

«Det er jo lett å si ‘tenk utenfor boksen’, men da trenger du selvfølgelig en boks».

En kvalitativ analyse av et utvalg læreres holdninger til kreativ skriving i videregående skole.

Inga Brodal Delbekk

Lektorutdanning for trinn 8-13

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



**«Det er jo lett å si ‘tenk utenfor boksen’, men da
trenger du selvfølgelig en boks».**

En kvalitativ analyse av et utvalg læreres holdninger til kreativ skrijving i videregående skole.

© Inga Brodal Delbekk

2023

«Det er jo lett å si 'tenk utenfor boksen', men da trenger du selvfølgelig en boks» - En kvalitativ analyse av et utvalg læreres holdninger til kreativ skriving i videregående skole.

Inga Brodal Delbekk

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å undersøke fem læreres holdninger til kreativ skriving i den studieforbereidende, videregående opplæringen. Teori og tidligere forskning på kreativitet, kreative individer, skriveopplæring og kreativ skriving danner grunnlag for å svare på problemstillingen: *Hvilke holdninger har fem lærere i videregående skole til kreativ skriveopplæring, og i hvilken grad tenker de at de kan påvirke elevenes muligheter til å skrive kreativ tekst?*

Prosjektet er designet som en kvalitativ intervjustudie, der jeg har fått innsikt i informantenes holdninger til kreativ skriving og egen påvirkningsmulighet. Utvalget jeg intervjuet er fem lærere fra fire forskjellige videregående skoler i Oslo og Viken, som alle jobber på vg1 og vg2.

Gjennom en tematisk innholdsanalyse har jeg kommet frem til fire hovedfunn. Det første er at lærerne opplever kreativ skriving som noe fritt, åpent, med lite regler og mindre krav til struktur. Noen av lærerne er opptatt av at kreativitet finnes i alle typer skriving i norskfaget, mens de fleste knytter det til de tradisjonelle kreative sjangrene. Det andre hovedfunnet handler om at lærerne opplever de gode kreative skriverne som de samme som skriver godt ellers i norskfaget. Dette inkluderer elever som har en flyt i teksten sin, få skrivefeil, treffer sjangertrekkene og er bevisst på egen skriving. Det tredje hovedfunnet i studien er at lærerne ser på kreativ skriving som noe risikabelt, både når det omhandler sensur, eksamen og egen erfaring og selvtillit i undervisningen. Dette henger i stor grad sammen med del to av problemstillingen som handler om hvorvidt de kan påvirke elevenes mulighet til å skrive kreativt. Det første og andre hovedfunnet skaper grunnlaget for diskusjonen om det fjerde funnet: at det finnes et paradoks mellom friheten i den kreative skrivingen og at rammene i de kreative sjangrene kanskje ikke er så fri når det kommer til stykket.

Oppsummert sier lærerne at de har mulighet til å påvirke, og at de i varierende grad gjør det, for eksempel med åpne oppgaver, men også veldig spesifikke, ganske lukkede oppgaver. Funnene indikerer også at lærerne ser på kreativ skriving som «noe annet» enn det andre norskfaglige, altså vil de heller anbefale elevene å skrive en tekst nærmere for eksempel fagartikkel eller retorisk analyse.

Hvis jeg visste hva som var meningen med livet, trengte jeg ikke å skrive. Da kunne jeg bare sitte og vite.

Erlend Loe

Forord

Fem år på Blindern er forbi, og livet skal endelig begynne, selv om det føles litt som det skal slutte. Universitetet har vært den viktigste bærebjelken i mitt voksne liv, fra jeg kom hit som en svært lite akademisk 19-åring.

Aller først og størst vil jeg takke min veileder, Marte Blikstad-Balas, som har vært en formidabel motivator, kritisk leser og medmenneske i dette prosjektet. Takk for alle gode tilbakemeldinger, tips og samtaler, om både det faglige og alt utenom.

Jeg vil rekke en takk til alle professorer, seminarledere og medstudenter jeg har møtt på min vei, og lærere i både praksis og i jobb. Dere har lært meg alt jeg skal ta med meg videre inn i arbeidslivet som lektor. Jeg vil også gi en stor takk til alle elever jeg har møtt disse fem årene, som har gjort at jeg aldri har sett meg tilbake, i det at lærerjobben er helt riktig, og spesielt takk til elevene mine på Akademiet videregående skole, som har vært verdens beste folk å være med, i avbrekk fra skrivingen.

Takk til tålmodig familie og venner, og spesielt tusen takk til Helene, Hilde og Emilie som har vært de fineste og mest trofaste vennene, både på Blindern og utenfor. Dere har gjort hele studietiden til det den ble.

Tusen hjertelig takk til alle informanter som stilte i dette prosjektet, og delte deres tanker og erfaringer! Uten dere hadde ikke oppgaven blitt noe av.

Til slutt vil jeg takke barneskolelærer Knut Ove som skrev dette i e-post til meg, i 6. klasse. Det har kommet godt med.

Du veit sikkert kva eg vil seie no. Det er ilt å tenke. Slitsomt men gøy?

Eg veit ikkje om du vart klokare av dette. Sjølv om det å tenke ikkje er ein grunnleggande ferdighet i norsk skule, trur eg det kan vere greit å kunne det.

Oslo, Mai 2023

Inga Brodal Delbekk

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	PROBLEMSTILLING	2
1.2	FORMÅLET MED OPPGAVEN	3
1.3	MASTEROPPGAVENS OPPBYGNING	3
2	TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	4
2.1	INNLEDNING	4
2.2	HVA ER KREATIVITET?	4
2.2.1	<i>Kreativitet – alene eller sammen?</i>	6
2.2.2	<i>Kreativitet – produkt eller prosess?</i>	6
2.3	DET KREATIVE MENNESKET	7
2.3.1	<i>Romantiske syn på kreativitet</i>	7
2.3.2	<i>Kan kreativitet læres?</i>	9
2.3.3	<i>Originalitet – er det nødvendig?</i>	10
2.3.4	<i>Motivasjonens betydning</i>	11
2.4	BEGREPSAVKLARING – HVA ER KREATIV SKRIVING?	12
2.5	KREATIVE SJANGRE I VIDEREGÅENDE SKOLE OG PÅ EKSAMEN	12
2.5.1	<i>Et (lite) historisk bakteppe, om tekstformuleringer og sensur</i>	13
2.6	TEORI OM KREATIV SKRIVING	15
2.6.1	<i>Den personlige og terapeutiske skrivingen</i>	16
2.6.2	<i>Kreativ skriving – språket og strukturens rolle</i>	17
2.6.3	<i>Er all skriving kreativ?</i>	18
2.7	TIDLIGERE FORSKNING	19
2.7.1	<i>Tidligere forskning på forståelse av essay</i>	19
2.7.2	<i>Tidligere forskning på skriving og skriveoppgaver</i>	20
2.7.3	<i>Forskning på kreative skriveprosesser</i>	21
2.7.4	<i>Får elevene det til?</i>	22
2.7.5	<i>Forskning på rammer i skrivingen</i>	24
3	METODE.....	25
3.1	FORSKNINGSDESIGN.....	25
3.2	BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	25
3.3	KVALITATIVE INTERVJUER SOM METODE.....	26
3.4	UTVALG	26
3.4.1	<i>Utvalgsriterier</i>	26
3.4.2	<i>Rekruttering av informanter</i>	27
3.4.3	<i>Gjennomføring av intervju</i>	28
3.5	LYDOPPTAK OG TRANSKRIPSJON.....	30
3.6	ANALYSEPROSESSEN	31
3.7	GYLDIGHET OG PÅLITELIGHET I STUDIEN.....	32
3.7.1	<i>Reliabilitet</i>	32
3.7.2	<i>Validitet</i>	33

3.8	FORSKNINGSETISKE FORHOLD	35
4	ANALYSE	35
4.1	HVA ER KREATIVITET?	36
4.1.1	<i>Frihet og mindre rammer</i>	36
4.1.2	<i>Personlige erfaringer og fantasi</i>	38
4.1.3	<i>Det «gøye»</i>	40
4.2	HVILKE SJANGRE NEVNER LÆRERNE?	42
4.3	HVEM ER KREATIVE SKRIVERE?	45
4.3.1	<i>De sterke skriverne</i>	45
4.3.2	<i>Lesekompetanse og personlighet</i>	48
4.3.3	<i>De ikke-kreative skriverne</i>	48
4.4	LÆRERENS PÅVIRKNINGSKRAFT	50
4.5	RISIKO- Å TA EN SJANSE	52
5	DISKUSJON	56
5.1	KREATIVITET ER FRITT!	56
5.2	HVEM ER EGENTLIG DE GODE KREATIVE SKRIVERNE?	57
5.2.1	<i>«Flyten»</i>	57
5.2.2	<i>De som treffer sjangertrekkene</i>	57
5.2.3	<i>De sterke skriverne</i>	58
5.3	LÆRERNE VIL LEGGE TIL RETTE – MEN DET ER RISIKABELT.	60
5.4	PARADOKSET AV FRIHET OG RAMMER	61
6	AVSLUTNING.....	64
6.1	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	64
6.2	DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	65
6.3	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	66
6.4	AVSLUTTENDE ORD.....	66
	LITTERATURLISTE.....	68
	VEDLEGG	75

1 Innledning

Kreativitet er nøkkelen til å overleve en usikker fremtid, men samtidig er dette en egenskap som paradoksalt nok ofte blir neglisjert av skolen, står det i artikkelen «Classroom context for creativity» (Beghetto og Kaufman, 2014). Kreativitet er en viktig del av dagens og morgendagens skole, både tverrfaglig og fagspesifikt for norskfaget.

Norskfaget har stort rom for kreativitet, og kreativiteten er en del av et stort spørsmål som kan angå blant annet undervisningsopplegg, lærerens rolle og klasseledelse, presentasjoner og muntlige ferdigheter, multimodalitet og forståelse av tekstbegrepet, for å nevne noe. Likevel er det kreativ skriving jeg vil sette søkelys på. Skrivning generelt og kreativ skriving spesielt, er ikke bare en grunnleggende ferdighet i norskfaget, det kan også sies å være en helt vesentlig del av dannelses- og det estetiske aspektet ved læreplanen i norsk. Det står i fagets sentrale verdier at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling, og ikke minst at norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende (Kunnskapsdepartementet, LK20).

Norske elever har i grunnskolen tradisjonelt oftere skrevet personlige, subjektive fortellinger enn sakprosa (Blikstad-Balas, Roe & Klette, 2018). I den nye læreplanen for grunnskolen, LK20, står det at elevene skal undervises i kreativ og skapende skriving. Hva skjer når elevene møter tekstkulturen i videregående skole? Den studieforberedende videregående opplæringen er i større grad knyttet til sakskriving, og har fått kritikk for å ha for strenge retningslinjer, og ikke åpne for å utfolde seg skriftlig (Grimleid, 2018). Professor Kjell Lars Berge forklarer at «Det finst nesten ikkje fristadar for det estetiske i skulen, med mindre ein har valt til dømes ei dramalinje. Her bør norskfaget ta meir ansvar, og la elevane utfalde seg estetisk og litterært» (Grimleid, 2018).

Kreativitet og kreativ skriving spesifikt er synlig i den nye læreplanen og på eksamen, i ulik grad på de forskjellige trinnene. I læreplanen i norsk står det at elevene etter vg1 skal kunne: *«Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på vg1 studieforberedende utdanningsprogram når de uttrykker seg **kreativt**, og når de utforsker faglige emner med kritisk bruk av kilder og presenterer disse i muntlige og skriftlige tekster med struktur og sammenheng.* (Kunnskapsdepartementet, LK20).

Like så er kreativitet eksplisitt nevnt i vg2- læreplanen, men denne gangen ikke like knyttet opp til å *uttrykke* seg kreativt, og kun under «undervisvurdering». «*Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene lager egne problemstillinger og arbeider **kreativt** for å finne svar på disse*». Etter vg3 skal elevene kunne «*skrive essay som utforsker og reflekterer over innhold i tekster*» (Kunnskapsdepartementet, LK20), som er det eneste kompetansemålet som spesifikt uttrykker en sjanger som kvalifiseres til å være kreativ. I en analyse av LK20 er ikke kreativ skrivning nært like representert som å skrive litterære tolkninger, sammenligninger, retoriske analyser og fagartikler. Derfor er det interessant å utforske hvordan lærerne stiller seg til den kreative skrivingen, i dette landskapet av tekst.

Eksplisitt skrivestøtte har ofte blitt vurdert som hemmende for elevenes kreativitet (Warwick, Stephenson, Webster, & Bourne, 2003), selv om den internasjonale metastudien Writing Next forteller oss at undervisning i skrivestrategier den mest effektive teknikken for å utvikle bedre skrivere (Graham & Perin, 2007, s. 15). Å få innsikt i hvordan lærerne tenker på kreativ skrivning i videregående, i et norskfag som i stor grad er preget av sakskriving, og hvilke holdninger de har om undervisningen i den kreative skrivingen, er målet med denne masteroppgaven.

1.1 Problemstilling

Den overordnede problemstillingen i oppgaven er:

Hvilke holdninger har fem lærere i videregående skole til kreativ skriveopplæring, og i hvilken grad tenker de at de kan påvirke elevenes muligheter til å skrive kreativ tekst?

For å besvare denne problemstillingen vil jeg gjennomføre kvalitative intervjuer av lærere som er utdannet norsklærere, og jobber med norsk i vg1 og vg2-klasser. Forskningen min er rettet mot studieforberedende videregående opplæring. Det kan kreves noen oppklaringer av begreper i problemstillingen. For det første betyr «kreativ skriveopplæring» i dette tilfellet skriveopplæring der elever skriver kreative tekster. Det tas forbehold om at ordlyden kan misforstås som skriveopplæring som er kreativ fra lærer sin side, eller en skriveopplæring som bruker kreative metoder, men det er altså kreative tekster som er utgangspunktet for forskningen. Kreative tekster er heller ikke et enstydig begrep, og vil diskuteres i kapittel 2.4.

Kreativ tekst kan i vid forstand forstås som tekst som krever at du tenker kreativt, bruker kreative virkemidler eller tenker utenfor boksen. Dette kan i skolen være alle typer tekster. Likevel er det de tradisjonelle kreative sjangrene, som essay og novelle, som vil bli gjort rede for, analysert og diskutert i størst grad.

Del to av problemstillingen handler om hvilken grad læreren tenker de kan påvirke elevenes *muligheter* til å skrive kreative tekster. Denne delen undersøker lærerens holdninger til hvorvidt det å uttrykke seg og skrive kreativt er noe læreren kan hjelpe elevene til å utvikle ferdighetene i, og hvordan det eventuelt skiller seg fra annen type skriveopplæring i norskfaget i den videregående opplæringen.

1.2 Formålet med oppgaven

Verdens arbeidsmarked og samfunn for øvrig er opptatt av kreativiteten som en viktig ferdighet, og kan sies å være en forutsetning både for fremskritt i vitenskap (Torgersen, 2021), og noen hevder at kreativitet vil være de viktigste egenskapene på våre barns CV-er om 30 år (Thorhallsdottir et. al, 2020). Hensikten med denne masteroppgaven er å bidra med nye perspektiver på hvordan lærere oppfatter skrivingen som en vei mot utviklingen av kreativitet. Studien min er rettet mot lærernes *opplevelser* og *holdninger* til kreativitet og egen påvirkningskraft. Elevperspektiver blir ikke inkludert i denne studien.

1.3 Masteroppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. I kapittel en, innledningen, presenterer jeg problemstillingen og formålet med oppgaven. I kapittel to gjør jeg rede for teori om kreativitet, det kreative mennesket og kreativ tekst, og skriver om tidligere forskning som er relevant for problemstillingen. I kapittel tre presenterer jeg forskningsmetoden og forskningsdesignet mitt, og går gjennom og begrunner valgene jeg har tatt, og viser i tillegg til begrensninger ved studien min. I kapittel fire presenteres funnene fra dataene, som er gjort ut fra en tematisk analyse. I kapittel fem diskuteres problemstillingen i lys av mine funn, teori og tidligere forskning, og jeg forsøker å se det i et større perspektiv. Kapittel seks er en konklusjon og avslutning, som inkluderer didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning. Til slutt ligger vedleggene Informasjonsskriv med samtykkeerklæring, intervjuguide og vurdering fra NSD.

2 Teori og tidligere forskning

2.1 Innledning

I NOU 2015:8, *Fremtidens skole*, framheves kreativitet som en av de sentrale kompetansene for framtidens samfunnsborgere, og utvalget som står bak utredningen, konkluderer derfor med at norsk skole i større grad må stimulere elevenes kreative evner (Bakken 2016, s. 35). Læreplanene har vært litt frem og tilbake når det gjelder kreative tekster, og betydningen en slik skriving skal ha i opplæringen. Det har blant annet vært en lang debatt om sjanger, teksttype og skrivehandlinger, og Utdanningsdirektoratet har innrømmet at betegnelser som «kreativ tekst» som de benyttet en periode gir «svært krevende» sensur, og viser her til tilbakemeldingene som kom etter eksamen våren 2015 (Heian, 2015, s. 10).

«Jeg er ikke kreativ» eller, «jeg er bare (ikke) født sånn» er vanlige formuleringer hva angår kreativitet. Hvordan ser ulike forskere på dette spørsmålet? Har noen mennesker anlegg for å være kreative, - og hvis det er tilfellet, hvilken posisjon skolen skal ha i møte med den kreative skrivingen, for å gi alle tilgang til den?

I dette kapittelet vil jeg undersøke hva kreativitet er og hvilke mennesker som er kreative, ut ifra flere teoretiske tradisjoner, blant annet den romantiske og den sosiokulturelle tradisjonen. Deretter ser jeg på forskning som omhandler sjanger, og den frie og personlige skrivingen. Videre redegjøres det for teori på eksplisitt opplæring og bevisstgjøringens betydning, og til slutt ser jeg på tidligere forskning på feltet. Hva sier forskningen om skriveopplæring generelt, og om kreative skriveprosesser. Får elevene det til, og hvilke elever i så fall? Hvilken betydning har rammer i den kreative skrivingen?

2.2 Hva er kreativitet?

«En nokså utbredt oppfatning har vært at kreativitet er noe som skjer i utvalg, spesielt begavede, 'geniale' individer, og at kreativitet er et mystisk fenomen som vi bare kan iakttå og beundre i sin praktfulle utfoldelse, men som vi ikke kan studere systematisk»
(Kaufmann, 2006, s. 7).

I forordet til boken «Hva er kreativitet?» av Geir Kaufmann, påpekes det at forskningen på kreativitet er relativt ny og i stor grad har vært fokusert på individperspektivet. Imidlertid blir kontekstuelle og kulturelle faktorer stadig viktigere i feltet. Ifølge Den norske akademis ordbok refererer begrepet «kreativ» til en person som lett genererer nye ideer og praktiserer dem innen skapende virksomhet. Sentrale elementer ved kreativitet inkluderer viljen til å tenke utenfor boksen, selv om det kan medføre latterliggjøring og avvisning, samt en vedvarende innsatsvilje (Kaufmann 2006).

Professor i kreativitet, Erik Lerdahl (Kaufmann, 2006), knytter kreativitet til evnen til å fantasere, visualisere og utvikle nye ideer. Når vi i dag snakker om kreativitet, både i dagligtalen og forskning, er det nært forbundet med innovasjon og produktutvikling. Eksemplet med "post-it-lappen" blir ofte nevnt som en vellykket manifestasjon av kreativitet, og vi betrakter de «gale» kunstnere ofte som kreative individer. Derfor er ikke all kreativitetsforskning direkte overførbart til skolesammenhengen, men det er interessant å undersøke mulige sammenhenger mellom generell kreativitetsforskning og hvordan kreativitet forstås i skolen.

Kreativitet som begrep er i seg selv vanskelig å definere. I boken *Creativity – Theory, History, Practice*, forsøker Pope å bredt definere konseptet av kreativitet: «Creativity is extraordinary, original and fitting, full-filling, in(ter)ventive, co-operative, un/conscious, fe\diamondmale, re...creation» (Pope 2005, s. 52). I en slik definisjon blir det muligens heller et spørsmål om hva som *ikke* er kreativt. Lucas (2001) forsøker å reflektere over utfordringen med å finne en definisjon som ikke *begrenser* begrepet kreativitet. Han foreslår følgende definisjon:

«Creativity is a state of mind in which all of our intelligences are working together. It involves seeing, thinking and innovating. Although it is often found in the creative arts, creativity can be demonstrated in any subject at school or in any aspect of life. (Lucas 2001 i Sæbø m.fl 2001, s. 2)

Det er interessant at Lucas (2001) definerer kreativitet som en «sinnstilstand» som gjør det mulig for alle våre intelligenser (eller skal vi si kompetanser) å samarbeide, noe som antyder at kreativitet ikke er en intelligens i seg selv (Sæbø m.fl., 2001).

2.2.1 Kreativitet – alene eller sammen?

Kreativitet kan studeres kognitivt, der det rettes fokus mot kognitive prosesser som resulterer i kreative produkter. Innenfor denne tradisjonen har forskerne blant annet undersøkt sammenhengen mellom intelligens og kreativitet, hvilke personlighetstrekk som assosieres med kreativitet, og hvordan motivasjon kan påvirke den kreative prosessen (Cropley, 2011, s. 364–365). Det er likevel ikke slik at kreativitet kun er et individuelt-kognitivt fenomen. Kreativt arbeid foregår alltid i interaksjon mellom personens tanker og den sosiokulturelle konteksten (Csikszentmihalyi, 1996, s. 23). Kreativitetsforskningen som foregikk på 1950- og 60-tallet kan kritiseres for at man fokuserer altfor mye og for ensidig på egenskaper ved enkeltindividet. I den senere tids kreativitetsforskning har vi sett en sterkt stigende forståelse for at sosiale omgivelser både i oppvekst, i skole og universitet og på arbeidsplassen har stor betydning for kreativitet(...) (Kaufmann 2006, s. 22). Amabile, publiserte i 2008, sammen med Jennifer Mueller en modifikasjon av sin egen komponentielle teori om kreativitet fra 1983. Basert på ny empiri hevdet de at affektiv tilstand kan påvirke individuell kreativitet betydelig. I denne modifikasjonen påvirker affekt, som kan påvirkes av arbeidsmiljøet, i sin tur kreativitsrelevante prosesser (Amabile 2012, s. 6). De sosiale omgivelsene er også helt essensielle i Vygotsky (1967) sin teori om kreativitet, der språket og samspillet er avgjørende for utviklingen av den.

Det er bred enighet om at kreativitet handler om å skape noe nytt eller annerledes, eller om å gjøre noe på en ny måte. Hva som regnes for å være noe nytt, avhenger av samfunnet det er en del av (Cropley, 2011, s. 363). Ulike samfunn har forskjellige sosiale strukturer eller normer som avgjør hva som regnes som sosialt akseptabelt. Kreativitet handler med andre ord ikke bare om individets evne til å skape noe nytt, men også om hvordan den kreative prosessen påvirkes av den sosiale konteksten den er en del av. For at et produkt skal anerkjennes som kreativt, er det ikke nok at det er nyskapende. Det må også kommuniseres til samfunnet og bli akseptert eller tolerert av det (Cropley, 2011, s. 363). Dette synet vises også hos Kaufmann (2015, s. 11): «For at noe skal være kreativt, er det vel nødvendig at produktet ikke bare er originalt, men at det også har en verdi».

2.2.2 Kreativitet – produkt eller prosess?

«En kreativ handling er vanligvis definert som en som har et verdifullt eller interessant produkt og som på en eller annen måte er original eller overraskende» (Hayes, 1981).

I kreativitetsforskningen varierer det om det er produktet eller prosessen som er viktig. Hos Hayes er den kreative handlingen, nettopp det, kreativ, på grunn av produktet som kommer ut av det. Hos Både Weisberg (1986) og Csikszentmihalyi (1997) er synet på kreativitet også delvis produktorientert, mens forskere som Davidson og Fraser (2006) og Stana (2017) setter mer fokus på den kreative prosessen. Stana (2017) går så langt som å si at «Kreative evner må ikke forveksles med evnen til å lage f.eks. et estetisk eller teknisk godt produkt.» Hun viser altså at den kreative evnen, (som til en viss grad kan overføres til Hayes' handlingsbegrep) ikke er avhengig av at produktet som kommer ut av det er estetisk eller «godt». Davidson og Fraser (2006) er opptatt av å privilegere handlingen, eller prosessen, i arbeidet med å skrive å skrive poesi i skolen:

*«Et annet nyttig skille å gjøre er det mellom å skrive poesi og å praktisere poesi. 'Skriving' ser ut til å ha finalitet knyttet til seg. Å skrive virker uforanderlig 'Skriv det i tekst', sier vi, og 'det vil jeg ha skriftlig', mens det som diktere gjør, sannsynligvis er nærmere å praktisere. Fordypning i praksisen med poesiskriving er hva lærere for poesiskriving bør oppmuntre elevene til å gjøre. Ikke 'skrive ferdige dikt' men 'øve på skrivekunsten'. Ikke 'skrivning som fører til et endelig mål eller produkt', men 'skrivning som en autotelisk aktivitet'. Med andre ord, å skrive for den rene glede av å skrive. Forfatteren under opplæringen gir privilegier til det uforanderlige ferdige produktet. Vi ønsker å privilegere **handlingen** som ga opphav til det produktet» (min oversettelse, s. 22)*

2.3 Det kreative mennesket

Ifølge Guilford er kreativitet en egenskap som kjennetegner kreative personer, og det finnes ulike kognitive mønstre som skiller disse personene fra andre. Disse inkluderer evnen til å utvikle nyskapende ideer, analysere, håndtere flere komplekse ideer samtidig og ha et fleksibelt sinn. Guilford påpekte imidlertid at alle mennesker har evnen til å utføre kreative handlinger, men at kreative personer har en større grad av disse egenskapene (Guilford, 1950, s. 451–454, 446). Dette er et perspektiv på kreativitet som er et slags hybrid mellom ytterpunktene mellom det tradisjonelle, romantiske synet der kreativitet er noe medfødt hos et utvalg mennesker, og på andre siden; at kreativitet er noe som kan læres.

I denne neste delen av studien vil jeg presentere noen romantiske syn på kreativitet, og på den andre siden – tanken om at kreativitet kan læres på lik linje med andre ferdigheter.

2.3.1 Romantiske syn på kreativitet

«Den totale friheten er altså kunstnerens forutsetning, og romantikken kom i opposisjon til alle som forsøkte å styre eller forme kunstneres uttrykk (...)» (Kjørup, 1999, s. 230).

Romantikkens påvirkning kan sees i våre forestillinger om kreativitet, der kunstneren ofte blir sett på som et geni. Romantikken vektlegger også betydningen av inspirasjon, der kunsten oppstår i øyeblikk av inspirasjon og ikke gjennom rasjonelt og rutinepreget arbeid. Videre er originalitet en annen sentral komponent i det romantiske synet på kreativitet, der det å skape noe nytt er viktig (Bakken 2016, s. 36).

Psykologen Robert Weisberg (1986) utforsket mytene om kreativitet og det kreative individet. Han hevder at samfunnet vårt har en romantisk oppfatning av opprinnelsen til kreative prestasjoner innen kunst og vitenskap. Ifølge dette synet oppstår kreative prestasjoner gjennom store sprang av fantasi som skyldes ekstraordinære tankeprosesser hos kreative individer. Forskning har tidligere fremhevet intellektuelle og personlighetskarakteristikk som "genialitet" som en forklaring på store kreative prestasjoner. Csikszentmihalyi (1997) har også studert høykreative personer og funnet at de har en *dualistisk* personlighet, en Januspersonlighet, med egenskaper som åpenhet for nye erfaringer og utfordringer, nysgjerrighet og lekenhet, samtidig som de kan være følsomme og emosjonelle. Helt tilbake til Aristoteles' tid finner vi tanken om «the disturbed artist» og at «'Ingen stort geni har noen gang eksistert uten en anstrengelse av galskap'» (Colquhoun, 1851, egen oversettelse). Psykiater David Kvebæk (2002) presenterer også et perspektiv på kreativitet som handler om at det er kort vei mellom gal og genial. Han trekker frem eksempler som Edvard Munch og Knut Hamsun.

«Enkelte medisiner demper nok geniet. Ettersom det demper det gale, demper det nok også det geniale. Men grensen mellom det gale og det geniale er flytende. Da vi fikk psykisk syke kunstnere til behandling, brukte vi ikke vanlig psykiatrisk diagnostisering på dem. Vi forsøkte å se den andre dimensjonen, den geniale kunstneren, slik kunne vi bedre hjelpe dem». (Kvebæk, 2002)

Det romantiske synet på kreativitet har også blitt knyttet til ideen om geni, der personer med høye nivåer av angst og depresjon kan oppleve økt kreativitet. Mozart blir i filmen «Amadeus» portrettert som et geni som produserer fantastisk musikk uten anstrengelse, noe som kan knyttes til en prosess kalt «nedenfra og opp» i moderne kognitiv psykologi (Kaufmann 2006, s. 33). Weisberg (1986) hevder at det kreative geniet er ekstraordinært på flere måter, inkludert sensitivitet og åpenhet, men dette kan også være kostbart, da det er en tynn linje mellom emosjonell åpenhet og mental ubalanse.

I motsetning til Csikszentmihalyi hevder Weisberg (1986) at kreativitet er knyttet til ordinær tenkning og at det ikke er noen mentale forskjeller mellom kreativ og ordinær tenkning. Dette antyder at kreativitet kan læres på samme måte som andre ferdigheter.

2.3.2 Kan kreativitet læres?

I spørsmålet om kreativitet kan læres oppstår det to tradisjoner som på mange måter kan sies å minne om «Høna eller egget». På den ene siden hevdes det at «alle barn er født kreative», mens det på den andre siden argumenteres for at «kreativitet kan læres av alle». Felles for disse perspektivene er at det motsier den romantiske oppfatningen om at kun et fåtall individer er født som genier.

Enkelte eksperter innen kreativitet og utdanning, som for eksempel Sir Ken Robinson (2001), hevder at alle barn er født kreative. Robinson argumenterer for at barns naturlige nysgjerrighet og utforskningstrang danner grunnlaget for kreativ tenkning. Han kritiserer skolesystemet for å begrense barns naturlige kreativitet gjennom standardiserte tester og ensretting i undervisningen. Andre teoretikere, som Dalland & Thaulé Hatt (2017), hevder at alle elever har kreative evner, akkurat som alle lærere. De argumenterer for at kreativitet er vanskelig å definere fordi det uttrykkes på ulike måter, men viktigst av alt er at kreativitet kan læres og at det er en arbeidsmetode.

Andre eksperter skriver derimot at kreativitet ikke er en medfødt egenskap, men heller noe som kan utvikles og læres over tid. Forskning har vist at kreativitet kan påvirkes av både miljømessige og genetiske faktorer. Vygotsky og Amabile (1998) har begge fokusert på den sosiale interaksjonens rolle i kreativitetsutvikling. Amabile har funnet at en støttende arbeidskultur, autonomi og mestring kan bidra til å fremme kreativitet. Vygotsky hevdet også at kreativitet ikke er medfødt, men heller noe som oppmuntres gjennom et utfordrende og støttende læringsmiljø som stimulerer til nysgjerrighet og utforskning, og at kreativitet ble utviklet gjennom samspill med mer erfarne og kunnskapsrike personer, og gjennom eksponering for ulike ideer, erfaringer og perspektiver. Dette er viktig i didaktisk sammenheng, da lærere og andre kilder kan fungere som erfarne «mentorer» for kreativ utvikling, og samspill kan skje i forskjellige settinger, ikke bare i det fysiske klasserommet – men for eksempel i møtet med andre tekster og forfattere.

Forfatter Knut Faldbakken (1994) påpeker at det å være skapende handler først og fremst om en livsinntilling, ikke nødvendigvis et prestasjonsnivå. Han skriver at de fleste mennesker kan komme i kontakt med sine kreative krefter når de lærer å identifisere dem i seg selv.

Faldbakken skiller mellom «kreativitet» og «talent» og argumenterer for at mens ikke alle har

talentet til å bli kunstnere, kan de fleste utvikle sine kreative evner når de våger å gjenkjenne dem i seg selv.

En innvending mot det romantiske synet er at kreativitet ikke *kun* er svært originale tekstverker eller kunstverk. Jonas Bakken bestrider ikke at det finnes mennesker med større skapende evner enn andre og at mennesker kan ha inspirerte øyeblikk, men mener at vi trenger et mer inkluderende kreativitetsbegrep. Han poengterer at: «Hvis skolen skal beskjefte seg med kreativitet, er det jo først og fremst avgjørende at man betrakter kreativitet som noe det faktisk er mulig å lære bort og øve opp. (...) Kreativt arbeid i skolen må kunne utføres systematisk og til en viss grad planlagt» (Bakken 2016, s. 37). For å utvikle elevenes kreative evner har National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE, 1999) satt opp tre hovedprinsipper som lærere kan følge. Disse prinsippene inkluderer å oppmuntre elevene til å tro på sitt kreative potensial, identifisere og styrke elevenes egne kreative styrker innen ulike områder, samt å fremme kreativt potensial hos alle barn og anerkjenne at den beste måten å forbedre kreativitet på er gjennom selve prosessen med å være kreativ. I tillegg til disse prinsippene fremhever Craft (2005) betydningen av å adoptere en lærerinkluderende tilnærming til pedagogikk. Dette innebærer at elevene kan samarbeide og samprodusere med både medelever og lærere, og at det legges til rette for et miljø der samarbeid og deling av ideer stimuleres.

2.3.3 Originalitet – er det nødvendig?

I kreativitetsteoriene er det ulike perspektiver på betydningen av originalitet. Både romantiske og moderne teoretikere argumenterer for at det originale er en viktig faktor i kreativiteten. Gardner (1993) hevder at en idé betraktes som kreativ så lenge den er ny for skaperen selv. Vygotsky (1967) er også opptatt av originalitet og viser til at kreativitet handler om elevens evne til å kombinere eksisterende elementer på innovative måter utenfor konvensjonelle rammer. Han skriver at evnen til å tenke nytt rundt etablerte elementer er kjernen i kreativiteten og avgjørende for å generere nye tanker og læring, da fraværet av dette vil resultere i reproduksjon av eksisterende ideer.

På den annen side mener Jonas Bakken at kravene til originalitet kan reduseres i skolesammenheng. Selv om å skape noe nytt, originalt og annerledes er en sentral del av kreativiteten, bør det være tilstrekkelig for unge mennesker i en læringskontekst å kunne bryte ut av sine egne vanemønstre og skape noe som er nytt for dem selv. Det vil være urimelig å

kreve at det de skaper også skal være nytt for verden generelt. Dette synspunktet går imot både tidligere nevnte teoretikere og Henry (1991), som argumenterer for at kreativitet handler om originalitet som fører til nye perspektiver og en tankeprosess forbundet med fantasi, innsikt, oppfinnelse, innovasjon, oppfinnsomhet, intuisjon, inspirasjon og belysning. I Bakken sin kritiske innvending handler det dog ikke om at fantasi og oppfinnsomhet ikke er relevant, men han setter spørsmålstegn ved hva som kan læres, og at det i skolen bør behandles som at de egenskapene *kan* læres.

2.3.4 Motivasjonens betydning

Mye av den moderne kreativitetsforskningen fokuserer på motivasjon som en viktig faktor. Weisberg spør seg om svaret på hvorfor det ser ut til at forskningen ikke har funnet noe forklaring på hvorfor noen er kreative mens andre ikke er det, ligger i at kreative individer er mer motiverte for oppgaven enn andre (Weisberg 1986, s. 598). Amabile (1996) ser motivasjonsspørsmålet fra to sider. Hun er opptatt av både hvordan motivasjon kan påvirke kreativitet, og hvordan kreativitet kan øke motivasjonen. Hun skiller mellom ytre og indre motivasjon. Indre motivasjon refererer til når en person utfører en aktivitet fordi de finner den interessant og givende i seg selv. Ytre motivasjon refererer til når en person utfører en aktivitet fordi de ønsker å oppnå en ytre belønning, som for eksempel penger eller anerkjennelse fra andre. Hun argumenterer for at indre motivasjon er mer gunstig for kreativiteten enn ytre motivasjon. Dette skyldes at når en person er indre motivert, fokuserer de på aktiviteten i seg selv og ikke på belønningen som følger med. Dette kan føre til at personen blir mer engasjert og nysgjerrig, og dermed kan oppdage nye ideer og løsninger på problemer. Amabile understreker også betydningen av kontekstuelle faktorer som påvirker motivasjonen til en person. For eksempel kan en person være indre motivert til å utføre en aktivitet, men hvis konteksten deres er negativ eller stressende, kan dette redusere motivasjonen og dermed påvirke kreativiteten negativt. På samme måte kan en positiv og støttende kontekst øke motivasjonen og dermed øke kreativiteten. I skolen er den ytre motivasjonen tett knyttet med blant annet karakterer (Diseth et. al, 2020). I følge Amabile, vil derfor ikke en god karakter være det som fremmer kreativiteten.

2.4 Begrepsavklaring – hva er kreativ skriving?

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for hva «kreativ tekst» og «kreativ skriving» indikerer i min studie. I dagligspråket er det muligens ikke så stor forskjell mellom kreativitet, kreativ skriving og kreativ tekst, og ofte blir begrepene brukt om hverandre.

Kreativ skriving refererer til strukturerte skriveprosesser der elevene får konkrete oppgaver de skal løse på original og formålstjenlig måte, og der de blir bedt om å være kreative. Formålet med kreativ skriving er med andre ord ikke kreativitet i seg selv, men å snarere å ta bevisste valg knyttet til for eksempel tekstens form eller språk for å oppfylle det angitte formålet (Hårr og Blikstad-Balas, 2022). «Kreativ skriving» i min studie referer altså til skriving der det kreative aspektet er bevisst, gjerne eksplisitt bedt om av lærer eller oppgave. Likevel kan «kreativ skriving» som begrep absolutt gå videre forbi skolesammenheng, og handle om å skrive for eksempel skjønnlitterært eller i en innovativ reklametekst. Det er altså viktig å ha i betraktning at «det å skrive kreativt» kan finnes overalt, også utover det som blir bedt om eksplisitt. Jeg vil komme tilbake til dette i kap 2.6.5.

«Kreativ tekst» refererer til begrepet som ble introdusert i det reviderte Kunnskapsløftet i 2013 (Hårr og Blikstad-Balas, 2022). Dette begrepet blir på mange måter en samlebetegnelse, etter at sjangrene ble byttet ut med «teksttyper». Nynorsksenteret skriver om kreativ tekst at: «Ein kreativ tekst er ikkje ein teksttype eller sjanger, men ein skrivemåte og eit samleomgrep som femner om både forteljande, reflekterande og underhaldande tekstar. Den som skriv, skal vise kreativitet og originalitet, både når det gjeld innhald og form.» Bakgrunnen for endringen i den reviderte versjonen av Kunnskapsløftet 2013 var forankret i skriveforskning som i større grad vektla skrivingens formål og funksjon. En kreativ tekst kan derfor være både en skjønnlitterær og en sakpreget tekst, og den kan være skrevet innenfor de etablerte sjangernormene, men også være kjennetegnet ved bevisste sjangerbrudd (Hårr og Blikstad-Balas, 2022).

2.5 Kreative sjangre i videregående skole og på eksamen

Laila Aase skrev i 1988 at kreativ skriving ikke var like utbredt i videregående skole, ettersom disse nivåene ikke drev med språklæring på lik linje med grunnskolen. Likevel finnes det fortsatt i læreplanen.

2.5.1 Et (lite) historisk bakteppe, om tekstformuleringer og sensur

Debatten rundt bruken av «kreativ tekst» som oppgavetype har vakt betydelige reaksjoner, spesielt etter at den erstattet det å oppgi spesifikke sjangre. Reaksjonene har primært fokusert på vanskeligheten ved å skrive uten klare rammer og på at skrivehandlinger og sjangrer ikke er gjensidig utelukkende kategorier. I dag er sjangerne tilbake i læreplanen, og Landslaget for norskundervisning (LNU, 2022) har uttrykt positivitet over bruken av sjangerbetegnelsen «essay» i eksempeloppgavene til eksamen i den nye læreplanen. LNU argumenterer for at konsekvent bruk av sjangerbenevnelse i eksamenssettene vil forbedre elevenes skriveferdigheter innenfor sjangrene, da læreplanen er eksplisitt i sin beskrivelse av sjangrene.

Debatten om kreativ tekst og eventuelle kreative sjangre, har også tidligere vært kontroversiell. Det kan diskuteres helt tilbake til «stilskrivning» var hovedoppgaven i norskfaget. Stiltradisjonen hadde dominert skriveopplæringen i norske klasserom i lang tid før den prosessorienterte skrivepedagogikken ble introdusert på midten av 1980-tallet (Eritslund, 2004, s. 53). Eksamenssjangrene før «den kreative teksten» i 2014 var novelle, essay og kåseri. Novelle og essay hadde vært på læreplanen for videregående skole siden 1967. I sin fremstilling beskriver Johnsen (1994) kort historien om hvordan novellen en kort periode var en del av oppgavesjangrene på eksamen for videregående skole. Novelleoppgaven ble introdusert på eksamen i sidemål i 1991 og året etter ble den også inkludert på både hovedmål og sidemål. Ved tilbakemelding fra sensorer var evalueringen entydig; ingen oppgaver fikk så lave karakterer som novelleoppgavene, og det ble påpekt at «kreativ skrivning av denne typen eger seg dårlig i eksamenssammenheng» (Johnsen, 1994, s. 160). Novelleoppgaven ble derfor fjernet som en eksamensoppgave det påfølgende året, med henvisning til at sensorene hadde vanskeligheter med å tildele rettferdige karakterer» (Johnsen, 1994, s. 161).

I eksamen i videregående opplæring har altså det vært et skifte fra oppgaver med sjangerbestemmelser, slik som å eksplisitt få beskjed om å skrive et kåseri, til oppgaver som bestiller *skrivehandlinger*. Det er i stor grad gruppa som består av Ragnar Thygesen, Lars Sigfred Evensen, Kjell Lars Berge, Wenche Vagle og Rolf Fasting som står bak «skrivehandlinger» som begrep, og er senere utarbeidet videre av Skrivesenteret, blant annet etter Normprosjektet (Skrivesenteret, 2023). Skrivehandlingene i en oppgave viser seg i at du får instruksjoner om å skrive en argumenterende, reflekterende eller informerende tekst. Dette er blant annet forsøkt visualisert i det såkalte *Skrivehjulet*, en modell som inkluderer seks skrivehandlinger (Berge et al., 2016). I en kort periode var det mulig å få beskjed om å skrive

«Kreativ tekst» på eksamen. Kreative tekster er ikke én teksttype, men et samlebegrep som oppfatter både fortellende, reflekterende og underholdene tekster. Disse oppgavene er mer åpne for individuelle løsninger enn de tidligere essay-, novelle- og kåserioppgavene (Smidt, 2015). I disse oppgavene blir *formålet* med teksten viktig. I spørsmålet om kreativ skriving i eksamenssituasjonen, kaller Smidt (2015) de kreative eksamensoppgavene spennende, men han sier også at de passer best for klasseromsarbeidet. Han problematiserer måten oppgavetyper beskrives i direktoratets eksamensveiledninger. Veiledningen for 10. klasse skriver at den ikke er en teksttype eller skrivehandling, men en skrivemåte. Den «(...) settes opp som noe annet enn formålsrettede skrivehandlinger» (Smidt, 2015, s. 19). Overgangen til teksttyper og en egen kreativ sådan, åpner for et skille mellom praktisk og kreativ skriving. Det er problematisk, fordi: «(...) tanken om en «fri» og «autentisk» skriving, som liksom skulle være løsrevet fra sjanger og sosial sammenheng (bruk/handling)» (Smidt, 2015, s. 23), gir en oppdeling som skyver det kreative til side når ferdigheter skal måles.

Å ha kreativ tekst som en samlebetegnelse kan åpne for kreativitet i formen: Blande formene og sprengte normene. Hertzberg og Blikstad-Balas (2015, s.1) stiller seg spørsmål som «Hva skjer med forventningene om sjanger nå som sjangerkravene viskes ut fra oppgavesettet? Og kanskje enda viktigere: Skal norsklærere droppe alt som har med sjanger å gjøre også i undervisningen?». Begrepet «sjangeranarki» kommer opp i diskusjonen.

Oppgaveformuleringene kan indikere at alt skal være lov, så lenge eleven for eksempel underholder leseren. Da fremhever Hertzberg og Blikstad-Balas (2015) at en med god sjangerforståelse alltid vil være bedre rustet enn en elev som ikke kan forskjell på en novelle og en rapport. Hva slags tekstnormer eller rammer en vil skrive innenfor, er noe alle skrivere må forholde seg til. På samme måte som sjanger kan være hemmende for kreativitet og skriveglede dersom en blir for instrumentell i tilnærmingen, kan fullstendig fravær av rammer gjøre det vanskelig å skrive.

En av innvendingene mot den «sjangerløse» skriveoppgaven er altså at sjanger finnes, uansett. I skrivepedagogikken er det et tidløst spørsmål om hvor eksplisitt sjangerundervisningen skal være. På den ene siden har vi en induktiv, elevorientert skrivepedagogikk som var særlig sterk i den tidlige fasen av amerikansk prosessskriving. Motstykket kan sies å være den såkalte sjangerskolen eller australiaskolen, som med stor styrke kritiserte amerikanernes dyrking av fortellende, personlig skriving på bekostning av sakskriving (Hertzberg 2011).

2.6 Teori om kreativ skrivning

«Kreative skriveoppgaver har ofte vært ensbetydende med spontan skrivning, uten sammenheng med den øvrige undervisningen» (Aase, 1988, s. 86).

Sitatet til Laila Aase er fra 80-tallet, og likevel er det ikke helt utdatert fra mange syn vi møter om de kreative oppgavene i dagens norskfag. Den frie skrivingen inkluderer i denne sammenhengen både det vi på norsk betegner som «friskrivning», og det «å skrive for å skrive». Av norske teoretikere kan vi gjerne knytte den frie skrivingen opp mot Olga Dysthes begrep «tenkeskriving», som en motsats til presentasjonsskriving. Tenkeskrivingen skal gi «eleven frirom til refleksjon og utforskende tenking» (Hertzberg, 2011, s. 12). Teksten rettes gjerne til skriveren selv, og det handler om å gi rom for nye tanker og idéer, refleksjon og kreativitet, snarere enn å ha et ferdig redigert produkt som mål. Elevene skriver for å klargjøre egne tanker, utvikle og utforske idéer og for å få oversikt. Fordi teksten ikke henvender seg til en utenforstående leser, senkes kravene til rettskriving, grammatikk og form slik at skriveren kan konsentrere seg om tankeutvikling og innhold. Friskrivning og tenkeskriving er ikke synonyme, men kan oppfattes som overlappende i norskfaget.

Laila Aase er en av forskerne som tror det er viktig å torpedere troen på den *frie* skrivingen. Hun skriver at mange av lærerne som jobber med kreativ skrivning egentlig ikke er så opptatt av den *kreative dimensjonen* ved disse tekstene, men heller er opptatt av at elevene får skrive ut fra egne erfaringer og i de språket de vitterlig har. Slik vil skrivingen gi selvtillit og være grunnlag for videre utvikling av språk. Det dreier seg altså mer om å gi skriveoppgaver som er åpne nok til å fange inn eleverfaringene og til å motivere elevene for å skrive personlig, enn å gi oppgaver som utvikler kreativiteten (Aase, 1988, s.36).

«Flyten» blir ofte forbundet med å skrive fritt. Mange av kreativitetsforskerne er opptatt av flyt, spesielt Csikszentmihalyi. Han beskriver «flow» som en tilstand av fullstendig engasjement og oppslukthet i en aktivitet, hvor personen opplever en følelse av kontroll og en følelse av at aktiviteten i seg selv er belønning nok. Han oppfatter «flow» som en tilstand av fullstendig engasjement og oppslukthet i en aktivitet, hvor personen opplever en følelse av kontroll og en følelse av at aktiviteten i seg selv er belønning nok. Perry (1999) argumenterer for at når en person er «flow»-tilstanden, kan de oppleve en følelse av glede og tilfredshet som kan øke kreativiteten. Perry undersøker også faktorer som kan påvirke evnen til å oppleve «flow» under skrivning, inkludert opplevelsen av utfordring og mestring,

tilstedeværelsen av klare mål, og en følelse av kontroll og autonomi. Hun utforsker også hvordan ulike skrivepraksiser og teknikker kan bidra til å fremme «flow» og dermed øke kreativiteten. Perry tar opp ulike teknikker som brainstorming, fri skriving, og til og med teknikker for å takle skrivesperre og motstand. Csikszentmihalyi (1997) foreslår også visse faktorer som kan bidra til å fremme "flow" og kreativitet, som: klare mål, tilbakemeldinger, en følelse av kontroll og utfordring, og tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter.

Det finnes flust med forfattere og forskere som kommer med tips til den kreative skrivingen, både i og utenfor skolen. Bjerkenes (2012) skriver i boka *Kreativ skriving, fortellinger- en innføring at friskriving* er en god måte å komme i gang med skrivingen. Han sier du kan velge tema helt selv, og kommer med noen forslag hvis du ikke har en ide. Han skriver dernest at «når du praktiserer friskriving, kan du glemme alt som heter tegnsetting, rettskriving, grammatikk, logikk og meningsinnhold. Når du skriver uten krav til orden, kan du kanskje oppdage en vakker rytme i det du skriver. Når du skriver uten krav om mening, kan du kanskje oppdage en ny skjønnhet ved det du skriver. En slik frihet er med på å forløse kreativiteten i deg» (Bjerkenes 2012, s. 19). Dette synet kan sammenlignes med de gamle romantiske idealene om kreativ frihet.

2.6.1 Den personlige og terapeutiske skrivingen

Den frie skrivingen er til dels overlappende med, og går over i det vi kan omtale som «den personlige skrivingen». Den personlige skrivingen kobles gjerne til det engelske begrepet «expressive writing». James Pennebaker, amerikansk professor i psykologi, regnes som opphavsmannen til begrepet (Lindgård & Kolvik, 2018, s. 101). Spørsmålet om det terapeutiske og fantasifulle er relevant i arbeidet i skolen. Forskere er uenige i hvor stor rolle det skal ha, og hvordan det begrunnes. Vi kan kanskje også forstå det som at det er terapeutiske er spesielt relevant i den nye læreplanen (LK20), i det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Anna Leahy (2005) skriver om den korte veien mellom terapeutiske og litterære skrivingen, i kreativ skriving. Å skrive kan ha en viktig rolle for å håndtere vanskeligheter i livet og få hjelpsom innsikt i egne følelser og opplevelser. Mehlum (1982) sitt syn, fra 80-tallet, ligger tett inn til dette. Han redegjør at kreativ skriving som metode går ut på å oppmuntre barn til å gi uttrykk for det de bærer i seg av erfaringer, ideer, følelser og fantasiliv. Likevel fremhever noen at det er en stor forskjell på å skrive dagbok og å skrive litterært. I en dagbok-skriveprosess er prosessen målet, og *produktet* er på mange måter på siden av dette. Det er rollen til *revisjon* som er den største forskjellen mellom private og

offentlige skriveprosesser (Lehay, 2005). Dette indikerer at å skrive dagbok ikke nødvendigvis er lite relevant faglig, i seg selv, men må kunne revideres på lik måte med annen tekst, og ha fokus på produktet.

2.6.2 Kreativ skiving – språket og strukturens rolle

Friskrivingen og det terapeutiske med personlig og kreativ skiving er ikke gjensidig utelukkende kategorier med språklig arbeid og struktur, men kan ofte ses på som to sider av kreativitetspedagogikken. Flere av forskerne er enige om at språket i kreativ skiving faller litt, eller helt utenfor skivingen i andre deler av norskfaget. Likt som Laila Aase (1988) hevder at hun heller oppfatt av at elevene får skrive ut fra egne erfaringer og i de språket de vitterlig har, skriver Anders Mehlum (1982) at kreativ skiving som metode går ut på å oppmuntre barn til å gi uttrykk for det de bærer i seg av erfaringer, ideer, følelser og fantasiliv. Dette skal skje i det språket barna virkelig behersker og ikke det språket skolen mener de mestrer. Vi kan tolke Mehlum som at han tenker at barn skal ha mulighet til å bruke det Sylvi Penne (2006) forklarer som «primærspråk» eller «primærdiskurs». I «friskriving» er det likevel ofte formulert at det rent grammatiske ved språket heller ikke er viktig.

Språk er makt, og i all språklig kommunikasjon et redskap for å uttrykke seg. Vygotsky argumenterer også for at språket var et viktig verktøy for å formidle og uttrykke tanker og ideer, og at utviklingen av et rikt og mangfoldig språk er avgjørende for å utvikle kreativ tenkning. Morley and Nilsen, redaktører for boken *The Cambridge companion to creative writing* (2012) kobler den demokratiske biten av språk opp mot kreativ skiving. De sier at:

«Nye forfattere blir tiltrukket av kreativ skiving, ikke bare fordi de ønsker å gjøre sannhetene sine, selv om det er en del av oppdagelsen, men fordi de intuitivt forstår at utover utdanning, opprinnelse eller makt, er det språket som viser en person mest. Språk er hvem vi er for verden og for oss selv. Og utover den nødvendige spesialiseringen av kunnskap, kan vår evne til å skrive – å skrive med panasj, klarhet og glede – fortelle historien vår – utgjøre forskjellen mellom å bli hørt og å bli ignorert eller tie» (Morley and Nilsen 2012, egen oversettelse).

For å fortelle denne «historien vår» trengs det noen redskaper, kanskje utenom bare det å kunne skrive, viser noen forskere. For eksempel sier forfatter Frode Grytten i et intervju med Språkløyper (2019) at:

«For meg har det vært mye inspirasjon fra det å skrive både kort, og i seg selv ganske strenge rammer over hva man skal skrive, hvordan man skal skrive. Vanligvis vil man jo tenke at man skal skrive helt fritt, at man skal ha alle muligheter åpne, alt skal være mulig, men når alt er mulig er det som at

ingenting er mulig, når en skal skrive. Jeg blir språkløs. Derfor har det alltid vært viktig for meg å lage noen spilleregler for hvordan jeg skal skrive.»

I undervisningssammenheng er det flere aspekter ved struktur og rammer som er viktige, inkludert førskrivingsfasen, planlegging og revisjon. Både Witte (I Hoel, 2007), som bruker begrepet "Før-tekst" for å beskrive de indre forestillingene skriveren har før den fysiske skrivingen, og Blikstad-Balas (2015), som understreker betydningen av å lære elevene å planlegge skrivingen sin, selv når de skriver kreativt, legger vekt på førskrivningen. I tillegg fremhever Hoel (2007) viktigheten av omskriving, og Kringstad og Kvithyld (2013) understreker at en av prinsippene for god skriveopplæring er å gjøre elevene til strategiske skrivere. Weisberg (1986) legger ikke like stor vekt på planlegging i den kreative tekstskaapingen, men fokuserer heller på revisjon. I arbeidet med kreative tekster er det ikke alltid skriverne vet hvilken struktur arbeidet skal ha på forhånd, og tekstene, spesielt dikt, kan gjennomgå omfattende endringer og reverseringer for å oppnå kvalitet (Weisberg, 1986). Skriverammer er nært knyttet til eksplisitt skriveopplæring, og kan inkludere bruk av modelltekster (Håland, 2013) eller ulike typer maler og disposisjoner, både rigide og mindre rigide, slik som setningsstartere, ferdige disposisjoner eller som Frode Grytten (2017) fremhever som en metode, å bruke færrest mulig tegn.

2.6.3 Er all skriving kreativ?

«All skriving, på sitt beste, er kreativ skriving» danner grunnlaget for et syn i norskdidaktikken, og en debatt om hvorvidt kreativitet er sjangerbestemt. Blikstad-Balas (2015), skriver at det hun oppfatter som problematisk med sekkebetegnelsen «kreativ tekst», er at det å skille de kreative tekstene fra «de andre» ikke er så lett, fordi kreativitet kan være en vesentlig del av skriveprosessen også innenfor de andre teksttypene. Aase (1988) skriver at hun ennå har til gode å se noe forsøk på beskrivelse av «ikke-kreativ» skriving, og kommer med påstanden at all skriving er kreativ forutsatt at den som skriver investerer et minimum av mentalt engasjement i skriveprosessen. Om betegnelsen «kreativ skriving», skriver Aase at den er ufruktbar, fordi den forutsetter at det ligger utenfor kreativitetens område å produsere tekster som ikke er skjønnlitterære. Forskerne som er mest opptatt av kreativitet som problemløsning, er nok i større grad enige i at all skriving er kreativt, uansett sjanger.

En av sjangerne som gis på eksamen i videregående skole er essay. Dette er også den eneste sjangeren som er nevnt eksplisitt i læreplanen, av de «kreative sjangrene» essay, novelle og kåseri: «*Eleven skal kunne skrive essay som utforsker og reflekterer over innhold i tekster.*» Sjangeren essay i skolen kan sies å være en hybrid mellom en kreativ tekst og en saklig tekst. Essayet, som altså i populærframstillinger gjerne deles inn i to primærgrupper: det personlige essayet og saksessayet, krever også kildebruk i en skolekontekst (Askeland og Aamotsbakken, 2012). Det er ikke til å komme unna at den fra tidlig av er blitt forbundet med ikke noe svært intellektuelt. Eksamenssekretariatet (2001, s. 5) definerte essayet tett opp mot en høykulturell tekstnorm:

«Essay er ein romsleg og krevjande sjanger der skrivaren tek lesaren med på ein tankereise. Skrivaren kan ta avstikkarar, assosiere, trekkje inn eigne synspunkt og personlege erfaringar for å kaste lys over ei sak. Eit viktig føremål med eit essay kan være å underhalde og få mottakaren til å reflektere, samtidig som skrivaren vil få fram noko han er oppteken av. Sjangeren innbyr til utprøvande og utforskande skriving og gir rom for personleg språktone, humor, ironi og andre verkemiddel» (Eksamenssekretariatet, 2001, s. 5 i Berge, 2005, s. 29).

2.7 Tidligere forskning

Mye av den tidligere forskningen på kreativ skriving, handler om barne- og ungdomsskole, og kan ikke nødvendigvis overføres til min studie, som undersøker dette fenomenet i videregående skole.. Likevel er det interessant å se hva funnene på ungdomsskole kan indikere for norskundervisningen videre i utdanningsløpet. Denne forskningen er også viktig fordi tidligere norskundervisning også vil spille inn når elevene skal skrive kreativt for eksempel på vg2. Aller først vil jeg gjøre rede for en studie som omhandler essay.

2.7.1 Tidligere forskning på forståelse av essay

Essay, som skrevet om rett over, i kapittel 2.6.3 er en interessant sjanger å diskutere når spørsmålet om all skriving er kreativt, stilles. Mokhtar (2021) har gjennomført en studie som undersøker hvordan norsklærere oppfatter, aktualiserer og vurderer essayet i videregående skole. Funnene viste blant annet at essayet er vanskelig å definere for norsklærerne, og selv om kan alle gjengi visse trekk og sjangerkrav som tidligere i litteraturhistorien har blitt benyttet for å beskrive essayet, fremheves en manglende entydig og felles definisjon som gjelder alle norske skoler, til tross for sjangerens eksplisitte formulering i kompetansemålet for norskfagets nye læreplan. Informantene hadde også utfordringer med å kategorisere essaysjangeren som sakprosa eller skjønnlitteratur. Dette er noe som vil tas med i diskusjonen.

2.7.2 Tidligere forskning på skriving og skriveoppgaver

Det er spesielt tre norske studier som er relevante når vi undersøker skriveforskning i norskfaget generelt. NORM-prosjektet, SKRIV-prosjektet og KAL-prosjektet. Disse prosjektene omhandler ikke kreativitet direkte, men de har viktige funn om hva slags skriving som blir prioritert og hvordan dette arbeidet foregår.

KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) ble utført for å evaluere norske elevers skrivekompetanse og vurdere læringsutbyttet i norsk skriftlig i grunnskolen etter avsluttende eksamen på tiende trinn. Dataene ble samlet inn mellom 1997 og 2001, som inkluderer de to siste årene med Mønsterplanen (M87) og eksamen etter de første to årene med Læreplanen fra 1997 (L97) (Evensen, 2003). KAL-prosjektet undersøkte elevtekster og hvordan de ble vurdert. Resultatene fra det store datamaterialet, med blant annet 4500 eksamensbesvarelser, viser at elevene får stor tematisk og sjangermessig valgfrihet. Berge (2005, s.81) viser at den narrative skrivingen prioriteres i stor grad. 62,6% av elevene velger å skrive narrativt, og dette peker på at invitasjoner til fortellende sjangre dominerer i oppgavesettene (Berge, 2005, s. 81). KAL-prosjektets funn viste at alle elevene klarte å skrive rimelig gode fortellinger, mens betraktelig færre mestrer å skrive gode resonnerende tekster. Dette stemmer overens med funnene i forskningen til Freedman og Pringle (1988). Et av problemene omhandler at elevene har vanskelig for å koble egne erfaringer til kunnskapsstoffet i resonnerende tekster. Berge (2005) skriver at et funn han ser på som viktig er at felles for dem som mestrer *både* fortellende og resonnerende skriving er at de klarer å skape en virtuell skrivesituasjon, der de kommuniserer med tenkte deltakere. Elevene har altså en mottakerbevissthet, som henger sammen med å forstå formålet med skrivingen. Dette indikerer at de har en funksjonell innstilling til skriving, slik SKRIV-prosjektet legger vekt på. En funksjonell forståelse av skriving innebærer at vi ser språkbruk generelt og skriving spesielt som situert, formålsretta handling, der skrivinga kan fylle ulike funksjoner – for eksempel som vei til læring eller kommunikasjon i skolen (Solheim og Falk, 2021).

Erfaringer fra prosjektet SKRIV (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring 2006–2010, se f.eks. Smidt, 2015; Smidt, Solheim & Aasen, 2011) understøtter funnene fra KAL når det gjelder vekt på skjønnlitterær og personlig orientert skriving i morsmålsfaget. En sentral erfaring som gjelder skriving på tvers av fag, er at elevenes tekster i liten grad var rettet mot mottakere og formål, og at bruksaspektet ved skrivingen dermed var lite vektlagt.

En stor del av fagskrivingen handlet om svar på oppgaver og resulterte i korte, fragmenterte tekster som i liten grad hadde relevans ut over den aktuelle skrivesituasjonen – og som ikke nødvendigvis møtte lesere (Solheim og Matre, 2014). I våre dager er det avdekket at formålet ved skrivingen er lite vektlagt i oppgaver. SKRIV- prosjektets hovedfunn var at formål sjelden får nok oppmerksomhet i skoleskriving (Aasen, Solheim, & Smidt, 2011, s. 14).

Normprosjektet, som varte fra 2012-2016 (*Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*) hadde som mål å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskolen. I samarbeid med lærere fra hele landet har forskerne utviklet forventningsnormer for hva som er rimelig å forvente av elevenes skriving etter fire og sju års opplæring. Disse normene danner grunnlaget for en intervensjonsstudie der 20 skoler har integrert dem i arbeidet med skriveopplæring og vurdering for læring i alle fag. Studien viser at elevene skriver mer i alle fag og forbedrer sin skrivekompetanse tilsvarende ett til to skoleår med ekstra undervisning. Et annet viktig funn i studien er at lærerne utvikler en felles forståelse av skriving og vurdering, samtidig som det på de ulike projektskolene blir skapt gode arenaer for faglig dialog og kompetanseutvikling (Solheim og Matre, 2015).

Da KAL-studiens forskningsdesign senere ble brukt i en studie som involverte videregående elever, viste resultatene seg å være noe forskjellige. Monika Egeland Hammer konkluderte i sin masteravhandling fra 2017, der hun benyttet en lignende metodisk tilnærming som KAL-studien, at personlig og fortellende skriving ikke blir vektlagt i norskfaget i videregående skole, men heller inkludert under kategorien kreativ skriving. Likevel blir lignende skrivestiler, som ble introdusert for elevene på ungdomsskolenivå, fortsatt tilbudt: fortellende, personlig og resonnerende skriving. Vitenskapelige funn fra studien indikerer også at kun et fåtall av elevene i videregående skole velger å skrive kreative sjangrer på eksamen, trolig på grunn av lav suksessrate når denne typen tekst blir valgt (Hammer, 2017).

2.7.3 Forskning på kreative skriveprosesser

I tillegg til studier om hva slags skriving som skjer i norsk skole, er det viktig i denne oppgaven å se på studier av hva som kjennetegner kreativ skriving. I 1989 gjennomførte Linda J. Carey og Linda Flower en studie som undersøkte kreative skriveprosesser. Basert på tidligere forskning om kognisjon, skriveprosesser og revisjonsprosesser, ønsket Carey og

Flower å identifisere trekk som kjennetegner prosessene som fører til de mest kreative tekstene. I forbindelse med studien ble fem erfarne lærere og sju studenter bedt om å forfatte en kort artikkel der de skulle beskrive jobben sin for et ungdomsmagasin. Skriveprosessen ble senere analysert av forskerne i lys av de fire kategoriene: (Hårr, 2020 sin oversettelse): 1) overordnet formål eller tema 2) målgruppe 3) struktur og 4) andre retoriske mål. Hovedfunnene i studien var følgende: Skriverne som hadde utviklet planer i alle disse fire kategoriene før de begynte å skrive, lagde de mest suksessfulle og innovative tekstene. For det andre tok de mest kreative skriverne bevisste valg i skriveprosessen både når det gjaldt innhold og struktur, og tilpasset dette til målgruppen ved hjelp av en spesifikk retorisk tilnærming. Den tredje tendensen var at de ofte utviklet et eget sett med regler for å gjøre oppgaven til sin egen, spesielt hvis instruksjonene var vage (Carey & Flower, 1989).

2.7.4 Får elevene det til?

Noe av empirien fra kreativ skriving handler om hvordan elever skriver kreativt sammenlignet med andre typer skriving eller sjangre. En av de store studiene på dette er Freedman og Pringle «Why Students cant write arguments» (1988). Den empiriske studien, med 500 elever fra 17 klasser i Ottawa, viser at 98% av elevene behersket fortelling, mens 12.5% argumenterende tekst. Diskusjonen trekker frem at elever blir mer eksponert for narrativ fortelling fra ung alder, enn det de gjør for argumenterende tekst, og at fortellinger er mer en «soloact», mens argumentasjon krever kunnskap om noe mer. Det er mye kritikk mot akkurat denne studien, blant annet at kriteriene er mye «lettere» i den kreative skrivingen enn i den argumenterende.

Som tidligere presentert kan essay ofte regnes som en av de «kreative» sjangerne, med en slags dualistisk fremstilling i skolen, med personlig og saklig essay. Det er ikke en helt uproblematisk sjanger. En novelle eller et dikt er fullt ut skjønnlitterært, mens et essay kan hevdes å være en hybridsjanger. Det blir ofte kategorisert som *litterær sakprosa* (Tønnesson 2012). Essay som sjanger skrives mer om i kap. 2.6.5. Det oppstår i en slik «hybridsjanger» spørsmål om bruk av fagkunnskap og kilder. En studie fra Askeland og Aamotsbakken (2012), der de har fulgt en studieforberedende klasse i to år, viser vurderingen av to essaytekster. Artikkelen presenterer en situasjon der lærer bruker en kilde som sier at det personlige essayet har mer rom for subjektive refleksjoner, men at disse må bygge oppunder emnet og ikke bare handle om forfatteren selv. Det ble informert i klassen om at det er den saklige argumentasjonen som dominerer saksessayet, og begge formene for essay forholder

seg til kilder, skjult eller åpent (Askeland og Aamotsbakken, 2012 s. 96). I studien sammenligner de Anna og Beate, som begge har skrevet essay. Anna skrev et sakessay som handler om blant annet uhyrligheter som har skjedd i kristendommen gjennom tidene. Beate skrev et essay nærere et personlig essay, som handlet om vennskap. Når de sammenligner de to elevbesvarelsene, har Anna brukt flere kilder og er med tydelig til stede i teksten gjennom ulike språklige grep. Forskerne skriver at Annas språk er blitt beriket av kildene, kanskje særlig av romanen (*Havets Katedrak* av Falcones, som hun tok utgangspunkt i), som har gitt henne mot til å mene og til å bruke tydelige, om enn konvensjonelle, metaforer og forsterkere og adjektiv som viser at hun tar stilling til emnet sitt.

2.7.4.1 Empiri på hvilke elever som får til kreativ skriving

Elevene som får til å skrive *både* resonnerende og fortellende tekster har som tidligere vist en god bevissthet rundt formål og mottaker. Det finnes en oppfatning om at noen elever får «skinne» når de skriver kreativt, som ikke nødvendigvis scorer høyt på skriving ellers, og til dels viser forskningen i for eksempel KAL-prosjektet at det stemmer. En viktig innvendig her er dog at det forskningen er gjort på 10.trinn. Det oppstår et spørsmål om hvordan disse elevene møter kreativ skriving på videregående skole.

Klara M. M. Luth-Hanssen og Linea Tangen skrev i 2016 en masteroppgave der de nærleste to gode kreative tekster i videregående skole. Tekstene er skrevet av to elever på Vg3, og er blitt vurdert til karakter seks. Kort oppsummert kjennetegnes de to tekstene av, og har til felles, at elevene 1) har brukt et rikt repertoar av skrivestrategier og språklige ressurser for å skape mening. 2) I begge tekstene bruker elevene avanserte strategier for å presentere et virkelighetsbilde, kommunisere med en leser, og skape sammenheng. Hvordan elevene gjør dette, og hvilke strategier de bruker, er imidlertid forskjellig. Begge tekstene er skrevet i tradisjonelle sjangre. Den ene inneholder flere sjangertrekk fra den tradisjonelle sjangeren kåseri, mens den andre inneholder flere sjangertrekk fra lyrisk diktning. Tekstene er kjennetegnet av å være personlige og subjektive (Luth-Hanssen og Tangen, 2016, s. 144).

Tekstene er altså personlige og subjektive, og har et spenn av språklige ressurser. Et vesentlig funn, som er interessant å se i lys av min studie, er at begge tekstene er skrevet i tradisjonelle sjangre. Dette selv om det ikke sto sjangre eksplisitt i oppgaveteksten.

2.7.5 Forskning på rammer i skrivingen

I teorien om kreativ skriving kan vi grovt skille mellom de som har tro på gitte rammer i den kreative skrivingen, og de som tenker at det i større grad er begrensende. Empirien jeg presenterer her, kan gi et bilde på skriverammer og eksplisitt skriveopplæring generelt, og vil diskuteres opp mot kreativ skriving spesifikt i diskusjonen.

Øgreid er en av de som har forsket på hvordan elever tar i bruk rammer i fagskriving. Også Øgreid (2017) har undersøkt hvordan elever tar i bruk ulike former for støtte i fagskriving. Hun kom frem til at støtte i form av «rigide tekststrukturer», som for eksempel skriverammer, bør være fagspesifikke verktøy for læreren i tilretteleggingen av skrivearbeidet, og ikke et mønster for elevenes tekstprodukt (Øgreid, 2017, s. 64). Elvebakk og Josøk (2017) undersøker skriveopplæring i videregående skole. De har skrevet en artikkel basert på en intervensjon med eksplisitt skriveopplæring og innføring av skriveramme. Intensjonen har vært å se hvordan lærere kan samarbeide om skriveopplæringen på tvers av fag, og hvordan femavsnittsmetoden fungerer som redskap og strategi i opplæringen. En av konklusjonene i studien er at det som etter hvert har vist seg å ha hatt størst betydning, ifølge lærerne, er ikke skriverammen i seg selv, men oppmerksomhet rundt skrivingen og skriveopplæringens plass i fagene (2017, s. 14). Dette er ikke fagspesifikt, men en tydelig indikasjon på at samtalen om tekst er viktig. Elvebakk og Josøk hevder at bruken av femavsnittsmetoden har gitt både elever og lærere et felles metaspråk for å kunne snakke om både tekstoppbygging og tekstkvalitet. Hårr og Blikstad-Balas (2022, s. 64) skriver også om denne tekstsamtalen, når de skriver om modelltekster.

«Et annet viktig prinsipp for å ivareta elevenes kreativitet i arbeid med modelltekster er å dekonstruere modelltekstene sammen med elevene. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å bare dele dem ut og så forvente at elevene skal lære noe. I dekonstruksjonen kan man ta for seg ulike elementer, for eksempel knyttet til tek - stens språk, form og innhold. Tekstsamtaler som dette kan være med på å gjøre elevene mer bevisste på de ulike valgene de har i skrivingen».

En av de vanligste rammene vi har i skrivingen i skolen idag er modelltekster. Amina Talić (2018) skrev en masteroppgave om elevers forståelse av kreativ tekst. Et viktig funn er at modelltekst var en fordel for informantene, men at det også kan oppstå som et hinder for opplæring i kreativitet, da det kan bemerkes som maler for hvordan kreative tekster skal se ut.

Craft (2005, s. 45) skriver som presentert tidligere, at det er nødvendig å legge til et fjerde prinsipp for det NACCE viser at er punkter som øker elevers kreative evner. Han legger vekt på at det er viktig å adoptere en lærerinkluderende tilnærming til pedagogikk, der elevene kan samarbeide eller samprodusere med hverandre eller sine lærere. Dette finner vi også i

forskningen til Håland (2018) og Hårr og Blikstad Balas (2022), der de skriver om den viktige betydningen av dekonstruksjon av modelltekst i fellesskap i klasserommet.

Jeg har i teorien presentert perspektiver på kreativitet generelt, syn på det kreative mennesket, og gjort rede for kreativ skriving i skolen, og det kreative tekstbegrepet. Jeg har presentert tidligere forskning som omhandler skriving, der mye av forskningen er gjort i grunnskolen, men som likevel gjør det interessant å se opp mot mine funn fra videregående skole. Teorien og den tidligere forskningen i dette kapitlet, sammen med den senere analysen, utgjør grunnlaget for diskusjonen i kapittel 5.

3 Metode

3.1 Forskningsdesign

Problemstillingen min lyder: *Hvilke holdninger har lærere på videregående skole til kreativ skriveopplæring, og i hvilken grad tenker de at de kan påvirke elevenes evne til å skrive kreativ tekst?* Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for studiens design, som jeg har anvendt i masteroppgavens undersøkelse, og hvorfor det har vært hensiktsmessig, i henhold til problemstillingen min. Jeg vil først gjøre rede for bakgrunnen for metodevalg, og hvorfor den passer til min oppgave. Videre vil jeg diskutere den metodiske tilnærmingen til utvalg av informanter, planlegging og gjennomføring av forskningen. Jeg vil også gjøre rede for det metodiske ved analysen, og tar til slutt opp begrensninger ved metoden min.

3.2 Bakgrunn for valg av metode

Den metoden jeg har vurdert som mest gunstig i forhold til problemstillingen er semi-strukturert intervju, med lydopptak. Metoden vil kunne belyse begge delene av problemstillingen min, da begge bunner i læreres holdninger. Problemstillingen vil kunne kategoriseres som en *beskrivende* problemstilling. Dette betyr at problemstillingen tar sikte på å svare på hva eller hvordan noe foregår (Blikstad-Balas og Dalland 2021, s. 30), i motsetning til en forklarende problemstilling, som tar sikte på å forklare hvorfor noe skjer.

Ved å velge å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer av fem lærere har jeg et kvalitativt forskningsdesign. Dette betyr at jeg som forsker er interessert i å gå i *dybden* på forståelse av og holdninger til kreativitet i norskfaget (Maxwell, 2013, s. 185).

3.3 Kvalitative intervjuer som metode

Kvalitative intervjuer kan gi innsikt i «hva», «hvordan» og «hvorfor?», og er ikke rettet inn mot å finne årsakssammenhenger, men kan bidra til forståelse av hvordan verden oppfattes, og hvilke relasjoner som betyr noe. (...) Det er når informantene deler informasjon med egne ord fra egne perspektiver, at du som forsker kan få innsikt i hvorfor menneskers atferd eller handlinger er som de er (Blikstad-Balas og Dalland, 2021). Når jeg forsker på læreres holdninger til kreativitet og kreativ skriving kreves det at informantene deler ærlig om holdningene sine. I følge trekomponentmodellen, også kalt ABC-modellen, består en holdning av tre komponenter: kognisjon – kunnskaps og erfaringsdelen (tanker, meninger, tro, erfaringer, kunnskaper) emosjon – den følelsesmessige delen (affekt) og konasjon – adferdstendens (sannsynlighet for handling) (Sander, 2020). I mitt intervju, på bakgrunn av spørsmålene jeg stiller, blir kunnskap- og erfaringsdelen den mest fremtredende i svarene. Det betyr ikke at de andre komponentene av holdningene ikke vises i intervjuene, men for meg er det viktig å være obs på at jeg for eksempel ikke har observert hvordan tankene om og erfaringene med kreativ skriving henger sammen med hvordan atferden til læreren er i arbeidet med dette i klasserommet. Intervjuer med lærere kan gi innblikk i hvordan de snakker om og fortolker egen undervisningspraksis, men ikke hva lærerne faktisk gjør i klasserommet. Observasjon kan gi mer direkte tilgang til menneskers handlinger, men også der går forskerens forståelse gjennom de begrepene hen tar utgangspunkt i, slik at hen ikke har direkte tilgang til en observert virkelighet (Gleiss og Sæther 2021, s. 206).

3.4 Utvalg

3.4.1 Utvalgsriterier

Utvalget mitt består av lærere som passer disse kriteriene: De underviser i norskfaget i videregående skole, i vg1 og vg2. Alle lærerne har norsk i fagkretsen fra lektorutdanningen, og er kompetente til å undervise i videregående. Jeg stilte ingen krav til at informantene hadde undervist i kreativ skriving i klassene de jobbet i, eller tidligere. Dette gjorde at det var lettere å rekruttere informanter, og det gjorde også at jeg både fikk lærere som hadde jobbet mye og lite med kreativ skriving, som bidro til flere syn, enn hvis jeg hadde intervjuet bare lærere som hadde tatt et valg om denne spesifikke undervisningen.

Et krav jeg ønsket å oppfylle var at informantene skulle jobbe på ulike skoler i Oslo eller Viken-området, da dette kunne utelukke at informantene delte samme oppfatninger på grunn av skolens miljø. Jeg kan ikke si at mine funn gjelder for andre norsklærere på videregående

skole. Men mine funn kan være interessante hvis de for eksempel underbygger funn fra andre undersøkelser eller vise interessante momenter (Svenkerud 2021, s. 99). Utvalget mitt kan kritiseres for å være homogent, med bakgrunn i alder og erfaring i skolen, noe jeg vil diskutere videre i kapittel 3.8.1. Da jeg hadde intervjuet de fem lærerne, merket jeg at de hadde mange av de samme oppfatningene. *Teoretisk metning* er et begrep som beskriver at du som forsker kommer til det punktet der flere intervjuer ikke vil gi deg særlig ny kunnskap eller at informanter kun gjentar det som er kommet fram i tidligere intervjuer (Svenkerud, 2021, s. 98). For oppgavens begrensning var det også gunstig å ha fem informanter.

En grunn til at lærerne i utvalget måtte jobbe på vg1 og vg2 var fordi jeg ønsket at de skulle jobbe i klasser som ikke hadde norsk som avgangsfag eller hadde eksamen, som kunne virke forstyrrende på oppfatningen deres av den kreative skrivingen. Dette baserer seg på erfaringer om at vg3 i stor grad handler om å forberede elevene på eksamen.

Utvalget består av 2 menn og 3 kvinner. Det stemmer best overens med representasjonen av kjønnene hos lærere på videregående skole, da 44,3% av lærere ved offentlig videregående skole i 2019-2022 var menn, at det ikke er flertall av menn i utvalget ([1] SSB, 2022). Informantene er blitt anonymisert, og etter retningslinjer fra NSD ikke introdusert og omtalt med ekte navn. De har derfor blitt gitt fiktive navn: Informanten fra skole 1 blir kalt Guro, informanten fra skole 2 blir kalt Pia, informantene fra skole 3 blir kalt Eilen og Petter og informanten fra skole 4 blir kalt Mikkel.

3.4.2 Rekruttering av informanter

Det var en utfordring å få norsklærere til å stille i starten. Det var veldig forståelig i og med at mange av lærerne ble spurt i november og desember, i innspurten til karaktersetning og juleferie. Dette påvirket rekrutteringsprosessen litt, i og med at jeg måtte ta kontakt med lærere jeg kjente fra før, og spørre om de kjente noen. Erfaringen med dette var at det var lettere å få noen til å stille på denne måten. Jeg sendte også e-post til ledelsen på ulike skoler, men fikk ikke napp. Det at jeg ikke direkte kjente noen av lærerne jeg intervjuet fra før gjorde det lettere med tanke på relasjon mellom informant og forsker; at den delen ikke førte til forskningsetiske utfordringer. Denne fremgangsmåten for rekruttering av informanter betegnes som et bekvemmelighetsutvalg. Dette er en seleksjonsmetode der forskeren velger informanter ut fra tilgjengelige personer som er villige til å delta i undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 61). Da var det viktig å være ekstra oppmerksom på anonymiseringen, så det ikke ble

kjent igjen av lærere som hadde gitt meg tips til hvem jeg kunne spørre om å bli med i forskningen.

Jeg kontaktet informantene på e-post, og informerte om forskningens formål, prosjektets plan, forskningsdesign og informasjon om samtykke. Lærerne som ble kontaktet fikk tilsendt et vedlegg som var et informasjonsskriv godkjent av NSD. Fem av lektorene samtykte til deltakelse i prosjektet og sa seg villig til å intervjues høsten 2022/vinteren 2023. Jeg skriver mer om delene av samtykke i kapittel 3.9

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Da jeg bestemte meg for at jeg skulle intervjuere lærerne, måtte jeg lage en intervjuguide. En intervjuguide skal ivareta både den teoretiske dimensjonen, det vil si forskningsprosjektets problemstilling, og den menneskelige dimensjonen, det å skape en god intervjusituasjon. Fordi jeg valgte et semistrukturert intervju, er guiden ofte formulert med noen hovedspørsmål forskeren ønsker å få svar på (Svenkerud 2021, s. 95). Det er flere ting jeg måtte være oppmerksom på i utarbeidelsen av spørsmålene i intervjuguiden, slik at informanten oppfattet det som lett å svare på dem. Det er viktig å tenke over i formuleringen av intervjuspørsmål hvorvidt de lukker eller åpner for informantenes mulighet til å fortelle det som bare informanten kan formidle, nemlig egne erfaringer, observasjoner og kunnskap. Jeg sorterte spørsmålene tematisk, slik at det skulle være lett for informanten å følge den røde tråden i intervjuet. Temaene var sortert i kategoriene: 1) generelle holdninger til kreative skrivere, 2) Er det noe du kan gjøre, 3) skrivepedagogikk, 4) eksamen og 5) avslutning. Gleiss og Sæther (2021) presenterer andre prinsipper når det kommer til utarbeidelse av intervjuguide. Spørsmålene må bli forstått av informantene. Hvis spørsmålet inneholder faglige begreper som er ukjent for informanten, er det vanskelig å svare, og ofte kan det også kjennes flaut å be intervjueren hva som ligger i et begrep. (..) Man har sjelden noe å tape på å bruke et enkelt og hverdagslig språk i spørsmålsformuleringer. Erfaringen min i gjennomføringen av intervjuene viste at hvertfall ett av spørsmålene jeg stilte kunne hatt et enklere språk, eller en innledende forklaring. Spørsmålet var: «Er det noe som er skrivepedagogisk annerledes i arbeidet med kreativ skriving, sammenlignet med andre typer skriveopplæring?». Her var det flere av informantene som stoppet opp og viste tegn til at de ikke forsto hva jeg spurte om. Jeg tenker dette kan handle enten om begrepet «skrivepedagogisk»: Hva innebærer begrepet i denne sammenhengen? I ettertid tenker jeg som intervjuer også at det kan handle om del 2 av spørsmålet. Hva innebærer «andre typer skriveopplæring»? Jeg konkretiserte spørsmålet

underveis da jeg så at det ikke var enkelt å svare på, og etter et par intervjuer sa jeg automatisk noe lignende som: «For eksempel hvis du skal undervise i å skrive essay, er det noe du gjør annerledes enn hvis du underviser i noe som en retorisk analyse eller lignende? Det kan handle om bruk av støtte som skriverammer, modelltekster for eksempel.» Spørsmålet med en så konkret operasjonalisering der jeg nevner konkrete sjangre er det likevel verdt å se kritisk på. Dette skrives mer om i kapittel 3.7.2.

Et annet prinsipp Gleiss og Sæther (2021, s. 85) skriver om i spørsmålsformuleringen er at spørsmålene ikke må oppfattes som en test. Det kan være for eksempel ved å be informantene om å definere et begrep. Jeg måtte passe på at første spørsmål om begrepet «kreativitet» åpnet for at jeg ville ha deres oppfattelse av begrepet, og ikke en lærebok-definisjon. Derfor ble spørsmålet: *Hva forbinder du med kreativitet i norskfaget?* Den andre delen av spørsmålet er også viktig for operasjonaliseringens del, i og med at det er norskdidaktikk som skal undersøkes og ikke først og fremst ideen om kreativitet i seg selv.

Det kan være fordeler ved at informantene får stilt spørsmålene spontant, men det er også mulig å sende intervjuguiden til lærerne først (Gleiss og Sæther, 2021). Noen av lærerne viste antydning til at de skulle ønske de hadde hatt tid til å tenke over noen av spørsmålene før intervjuet. Jeg synes det var givende for intervjuet at lærerne svarte spontant, men ser også at det kunne vært fordelaktig å ha betenkningstid på noen av spørsmålene.

Jeg opplevde at alle lærerne svarte på alle spørsmålene som var skrevet ned i intervjuguiden, men at noen av dem, på grunn av oppfølgingsspørsmål og at spørsmålene til en viss grad kan overlape hverandre, svarte på enkelte spørsmål i tidligere deler av intervjuet enn guiden viste. Noen av spørsmålene i intervjuguiden så slik ut:

Tema	Tematiske spørsmål
Generelle holdninger til kreative skrivere	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva forbinder du med kreativitet i norskfaget? 2. Hvorvidt tenker du skolen har et ansvar for å utvikle kreativiteten til elever? 3. Hvem er «gode kreative skrivere»? 4. De elevene du har som er kreative, får de vist det i norsken?

--	--

(Mer i vedlegg 3: intervjuguide)

I intervjuguiden skrev jeg at jeg så for meg at intervjuene ville vare ca. 30-45 minutter. Noen av intervjuene varte 25 minutter og noen varte opp mot 1 time. Noen av informantene svarte mer utfyllende på spørsmålene, noe som igjen førte til flere oppfølgingsspørsmål. Noen av informantene svarte ganske kort og presist, og derfor var det mindre rom for å spille videre på det de fortalte.

I gjennomføringen av intervjuet passet jeg på å være godt forberedt på oppfatningen av meg som forsker, fordi det er viktig når det kommer til relasjonen mellom forsker og informant (Gleiss og Sæther 2021, s. 87). Derfor var jeg opptatt av at jeg skulle være blid, åpen og lage en *samtale*, slik et semi-strukturert intervju åpner for. Det er viktig å forsøke å finne en balanse mellom en vennskapelig tone og en profesjonell relasjon til informanten. Jeg valgte å intervju informantene på deres «hjemmebane», på arbeidsplassen deres, for at de skulle kjenne seg avslappet og trygge (Gleiss og Sæther 2021, s. 92).

3.5 Lydopptak og transkripsjon

Jeg gjennomførte forskningsintervjuene etter at deltakerne hadde samtykket skriftlig på papir, med informasjon om prosjektet. Jeg valgte å spille inn lyden på lydopptak, for å kunne fokusere på å være til stede i intervjusituasjonen. Lydopptaket registrerer ordbruk, pauser og tonefall (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Da kan jeg blant annet holde øyekontakt og slippe å ta omfattende notater samtidig. Jeg benyttet meg av diktafon-appen til UiO som lagret lydfilene i den digitale tjenesten Nettskjema på en trygg måte. Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen og du kan av sikkerhetsmessige årsaker ikke lytte til opptak i mobilappen (UiO, 2017).

Etter at jeg hadde intervjuet lærerne transkriberte jeg intervjuene. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Det finnes flere metoder for transkripsjon, og det er en rekke valg man må ta når muntlig tale skal gjøres om

til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015 i Gleiss & Sæther 2021, s. 98). Jeg valgte i hovedsak å transkribere ord for ord, men markerte ikke pauser. Jeg skrev ned tilleggsord som «liksom» og «sånn», men ord som «ehm» markerte jeg bare hvis det var tydelig at de sa det fordi de var usikker på hva de skulle svare. Dette valget bundet i at «ehm» og «øhm» kan være indikasjoner på at informanten er usikker eller har behov for å tenke fram det som sies (Gleiss og Sæther 2021, s. 98). Her er min fortolkning om hva som er tenkepauser til en viss grad subjektiv, noe som kan kritiseres.

Jeg opplevde det ikke nødvendig for den skriftlige teksten å inkludere alle de muntlige småordene. Det er sjelden nødvendig å transkribere alle slike småord, med mindre man for eksempel skal gjøre en grundig språklig analyse av intervju materialet. Det var vanskelig som masterstudent som ikke hadde forsket slik for, å vite hvor mye av intervjuet jeg måtte transkribere. Gleiss og Sæther (2021) skriver at småprat og digresjoner kan utelates, men at det er lurt å markere utelatelsene tilfelle det viser seg at det som er utelatt ikke er irrelevant likevel, selvom det ble tolket slik. Jeg opplevde i et par av intervjuene at lærerne nevnte utenforstående personer som i henhold til forskningsetiske regler ikke skulle være med i forskningen. Når informasjonen i tillegg ble tolket som irrelevant, ble den ikke transkribert fra lydoppaket. Der informasjonen kunne være nyttig, ble personene som informantene nevnte anonymisert. Hvis de for eksempel sa at de hadde en venninne som het Helene, som gikk fra 1 til 6 på eksamen, endret jeg det i transkripsjonen til at informanten kjente til at noen hadde gått fra 1 til 6 på eksamen.

Den transkriberte teksten danner grunnlaget for det videre analysearbeidet.

3.6 Analyseprosessen

Datamaterialet i denne studien består av fem kvalitative intervjuer. Da jeg hadde transkribert intervjuene satt jeg igjen med mye data, ca. 30 sider med transkribert tekst. Jeg valgte en temaanalytisk tilnærming, noe som innebærer at jeg retter fokus mot de temaene som blir representert i prosjektet. Temasentrerte analyser kan kritiseres blant annet for å stykke opp teksten og løsrive utsnitt av den fra sin opprinnelige sammenheng. For å ivereta et helhetlig perspektiv er det viktig at informasjon fra hver enkelt deltaker eller situasjon settes inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten er en del av (Thagaard 2013, s. 181). Det at informantene mine har svart på de samme spørsmålene, er vesentlig for at denne typen analyse skal være vellykket.

Analysearbeidet startet med at jeg måtte definere de sentrale temaene i prosjektet. Temaene i analysen presenteres med resultater som er ordnet i forhold til relevante kodeord (Thagaard 2013, s. 183). Jeg leste gjennom og fargekodet utsagnene til lærerne som viste noe av det samme, og med andre farger hvis det var utsagn som viste det motsatte. Jeg ordnet resultatene i tendenser jeg så, som for eksempel under «hva er kreativitet?». Der ble utsagnene kategorisert i koder, som etterhvert i analysearbeidet ble komprimert til større hovedkategorier. For eksempel består *Frihet og mindre rammer* av kodene 1) mindre rammer i skrivingen og 2) fristilling fra andre tekster og tradisjonell struktur. På samme tid er det viktig å være klar over at kodingen har bidratt til å redusere fokuset overfor de delene av datamaterialet som faller utenfor de utvalgte kodene og kategoriene.

Kodingen i denne forskningen kan defineres som induktiv. Her arbeider vi med utgangspunkt i datamaterialet for å utvikle begreper og analytiske perspektiver (Thagaard 2018, s. 172). På den andre siden, en slags motsatt til den induktive tilnærmingen, har vi deduktiv tilnærming, der man benytter hypoteser ut ifra teori og allerede kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 224). I denne studien, som inneholder en tematisk analyse, vil det være naturlig at det blir en induktiv metode. Ifølge Braun og Clarke (2006) kan man i tematisk analyse benytte seg av begge metodene i kombinasjon, og analysen min har nok antydninger til deduktiv metode også. Dette er på grunn av blant annet tidligere forskningsartikler og gjennomføringer jeg har lest på i studieløpet, men jeg har i aller høyeste grad vært preget av empirien min, datamaterialet fra intervjuene, da jeg lagde analysekategorier.

3.7 Gyldighet og pålitelighet i studien

3.7.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet kan oversettes til pålitelighet. Det handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på. Den delen av reliabilitet som er knyttet til repliserbarhet, kan være vanskelig innenfor den kvalitative tradisjonen (Thagaard, 2013 s. 202). Repliserbarhet handler om idealet at en forsker skal kunne gjennomføre samme undersøkelse og få samme resultater. I en kvalitativ studie er ikke dette nødvendigvis målet. Ved at jeg har et såpass lite utvalg, vil ikke repliserbarhet være mulig. Jeg kan likevel styrke reliabiliteten på andre måter. For det første måtte jeg ha et kritisk blikk på egen handling og forskning, både mens det pågikk og etterpå. For å oppnå denne refleksiviteten krever evne og vilje til å utføre handlingen samtidig som en ser seg selv utenfra

under handlingen, eller å se tilbake på handlingen etter at den er gjennomført (Schön, 1987). Refleksivitet løftes fram som et viktig kriterium for god forskning (Gleiss og Sæther 2021, s. 203). Jeg måtte passe på å inkludere alle relevante perspektiver i analysen, samtidig som jeg er klar over at jeg som forsker fortolker og setter mitt preg på datamaterialet. Måten jeg strevde etter å inkludere relevante perspektiver var både å lese intervjudataene veldig nøye, og å passe på at det ikke ble spesielt stor overveielse av noen av informantene sine uttalelser i analysekapittelet. I en annen, større forskningsprosess kunne jeg strevd etter reliabilitet ved å triangulere, eller å la flere forskere kode samme datamateriale uavhengig av hverandre for å utvikle en felles forståelse for kodingen (Gleiss og Sæther 2021, s. 203).

I denne forskningssituasjonen tas det forbehold fra meg som forsker om at dataene kunne fått en annen vinkling og funn om jeg hadde et større spenn i alderen på lærerne, og hvor lenge de har jobbet i skolen. Lærerne var alle mellom 24 og 32 år, og ingen hadde jobbet i skolen i mer enn åtte år. Dette betyr blant annet at ingen av lærerne har vært gjennom mer enn to læreplaner i norskfaget. Hadde jeg bevisst inkludert informanter fra flere aldre ville en ikke nødvendigvis opplevd *metningen* jeg opplevde.

3.7.2 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data, og hvor gyldige de tolkningene som kommer frem til er (Thagaard 2013). Når jeg skal skrive en analyse av det kvalitative datamaterialet mitt, og har som mål å gå utover det rent deskriptive, representerer analysen fortolkninger av de fenomener vi studerer. Vi stiller spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard 2013, s. 205). Vi kan skille mellom ekstern og intern, eller ytre og indre validitet.

Den ytre validiteten handler om overførbarhet. ekstern validitet handler om hvordan den forståelsen som utvikles innenfor en studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard 2013 s. 205). I kvalitative studier er det fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene. I denne studien kan overførbarhetene handle om en rekontekstualisering, den teoretiske forståelsen av fem læreres holdninger kan settes inn i videre sammenheng med hvordan den kreative skriveundervisningen er, eller blir oppfattet.

Indre validitet handler om hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie, og at jeg må vurdere grunnlaget jeg har for tolkningene jeg trekker (Gleiss og Sæther 2021, Thagaard 2013). Jeg har hovedsakelig sikret validiteten ved å være bevisst på følgende trusler 1) «forsker-bias» (Creswell & Miller, 2000). Forsker-bias er en prosess der: «researchers report on personal beliefs, values, and biases that may shape their inquiry» (Creswell & Miller, 2000, s. 127). Jeg ønsker bevisst eller ubevisst å finne at lærerne er opptatt av kreativ skriving. Når jeg analyserer intervjudataene er det viktig at jeg legger bort disse forutinntatte holdningene og møter datamaterialet med et åpent sinn. For det andre må jeg være bevisst på det som kalles 2) «Reaktivitet». Dette handler om forskerens påvirkning på situasjonen eller deltakerne det forskes på (Johnson, 2013; Maxwell, 2005). Lærerne ble informert om at prosjektet handler om læreres holdninger til kreativitet og egen påvirkningskraft på skriveferdigheter. Det tas forbehold om at den indre validiteten i studien kan ha blitt svekket fordi informantene tenker at jeg vil høre at de er opptatt av kreativitet og jobber masse med kreativ skriveopplæring. Lærerne ble ikke informert nærmere hva prosjektet handler om. Jeg som forsker kan påvirke deltakerne i intervjusituasjonen. Her handler det ikke om å eliminere påvirkningen, da det er en umulig oppgave, men heller å forstå og undersøke hvordan man kan bruke det på en effektiv og god måte (Maxwell, 2005).

For å unngå at jeg leder intervjuet i en spesiell retning og oppnår det Kvale og Brinkmann (2015, s. 200) beskriver som «velkontrollert kunnskap», ble det i høyest grad stilt åpne spørsmål til informantene i løpet av intervjuene. Samtidig er det ikke til å unngå at jeg gjennom å stille spørsmål om konkrete forhold, styrer informantene i bestemte retninger. Jeg har for eksempel lurt på om jeg ved å nevne konkrete sjangre har vært med på å bekrefte at disse er «de mest naturlige sjangrene» i en samtale om kreativ skriving. Når jeg ikke er så bekymret for dette i den endelige analysen, er det fordi jeg ser at flere av informantene også nevner andre sjangre og ikke alltid bekrefter mine spørsmål.

Jeg har også forsøkt å sikre validiteten gjennom gjennomsiktighet (Thagaard, 2013, s. 205). I stor grad handler dette om å ha et omfattende nok metodekapittel, der utgangspunktet for fortolkningene av datamaterialet i studien, blir lagt frem på transparent vis. Det skal være lett å følge hvordan forskningen foregikk. Også kan validiteten styrkes ved at jeg som forsker har et kritisk syn på analyseprosessen. I denne studien handler denne kritikken i stor grad om at mine fortolkninger er nettopp fortolkninger, som aldri kan være nøytrale i en slik kvalitativ intervjusetting og ikke minst analyse.

3.8 **Forskningsetiske forhold**

Planlegging av datainnsamling begynte i august, høsten 2022, ved å søke prosjektet til NSD (norsk senter for forskningsdata). Jeg måtte få prosjektet godkjent av NSD, blant annet fordi jeg skulle intervju informantene med lydopptak. Jeg ventet med å samle inn data før søknaden var godkjent, fordi jeg måtte være sikker på at dataene kunne brukes, men enda viktigere, fordi det er etisk riktig.

En del av de forskningsetiske forholdene i min studie handler om samtykke. Her er *informert* samtykke er viktig i en rekrutteringsprosess, og helt vesentlig for forskningsetikken. Det er utledet av respekten for menneskers autonomi (Haugen og Skilbrei, 2021). Å innhente samtykke betyr å be om folks tillatelse til å samle inn opplysninger om dem for forskningsformål. Viktige deler av dette er at samtykket må være frivillig, informert, uttrykkelig og dokumenterbart (Haugen og Skilbrei, 2021 s. 55). Jeg var opptatt av at alle som ble spurt om å delta i forskningen kunne si enten ja eller nei uten at det skulle få negative konsekvenser for dem. Jeg sendte dem tilstrekkelig med informasjon på e-post, så det er informert samtykke, at de vet hva du sier ja til, og jeg passet også på at informantene kunne stille spørsmål før intervjuet hvis det var noe de lurte på. Dette var for å ivareta prinsippet om utvetydig samtykke (Gleiss og Sæther, 2021, s. 44). Dokumentasjonen av samtykket ivaretok jeg på en skriftlig samtykkeerklæring, med en mal fra NSD (se vedlegg 2).

Informasjonsskrivet var også et godt hjelpemiddel for at informantene skulle gå informasjon om hva deltakelsen innebar. Jeg utformet et informasjonsskriv med hjelp fra en mal fra mitt institutt på universitetet. Jeg strevde etter at det skulle være enkelt å lese. Haugen og Skilbrei (2021, s. 59) skriver blant annet at teksten må være tilpasset målgruppen, og at informasjonsskrivet blir mer leservennlig om den brytes opp av enkle og forklarende overskrifter. Informasjonsskrivet ligger som vedlegg 2.

4 **Analyse**

I dette kapitlet presenterer jeg funnene fra datamaterialet mitt, de kvalitative intervjuene. Hvordan jeg har kodet datamaterialet kan leses mer om i kapittel 3.5. Jeg vil gå gjennom hva lærerne forbinder med kreativitet, hvilke sjangre de nevner, hvem de oppfatter som kreative skrivere, egen påvirkningskraft og til slutt hvilke holdninger de har til risiko, i arbeidet med kreativ skriving.

Et viktig mål med intervjuene var å finne ut mer om hva lærerne forbinder med kreativitet. Det viser seg at informantene er enige om at det er spesielt tre forhold de er opptatt av: kreativitet forbindes med frihet og mindre rammer, med personlig erfaring og hva som oppleves som gøy.

4.1 Hva er kreativitet?

4.1.1 Frihet og mindre rammer

En av de tingene informantene svarer på i intervjuet er hva de forbinder med kreativitet i norskfaget. Noe som kommer tydelig frem er at mange av lærerne svarer tidlig i intervjuene at kreativitet på en eller annen måte handler om **frihet og mindre rammer**. Her mener lærerne blant annet mindre rammer i skrivningen og fristilling fra andre tekster og tradisjonell struktur.

Eilen forteller at hun opplever at elevene kan tenke at

«'kreativitet; da kan du gjøre hva du vil' Det er fritt, og det er kanskje en enkel løsning for alle å velge en kreativ oppgave og ikke liksom skrive en saktekst.»

En komponent i det åpne og friheten i den kreative viser Eilen ved å vise at hun forstår kreativ skrivning som «å skrive bare for å skrive». Hun mener at det er viktig å bevare det.

«Nå skal du bare skrive for å la tankene flyte og reflektere over et tema som betyr noe for deg, det er viktig å bevare tror jeg. (...) Å bare skrive for å skrive, det tror jeg man vinner på, og det tror jeg ikke elvene skjønner at de har bruk for før de blir eldre.»

Pia sitt svar viser også til denne friheten og mangelen på rammer i oppgaveløsning.

«Jeg forbinder det egentlig med minst mulig regler. Og rammer. Som styrker og strammer, neida. Jeg forbinder det med minst mulig rammer og regler, fri assosiasjon. Kunne ha frihet til å løse oppgaver litt som man vil.»

På spørsmålet om hva Mikkel forbinder med kreativitet svarer han risikovilje, å ta en sjanse og at han tenker på den konseptuelle kreativiteten.

Intervjuer: *Hva forbinder du med begrepet «kreativitet i norskfaget»?*

Mikkel: *risikovilje kanskje, synes jeg er ålreit da. Også føler jeg den klisjeen om fargerikt språk og variasjon og sånt noe, men hos meg så er det risikovilje altså. Å tørre å ta en sjanse, fordi kreativitet er jo at du ikke vet helt hvor du skal, det kan være ustrukturert men det trenger ikke være det. når vi jobber med en tekst kan vi ha kreativitet på ulike nivåer, rent språklig, med språklige bilder og metaforer også, som jo kan være kjempegøy, men også dritkjedelig. Så kan man ha på et overordnet nivå, da vet du ofte ikke helt hvor du skal kreativitet på det konseptuelle liker jeg da, at du tar en sjans også vet du ikke helt hvordan det kommer til å manifestere seg. Så det, kort og godt tenker jeg.*

En kan tolke Mikkels svar som at tanken om frihet og mindre rammer kommer frem i den siste setningen over, at du tar en sjans og ikke vet hvordan det kommer til å manifestere seg. Det handler ikke nødvendigvis om at rammene ikke er der, men at de blir til mens man går, fordi du ikke alltid «vet hvor du skal».

Frihet som et aspekt ved kreativ skriving, forklares av Petter med at kreativitet og kreativ skriving er fristilt fra andre tekster:

«Kreativitet er jo kanskje det litt mer fantasifulle, det man tar fra eget hode, finne på selv, som man ikke henter fra andre steder, kanskje. (...) Når vi driver med kreativ skriving så er det vel det jeg tenker på. Noe sånn fristilt fra andres tekster da kanskje, til å finne ut noe mer selv.»

Tre av lærerne legger også vekt på eksplisitt at i kreativ skriving er det **mindre krav til struktur** enn i andre typer skriving, noe som også kan tolkes som at rammene er noe løsere i denne skrivingen. Pia forklarer det slik: *«Det er struktur i en kreativ tekst også, men så lenge du finner noe som passer sammen så er det bra, eller finner en viss form for sammenheng.»*

Petter nevner at kravene til både struktur og «ryddighet» er mindre eller annerledes i kreativ skriving: *«For jeg tror kanskje det stiller litt mindre krav til de av struktur og ryddighet, på en annen måte ihvertfall. Så det er noen der jeg har sett skrive bedre kreativt enn ellers da.»*

Mikkel skiller seg fra de andre lærerne, fordi han fremhever at han selv må ha struktur uansett hva han skriver. Han får spørsmål om hva han mener med det konseptuelle i kreativiteten og skrivingen. Da forteller han om hvilken struktur han bruker selv.

«Når jeg skal svare på noenting eller skrive noe i et tidsskrift, tenker jeg hva er ideen min, også må jeg bygge liksom planen. Kall det en disposisjon da, eller det jeg kaller arkitekturen i planen min. Jeg må ha en innledning hvor jeg oppnår disse tingene og noen andre byggestener. Man kan godt tenke på 5-avsnittsmodellen, med innledning og tre hoveddeler også avslutning. Det er litt billig og enkel struktur men veldig effektiv».

Mikkel går enda lengre i å viser at han står på andre siden i spørsmålet om frihet og rammer, ved å eksplisitt si seg uenig i ideen om at kreativitet er noe som er uten rammer.

«Alltid i skolen så er det sånn, hva er det kreativitet egentlig er, det er ikke det at det er ingen rammer, det er jo, det er jo lett å si «tenk utenfor boksen» men da trenger du selvfølgelig en boks. Så da trenger vi noen rammer, for å få det til. Også kan vi få leke med de rammene, men det er ikke så lett alltid altså».

Det viser seg altså at en tendens hos lærerne er at de er opptatt av at kreativ skriving krever mindre struktur enn andre typer skriving. Dette handler blant annet om mindre ryddighet, og at det er mer fristilt fra andre tekster. En av lærerne, Mikkel, skiller seg ut fordi han emner at man trenger noen rammer for å få til å «tenke utenfor boksen». Tanken om at kreativitet er fristilt fra andre tekster viser seg videre i det som handler om personlige erfaringer og fantasi.

4.1.2 Personlige erfaringer og fantasi

En annen tydelig fellesnevner i intervjuene er at hos tre av lærerne kobles det kreative sammen med bruk av personlige erfaringer i skrivingen. Tendensen handler om at den kreative skrivingen til elevene får sterk innflytelse fra ideer de tar fra eget hode, og at det ligger nærmere det personlige enn det andre sjangre kanskje gjør. Denne holdningen kan indikere at noen elever har bedre utgangspunkt til å skrive kreativt enten hvis de har 1) bedre fantasi, eller 2) har personlige erfaringer de kan bruke. Det er vanskelig å si om elevene mener en faktisk personlig opplevelse elevene har vært med om som kan passe inn i teksten, eller om de finner på en personlig opplevelse.

Pia viser at elevene skal «bruke» en personlig opplevelse i skrivingen, når hun prater om mikroessay, og sier at elevene skal gå ut fra en personlig opplevelse:

«Ja, hvis de skal skrive mikroessay skal de skrive om smuler. Da skal de skrive et avsnitt hvor de bruker en personlig opplevelse, ett eller flere faktaeksempler om smuler, også legger de på noen egne refleksjoner».

Pia putter også mikroessay og mikronovelle inn i kategorien «personlig» senere i intervjuet:

«Vi har jobbet en del med sånn mikroessay og mikronoveller. Og det virker som de fleste synes det er gøy, når de kan skrive om personlige ting».

Eilen sier at å skrive essay kan følge en slags trapp gjennom videregående, der du begynner personlig og at det deretter blir norskfaglig;

«Derfor tenker jeg at det kreative kan begynne veldig personlig, veldig nært i vg1 da, også at du klarer å koble kreativiteten opp mot noe norskfaglig, at det er på et høyere utviklingsnivå da, kan jeg kanskje si.»

Også Petter, i tillegg til å legge frem at kreativitet er noe som er fristilt fra andre tekster, sier at kreativitet er det man tar fra eget hode. *«Kreativitet er jo kanskje det litt mer fantasifulle, det man tar fra eget hode, finne på selv, som man ikke henter fra andre steder, kanskje».* Han sier også senere at det som er ulikt fra andre typer skrivepedagogikk er nettopp dette. *«Jeg tror kanskje hvis jeg prøver å finne noe som er forskjellig så er det kanskje at man begynner litt mer rett på skrivinga, fordi man kan ta utgangspunkt i seg selv og egne opplevelser».*

Han presenterer skillet mellom hjerte- og hjerneskriving, som finnes i læreboka han bruker, fra han skulle undervise i essayskriving:

«Og jeg har blitt mer glad i det etter hvert, for det kreative der tenker jeg er liksom det hjerteskriving da, hvor de tar utgangspunkt i noe eget, egne følelser og hva de har opplevd. Og dette er ny klasse, de har ikke gjort så mye sånn før, de har hatt mer fagartikler også. Det er klart at noen klarer mer å beskrive egne tanker og følelser da, og skrive godt om det. så det som, for å prøve å svare på det så ser jeg at det kan skille på de som skriver bedre når de kan ta utgangspunkt i det da, skrive kreativt».

I et forsøk på å oppsummere hva han legger i det kreative, trekker Petter frem, hjerte- og hjerneskriving kanskje en tendens til hvordan lærerne oppfatter kreativ skriving; Noe som

handler om å beskrive egne tanker og følelser, egne opplevelser og noe de finner på selv. Om dette er kjernen av kreativ skriving i videregående vil drøftes videre i diskusjonskapittelet.

4.1.3 Det «gøye»

I intervjudataene er det et gjennomgående tema med «det gøye». I norskfaget generelt er det mye diskusjon om hva elevene opplever som *morsomt*. Det er interessant å undersøke hvordan lærerne snakker om det som er gøy. To spørsmål vi skal se nærmere på er: Hvordan forklarer lærere at kreativ skriving er gøy og hva sier lærerne om de som synes det er gøy å skrive kreativt?

En av lærerne som fremhever at det er gøy å skrive kreativt er Guro. Hun får spørsmål om vi taper noe på å fjerne kravet om kreativ skriving på videregående skole. Til det svarer hun:

«Ja. Det jeg kanskje frykter litt er at hvis man fjerner det helt, at de som synes det er gøy med norskfaget, hvis det faller vekk mister man interessen for norskfaget og skrivingen også. Samtidig tenker jeg sånn at de aller færreste kommer til å få bruk for det. samtidig er det fint med utvikling og også skrivetrening generelt liksom».

I et spørsmål om hun prioriterer kreativ skriving svarer hun at: *«Nei, som er sikkert dumt, for de som har lyst til å vise at de kan skrive kreativt da, jeg har jo hatt noen elever som sier at de synes det var gøy på ungdomsskolen. Som jeg forsåvidt hadde glemt at de har sagt».* Altså bør det prioriteres for elever som synes det var gøy på ungdomsskolen. Senere fortsetter hun med at: *«Men jeg tror også at de som opplever å ikke mestre det, fra ungdomsskolen av, kommer til å synes det er sykt gørr med det igjen. Men de som synes det er gøy, og klarer det, kan utvikle og fortsette å skrive. Men sånn er det jo med alt på skole».*

For Guro er det altså avhengig av hvilke tidlige erfaringer elevene har med kreativ skriving som påvirker hvorvidt de synes det er gøy eller «gørr» å ha om det på videregående skole. Også på andre tidspunkter i intervjuet blir kreativ tekst presentert som noe gøy for noen. Det som er et spennende funn her er at når hun prater om skriveundervisning sier hun at hun kan åpne for kreativ skriving fordi noen elever synes det er «det morsomste,» og de som «kan skrive en god artikkel» får vist masse i hennes timer. Altså er det ikke presentert som at det å skrive en god artikkel, nødvendigvis velges fordi noen synes det er det morsomste, men det gjør en kreativ sjanger.

«Jeg har jo ikke fjernet det helt, men jeg har på ingen måte åpnet for kreativ skriving, så har jeg jo de som kanskje synes det er det morsomste får ikke vist hva de kan, de mister jo noen av de kompetansen de har, den når ikke meg. Og det er jo litt synd for dem, det er bare min feil. Men de som kan skrive en god debattartikkel, de får jo vist masse.»

Mikkel presenterer den konseptuelle kreativiteten som et slags hemmelig rom i norskfaget, som kan bli gøy for noen elever; nemlig de som har et uforløst potensial. *«Men så er det alle de andre som har et uforløst potensial for norskfaget som kanskje egt synes den hemmelige delen av kreativitet, det konseptuelle, de kjenner ikke til den, de har ikke hørt om det liksom, da kan det bli gøy».*

Han bringer også Dysthe sine begreper «tenkeskriving» og «presentasjonsskriving» på banen når han prater om kreativitet og hva som er gøy. *«Det bør være mer tenkeskriving enn presentasjonsskriving, ihvertfall i mitt hode, ihvertfall i første fase, det er der det ofte er gøy»* Dog finnes det i nyansering i Mikkel sitt syn på kreativitet. Han sier at: *«For selvom jeg er opptatt av å modellere måter å være kreative på, og at kreativ ikke alltid må være gøy».* Her tolker jeg det likevel som han mener «gøy» som i at elevene må vise humor eller være morsomme i teksten.

Pia er også opptatt av det morsomme, men da som at elevene viser at de er morsomme i teksten, ikke prosessen «å skrive kreativt».

De (som skriver godt kreativt) klarer kanskje å fremstille en ting som jeg ikke nødvendigvis synes er morsom på en måte som er morsom. Mens andre kanskje ikke tar høyde for det med å forstå mottaker og liksom referanser man spiller på, at ikke alle vet alt om alt, at ikke alt er like morsomt.

Eilen sier at hun jobber med kreativ skriving av flere grunner, en av de er at elevene liker det.

«Også opplever jeg også at elevene liker å skrive. Mer enn de liker å lese, hos meg i hvert fall. Den gjengen jeg har nå. Så det er ikke alltid så veldig didaktisk begrunna valg, nødvendigvis, tenker jeg».

Til slutt er det verdt å nevne at «det som er gøy» ikke nødvendigvis bare handler om at elevene synes det er gøy, men også lærerne. Pia viser dette synspunktet.

Intervjuer: Siste spørsmål, taper vi noe på å fjerne krav om kreativ skriving eller kreative skriveoppgaver?

Pia: ja du taper hvertfall de timene med retting som er morsomt. Neida. Men ja. Jeg kan ikke komme på andre fag hvor de jobber så veldig kreativt.

4.2 Hvilke sjangre nevner lærerne?

Det er interessant å undersøke hvilke sjangre lærerne nevner når de snakker om kreative tekster og kreativ skriving.

I intervjuene kommer novelle opp i samtalen, og nevnes av tre av fem lærere. Guro svarer på spørsmålet om hva hun forbinder med kreativitet i norskfaget, at der er skriving, og at hodet med en gang går over til novelleskriving. På spørsmål om hvorfor sier hun at der det hun selv skrev på ungdomsskolen. Novelle kommer også fram som en kreativ sjanger i intervjuet med Pia. Det nevnes både mikronovelle, og også en noe sjangeroverskridende redesignoppgave hvor elever skal redesigne en sangtekst til en novelle. Også Eilen presenterer novelle som en kreativ sjanger hun vil jobbe mer med.

«Så ja, jeg tenker at når jeg har vgl har jeg jo lyst til å jobbe mer kreativt i forbindelse med for eks novelle, er planen. Og kanskje noe sånn twitternovelle for eksempel. Assa at rammene er at du har 140 tegn. Eller ja, vi har snakket litt på teamet om å ha en slags novellekonkurranse og.»

En annen sjanger som nevnes av lærerne er essay. Alle fem lærerne prater om essay i intervjuene, men det er verdt å nevne at jeg i noen tilfeller stiller spørsmål der jeg presenterer begrepet, så det kan påvirke hvorvidt de prater om det. Dette kan leses mer om i kapittel 3.7.2. Det presenteres heller ikke alltid som en «nøytral» sjanger hos meg, fordi jeg selv har nevnt det som et eksempel på kreativ skriving i enkelte spørsmål. Fire av lærerne snakket om essay som én sjanger, bortsett fra Pia som viste et skille mellom saklig og personlig essay. «ja, da tenker jeg hvert fall man bør ha en felles forståelse for hva et essay, er det personlig essay er det saklig essay». (Pia) Guro presenterer essay som en kreativ sjanger i svaret sitt om sjanger og teksttype på eksamen.

«Kreativ tekst, hva var det igjen, vi har disse og disse og disse, hvilken av de skal jeg velge?» Da er det på en måte bedre å være sånn 'enten går du den veien og skriver essay om det' eller 'du går den veien og skriver en fagartikkel om det'»..

Når lærerne samtaler om kreativ tekst er det også et funn at det hos Eilen legges frem noe «ikke sjanger-spesifikt», for eksempel ved metoden presskriving.

«Men jeg har jo på en måte hatt litt sånn kreativ skriving på tampen av en time, tenker sånn, nå har jeg ikke mer tid igjen, så kan jeg være litt sånn, typ presskriving da, skrive også kommer jeg til å skrive opp noen ord på tavlen som du må inkludere i det du skriver».

Mikkel presenterer en uformell sjanger (eller en sjanger som ikke tradisjonelt skrives i norsk på videregående skole) når han forteller om utfordringer når elever skal være kreative. Han kaller det ungdomsskoleeventyr-skriving. *«Utfordringen deres er at hvis de skal være kreative så blir de enkelt kreative, bare finne på en historie og fortelle den, sånn ungdomsskoleeventyr-skriving, eller så er de genuint kreative men klarer ikke få det frem».*

En minst like interessant ting å undersøke som at lærerne nevner essay- og novellesjangre, er hvilke sjangre som beskrives som en motsats til det kreative, eller ikke-kreative sjangre. Her kan vi merke oss at samtlige av de fem lærerne nevner **fagartikkel** som en slags motsats til de kreative sjangerne. Begrepsbruken kan variere gjennom samtalen; ord som fagartikkel, debattartikkel og saktekst brukes, men poenget er det samme hos alle – dette er et eksempel på noe annet enn den kreative skrivingen. Her er flere sitater fra intervjuene som viser hvordan fagartikkel blir omtalt som en motsats til mer kreativ skriving:

Mens i fagartikler og retoriske analyser og sånn så må man ha temasetninger, og du skal ha konklusjon, og du skal bruke tolkningstrappa, (Pia)

det er vanskelig å vurdere kompetansen hvis ikke man har jobbet mye med det som en sjanger da. Jeg ser for meg at det også kanskje kan være en grunn til at man har vurdert å ta det ut. At vi har liksom ikke den tydelige, når du vurderer en fagartikkel har jeg tydelige vurderingskriterier og krav til hva som må være med i en fagartikkel, (Eilen)

Og at det derfor er større rom for å kanskje mestre det enn om man skulle drøftet utbredelsen av samisk språk (Eilen)

Fordi man får mer bruk for det. Sånn som fagartikkel da, eller bare en faglig tekst er jo det man bruker i historie for eksempel, eller religion som også er mine fag. Som er god trening til studie, jeg tenker jo hele tiden på studieforberende. Så i større grad enn kreative tekster, med mindre man vil gå den veien da. (Guro)

Også er det noen som henger igjen i sånn fagartikkel-måte å gjøre det på, at de skriver OM teksten isteden for å bruke den. (Petter)

I intervjuene er det også to av lærerne som trekker frem novelleanalyse/novelletolkning som noe annet enn de kreative sjangrene. Guro sier for eks at hun ikke kan huske å ha skrevet så mye av det (red: novelle) på videregående selv. Kanskje mer novelletolkning, men ikke så mye sånn kreativt. Eilen forteller at «det kreative kan være litt mindre skummelt og kanskje også litt nært for dem, at de kan skrive om noe de kan kjenne seg i, enn å skrive om novelleanalyse sånn typisk norskfaglig.» Her blir altså novelle karakterisert som noe «typisk norskfaglig», mens det kreative er plassert som noe nærmere og mindre skummelt for elevene.

Både Pia, Guro og Eilen trekker også frem retorisk analyse i intervjuene. Guro tar det opp som en motsats til kreativ tekst i spørsmål om eksamen. «*Hvis man synes det er morsommere enn å skrive en retorisk analyse, så hvorfor ikke liksom?*» Pia sier i svaret på et spørsmål om eksamen og sensur at «*Også for en sensor må det være helt nydelig når du har lest liksom hundre retoriske analyser om torsken i Sognefjorden, at det da kommer et essay om 'ekko-algoritmer og begjær', det må jo være forfriskende.*» I Eilen sitt intervju kommer retorisk analyse frem når hun forteller om hvordan hun tror elevene opplever kreative oppgaver. Hun legger vekt på at: «*noen elever tenker at kreativ tekst er lett fordi du luker vekk det norskfaglige, ikke sant. Her tenker du at 'her slipper jeg å gjøre en retorisk analyse, her slipper jeg å fortelle om alle appellformene'*».

Funnet om at lærerne nevner fagartikkel, novelletolkning og retorisk analyse som noe annet enn de «kreative sjangrene» indikerer ikke nødvendigvis at de tenker at elevene ikke kan vise kreativitet i disse sjangerne. Funnene fra intervjuene viser nemlig at noen av lærerne, Pia, Guro og Mikkel, mener at kreativitet finnes i alt, eller ihvertfall i mer enn bare novelle og essay. Guro nyanserer dette i svaret på spørsmål om skrivepedagogikken er annerledes når hun underviser i å skrive kreative sjangre, enn ellers.

«Så det er jo på en måte likt da. Samtidig som at det kreative kanskje må i større grad koble hjernen på, og være kreativ. Samtidig som at når du skriver en debattartikkel og skal skrive for og imot, så må du også bruke hjernen og prøve å være kreativ og komme frem til argumenter du kanskje ikke kom på i starten».

Pia fokuserer på løsningsprosess og arbeidsform i svaret på spørsmålet om egen forståelse av kreativitet i norskfaget. Svaret forteller at veldig mange oppgaver kan løses kreativt. Enten om du velger en kreativ løsningsprosess eller arbeidsform, men også hvis de skal skrive noe kreativt.

Pia: «Nei, jeg tenker jo på at veldig mange oppgaver kan løses kreativt. Enten om du velger en kreativ løsningsprosess eller arbeidsform, men også hvis de skal skrive noe kreativt da. Så, jeg jobber ofte med sånn, jeg har ikke liksom faglig begrep på det men friskrivning, og tankekart, assosiasjoner, prøve å få de til å knytte noe de har lest i en tekst til noe de tenker selv. Egentlig begynne motsatt, at vi snakker om et tema også reflekterer de om det selv, også leser vi noe, også knytter de det sammen og plutselig har de fått en ny tanke. Det er litt sånn vi jobber. Litt essayistisk egentlig».

Mikkel viser også i sitt svar at han ikke synes kreativitet nødvendigvis er forbeholdt de tradisjonelle kreative skrivesjangrene, og at det er viktig å utvide forståelsen.

Intervjuer: *Ja, litt om læreplan og krav fra de høyere makter holdt jeg på å si, tenker du vi taper noe på å fjerne krav om kreativ skrivning eller skriveoppgaver?*

Mikkel: *Ja, Men ikke hvis du er åpen for at kreativitet kan finnes andre steder. Og det er kanskje det er problemet med debatten, at kreativitet bare skal være et sted. Da har man misforstått hva det er for noe. Det er problemet. Så kanskje det viktigste er å utvide forståelsen. Det må bli mer: oppnå det her med teksten din, apropos skrivehandlinger da, så kan du godt gjøre det gjennom å være morsom, hvis det er et uttrykk for kreativitet da, eller lage en kreativ tittel på en kjedelig tekst. Du kan være kreativ på mange måter.*

4.3 Hvem er kreative skrivere?

Et av spørsmålene jeg er interessert i å undersøke er hvem som skriver godt kreativt. Dataene viser at det er noen fellestrekk hos elevene lærerne trekker frem som gode kreative skrivere. De første er «de sterke skrIVERne».

4.3.1 De sterke skrIVERne

Det finnes en oppfatning i norskfaget at det er noen elever som får «blomstre» når de skriver kreativt, selv om de ikke nødvendigvis er så gode til å skrive i andre deler av skriveopplæringen. Et av spørsmålene lærerne fikk i intervjuene var «hvem er gode kreative skrIVERne»? En sentral tendens i denne delen av oppgaven er at flere av lærerne sier at de

elevene som er sterke skrivere ellers, også er de som er gode til å skrive kreative tekster. For eksempel sier Pia dette:

Intervjuer: *Finnes det noen likhet mellom de elevene som er gode til å skrive kreativt?*

Pia: *ja, det er jo på en måte de sterke skriversne. Hvis du skal klare å for eksempel være morsom i en tekst eller liksom bruke virkemidler må du være bevisst på hva du gjør. Og det som skaper flyt også. Det er nok i utgangspunktet de som er litt flinke til å skrive, som klarer å strukturere det på en måte så det gir mening. Og klarer kanskje å fremstille en ting som jeg ikke nødvendigvis synes er morsom på en måte som er morsom. Mens andre kanskje ikke tar høyde for det med å forstå mottaker og liksom referanser man spiller på, at ikke alle vet alt om alt, at ikke alt er like morsomt.*

Det er interessant at Pia nevner at elevene må være bevisst på hva de gjør og hvem som er mottakeren, og at dette henger sammen med de som klarer å strukturere det på en måte som gir mening. Pia sier også senere at det er et vurderingskriterie de bruker spesielt for essay.

«Men vi har et vurderingskriterie akkurat nå, når de skriver essay, som går på å ha bevissthet hva de gjør, at 'essay fremstår som bevisst språklig utformet'».

Også Guro legger frem de generelle skriveferdighetene når hun sier at «Noen elever har det genet» (red: til å skrive kreativt). Hun forklarer at «noen har de skriveferdighetene som er på et nivå høyere enn andre. (...) «Det er måten de skriver på, det flyter sånn, det er en drøm å lese.» En av kategoriene Mikkel plasserer «de gode kreative skriversne» i er de som også skriver de gode strukturerte tekstene, fordi de klarer å la en tanke følges. Han får et oppfølgingsspørsmål om dette.

Intervjuer: *tenker du at de generelle skriveferdighetene må komme før kreativiteten får skinne?*

Mikkel: *godt spm. Nei. Altså, jeg vet at det var det jeg sa og jeg tror det er god hjelp men det er ikke noe problem å være kreativ uten, men større problem å vise og kanskje overbevise verdien av kreativiteten uten et tilstrekkelig verktøy.*

Mikkel er altså opptatt av at kreativitet ikke finnes eller ikke, avhengig av skriveferdigheter, emn at de som har verktøyene klarer å vise det i en tekst. Denne holdningen kommer også tydelig frem senere i intervjuet, i et spørsmål om det er noe han kan gjøre for å påvirke elevens kreativitet.

Intervjuer: «du har svart litt på det, men er det noe du kan gjøre for å gjøre elever mer kreative, du sa jo istad at det er noe man kanskje bare har»

Mikkel: «jeg sa vel at alle barn har en kreativitet, vi kultiveres inn i en måte å se ting på, men vi tenker jo annerledes enn de reglene samfunnet har. Formuleringen din impliserer for meg at noen elever har det og noen ikke har det, og det er jeg ikke enig i. alle har det, men noen har fått det stimulert i større grad, og noen trives med å gå utenfor boksen i større grad».

Mikkel sier at det som kjennetegner de gode kreative skriverne er de som har et mentalt kognitivt overskudd, som tørr å være kreative.

«det er sjelden ikke helt sånn, du har liksom litt ulike type elever, du har de som er la oss kalle de flinkisene, de kan ofte underdeles i de som er låste og strukturerte, de som ikke klarer å frigjøre seg, også har vi de som har en frihet og et overskudd, mentalt kognitivt overskudd når de skriver, som tørr å være kreative».

Hvem som får mulighet til å vise denne kreativiteten, og hva det vil si å tørre, kommer tydeligere frem i avsnittet om lærerens påvirkning.

Eilen er opptatt av at de elevene som er gode kreativt er de som er sterke til å skrive variert og kreativt i møte med ulike sjangre. Det å skildre omgivelser kan tolkes som en del av å det å ha gode skriveferdigheter.

«Men for eks helt innledningsvis på vgl nå, skrev vi et portrettintervju. Da så jeg også hvordan noen klarte å skildre omgivelser og liksom en kreativ vinkling på det, sånn «her kommer eleven inn og slenger bøkene på pulten, jeg ser tydelig at hun er oppgitt over at hun har så mye å gjøre» det viser jo også evnen til å skrive kreativt og variert, mens andre er liksom veldig minimalt. Så skrivningen er jo vanskelig, jeg tenker liksom å bli en god skriver og mestre ulike sjangre er noe som må jobbes over tid, det er derfor jeg tror det er viktig å jobbe med de samme sjangrene gjennom årene da».

Eilen deler dette synet med å treffe sjangertrekk med Guro.

Intervjuer: «Vi var litt inne på det, men når vi sier sånn: «Gode kreative skivere», hvem er det? Hvilke elever er det? Du var jo inne på at de har et godt språk, og god setningsoppbygging, at man er god med ord. Er det noe annet som gjør at man skriver godt kreativt, tenker du?»

Guro: «Jeg tenker det kommer litt an på sjangerne da. At man treffer disse typiske sjangertrekkene. AT essayet er flytende, en strøm av tanker, samtidig som det skal ha noe faglighet.»

Hos fire av lærerne kommer det altså frem i ulik grad at de opplever at generelle gode skriveferdigheter finnes hos de som skriver godt kreativt. En av lærerne, Petter, gir uttrykk for det motsatte:

***Intervjuer:** «Er det de samme elevene (red: de som skriver godt kreativt) som, for eksempel skriver gode fagartikler?»*

***Petter:** «nei, ikke nødvendigvis. For jeg tror kanskje det stiller litt mindre krav til de av struktur og ryddighet, på en annen måte hvertfall. Så det er noen der jeg har sett skrive bedre kreativt enn ellers da».*

4.3.2 Lesekompetanse og personlighet

I spørsmålet om hvem som er kreative skrivere, kommer både lesekompetanse og personlighetstrekk opp som påvirkende komponenter.

Både Guro og Eilen plasserer elevene som er gode kreative skrivere som de som har god lesekompetanse og har lest mye.

«Jeg føler det kan være så mangt. Det kan være at man har lest masse i barndommen, at setningsoppbygging sitter, fordi man har fått det inn gjennom hele barndommen, også har du de som aldri har lest en bok, da tror jeg kanskje det er vanskeligere å skrive». (Guro)

«nja, nå har jo ikke jeg jobba så mye til at jeg kan se meg ut noen mønstre, men sånn umiddelbart ser jeg jo elever som er for eks interessert i lesing, kanskje skriver bedre. Og da tenker jeg jo nå, bare for å reflektere høyt, at det er en naturlig sammenheng mellom lesekompetanse og skrivekompetanse». (Eilen)

Pia er også inne på at de elevene som skriver godt kreativt er de som leser bøker. Hun nevner også personlighetstrekk. *«Interessen for å lese bøker, snakke med andre, jeg vil jo at tro at sånn, hvis du er ekstrovert eller introvert eller sånn har noe å si, eller kanskje ikke, noen tenker jo veldig mye for seg selv».* Pia trekker frem at nysgjerrighet er en komponent. *«Også er det kanskje de som er litt muntlig aktive, vil jeg si. De som spør om ting, som er litt nysgjerrig.*

4.3.3 De ikke-kreative skriversne

I intervjuene kommer det også frem i ulik grad hvem lærerne oppfatter at ikke klarer å skrive kreative tekster i så stor grad. Pia snakker om at noen elever kan bli hemmet av friheten i kreativ skriving.

«Eller du må tenke veldig sånn hvor mye klarer jeg å få ut av den lille tingen her, og det er det ikke alle som klarer, og mange blir veldig stressa av at det er så mye forskjellig som er lov. Sånn som nå istad jeg kom fra en time hvor vi har jobbet med essay, der har jeg sagt at det er viktig at de kan skrive kreativt og relativt fritt men de må spille litt på referanser fra andre tekster og andre ting de vet om. Og da kan de svake elevene henge seg veldig sånn opp i sånn, hvor i avsnittet skal sitatet stå for eksempel. Kan jeg ha et sitat i den første setningen? Og da hemmer det dem litt fra resten av skrivingen». (Pia)

Et interessant funn er at Guro bruker begrepet «genet» og snakker om to tredjedeler av klassen kanskje ikke mestrer å skrive kreativt. Det kommer ikke tydelig frem hvorfor de ikke skal klare det.

«Jeg tenker at skolen har ikke nødvendigvis en kjempestor oppgave i liksom, som du sier da, å fremme og utdanne forfattere også, men jeg tenker også at noen elever har det genet, så tenker jeg det er fint å kanskje dyrke det litt ekstra der, for dem. Også er det jo, hvordan man skal man hjelpe dem inn på den veien. Når man ser at, kanskje to tredjedeler av klassen ikke mestrer det. Så det er jo vanskelig, jeg har ikke kommet i den situasjonen enda». (Guro)

Mikkel har tidligere i intervjuet presentert at alle elever kan være kreative, men at det ikke kommer like godt frem hos alle. I spørsmål om alle elever kan gjøre det godt i en essay-oppgave bringer han motivasjon inn som begrep.

«Det er ingen som ikke kan gjøre det bra. Jeg blir overrasket hvis noen som ikke scorer så høyt på det skolen ofte måler, hvis de plutselig gjør det kjempebra på et essay, tenker jeg at det må ligge en veldig motivasjon bak. Du har skrivekompetanse, men du gidder ikke ta det bryet når du ikke er engasjert nok. Og hvis du sliter med å fokusere og skrive og ikke har skriving som en del av repertoaret, så noen kommer ikke til å lykkes spesielt godt, jeg kan godt peke ut fem elever som kommer til å score lavt. Jeg skal unngå å være så bias da». (Mikkel)

Altså er Mikkel åpen for at en elev som er spesielt motivert for å skrive kreativt kan overraske, men at det ikke nødvendigvis er noe han ser på som sannsynlig. Han mener at noen ikke kommer til å lykkes spesielt godt, når skriveferdighetene ikke er der.

4.4 Lærerens påvirkningskraft

Et av forskningsspørsmålene i denne oppgaven er hvorvidt lærerne opplever at de kan påvirke elevers kreativitet. Elevers kreativitet er et stort begrep, og handler om andre ting enn bare skriving. I denne sammenhengen handler «elevers kreativitet» i hovedsak om hvordan elevene får til å skrive godt i de kreative skrivesjangrene i norskfaget. Et spørsmål som dukker opp her, er om kreativitet og kreativ skriving kan læres, på lik linje med andre ferdigheter.

Jeg stilte lærerne spørsmål om det er noe de kan gjøre for å gjøre elever mer kreative i skrivingen, og om de gjør det. Alle lærerne svarer ja, og har forskjellige forklaringer på hvordan de forsøker å fremme og støtte elevenes kreative skriving.

Guro sitt svar viser at hun vil at elevene skal utvikle en slags metabevissthet, ved å for eksempel diskutere måter å være kreative på.

***Guro:** «kan jo legge til rette for kreativ skriving da. Ha det som et tema eller åpne for oppgaver der man kan være mer kreativ. Jeg tror, fordi jeg er så dårlig til å skrive kreativt selv, så prøver jeg litt å unngå det.*

(...)»

***Intervjuer:** «Du sier jo at du ikke har jobbet så mye kreativt, hvertfall eksplisitt, med elevene enda, men da kan jeg spørre: tror du at du kommer til å prøve å påvirke kreativiteten til elevene, eller er det noe du tenker er litt satt?»*

***Guro:** «jeg tenker at i noen grad kan påvirke, tenker du da for eksempel å ha grupper der de kan diskutere?»*

***Intervjuer:** «ja, for eksempel».*

***Guro:** «For der tenker jeg at mange kan få igjen for å diskutere tema, eller måter å være kreativ på. (...) Så jeg tror at man i noen grad klarer å legge til rette for kreativitet, men at noen kanskje er mer mottakelige for det enn andre».*

Pia viser en utvidet forståelse av kreativitet, og viser i sitt svar at hun påvirker ved måten hun er en klasseleder.

***Pia:** «Mm, nei, jo. Jeg kan jo legge opp til det, som sagt jobber jeg en del med assosiasjoner, så gir jeg de litt redskaper for hvordan de kan bruke sine egne assosiasjoner, så det høres jo ut som jeg er en trollmann liksom. Men jeg får de til å tenke på et eller annet, så tvinger jeg de til å knytte det opp mot et eller annet faglig. Så blander de noe fra seg selv sammen med noe noen andre har sagt, og da blir jo det en kreativ greie.*

(..) og jeg gjør det egentlig på ganske mange måter. Jeg går hardt inn for å ikke være en grå mus. Alt fra hvordan man utformer en powerpoint til at man er blid og imøtekommende, at man ikke er så streng. Alt henger litt sammen. Jeg føler at kreativitet er litt sånn blanding av ting som foregår inni hodet som du ikke ser, og ting som er sånn superestetisk. Sånn farger og former og alt mulig sånn. Så det synes jeg er litt viktig da».

Hos Petter kommer det frem at åpne oppgaver er noe han kan gi for å legge til rette for å påvirke elevenes kreativitet.

Intervjuer: «Også har jeg jo litt lyst til å undersøke om lærere tenker de kan påvirke kreativitet, eller om de tenker at dette er noe man har eller ikke har, men er det noe du kan gjøre for å fremme kreativiteten til elevene tenker du? Kan du påvirke det?

Petter: ja, jeg tenker jo at det kan trenes opp som alt mulig annet. Man blir jo god på det man øver på. Man kan jo få oppgaver som oppmuntrer til kreativitet, da. Så ja.

Intervjuer: ved å gi oppgaver som...

Petter: eller oppgaver som gir mulighet til å være kreativ da.

Intervjuer: det henger sammen med neste spørsmål, men om du prøver å påvirke kreativiteten til elevene?

Petter: ja, det tenker jeg, men det kan være vanskelig synes jeg. Fordi de gangene jeg føler jeg selv er mest kreativ kanskje, er jo når man har ganske åpne oppgaver som man kan løse på mange forskjellige måter, så det prøver jeg også å gi til elevene så de får mulighet til å gjøre som man vil, ikke alltid men noen ganger, så man har mulighet til å være kreativ da. Men da kan nok det ofte bli for vanskelig for elevene tror jeg. At det er for mange valg, da. For mange valgmuligheter. Sånn at da faller man fort tilbake på det trygge og vante da».

Eilen presenterer et syn som han har antydninger til den behavioristiske tradisjonen, som handler om positiv forsterkning. Elevene skal bli oppmuntret til å skrive kreativt, ved at læreren anerkjenner bidrag elevene har. Hun tenker også at hun kan påvirke ved å legge til rette for små aktiviteter som ikke er direkte knyttet til vurdering og som ikke oppleves som så veldig faglig.

Intervjuer: «Er det noe du kan gjøre som lærer for å påvirke elevenes kreativitet?

Eilen: ja det vil jeg jo tro. Jeg tenker at, hvis jeg forstår kreativitet som at, rom for å utfolde seg litt fritt også, så tenker jeg jo at å anerkjenne elevenes bidrag, innspill, tanker, refleksjoner, vil jo bidra til at man kanskje tør å tenke mer kreativt og nyskapende eller hva jeg skal si. Og det tenker jeg jo går gjennom i alt man gjør, at det læreren anerkjenner tenker eleven at det vil man fortsette å gjøre. Sånn

positiv forsterkning. Men også liksom legge til rette for, å ha små aktiviteter for eks. At man har liksom noen små drypp som ikke nødvendigvis oppleves som veldig faglig, eller pressa knytta til vurdering. Nå skal vi rett og slett gjøre dette for å gjøre dette, at det også vil være med å dyrke kreativiteten hos elvene da.»

Intervjuer: «men prøver du å påvirke kreativiteten til elevene?»

Mikkel: «Ja jeg sier ta en sjans da. Titler er noe av det vanskeligste å skrive, ofte det elevene dropper å skrive. Jeg sier at det er de viktigste ordene i hele teksten, selvom det ikke er helt sant. Men jeg pleier å si at de som er tidlig ferdig, lag ti forslag til titler som at du skriver som at du er på syre. Nå lager du ti forslag som er helt kaos så ser vi på hva vi har. Særlig tørre artikler som oppfattes som det av elevene, kan de sprites opp, kan de finne en overordnet metafor de kan putte inn for eks. Et eks jeg liker godt er «keeping up with the karamasjovs». Strålende alliterasjonsmoment. Tittelen er en anledning til å være kreativ, uansett nivå. Og dette er absolutt på oppgaver som fagartikler osv. Hvis elever ikke liker eller liker oppgaven og er tidlig ferdig, kan bruke 15 min ekstra på å leke seg frem til det. det er en anledning til å være kreativ. Det er veldig språklig samtidig som man må tenke, hva er det egentlig jeg har skrevet om».

Mikkel sitt svar om å «ta en sjans» er interessant. Dette bringer meg over til neste punkt under lærerens påvirkning, nemlig risiko. Hva innebærer denne «risikoen», og hvordan kan lærerens holdninger til kreativ skriving påvirke om elevene velger å skrive kreativt.

4.5 Risiko- å ta en sjanse

Det finnes en oppfatning om at noen lærere vil «fraråde» elevene sine å skrive kreativt i for eksempel en eksamenssituasjon. For noen av lærerne henger risikoen til elevene sammen med at de selv ikke er trygge på de kreative sjangerne.

Guro sier for eksempel at hun prøver å unngå det: «Jeg kan jo legge til rette for kreativ skriving da. Ha det som et tema eller åpne for oppgaver der man kan være mer kreativ. **Jeg tror, fordi jeg er så dårlig til å skrive kreativt selv, så prøver jeg litt å unngå det.**»

Guro: «Jeg har ikke så lyst til å bli avslørt av elevene, at jeg ikke kan så mye, jeg vet ikke hva jeg skal peke på hvis det er en kreativ tekst. Fordi jeg ikke har det helt på plass selv, hvis du skjønner. At jeg vet ikke helt hva som skal til. Mye lettere i en fagartikkel for eksempel.

Intervjuer: Hvorfor det?

Guro: For der er jeg tryggere. Jeg har mer erfaring selv, og der også kan jeg i større grad vite hva jeg ser etter. I en kreativ tekst, det kommer selvfølgelig litt an på sjangeren, men i et kåseri for eksempel skal det være humor, hva mer liksom? Hva annet? Jeg aner ikke.»

Eilen sier om kreativ tekst på eksamen at det kanskje finnes mangel i undervisningen som gjør at elevene ikke er klare for å skrive en kreativ tekst, på grunn av at vurderingskriteriene ikke er like tydelige.

«At vi har liksom ikke den tydelige, når du vurderer en fagartikkel har jeg tydelige vurderingskriterier og krav til hva som må være med i en fagartikkel, hvis ikke du har tydelige vurderingskriterier for hva en kreativ tekst er og elevene ikke vet hva som blir vurdert tror jeg det blir vanskelig på eksamen og skrive kreativ tekst og få et resultat som du føler at du kan være fornøyd med. Fordi det er kanskje mangel i undervisningen som gjør at du ikke er klar for det.»

Mikkel sine holdninger til kreativitet som begrep i norskfaget viser at det henger tett sammen med risikovilje, og han sier også at han ber elevene om å ta en sjanse. Et spennende funn er at Mikkel mener at denne risikoviljen ikke nødvendigvis er forenelig med det han mener er hans oppgave som lærer fram mot en eksamenssituasjon; å løfte minstenivået.

*«Jeg opplever strengt tatt at min jobb som lærer ihvertfall i norsk er å heve minstenivået til elevene. Det er ikke nødvendigvis mitt ansvar å sørge for at de får seksere. Det vil si at de treffer toppnivå, det avhenger av så mange ytre faktorer, dagsform. Jeg må sørge for at uansett hva slags oppgave de får, typisk på en eksamen da, så vet de hva de skal gjøre, og de skriver med en viss grammatisk struktur og formel og oppbygging, så målet er at de ikke kan få lavere enn 3. hvis de gjør det skjønner de hva som har gått galt. Da er det ikke opplæringa sin skyld. Vi skal pushe alle til et så godt minstenivå som mulig. **Og da tror jeg kreativitet faller litt utenfor. Apropos eksamensform, så er eksamens mål å karaktersikre undervisningen. Men det er noe med at eksamen bør måle minstenivået, og noen kan treffe vesentlig over det de vanligvis gjør. Men målet er mest å ikke fucke opp. For meg er kreativitet risikovilje og det er ikke forenelig med minstenivå.** Jeg ser de sterke elevene, når de har fått trygget karakternivået sitt, nå prøver vi å se om du kan ta steget opp, nå skal du bare prøve, da kan vi vurdere noe kreativt».*

Altså ligger mye av Mikkels påvirkning av om elevene velger å skrive kreativt, i at han eksplisitt ber elevene ta en sjanse på å skrive kreativt, når de allerede har sikret karakteren sin. Dette tilsier at han er enig med det flere av de andre lærerne også sier, at det er risikabelt å velge en kreativ sjanger.

Petter forklarer at hans elever ofte velger fagartikkel til fordel for andre sjangere, fordi de tror det er det han liker best.

«Men vi har en veldig åpen oppgave nå som handler om kjærlighet. Og da kan du skrive litt hva du vil da, og da blir det jo fort en del som skriver litt sånn fagartikkel også da, for det er de vant til.

Jeg: men det er også greit på en måte?

Petter: Ja. Det jeg lurer mest på er om de gjør det fordi det liker jeg da. At da får de bra karakter.»

Når Petter får spørsmål om eksamen forsterker det dette synet.

Intervjuer: «men er det, ja. Men tenker du at du har noen elever du ville frarådet å skrive kreativt på en eksamen for eksempel?

Petter: der kommer du inn på et godt spørsmål da. Det er vanskelig å vurdere det kreative, så oftest er det jo noen vurderingskriterier for kreativt skrivearbeid også da, men jeg tror for en del elever at det kan være vanskelig å innfri de kravene, eller kriteriene, i det kreative enn andre tekster da. Så jeg, selvom jeg begynner å føle meg rutinert har jeg ikke vært på eksamen. Men ofte pleier man å fraråde på generell basis.

Intervjuer: ja er det pga sensuren?

Petter: ja, og her er det ikke så mye hva jeg har erfart da, men hva jeg har hørt ellers da, er at samme tekster kan ha blitt vurdert til veldig mye forskjellige karakterer da. Og generelt at de ofte blir vurdert litt dårlig da. Fordi man kanskje har et kriterie at man skal ha med».

Pia har samme bekymring: *«Og jeg vet jo om skrekkhistorier som har valgt kreativ tekst og fikk 1 og klagde og fikk 6. da tror jeg historien gikk på at klagen gikk på rett og slett forståelse av oppgaveteksten og hvordan man har brukt tekstvedleggende».*

Likevel skiller Pia seg fra de andre lærerne når hun får spørsmål om kreativ tekst på eksamen, og er opptatt av sensors faglige skjønn. Spørsmålet handler om hun synes det bør være sjangerbestillinger eller være åpent for samlebegrepet «kreativ tekst» i oppgaven.

Jeg: «ja det var jo et eller annet i den quoten, «bland formene spreng normene», det kan jo hende at når det står kreativ tekst, da kan ikke sensor si «hæ nå skriver du som et kåseri, du skal skrive essay» om man blander litt forskjellig. Men det gjør kanskje sensuren vanskelige?»

Pia: «Jeg vet ikke, jeg hater å rette uansett. Jeg synes det morsomme er å få dem til å skrive. Det må jo være vanskelig, men er ikke norsk et litt estetisk fag også, det må da være noe skjønn, folk som har

studert litteratur i 5-6 år, hvis man skal forsvare eget yrke, bør man sitte på en viss følelse av kvalitet på et arbeid mer enn andre som ikke leser så mye.»

Funnene når det kommer til risiko, sensur og eksamen antyder at alle lærerne ser det som mer risikabelt å velge enn kreativ tekst på eksamen, av ulike grunner, men det bunner i sensuren. Likevel er det interessant at alle lærerne synes det ikke skal fjernes krav om kreativ skrijving, selv om noen av lærerne tydelig forklarer at elevene ikke velger å skrive kreative tekster, enten fordi lærerne er usikre selv eller fordi de tror lærerne liker andre sjangre bedre, eller venter på et klarsignal om å ta en sjanse.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere de viktigste funnene i denne studien, i lys av teori og tidlige forskning. Først vil jeg se nærmere på lærerens oppfattelse av kreativitet og hva kreativ skriving innebærer. Deretter vil jeg diskutere tendensen i at lærere opplever de gode kreative skriverne som de «sterke skriverne». Med utgangspunkt i studiens funn, vil jeg i tillegg forsøke å si noe om hvordan lærere legger til rette for kreativ skriving i den norske faget, og litt om hvordan de forholder seg til sensur i kreativ tekst. Jeg vil til slutt diskutere det aller mest oppsiktsvekkende med funnene mine: paradokset ved hvordan lærere ser på kreativ skriving som noe fritt fra annen skriving, og likevel benytter seg av rammer i undervisningen.

5.1 Kreativitet er fritt!

Gjennom analysen var en av de mest entydige tendensene blant lærerne at de tenker på kreativitet som noe fritt, som bunner i egne erfaringer, fantasi, og at kreativitet er noe gøy. Funnene viser i tillegg at *det kreative* beskrives som noe som i stor grad kommer innenfra. Disse tankene finner vi både hos Laila Aase (1988) og Anders Mehlum (1982). Spesielt Anders Mehlum er opptatt av det kreative er fantasifullt, og at den kreative skrivingen som metode går *ut* på å oppmuntre barn til å gi uttrykk *for det de bærer i seg av erfaringer, ideer, følelser og fantasiliv* (Mehlum, 1982).

Selv om *frihet* er en viktig del av kreativiteten for flere av lærerne, er det ingen av dem som nevner *originalitet* eksplisitt, selv om det for mange kreativitetsforskere, som Henry (1991), Vygotsky (1967) og Gardner (1993) er en viktig komponent. Likevel kan det hende at det at dette er overlappende med funnet at lærerne tenker at elevene skal bruke egne erfaringer, at dette er en form for originalitet, i den forstand Bakken (2016) beskriver kravene til originalitet i skolen: Det treger ikke være nytt for verden, men nytt for eleven selv.

Det er imidlertid flere diskusjoner som umiddelbart oppstår når *fantasien* trekkes frem som viktig for kreativiteten. Den største av dem er at de samme lærerne trekker frem både fantasi og å bruke, og skrive om erfaringsnære ting. Dette kan nærmest sies å være et paradoks i funnene. Fantasien er noe du finner på, mens det erfaringsnære er ting skriveren har opplevd i virkeligheten. Guilford (1950) påpekte at alle mennesker har evnen til å utføre kreative handlinger, men at kreative personer (hva enn som legges i det) har en større grad av disse egenskapene. Dette kan i lys av funnene i holdningene til lærerne, være fantasien, og jeg vil

videre sette et kritisk blikk på om god fantasi egentlig er så avgjørende for å skrive en god kreativ tekst i det studieforberedende norskfaget.

5.2 Hvem er egentlig de gode kreative skriverne?

Vi finner tre hovedkjennetegn ved elevgruppen lærerne oppfatter som «gode kreative skrivere», eller elever som viser mer kreativitet enn andre, i skrivesammenheng. For det første er det noen tekster der det flyter. For det andre er de gode kreative tekstene de som treffer sjangertrekkene, og for det tredje er det de som er sterke skrivere generelt. Disse tre kategoriene går på mange måter inn i hverandre, men jeg vil forsøke å ta hver kategori for seg.

5.2.1 «Flyten»

Analysen viser at flere av lærerne mener at noen av elevtekstene de leser, flyter mer enn andre. Dette henger sammen med at det er lite grammatiske feil og at det er behagelig å lese. Denne såkalte flyten er i lærerens forstand todelt. En av lærerne er opptatt av at teksten flyter (Her handler det om karakteristikker som at det er enkelt å lese, det er et godt språk, det er få avbrytelser i forskjellige former). Her er det teksten, *produktet* som trekkes frem. En annen lærer er opptatt av at kreativitet og kreativ skriving er «å la tankene flyte»- altså mer rettet mot *prosessen*. Denne siste typen «flow» som en viktig komponent i den kreative skriveprosessen ser vi også hos blant annet Perry (1999) og Csikszentmihalyi (1997). For Csikszentmihalyi handler det i stor grad om at skrivingen er givende i seg selv. Flyten er likevel ikke noe forskerne mener at kommer av seg selv. Den består både en følelse av mestring, klare mål, autonomi, tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter. (Perry, 1999, Csikszentmihalyi, 1997). Autonomi er kanskje den delen analysen min viser at informantene er mest opptatt av, og henger naturligvis sammen med frihet, skrevet om i kap. 5.1. I analysen viser også at en lærer, Guro, tekker frem at det er dumt å ikke få skrive kreativt, for dem som likte å skrive kreativt på ungdomsskolen, noe som muligens henger sammen med mestring. Mestringen og elevenes tidligere erfaringer, sammen med det Csikszentmihalyi beskriver som «tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter» bringer meg videre til neste delkapittel.

5.2.2 De som treffer sjangertrekkene

Tidligere forskning på kreative skriveoppgaver og sensur viser blant annet at elevene på videregående skole som gjør det godt i skriving av kreativ tekst er de som holder seg innenfor én tradisjonell sjanger, slik som dikt og kåseri (Luth-Hanssen og Tangen, 2016). Funnene

mine viser at flere av lærernes holdninger stemmer overens med nevnte studie. Elevene som får til å skrive kreativt, treffer «de typiske» sjangertekstene, og det presiseres også at de er bevisste på det de skriver, og viser kreativiteten i *ulike* sjangre.

Det som omhandler bruk av kilder i kreativ skriving, er ikke entydig i intervjudataene. Én av retningene peker den veien at flere av lærerne tenker at kreativ skriving er fristilt fra andre tekster, i større grad enn i andre deler av norskfaget. På den andre siden kan lærere oppfatte at elevene blir hemmet av friheten i kreativ skriving, og når de skal spille på referanser fra andre tekster og spille på ting de vet om fra før, kan de «svake skriverne» ikke vite hvor de skal plassere dette. Det er lite overraskende at lærerne oppfatter at de som bruker kilder godt, er de som skriver gode kreative tekster. Dette ser vi også i studien til Askeland og Aamotsbakken (2012) og i teorien til Blikstad-Balas og Hertzberg (2015), som også sier at elevene med god sjangerforståelse alltid vil være bedre rustet enn de uten. Det som dog kan virke overraskende, er at så mange av lærerne tenker at kreativ skriving er fristilt fra andre tekster, når for eksempel både saklig og personlig essay forholder seg til kilder, skjult eller åpent (Askeland og Aamotsbakken, 2012). Det kan også ses i lys av Mokhtar (2018) sin empiri, som viser at lærerne sliter med å karakterisere essayet i skolen som sakprosa eller skjønnlitteratur, og KAL-studien som viste at et av problemene i resonnerende tekster omhandler at elevene har vanskelig for å koble egne erfaringer til kunnskapsstoffet. Essayet er riktignok bare én del av kreativ skriving, og kan være mye mer enn det kategorien «kreativ skriving» kan begrense seg til. Oppfatningen hos informantene om at elevtekstene er fristilt fra andre tekster kan henge sammen med at mange av lærerne nevner novelle som en kreativ sjanger, som naturligvis ikke krever samme kildebruk som et essay eller kåseri gjør.

5.2.3 De sterke skriverne

Å ha gode generelle skriveferdigheter, gjør at du skriver godt i kreative tekster, viser studiens analyse. Dette henger tett sammen med å treffe sjangertrekk, og inkluderer i tillegg at de er bevisste på det de gjør når de skriver, at de har mottakerbevissthet, og at de strukturer teksten på en måte som gir mening. Studier som SKRIV-studien og KAL-prosjektet støtter disse funnene, i at elevene som mestrer både resonnerende og fortellende skriving skaper en virtuell skrivesituasjon, der de kommuniserer med tenkte deltakere (Berge, 2003). I den kreative skrivesituasjonen kan vi diskutere både forberedelsene, selve skrivingen og omskriving av teksten. I lys av analysen min, er det lite av det lærerne svarer i intervjuene som omhandler forberedelser. Det er heller motsatt. Lærernes holdninger tilsier at kreativ skriving i større

grad åpner for at du kan begynne rett på å skrive uten noe særlig planlegging, at det ligger tett mot friskriving og tenkeskriving, slik Dysthe (1993) bruker begrepet, og at de kreative skriveaktivitetene læreren legger til rette for, eller vil legge til rette for, gjerne forutsetter at du begynner med noe personlig og «skriver bare for å skrive» eller «hjerteskriver». Det er likevel en av lærerne som skiller seg ut i det som handler om planlegging av tekst, og det er Mikkel, som karakteriserer eget syn på kreativitet som noe mer *kontekstuel*; man må bygge en plan. Dette synet støttes av både Blikstad-Balas, (2015), som skriver at kreativ skriving også må planlegges, og kan kobles til begrepet «Før-tekst» (Witte i Hoel, 2007), som handler om de indre forestillingene skriveren har av teksten før hun setter bokstaver på papir eller skjerm. Det er likevel verdt å diskutere at planleggingen muligens ser annerledes ut når man skal skrive en kreativ tekst, enn en fagartikkel. Det viser analysen min at informantene mine mener, og henger sammen tett sammen med bildet på kreativ skriving som en flow, som en tankestrøm, som full av fantasi og som noe originalt.

Analysen viser i tillegg at andre sider ved de sterke skriverne er at de har et mentalt overskudd, som kan ses i lys av de romantiske teoriene i forskningen, at kreativ tenkning krever mer av deg enn «ordinær» tenkning gjør. Andre karakteristikk som vises i holdningene til lærerne er at det er de som leser mye, og de som er nysgjerrig. Tanken om at lesekompetanse er tett koblet sammen med skrivekompetanse finner vi hos forskere som Graham (2020), og det nysgjerrige som personlighetstrekk finner vi helt tilbake til Csikszentmihaly (1997).

Selv om de sterke skriverne, både i teori, tidligere forskning og i min analyse blir trukket frem som de som godt får frem kreativiteten sin i tekster, er det noen funn som tyder i den andre retningen. Petter sier at det ikke nødvendigvis er de som skriver godt ellers som gjør det godt når de jobber med kreative sjangre. Dette bygger oppunder oppfatningen om at noen elever får «skinne» når de får jobbe kreativt. Mikkel sier at noen elever har uforløst potensiale i norskfaget, og vil ha det gøy med å jobbe med kreativ skriving. Likevel er ikke dette ensbetydende med at de vil skrive godt, han sier nemlig at alle elevene har like forutsetninger for å tenke kreativt, men noen av elevene mangler redskapet for å nå frem med budskapet sitt. Dette er et interessant funn med tanke på diskusjonen om norsk som redskapsfag og dannelsesfag, kanskje kommer ikke den ene uten den andre, i hvert fall ikke i skrivingen på videregående. «Redskapene» som Mikkel mener at noen elever mangler, kan handle om det rent instrumentelle som god grammatikk og struktur, men kan også knyttes til om de har god

59

mottakerbevissthet og forstår formålet med skrivingen, som er de elevene Kringstad og Kvithyld (2013) karakteriserer som de mer erfarne skriverne. Andre funn viser at noen elever ikke klarer at det er så fritt, og at de blir stresset fordi så mye forskjellig er lov. I den tidligere forskningen til blant annet Luth-Hansen og Tangen (2016) ser vi det motsatte. Det er de som ikke gjør det «så fritt», som gjør det best, det er skriverne som holder seg til en tradisjonell sjanger. Likevel, som vi også finner i lærernes holdninger til sensur, mener flere at det ikke er like tydelig hva som kreves i de kreative sjangrene. Dette bringer oss videre i neste del, som handler om risikoen ved kreativ skriving.

5.3 Lærerne vil legge til rette – men det er risikabelt.

Den andre delen av problemstillingen i denne studien er hvorvidt lærerne tenker de kan påvirke elevenes mulighet til å skrive gode kreative tekster. Selv om funnene mine peker i retningen av at alle lærerne svarer ja på om det er noe de kan gjøre for å «gjøre elever mer kreative» i skrivingen, er det ikke uten forbehold. Funnene inkluderer at de vil diskutere ulike kreative metoder i klasserommet, lage åpne oppgaver, jobbe med assosiasjoner og anerkjenne elevenes bidrag. Dette peker i en sosiokulturell tilnærming, nær både Amabile (1988) og Vygoskys (1967) syn på den sosiale interaksjonens påvirkning på kreativiteten. Å diskutere ulike metoder i klasserommet viser tidligere forskning fra NORM-prosjektet at er gunstig for å få en felles forståelse for skrivingen. Å lage åpne oppgaver begrunner flere av lærerne i at ved å gi elevene skal ha mange muligheter i skrivingen, får de større rom for å vise kreativitet. Når lærernes holdninger er at åpne oppgaver er bra, som blant annet Mehlum (1982) støtter, oppstår det likevel et spørsmål om elevene som trenger eksplisitt skrivestøtte. Dette diskuteres videre i kapittel 5.4

Selv om funnene viser at samtlige lærere vil legge til rette for kreativ skriving, og at de mener at vi taper noe på å fjerne kravet om kreativ skriveopplæring, synes lærerne det er risikabelt at elevene skal skrive kreativt på eksamen. Det er å ta en sjanse. Funnene som peker dit at lærerne både er påvirket av egen selvtillit og erfaringer med kreativ skriving selv, og at de tenker at sensur av kreativ tekst er mer subjektiv, stemmer blant annet godt overens med forskningen til Mohktar (2018) og tilbakemeldingene Utdanningsdirektoratet har fått om at kreativ skriving er vanskelig å sensurere (Heian, 2015). Lærerne mangler en felles forståelse for vurdering av de kreative tekstene.

5.4 Paradokset av frihet og rammer

To av de viktigste funnene i analysen min kan sies å være motstridende. På den ene siden, som diskutert i kapittel 5.1, oppfatter lærerne i denne studien kreativitet i norskfaget som noe fritt, personlig og fristilt fra andre tekster. Dette er ikke en uvanlig oppfatning, og finnes helt tilbake til Aase (1988) og Mehlum (1982), og teoretikerne som tenker at kreativ tenkning er noe annet enn ordinær tenkning (Csikszentmihaly, 1997). Lærerne er opptatt av at det er mindre krav til struktur i kreative tekster, elevene har større rom for å gjøre som de vil, og så lenge de kobler det til «et eller annet faglig» er det bra. På den andre siden viser analysen at lærerne oppfatter de elevene som skriver gode kreative tekster, som de sterke skriverne og de som treffer sjangertekstene. Altså oppstår spørsmålet: hvor fritt og kreativt er egentlig den kreative skrivingen i videregående opplæring, og underspørsmål oppstår i lys av dette: Hvordan skal elevene lære seg å skrive godt kreativt hvis det er noe fritt, uten regler, men det blir vurdert med regler? Et annet paradoks i analysen som er sterkt knyttet til dette er at lærerne faktisk bruker ganske strenge rammer i undervisning i kreativ skriving. Spesifikke rammer lærerne fremhever underveis i intervjuene er at de jobber mye med assosiasjoner, at de skriver twitternovelle på 140 tegn, at de leser modelltekster kollektivt i klassen, at de skal skrive mikroessay om smuler, at de får i oppgave å skrive en kreativ overskrift på teksten sin, og å skrive en tekst hvor ett og ett ord kommer opp på tavla som de må inkludere. Ved å se nærmere på disse metodene lærerne trekker frem, kan vi hevde at mye av dette har veldig strenge rammer, og et krav om struktur. Jeg kan likevel ikke, utifra denne studien, si noe om lærerens begrunnelser for å bruke skriverammer. Elvebakk og Josøks (2017) forskning viser at det ikke er skriverammen i seg selv som er viktigst for tekstene, men oppmerksomhet rundt skrivingen og skriveopplæringens formål. Selv om lærerne bruker disse rammene i undervisningen, og noen fremhever at de beste elevene kan snike seg rundt rammene, men at det er krevende, viser ikke analysen av dataen noe særlig fokus på eksplisitt sjangerundervisning. Det oppstår et spørsmål om tilgangskompetanse: Er det de elevene som har en innebygd sjangerforståelse, har et generelt sterkt norskfaglig språk og mottakerbevissthet, og klarer å treffe disse rammene som læreren setter opp (og kanskje snike seg elegant rundt) som vil gjøre det godt i kreativ skriving? Er det disse som blir bedt om å ta en sjanse, og resten få anbefalt å ikke skrive det på eksamen.

Dette paradokset åpner også for spørsmål om «flow», der elevene setter pris på den kreative skriveaktiviteten i seg selv, og lar tankene flyte, er kompatibelt med tanken om revisjon og planlegging som en del av rammene (Witte (I Hoel 2007), Blikstad-Balas (2015),

Weisberg(1986). Det prosessorienterte norskfaget (Dysthe, 2007) og alt som omhandler «vurdering for læring», legger vekt på at det er helt nødvendig med revisjon. Da kan det hevdes at elevene må få spesifikke, eksplisitt opplæring i hvordan revidere, også når det er en kreativ tekst, og som Leahy (2005) fremhever er det revisjonen av den kreative teksten som skiller den fra dagbokskrivning.

At lærerne legger vekt på fristilling fra andre tekster, og gjerne presenterer den kreative skrivingen som «noe gøy» og annerledes fra andre norskfaglige sjangre som retorisk analyse og fagartikkel, er spesielt interessant i for eksempel essayskriving. Mehlum (1982) skriver at elevene skal få skrive på et språk som ligger nært dagligspråket deres i starten av den kreative skrivingen. Likevel oppstår det et spørsmål om det holder i vurderingen i videregående skole, der for eksempel essaysjangeren ber helt eksplisitt om å trekke inn faglige kilder. En kan også diskutere om det er enda mer krevende å bruke norskfaglige kilder i en kreativ tekst enn for eksempel en fagartikkel, blant annet fordi det skal knyttes sammen med et personlig språk. Analysen i denne studien viser at dette gjelder spesielt elever som synes å skrive kreativt er for åpent og vanskelig, og at instruksene er uklare.

Spennet mellom frihet og rammer, og spørsmålet om eksplisitt sjangeropplæring, også i kreativ skriving, er en av grunnsteinene i diskusjonen som oppsto rundt eksamen i 2014-2015. Det at sjangrene ble erstattet med samlebetegnelsen «kreativ tekst» (Smidt, 2015), skapte spørsmål om «det åpne» og mulighetene som finnes i den kreative skrivingen. På én side åpnet den sjangerløse kreative oppgaven for at elevene kunne blande sjangre, og ikke kjenne seg hemmet av for strenge rammer. På den andre siden viser teori fra forskere som Hertzberg og Blikstad-Balas (2015), tidligere forskning fra Skriv-prosjektet og Luth-Hansen og Tangen (2016) at elevene med god sjangerforståelse og mottakerbevissthet vil gjøre det best i kreative skriveoppgaver.

Funnene mine viser at lærerne generelt tenker at eksamensoppgavene som «er kreative» er åpne, noe som henger sammen med risikoen de opplever, skrevet om i kapittel 5.3. Men hva angår undervisningen er ikke den nødvendigvis så åpen, men til tider preget av ganske strenge rammer, kanskje enda mer enn i annen skrivepedagogikk. Funnene viser at flere av lærerne eksplisitt svarer i spørsmål om skrivepedagogikken er annerledes i kreativ skriving enn i annen skriveopplæring, at den egentlig er ganske lik, fordi de benytter for eksempel modelltekster begge steder. Denne eksplisitte undervisningen kan ses som svært positiv, i lys

av Australias skolen (Hertzberg, 2015), og jeg vil hevde at det åpner for at flere elever kan lære seg å skrive gode kreative tekster. Som Jonas Bakken (2016) også poengterer, at hvis skolen skal beskjeftige seg med kreativitet, er det jo først og fremst avgjørende at man betrakter kreativitet som noe det faktisk er mulig å lære bort og øve opp. Det romantiske synet om at noen elever i større grad har mulighet til å skrive kreativt, finnes også i mine funn, men det er tvetydig, i og med at lærerne legger vekt på at gode skriveferdigheter er det som er aller mest avgjørende, og ikke nødvendigvis at du *tenker* spesielt kreativt. Altså har noen elever større muligheter, men lærerne sier jo også at de kan legge til rette. Og her kan funnene sies å være tvetydige igjen: De kan legge til rette ved å «ha mer åpne oppgaver».

Samlet sett indikerer diskusjonen, i lys av min analyse, teori og tidligere forskning, at kreativ skriving er kompleks og involverer både frihet, fantasi, erfaringsnære temaer og gode skriveferdigheter. Det ligger en holdning nær at det finnes risiko i å skrive kreative tekster, med tanke på sensur, og funnene viser i tillegg at det finnes et paradoks i læreres holdninger i det som omhandler kreativitet som noe fritt, samtidig som de som gjør det godt er de som har gode skriveferdigheter og treffer sjangertrekkene, og at undervisningen ikke nødvendigvis er så fri for rammer.

6 Avslutning

Denne masteroppgaven har tatt utgangspunkt i problemstillingen «*Hvilke holdninger har fem lærere på videregående skole til kreativ skriveopplæring, og i hvilken grad tenker de at de kan påvirke elevenes muligheter til å skrive kreativ tekst?*» Studiens problemstilling er todelt, men skilles ikke strengt fra hverandre. Kvalitative intervjuer med et utvalg på fem norsklærere i videregående, ble gjennomført med formålet å besvare problemstillingen.

6.1 Oppsummering og konklusjon

Et av hovedfunnene i denne studien er at lærerne opplever kreativ skriving som noe fritt, åpent, med lite regler og mindre krav til struktur. Noen av lærerne er opptatt av at kreativitet finnes i alle typer skriving i norskfaget, mens de fleste knytter det til de tradisjonelle kreative sjangrene. Selv om frihet er viktig for lærerne, nevner de ikke eksplisitt originalitet, som er viktig i kreativitetsforskning. Likevel kan det tenkes at lærernes fokus på bruk av egne erfaringer kan være en form for originalitet.

Det andre hovedfunnet handler om at lærerne opplever de gode kreative skriverne som de samme som skriver godt ellers i norskfaget. Dette inkluderer elever som har en flyt i teksten sin, få skrivefeil, treffer sjangertrekkene og er bevisst på egen skriving. En av lærerne viser antydninger til holdninger om at elever som ikke har så gode skriveferdigheter, får vist det når de skriver kreativt, men dette skiller seg fra hovedtendensen.

Det tredje hovedfunnet i studien er at lærerne ser på kreativ skriving som noe risikabelt, både når det omhandler sensur, eksamen og egen erfaring og selvtillit i undervisningen. Dette henger i stor grad sammen med del to av problemstillingen som handler om hvorvidt de kan påvirke elevenes mulighet til å skrive kreativt. Oppsummert sier lærerne at de har mulighet til å påvirke, og at de i varierende grad gjør det, for eksempel med åpne oppgaver, men også veldig spesifikke, ganske lukkede oppgaver. Funnene indikerer også at lærerne ser på kreativ skriving som «noe annet» enn det andre norskfaglige, altså vil de heller anbefale elevene å skrive en tekst nærmere for eksempel fagartikkel eller retorisk analyse.

Det første og andre hovedfunnet skaper grunnlaget for diskusjonen, som kan sies å være det fjerde og siste hovedfunnet, om det finnes et paradoks mellom friheten i den kreative skrivingen og at rammene i de kreative sjangrene kanskje ikke er så fri når det kommer til stykket.

På bakgrunn av at studien er en kvalitativ studie med et lite utvalg, kan ikke funnene fra forskningen generaliseres til større grupper. Likevel kan studien om holdningene til den litt ubestemte kreative delen av skrivingen i norskfaget ha overføringsverdi. Det er også verdt å legge til at noen av funnene i denne studien samsvarer med tidligere forskning på kreativ skriveopplæring, og det kan være interessant å se det i lys av den nye læreplanen med eksplisitte sjangre på eksamen.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Skolens oppgave er å utjevne slike sosiale forskjeller, og i forlengelsen av dette resonnetet ligger også argumentasjonen for enhetsskolen. Skolens oppgave er å føre elevene – med sine individuelle variasjoner – inn i en felles, skolsk sekundærdiskurs (Penne & Hertzberg, 2008)

For å møte den kreative skrivingen i videregående, og de eksplisitte sjangrene i eksamen, slik som essay i vg3, er det helt avgjørende å ha en klar forståelse om hva det handler om. Tidligere studier som for eksempel Greek og Jonsmoen (2016), viser at elevene mangler bevissthet om den verktøykassa de har, noe som kanskje ikke er så rart når innholdet i norskfaget i liten grad ses på i et metaperspektiv. I det store bildet gjelder nok dette i stor grad også for lærere. Den tidligere forskningen fra Normprosjektet var vellykket i den forstand at elevene både skriver mer og forbedrer skrivekompetansen sin, når felles normer for skrivingen integreres i undervisningen (Solheim og Matre, 2015). Det kan være gunstig å se min forskning i lys av dette, selv om den forsker på elever i grunnskolen. Kanskje ville en større, felles forståelse av skriving og vurdering være nødvendig, også i videregående opplæring, og kanskje spesielt i kreativ skriving. Dette handler ikke om at det ikke finnes vurderingskriterier for de kreative sjangrene på eksamen, men heller at for eksempel mine informanter uttrykker en usikkerhet rundt at det ikke er så klare krav til struktur i en kreativ tekst, og tidligere forskning bekrefter at lærerne kan kjenne seg usikre i undervisningen. For å sikre den skolske sekundærdiskursen som Penne og Hertzerg (2008) presenterer, kan det sies å være helt nødvendig at elevene får eksplisitt undervisning i kreativ skriving også, for at alle skal ha like muligheter til å klare det. Informantene mine beskriver kreativ skriving som noe gøy, og oppstår det et spørsmål om det er avgjørende at læreren legger til rette for at det er gøy, eller i det minste overkommelig for alle, ikke bare de som har skrevet feilfrie dagligdagse historier med en vill fantasi siden barneskolen. At elever fortsatt kan oppleve å få anbefalt å holde seg unna kreative sjangre, åpner for en diskusjon om hva det er lærerne mener ikke kan læres, eller læres bort. Å forsvare den kreative skrivingen i studieforberdende

videregående opplæring er en annen, og veldig interessant diskusjon, og det er relevant å stille seg spørsmålet om alle lærere kan få en felles forståelse for hva det skal innebære, for å gi elevene samme tilgang. At sjangrene er tilbake i eksamen, kan være et skritt i riktig retning.

6.3 Forslag til videre forskning

Ved avslutningen av denne studien er det nødvendig å identifisere potensielle områder for videre forskning og utforske andre interessante aspekter som kan undersøkes som en utvidelse av denne studien. For det første vil det være interessant å undersøke og observere undervisningen i timer hvor elever skal skrive kreativt. Dette kan bidra til å belyse opplæringen, og også hvilke elever som har godt utbytte av den. Fra et elevsentrert forskningsprosjekt kan man i tillegg undersøke hvordan elevenes holdninger er til kreativ skriving, og også om hvordan de tenker de har mulighet til å påvirke utviklingen av egen kreativ skriving. En siste inngang til forskningsfeltet som kan være interessant er å se på læreverk og hvilke kreative sjangre som faktisk er inkludert, for elevene å utforske selv. Lærerne i denne undersøkelsen er blant annet opptatt av novelleskriving og friskriving uten sjanger som noe kreativt; finnes det i lærebøkene, og hvordan presenteres det?

6.4 Avsluttende ord

Kreativitet er ikke forbeholdt den snevre forståelsen av kreative sjangre i norskfaget, og i både en digital verden og et utvidet tekstbegrep kan kreativitet vise seg i flere modaliteter enn før. Om kreativiteten i skolen er størst rettet mot «produkt» eller «prosess» har ikke denne studien funnet ut, men det er relevant å se videre hvilken av delene som anerkjennes i skolen, og på hvilken måte. Det er verdt å stille spørsmål om den tradisjonelle kreative teksten og hvilke holdninger som finnes, både hos elever og lærere. Også er det interessant å spørre seg hvor kreativ den «kreative skrivingen» oppfattes i videregående, når den ikke lenger nødvendigvis er kun fortellende, som den i stor grad er på ungdomsskolen. Dette inkluderer holdningene til både elever og der holdningene til skrivingen gjerne kan komme fra: lærerne selv.

Litteraturliste

- Aasen, A. J., Solheim, R., & Smidt, J. (2011). *På sporet av god skriveopplæring: ei bok for lærere i alle fag*. Tapir akademisk forlag.
- Amabile, T. M. (2013). Componential theory of creativity. I E. H. Kessler. (Red.), *Encyclopedia of management theory*. Sage Publications. S. 114-117.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder. Westview Press.
- Amabile T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard business review*, 76(5), s. 76–186.
- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2012) I A. Skaftun & Matre, S. (Red.), *SKRIV! LES! 1: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 83–100). Akademika forlag.
- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (s. 35-49). Fagbokforlaget.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), s. 53–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Berge, K. L. (2005). Norsksensuren som kvalitetsvurdering. Innledning. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Norskeksamen som tekst*. Bind. 2 (s. 11-190). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The wheel of writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), s. 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Blikstad-Balas, M. & Hårr, M.S. (2022). Kreativ skriving med modelltekster. *Norsklæreren*, 2022(4), s. 53-66. <https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/6385dc4ed4b94b69f7a083b6/1669717088392/VA%234.2022.pdf>
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til Sjangeranarki. *Norsklæreren*, (1), s. 47–51.
- Blikstad-Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative Skrivning?. *Norsklæreren*, 39(2015)nr. 2, s. 30-36.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., & Klette, K. (2018). Opportunities to Write: An Exploration of Student Writing During Language Arts Lessons in Norwegian Lower Secondary

- Classrooms. *Written Communication*, 35, s. 119 - 154.
- Creswell, J.W. and Miller, D.L. (2000) *Determining Validity in Qualitative Inquiry. Theory into Practice*, 39, s. 124-130. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Cropley, A. (2011). Definitions of Creativity. I M. A. Runco & S. R. Pritzker (Red.), *Encyclopedia of creativity*. (2. utg, s. 511-524). Academic Press.
- Colquhoun, J. C. (1851). *An History of Magic, Witchcraft, and Animal Magnetism*. United Kingdom: Longman, Brown, Green, & Longmans.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins Publishers.
- Dalland, C.P &Thaule Hatt, H. (2017). *Kreativitet i skolen*. Fagbokforlaget.
- Dalland, C.P, Blikstad-Balas, M. & Svenkerud, S. (2023). The Eclectic Use of Theory in Educational Research Doctoral Theses. *Acta Didactica Norden (ADNO)*. ISSN 2535-8219.
- Davidson, C. & Fraser, G. (2015). Poetry i Harper, G. (red): *Teaching Creative writing*. Multilingual Matters
- Det norske akademiets ordbok, (2023) *Kreativ*. Hentet fra: <https://naob.no/ordbok/kreativ>
- Diseth, Å. & Frida K. S. Mathisen, K.S. & Samdal, O. Intrinsic and extrinsic motivation among junior and senior high school students. *Educational Psychology* (2020). doi: 10.1080/01443410.2020.1778640
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.) Det Norske Samlaget.
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet)*. Sammendragsrapport. Hentet fra: <https://www.yumpu.com/no/document/read/18311369/kvalitetssikring-avlaeringsutbyttet-i-norsk-skriftlig-kal-prosjektet>.
- Eritsland, A. G. (2004). *Skrivepedagogikk: Teori og metode*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Faldbakken, K. (1994). *Tør du være kreativ? Et personlig essay om kreativitet*. Gyldendal Norsk forlag.
- Freedman, A. & Pringle, I. (1988). Why Students Can't Write Arguments. I N. Mercer (Red.), *Language and Literacy From an Educational Perspective*. Vol. II: In Schools. (s. 233-242). Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- Gleiss, M. S & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

- Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. *Alliance for Excellent Education*. Hentet fra https://production-carnegie.s3.amazonaws.com/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf
- Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S. 35–44.
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? *Uniped*, 39 (3), s. 255-270. Hentet fra: https://www.idunn.no/uniped/2016/03/hvilken_tekstkyndighet_har_studenter_med_seg_fra_videregaaen
- Grytten, F. (2019). Rammer som kreativ metode. *Kreativ skriving i norskfaget i Språkløyper*. www.spraakloeyper.no
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), s. 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Hayes, J.R. (1981). *The complete problem-solver*. The Franklin Institute press.
- Hammer, M. E. (2017). *En refleksiv studie av avgangsprøver som diskursiv posisjonering*. (Masteroppgave). Høgskolen i innlandet. Hentet fra https://brage.inn.no/innxmli/bitstream/handle/11250/2466266/Egeland_Hammer.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hertzberg, F. (2011) Oppskrift for god skriving. *Bedre skole*. (2/2011).
- Hertzberg, F. (2011): Skriving i fagene – viktig, riktig og nødvendig. I Flyum, K. H. & Hertzberg, F. (red.), *Skriv i alle fag. Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 9-12). Oslo: Universitetsforlaget.
- Henry J (1991). *Creative management*. Sage Publications.
- Hoel, T. L. (2007). Omskriving – ein kritisk faktor i skriving og rettleiing? i (Matre, Synnøve (red.) *Skrive for nåtid og framtid*.
- Håland, A. (2018). *Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken*. *Acta Didactica Norge*, 12(1). <https://doi.org/10.5617/adno.4820>
- Hårr, M. (2020). *Rammer for kreativitet: En studie av hvordan elever i en klasse på Vg3 opplever rammer for kreativ skriving*. (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger.
- Johnsen, E. B. (1994). *Oppgavetekst og dannelses: artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991*. E.B. Johnsen.
- Johnson, B.R. (2013). Validity of research results in quantitative, qualitative and mixed

- research. I B.R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Sage.
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet*. Universitetsforlaget
- Kaufman, J. C, Beghetto, Ronald A. (2009) I (red). Candland, D. K *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*. Educational Publishing Foundation
- Kjørup, S. (1999) *Menneskevidenskabene: problemer og traditioner i humanioras Videnskapsteori*. Vaage Bok & Papirhandel
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet: Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, 2, s. 71–79.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lehay, A. (2005), *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: The Authority Project*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lindgård, R., & Kolvik, R. (2018). *Linedans i: Skriv! Det hjelper!* Kolofon.
- Luth H.K.M. & Tangen, L. (2016) «Skriv en kreativ tekst hvor du...» *En næranalyse av to gode kreative tekster i videregående skole* (masteroppgave, Høgskolen i Sørøst-Norge). USN. <https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/bitstream/handle/11250/2483216/MasterLuth-Hanssen2016.PDF?sequence=1>
- Maxwell, J.A. (2013) *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage, Thousand Oaks.
- Mehlum, A. (1982). Skapende ord: Kreativ skrivning i grunnskolen. Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007070504020
- Mokhtar, J. H. (2021). Essayet i skolen En kvalitativ studie av norsklærers oppfatning, aktualisering og vurdering av essayet i videregående skole. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88290/Mokhtar--J--H--Masteravhandling-NDID4009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morley, D., & Neilsen, P. (Red). (2012). *The Cambridge Companion to Creative Writing* (Cambridge Companions to Literature). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL9780521768498>
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). (1999). *All*

- Our Futures: Creativity, Culture and Education*. DFEE. Hentet fra <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Nynorsksenteret (2023). *Kreativ skriving*.
<https://nynorsksenteret.no/ungdomsskule/skriving/kreativ-skriving>
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. (Avhandling for graden dr.polit.), Universitetet i Oslo.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Perry, S. K. (1999). *Writing in flow: Keys to enhanced creativity*. OH: Writer's Digest Books.
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, History, Practice*. Routledge.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. (2. utg) Capstone.
- Sander, K. (2020). *Holdninger- «hvordan påvirker holdninger vår atferd og hva som skaper og endrer dem»*. <https://estudie.no/trekomponentmodellen-holdninger/>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Skrivesenteret. (2020). *Skrivehjulet*. Hentet fra:
<https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Smidt, J. (2015) Kreative tekster? Iallfall kreative norsklærere og (kan vi håpe) kreative Elever. *Norsklæreren*. Populærvitenskapelig artikkel.
- Stana, I. (2017). Om Kreativitet. *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*. Hentet fra: <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/om-kreativitet/>
- Stokke, O. (2002, 4.mar). Gal eller genial? *Aftenposten*
<https://www.aftenposten.no/kultur/i/Avawz/gal-eller-genial>
- Solheim, R., Falk, Daroon Yassin. (2021) Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). *Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet»*. *Viden Om Læsning*, 8(15), 76–88.
- Statistisk sentralbyrå. (2022). [1] Statistikkbanken, *Ansatte i elevrettet arbeid i videregående skole, etter kjønn, alder, innvandringskategori, statistikkvariabel og år. 2022*. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/statbank/table/12712/tableViewLayout1/?loadedQueryId=10033646&timeType=from&timeValue=2015>

- Svanes, I. K., & Øgreid, A. K. (2020). «Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om!» - Læreres stillasbygging i oppstarten av skrivesituasjoner på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7758>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Sæbø, A.B, McCammon L.A. & O'Farrell, L. (2007). Creative Teaching- Teaching Creativity i *Caribbean Quarterly* 53(1-2), s. 205-215. <https://doi.org/10.1080/00086495.2007.11672318>
- Talić, A. *Kreativ-i-tet? Kreative tekster i norskfaget. Tre læreres oppfatning og vurderingspraksis.* (Masteroppgave). Universitet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64471/Masteroppgave--Amina-Talic-2017-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thorhallsdottir, B. & Thorstensen M. B (2020). *Empati og kreativitet vil være de viktigste egenskapene på våre barns CVer om 30 år.* Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/barnehageforskning-barnehagepedagogikk-barnehagepolitikk/empati-og-kreativitet-vil-vaere-de-viktigste-egenskapene-pa-vare-barns-cv-er-om-30-ar/255520>
- Torgersen, E. (2020) *Kreativitet er en forutsetning for fremskritt i vitenskapen.* Fra: <https://www.titan.uio.no/utdanning/2020/kreativitet-er-en-forutsetning-fremskritt-i-vitenskapen.html>
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg. utg. B. 25). Universitetsforlaget.
- Universitetet i Oslo (2023). Nettskjema-diktafon mobilapp. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. In J. Bruner, Jolly, & K. Sylva (Red.), *Play: Its role in development and evolution* (s. 537-554). Basic Books.
- Warwick, P., Stephenson, P., Webster, J., & Bourne, J. (2003). Developing pupils' written expression of procedural understanding through the use of writing frames in science: Findings from a case study approach. *International Journal of Science Education*, 25(2), 173–192. <https://doi.org/10.1080/09500690210163251>
- Weisberg, R. (1986). *Creativity: Genius and other myths.* W H Freeman/Times Books/

Henry Holt & Co.

Weisberg, R. W. (2006). *Creativity. Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts*. John Wiley & Sons, Inc.

Øgreid, A. K. (2017). Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59748>

Vedlegg

Oversikt over vedlegg:

<i>Vedlegg 1: Vurdering fra NSD.</i>
<i>Vedlegg 2: informasjonsskriv med samtykkeerklæring.</i>
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide.</i>

Vedlegg 1: vurdering fra NSD

15.05.2023, 13:48

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [læreres holdninger til kreativ skriving og skriveopplæring](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

191574

Vurderingstype

Standard

Dato

11.10.2022

Prosjektittel

læreres holdninger til kreativ skriving og skriveopplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig

Marte Blikstad Balas

Student

Inga Delbekk

Prosjektperiode

03.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

<https://meldeskjema.sikt.no/630c75e5-af91-4e70-89a2-c26f475c9f6a/vurdering>

1/2

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 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 behandles 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

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).

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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 oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Læreres holdninger til kreativ skriveopplæring”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke holdninger lærere på vgs har til den kreative skriveopplæringen i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masteroppgaven min vil være et prosjekt der jeg gjennomfører kvalitative intervjuer av lærere på vgs, som underviser i norsk. Formålet er å få et innblikk i hvordan lærere stiller seg til kreative skrivere. Jeg vil finne ut av om lærere ser på det å mestre sjangre som kåseri og novelle noe som kan læres og øves på, på lik linje med andre sjangre i norskfaget, og hvordan og hvorfor arbeider utvalget av lærere med dette.

Problemstillingen jeg skal analysere er: **Hvilke holdninger har lærere på vgs til kreativ skriveopplæring, og i hvilken grad tenker de at de kan påvirke elevenes evne til å skrive kreativ tekst.**

Opplysningene som samles inn, vil bli brukt til formålet skoleforskning på UiO.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

ILS (institutt for lærerutdanning og skoleforskning) på UiO er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er et såkalt bekvemmelighetsutvalg. Det betyr at det ikke finnes noen utvalgsriterier til grunn når du får henvendelsen, annet enn at skolen du jobber på er lett tilgjengelig for meg å kontakte. Det er 16 lærere som får henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet i et semi-strukturert intervju, med kun intervjuer (meg). Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuguiden inneholder spørsmål om hvorvidt du jobber aktivt (eller mindre aktivt) med kreativ skriving, hvorfor du evt gjør det/ikke gjør du og hvilke holdninger du har til hvilke elever som skriver, bør og vil skrive kreative tekster. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp, og transkribert anonymt.

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.

Det vil ikke påvirke mitt forhold til skolen/lærer hvorvidt du velger å delta.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Jeg, Inga Delbekk (student) og veileder Marte Blikstad-Balas ved ILS vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon (UiO).
- For å holde alle anonyme vil navnet ditt og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dataene vil bli lagret via UiOs egen forskningsserver som er laget for å holde data sikre.

Det vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen hvilke deltakere som har deltatt.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 30. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Personopplysninger, lydopptak og notater, vil dermed destrueres etter dette. Dataene vil lagres i maksimum 2 år.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiO har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Oslo ved Marte Blikstad-Balas og Inga Delbekk.
- Vårt personvernombud: *Roger Markgraf-Bye*, personvernombud@uio.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marte Blikstad Balas
(Forsker/veileder)

Inga Delbekk
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres holdninger til kreativ skriveopplæring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål:

1. Hva heter du og hvor gammel er du?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobba i skolen?

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål	
Generelle holdninger til kreative skrivere	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva forbinder du med kreativitet i norskfaget? 2. Hvorvidt tenker du skolen har et ansvar for å utvikle kreativiteten til elever? 3. Hvem er «gode kreative skrivere»? 4. De elevene du har som er kreative, får de vist det i norsken? 	<ul style="list-style-type: none"> - Forfattere - Å lese bøker - Sosial bakgrunn 	
Er det noe du kan gjøre?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Er det noe du kan gjøre for å gjøre elever kreative? Kan du påvirke det? 2. Og prøver du å påvirke kreativiteten til elevene? Hvordan? 3. Kan alle elever gjøre det godt i en kreativ skriveoppgave? 		

Skrivepedagogikk	1. Er det noe skrivepedagogisk som er annerledes enn andre typer skriveopplæring?	- Skriverammer - modelltekst	
Eksamen	1. Burde det være kreativ tekst på eksamen? 2. Tenker du det bør være «kreativ tekst» eller spesifikke sjangre som kåseri og essay?	- Vurdering - Sensur	
Avslutning	1. Taper vi noe på å fjerne krav om kreativ skiving eller skriveoppgaver?		