte delene av teksten og i de ulike delene av teksten, vurderes («Normprosjektets», 2012–2016). Allikevel har det fremstått som tydelig at flertallet av informantene har eksperimentert med skriftstørrelse, font og skrifttyper – med varierende hell. For eksempel har *Anna* og *Bjarne* skrevet intervjuene sine utelukkende med fet skrift, noe som gjør det vanskeligere for oss som lesere å tyde hva som er spørsmål og hva som er svar. På den andre siden har *Caroline* brukt fonter på en mer gunstig måte: Hun har brukt fet skrift i ingressen og i intervju spørsmålene, og normal skrift i intervju svarene. Disse eksemplene sier noe om variasjonen i revisjonskompetanse i informantutvalget. Kvithyld og Aasen (2012) presiserer at skrivelæringer er nødt til å ta i bruk mange forskjellige strategier for å vurdere ulike aspekter ved egne tekster. Foruten å vurdere språk, innhold og sjanger opp mot formål og mottaker, viser informantene her – i varierende grad – forståelse for at tekstens visuelle karakter er av betydning for leseren (Kvithyld & Aasen, 2012).

5.1.3 Kvalitative forskjeller og likheter mellom avsnittsinndelingen i tekstene produsert for hånd og på tastatur

Det er interessant at flere av informantene har evnet å avsnittsinndelegge tekstene sine i større grad på tastatur enn for hånd. Dette er særlig tydelig for *Anna*, *Bjarne*, *Caroline*, *Dina* og *Gry* – som ikke avsnittsinndelte tekstene for hånd i det hele tatt, men som gjorde dette i stor grad på tastatur. Den sosiale konteksten for tekstene som ble skrevet på tastatur (intervju med et intervjuobjekt), kan, ifølge Dysthe (1993), ha preget informantenes tekstutforming. For eksempel intervjuet *Gry* sin berørte mor. Intervjuteksten til *Gry* inneholder mange kvalitative tekstforskjeller sammenlignet med hennes håndskrevne tekst (blant annet ordomfang, avsnittsinndeling, bruken av lavfrekvente ord og tegnsetting). Vygotsky (1978) hevder at skriving er noe mer enn motoriske eller mekaniske ferdigheter. Dette kan tyde på at moren til *Gry*, i denne interaksjonsprosessen, har fungert som en stillasbygger for hennes uferdige byggverk (Vygotsky, 1978; Dysthe, 1993; Säljö & Moen, 2001; Skodvin, 2001, s. 14).

Kartleggingsundersøkelser om digital tilstand i norske barneskoler forteller mye om tilgangen til – og bruken av – digitale enheter i skolesammenheng (Fjørtoft et. al., 2019; Gilje et. al., 2020). I denne konteksten kan det argumenteres for at det er en

sammenheng mellom informantenes erfaringer med å skrive på tastatur og deres evne til å strukturere tekst. Det er tydelig at avsnittsinndelingen er mer fremtredende i tekstene skrevet på tastatur enn tekstene skrevet for hånd. Hele 97,5 % av sjuendetrinnselever oppgir at deres digitale skoleenheter brukes til å skape tekster (Fjørtoft et. al., 2019, s. 24-35). Dette samsvarer med våre elevintervjuer, og de fleste informantene fortalte også eksplisitt at de skriver mer på tastatur enn for hånd på skolen.

Også elevenes holdninger til de ulike skrivemediene kan ha vært avgjørende for våre funn. Fjørtoft og kolleger (2019) har dokumentert at holdningene til mediet som brukes i skriving kan være utslagsgivende for skriveprosesser (s. 9). Det fremkom i elevintervjuene at samtlige informanter hadde gode holdninger til å skrive tekster på tastatur: «*Det er jo veldig gøy [å skrive], vi bruker mest iPader, og da er det enklere å skrive, for hvis du skriver feil så autocorrecter den deg*», fortalte Anna. Fjørtoft og kolleger (2019) viser i tillegg at færre elever rapporterer om distraksjoner og utenomfaglig bruk av datamaskin enn tidligere (s. 9). De mener at dette kan tyde på at elevene har utviklet en bedre digital modenhet. Disse positive holdningene til å skrive på tastatur gjenspeiles altså i våre sekundærdata, og kan være av betydning for tekstenes kvalitative forskjeller.

På den andre siden kan det også være viktig å tenke over at elevtekstene som ble skapt på tastatur i denne studien, ble produsert med et intervjuobjekt til stede. Denne samskappingsprosessen foregår, ifølge Blikstad-Balas (2020), kun i 20 % av tiden elevene bruker på digitale enheter (s. 159). Kornhalls (2020) oppfatning om individualiseringsmisforståelsen i skolen kan derfor ikke tas i betraktning for dette informantutvalget, noe som definitivt kan prege studiens funn. Med andre ord kunne vårt diskusjonsgrunnlag ha vært svært annerledes, dersom elevtekstene på tastatur hadde blitt skrevet individuelt. Dette påpekes fordi hele 80 % av elevarbeidet på digitale enheter, ifølge forskning, foregår individuelt (Blikstad-Balas, 2020, s. 159).

5.2 Kjennetegn ved tekstene produsert for hånd og på tastatur med hensyn til rettskriving

Med gjeldene rettskrivingsnormer i tankene, gjentas det her at alle elevtekstene i datamaterialet ble skrevet på bokmål.

5.2.1 Rettskriving i tekstene produsert for hånd

Ifølge Skjelbred (2021) er det en vanlig forekomst at skrivelæringer, både uerfarne og mer erfarne, har utfordringer med bruken av konjunksjonen «og» og infinitivsmerket («å») (s. 156). Alle elevtekstene som er skrevet for hånd, utenom *Fatimas* tekst, inneholder og- / å-feil i varierende grad. Denne feilbruken forklares med at uttalen av ordene er like i noen talemålsvariasjoner (Skjelbred, 2021, s. 156-157). Dette gjelder for så å si alle informantene i vårt utvalg. Den eneste i utvalget som ikke har en sørøstlandsk dialekt som ‘førstedialekt’, er *Fatima*. Hun har norsk som andrespråk, og hun fortalte under elevintervjuet at hun tenker mer over rettskriving av ord når hun skriver tekster for hånd enn på tastatur. Dette var fordi hun synes det er anstrengende å viske ut håndskreven tekst, for så å revidere den. Ytringene samsvarer også med funnene vi gjorde i elevteksten hennes: Hun har en funksjonell håndskrift, ingen viskemerker og høy grad av rettskrivingskompetanse (Karlsdóttir & Stefansson, 2005, s. 72). Denne nøyaktigheten vitner for øvrig om en revideringsstrategi under utvikling, fordi tekstens ordomfang er temmelig lite (Kvithyld & Aasen, 2012). Trolig har også *Fatimas* førstespråk, persisk, og hennes første tilegnede andrespråk, engelsk, hatt innflytelse på hennes rettskrivingskompetanse i dette tilfellet, ettersom «og» og «å» uttales ulikt på disse språkene.

Foruten *Fatima*, fortalte også alle de andre informantene at de synes det er mer tidkrevende og besværlig å skrive for hånd enn på tastatur. Dette støttes av Mangen og Velay (2010), som har funnet at de finmotoriske ferdighetene som benyttes i håndskrift, er langt mer komplekse enn ved skriving på tastatur. Slik det fremkommer i *Tabell 3: Informasjon om elevtekstene*, er ordomfanget mindre i samtlige av de håndskrevne tekstene i vårt datamateriale – sammenlignet med tekstene skrevet på tastatur. Informantene har skrevet mellom 29,3 % – 431,8 % flere ord på tastatur enn for hånd. Ifølge forskning er ikke dette nødvendigvis negativt: Wollscheid og kolleger (2016) trekker frem muligheten til å overvåke egen bokstavproduksjon i håndskrift som en

fordel som ikke finnes i digitale skriveprosesser. Balsvik og Mangen (2016), samt Lundberg (2009, s. 97) støtter dette, og tillegger at den kognitive prosessen i skriving for hånd er av større betydning enn ved skriving på tastatur. På bakgrunn av dette er det derfor fullt forståelig at alles elevtekster er kortere for hånd enn på tastatur. Det er derfor viktig å presisere at våre funn indikerer at ordomfang *ikke nødvendigvis* er et kvalitetstegn.

Og selv om informantene gav uttrykk for at skriving for hånd er krevende, uttrykker både *Anna*, *Caroline*, *Dina* og *Fatima*, altså fire av sju informanter, at det er mange egenskaper de liker ved håndskrift. De forklarer at det er enklere å være mer kreativ i håndskrift enn på tastatur, eksempelvis ved å lage fine bokstaver, fargelegge og tegne. De fremhever også pennens tilgjengelighet som en fordel. Særlig tegninger er fremtredende i informantenes håndskrevne tekster. Faktisk har alle informantene, utenom *Anna*, tegnet illustrasjoner, figurer eller emojis i sine håndskrevne tekster. Våre funn antyder at informantene har gjort dette for å tillegge verbaltekstlig meningsinnhold i sine tekster. Ifølge Duval (2006) benyttes blant annet tegn og symboler som et medierende redskap i tilegnelsen av skriftspråk. Informantene har altså tegnet i tekstene for å hjelpe mottakeren å fortolke den abstrakte omverdenen vi befinner oss i (Säljö & Moen, 2001). Dette synliggjøres for eksempel i *Bjarnes* tekst. Han illustrerte hendelser fra juleferien ved å gjengi tekstens verbaltekstlige innhold. Disse funnene kan sees i lys av Meishar-Tal og Shonfelds (2019) forskning. De fant at de aller fleste elever med 1:1-dekning av datamaskiner på skolen foretrakk å skrive på papir i sammenheng med tegninger.

Også i Norge er lignende observasjoner gjort. Det har fremkommet at norske ungdomsskoleelever til stadighet erstatter tegnsetting med emojis og andre symboler (Øvrebø & Pizzaro, 2020). I vårt datamateriale ble emojis i større grad brukt for å uttrykke følelser. Dette sees blant annet i *Carolines* tekst. Hun tegner et smilefjes i overskriften. Også *Fatima* har tegnet smilefjes flere steder i teksten, og disse erstatter på heller ingen måte tekstens tegnsetting: «*Det er lenge, men tiden går fort håper jeg. :)*». Denne uoverensstemmelsen kan ha funnet sted nettopp fordi alle informantene i vårt utvalg, som riktignok er noen år yngre enn elevene som ble omtalt i Øvrebø og Pizzaros artikkel, har prestert på et høyt nivå i skriving.

I flere av elevtekstene har vi også funnet en rekke innslag av engelske lånord og engelsk setningsstruktur. I noen tilfeller beriker bruken av engelsk tekstenes språk, men det i andre tilfeller begrenser språket. Siden årtusenskiftet har engelske ord og fraser unektelig fått en større plass i det norske språket, og langt flere nordmenn – også barn og unge – behersker engelsk i større grad enn tidligere. Johansson og Graedler (2002) opplevde sammensveisingen av språkene som en språklig bro mellom mennesker og kulturer (s. 15). De påpekte allikevel behovet for en eksplisitt språklig bevisstgjøring. *Anna* skriver *puzzle spill* om et puslespill, og hun skriver *biter* og *piter* [utføringsfeil] som kan oversettes til «pieces» på engelsk. På norsk brukes «brikker» i sammenheng med puslespill, og dette kaster lys over at ikke alt lar seg oversette direkte – særlig om hensikten er å uttrykke identisk meningsbetydning (Johansson & Graedler, 2002, s. 19). Måten mange av informantene har skrevet engelsk på, ble også gjenspeilet i elevintervjuene. For eksempel sa *Gry* at enkelte bokstaver i håndskrift har: «*morpha seg inn i én bokstav*». Bruken og bøyningen av ordet «morpha» viser hvordan hun tilpasser ordet det norske språkssystemet, ved at hun bøyer ordet på «norsk» vis (Johansson & Graedler, 2002, s. 15). Dette vitner også om morfologisk forståelse.

Grys ytringer ovenfor styrket også våre antakelser om at hun ikke likte å skrive tekster for hånd. Hennes håndskrift var, i likhet med *Bjarnes* og *Elines* håndskrift, de håndskrevne tekstene vi opplevde som mest anstrengende å lese. Årsakene til dette er ulike. Noen av informantene blandet løkkeskrift og stavskrift, og noen blandet til stadighet mellom majuskler og minuskler i setninger. Dette må ikke mistolkes med at elevene har prestert på et lavt nivå i disse tekstene. I tråd med «Normprosjektets» (2012–2016) forventningsnormer har alle disse informantene mestret ulike sider ved *tekstoppygging*, *språkbruk*, *rettskriving*, *formverk* og *tegnsetting*. Allikevel kan ikke håndskriften deres sies å være funksjonell, ettersom tekstens grafiske utforming tidvis gjorde det vanskelig å lese elevtekstene med normal lesehastighet (Karlsdóttir & Stefansson, 2005). Informantene gikk i 6. trinn da de skrev elevtekstene. Derfor kan vi, i henhold til fagfornyelsens kompetansemål om skriving i norskfaget, slå fast at informantene skulle ha mestret å «skrive tekster med funksjonell håndskrift [...]» allerede etter 4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Ifølge Skjelbred (2021) må elevene forme mer skrift i tiden fremover for å sikre tilegnelsen av en mer leselig, personlig og funksjonell håndskrift (s. 20).

Et annet viktig funn som har dannet et solid grunnlag for videre diskusjon, er informantenes varierende forståelse for sammenskriving og særskriving av ord. *Bjarne, Eline, Fatima* og *Gry* virker å ha god forståelse for dette, mens *Anna, Caroline* og *Dina* fremstår mer usikre. Til tross for usikkerheten, er det interessant at de i stor grad har eksperimentert med hvordan ulike ord skal særskrives og sammenskrives. For eksempel har *Anna* skrevet *julaften*, men *nytt år aften*. *Caroline* skriver ord som *øredobber* og *stjerneskudd* korrekt, men strever mer med å sammenskrive ord som består av mer enn to ordgrupper. Dette vises i særskrivingsfeilene *planleggings dag* og *Nyttårs aften*, der kun to av tre ordgrupper er sammenskrevet – i begge tilfeller. Også *Dina* skriver *julaften* og *jul aften*, som indikerer at hun er eksperimentell, og at hun ønsker å få hjelp til å vite hva som er korrekt rettskriving av disse ordene. Informantene søkte altså etter en stillasbygger som kunne hjelpe dem til å forstå dette språklige fenomenet (Dysthe, 1993). Det kan også være at skriverammene i skriveoppdraget til denne teksten var *for frie* for noen av informantene (se kap. 3.2.2). Dysthe (1993) påpeker at lærere med fordel burde bryte ned og kontekstualisere skriverammer i skriveopplæringen, slik at det blir mer håndterlig for skriveopplæringer å skape elevtekster. I en moderne kontekst er kanskje dette spesielt viktig i forkant av håndskrevne skriveoppdrag, grunnet kompleksiteten som foregår i analoge skriveprosesser (Mangen & Velay, 2010; Spilling, 2021).

Videre er *Dina* en av flere informanter som har gjort en rekke talemålsbaserte feil i sin håndskrevne tekst. Hun har skrevet ord som: *missunelig* [misunnelig], *selfølgelig* [selvfølgelig], *får* [for] og *tapeserte* [tapetserte]. På norsk skriver vi ikke som vi snakker. Skjelbred (2021) presiserer at forholdet mellom tegn, lyd og betydning ofte er usammenhengende i det norske alfabetiske system (s. 152-153). Hun forklarer at diskrepansen mellom skrift og tale er en sentral faktor for rettskrivingsutfordringer hos skriveopplæringer på alle nivåer. Disse feilene må derfor sees som forståelige feil å gjøre. Det er også interessant at noen av elevenes talemålsbaserte rettskrivingsfeil ville vært korrekt dersom de skrev på nynorsk. Dette sees for eksempel i *Annas* bruk av «*aka*» der hun på bokmål skulle ha skrevet «*akt*». Skjelbred (2021) mener det er viktig at lærere kjenner både elevens talemål og rettskriving godt (s. 153). Etersom bokmål i dag tillater en rekke rettskrivingsformer – som dessuten til stadighet er i endring – kan det oppleves krevende for lærere å holde seg oppdatert.

5.2.2 Rettskriving i tekstene produsert på tastatur

De innebygde stavekontrollene elevene hadde tilgang til i sine tastaturskrevne tekster – hyppig referert til som «autocorrect» av våre informanter – har, ifølge Lundberg (2009), liten nytte for skrivefærdighetene dersom de behersker rettskriving i liten grad (s. 9). Informantene fortalte i intervjuene at de reviderer tekster på tastatur når det dukker opp «røde streker» under feilstavede ord. *Bjarne* forteller at: «*Jeg pleier å skrive ferdig, så går jeg over hele teksten etterpå. Da ser jeg etter om jeg har skrevet riktig – og retter opp de feilene som dukker opp i teksten*». Til tross for dette inneholder *Bjarnes* tekst noen få ulike skrivefeil. Han har skrevet ordene *scorte* [scoret] to ganger, og han har forvansket stavemåten av uttrykket «*gunne på*» til «*gønne på*» to ganger. Ved å skrive disse ordene (og andre feilstavede ord fra de andre informantene) inn i *Microsoft Word*, vil «røde streker» oppstå under ordene i mange tilfeller. Alle informantene har skrevet tekster som inneholder diverse rettskrivingsfeil. Det elevene forteller i intervjuene, stemmer derfor ikke overens med funnene vi har gjort i elevtekstene skrevet på tastatur. Ifølge Kvithyld og Aasen (2012) viser derfor våre informanter manglende strategier for å at vi kan slå fast at de besitter en god digital revisjonskompetanse. På den andre viser både deres og annen forskning at gode tekster nesten alltid er et resultat av mange omarbeidinger (Dysthe, 1993; Kvithyld & Aasen, 2012). Vi minner derfor om at tekstene informantene har skrevet på tastatur er førsteutkast i en prosessorientert skriveprosess. At informantene har arbeidet prosessorientert, kan også forklare hvorfor flere av dem har revidert sine digitale tekster med blyant – etter at de ble skrevet ut (se for eksempel *Bjarnes* tekst, vedlegg 8, linje 3).

Det er interessant at alle informantene hadde skrevet lengre tekster på tastatur enn for hånd. Intervjuene med informantene bidro i stor grad til å finne ut hvorfor dette var tilfellet. De fleste informantene nevner, kanskje ikke overraskende, at det går fortere å produsere tekst på tastatur enn for hånd. *Eline* liker best å skrive på tastatur, men forteller at hun gjerne vil tilegne seg en finere håndskrift. På den andre siden er hun negativ til å skrive lange tekster for hånd: «*Det tar lenger tid, man kan bli sliten og svett i hånda, særlig når man skriver lange tekster*». Lignende formuleringer ble ytret av det store flertallet av informantene. Disse eleverfaringene gjenspeiler Meishar-Tal og Shonfelds (2019) forskning: De fant at en høy prosentandel av israelske elever, som hadde prestert på et høyt nivå i skriving, foretrakk å skrive på datamaskin da de skapte lengre akademiske tekster. Forskningen viser også at elevers interesse for å skrive

tekster på datamaskin falt for hver år de ble undervist med en papirløs tilnærming. Forskerne beskrev det som «forstyrrende» at elever mister interesse for digitale skriveprosesser, jo mer erfaring de har med teknologi i klasserommet (Meishar-Tal & Shonfeld, 2019). Sannsynligheten for at digital tretthet oppstår i fremtiden, styrker derfor våre antakelser om at informantenes alder og digitale erfaring på datainnsamlingstidspunktet, er betydningsfulle faktorer for studiens funn og diskusjonsgrunnlag.

Caroline skrev de fleste ordene i sin tastaturskrevne tekst med korrekt rettskriving. Allikevel finnes det eksempler på lavfrekvente ord hun har forsøkt å rettskrive, men at et par utføringsfeil, forståelig nok, har oppstått: *musikkarrangementer* [musikkarrangementer], *Norges teknisk-naturvitenskaplige universitetet* [naturvitenskaplige]. Denne typen skrivefeil finnes også hos de seks andre informantene i utvalget. Utdanningsdirektoratet (2019d) presiserer at elever etter 7. trinn blant annet skal kunne mestre sentrale regler for rettskriving. På den andre siden forklarer Skjelbred (2021) at bortfall av bokstaver, inkonsekvens i fonemgjengivelse og talemålsbaserte feil er vanlige skrivefeil å gjøre (s. 155-156). På bakgrunn av dette er det viktig å vise skjønn – også for skrivelærlinger som har prestert på et høyt nivå i skriving.

5.2.3 Kvalitative forskjeller og likheter mellom rettskrivingen i tekstene produsert for hånd og på tastatur

Våre funn viser en rekke kvalitative forskjeller og likheter mellom rettskrivingen i tekstene som er produsert på de ulike skrivemediene. Alle tekstene i datamaterialet – uavhengig av hvilket medium de er utformet på – inneholder utføringsfeil, talemålsbaserte feil og utviklingsfeil i varierende grad. Særlig *Fatima* produserte flere typer feil i sin digitale tekst. I lys av det vi tidligere har diskutert vedrørende *Fatimas* tekst, kan det argumenteres for at mangelen på befestede minnebilder, samt det faktum at hun har norsk som andrespråk, kan være årsaksforklaringer for dette (Lundberg, 2009, s. 97).

I det store og hele finnes det allikevel færre skrivefeilgjengere i tekstene som er produsert på tastatur enn tekstene produsert for hånd – det til tross for at hver informant har skrevet flere ord på tastatur enn for hånd. For eksempel har *Dina* gjort flere

talemålsbaserte feil (*missunelig, selfølgelig, får, tapeserte*) og utføringsfeil (*vlitt, kalku, begyte, snøborge*) for hånd. På tastatur har hun ikke gjort én eneste talemålsbasert feil, og rettskrivingskompetansen hennes virker å være atskillig bedre på tastatur enn for hånd (se kap. 4.6.2). Ifølge Lundberg (2009) befestes ikke minnebilder i samme grad ved å klikke på tastaturet som ved å skrive for hånd (s. 97). For eksempel skrev *Anna* «*sjedde*» for hånd og «*skjerf*» på tastatur. En plausibel forklaring på dette kan være at *Anna* skrev «*sjerf*», men fikk «rød strek» under ordet. På bakgrunn av dette, undres vi over hvorvidt informantene faktisk har forståelse for rettskriving av ordene, eller om de har lent seg tungt på rettskrivingsprogrammet i *Microsoft Word*.

Vygotsky (1978) forklarer at ulike medier kan fungere som stillas som både støtter og utfordrer skrive lærlinger. I lys av tegningene og bruken av emojis i de håndskrevne tekstene, samt elevenes ytringer om benyttelsen av de ulike skrivemediene, er det interessant at de digitale ressursene ser ut til å begrense noen sider av skrivingen for enkelte informanter. Alle informantene, utenom *Anna*, tegnet i sine håndskrevne tekster. Under elevintervjuene forklarte de fleste at de likte å tegne, ettersom dette tillot dem å være kreative og personlige i tekstskapingen. Vi fant også at informantene tegnet for å tillegge informasjon til det verbaltekstlige meningsinnholdet i tekstene. Funnene våre kan indikere at *Bjarne, Caroline, Dina* og *Fatima* har opplevd begrensninger ved å skrive på tastatur, ettersom de ikke har behersket å personifisere teksten i samme grad som de gjorde for hånd. Forskning har vist at hele 78 % av elever foretrekker å tegne på papir fremfor på en digital enhet (Meishar-Tal & Shonfeld, 2019, figur 3). Fra et elevperspektiv kan dette ha sammenheng med ytringene til *Dina*, som forteller at hun liker å skrive fine og kule bokstaver, samt tegne på papir. I tillegg sier hun at det er lettere å ta vare på fysiske dokumenter.

På den andre siden la *Anna, Eline* og *Gry* ved bilder i tekstene de skrev på tastatur. I deres tilfeller viser dette at de har forståelse for hvordan en kan bruke ulike modaliteter i digitale tekster – som for eksempel bilder, lyder og ulik skriftstørrelse (Økland & Aksnes, 2021). Det er, ifølge Blikstad-Balas (2020), uvanlig at elever oppfordres til å skape multimodale digitale tekster i skolesammenheng (s. 159). At tre av våre sju informanter har gjort dette, kan være et resultat av at de har prestert på et høyt nivå i skriving. Det kan også være at de har brukt intervjuobjektene sine som stillas i den prosessorienterte skriveprosessen – eller at lærerne deres faktisk har pleid å oppfordre

dem til å skape multimodale tekster.

Et annet interessant funn som fremkom i mange av tekstene (på tvers av skrivemedie), er at informantene benyttet engelske lånord og engelsk ordstilling i setninger. I tillegg gjorde flere av informantene særskrivingsfeil som følge av engelske oversettelser. Den mest engelskinspirerte teksten i datamaterialet er *Bjarnes* tekst produsert på tastatur, «*Reisen mot fotball proff*» (vedlegg 8). Han har skrevet mange engelske lånord – og han har lyktes i varierende grad. Han skriver ord som «*keeperen*» og «*chippet*» korrekt, men veksler mellom «*scoret*» og «*scorte*». Også setningen: «*Hva er det du akkurat liker med fotball?*» bærer preg av at *Bjarne* er inspirert av engelsk ordstilling. At engelske lånord og fraser har fått stor plass i hverdagsspråket til nordmenn, kommer også til syne i vårt informantutvalg. Johansson og Graedlers (2002) bemerkning om behovet for en eksplisitt språklig bevisstgjøring, er derfor vel så aktuell i dag som for tjue år siden (s. 19).

5.3 Kjennetegn ved tekstene produsert for hånd og på tastatur med hensyn til tegnsetting

5.3.1 Tegnsetting i tekstene produsert for hånd

Skjelbred (2021) forklarer at mange yngre skrive­lær­linger ofte mangler setningsmarkører i tekstene sine (s. 123-124). Dette er ofte fordi elever ikke klarer å avgjøre hva setninger er, og fordi setninger ikke synliggjøres i det talte språk på samme måte som i skriftspråk. I datamaterialet fremkommer det at også mange av våre informanter – sjettetrinnselever som har prestert på et høyt nivå i skriving – har utfordringer med å bruke tegnsetting korrekt. Dette er særlig fremtredende i de håndskrevne tekstene.

Astrid Roe, som har studert videopptak fra norsktimer ved 47 ungdomsskoleklasser, hevder at lærere ikke vektlegger arbeid med tegnsetting i tilstrekkelig grad (i Øvrebø & Pizzaro, 2020). Lærere må, ifølge Skjelbred (2021), vise konkrete eksempler på setningsmarkører i tekstene elever skal arbeide med (s. 124). Informantenes lærer, som kontekstualiserte skriveoppdragenes skriverammer for oss, fortalte at hele klassetrinnet (til informantene) til stadighet arbeider eksplisitt med tegnsetting. Hun beskrev

tilegnelsen av en god tegnsettingskompetanse som en modningsprosess, og hun fortalte at lærerne på trinnet, som følge av koronapandemien, har lagt merke til en rekke endringer i elevenes skrivekompetanse: «*Elevene er litt i prepandemien fortsatt. De henger litt bakpå, og de strever med å komme opp på nivået de holdt*». Det er altså stor grunn til å tro at koronapandemien påvirket skrivekompetansens utvikling av en god tegnsettingskompetanse. Flere av informantene fortalte i intervjuene at de skrev lite for hånd under pandemien. Antakelsene våre kan også sees i lys av Skjelbreds (2021) meninger om at elever trolig får best forståelse for setningsmarkører dersom de faktisk omgås skriftspåket ofte (s. 118).

I skriftspråket er setningen en sentral enhet. Den markeres blant annet med tegnsetting og majuskel. Informantene i vårt utvalg viser varierende forståelse for setningsmarkører. I de håndskrevne tekstene til både *Anna*, *Gry*, *Eline* er det til stadighet vanskelig å tyde hva som er komma og hva som er punktum. Og i tekstene til *Caroline*, *Dina* og *Fatima* finnes det mange eksempler på fravær av komma. For eksempel skrev *Caroline* en setning på 43 ord, der kun ett komma var nedtegnet. Dette er et av mange eksempler som viser at flere setninger i de håndskrevne tekstene fremstår som unødvendig lange. Dette svekker tekstenes leservennlighet. I andre enden av «skalaen» har *Bjarne* skrevet både punktum og komma på de rette stedene, men de fleste setningene i teksten hans er korte. Språket oppleves dermed som ganske enkelt – selv om bruken av tegnsettingen stort sett er tilstrekkelig. Utdanningsdirektoratet har sett en tendens til dårligere språk og tegnsetting i eksamensbesvarelsene til elever på 10. trinn de siste årene (Øvrebø & Pizzaro, 2020). Derfor er det ikke urovekkende at informantene i vårt utvalg viser de samme tendensene – selv om de har prestert på et høyt nivå i skriving.

5.3.2 Tegnsetting i tekstene produsert på tastatur

I og med at skriveoppdraget på tastatur innebar at elevene skulle intervjuet et intervjuobjekt, er særlig fraværet av replikkmarkører påfallende. Vi mistenker at dette kan skyldes at elevene rett og slett ikke visste hvordan de produserte disse tegnene ved å taste på tastaturet (eksempelvis Shift + 2). Foruten dette, må tegnsettingen i tekstene som er skapt på tastatur sies å være god. De fleste informantene mestrer kriteriene for «Normprosjektets» vurderingsområde 6: *Tegnsetting*, som handler om at skriveren

behersker de formelle reglene for bruk av skilletegn («Normprosjektet» 2012–2016). Etter 7. trinn, som for våre informanter vil bety utgangen av juni 2023, er det forventet at de skal kunne «skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). De få tegnsettingsfeilene elevene har gjort på tastatur, kan derfor forstås som normal skriveprogresjon.

5.3.3 Kvalitative forskjeller og likheter mellom tegnsettingen i tekstene produsert for hånd og på tastatur

Lundberg (2009) presiserer at rettskrivingsprogrammer ikke hjelper til med tegnsetting i stor grad (s. 9). Derfor er det interessant at tegnsettingen i de tastaturskrevne tekstene er bedre enn i de håndskrevne tekstene. For eksempel har *Caroline* og *Dina* merkbart bedre tegnsetting i sine digitale tekster. Også *Gry* har bedre tegnsetting på tastatur enn for hånd: Hun bruker punktum for å markere setningenes endelser, og kommaene i setningene bidrar til god leseflyt. Dette var ikke tilfellet i hennes håndskrevne tekst. Ifølge forskning foregår det færre motoriske og kognitive prosesser når elever skriver på tastatur enn når de skriver for hånd (Mangen & Velay, 2010; Balsvik & Mangen, 2016; Lundberg, 2009; Mangen, 2016; van der Meer, i Midling, 2020). Funnene våre indikerer derimot at komplekse skriveprosesser ikke nødvendigvis må forstås synonymt med bedre skriveprestasjoner. Tendenser i funnene viser at informantene evner å skrive tekster med god bruk av setningsmarkører på tastatur, og de viser at informantene i større grad strever med korrekt bruk av tegnsetting for hånd. Genlott og Grönlund (2013) mener skriving på tastatur kan øke barns motivasjon til å lese og til å skrive tekster, nettopp fordi ferdighetene som benyttes ved å skrive på tastatur, krever færre kognitive ressurser enn å skrive for hånd. Dette støttes av Couse og Chen (2010) som har observert at barn interagerer mer intuitivt på digitale enheter enn analoge enheter (s. 93).

6 Avsluttende betraktninger

Innledningsvis i denne avhandlingen formidlet vi at skriving er svært viktig for deltakelse i et samfunn som endrer seg raskt. Skriveforskere, samt skolens sentrale styringsdokumenter, konstaterer at skriving på analoge og digitale skrivemedier er viktige redskaper for læring i alle fag – og at faglige ferdigheter utvikles ved å utvikle skriveferdigheter. For å finne ut hva som karakteriserte de håndskrevne og de tastaturskrevne elevtekstene til sju sjettetrinns elever som har prestert på et høyt nivå i skriving, stilte vi tre forskningsspørsmål:

- 1a. «Hva kjennetegner tekstene produsert for hånd med hensyn til avsnitt, rettskriving og tegnsetting?»
- 1b. «Hva kjennetegner tekstene produsert på tastatur med hensyn til avsnitt, rettskriving og tegnsetting?»
- 1c. «I hvilken grad er det kvalitative forskjeller og likheter mellom tekstene i forskningsspørsmål 1a og 1b?»

Både elevtekstene som ble produsert for hånd, og elevtekstene som ble produsert på tastatur, bestod av en rekke ulike karakteristiske trekk. Med hensyn til *avsnittsinndeling* var særlig fraværet av avsnitt i de håndskrevne elevtekstene fremtredende. Mangelen på avsnitt kan skyldes kompleksiteten som foregår i analoge skriveprosesser. Ifølge forventningsnormer, kompetansemål og forskning, burde allikevel våre informanter ha evnet å avsnittsinndelegge tekster for hånd («Normprosjektet» 2012–2016; Utdanningsdirektoratet, 2019c; Skjelbred, 2021). Koronapandemien kan være en årsaksforklaring for flere av studiens funn. Dette kan eksemplifiseres med at forskning viser at skrivemedier må benyttes for opprettholdelse og utvikling av skriveferdigheter, samt for å opparbeide en god skrivekondisjon. At informantene stort sett skrev på tastatur de siste skoleårene, kan også forklare at avsnittsinndelingen i tekstene produsert på tastatur er atskillig bedre enn tekstene produsert for hånd.

At informantene har ordnet tekstmomentene sine i episoder, kan forklares med skrivingens sosiale kontekst. Tekstene på tastatur ble produsert med en stillasbygger, og de digitale elevtekstene i datamaterialet var dermed et resultat av en sosial samskapingsprosess – som for øvrig var prosessorientert (Vygotsky, 1978; Dysthe, 1993; Säljö & Moen, 2001; Skodvin, 2001). Informantene har også forklart at de har

mye erfaring med å skrive på tastatur, og de fleste ytrer at de har gode holdninger til digital tekstproduksjon. Disse faktorene samsvarer med nasjonale kartleggingsundersøkelser og skriveforskning, og de fremheves som viktige for elevers læringsprosesser (Fjørtoft et. al., 2019).

Med hensyn til *rettskriving* fant vi at alle elevtekstene – uavhengig av skrivemedium – inneholdt utføringsfeil, talemålsbaserte feil og utviklingsfeil. Samtlige informanter produserte lengre tekster på tastatur enn for hånd. Derfor er det interessant at det forekom færre skrivefeilgjengangere i de digitale tekstene enn i de analoge. Ifølge forskning befestes ikke minnebilder i samme grad i digitale skriveprosesser som i håndskrift (Lundberg, 2009). Etersom rettskrivingopplæringen skal bidra til at elevene lærer å beherske normene og de formelle skriftspråkskonvensjonene som gjelder innenfor vårt språksamfunn, har vi derfor undret oss over hvorvidt informantene faktisk har forståelse for rettskriving av ordene de skrev på tastatur – eller om de har lent seg tungt på rettskrivingsprogrammet i *Microsoft Word*.

Selv om informantene har vist større grad av rettskrivingskompetanse på tastaturet enn for hånd, er det også viktig å påpeke begrensningene informantene har sett ut til å oppleve ved digital tekstproduksjon. Informantene fortalte at tekstskaping for hånd tillater dem å tegne, være kreative og personifisere tekster i større grad enn på tastatur. Dette samsvarer med våre funn, og det samsvarer med internasjonale studier (Meishar-Tal & Shonfeld, 2019). Tegningene vi analyserte i de håndskrevne tekstene så ut til å tillegge informasjon til det verbaltekstlige meningsinnholdet i tekstene. Forskning viser også at tegn, symboler og fysiske artefakter har en sentral rolle som medierende redskaper i tilegnelsen av skriftspråk (Duval, 2006).

Et annet interessant funn er at informantene, på tvers av skrivemediene, benyttet engelske lånord og engelsk ordstilling i setninger. Engelske lånord og fraser har fått stor plass i hverdagspråket til det norske folk. Dette kom til syne i stor grad i elevtekstene vi har analysert og diskutert. Informantene har med dette vist at de evner å kommunisere til et moderne publikum. Våre interpretasjoner viser allikevel at det er behov for en språklig bevisstgjøring, ettersom ikke alt lar seg oversette direkte – særlig dersom hensikten er å utrykke identisk meningsbetydning på to språk (Johansson & Graedler, 2002).

Med hensyn til *tegnsetting* i elevtekstene har vi funnet at tegnsettingskompetansen til informantene virker å være bedre på tastatur enn for hånd. Tendenser i datamaterialet antyder at informantene har strevet med korrekt bruk av tegnsetting for hånd. Forskning på digitale skrivemedier hevder at skriving på tastatur kan øke barns skrivemotivasjon (Genlott & Grönlund, 2013). Dette er fordi ferdighetene som benyttes ved å skrive på tastatur, krever færre motoriske og kognitive ressurser enn å skrive for hånd. Våre funn indikerer dermed at kompleksitet ikke nødvendigvis må forstås synonymt med bedre skriveprestasjoner.

I sin helhet kan denne studien medføre ulike praktiske implikasjoner. Nåtidens skrivemediedebatt er polarisert, og skriveforskningsfunn fremstår ofte som svart-hvitt. I lys av våre funn, ser vi at det er viktig at elever *faktisk bruker* skrivemediene for å mestre skriveprosessene i større grad. Det er utvilsomt krevende for lærere å vite akkurat når de ulike skrivemediene burde benyttes i skriveopplæringen. Allikevel kan vi slå fast at en variert skriveopplæring, der lærere evner å veilede elever underveis i skrivingen, vil tjene elevenes kognitive og motoriske utvikling. Fagfornyelsen presiserer at alle barneskoleelever skal lære å skrive med begge skrivemedier. Derfor er det vesentlig at norske skoler vektlegger utviklingen av en funksjonell håndskrift – på lik linje med opplæring i tekstproduksjon på tastatur. Både pennen og tastaturet er redskap som bidrar til læring i alle fag. Og utviklingen av skriveferdigheter – på begge skrivemedier – muliggjør aktiv deltakelse i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte.

6.1 Utspring

Som et videre utspring vil vi minne om at stødigere og grundigere skriveforskning er en nødvendighet for å kunne si når, under gitte omstendigheter, med hvilke oppgavetyper og for hvilke elever, lærere skal velge håndskrift eller tastatur (Gamlem et. al., 2020). 21st Century Skills trekkes ofte frem som hva elever trenger i fremtiden, og hva de skal lære på skolen i nåtiden (Wegerif, 2019). Kanskje går det voldsomme fremtidsfokuset i fagfornyelsen på bekostning av her-og-nå-fokuset?

Det er bred enighet i skriveforskningsfeltet om at digitale enheter brukes til individuelt arbeid i for stor grad (Blikstad-Balas, 2020; Kornhall, 2020). Forskning har også vist at elevers interesse for digitale enheter avtar jo mer de brukes i skolesammenheng

(Meishar-Tal & Shonfeld, 2019). Det er derfor ikke urimelig å anta at et eldre informantutvalg, under en tilsvarende kontekst, kunne vist en større variasjon i holdninger og tekstproduksjon knyttet til digitale skriveprosesser. Dette er tankevekkende faktorer for videre forskning.

I denne avhandlingen har vi hatt til hensikt å fremlegge gode beskrivelser, både teoretisk og empirisk. Våre funn er diskutert opp mot flersidige perspektiver, og vi mener derfor at en økt bevissthet rundt avhandlingens mange drøftinger kan bidra til en større faglig og pedagogisk verdi for elever ved norske skoler.

7 Litteraturliste

- Askvik, E. O., van der Weel, F. & van der Meer, A. L. H. (2020). The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults. *Frontiers in Psychology*, 11, 1810–1810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01810>
- Bakke, J. O. (2014). Å 'late tanker' med penn og tastatur - om Skrivehjulet og skrivning som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken (Red.), *101 Skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskeping* (s. 56-77). Fagbokforlaget/LNU-s skriftserie.
- Bakke J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag – En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge. <http://hdl.handle.net/11250/2582386>
- Bakke, J. O., Bueie, A. & Kverndokken, K. (2021). Den andre skriveopplæringen. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutanning 1-7* (2. utg., s. 173-202). Universitetsforlaget.
- Balsvik, L. & Mangen, A. (2016). Skrivning for hånd og på tastatur: mekaniske sider ved skrift. *Tidsskriftet viden om literacy*, (19), 27-34. <https://www.videnomlaesning.dk/media/1916/viden-om-literacy-nr-19.pdf>
- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfelleskap mulig å oppnå i skriveprøver? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 44-54). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet i skolen og i nasjonale prøver fire år etter innføringen av kunnskapsløftet (K06) - hvor står vi nå? *Norsklæreren* (4), 12- 18.
- Berge, K. L. (2014). Å kunne uttrykke seg skriftlig. I J. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 488-502). Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling* (2 utg.). Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Blikstad-Balas. (2020). Kapittel 3: Del 2. I M. Blikstad-Balas, P. Kornhall & J. M Nilsson, *Det store digitaliseringseksperimentet i skolen* (s. 169-181). Fagbokforlaget.

- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet - Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Brandmo, C. (2014). Metakognisjon og selvregulert læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 197-213). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brinkman, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). SAGE.
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 107-117). Gyldendal Akademisk.
- Couse, L. J. & Chen, D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(1), 75–98. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782562>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5. utg.). SAGE.
- Duval. (2006). A Cognitive Analysis of Problems of Comprehension in a Learning of Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1/2), 103–131.
<https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg., ny og utvidet utg. i samarbeid med Mari-Ann Igland). Samlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smith, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-32). Tapir Akademisk Forlag.
- Fjørtoft, S., Thun, S. & Buvik, M. (2019). *Monitor 2019 - En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. SINTEF Digital.
<http://hdl.handle.net/11250/2626335>

- Gamlem, S. M., Rogne, W. M., Rønneberg, V. & Uppstad, P. H. (2020). Study protocol: DigiHand - the emergence of handwriting skills in digital classrooms. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2), 25-41. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2115>
- Genlott, A. A. & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers and Education*, 67, 98–104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007>
- Gilje, Ø., Bjerke, Å. & Thuen, F. (2020). *Gode eksempler på praksis: Undervisning i en-til-en-klasserommet* (FIKS Rapport). FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/gepp-rapport--undervisning-i-en-til-en-klasseromme/gepp-rapport_15.05.20_fiks.pdf
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 73-108). Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2011). Methodological Practicalities in Analytical Generalization. *Qualitative Inquiry*, 17(9), 787–797. <https://doi.org/10.1177/1077800411423194>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johansen, A. (2021, 27. september). Digitale verktøy må brukes med klokskap. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/anja-johansen-digitalisering-laeremidler/digitale-verktoy-ma-brukes-med-klokskap/295083>
- Johansson, S. & Graedler, A-L. (2002). *Rocka, hipt og snacksy: Om engelsk i norsk språk og samfunn*. Høyskoleforlaget.
- Kalleberg, R. (2003). Håndtering og forebygging av vitenskapelig uredelighet. I K. W. Ruyter (Red.), *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 185-212). Gyldendal Akademisk.

- Karlsdóttir, R. & Stefansson, T. (2005). Utvikling av håndskrift. I H. Sigmundsson & M. Haga (Red.), *Ferdighetsutvikling: Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn* (s. 71-96). Universitetsforlaget.
- Kornhall, P. (2020). Kapittel 2: Del 2. I M. Blikstad-Balas, P. Kornhall & J. M Nilsson., *Det store digitaliseringeksperimentet i skolen* (s. 111-125). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T. & Aasen, J. T. (2012). Å skrive, det er å omskrive. *Bedre Skole*, 1(2012), 24-29.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202012.pdf>
- Lindsø, J. F. (2020, 24. september). *Blir barn smartere av å skrive for hånd?* Forskersonen. <https://forskersonen.no/debattinnlegg-meninger/blir-barn-smartere-av-a-skriveforhand/1746499>
- Lundberg, I. (2009). *God skriveutvikling: Kartlegging og undervisning* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Mangen, A. & Velay, J-L. (2010). Digitizing Literacy: Reflections On The Haptics of Writing. I M. H. Zadeh (Red.), *Advances in Haptics*, 385–402.
<https://doi.org/10.5772/8710>
- Mangen, A. (2016). What Hands May Tell Us about Reading and Writing. *Educational Theory*, 66(4), 457–477. <https://doi.org/10.1111/edth.12183>
- Meishar-Tal, H. & Shonfeld, M. (2019). Students' writing and reading preferences in a paperless classroom. *Interactive Learning Environments*, 27(7), 908–918.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1504306>
- Midling, A. S. (2020, 15. september). *Derfor blir barn smartere av å skrive for hånd.* Gemini. <https://gemini.no/2020/09/handskrift-derfor-blir-barn-smartere-av-a-skrive-for-hand/>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- «Normprosjektet». (2012–2016). *Normprosjektet. Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret).
<https://skrivesenteret.no/prosjekt/normprosjektet/#normene>
- NSD. (2022). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Ormstom, R., Spencer, L., Bernard, M. & Snape, D. (2014). The Foundations of Qualitative Research. I. J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton Nicholls & R. Ormston (Red.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (2. utg., s. 1-27). SAGE.
- Rønningsbakk, L. (2019). *Når didaktikken møter de digitalt innfødte: Teknologistøttet læringsarbeid i skolen i lys av tradisjonell og nyskapende undervisning* [Doktorgradsavhandling]. UiT Norges arktiske universitet.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/17088/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Røsvik, L. (2022, 10. januar). Digitaldiktaturet. *Ytring - NRK*.
<https://www.nrk.no/ytring/digitaldiktaturet-1.15764284?fbclid=IwAR0EuInddwfe9chLrXybbxPJwV43oCQseuBfE1mR806ndOG6MighoYkWkZo>
- Säljö, R. & Moen, S. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. & Moen, S. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative research: A practical handbook* (4. utg.). SAGE.
- Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2021). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skodvin, A. (2001). Forord. I L. Vygotskij, *Tenkning og tale* (s. 14). Gyldendal Akademisk Forlag.

- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Universitetsforlaget.
- Spilling, E. F., Rønneberg, V., Rogne, W. M., Roeser, J., & Torrance, M. (2021). Handwriting versus keyboarding: Does writing modality affect quality of narratives written by beginning writers? *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 35(1), 129–153. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10169-y>
- Sunde, K., & Lundetræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 62–78. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: 2.1 Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: Å kunne skrive som grunnleggende ferdighet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [https://www.udir.no/laring-og\[1\]trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/#](https://www.udir.no/laring-og[1]trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/#)
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Overordnet del: Grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2017d). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Norsk (NOR01-06): Grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Norsk (NOR01-06): Kompetansemål og vurdering: Kompetansemål etter 2. trinn*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Norsk (NOR01-06): Kompetansemål og vurdering: Kompetansemål etter 4. trinn*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Norsk (NOR01-06): Kompetansemål og vurdering: Kompetansemål etter 7. trinn*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er tverrfaglige temaer?* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Vagle, W. (2005). Tekstlengde + ordlengdesnitt = kvalitet? Hva kvantitative kriterier forteller om avgangselevenenes skriveprestasjoner. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Bind II: Norskeksamen som tekst* (s. 303-386). Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

- Wegerif, R. (2019). Introduction to the theory of dialogic education. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (s. 14-26). Routledge.
- Wollscheid, S., Sjaastad, J. & Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. Pen(cil) and paper on primary school students' writing skills – A research review. *Computers & Education*, (95), 19-35.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.001>
- Økland, T. G. & Aksnes, M. (2021, 9. april). *Det utvidede tekstbegrepet*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:1f1865fc-e4cc-48a0-918f-3530485ec424/topic:1:a6628df3-d215-481e-b816-dc05c3bf3847/topic:1:8d07ed85-b62a-4e82-ad62-bd3d10d4ef57/resource:429d7d5d-ac01-47a5-99cd-04b4970ab29e>
- Øvrebø, L. A. & Pizzaro, L. S. (2020). Bekymra for språket: Bytter ut punktum og komma med 😞. *NRK Vestfold og Telemark*.
https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/bekymra-for-spraket_-elever-dropper-komma-og-punktum-1.14892156

8 Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Forenklet informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Annas elevtekst skrevet for hånd: «*Juleferien 2021/2022*»

Vedlegg 6: Annas elevtekst skrevet på tastatur: «*Veving med [Farmor]*»

Vedlegg 7: Bjarnes elevtekst skrevet for hånd: «*Min ferie*»

Vedlegg 8: Bjarnes elevtekst skrevet på tastatur: «*Reisen mot fotball proff*»

Vedlegg 9: Carolines elevtekst skrevet for hånd: «*Juleferien 2021/2022 [:]*»

Vedlegg 10: Carolines elevtekst skrevet på tastatur: «*Å flytte hjemmefra*»

Vedlegg 11: Dinas elevtekst skrevet for hånd: «*Min juleferie 2021/22*»

Vedlegg 12: Dinas elevtekst skrevet på tastatur: «*Å være lege*»

Vedlegg 13: Elines elevtekst skrevet for hånd: «*[tegnet nisselue]*»

Vedlegg 14: Elines elevtekst skrevet på tastatur: «*Kattekrigerne*»

Vedlegg 15: Fatimas elevtekst skrevet for hånd: «*Juleferie 2021/2022 :)*»

Vedlegg 16: Fatimas elevtekst skrevet på tastatur: «*Har bodd i USA*»

Vedlegg 17: Gryes elevtekst skrevet for hånd: «*Juleferie 2021/22*»

Vedlegg 18: Gryes elevtekst skrevet på tastatur: «*Ut på tur, aldri sur.*»

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Benyttelse av analoge og digitale skriveverktøy i den viderekomne skriveopplæringen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne karakteristiske trekk ved elevtekster som er skrevet på ulike skrivemedier. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to grunnskolelærerstudenter for 1.-7.-trinn som skal skrive en masteroppgave om skriveutvikling i skolen. Formålet med prosjektet er å samle inn totalt 12 elevtekster, der seks er skrevet for hånd og seks er skrevet på fysisk tastatur. Hver enkelt elev skal altså skrive to tekster som vi samler inn. Vi ønsker også å gjennomføre korte, individuelle intervjuer med norsklærer og elevene.

Skrivemediedebatten er polarisert, og mediene spør ofte hva som er ’best’ – å skrive for hånd eller å skrive på tastatur?

Den digitale utviklingen har endret mange av premissene for skriving, noe som igjen har gitt muligheter for nye, tverrfaglige arbeidsmetoder. Skriving som grunnleggende ferdighet i det digitale forstås i fagfornyelsen som en viktig forutsetning for læring og deltakelse i et samfunn som endrer seg raskt. Med andre ord er skriving omfattende, og det finnes mange definisjoner og meninger om hva skriving er og hvordan skriveopplæringen bør foregå. På bakgrunn av disse faktorene har vi utarbeidet en tentativ problemstilling for vårt masterprosjekt:

Hva karakteriserer elevtekstene til seks sjuendetrinnselever som har prestert på et høyt nivå i skriving når de skriver for hånd og på fysisk tastatur?

Masterprosjektet skal etter planen være ferdig innen utgangen av mai 2022. Sensur registreres i august 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har tidligere funnet ut at tilgangen til skrivemedier er viktig for elevers skriveutvikling. Derfor ønsker vi at elevene og læreren som deltar i prosjektet tilhører en skole med 1:1-dekning på PC-er med fysisk tastatur.

Videre ønsker vi å samle inn elevtekster som er skrevet av elever som har prestert på et høyt nivå i skriving. I hovedsak ønsker vi denne målgruppen for å samle inn et større datamateriale. I tillegg finnes det lite skriveforskning blant denne elevgruppen.

Hva innebærer det for deg å delta?

All data vil bli anonymisert.

Vi ønsker at hver elev som deltar skriver to tekster som vi samler inn, der den ene er skrevet for hånd og den andre er skrevet på tastatur. Skrivningen foregår på skolen i to forskjellige norsktimer.

Som en avslutning ønsker vi å gjennomføre et kort, individuelt intervju med hver deltaker (seks elever og én norsklærer). Det vil gjøres lydopptak av intervjuene. Disse blir transkribert og slettet. Intervjuet vil handle om deltakernes erfaringer knyttet til håndskrift og skrivning på tastatur. Intervjuet vil vare i omtrent 10-15 minutter.

Foresatte kan se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt. Send e-post til: 110463@usn.no eller 212922@usn.no.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Følgende personer har tilgang til datamaterialet:
Student: Christopher Iversen Pauli
Student: Edona Halilaj
Veileder: Tonje Stenseth*
- *For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil eventuelle navn fra elevtekster anonymiseres og endres. Dette gjelder også intervjuene.*

*Deltakerne vil **ikke** kunne gjenkjennes i publikasjonen.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 31. august 2022. Alle personopplysninger og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Sørøst-Norge* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Tonje Stenseth, tonje.stenseth@usn.no.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, personvernombud@usn.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Tonje Stenseth

Studenter
Christopher Iversen Pauli & Edona Halilaj

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Benyttelse av analoge og digitale skriveverktøy i den viderekomne skriveopplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- å gi tilgang til to av mine tekster.

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

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

(Prosjektdeltakers navn)

Vedlegg 2: Forenklet informasjonsskriv til foresatte

16. mars 2022

Til foresatte

Informasjonsskriv – kort forklart

Vi er to masterstudenter som ønsker å gjennomføre et forskningsprosjektet kalt *Benyttelse av analoge og digitale skriveverktøy i den viderekomne skriveopplæringen*.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har tidligere funnet ut at tilgangen til skrivemedier (håndskrift / PC) er viktig for elevers skriveutvikling. Derfor ønsker vi at elevene og læreren som deltar i prosjektet tilhører en skole med 1:1-dekning på PC-er med fysisk tastatur. Videre ønsker vi å samle inn elevtekster som er skrevet av elever som har prestert på et høyt nivå i skriving. I hovedsak ønsker vi denne målgruppen for å samle inn et større datamateriale. I tillegg finnes det lite skriveforskning blant denne elevgruppen.

Vi ønsker å samle inn:

- To elevtekster ditt barn har skrevet i skolesammenheng.
- Et kort intervju som handler om barnets synspunkter rundt det å skrive for hånd og på tastatur.

Alle data anonymiseres. Dataene slettes ved prosjektslutt (utgangen av august 2022).

Vennlig hilsen

Edona Halilaj og Christopher Iversen Pauli, masterstudenter ved Universitetet i Sørøst-Norge

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

30.04.2022, 13:01

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

258315

Prosjekttittel

Benyttelse av analoge og digitale skriveverktøy i den viderekomne skriveopplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tonje Stenseth, tonje.stenseth@usn.no, tlf: 35575230

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Christopher Iversen Pauli, christopher.i.pauli@gmail.com, tlf: 46918817

Prosjektperiode

03.01.2022 - 31.08.2022

Vurdering (1)

01.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 01.02.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 31.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG – utvalg 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake. Barna vil også gi sin tilslutning/etisk samtykke til deltagelse.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61d2f1c0-01c4-4f67-b1b2-c78aef5dbfc8>

1/2

LOVLIG GRUNNLAG – utvalg 2

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide for utvalg 1 – elever

1. Hva synes du om å skrive på skolen?
2. Skriver du mest for hånd eller på tastatur på skolen?
3. Skriver du mye på fritiden?
4. Skriver du mest for hånd eller på tastatur på fritiden?
5. Liker du best å skrive for hånd eller på tastatur?
6. Hva tenker du kan være fordeler med å skrive på tastatur?
7. Hva tenker du kan være ulemper med å skrive på tastatur?
8. Hva tenker du kan være fordeler med å skrive på for hånd?
9. Hva tenker du kan være ulemper med å skrive på for hånd?
10. Hvis du tenker på god tekst du skrev litt tilbake i tid – ble den skrevet for hånd eller på tastatur?
11. Husker du omtrent hvor gammel du var da du begynte å skrive på tastatur?
12. Husker du omtrent hvor gammel du var da du begynte å skrive for hånd?

Vedlegg 5: Annas elevtekst skrevet for hånd:

«Juleferien 2021/2022»

Juleferien 2021/2022

1 Det jeg har gjort i ferien er aka, vært hjemme, kjørt bil, mynsta
2 duletre, begravd katten min, kjeda meg inni n mye, ikke sovde
3 mye. Jeg har spist vanlig mat og pinnekjøtt på ulafte
4 eget lig så var det pinnekjøtt med soppsauss og
5 poteter og gulrot men jeg like bare pinne kjøtt
6 til dessert hadde vi riscream med sauss men
7 det er ikke godt så da fikk jeg en is i stedet.
8 Det som var bra er at jeg fikk et lego
9 sett som jeg brukte hele juledag på og bygge
10 den. Det var et baby yoda lego sett som var
11 19,24 cm høy og 21,02 cm bred. Jeg fikk
12 masse bra, alt dette sjedde hos pappa
13 og dette sjedde hos mamma: Jeg kjeda meg
14 her også men her så hadde vi pynta juletreet
15 på 14 des, det var her jeg feira nytt år. Jeg fikk
16 mye fint her og så jeg fikk klær, lego, penger
17 (1500)kr, puzzle spill på 1000 piler og jeg fikk to
18 så da fikk jeg 2 puzzle spill med 2000 piler tilsamr
19 en, Smykker, penner alt dette fikk jeg hos
20 mamma. Jeg spiste pasta carbonara og det var
21 godt, det var mye bra som sjedde blant annet:
22 ferie nytt år med ANP (Venn av mamma),
23 så masse fyrverkeri, Men det var ting som
24 ikke var gøy og det var at jeg hadde om-
25 gang sykken på nytt år ~~att~~ og jeg droir å
26 kasta opp hele tiden og jeg ville nesten ikke
27 spise og det var ikke noe gøy i det hele tatt

Vedlegg 6: Annas elevtekst skrevet på tastatur:

«Veving med [Farmor]»

Veving med [redacted] farmor

- 1 I dette intervjuet har jeg intervjuet en person som elsker å veve. (50+) Hun
2 jobber på noe som heter Unghusflid og der er hun sjefen for veve gruppa.
3 Jeg ville intervjuer henne om akkurat veving her er det intervjuet om
4 veving:
- 5 **når vevet du dit første teppe?**
6 **Jeg lagde mitt 1 teppe da jeg var 9 år. Og det ligger rett ved siden av oss.**
7 **Det var også det 1. Jeg lagde.**
- 8 **hvor gammel var du da du begynte å veve?**
9 **Farmor kikker ut av vinduet før hun plutselig sa: Jeg var 9 år**
- 10 **gikk du på noen kurs for å lære å veve isåfall hvilket?**
11 **Hun sier at: jeg gikk på mange kurs og jeg hadde veving i utdannelsen**
12 **som aktiviteter. Etter vert begynte jeg å undervise i veving på**
13 **husflidslaget.**
- 14 **Når ble du interessert i veving?**
15 **Hun svarer at hun har egentlig vært det hele livet men begynte når jeg**
16 **var liten jente.**
- 17 **hvorfor ble du interessert i veving?**
18 **det er så mye man kan lage og jeg liker å lage ting men garn og tråd.**
19 **Det er veldig spennende.**
- 20 **hva liker du å veve?**
21 **Jeg er glad i å veve skjerf. Det liker jeg veldig godt å veve men jeg kan**
22 **også veve puter og duker.**
- 23 **hvilket type garn bruker du når du vever?**
24 **Jeg bruker veldig masse et tynt tynt tynt ull garn. Jeg bruker noe som**
25 **heter bomull. Jeg liker noe som heter cotolin.**
- 26 **holder du på med en ting som du må veve. Så hva vever du?**
27 **akkurat nå så vever jeg et type sitteunderlag. Det lager jeg av**
28 **restegarn. Den er laget med ullgarn.**
- 28 **Kan du kort forklare hvordan man vever?**
29 **et vevd stoff det består av to sett av parallelle tråder som hvor det ene**
30 **setter heter rennin og det andre heter innslag. For at de to**
31 **tråsystemene skal fungere som skal bli et stoff må de flettes i**
32 **væreandre.**
- 33 **Hvis du kunne gjort noe annet en veving hva ville du ha gjort da?**
34 **Jeg ville jeg ha strikka og Hekla og jeg gjør noen ganger noe som heter**
35 **telemarksbinding.**
- 36 **Har du vevd en gave noen gang isåfall hvem lagde du den til og hva**
37 **lagde du?**
38 **Jeg har vevd skjerf i ull og den var til min mamma.**
- 39 **Når begynte du å veve hjemme hos deg selv?Jeg begynte å veve**
40 **hjemme hos meg selv da jeg var 28 år. Da fikk jeg min egen vev**

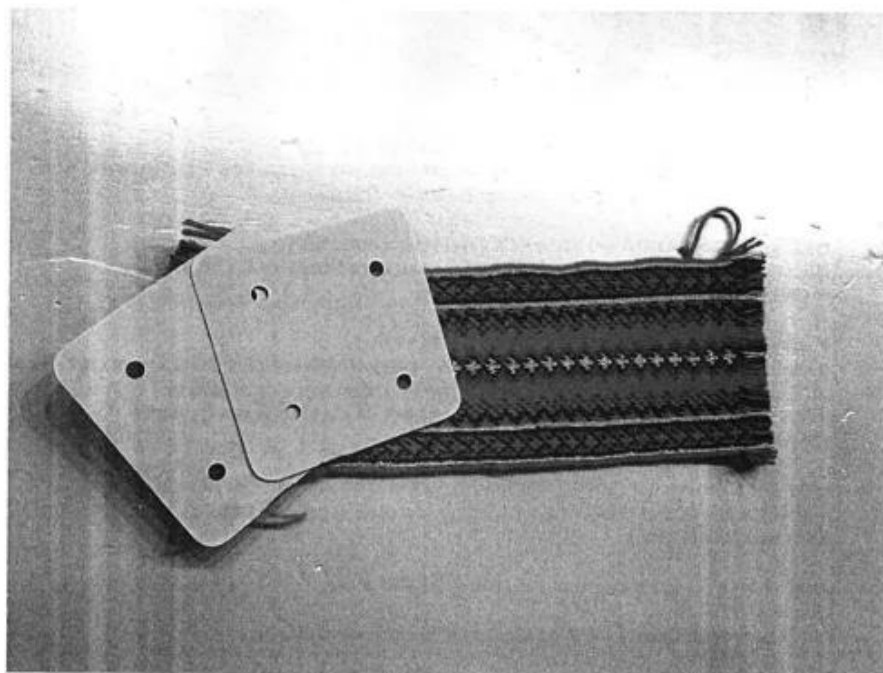
- 41 **Hjemme finnes det flere type vever i såfall kan du veve på de**
42 **forskjellige?**
43 **Hun sa at hun kunne veve på flat vev, bord vev, gridvev, brikkevev,**
44 **gabyiskvev, fotvev,**

45 **Eller av vever.**

46 **Her er produkter fra en flatvev og en bordvev.**



47 **Detter er produktet av en brikkeveven**



48 **Dette er hennes første teppe**

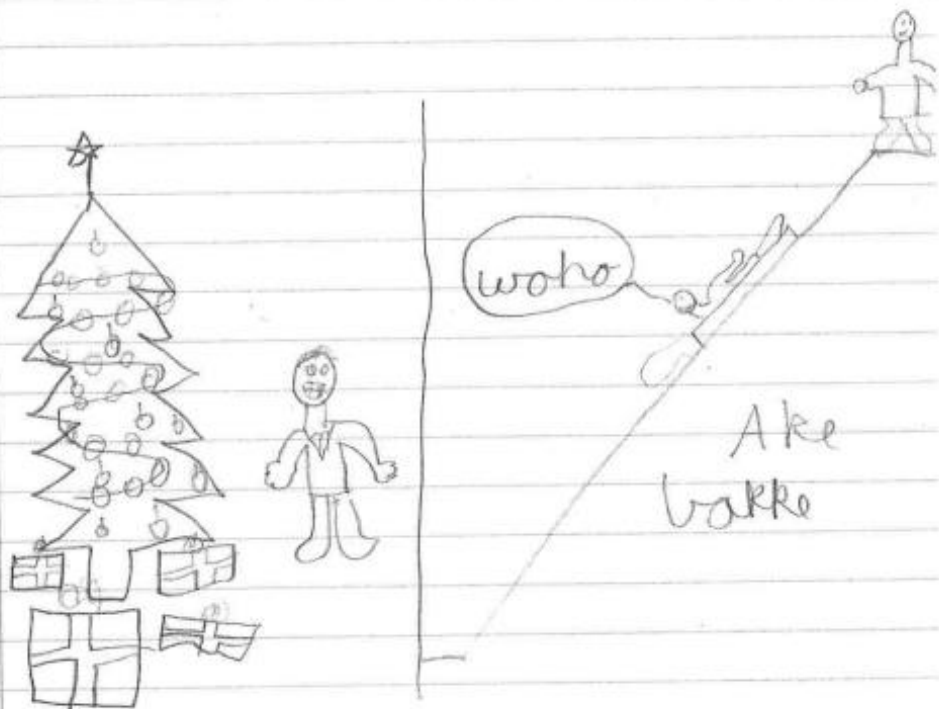
Vedlegg 7: Bjarnes elevtekst skrevet for hånd: «Min ferie»

Min ferie

1 jeg har hatt en veldig fin
2 ferie. Jeg har spist masse
3 god mat, og gjort noen gøy
4 ting. Jeg har spist tubbe, pinne-
5 kjøtt, kalkun og mye mer. Jeg
6 feira julen min hos farmoren
7 min og med mange fra familien
8 Jeg fikk mange fine gaver og
9 jeg hadde det veldig bra. Når jeg
10 ikke har vært med familien har
11 jeg sittet mye i ure, men jeg
12 har også vært med venner.
13 På den siste fredagen var jeg
14 i hoppbakken med Marius, Mathias
15 F, Theodor, Jesper og Emil det
16 var veldig gøy. Det jeg syntes
17 var best med ferien var å kunne
18 feire jul med familien. Jeg har
19 også besøkt mormoren men
20 fordi hun skal flytte til USA.
21 Hun må flytte til USA fordi
22 Johan (mannen hennes) har fått
23 en jobb det. Det var litt trist
24 at de måtte flytte, men de kommer
25 på besøk, og de flytter tilbake om
26 cirka 2 år. I år feira vi ikke
27 nytårsaften med noen, men vi

Min ferie del 2

28 hadde det bra uansett. Vi
29 skjøt opp raketter å spiste
30 kalkun og når vi kom inn koser
31 vi oss også på en seil.
32 De fleste gavene var gaming ting,
33 så det var gøy å teste ut det.
34 Jeg har også vært på besøk hos
35 Bestefaren min og de har besøkt
36 oss. Julen min har vært veldig
37 fin, gøy og morsom.



Vedlegg 8: Bjarnes elevtekst skrevet på tastatur:

«Reisen mot fotball proff»

Reisen mot fotball proff

- 1 Emil sier at man bare må gønne på for å bli best. Emil er 11 år og er født og oppvokst i Porsgrunn.
2 Emil går på Urædd fotball og drømmen hans er å bli fotball proff.
- 3 ~~Jeg tror jeg vil skrive som de gjorde i ikke bruk tiden din på og dilte etter de populære.~~
- 4 Hva er det du akkurat liker med fotball?
- 5 Det er spenningen som gjør at jeg er så glad i fotball, men også det at jeg får vært med alle
6 vennene mine.
- 7 Men er det noe du ikke liker med fotball eller som du syntes burde gjort annerledes?
- 8 Jeg har egentlig ikke tenkt så mye på det, men jeg synes alt funker veldig bra og jeg tror ikke jeg
9 ville endret noe for da kunne det fort bli feil, og jeg hadde syntes at fotball ikke var så gøy.
- 10 Når begynte du med fotball?
- 11 Jeg begynte veldig tidlig, jeg var 4 år når jeg begynte, men jeg begynte for fult når jeg var 5.
- 12 Scoret du mange mål når du var liten?
- 13 Ja jeg scorte ganske mange mål til vanlig. Også var det noen kamper jeg ikke scorte så mye.
- 14 Scorer du mye nå?
- 15 Nei nå scorer jeg ikke så mye, men jeg har en del assist, gode taklinger og gode pasninger
- 16 Hvem var det som fikk deg til å starte med fotball?
- 17 Jeg startet med fotball fordi jeg alltid har vært glad i fysisk aktivitet også ville foreldrene mine at
18 jeg skulle begynne på det.
- 19 Er det noen i familien din som spiller fotball?
- 20 Ja faren min spiller og trener meg, men utenom han spiller ingen andre i familien min fotball.
- 21 Er det en kamp du husker spesielt godt?
- 22 Ja det var en gang jeg chippet ballen over keeperen, men jeg husker ikke hvilket lag jeg spilte mot.
- 23 Har du noen mål med fotballen?
- 24 Målet mitt er en gang kunne spille med eller mot Tottenham.
- 25 Har du noen tips til alle de andre som vil bli gode i fotball.
- 26 Ja det er bare å gønne på og aldri gi opp.

Vedlegg 9: Carolines elevtekst skrevet for hånd:

«Juleferien 2021/2022 [:)]»

Juleferien 2021/22 😊

1 I Juleferien har jeg stått på ski med storesøstera
2 mi Jana. Jeg synes det var veldig gøy siden hun bor i
3 Trondheim og jeg får ikke sett henne så mye. Vi
4 sto på ski på Jarseng. På Mandag da det var
5 planleggings dag så var jeg, Maja og Fatima i
6 byen og sto på skøyter det var super gøy fordi
7 det er et år siden eller noe siden jeg har
8 stått på skøyter. På julaften ble jeg super glad
9 siden jeg fikk noen øredobber som er laget
10 av ekte diamanter og det var det som
11 jeg ønsket meg mest. Jeg fikk også
12 noen andre ting som et kosesett med
13 bjørner på og et annet kosesett som er helt lilla.
14 Samme dag som jeg sto på ski kom farfar
15 på besøk det var koselig. På julaften så spiste
16 vi kalde som er min favoritt og pinnekjøtt.
17 Jeg synes det er litt trist at bestemor og
18 bestefar og de to søstene har og tanta mi bor
19 i Russland fordi det er veldig mange år
20 siden jeg har vært der på grunn av
21 Corona, men jeg pleier å få time de ganske
22 ofte. I juleferien har jeg og Jana sett på
23 6 Harry Potter filmer og vi mangler bare to igjen.
24 Det var gøy og koselig fordi vi satt i sofa og
25 vi hadde tepper og snacks. På Nyttårs aften
26 så spiste vi en russisk salat, pinnekjøtt og
27 Rikve. Den salaten er verdens beste. Da tenkte
28 jeg ekstra mye på familien i Russland. Vi hadde

[sideskift]

29 stjerner skudd og vi koste oss veldig og jeg
30 var oppe til klokka tolv. Det var ganske mye
31 om min jul men jeg hadde mye mer å
32 skrive hvis jeg rakk. 😊

Vedlegg 10: Carolines elevtekst skrevet på tastatur: «Å flytte hjemmefra»

Å flytte hjemmefra

- 1 Å flytte kan noen ganger være skummelt, sier Jana.
- 2 I dette intervjuet møter vi Jana (21) som har flyttet hjemmefra for å studere i en annen by.

- 3 **Når flyttet du ut?**
- 4 Jeg flyttet ut høsten 2019 da jeg var 19 år.

- 5 **Gledet du deg til å flytte ut?**
- 6 Ja, jeg gledet meg veldig til å flytte ut fordi da ble jeg selvstendig og kunne prøve nye ting.

- 7 **Hvordan var det å flytte hjemmefra?**
- 8 Det var litt skummelt i starten fordi man vet ikke hva man kommer til. Det var en lang reise og stor
- 9 prosess.

- 10 **Hvorfor ville du flytte til Trondheim?**
- 11 Jeg søkte egentlig i Bergen, Oslo og Tromsø, men jeg hadde en liste og jeg kom ikke inn på de så ble
- 12 jeg tilfeldig satt i Trondheim. Å Trondheim er en by kjent for gode studentmiljøer og jeg syns det er
- 13 gøy å bo i en stor by.

- 14 **Hvordan syns du det er å bo i Trondheim?**
- 15 Jeg syns der er en veldig fin by. Jeg trives veldig godt her. Det er bra plasser til studenter og de har til
- 16 å med er eget fotballag til bare studenter. Det er mye dårlig vær her da, det kan noen ganger føles
- 17 som at det er alle fire årstider på en dag fordi det er så skiftende vær her.

- 18 **Hva studerer du i Trondheim?**
- 19 Jeg studerer bioingeniør som man må studere i 3 år.

- 20 **Hva heter skolen du går på?**
- 21 Skolen jeg går på heter Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

- 22 **Hva er det beste med å flytte ut?**
- 23 Det beste med å flytte ut er at jeg kan velge litt mere selv og at ingen maser på meg om når jeg må
- 24 komme hjem. Jeg liker også at jeg kan få besøk når jeg vil.

- 25 **Hva er det verste med å flytte ut?**
- 26 Det verste med å flytte ut er at jeg må betale selv for leie, strøm og mat. Også er det slitsomt at man
- 27 må lage middagen selv etter en slitsom dag, men man blir vant til det.

- 28 **Hva liker du å gjøre i Trondheim?**
- 29 Jeg liker å være med venner, trene, dra på forskjellige spisesteder, gå fine turer og å gå på
- 30 loppemarked. Før corona pleide det å være gøy musikkarangemanger og konserter som jeg pleide å
- 31 være med på.

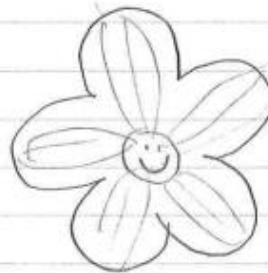
- 32 **Har du tenkt til å fortsette å bo i Trondheim?**
- 33 Jeg trives veldig godt her, men jeg skal ikke bo her videre.
- 34 Jeg flytter herfra til sommeren.

Vedlegg 11: Dinas elevtekst skrevet for hånd: «Min juleferie 2021/22»

Min Juleferie 2021/22 ★ ☺

1 I ferien har jeg gjort mye. Jeg, ~~og~~ Mamma, Pappa
2 og Julianne dro opp til Farmor i Ødalen. Der
3 spiste vi masse søtne rundstykker med karkonade
4 og ribberull og sånt, jeg elsker ribberull. På
5 julaften spiste vi ribbe og surkål men det
6 liker ikke jeg da. Men surkål gøy og lage.
7 Når vi åpner gaver så skjer det samme hvert
8 år det er at Julianne, lillesøstra mi ser alle
9 gavene jeg har fått så får hun sånn at
10 hun på en måte er misunnelig selv ~~og~~ når
11 hun er ferdig og være sur som etterpå
12 er hun veldig fornøyd med sine egne gaver.
13 Men det er litt dumt da. Etter julaften
14 dro vi hjem fordi mamma og pappa måtte
15 jobbe. 4 dager senere dro vi tilbake på
16 hytta og feiret nyttårs aften ~~og~~, spiste kalkun
17 og tenkte fyrverkeri med noen venner av oss.
18 Selvefølgelig tok vi et bad i kullet i isen
19 og sto masse på skøyter. Høyde punktet var
20 kanskje når vi begynte og planlegge turen vi
21 skal gå i sommer med de som var på hytta
22 fordi vi bestemte oss for at vi skal kjøpe
23 HELIKOPTER ut på vidda og gå en 4 netters
24 lang tur tilbake. Dagen etter dro jeg og resten
25 av familien til farmor, og besøkte søsken Lorna
26 våre. PS på julaften gikk jeg og pappa og tenkte
27 lys på gravene til farfar det var litt fint på en måte.

28 Etterpå dro vi hjem, det er en 3 timers
29 lang tur men jeg liker og kjøre bil.
30 Dagen etter dro jeg og Julianne til Vestermar og ble
31 og møtte Sander og Frida søkenbarna våre.
32 Jeg og Sander som er like gammel som meg
33 lagde verdens kuleste sukkergate. Med fire tårn og
34 etterpå så kjøpet vi oppa den, det var gøy.
35 Jeg tok også med meg et gammelt dukkehus
36 som jeg og sander skal pakke opp og selge
37 på finn. Vi tapeserte alle veggene og gulv og
38 malte alle møbler og så på teaterstykket
39 Julianne og Frida hadde laget oppsumert
40 en Fin Jul.




Vedlegg 12: Dinas elevtekst skrevet på tastatur: «Å være lege»

Å være lege

- 1 Har du noen gang lurt på noe om og være lege? Jeg har valgt og intervjuet Elise
2 (42) om hvordan det er og være lege.
- 3 Hva er det du har spesialisert deg i ?
4 Elise sier at hun valgte og spesialisere seg valgte hun og spesialisere seg i psykiatri.
- 5 Hvor lang hvor din utdanning hvor utdannet du deg og hva utdannet du deg i?
6 «Min utdanning varte i 6 år på universitetet etter videregående. Jeg utdannet meg som
7 lege i København i Danmark» svarte Elise. Etter det har hun også spesialisert seg.
- 8 Men når du kunne velge mellom alle jobber hva fikk deg til og velge lege?
9 Elise svarer at hun valgte akkurat lege fordi det var noe hun alltid hadde hørt spennende
10 ut for hun kan hjelpe andre. Elise nevner også at hun synes hjernen og kroppen er veldig
11 interessant.
- 12 Hvor lenge har du jobbet der du jobber nå?
13 Akkurat der jeg er nå har jeg jobbet i seks år forteller Elise.
- 14 Hva går jobben din ut på egentlig?
15 Elise forteller at hun jobber på en lukket psykiatrisk avdeling.
16 Hva vil det si at den er lukket?
17 Det betyr at døren er låst og vi som jobber her bestemmer om pasientene skal få lov til
18 og gå ut eller ikke. Mange av de som er innlagte der ønsker ikke og være der.
- 19 Siden de ikke vil være der hvilket sykdommer har de?
20 De har på en måte blitt syke i tankene sine, ting som høres rart ut for oss kan være ting
21 de er helt sikre på at skjer i virkeligheten. Nå har vi en innlagt som tror han er Jesus
22 tilføyer hun.
- 23 I en jobbdag hva bruker du tiden din til?
24 Jeg starter dagen med et tidlig morgenmøte så snakker jeg litt med noen pasienter gir dem
25 medisiner og gjør masse papirarbeid. På slutten av dagen skriver jeg pasient journal.
- 26 Hva er det aller beste med din jobb?
27 Det aller beste må være når vi klarer og hjelpe de som er syke. Når de forstår at de har
28 vært syke. Det må være det aller beste.
29 Når du har svart på det beste hva vil du si at er det verste?
30 Det verste er når folk ikke blir friske og får et dårlig liv for det skjer. Det er ikke alle vi
31 klarer og gjøre like bra som før.
- 32 Har du videre planer skal du bytte avdeling eller noe?
33 Jeg har ikke noen spesielle planer om og bytte. Det kan hende jeg bytter avdeling, men jeg
34 skal fortsette med og være psykeater.
- 35 Til slutt har du noen videre mål?
36 Elise avslutter intervjuet sitt med og si at hun bare vil bli bedre i det hun jobber med

Vedlegg 13: Elines elevtekst skrevet for hånd: «[tegnet nisselue]»



Lykke-
 Parnett 1 I år var det første jule med Lykke. Vi
 kunner 2 feiret ikke med dem, men vi møtte dem hos
 min/sitt 3 tante, jeg, Lul og pappa, a skulle egentlig
 2. Min 4 bare komme innom med gaver, men pappa
 2021 5 hadde glemt gaverne til Guro, Mats og
 6 Lykke, så han satte oss igjes der og
 7 Suranne heret gavene til vakt han kunne. Det
 8 var gøy, for Suranne og Tobias var også
 9 der og de har vi ikke møtt på lenge.
 Guro 10
 min/sitt 11 Vi skulle egentlig feire med Bertemor og
 år 12 Bertemor i år, men de ville ikke feire med
 min/sitt 13 oss, de synes det ble litt for utrolig
 Guro 14 så vi feiret med Memmo og Boffa isteden
 15 for, det var også gøy. Det var med dem
 til Tobias, jeg egentlig ville feire med nå jeg
 17 hadde at Lykke skulle feire med Mats sin
 Memmo 18 side i år.
 og Boffa 19
 Jule 20 Jeg er veldig fornøyd med julegavene
 til min/mamma 21 mine, jeg hadde aldri at jeg skulle
 22 få Apple Pass! Med en gang jeg fikk
 Bertemor 23 den jublet jeg å holde den til i Paden
 og Boffa 24 min, men så fant jeg og Suranne ut at
 Jule 25 det var feil bergens og mamma og
 til pappa 26 pappa fikk bittel den og nå har den
 27 cirka 13% ~~opp~~ og har brukt opp batteri

[se digital overføring på neste side – grunnet utydelig kopi].

Lines tekst overført fra håndskrift til PC (grunnet dårlig kopi)

I margen:

Lykke= barnet til kaninen min / født 2. Novem 2021

Susanne= Kaninen min og guro sin / et år eldre enn guro. Også søsteren til Tobias.

Mommo og Boffa = Foreldrene til mamma.

Bestemor og bestefar = Foreldrene til pappa.

Overskrift

[Tegnet nisselue]

Hovedtekst

I år var det første julen med Lykke. Vi feiret ikke med dem, men vi møtte dem hos tante, jeg Liv og pappa skulle egentlig bare komme innom med gaver, men pappa hadde glemt gavene til guro, Mats og Lykke, så han satte oss igjen der og hentet gavene så rasket han kunne, Det var gøy, for Susanne og Tobias var også der og de har vi ikke møtt på lenge.

Vi skulle egentlig feire med bestemor og bestefar i år, men de ville ikke feire med noen, de synes det ble litt for slitsomt så vi feiret med Mommo og Boffa istedenfor, det var også gøy. Det var med dem jeg egentlig ville feire med når jeg hørte at Lykke skulle feire med Mats sin side i år.

Jeg er veldig fornøyd med julegavene mine, jeg trodde aldri at jeg skulle få Apple Pen! Med en gang jeg fikk den prøvde jeg å koble den til iPaden min men så fant jeg og Susanne ut at det var feil versjon og mamma og pappa fikk byttet den og nå har den cirka 13% :D jeg har brukt opp resten.

Vedlegg 14: Elines elevtekst skrevet på tastatur:

«Kattekrigerne»

Kattekrigerne

- 1 [redacted] (11) har lenge lest Kattekrigerne, men akkurat hvor lenge? Hvilken katt,
- 2 klan, evne og bosted liker hun best? I dette intervjuet intervjuer [redacted] V. [redacted] (11) Emilie
- 3 om seriene, bøkene, kattene, klancene og selvfølgelig Emilie selv.

- 4 Dette intervjuet ble gjort på melding, og det tok 4 dager å få alle svarene ferdig.

- 4 Når begynte du å lese Kattekrigerne?
- 5 Jeg begynte å lese Kattekrigerne i 2018.

- 7 Hvorfor begynte du med Kattekrigerne?
- 8 Jeg begynte med Kattekrigerne fordi det høstes spennende ut og etter jeg hadde lest første bok skjente jeg at det kom til
- 9 å bli spennende.

- 10 Hvor ofte leste du Kattekrigerne i starten?
- 11 Jeg leste Kattekrigerne ganske så ofte i starten, men ikke så ofte som jeg gjør nå.

- 12 Hvor ofte leser du Kattekrigerne nå?
- 13 Jeg leser Kattekrigerne minst 1 ½ time om dagen.

- 14 Hvor spennende fra 0-10 synes du Kattekrigerne er? Hvorfor?
- 15 Jeg synes Kattekrigerne er 10/10 spennende fordi det skjer noe nesten hele tiden.

- 16 Hvilken serie liker du best? Hvorfor?
- 17 Jeg liker serie 6 best fordi det skjer noe hele eller nesten hele tiden, det skjer noe i hvert kapittel.

- 18 Hvis du bare kunne velge en katt, hvem er favoritten din?
- 19 Favoritten min må være Steinhjerte.

- 20 Hvis du kunne vært en av kattene, hvem ville du vært?
- 21 Hvis jeg bare kunne hvert en av kattene, ville jeg vært Fiolstråle.

- 22 Hvilken klan liker du best?
- 23 Jeg liker Skyggeklanen best.

- 24 Hvilken leir synes du lever best i serie 5?
- 25 Jeg synes Elvslynges leir lever best.

- 26 Hvem av kattene har spesielle evner? Tror du at du vet du hvorfor?
- 27 Gåsefjær, Duevinge, Blåstrupefjær, Løvebrann, Steinhjerte og Tre har spesielle evner. Nei, jeg tror ikke det, men det
- 28 kan være fordi Stjerneklanen har gitt dem det.

- 29 Hvem av kattene med evner liker du best?
- 30 Jeg liker Steinhjerte best av kattene med evner.

- 31 Hvilken evne liker du best?
32 Jeg liker best Gåsefjær sin evne, jeg synes det er kult å kunne se mange profetier.
- 33 Hvilken evne ville du helst hatt? Hvorfor?
34 Jeg ville helst hatt Blåstrupefjær sin evne, fordi jeg synes det er kult å kunne se i tankene og drømmene til andre.
- 35 Hvis du skulle bytte ut kattene med et annet dyr, hvilket og hvorfor?
36 Hvis jeg skulle bytte ut kattene med et annet dyr ville jeg valgt geit, fordi det er favorittdyret mitt.
- 37 Hvor mange serier håper du det blir?
38 Jeg håper at det blir minst 14 serier.
- 39 Er det noe du gjerne ville lagt til i bøkene? (F.eks. Sang, magi, null mennesker, osv...)
40 Hvis det er noe jeg kunne lagt til i bøkene hadde det hvert enda en klan.
- 41 Hvis du skulle blandet to katter, hvem ville du blandet og hvorfor?
42 Hvis jeg skulle blande ti katter, ville jeg blandet Sandstorm og Ravnepote fordi det hadde sett ganske kult ut.
- 43 Siden du valgte Sandstorm og Ravnepote, hva skal den hete?
44 Hvis Sandstorm og Ravnepote hadde blitt én katt, hadde Ravnestorm hvert ganske kult.
- 45 Er det noe mer du gjerne vil fortelle?
46 Hvis man leter etter spennende lesestoff, bør man lese Kattekrigerne!



Vedlegg 15: Fatimas elevtekst skrevet for hånd:

«Juleferie 2021/2022 :)»

Juleferie 2021/2022 ☺

1 Jeg reiste til Iran i juleferien for å møte familien etter
2 2 år.


3 Det var veldig gøy fordi det var mindre korona der.
4 Jeg tok med ganske mange ting derfra som man ikke
5 finner i Norge sammen med gaver.

6 Det var masse god persisk mat der som vi spiste.
7 En av de beste tingene var å feire bursdagen min med
8 familie og venner for første gang etter 5 år.

9 jeg fikk møte en venn som heter Andia og det var fint
10 å se henne igjen fordi hun er hyggelig og gøy å
11 være med.

12 Det pleier alltid å være trist når vi drar, men heldigvis
13 ikke like mye denne gangen fordi de kommer til Norge
14 om 10 uker.

15 Det er lenge, men tiden går fort håper jeg. ☺



Vedlegg 16: Fatimas elevtekst skrevet på tastatur:

«Har bodd i USA»

Har bodd i USA

- 1 Det er gøy å prøve nye ting og bo andre steder sier **Amir**, 12 år.
- 2 **Amir** **Abdullahi** har vært i utrolig mange forskjellige land og
- 3 bodd i USA for noen år.
- 4 Hun liker å se nye steder og ta bilder av dem.

- 5 Når flytta du til USA?
- 6 **Vi flytta til USA i sommer 2016.**

- 7 Hvorfor gjorde du det?
- 8 **Vi gjorde det fordi vi ville prøve noe nytt**
- 9 **og se hvordan andre bodde i andre land.**

- 10 Hvordan var det å være i USA?
- 11 **Det var veldig fint, ingen så like ut og det**
- 12 **var mange høye bygninger.**

- 13 Hva var mest annerledes?
- 14 **Det var ingen som gikk til steder, alle kjørte.**
- 15 **De har noen egne butikker til asiatiske og mørkhudet folk.**

- 16 Hva var det beste?
- 17 **Folk var hyggelige og det var kule butikker**
- 18 **som Walmart og Target.**

- 19 Hva savna du mest?
- 20 **Jeg savna familien min og maten mest fordi de**
- 21 **har annerledes mat i USA.**

- 22 Hvordan var været?
- 23 **Det var normalt vær der vi bodde, men i noen deler av**
- 24 **landet er det varmere/kaldere.**

- 25 Hvor lenge bodde dere der?
- 26 **Vi bodde der i 2 år og deretter flytta tilbake til Iran.**

- 27 Hvorfor flytta dere tilbake?
- 28 **Vi flytta tilbake fordi jeg kunne ikke gå på skole der fordi da**
- 29 **måtte jeg starte i 1 klasse igjen.**

- 30 Likte du best å bo i USA eller der du bor nå, hvorfor?
- 31 **Jeg likte USA best fordi det var mange kule ting man kunne gjøre der.**
- 32 **Det var butikker som solgte nesten alt du kunne tenke deg.**

- 33 Hvor har du planlagt å bo videre?
- 34 **Vi skal forsette og bo her videre fordi vi har venner og familie her, men vi**
- 35 **drar på besøk til USA cirka 2 ganger i året.**

Vedlegg 17: Grys elevtekst skrevet for hånd: «Juleferie 2021/22»

Juleferie 2021/22

1 I juleferien har jeg vært
2 hjemme, vi har spilt spill
3 f.eks. Monopoly. Jeg har også
4 holdt meg på med kunst og
5 håndverk. I juleferien var nok
6 juleaften og nyårsroten hoved
7 punktene. Jeg har spilt biler,
8 minnesjett, helstøpt boks og
9 salkan. Til jul fikk jeg masse
10 kunst og håndverk gaver, og ten
11 det eller ei, jeg fikk en telefon!
12 Hos pappa fikk jeg brettpill,
13 blom og en pult. Jeg var hos
14 pappa på selve juleaften og
15 hos mamma på nyttårsaften og
16 alle juleaften. Vi var i brevikk
17 å så på fyrverkerishovet.
18 Vi var hos onkel Dag og tante Ben
19 på juleaften. Vi hadde ganske
20 mye julegodt, som vi hadde
21 kjøpt under advent.



Vedlegg 18: Grys elevtekst skrevet på tastatur: «*Ut på tur, aldri sur.*»

Ut på tur, aldri sur.

- 1 Liker du å reise på turer og ferie i andre land? Da er dette intervjuet for deg.
- 2 Her har jeg intervjuet moren min om hennes reiser, turer og opplevelser.
- 3 Kanskje du vil høre om en av verdens farligste byer,
- 4 eller hvilket flyselskap som er de beste?

- 5 Hvor mange land har du vært i?
- 6 Jeg har vært i 56 land, målet var 60 før 2021,
- 7 men det ble ødelagt av corona.

- 8 Hva er det rareste du har opplevd?
- 9 Det er mange ting! Men en gang skulle jeg ta taxi til et tempel.
- 10 Da kjørte taxijåføren hjem og henta kona si og 3 barn først,
- 11 fordi de syntes nok at det var veldig spennende å reise på tur med en turist.
- 12 Etterpå kjørte de hjem til seg selv og lagde lunsj til meg. Det var veldig rart.
- 13 En annen gang så lurte en beduinhøvding på hvor mange
- 14 kameler han skulle sende til min far, for at jeg kunne bli i teltet
- 15 og gifte meg med sønnen hans. Det hadde vært veldig rart med så mange
- 16 kameler på Notodden.

- 17 Hvorfor liker du å reise?
- 18 Jeg liker å se hvordan andre mennesker lever og bor,
- 19 samtidig som jeg er glad i natur severdigheter.

- 20 Når begynte du å reise?
- 21 Første gangen jeg reiste alene var når jeg var omtrent 18 år.

- 22 Hvilket flyselskap liker du best? Hvorfor?
- 23 Jeg liker 3 flyselskap best, og det er Singapore airlines,
- 24 Thai airlines og Jordanian airlines. Det er fordi jeg synes at
- 25 de har masse kule ting som du kan få, samtidig som de har en
- 26 veldig hyggelig betjening.

- 27 Hvor liker du best å reise?
- 28 Jeg liker aller best å reise til Midtøsten.

- 29 Hva er den mest unike reisen hittil?
- 30 Den mest unike reisen jeg har vært på er når jeg reiste til Jemen.
- 31 Hvorfor det?
- 32 For det første, menneskene var veldig vennlige,
- 33 for det andre severdighetene er fantastiske, for det tredje landet er helt urørt
- 34 så det er som å reise tilbake i tid og til slutt det var nesten ingen andre turister der,
- 35 og det syns jeg er veldig spennene.

- 36 Har du en favoritt tur/ferie/reise?
- 37 Ja, jeg har 4 favoritter. Min favoritt tur var en ferie i Iran.
- 38 Og en tur til New York og en tur til Synria.
- 39 Men etter at barna kom så er favouitt-reisen blitt for eksempel turer til Hellas med dem.

- 40 Har du vært på et farlig sted?

- 41 Ja, men jeg vil ikke fortelle alt det til deg.
42 Men jeg kan si et en by som heter Quito er ganske farlig.
43 og når jeg kom dit, så sa taxisjåføren at jeg aldri måtte ta
44 bussen fra byen tilbake til hotellet. Fordi den lille veien fra busstoppet til hotellet var farlig.
45 Det brydde ikke jeg meg noe om, så jeg tok buss fordi det var billigere en taxi. Da jeg kom inn på
46 hotellet så var damen som Eide det veldig sint på meg, Hansa at jeg måtte ta taxi hjem neste gang.
47 hvis ikke måtte jeg flytte til et annet hotell fordi hun ville ikke ha ansvar for meg hvis jeg var
48 uforsiktig.
- 49 Hvilket land kan du tenke deg å dra til?
50 Jeg har tre ønsker: Nr1, Tibet. Nr2 Uland Bator, hovedsaden i Mongolia.
51 Nr3 Ankor Vat, et tempel i Myanmar.
- 52 Er noe mer?
53 Ja da har jeg lyst til å si at før, så ville jeg alltid gjøre det farligst eller det lengst vekk eller det
54 vanskeligste, men nå synes jeg det beste er å reise sammen med familien min og oppleve fine ting
55 sammen med dem.

