



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Skriveoppgavens skrivediskurs

The writing assignment's writing
discourse

Julianne Koppen Blindheim

Master i undervisningsvitenskap, fordypning i norsk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veileder: Kjersti Maria Rongen Breivega

15.mai 2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10

Skriveoppgavens skrivediskurs

*En kvalitativ studie om skrivesyn i lærergenererte
skriveoppgaver på mellomtrinnet*

*”Man kan ikke gjøre ferdig en skriveoppgave
uten å få noen slags form for hjelp fra læreren”*

- Lærer E

Sammendrag

Både gjeldende og kommende læreplanverk (Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen) bygger på forskjellige forestillinger om hva skriving er og hvordan skriftlige ferdigheter kan utvikles. Fra og med Kunnskapsløftet (LK06) vektlegges prinsippet om metodefrihet, og lærerens skrivesyn legger føringer for en stor del av det skrivearbeidet som utføres i norske klasserom. Tidligere skriveforskning viser at lærere har et sammensatt skrivesyn, som ofte kommer til uttrykk gjennom deres skriveoppgaver og skriveundervisning. Formålet med denne studien er å undersøke hvilke skrivesyn som kan identifiseres i lærergenererte skriveoppgaver på mellomtrinnet i norsk og engelskfaget gjennom å studere to læreres beskrivelser, undervisning og oppgavetekster.

Datamaterialet blir samlet inn gjennom en triangulering av de kvalitative metodene intervju, observasjon og tekstanalyse. Fokuset rettes hovedsakelig mot lærernes beskrivelser, og primærmaterialet består av transkripsjoner fra to semistrukturerte intervju. Sekundærmaterialet består av feltnotater fra to observasjoner og to oppgavetekster. Både primærmaterialet og sekundærmaterialet blir analysert med utgangspunkt i didaktikkens grunnkategorier hva, hvordan og hvorfor. Kategoriene blir brukt for å finne ut *hva* lærerne vektlegger i egne skriveoppgaver, samt *hvordan* og *hvorfor* de bruker egne skriveoppgaver i undervisningen på mellomtrinnet. Datamaterialet blir dessuten analysert med utgangspunkt i Ivaničs seks skrive diskurser, og den skriveteoretiske modellen skrivetrekanten.

Analysene viser at *prosessdiskursen* er integrert i begge lærernes praksiser, noe som samsvarer med funnene i tidligere skriveforskning. Lærerne er opptatt av å gi elevene gode innganger til skriving gjennom ulike førskrivingsaktiviteter, og de vektlegger i stor grad respons. Skrivesynet til norsklæreren bærer dessuten preg av *sjangerdiskursen*, og flere av trekkene er knyttet til eksplisitt sjangerundervisning. Hos engelsklæreren finner jeg tydelige trekk fra både *ferdighetsdiskursen* og *kreativitetsdiskursen*. Begge lærerne vektlegger innhold og form fremfor formålet med skrivingen. Jeg finner imidlertid et par trekk fra det funksjonelle synet på skriving, selv om skrivesynet samlet sett er lite synlig i lærernes beskrivelser, undervisning og oppgavetekster. Studien konkluderer med at lærerne har et sammensatt syn på skriving, i likhet med både tidligere skriveforskning og læreplanverket Kunnskapsløftet.

Abstract

Both the current and the upcoming curriculum (Kunnskapsløftet and Fagfornyelsen) are based on different notions of what writing is and how written skills should be developed. The current curriculum, Kunnskapsløftet (LK06), place great emphasize on method freedom, which means that each teacher's writing view influences the writing work that is carried out in Norwegian classrooms. Previous research shows that teachers have a composed view of writing, which often comes to light through their writing assignments and teaching. The purpose of this master's thesis is to investigate which writing views that are emphasized in teacher-generated writing tasks in the last years of primary school (fifth to seventh grade) by studying two teacher's descriptions, teaching and writing assignments.

The data has been collected through a triangulation of the qualitative methods interview, observation and text analysis. The primary material consists of transcriptions from two semi-structured interviews, and the secondary material consists of field notes from two observations and two writing assignments. The data has been analyzed based on the didactic categories what, how and why. The categories are used to find out *what* the teachers emphasize in their own writing assignments, in addition to *how* and *why* they use their own writing assignments in the classroom. The analysis is also based on Ivaničs six writing discourses and the theoretical model skrivetrekanten.

The analysis suggest that the *process discourse* is integrated into both teachers' practices. The teachers are concerned with giving their pupils good entrances to writing assignments through various pre-writing activities, and they place grate emphasis on response. The Norwegian teacher's writing view is also strongly influenced by the *genre discourse*, and it seems like the traits are related to explicit genre teaching. The English teacher's writing view is influenced by the *skill discourse* and the *creativity discourse*. My findings suggest that the teachers emphasize some aspects of the functional view of writing, even though this writing view is hardly visible in the teachers' descriptions, teaching and writing assignments. My conclusion is that both teachers have a composed view of writing, just like previous writing research and the Norwegian curriculum.

Forord

Masteroppgaven har tatt opp store deler av livet mitt det siste året, og jeg har virkelig lært mye om meg selv. Jeg ser tilbake på et krevende og lærerikt år med mye latter, glede og skrivesperre. Det har vært givende å endelig få mulighet til å fordype seg i et selvvalgt tema, og jeg håper at denne masteroppgaven kan bidra til å rette søkelyset mot skriveoppgaver som forskningsobjekt. Masteroppgaven markerer slutten på min tid som student, og oppgaven har gitt meg mye nyttig kunnskap, som jeg definitivt kommer til å få bruk for i min fremtidige hverdag som skriveleer. Slutten på studietiden ble ikke helt som planlagt, men jeg gleder meg til å endelig flytte hjemover til Sunnmøre etter fem fantastiske studieår i Bergen.

Jeg ønsker først og fremst å takke veilederen min, Kjersti Maria Rongen Breivega. Takk for at du hele tiden har vært tilgjengelig og i godt humør. Masteroppgaven hadde ikke blitt den samme uten dine motiverende og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg føler meg heldig som har hatt en så engasjert og dyktig veileder. Videre ønsker jeg å rette en stor takk til informantene mine, som åpent har delt av sine kunnskaper og erfaringer.

En stor takk må også rettes til min gode studievenninne Camilla. Masterstudiet hadde ikke vært det samme uten deg, og jeg har virkelig fått en venn for livet. Jeg ønsker dessuten å rette en stor takk til familien min, som har stilt opp med motiverende ord i tunge perioder. Avslutningsvis vil jeg takke samboeren min, Håvard. Det har ikke alltid vært like enkelt å være to masterstudenter under samme tak, men du har likevel vært en utrolig støtte for meg det siste året.

Julianne Koppen Blindheim

Bergen, mai 2020

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	
Abstract	
Forord	
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Formål	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.4 Kapitteloversikt	4
2. Teoretisk bakgrunn	5
2.1 Overordnede teorier om læring og skriving	5
2.1.1 Didaktikkens grunnkategorier	5
2.1.2 Ulike tilnærminger til læring og skriving	6
2.1.2.1 Hva tilbyr de overordnede tilnærmingene til skriving?	8
2.2 Tidligere forskning om skriving og skriveoppgaver	9
2.2.1 KAL-prosjektet.....	9
2.2.2 SKRIV-prosjektet.....	10
2.2.2.1 Skrivetrekanten.....	12
2.2.3 Normprosjektet.....	14
2.2.3.1 Skrivehjulet	15
2.2.4 Wise Eyes – Prompting for Meaningful Student Writing	17
2.2.5 Hva sier skriveforskningen om skriveoppgaver?	18
2.3 Kunnskapsløftet og skriving som grunnleggende ferdighet	18
2.3.1 Skriving i norskfaget	19
2.3.2 Skriving i engelskfaget.....	20
2.3.3 Hvilke skrivesyn fremmer læreplanene i norsk og engelskfaget?	21
2.4 Skriveoppgaver	22
2.4.1 Definisjon	22
2.4.2 Skrivekultur og introduksjon av skriveoppgaver	23
2.5 Ivaničs skrivediskurser	25
2.5.1 Ferdighetsdiskursen.....	26
2.5.1.1 Skolens grammatikkundervisning	27
2.5.2 Kreativitetsdiskursen	28
2.5.2.1 Kreative tekster - teksttype eller samlebegrep?.....	29
2.5.3 Prosessdiskursen.....	29
2.5.3.1 Prosessorientert skriving versus den australske sjangerskolen	30
2.5.4 Sjangerdiskursen.....	32
2.5.4.1 Eksplisitt versus implisitt sjangerundervisning.....	32
2.5.4.2 Sjanger eller formål?	33
2.5.5 Sosial praksis-diskursen	34
2.5.5.1 Autentiske eller simulerte skriveoppgaver?	35
2.5.6 Den sosiopolitiske diskursen	35
2.5.7 Hva tilbyr de ulike skrivediskursene?	36
3. Metode	37
3.1 Forskningsdesign – Hermeneutisk fenomenologi	37
3.2 Utvalg av lærerinformeranter	37
3.3 Metodetriangulering	38

3.3.1 Semistrukturert intervju	39
3.3.1.1 Intervjuguide	39
3.3.1.2 Gjennomføring av intervjuene	40
3.3.1.3 Transkribering	41
3.3.2 Observasjon	41
3.3.2.1 Observasjonsskjema	41
3.3.2.2 Gjennomføring av observasjonene	42
3.3.3 Tekstanalyse	42
3.4 Analysemetode	43
3.4.1 Fenomenologisk innholdsanalyse	43
3.4.2 Analyse kategorier	43
3.5 Metodekritikk	45
3.5.1 Reliabilitet	45
3.5.2 Validitet	46
3.5.3 Generaliserbarhet og repliserbarhet	47
3.6 Etske hensyn	47
4. Analyse	49
4.1 Hva vektlegger lærerne i egne skriveoppgaver?	49
4.1.1 Skriveoppgaven i norskfaget – lærer N	49
4.1.1.1 Innhold, form og formål	49
4.1.1.2 Skrivesyn	50
4.1.2 Skriveoppgaven i engelskfaget - lærer E	51
4.1.2.1 Innhold, form og formål	51
4.1.2.2 Skrivesyn	52
4.1.3 Sammenligning	52
4.2 Hvordan bruker lærerne egne skriveoppgaver i skriveundervisningen på mellomtrinnet?	53
4.2.1 Beskrivelse av undervisningsøkten til lærer N	53
4.2.1.1 Innhold, form og formål	54
4.2.1.2 Skrivesyn	55
4.2.2 Beskrivelse av undervisningsøkten til lærer E	55
4.2.2.1 Innhold, form og formål	57
4.2.2.2 Skrivesyn	57
4.2.3 Sammenligning	58
4.3 Hvorfor bruker lærerne egne skriveoppgaver i skriveundervisningen på mellomtrinnet?	59
4.3.1 Beskrivelsene til lærer N	59
4.3.1.1 Generelle tanker om skriveoppgaver	59
4.3.1.2 Innhold, form og formål	60
4.3.1.3 Skrivesyn	60
4.3.2 Beskrivelsene til lærer E	61
4.3.2.1 Generelle tanker om skriveoppgaver	61
4.3.2.2 Innhold, form og formål	62
4.3.2.3 Skrivesyn	63
4.3.3 Sammenligning	64
4.4 I hvilken grad samsvarer lærernes skrivesyn med deres beskrivelser, undervisning og oppgavetekster?	65
4.5 I hvilken grad er det funksjonelle synet på skriving synlig i lærernes skriveundervisning?	66
5. Drøfting	68
5.1 Skrivekultur	68
5.2 Proessorientert skriving – relevant eller utdatert?	71
5.3 Norskfaget – Eksplisitt sjangerundervisning	73
5.4 Engelskfaget – Grammatikkundervisning og fokus på kreativitet	75

5.5 Det funksjonelle synet på skriving – Like enkelt i praksis?	78
5.5.1 Sjanger eller teksttype?.....	80
6. Konklusjon.....	82
Litteraturliste.....	84
Vedlegg	91
Vedlegg 1 – Godkjennelse fra NSD	91
Vedlegg 2 – Samtykkeskjema informanter	93
Vedlegg 3- Samtykkeskjema foresatte	96
Vedlegg 4 – Observasjonsskjema	97
Vedlegg 5 – Intervjuguide lærer N.....	99
Vedlegg 6 – Intervjuguide lærer E.....	100
Vedlegg 7 – Skriveoppgave lærer N.....	101
Vedlegg 8 - Skriveoppgave lærer E.....	102

Tabelliste

Tabell 1 - Skrivetrekanten	9
Tabell 2 - Skrivehjulet	12
Tabell 3 - Analysekategorier	45
Tabell 4 - Oppgaveteksten til lærer N	49
Tabell 5 - Oppgaveteksten til lærer E.....	51
Tabell 6 - Sammenligning av funn - Lærernes oppgavetekster.....	52
Tabell 7 - Sammenligning av funn - Lærernes skriveundervisning	58
Tabell 8 - Sammenligning av funn - Lærernes beskrivelser	64
Tabell 9 - Intern koherens - Lærernes oppgavetekster, skriveundervisning og beskrivelser ...	65

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Barn og unge lærer å skrive i flere arenaer enn tidligere, og behovet for skriftlige ferdigheter har aldri vært større (Smidt, 2006, s. 97). Samfunnet vi lever i blir stadig mer tekstbasert, og vi er avhengig av å kunne uttrykke oss skriftlig i ulike sammenhenger for å fungere aktivt i både samfunnet og yrkeslivet. Skolen regnes fortsatt som samfunnets viktigste institusjon for skriveopplæring, noe som betyr at skolen har ansvar for å ruste elevene for møtet med samfunnets ulike skriveroller. Skolens skriveopplæring er svært oppgaveorientert (Ongstad, 2009, s. 74), og hvilke skriveoppgaver læreren gir har dermed mye å si for bredden i elevenes skriftkompetanse.

Skolens skriveopplæring har endret seg i takt med samfunnets utvikling, og i 2006 introduserte læreplanverket for Kunnskapsløftet skriving som en av fem grunnleggende ferdigheter. Innføringen førte til at skriving ble betraktet som et viktig redskap for læring i alle fag, og det ble fastslått at alle faglærere har ansvar for skolens skriveopplæring gjennom innføring i fagenes ulike tekstkulturer (Berge, 2005a, s. 3). Kunnskapsløftet ble dessuten revidert i 2013, noe som førte til at sjangrene ble erstattet med teksttyper og et formålsrettet fokus på skriving. I skrivende stund er Fagfornyelsen (LK20) rett rundt hjørnet, og det nye læreplanverket skal videreføre arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i alle fag. Fagfornyelsen fører ikke til vesentlige endringer i skolens skriveopplæring eller mine forskningsfokus. Opplæringen i skriving som grunnleggende ferdighet skal fortsatt knyttes opp mot fagenes kompetansemål, og Kunnskapsløftets prinsipp om metodefrihet videreføres. Dette betyr at læreren, og skriveoppgavene læreren gir, fortsatt har stor innflytelse på hvordan det arbeides med skriving i norske klasserom. Jeg vil videre forholde meg til læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06), siden det var gjeldende i de to undervisningssituasjonene jeg forsket på. Dersom jeg henviser til andre læreplanverk vil dette bli presisert.

Skriveoppgaven beskrives som den mest krevende og minst forståtte utfordringen i en lærers arbeid (White, 2007, s. 1). Måten skriveoppgavene blir formulert på legger sterke føringer for hvordan elevene skriver i skolehverdagen (Kvistad & Smemo, 2015, s. 221), og det er overraskende at skriveoppgaver har blitt lite utforsket i forskning sammenlignet med andre sider av skolens skriveopplæring (Otnes, 2015a, s. 15). Forskning på skriveoppgaver ble sett på som en forsømt disiplin allerede i 1988 (Ruth & Murphy, 1988), og skriveoppgaver har tidligere

blitt nevnt tilfeldig og usystematisk i publikasjoner om skriving generelt (Otnes, 2015a, s. 15). Fokuset på skriveoppgaver som forskningsobjekt har heldigvis økt de siste årene, og dette kan ses i sammenheng med antologien *Å invitere elever til skriving*. Antologien ble publisert i 2015, og består av flere studier som undersøker viktige aspekter ved fenomenet skriveoppgaver. Bidragsyterne studerer skriveoppgaver som egne typer tekster, og oppgavene blir blant annet analysert ut ifra relevant skriveteori og hvordan de fremmer formål, mottaker, skriverolle og skriveoppdrag. Antologien har bidratt med viktig og etterspurt kunnskap om skriveoppgaver, men Otnes (2015a, s. 15) etterlyser fortsatt flere studier som retter søkelyset mot ulike aspekter ved skriveoppgaver.

1.2 Formål

Begrepet skriveoppgaver genererer bare 36 referanser på Skrivbib, som er en bibliografi over nordisk skriveforskning. 14 av disse referansene er knyttet til antologien *Å invitere elever til skriving*, og 4 av dem er knyttet til intervensjonsstudien Normprosjektet. Jeg mener derfor, i likhet med Otnes, at etterlysningen av flere studier om skriveoppgaver bør bli tatt på alvor. Otnes (2015a, s. 15), som er Norm-forsker og redaktør for antologien, skriver at de fleste som forsker på skriveoppgaver undersøker oppgavetekster som blir gitt på offentlige tester og eksamener. Dette fokuset har ført til at vi fortsatt mangler studier som undersøker skolehverdagens skriveoppgaver, spesielt i form av lærebokoppgaver og lærergenererte skriveoppgaver. Otnes skriver at denne mangelen kan ha oppstått fordi skriveoppgaver i klasseromskontekster er mindre tilgjengelige enn skriveoppgaver som blir gitt i offentlige tester eller eksamener. Hun fremhever imidlertid Normprosjektet, som hun selv var en del av. Normprosjektet har undersøkt skolehverdagens skriveoppgaver og bidratt med viktig kunnskap om hvordan lærere designer skriveoppgaver, samt hvilken funksjon skriveoppgavene har i ulike skriveaktiviteter i klasserommet (Otnes, 2015a og Solheim & Matre, 2014)

Jeg har i stor grad blitt motivert av antologien og Normprosjektet til å gjennomføre dette masterprosjektet. Jeg har alltid hatt stor interesse for skriveopplæring, og etterlysningen til Otnes førte til et ønske om å bidra med forskning om skolehverdagens skriveoppgaver. Dette masterprosjektet retter søkelyset mot lærergenererte skriveoppgaver, og formålet er å undersøke hvilke skrivesyn som kommer til uttrykk i lærergenererte skriveoppgaver på mellomtrinnet i skolefagene norsk og engelsk. Jeg tar hovedsakelig utgangspunkt i lærernes beskrivelser for å undersøke hvilke skrivesyn som ligger til grunn for deres skriveoppgaver,

men jeg ser også nærmere på hva lærerne vektlegger i egne oppgavetekster, samt hvordan og hvorfor de bruker egne skriveoppgaver i skriveundervisningen på mellomtrinnet. Jeg mener at dette forskningsfokuset er relevant fordi lærernes oppgavetekster og skrivesyn i stor grad påvirker skolens skriveopplæring. Synet på skriving har dessuten endret seg mye de siste årene, og læreplanverket Kunnskapsløftet vektlegger flere forskjellige tilnærminger til skriving. Jeg mener derfor at vi trenger studier som undersøker hvilke skrivesyn lærere faktisk vektlegger i egne beskrivelser, undervisning og oppgavetekster.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av manglende forskning om skolehverdagens skriveoppgaver og egne interesser, søker jeg svar på følgende problemstilling:

Hvilke skrivesyn vektlegges i lærergenererte skriveoppgaver på mellomtrinnet?

Ut ifra dette forskningsfokuset har jeg valgt å formulere fem konkrete forskningsspørsmål:

1. *Hva vektlegger lærerne i egne skriveoppgaver?*
2. *Hvordan bruker lærerne egne skriveoppgaver i skriveundervisningen på mellomtrinnet?*
3. *Hvorfor bruker lærerne egne skriveoppgaver i skriveundervisningen på mellomtrinnet?*
4. *I hvilken grad samsvarer lærernes skrivesyn med deres beskrivelser, undervisning og skriveoppgaver?*
5. *I hvilken grad er det funksjonelle synet på skriving synlig i lærernes skriveundervisning?*

Masterprosjektet undersøker hovedsakelig hvilke skrivesyn som vektlegges i lærergenererte skriveoppgaver på mellomtrinnet i norsk og engelskfaget. For å få et helhetlig innblikk i fenomenet lærergenererte skriveoppgavene valgte jeg å samle inn datamateriale gjennom en triangulering av de tre kvalitative metodene intervju, observasjon og tekstanalyse. Lærernes beskrivelser og refleksjoner er det primære forskningsobjektet, og primærmaterialet består av transkripsjoner fra to semistrukturerte intervju. Primærmaterialet dreier seg hovedsakelig om hvorfor lærerne bruker egne skriveoppgaver. Jeg har dessuten sett nærmere på hva lærerne

vektlegger i egne oppgavetekster, samt hvordan disse skriveoppgavene blir brukt i skriveundervisningen på mellomtrinnet. Sekundærmaterialet består derfor av feltnotater fra to observasjoner og to skriveoppgaver.

1.4 Kapitteloversikt

Dette masterprosjektet består av seks kapitler. I det innledende kapitlet har jeg gjort rede for studiens bakgrunn, formål, problemstilling og forskningsspørsmål. I teorikapitlet presenterer jeg først didaktikkens grunnkategorier hva, hvordan og hvorfor. Deretter presenterer jeg tre forskjellige tilnærminger til skriving og fire sentrale forskningsprosjekter. Teorikapitlet tar avslutningsvis for seg læreplanene i norsk og engelsk, relevant teori om skriveoppgaver og Ivaničs seks skriveoppgaver. Metodekapitlet presenterer prosjektets forskningsdesign, utvalg og metodetriangulering. Kapitlet gjør dessuten rede for analysemetoden, mine metodiske valg og ulike etiske hensyn. Analysekapitlet består av mine resultater og analyser. Hovedfunnene fra analysen vil deretter drøftes opp mot relevant skriveforskning og teori i drøftingskapitlet. Avslutningsvis kommer et oppsummerende kapittel som presenterer min konklusjon. ¹

¹ Jeg gjør oppmerksom på at tittelen på masteroppgaven har endret seg underveis i forskningsprosessen, og at tittelen i vedleggene ikke samsvarer med den endelige tittelen.

2. Teoretisk bakgrunn

Teorien danner grunnlaget for min forståelsesramme, og den legger føringer for mine metodiske valg, analyser og tolkninger. I teorikapittelet kombinerer jeg generell didaktikk med relevant skriveteori og skriveforskning, slik at jeg senere kan undersøke hvilke skrivesyn som vektlegges i lærergenererte skriveoppgaver på mellomtrinnet i norsk og engelskfaget. Jeg tar utgangspunkt i kognitive, sosiokulturelle og funksjonelle tilnærminger til skriving, og gjør rede for hvordan disse tilnærmingene preger tidligere skriveforskning og læreplanverket Kunnskapsløftet. Tidligere skriveforskning viser at læreres skrivesyn er sammensatt, og jeg tar utgangspunkt i Ivaničs seks skrivediskurser for å identifisere ulike skrivesyn i mitt datamateriale. Skrivediskursene er godt egnet til å analysere hvilke prioriteringer lærerne gjør i egne skriveoppgaver og skriveundervisning, og diskursene gir viktig innsikt i lærernes sammensatte skrivesyn.

2.1 Overordnede teorier om læring og skriving

2.1.1 Didaktikkens grunnkategorier

Didaktikken omhandler den opplæringen, oppdragelsen og sosialiseringen som skjer i skolen (NOU 2010: 8, s. 24). Den har tidligere blitt betraktet som teori om læring og undervisning, men didaktikken har i senere tid utviklet seg til å inkludere praksisaspektet (Gundem, 2008, s. 4). Didaktikken kan dermed sies å dreie seg om å beskrive og analysere undervisning og læring, samt å gi anvisninger og forslag om hvordan undervisningen faktisk burde være (Pettersen, 2005, s. 35). Samlet sett kan vi si at didaktikken er teoretisk fundert, empirisk orientert og praktisk i sitt siktemål (Sivesind, 2002, s. 245).

En mye brukt inndeling av didaktikken som fagfelt er undervisningens *hva, hvordan og hvorfor* (NOU 2015:8, s. 41). Didaktikkens *hva* dreier seg om hva læringen skal handle om, hvilke læringsresultater vi sikter etter og hvilken retning læringsprosessene skal ta. Det handler altså om målrettet læring, og kategorien beskriver de læringsmålene, kunnskapene og ferdighetene undervisningen er rettet mot (Pettersen, 2005, s. 41–42). Kategorien handler dessuten om innholdsaspektet i undervisningen (Gundem, 2008, s. 5), fordi målene for læringen alltid vil være koblet opp mot et bestemt innhold i et fag, emne eller kunnskapsområde (Pettersen, 2005, s. 42). Didaktikkens *hvordan* handler om lærerens pedagogiske virkemidler, strategier og metoder. Dette kan omfatte alt fra spesifikke metoder, generelle undervisningsprinsipper,

læreratferd, forskjellige undervisningsformer til sosial organisering (Pettersen, 2005, s. 41). Kategorien handler med andre ord om formidlings- og læringsaspektet (Gundem, 2009, s. 5). Didaktikkens *hvorfor* dreier seg om undervisningens intensjon, og hva læreren ønsker å oppnå gjennom undervisning og ulike pedagogiske virkemidler. Kategorien kan dermed knyttes til formålet med undervisningen, og lærerens begrunnelser (Pettersen, 2005, s. 41). Samlet sett kan vi si at didaktikkens grunnkategorier dreier seg om *hva* som skal undervises og læres, *hvordan* det skal undervises og læres, og hvilken hensikt eller *hvorfor* noe skal undervises og læres (Gundem, 2008, s. 5). Didaktikkens grunnkategorier påvirker hverandre gjensidig, og det er viktig å tenke igjennom disse kategoriene når undervisningen skal planlegges og gjennomføres. I dette masterprosjektet vil kategoriene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* bli brukt til å analysere lærernes beskrivelser, undervisning og oppgavetekster.

2.1.2 Ulike tilnærminger til læring og skriving

Skriveforskningen består av ulike tilnærminger som vektlegger forskjellige forståelser av hva skriving er og hva skolens skriveopplæring bør inneholde. Skriving er et fenomen som består av forskjellige dimensjoner, og de ulike tilnærmingene søker å utvikle og bidra med viktig kunnskap om disse dimensjonene (Kringstad & Kvithyld, 2014a, s. 13). I dette masterprosjektet avgrensers jeg meg til å presentere kognitive, sosiokulturelle og funksjonelle tilnærminger til skriving. Dette valget er tatt på bakgrunn av relevans, og den følgende redegjørelsen gir ikke et helhetlig innblikk i skriveforskningens ulike tilnærminger.

Den kognitive tilnærmingen til skriving legger vekt på at det foregår kognitive, indre prosesser når man skriver. Hoel (1997, s. 3) karakteriserer tilnærmingen som ”innoverrettede” skriveteorier, fordi den er opptatt av å kartlegge de kognitive prosessene som utfolder seg når vi skriver. Kognitiv skriveforskning studerer blant annet hvordan skriveren bruker tanker og mentale evner til å produsere tekster. Det legges dessuten vekt på at skriveren veksler mellom ulike nivåer i teksten, og skriving blir sett på som en rekke rekursive underprosesser, som avbryter hverandre underveis i skrivingen. Denne vektleggingen utfordret ideen om at skriving er en lineær prosess, og den markerte et nytt syn i skriveforskningen (Hoel, 1997, s. 11–14). Det kognitive skrivesynet vektlegger både motivasjon og skrivestrategier. Motivasjon handler om bevissthet om formålet med skrivingen, holdninger til skriving og evnen til å vurdere hva som er hensiktsmessig å gjøre i skriveprosessen. Skrivestrategier blir sett på som målrettede handlinger skriveren utfører for å planlegge og gjennomføre skriveprosessen (Kringstad &

Kvithyld, 2014a, s. 14). Skrivere går igjennom ulike skriveprosesser, og hver enkelt av oss bruker forskjellige skrivestrategier underveis (Hoel, 1997, s. 4). Dette betyr at et arbeidsmønster ikke nødvendigvis passer for alle skrivere (Dysthe, 1993, s. 53).

Den kognitive skriveforskningen ble utfordret av en mer sosialt orientert forskning på åttitallet (Kringstad & Kvithyld, 2014a, s. 14). Den sosiokulturelle tilnærmingen konsentrerer seg om rollen til den sosiale konteksten i elevenes skriveprosesser, og Hoel (1997, s. 3) kobler den opp mot ”utoverrettede” skriveteorier, som ser på skriveren i forhold til sosiale og kulturelle omgivelser. Skrivning i et sosiokulturelt perspektiv bygger på forestillinger om språk, skrivning og tekster som sosiale fenomen, og som uttrykk for ulike diskursmiljø. Diskursmiljøene består av konvensjoner som bestemmer hvordan mening blir strukturert, og tilnærmingen er opptatt av at skolens skriveopplæring skal lære elevene hvilke tekstnormer som hører til ulike diskursmiljø (Hoel, 1997, s. 30–31). Sosiokulturell skriveforskning definerer klasserommet som et eget sosialt definert praksisfellesskap, som former både skriveprosesser og tekster (Fjørtoft, 2014, s. 161). Skrivning blir altså sett på som dialogiske prosesser der skriveren er i dialog med et vell av andre tekster, både bevisst og ubevisst, og skriveren utfører handlinger med ulike semiotiske ressurser. Semiotiske ressurser er tegn, handlinger eller objekter med potensial for å skape mening (Tønnessen & Kvåle, 2016, s. 179), som er formet av forutgående praksis, historie, kultur og ideologi. Skrivehandlinger er med andre ord situerte i bestemte situasjoner som påvirker skriveren (Kringstad & Kvithyld, 2014a, s. 14), og dette kan kobles opp mot intertekstualitet (Hoel, 1997, s. 31).

Kognitive og sosiokulturelle tilnærminger til skrivning bygger hovedsakelig på generelle læringsteorier, mens det funksjonelle synet på skrivning tar utgangspunkt i skriveteori. Det funksjonelle synet på skrivning er forankret i sosialsemiotisk teori, som innebærer at fokuset ligger på hva man kan gjøre med skrift og hva som kan oppnås gjennom skrivning (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Den funksjonelle tilnærmingen til skrivning forsøker å forstå hva skrift brukes til ved å undersøke den kommunikative grunnhensikten med skriftlig kommunikasjon. Dette betyr at skriftens funksjoner er sentralt, og det er teksten som kommunikasjon som står i sentrum. Tilnærmingen mener at skrivekompetanse handler om relasjonen mellom handling og formål, og at denne relasjonen blir realisert gjennom ulike semiotiske medieringsressurser. Dette funksjonelle teorigrunnlaget er blant annet visualisert i Skrivetrekanten og Skrivehjulet, som hjelper oss å se ulike aspekter ved skrivning og hva skrivning blir brukt til i samfunnet

(Solheim & Matre, 2014, s. 78). Skrivehjulet og det funksjonelle synet på skriving vil forklares nærmere senere i teorikapittelet.

2.1.2.1 Hva tilbyr de overordnede tilnærmingene til skriving?

Hoel (1997, s. 37) skriver at kognitiv skriveforskning, med sine ”innoverrettede” teorier, bidrar til å vise de kompliserte prosessene som foregår i skriverens tanker, mens den sosiokulturelle skriveforskningens ”utoverrettede” teorier bidrar til å vise det kompliserte samspillet mellom skriveren, teksten og verden utenfor. Dette betyr at tilnærmingene ikke nødvendigvis er motsetninger, da den konteksten skrivingen er en del av er både sosial og mental. Med dette mener Hoel (1997, s. 39–40) at skriverens kontekst peker utover fra individet mot den ytre konteksten, men også innover mot det som foregår i skriverens sinn. Den funksjonelle tilnærmingen til skriving har flest fellestrekk med den sosiokulturelle tilnærmingen til skriving, da det legges vekt på at skriveren skal tilpasse tekster til ulike situasjoner og mottakere. Både den sosiokulturelle og den funksjonelle tilnærmingen vektlegger dessuten semiotiske ressurser.

De ulike tilnærmingene til skriving vektlegger forskjellige aspekter ved fenomenet skriving, men de trenger ikke nødvendigvis å være motstridende av den grunn. Hoel (1997, s. 40) påpeker at det kan være fruktbart å se teoriene som utfyllende for å fange mangfoldet i det skrivende klasserommet. Den kognitive tilnærmingen kan for eksempel bidra med undersøkelser om læringseffekt ved forskjellige typer skriveopplæring, mens den sosiokulturelle tilnærmingen kan undersøke hva som kjennetegner den skrivingen og skriveopplæringen som foregår i norsk skole (Kringstad & Kvithyld, 2014a, s. 15). Den funksjonelle tilnærmingen til skriving tilbyr dessuten et teoretisk grunnlag for å drøfte sammenhenger mellom formålet med skriving i ulike situasjoner, visse symbolske og sosiale handlinger man utfører med skrift, og visse semiotiske verktøy. Med dette som grunnlag kan lærere reflektere over hva som er hensiktsmessig skriving i ulike fag (Kringstad & Kvithyld, 2014a, s. 13). Ulike forskningstilnæringer viser potensial i forskjellige måter å gjennomføre skolens skriveopplæring på, og perspektivene bidrar til å fremstille fenomenet skriving på en helhetlig måte. De tre overordnede tilnærmingene til læring og skriving vil i det følgende bidra med et perspektiv på tidligere skriveforskning og de ulike skrivesynene som kan ligge bak både formulering og iscenesettelse av skriveoppgaver i skolen.

2.2 Tidligere forskning om skriving og skriveoppgaver

2.2.1 KAL-prosjektet

KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) er en omfattende studie av norske elevers skrivekompetanse, der formålet var å vurdere læringsutbyttet i norsk skriftlig i grunnskolen slik det kom til uttrykk etter avsluttende eksamen på tiende trinn. Datamaterialet ble samlet inn fra 1997 til 2001, noe som betyr at materialet er hentet fra de to siste årene med Mønsterplanen (M87), og eksamen etter de to første årene med Læreplanen fra 1997 (L97) (Evensen, 2003, s. 3). Selv om det primære forskningsobjektet egentlig var elevtekstene, og hvordan disse ble vurdert, rettet KAL-prosjektet også oppmerksomhet mot oppgavetekstene. Oppgavene på eksamen ble analysert ut ifra spørsmål knyttet til sjanger, valgfrihet, kjønn, tema og prestasjonsnivå (Otnes, 2015a, s. 17).

KAL-prosjektet finner at oppgavevalgene på eksamen er kjønnsdelt. Jentene skriver helst om temaer knyttet til nære relasjoner, mens guttene foretrekker å skrive om eksistensielle spørsmål og livsfaserelatert problematikk (Evensen, 2003, s. 12-14). Analysene av eksamensoppgavene viser at elevene får stor tematisk og sjangermessig valgfrihet (Evensen, 2003, s. 11), men ifølge Berge (2005b, s. 81) prioriteres den narrative skrivingen i stor grad. KAL-prosjektet finner at 62, 6% av elevene velger å skrive narrativt, og dette peker på at invitasjoner til fortellende sjangre dominerer i oppgavesettene (Berge, 2005b, s. 81). Bare 10 til 15% av elevene velger å skrive i sakprosasjangeren, og de fleste av disse er gutter (Evensen, 2003, s. 11). Funnene til KAL-prosjektet viser at alle elever mestrer å skrive rimelig gode fortellinger, men at betraktelig færre mestrer å skrive gode resonnerende tekster. Elevene har blant annet problemer med å koble egne erfaringer til kunnskapsstoffet i resonnerende tekster. Et fellestrekk for dem som mestrer både fortellende og resonnerende skriving er at de klarer å skape en virtuell skrivesituasjon, der de kommuniserer med tenkte deltakere (Berge, 2005b, s. 186–187). Disse funnene tyder på at elever som mestrer resonnerende tekster klarer å se for seg tenkte mottakere og formålet med skrivingen, og dette viser en tydelig funksjonell innstilling til skriving. Hertzberg (2008, s. 225) skriver dessuten at elevenes skrivestil i resonnerende tekster bærer preg av narrativ skrivestrategi og ekspressivt språk. Dette kan være en negativ konsekvens av at skolens skriveopplæring i stor grad vektlegger narrative sjangrer. En annen utfordring KAL-prosjektet peker på er at undervisning som bare vektlegger narrative sjangre kan føre til at elevene blir bundet til å skrive fortellinger, og at de velger bort andre sjangre fordi de oppleves som vanskelige. For å unngå disse konsekvensene må skolens skriveundervisning utvide

elevenes uttrykksrepertoar i andre sjangre enn den fortellende (Hertzberg, 2008, s. 238). KAL-prosjektet konkluderer med at fortellende skriving står sterkt i skolens sammensatte tekstkultur, og at norske elever er bedre til å skrive personlige og fortellende tekster enn sakpregede tekster (Evensen, 2003, s. 14–16).

KAL-prosjektet tar utgangspunkt i utdanningspolitiske ønskemål, og funnene i prosjektet var definerende for læreplanreformen Kunnskapsløftet og innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene. At skriving ble en grunnleggende ferdighet, førte til at det ble viktig å skrive fagtekster i alle fag, i motsetning til L97, der skriveopplæring i ulike sjangre var forbeholdt norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 1–2). Kunnskapsløftet sidestilte dessuten skjønnlitteratur og sakprosa, og særlig etter revisjonen i 2013 ble sjangerbegrepet nedtonet i skriveopplæringen. Revisjonen av læreplanverket i 2013 førte dessuten til at det ble lagt til grunn et mer funksjonelt syn på skriving, med vekt på tekstens formål og mottakere (Norendal, 2016, s. 10). Jeg tolker det som at KAL-prosjektet hadde en sosiokulturell tilnærming til skriving, og jeg mener at flere av utfordringene prosjektet pekte på bidro til å fremme et mer funksjonelt syn på skriving.

2.2.2 SKRIV-prosjektet

Kunnskapsløftet introduserte skriving som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag i 2006, og med dette som bakgrunn startet skriveforskningsmiljøet i Trondheim SKRIV-prosjektet (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring) samme høst. Formålet med SKRIV-prosjektet var å undersøke hvilken kunnskap skriveledere trenger for å støtte elevers utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i alle fag (Smidt, 2011, s. 7). Prosjektets datamateriale består av observasjoner av ulike skriveaktiviteter i fjorten barnehager, grunnskoler og videregående skoler i Midt-Norge (Smidt, 2011, s. 12).

Funnene i SKRIV-prosjektet viser at det foregår mye fragmentert skriving i skolen i form av løsrevde svar på spørsmål, korte skriveoppgaver som aldri blir lest eller brukt, og skriving som ikke inngår i en helhetlig skriveopplæring (Smidt, 2010, s. 26). Funnene tyder dessuten på at formålet med skriveoppgavene lærerne gir er underkommunisert, og at skrivingen i liten grad har relevans ut over den aktuelle skrivesituasjonen (Solheim & Matre, 2014, s. 76). Lærerne har ofte en formening om hva formålet er, men dette blir ikke tydelig nok kommunisert til elevene. SKRIV-prosjektet mener at et underkommunisert formål fører til manglende forståelse

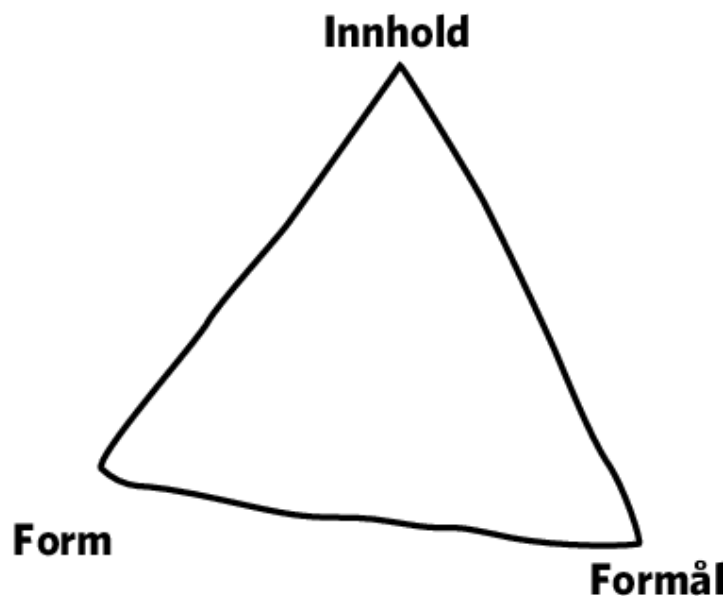
om hvorfor elevene skal skrive, hva skriften skal brukes til, hva elevene skal lære når de skriver og hvordan skriving i bestemte situasjoner kan bidra til utvikling av elevenes skriftkompetanse. SKRIV-forskerne hevder at en avklaring av formålet er viktig, og de mener at dette handler om å sette enkeltstående skriveoppgaver inn i et helhetlig læringsperspektiv, der utviklingen av skriving som grunnleggende ferdigheter er målet (Kringstad & Kvithyld, 2014a, s. 8). Funnene i SKRIV-prosjektet kan ikke uten videre bekrefte at bevissthet om skriveformålet gir bedre læringseffekt, men de tyder på at lærere har mye å tjene på å iscenesette skrivesituasjoner der formålet er tydeliggjort. Skriving som foregår utenfor skolen settes jo alltid i gang av formålet. Vi skriver i hverdagen fordi vi ønsker å kommunisere, og det er formålet som bestemmer hvilken form teksten får og hvordan innholdet skal presenteres (Kringstad & Kvithyld, 2014a, s. 7). SKRIV-prosjektet konkluderer med at elevene må få vite hvorfor de skal skrive, hvem som er mottakeren og hva teksten skal brukes til. Det er viktig at elevene forstår formålet med skrivingen, slik at de får muligheten til å overvåke sin egen læringsprosess. Dersom de ikke er klar over hvorfor de skal skrive, vil skrivingen fremstå som en enkeltstående hendelse. Konsekvensen for skolens skriveopplæring blir da at elevene ikke ser det langsiktige læringsperspektivet. SKRIV-forskerne mener at læreren bør legge opp til et tydelig formål hver gang hen gir skriveoppgaver, enten det dreier seg om formell eller uformell skriving. Formålet i formell skriving kan gjerne være rettet mot en mottaker, mens formålet i uformell skriving kan dreie seg om utforskning eller refleksjon rundt faglige emner (Kringstad & Kvithyld, 2014a, s. 7-8).

SKRIV-prosjektet bygger på både sosiokulturelle og funksjonelle tilnæringer til skriving (Smidt & Solheim, 2013, s. 189). Det sosiokulturelle skrivesynet er sentralt fordi prosjektet undersøker hvordan skriving i skolen inngår i en større læringsøkologi. Skriving i skolen blir dermed sett på som en sosial praksis som er innvevd i andre sosiale praksiser, institusjonelle føringer, fagtradisjoner og tekstnormer. Det sosiokulturelle synet på skriving understreker at skrivesituasjoner, oppgaver, arbeidsmåter og undervisning er vevd inn i sosiale sammenhenger, og at barna hele tiden er i dialog med hverandre, læreren, lærebøker, læreplaner og faglige krav (Smidt, 2010, s. 16). Dette synet på skriving presiserer dessuten at bestemte sjangrer lever i bestemte økologier. Evensen (2010, s. 19) skriver at klasserommet bare kan være en del av disse økologiene i begrenset grad, men legger til at klasserommet har en egen økologi der det eksisterer egne sjangre. Det funksjonelle synet på skriving er også sentralt i SKRIV-prosjektet. Prosjektet analyserer skrivesituasjoner i skolen ved hjelp av skrivetrekanten, som vektlegger bruksdimensjonen ved tekster og skriving. Det funksjonelle synet på skriving er sentralt i både

analysene og funnene i SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010, s. 22–23), og funnene peker på hvor viktig formålet er i ulike skrivesituasjoner i skolen.

2.2.2.1 Skrivetrekanten

For å kunne analysere og avklare ulike skrivesituasjoner i skolen utviklet SKRIV-prosjektet den skriveteoretiske modellen skrivetrekanten (Smidt, 2010, s. 23). Modellen bygger på Ongstads (2004, s. 94) triadiske syn på skriving og kommunikasjon, som handler om at alle ytringer må ha et innhold, en form og en funksjon. Dette vil si at alle ytringer har tre aspekter: hva de handler om, hvordan skriveren uttrykker seg og hva de brukes til.



Tabell 1 – Skrivetrekanten (Skrivesenteret, 2013a)

Skrivetrekanten uttrykker at de sjangrene vi ytrer oss i har en innholdsside, en formside og en bruksside (Smidt, 2011, s. 12). Smidt (2010, s. 31) skriver at det er viktig å ha et triadisk perspektiv på sjangre fordi de ofte ensidig blir koblet til form, selv om sjangrene egentlig handler like mye om innhold og formål. Skrivetrekanten kan, som nevnt tidligere, brukes for å avklare og analysere skrivesituasjoner i skolen. Modellen kan også brukes som et verktøy for å designe skriveoppgaver. Skrivetrekanten egner seg godt til oppgavedesign fordi den uttrykker at gode skriveoppgaver tilbyr skriveren et aktuelt innhold og tjenlige former å presentere dette i. Modellen påpeker dessuten at innholdet og formen i en skriveprosess bare kan fungere dersom de har en retning, og dette betyr at læreren bør legge til rette for en avklart mottaker (Solheim, 2011, s. 46).

Innholdsaspektet i skrivetrekanten handler om at læreren må tilby en avgrenset skriveoppgave (Skrivesenteret, 2013a). I arbeidet med innholdet møter elevenes erfaringsverden nye faglige begreper og prosesser, som setter eksisterende kunnskaper og erfaringer inn i nye sammenhenger (Solheim, Larsen & Torvatn, 2010, s. 41). Det er dermed viktig at elevene får hjelp til å aktivere egne forkunnskaper, og komme i gang med skrivingen gjennom ulike førskrivingsaktiviteter (Skrivesenteret, 2013a). Formaspektet i skrivetrekanten handler om å gi elevene forbilder eller mønstre for hvordan de skal skrive og utforme tekstene sine. Det dreier seg altså ikke om rigide sjangerkrav eller oppskrifter. Elevene trenger kunnskap om ulike sjangre, og de må få hjelp til å se hva slags form tekstene deres kan ha (Skrivesenteret, 2013a). Elevene må lære om hvordan tekster bygges opp, og hvordan de ser ut i ulike sjangre. I arbeidet med formaspektet transformerer elevene kulturelle ressurser, og innlemmer de i sitt eget uttrykksrepertoar. Dette vil si at elevene finner passende språk og former for innholdet som skal presenteres (Solheim et al., 2010, s. 41). Når formaspektet skal avklares er det viktig å passe på at fokuset på form og sjangerkrav ikke blir for ensidig, men at man heller er opptatt av å vise mulighetene de ulike formene for skriving byr på (Skrivesenteret, 2013a). Skrivetrekanten uttrykker dessuten at elevene må få vite hvorfor de skal skrive teksten, hva den skal brukes til, hvem som skal lese den og hvordan den skal leses (Skrivesenteret, 2013a). Dette handler om å avklare formålet med skrivingen, og eventuelle mottakere, slik at elevene opplever at deres skrivearbeid blir videreført og brukt til noe (Solheim, 2011, s. 47). Formålsaspektet er i skolesammenheng knyttet til tekstene sin funksjon som lærestykke, men tekstene inngår også i et kunnskaps- og tekstfellesskap i klasserommet, som står i dialog med verden utenfor (Solheim, et al., 2010, s. 41).

Ongstad (2004, s. 95) skriver at alle aspektene bør ha en like stor del av skolens skriveopplæring, selv om han tidligere har vært mest opptatt av formålet. Solheim (2011, s. 47) peker også på dette, da hun skriver at aspektene er avhengige av hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Dette betyr ikke at alle aspektene må vektlegges i hver enkelt skriveoppgave eller skrivesituasjon, og læreren kan bevisst velge å variere mellom hvilke aspekter som vektlegges i forskjellige skriveoppgaver. Noen ganger kan det for eksempel være formålstjenlig å legge vekt på at elevene får en tjenlig form å presentere stoffet sitt i, mens andre ganger kan læreren prioritere det faglige innholdet i elevenes tekster. Det er imidlertid viktig at læreren ser helheten i skolens skriveopplæring ved å vektlegge både innhold, form og formål (Solheim et al., 2010, s. 40–42). Det triadiske synet på skriving er sentralt i dette

masterprosjektet fordi jeg undersøker hva lærerne vektlegger i egne oppgavetekster, samt hvordan og hvorfor de bruker egne skriveoppgaver i undervisningen. Dette kan knyttes opp mot aspektene innhold, form og formål. Skrivetrekanten brukes dessuten for å undersøke i hvilken grad det funksjonelle synet på skriving er synlig i lærernes beskrivelser, undervisning og skriveoppgaver.

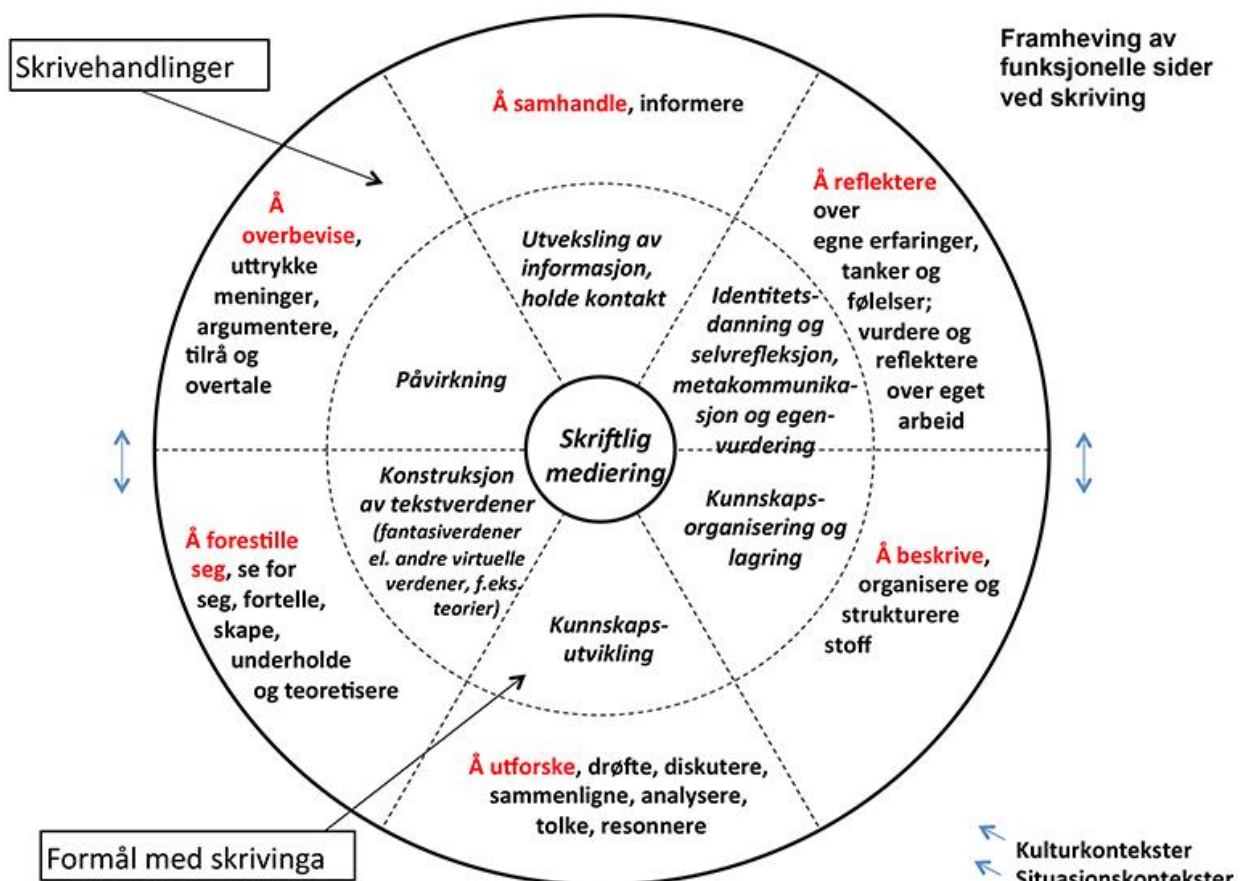
2.2.3 Normprosjektet

Normprosjektet (Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning) startet i 2012, og prosjektet er en stor intervensjonsstudie av skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving i norsk skole. Formålet med Normprosjektet var å utvikle eksplisitte forventningsnormer for elever på gitte vurderingsområder etter fire og sju års opplæring, for å deretter prøve ut disse normene som grunnlag for skriveopplæring og vurdering i skolen (Solheim & Matre, 2014, s. 82). Normprosjektet er i likhet med SKRIV-prosjektet, rettet mot skriving i alle skolefag, og forskerne fulgte elever og lærere på tredje, fjerde, sjette og syvende trinn. Prosjektgruppa samlet inn rundt 600 skriveoppgaver, og de rettet i stor grad søkelyset mot skolehverdagens skriveoppgaver. Normprosjektet undersøkte hvordan lærerne designet skriveoppgaver, samt hvilken funksjon disse oppgavene hadde i ulike skriveaktiviteter i klasserommet (Otnes, 2015a, s. 19). Den skriveteoretiske modellen skrivehjulet, som jeg straks kommer tilbake til, stod sentralt i prosjektet og dannet utgangspunkt for skriveoppgavene som ble designet (Solheim & Matre, 2014, s. 77).

SKRIV-prosjektets funn tyder på at elevenes skriveferdigheter kan forklares ut ifra kvaliteten på lærernes skriveundervisning, og ikke med utgangspunkt i kjønn, målform eller morsmål (Berge & Skar, 2015, s. 49–50). Kvaliteten på lærernes skriveundervisning dreier seg blant annet om hvordan skriveoppgavene er utviklet og forankret i skolens læringsaktiviteter, bruken av formativ vurdering i skriveprosessen, hvordan lærerne modellerer skriveoppgavene i undervisningen og om elevenes motivasjon for skriving (Berge & Skar, 2015, s. 51). Normprosjektet legger vekt på at presise oppgaveformuleringer er viktig for å skape gode skrivesituasjoner i skolen. Lærerne i Normprosjektet meldte om at elevene skriver mer enn tidligere i flere fag, og at de er mer bevisste på hva de ønsker å oppnå ved å gi elevene skriveoppgaver (Otnes, 2014, s. 242). Lærerne opplevde dessuten vurderingsområdene og forventningsnormene som nyttige (Solheim & Matre, 2014, s. 242).

2.2.3.1 Skrivehjulet

Normprosjektet er forankret i et funksjonelt syn på skriving, der skriving blir betraktet som en forutsetning for læring og deltakelse i samfunnet (Berge, Evensen & Thygesen, 2016, s. 172). Prosjektet tar med andre ord utgangspunkt i hva man kan gjøre med skrift, og hva man kan oppnå gjennom skriving (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Dette skrivesynet blir visualisert i skrivehjulet, som opprinnelig ble utviklet av en ekspertgruppe i forbindelse med de nasjonale skriveprøvene. Ekspertgruppen la vekt på skrivingens funksjon, og dette fokuset førte til utviklingen av den visuelle modellen Skrivehjulet (Berge, 2005a, s. 13–14). Skrivehjulet ble videreutviklet gjennom Normprosjektet for å fremme formålsrettet skriving, og modellen fokuserer på handling og formål fremfor sjanger (Berge et al., 2016, s. 172). Skrivehjulet er en modell for skriving i alle fag (Dagsland, 2015, s. 204), og den fremhever ulike sider ved skriving og hva skriving kan brukes til i samfunnet og opplæringen (Skrivesenteret, 2013b).



Tabell 2 - Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2013b)

Skrivehjulet viser skriftens kompleksitet i ulike sammenhenger (Smidt, 2011, s. 11), og modellen er bygd opp rundt de tre dimensjonene skrivehandling, skriveformål og skriftlig mediering. De stiplede linjene i modellen viser at det ikke eksisterer definerte skillelinjer mellom skrivehandlingene og skriveformålene, og pilene illustrerer at hjulet kan dreies (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Den ytre sirkelen i skrivehjulet illustrer de seks skrivehandlingene: *å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å forestille seg og å overbevise*. De ulike skrivehandlingene vil være hensiktsmessige for ulike formål, og modellen illustrerer at vi velger skrivehandling ut ifra formålet. De ulike skrivehandlingene kan realiseres i ulike sjangre, og det er selve skrivesituasjonen som legger føringer for hvilken sjanger som er mest hensiktsmessig å bruke (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 33–34). Sirkelen i midten presenterer seks ulike skriveformål i den skrivehandlingen de vanligvis opptrer i. Den innerste sirkelen handler om skriftens grunnegenskaper, som for eksempel grammatikk og ordforråd, modaliteter, tekststruktur og manuell skrivning (Solheim & Matre, 2014, s. 80). Kultur - og situasjonskontekstene er plassert utenfor selve hjulet, siden skrivehjulet kan forsås i lys av den konteksten skrivingen er en del av (Skrivesenteret, 2013b).

Skrivehjulet kan dessuten benyttes som et verktøy for å designe og vurdere skriveoppgaver i skolen. Når man designer skriveoppgaver ut ifra skrivehjulet, blir utfordringen i oppgaveteksten realisert som en handling med et spesifikt formål (Berge et al., 2016, s. 185–186). Læreren kan for eksempel legge opp til en skriveoppgave der elevene skal beskrive de indre organene i kroppen, og formålet med skrivingen kan for eksempel være å organisere og lagre kunnskap eller å påvirke (Skrivesenteret, 2013b). Skriveoppgaver som tar utgangspunkt i skrivehjulet legger med andre ord vekt på formålet med skrivingen, og ikke nødvendigvis tekstens form eller språk (Berge et al., 2016, s. 185–186).

Lærerne i Normprosjektet brukte skrivehjulet til å designe skriveoppgaver, og målet var at disse skriveoppgavene skulle knyttes opp mot spesifikke skrivehandlinger i alle fag, og oppgaveformuleringene skulle nevne både formål og mottaker der det var naturlig. Noen av lærerne i Normprosjektet opplevde det som utfordrende å designe gode skriveoppgaver i noen av skrivehandlingene. Noen av lærerne meldte dessuten om at det var vanskelig å være presis nok i egne oppgaveformuleringer. Otnes (2014, s. 242), som er en del av forskergruppa i Normprosjektet, hevder at disse utfordringene kan knyttes til de nye aspektene lærerne skulle integrere i skriveoppgavene, blant annet skrivehandlinger. Hun presiserer imidlertid at utfordringene også kan knyttes til prestasjonsnivå og konsistens.

2.2.4 Wise Eyes – Prompting for Meaningful Student Writing

National Writing Project (2020) er et amerikansk nettverk som ønsker å øke kunnskapen og kompetansen til lærere gjennom vedvarende arbeid med å forbedre skolens skriveopplæring. Nettverket har flere viktige forskningsbidrag, og jeg ser nærmere på forskningsprosjektet Wise Eyes - Prompting for Meaningful Student Writing. Formålet med prosjektet var å finne ut hvilke skriveoppgaver som motiverer elever til å vise hva de virkelig kan, og prosjektet undersøkte skriveoppgaver som fungerer uten lærerstøtte eller utdyping av oppgaveformuleringer. Wise Eyes bygger først og fremst på læreres erfaringer, men prosjektet ser også på bidrag fra andre forskere og utdanningsmyndigheter (Smith & Swain, 2011, s. 1).

Smith & Swain (2011, s. 1) finner at lærernes skriveoppgaver spiller en viktig rolle i elevenes skriftlige prestasjoner. Funnene tyder på at vellykkede skriveoppgaver må ha et tydelig formål, antyde mottakere, være autentiske og være tilpasset den aktuelle aldersgruppen. Smith & Swain fremhever dessuten todelte skriveoppgaver som en god måte å implementere både formål og mottakere. De mener at den første delen av skriveoppgaven bør brukes til å forklare skrivings situasjon, ved å påpeke spesielle kriterier eller betingelser i konteksten, og at den andre delen bør gi elevene retningslinjer knyttet til mottakere og formålet med skrivingen. Smith & Swain (2011, s. 12–15) mener dessuten at det er viktig å legge opp til mottakere som elevene kjenner til fra før, fordi ukjente mottakere ofte kan føre til problemer i elevenes skriveprosesser.

Prosjektet Wise Eyes viser at dårlige skriveoppgaver påvirker elevenes skriftlige prestasjoner på en negativ måte, spesielt dersom elevene opplever skriveoppgavene som kjedelige. Smith & Swain (2011, s. 17–19) peker derfor på flere elementer læreren bør unngå å implementere i egne skriveoppgaver. Lærere bør for eksempel unngå å legge opp til skriveoppgaver der elevene må sette seg inn i hypotetiske situasjoner, oppgaver med for mye eller for lite informasjon og oppgaver som bare ber om beskrivelser. Smith & Swain (s. 20) skriver dessuten at læreren bør unngå å bruke unødvendig komplekst språk i oppgavetekstene, fordi dette kan forvirre elevene og ta oppmerksomheten bort fra selve oppgaven. Det legges også vekt på at lærerne bør tilpasse skriveoppgavene til elevenes evner og forutsetninger, og Smith & Swain foreslår at lærerne kan gi skriveoppgaver som oppfordrer til samskriving. Prosjektet Wise Eyes fremhever verdien av diskusjon og sammenligning av oppgavetekster, da de mener at dette kan øke kvaliteten på skriveoppgavene læreren gir (Smith & Swain, 2011, s. 22–23). Forskningsprosjektet vektlegger i stor grad formålet med skrivingen, og jeg mener at prosjektet kan knyttes opp mot den funksjonelle tilnærmingen til skriving.

2.2.5 Hva sier skriveforskningen om skriveoppgaver?

Gjennomgangen av tidligere forskning har direkte og indirekte vist betydningen av selve skriveoppgaven, og dette kan oppsummeres slik:

Forskningsprosjektene uttrykker at skriveopplæringen fortsatt preges av manglende fokus på formålet med skrivingen, selv etter innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet. KAL-prosjektet finner at norske elever skriver i et smalt utvalg av sjangre, og at elevene i liten grad får skriveoppgaver som er relevante i yrkeslivet og samfunnet. Erfaringene fra SKRIV-prosjektet understøtter dette, da bruksaspektet ved skrivingen blir lite vektlagt. Funnene fra Normprosjektet tyder på det samme, men Norm-forskerne hevder imidlertid at gode erfaringer fra samarbeidsskolene og læringsstøttene skriveprøver kan bidra til et mer funksjonelt syn på skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag. Forskningsprosjektet Wise Eyes fremhever dessuten formålsrettet skriveopplæring, noe som viser at det funksjonelle skrivesynet er relevant i internasjonal skriveopplæring. Nyere skriveforskning viser altså at bruksaspektet ved skrivingen bør prioriteres i skriveoppgaver, slik at elevene får en helhetlig skriveopplæring og et dekkende bilde av hva skriving faktisk kan brukes til i ulike sammenhenger. Forskningen finner dessuten at valgene lærerne tar påvirker utviklingen og kvaliteten på elevenes skriftlige ferdigheter, og dette betyr at lærernes skrivesyn og skriveoppgaver i stor grad påvirker skolens skriveopplæring. Skriveforskningen viser at lærerne kan ta i bruk de skriveteoretiske modellene skrivetrekanten og skrivehjulet for å designe skriveoppgaver som fremmer formålet med skrivingen (Solheim & Matre, 2014; Solheim et al., 2010; Berge & Skar, 2015).

2.3 Kunnskapsløftet og skriving som grunnleggende ferdighet

Innføringen av læreplanverket Kunnskapsløftet i 2006 førte til en rekke endringer i den norske skolen. Kunnskapsmålene ble erstattet med kompetansemål, og læreplanverket fastslo at det å forstå, lære og utøve et fag er avhengig av å skape mening med språket. Denne vektleggingen førte til at Kunnskapsløftet ble sett på som en såkalt literacy-reform, som vektlegger skriftkyndighetens betydning for læring (Berge, 2005a). Literacy dreier seg ifølge UNESCO (2004, s. 13) om at elevene skal lære å ”forstå, tolke, identifisere, skape, kommunisere og bruke trykt og skriftlig materiale i forskjellige kontekster”. Literacy blir sett på som den avanserte læringen skolen tar seg av, og det dreier seg om utviklings- og læringsprosesser som forutsetter at man tar i bruk alle mulige meningsskapingsressurser, og ikke bare hverdagspråket (Berge, 2005a, s. 4). Denne forståelsen av literacy legger vekt på at det å lære et fag handler om å bruke

språket i stadig mer komplekse faglige sammenhenger, og elevene må lære å ta i bruk fagenes tekstnormer for å bli aktive deltakere i samfunnet utenfor skolen (Kringstad & Kvithyld, 2014b, s. 16).

Kunnskapsløftet introduserte dessuten skriving som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag. Dette førte til at alle faglærere i skolen fikk ansvar for å utvikle elevenes skriftlige ferdigheter (Berge, 2005a, s. 4–5), og skriving ble nå betraktet som et viktig redskap for livslang læring og deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Kunnskapsløftet ble revidert i 2013 (LK13), og det nye læreplanverket Fagfornyelsen (LK20) trer i kraft fra skolestart høsten 2020. Revisjonen førte blant annet til at sjangrene ble erstattet med teksttyper og et formålsrettet fokus på skriving. Fagfornyelsen fører ikke til vesentlige endringer i skolens skriveopplæring, og arbeidet med skriving som grunnleggende ferdighet skal fortsatt knyttes opp mot fagenes kompetansemål. Det nye læreplanverket (LK20) viderefører dessuten Kunnskapsløftets prinsipp om metodefrihet, og læreplanene gir få føringer knyttet til hvilke metoder lærerne skal ta i bruk i skriveundervisningen. Jeg vil i det følgende se nærmere på hvilke føringer de gjeldende læreplanene i norsk og engelsk (LK06) faktisk legger for det arbeidet som foregår i klasserommet, samt hvilke skrivesyn som ligger til grunn for fagenes vektlegging av skriving som grunnleggende ferdighet.

2.3.1 Skriving i norskfaget

Norskfaget ivaretar den første lese- og skriveopplæringen, og fortsetter å utvikle denne kompetansen gjennom hele skoleforløpet. Skriftlig kompetanse i norskfaget dreier seg om mer enn bare rene ferdigheter, redskaper for læring og presentasjon om fagkunnskap. Det dreier seg også om at elevene skal utvikle en tekstkompetanse som er knyttet til kontekst, sjangerforståelse og meningskonstruksjon. Å skrive i norsk kan dermed bli sett på som en kompleks kulturelt betinget kompetanse (Aase, 2005, s. 81). Skriving i andre fag enn norsk handler gjerne om fagspesifikke temaer, og hensikten er ofte å dokumentere hva man har lært. I norskfaget har det derimot lenge vært en sterk tradisjon for å skrive om alle slags temaer, og hensikten er at elevene skal skrive korrekte og ferdigstilte tekster for å presentere og demonstrere at de mestrer selve skrivingen (Iversen & Otnes, 2016, s. 20).

Å skrive i norskfaget handler ifølge Utdanningsdirektoratet (2013a) om at elevene skal kunne ”skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper”. Store

deler av skriveopplæringen i norskfaget har tidligere kretset rundt fortellinger, noveller og litterære tolkninger (Kringstad & Kvithyld, 2013a, s. 74), men Kunnskapsløftet sidestilte skjønnlitterære sjangrer og sakprosa. Norsk læreren har altså ansvaret for både fagtekster og kunstneriske tekster (Aase, 2005, s. 81), men etter LK13 uttrykker ikke læreplanen lenger hvilke sjangre elevene skal skrive i. Læreplanen slår imidlertid fast at elevene skal skrive ”fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster” etter 7.årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

2.3.2 Skrivning i engelskfaget

Skriving i engelskfaget blir sett på som et viktig redskap for å forstå og ta i bruk det engelske skriftspråket, og elevene skal utvikle skriftlige ferdigheter i engelsk for å kunne fungere i en verden preget av internasjonal kommunikasjon (Lund, 2013, s. 83). Sandvik (2012, s. 154) hevder at skrivning er en av de viktigste ferdighetene elevene tilegner seg når de skal lære et fremmedspråk, og læreplanen i engelsk slår fast at skrivning skal brukes som et redskap i språklæringsprosessen. Læreplanen legger dessuten vekt på at skrivning skal brukes som både et mål og et middel (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dette kan knyttes opp mot de to dimensjonene å lære å skrive og å skrive for å lære (Lund, 2015, s. 62). Læreplanen i engelsk slår fast at elevene skal skrive ”sammenhengende tekster på engelsk som forteller, gjenforteller, beskriver opplevelser og uttrykker egne meninger” etter 7.årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dette kompetansemålet viser tydelig at det dreier seg om både å lære å skrive og å skrive for å lære.

Det har blitt forsket lite på skrivning som grunnleggende ferdighet i engelskopplæringen i Norge, til tross for læreplanens vektlegging (Lund, 2015, s. 63). Skriveopplæringen i engelsk i norske klasserom har tradisjonelt basert seg på ideen om at elevene må mestre engelskspråklig formverk før de kan bruke det i meningsskapende aktivitet, og læreren må da gi skriveoppgaver der elevene skal unngå feil og formulere korrekte setninger ved å gjenta ord og strukturer i nye sammenhenger. Dagens skriveopplæring i engelsk har endret seg i tråd med samfunnets utvikling, og det legges mer vekt på at engelsklæreren skal gi elevene skriveoppgaver som oppfordrer til refleksjoner over hvordan noe best kan uttrykkes (Lund, 2013, s. 85). Slike skriveoppgaver kan knyttes opp til teorien ”*languageing*”, som handler om at elevene må få prøve ut og få tilbakemeldinger på språket sitt gjennom samtale og interaksjon med andre (Lund, 2015, s. 64). Studien til Lund (2015, s. 72) viser betydningen av at elevene får produsere

språk selv ved hjelp av "languaging", og hun fremhever at skriving er en godt egnet aktivitet for språklæring i engelskfaget. Lund (2015, s. 71) legger dessuten vekt på betydningen av samskriving. Skriveopplæringen i engelskfaget bør handle om å gi elevene en helhetlig skriveundervisning som omfavner andre områder enn bare grammatikk og utvikling av ordforråd. Det er viktig å passe på at fokuset på formelle aspekter ikke overskygger tekstens innhold og funksjon, og dette handler om å legge til rette for meningsfulle skrivesituasjoner der skrivingen har et tydelig formål (Skrivesenteret, 2015)

2.3.3 Hvilke skrivesyn fremmer læreplanene i norsk og engelskfaget?

Både de gjeldende, og kommende, læreplanene i norsk og engelskfaget fastslår at elevene skal lære å ta i bruk ulike skrivestrategier (Utdanningsdirektoratet 2013a og Utdanningsdirektoratet 2013b). Dette viser en tydelig vektlegging av den kognitive tilnærmingen til skriving, der skrivestrategier blir sett på som bevisste og målrettede handlinger skriveren utfører for å planlegge og gjennomføre skriveprosessen (Kringstad & Kvithyld, 2014a, s. 14). For å videreføre denne vektleggingen til skolens skriveopplæring er det viktig at læreren legger opp til skriveoppgaver eller skrivesituasjoner der elevene får ta i bruk forskjellige skrivestrategier i ulike skrivefaser.

De gjeldende læreplanene vektlegger dessuten at skriving som grunnleggende ferdighet handler om å utvikle en evne til "å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster" (Utdanningsdirektoratet 2013a og Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dette er tydelige trekk fra det prosessorienterte skrivesynet, som vil beskrives nærmere senere i kapitlet, og det kan knyttes til både kognitive og sosiokulturelle tilnærminger til skriving (Kringstad & Kvithyld, 2014a, s. 14). Den kognitive tilnærmingen har gjort om kognitive skriveprosesser til generelle skrivestrategier som kan knyttes til ulike skrivefaser, og det prosessorienterte skrivesynet bygger på denne kunnskapen kombinert med læreres praktiske erfaringer (Dysthe, 1993, s. 52). Den prosessorienterte skrivepedagogikken legger dessuten vekt på den sosiale konteksten skrivingen foregår i, og dette er tydelige trekk fra den sosiokulturelle tilnærmingen til skriving (Kringstad & Kvithyld, 2014a, s. 14). Læreplanverket bygger på en forståelse om skriving som en kulturelt betinget kompetanse (Aase, 2005, s. 81), og jeg tolker dette som en tydelig vektlegging av den sosiokulturelle tilnærmingen. Disse føringene tyder på at den sosiale konteksten i klasserommet spiller en betydelig rolle i skriveopplæringen, og læreren bør legge opp til at elevene får arbeide med tekstene sine gjennom ulike skrivefaser.

Revisjonen av Kunnskapsløftet (LK13) legger spesielt vekt på skriving som en grunnleggende ferdighet, og dette kan ifølge Norendal & Bueie (2019) ses på som en vektlegging av det funksjonelle synet på skriving. Revisjonens dreining fra sjangrer til teksttyper, og det vi kaller skrivehandlinger, kan også regnes som trekk fra det funksjonelle skrivesynet (Skrivesenteret, 2015). Elevene skal nå lære å mestre ulike teksttyper, og kompetansemålene i både norsk og engelskfaget uttrykker at elevene skal skrive tekster som er tilpasset både formål og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2013a; Utdanningsdirektoratet, 2013b). Vektleggingen av formål og mottaker kan illustrere at fokuset har endret seg fra formen til formålet med skrivingen. Jeg mener at endringene i de reviderte læreplanene, og vektleggingen av det funksjonelle synet på skriving, gir føringer om at lærere bør gi elevene formålsrettede skriveoppgaver og mottakere i skolens skriveopplæring.

2.4 Skriveoppgaver

2.4.1 Definisjon

Ulike aspekter ved skriveoppgaver har lenge blitt diskutert i faglitteraturen, og gir dermed et innblikk i hva skriveoppgaver er og kan være. Likevel finnes det få som direkte har definert begrepet skriveoppgave. Skriveoppgaver brukes hovedsakelig innenfor utdanning, og lages primært av lærere, tekstmakere eller lærebokforfattere. Skriveoppgaver i skolen er ofte rettet mot forskjellige faglige kompetansemål, og hensikten kan være å måle kunnskap, utvikle elevene som skrivere eller å dokumentere elevenes ferdigheter (Otnes, 2014, s. 240). Begrepet skriveoppgaver kan dessuten peke på selve teksten elevene skal skrive. I denne studien kommer jeg til å bruke begrepene skriveoppgaver og oppgavetekst om skriveoppgavene elevene får av læreren, og ikke elevbesvarelsene. Jeg undersøker dessuten lærergenererte skriveoppgaver, noe som vil si at skriveoppgavene er designet av læreren som skal undervise i undervisningsforløpet (Otnes, 2015a, s. 18).

Begrepet skriveoppgave er flertydig, og det består av to ledd. Det første leddet, skrive, viser til at det er selve skrivingen som er sentral. Det andre leddet, oppgave, refererer til en form for pålegg fra andre. Det betyr at oppgavedesigneren gjerne har en bestemt hensikt, eller et direktiv, knyttet til hva slags skriveoppdrag elevene skal utføre. Vi kan derfor se på en skriveoppgave som en direktiv språkhandling, der målet er å få mottakeren av oppgaven til å utføre en handling. Hvilken direktiv språkhandling det er snakk om vil variere, og det kan være alt fra en invitasjon, et spørsmål, et krav eller en ordre. Når læreren designer egne skriveoppgaver har

hen alltid en hensikt, noe som betyr at det alltid vil oppstå en viss asymmetri (Otnes, 2015a, s. 12). Dette kan føre til at det oppstår et skjevt maktforhold mellom læreren og eleven. Det skjeve maktforholdet oppstår som regel mellom læreren som gir skriveoppgaven, og eleven som besvarer den, dersom lærerens hensikt er skjult. Elevene blir med andre ord ikke opplyst om hva som er skriveoppgavens egentlige funksjon. Dette kan gjøres bevisst fra lærerens side, på grunn av taus kunnskap eller egen skrivekultur (Ongstad, 2009, s. 79). Det skjeve maktforholdet kan være nødvendig i noen skrivesituasjoner, men dysfunksjonelt i andre, og symmetrien kan ofte gjenopprettes i undervisningen når skriveoppgaven iscenesettes. Hvordan skriveoppgaven inviterer og iscenesetter til skriving kan ofte variere ut ifra hvilket fag det skal skrives i og formålet med skrivingen (Otnes, 2015a, s. 12–14).

2.4.2 Skrivekultur og introduksjon av skriveoppgaver

Skriveoppgaver er en sentral del av det skrivearbeidet som utføres i klasserommet (Smidt, 2010, s. 19), og samtalen blir ofte sett på som læreren og klassens viktigste redskap for å introdusere, forstå og diskutere skriveoppgaver (Bakke & Skovholt, 2015, s. 139). Samtalene synliggjør ofte hvilket skrivesyn og didaktikk læreren bygger på, og de bidrar til å skape en felles skrivekultur (Smidt, 2010, s. 20). En skrivekultur er en sosial praksis, der hva som skrives, hvordan det skrives og hvorfor det skrives styres av uskrevne og skrevne regler i en kultur. Disse reglene kan dreie seg om alt fra oppgaveformuleringer, lærerens vurdering av dem til elevenes revidering (Smidt, 2009, s. 63). Skrivekulturen i klasserommet er i konstant endring (Fjørtoft, 2014, s. 161), og den kan ifølge Smidt (2009, s. 72) oppstå i ”et økologisk samspill mellom lærerens kompetanse, personlighet og pedagogiske ideer på den ene siden, og de konkrete elevene i klassen eller på trinnet på den andre, og fagtradisjoner, institusjonelle føringer, eksamensordninger og lærebøker på den tredje”.

Skrivekulturen og oppgaveformuleringene til læreren setter premisser for hvordan elevene tolker og løser skriveoppgaven. Det gjør også måten læreren introduserer skriveoppgaven på. Dette betyr at det er forskjell på hva en skriveoppgave er i form av oppgaveformuleringen, og hva den blir når den presenteres i klasserommet og løses av elevene. Å introdusere skriveoppgaver handler om lærerens prosedyrer med å sette elevene inn i en skriveoppgave, og introduksjoner av skriveoppgaver kan oppfattes på to forskjellige måter. Den første blir sett på som en kort aktivitet der lærerens mål er å gjøre elevene kjent med en oppgaveformulering uten å anvende didaktiske verktøy. En slik introduksjon regnes som en instruksjon, der elevene får

få fortolkningsmuligheter. Introduksjonen blir da sett på som målrettet, presis og kravspesifikk (Bakke & Skovholt, 2015, s. 141). Denne introduksjonsmetoden kan knyttes opp mot tilegnelsesmetaforen, der læreren formidler kunnskap og elevene er mottakere som gjensker den gitte kunnskapen (Bakke & Skovholt, 2015, s. 142). En utfordring når skriveoppgaver blir presentert på denne måten er at det fort kan oppstå et skjevt maktforhold mellom læreren og elevene, fordi elevene ikke får innsikt i hensikten med skriveoppgaven (Ongstad, 2009, s. 74). Den andre måten å introdusere skriveoppgaver på dreier seg om å føre elevene inn i et skriveoppdrag. Her blir lærerens skriveoppgave iscenesatt gjennom et tydelig startpunkt. Dette startpunktet kan variere, men det kan for eksempel være en slags førskrivingsaktivitet eller en slags "teaser". En slik introduksjon er mindre lærerstyrt enn den første, og målet er å dekode skriveoppgaven i et klassefelleskap. Denne introduksjonsmetoden kan knyttes opp til deltakingsmetaforen, fordi læreren fungerer som en tilrettelegger og kunnskapen blir konstruert i et fellesskap (Bakke & Skovholt, 2015, s. 141–142).

Hvordan lærere introduserer skriveoppgaver i klasserommet er et lite utforsket område i didaktikken, og vi vet lite om hvordan oppgaveformuleringer blir formidlet til elever (Bakke & Skovholt, 2015, s. 139). Det vi faktisk vet er at læreren i liten grad forbereder elevene på skriveoppgavene, og at oppgavene bare krever korte svar (Applebee, 1981, s. 96). Funnene i studien til Christensen, Elf & Krogh (2014, s. 332) viser at skrivearbeidet i klasserommet som regel dreier seg om "skolsk" skrivning i form av korte tekster, svar på oppgaver fra lærebøkene, nedtegning av stikkord fra tavlen eller notater. Dette betyr at skrivningen er en hendelse i et skriveforløp, og det er lite trolig at skrivningen blir vurdert (Smidt, 2010, s. 26). Bakke (2019) finner dessuten i sin doktorgrad *Skriveforløpets dramaturgi* at det er forskjell på hva et skriveoppdrag er som en idé og tekst, og hva det blir når det iscenesettes i klasserommet. Dette viser at måten læreren rammer inn skriveoppdraget på er avgjørende for hvordan elevene forstår oppdraget. Studien til Bakke (2019) finner også at skriveforløp på tvers av fag har lignende oppstart og avslutning, men at hoveddelene i skriveforløpene er forskjellige. Funnene tyder dessuten på at lærerne legger til rette for mange skriveaktiviteter i norskfaget, mens skrivning ofte er den siste aktiviteten i andre fag. Bakke (2019) finner at de fleste fagene introduserer skriveoppgavene gjennom en typisk lærerrepresentasjon, der læreren informerer om skriveoppgaven. Det viser seg også at norskfaget er det eneste faget som iscenesetter et skriveoppdrag ved hjelp av skriveaktiviteter (Bakke, 2019, s. 278). Jeg ønsker dessuten å trekke frem studien til Bakke & Skovholt (2015), som retter fokuset mot introduksjon av skriveoppgaver på 7.trinn, med utgangspunkt i datamateriale fra Normprosjektet. Bakke &

Skovholt (2015, s. 151) finner at lærere introduserer egne skriveoppgaver gjennom helklassesamtaler med trepartsstruktur, for å skape en felles forståelse av skriveoppgaven. Dette betyr at skriveoppgaven iscenesettes i et deltakende fellesskap. Bakke & Skovholt begrunner lærernes valg av helklassesamtale som introduksjonsmetode med at dialogen har opphøyd status i pedagogikken. Funnene til Bakke & Skovholt (2015, s. 156) viser at den ene læreren vektlegger sjanger, mens den andre retter fokuset mot skrivehandlinger i introduksjonene. Studien til Bakke & Skovholt (2015) konkluderer med at lærere også bør ta i bruk andre dramaturgiske valg ut over helklassesamtalen, og de mener at lærere bør dra veksel på flere ulike skrivediskurser i skriveopplæringen. Hvordan skriveoppgavene blir realisert i klasserommet er altså et lite utforsket felt i skriveforskningen, og vi trenger flere studier av den konkrete konteksten skriveoppgavene introduseres og fortolkes i. På grunn av denne mangelvaren er et av delmålene i mitt forskningsprosjekt å bidra med slik innsikt, ved å undersøke hvordan lærerne introduserer skriveoppgavene for elevene i klasserommet.

2.5 Ivaničs skrivediskurser

Synet på skriving har endret seg mye de siste årene, og Kunnskapsløftet bygger på både kognitive, sosiokulturelle og funksjonelle tilnærminger til skriving (Kringstad & Kvithyld, 2014a, s. 14). Siden læreplanverket bygger på flere forståelser om skriving, er det også naturlig skolens skriveopplæring preges av ulike skrivesyn. Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen vektlegger dessuten prinsippet om metodefrihet, og dette betyr at lærerens skrivesyn i stor grad påvirker skolens skriveopplæring. Hvilke skrivesyn lærerne legger vekt på kommer ofte til syne gjennom deres skriveundervisning (Blikstad-Balas, 2018, s. 43), og formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvilke skrivesyn som kan identifiseres i lærergenererte skriveoppgaver på mellomtrinnet.

Jeg har valgt å ta i bruk Ivaničs (2004, s. 224) seks skrivediskurser for å analysere lærernes skrivesyn, og tar utgangspunkt i: ferdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, prosessdiskursen, sjangerdiskursen, sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen. Skrivediskursene er basert på bakgrunn av teori og skriveforskning, og de bygger på en sosiokulturell inngang til skriving. Den sosiokulturelle inngangen til skriving legger vekt på at man tilegner seg ulike skrivepraksiser gjennom deltakelse og sosialisering i relevante måter å bruke skriving på. Til sammen kan de ulike skrivediskursene si noe om hva skriving er, hvordan skriving læres, hvilke aspekter ved skrivekompetanse som blir vurdert og hvordan skriving best kan undervises i

(Blikstad-Balas, 2018, s. 43–44). Ivanič (2004, s. 226–227) presiserer at en enkelt lærer kan passe inn i flere av diskursene, og at en undervisningsøkt kan ha trekk fra flere ulike diskurser samtidig. Hun mener imidlertid at det er mulig å identifisere en dominant diskurs avhengig av hvor mye plass hver enkelt diskurs får i undervisningen. Dette kan bekreftes av nyere skriveforskning, som finner at lærere har et sammensatt syn på skriving som består av flere ulike skruvediskurser (Blikstad-Balas, 2018; Sturk & Lindgren, 2019). Jeg kommer i det følgende til å gjøre rede for hver enkelt skruvediskurs, og deretter knytte dem opp mot norsk skriveopplæring og læreplanverket for Kunnskapsløftet. Jeg vil deretter redegjøre for relevante funn i tidligere studier om skruvediskurser, og tar hovedsakelig utgangspunkt i studien til Blikstad-Balas (2018), som undersøker skruvediskurser i norskfaget. Jeg anser imidlertid studien til Sturk & Lindgren (2019) som relevant, selv om de undersøker skruvediskurser i den svenske skolen.

2.5.1 Ferdighetsdiskursen

Skriving i ferdighetsdiskursen handler om å kunne mestre forholdet mellom lyd og tegn, kunne syntaktiske mønstre for å lage velfungerende setninger og mestre mønstre for oppbygging av tekster. Skriving blir altså sett på som en ferdighet som må trenes opp over tid. Når læreren underviser med utgangspunkt i ferdighetsdiskursen ligger fokuset på de formelle sidene ved språket, altså lingvistiske ferdigheter som korrekt håndskrift, grammatikk, staving, rettskriving, tegnsetting og struktur. Skriveundervisningen blir ofte eksplisitt, og den dreier seg for eksempel om å lære ulike stavemønstre eller grammatiske regler. Skriveoppgaver som bærer preg av ferdighetsdiskursen fokuserer på lingvistiske mønstre, og elevenes tekster blir gjerne vurdert med utgangspunkt i disse mønstrene (Ivanič, 2004, s. 227). Dagens skriveopplæring preges som regel av andre skruvediskurser, men ferdighetsdiskursen er fortsatt fremtredende i den grunnleggende skriveopplæringen og spesialpedagogisk undervisning. Diskursen er dessuten til stede i Kunnskapsløftet, siden rammeverket for grunnleggende ferdigheter vektlegger skriving som en trenbar ferdighet (Blikstad-Balas, 2018, s. 45). Jeg finner dessuten spor av ferdighetsdiskursen i læreplanene i norsk og engelskfaget. Læreplanen i norskfaget legger vekt på at utviklingen av skriftlige ferdigheter blant annet handler om ”systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter”, og elevene skal etter 7.årstrinn kunne ”mestre sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsoppbygging og funksjonell tegnsetting” (Utdanningsdirektoratet, 2013a). I engelskfaget handler utviklingen av elevenes skriftlige ferdigheter om ”å lære rettskriving og utvikle et økende repertoar av engelske ord og

språklige strukturer”, og et av kompetansemålene etter 7.årstrinn fastslår at elevene skal kunne ”bruke grunnleggende mønstre for rettskriving, ordbøying, setnings-og tekstbygging i produksjon av tekst” (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

2.5.1.1 Skolens grammatikkundervisning

Skriveundervisning som bygger på ferdighetsdiskursen har ofte blitt kritisert for å stenge ute andre viktige aspekter ved skriving. På 1950-tallet konkluderte flere skriveforskere med at grammatikkundervisningen ikke har påvisbar effekt på elevenes skriving, da spesielt på førstespråket. Disse studiene førte til at grammatikkens plass i skriveopplæringen ble svekket, og siden da har grammatikkdisiplinen vært omgitt av en ambivalens i skolesammenheng (Hertzberg, 2014, s. 80). Motstandere av ferdighetsdiskursen har ofte lagt vekt på at mønstre og grammatiske regler bør læres implisitt, og diskursen blir kritisert fordi den ikke anerkjenner kravene og kjennetegnene til den sosiale konteksten skrivingen er en del av (Ivanič, 2004, s. 228).

Studien til den britiske skriveforskeren Myhill (2012) tilbyr et nytt synspunkt i debatten, da funnene tyder på at skolens grammatikkundervisning kan fungere dersom den utføres av lærere med høy grammatisk kunnskap. Funnene viser positive sider ved grammatikkundervisning, men Hertzberg (2014, s. 82–83) poengterer likevel at studien ikke setter strek over tidligere undersøkelser om grammatikkundervisning. Studien til Myhill (2012) peker på at lærernes grammatikkunnskap har mye å si for elevenes læringsutbytte, og det viser seg at de høytpresterende elevene fikk størst utbytte av grammatikkundervisningen. Dette svekker grunnsynet til sjangerpedagogikken, som sentrerer rundt at de lavtpresterende elevene trenger eksplisitt grammatikkundervisning. Denne retningen er den eneste som fortsatt opererer med en betydelig grammatikkomponent, men Hertzberg (2014, s. 83) påpeker at funnet ikke er spesielt overraskende. Studien til Myhill konkluderer med at det er avgjørende at læreren har høy grammatikkompetanse dersom elevene skal få læringsutbytte av grammatikkundervisning i skriveopplæringen. Til tross for disse positive funnene viser studien til Blikstad-Balas (2018, s. 51) at ferdighetsdiskursen fortsatt er lite fremtredende i skriveopplæringen i norskfaget. Ferdighetsdiskursen finnes sjelden i rendyrket form i norske klasserom, men elevene må likevel forholde seg til bestemte skrivemåter, selv om disse ofte er knyttet til å mestre sjangerrelevante uttryksmåter. Blikstad-Balas (2018, s. 51) påpeker imidlertid at lærere kan vektlegge formelle sider ved språket, som for eksempel rettskriving, selv om vektleggingen ikke er synlig i selve undervisningen. Skriveforskerne Sturk & Lindgren (2019, s. 510) finner derimot uttrykk for

ferdighetsdiskursen i måten svenske lærere beskriver arbeidet med skriving. Det kommer blant annet frem at lærerne arbeider med skriving gjennom repetisjon av regler og tegnsetting, og de legger opp til at elevene skal lære å rette egne feil og skrive om tekstene sine.

2.5.2 Kreativitetsdiskursen

Kreativitetsdiskursen legger vekt på tekstens innhold og stil fremfor den lingvistiske formen, og diskursen ser på skriving som et resultat av forfatterens kreativitet. Skriving blir sett på som en viktig aktivitet i seg selv, selv om den ikke nødvendigvis har en annen sosial funksjon enn å skape interesse hos leseren. Dette betyr at hverken formålet eller konteksten trenger å være spesifisert for at skrivingen skal være betydningsfull. Kreativitetsdiskursen legger dessuten vekt på at elevene lærer av å skrive så mye som mulig, og elevenes skriftlige ferdigheter utvikler seg dersom de får skrive om inspirerende, personlige og interessante temaer. Ferdighetene utvikles også dersom de leser mye litteratur av høy kvalitet, da dette gir elevene gode modeller og stimulering. Skriveoppgaver i denne diskursen dreier seg om at læreren avgrensner innholdet, for å deretter hjelpe elevene med både innhold og vokabular underveis (Ivanič, 2004, s. 229–230). Kreativitetsdiskursen har ofte blitt kritisert fordi den ikke evner å klargjøre elevene for det utvalget av tekster som finnes i samfunnet. Mange avfeier derfor kreativitetsdiskursen fordi de mener den er irrelevant i skolens skriveopplæring, men Ivanič hevder at diskursen er relevant dersom den komplementeres med andre diskurser (Ivanič, 2004, s. 230). Subjektiv og kreativ skriving har imidlertid vært populært i norsk skriveopplæring i mange år, noe funnene fra KAL-prosjektet kan bekrefte (Evensen, 2010, s. 14–16).

Studien til Blikstad-Balas (2018, s. 51–52) finner et par uttrykk fra kreativitetsdiskursen, og disse kan knyttes til korte skriveøvelser, som ofte forekommer i forbindelse med skjønnlitterære sjangre. Sturk & Lindgren (2019, s. 511) identifiserer kreativitetsdiskursen ved at lærerne vektlegger innholdet som viktig, og i forbindelse med inspirasjon, motivasjon og kreativitet i skrivearbeidet. Jeg mener at funnene til Haugestad & McGarrighan (2018, s. 42) viser at undervisning som tar utgangspunkt i kreativitetsdiskursen har stor verdi i skolen. Studien finner at hovedårsaken til at elever ikke består eksamen i engelsk etter Vg1 er innholdet i besvarelsene. Dette betyr at nøkkelen til å bestå eksamen i engelskfaget er innholdet, og ikke språket, og det legges vekt på at elevene må kunne svare relevant og med egne ord. Haugestad & McGarrighan (2018, s. 46) konkluderer med at engelskundervisningen må fokusere mer på innhold, og at relevant kunnskap og selvstendige tekster kan være avgjørende faktorer. Kreativitetsdiskursen

trenger ikke nødvendigvis å være dominerende i undervisningen, men denne studien viser tydelig at elever trenger å fokusere på innholdet i egne tekster, og ikke bare språklige aspekter.

2.5.2.1 Kreative tekster - teksttype eller samlebegrep?

Revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013 førte til at sjangrene ble erstattet med teksttyper, og et formålsrettet syn på skriving (Blikstad-Balas, 2015, s. 46). Innføringen av teksttypene og det gåtefulle begrepet ”kreativ tekst” førte til mye usikkerhet og diskusjon blant lærere. Er kreativ tekst et samlebegrep for alle sjangre som anvender skjønnlitterære virkemidler, eller er kreativ tekst en egen teksttype? Blikstad-Balas & Hertzberg (2015, s. 50) skriver at skillet mellom for eksempel informative tekster på den ene siden, og kreative på den andre, fører til et brudd i tankegangen om at formålet skal være avgjørende, med mindre formålet med skrivingen er å være kreativ i seg selv. Med dette mener Blikstad-Balas & Hertzberg (2015) at flere av teksttypene Kunnskapsløftet legger opp til kan løses kreativt, og kreativitet kan dermed være en like stor del av alle teksttypene.

Utdanningsdirektoratet (2015) skriver selv at de ikke betrakter kreative tekster som en egen teksttype. Kreative tekster blir heller sett på som en skrivemåte der skriveren viser kreativitet og originalitet når det gjelder innhold, innfallsvinkler, språklige og litterære virkemidler. Utdanningsdirektoratet (2015) mener at elevene møter kreative tekster i skriveopplæringen gjennom forskjellige sjangrer, og de betrakter kreative tekster som et samlebegrep som omhandler både fortellende, reflekterende og underholdende tekster. I eksamensveiledningen fra 2019 presiseres det at ”de kreative tekstene åpner for mer individuelle løsninger enn de tidligere essay-, novelle- og kåserioppgavene” (Utdanningsdirektoratet, 2019). De kreative tekstene skal altså brukes for å utforske språkets muligheter i både skjønnlitterære og sakpregede sjangere (Kringstad & Kvithyld, 2014b, s. 36). Blikstad-Balas (2015, s. 35–36) hevder at en vektlegging av kreativ tekst handler om å gi elevene erfaringer med ulike måter å skrive på og læreren bør derfor legge opp til skriveoppgaver der elevene kan tilpasse et spesifikt innhold til forskjellige sjangere.

2.5.3 Prosessdiskursen

Skriving i prosessdiskursen handler om å lære seg prosesser og prosedyrer for hvordan man skal strukturere en tekst. Dette innebærer at skrivingen deles inn i ulike skrivefaser, og det legges vekt på at elevene skal få respons underveis (Ivanič, 2004, s. 231). Skriveundervisning

som tar utgangspunkt i denne diskursen fokuserer på selve skriveprosessen, og skriving blir sett på som en kontekstavhengig sosial praksis (Roe & Helstad, 2014, s. 172–173). Dette er typiske trekk fra den sosiokulturelle tilnærmingen til skriving, som er tydelig sentral i prosessdiskursen. Den prosessorienterte skrivepedagogikken ser dessuten på skriving som en rekursiv prosess, der skriveren beveger seg frem og tilbake mellom ulike faser. Dette, i tillegg til vektleggingen av støttestrukturer og skrivestrategier, er tydelige trekk fra den kognitive tilnærmingen til skriving (Kringstad & Kvithyld, 2014a, s. 14). Jane Emig regnes som den første skriveforskeren som delte skriving inn i ulike faser, og den kognitive tilnærmingen til skriving presenterte et vendepunkt i skriveforskningen da synet ble endret fra produkt til prosess (Hoel, 1997, s. 10). Fokuset endret seg altså fra studier av ferdige tekster, til studier av ulike strategier skriveren bruker underveis i skriveprosessen (Dysthe, 1993, s. 48).

Den prosessorienterte tilnærmingen har hatt stor innvirkning på hvordan skriving blir forstått og undervist i, og retningen er fortsatt sentral i dagens skriveopplæring. Nyere forskning finner at prosessorientert skriving er sterkt integrert i læreres praksis, og lærere er opptatt av å bidra i elevenes skriveprosesser på ulike måter, ofte gjennom respons (Roe & Helstad, 2014, s. 177). Det prosessorienterte skrivesynet er dessuten integrert i kompetansemålene i både norsk og engelskfaget, og elevene skal utvikle en evne til å planlegge, utforme og bearbeide tekstene sine. Læreplanene spesifiserer dessuten at elevene skal lære å bruke ulike skrivestrategier (Utdanningsdirektoratet, 2013a; Utdanningsdirektoratet, 2013b).

2.5.3.1 Prosessorientert skriving versus den australske sjangerskolen

Den prosessorienterte tankegangen har tidligere mottatt mye kritikk på grunn av tanken om at sjangerforståelse kommer av seg selv dersom elevene får gode skriveoppgaver og god lærerrespons. Denne kritikken har ført til store debatter internasjonalt, spesielt mellom den lærerstyrte australske sjangerskolen og de amerikanske tilhengerne av fri prosess og elevautonomi (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 16). Australias skolen har blant annet kritisert amerikanernes dyrking av fortellende og personlig skriving på bekostning av sakskriving. Fortellingen som sjanger fikk stor plass i det prosessorienterte skriveperspektivet, og de andre sjangrene ble glemt. Tilhengerne av Australias skolen mener dessuten at elevene burde lære seg sjangerkonvensjoner før de kan bryte de, og hevder at elevene trenger eksplisitt undervisning i sjangere (Hertzberg, 2011, s. 32).

I Norge ble den prosessorienterte tankegangen raskt koblet sammen med sjangerkunnskap, og den internasjonale debatten ble unngått. Norske lærere og skriveforskere har innsett at idealet om å dyrke frem elevenes personlige stemme passer godt sammen med skjønnlitterære sjangre, og at bevisst arbeid med sjangertrekk er nødvendig for å få med alle elevene (Hertzberg, 2001, s. 32). Målsettingen i norsk skriveopplæring er å finne en balanse mellom styring og frihet, og dette kan oppnås dersom lærerne oppmuntrer til kreativ eksperimentering, men samtidig gir elevene rammer og retningslinjer. Den prosessorienterte tankegangen har i dag smeltet sammen med det vi kaller eksplisitt skriveundervisning. Eksplisitt skriveundervisning legger blant annet vekt på modellering, samtaler om skriving og lærerens veiledning i skriveprosessen (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 16). Lærere som gjennomfører eksplisitt undervisning modellerer for eksempel gjennom pedagogisk bruk av eksempeltekster, som ikke legger for sterke føringer for det videre skrivearbeidet. Elevene må dessuten få mulighet til å lære hva de skal gjøre i de ulike skrivefasene, samt hvordan de kan bruke ulike skrivestrategier i egen skriving (Kringstad & Kvithyld, 2014b, s. 16–17).

Vi finner lite systematisk informasjon om hvor den prosessorienterte skrivingen står i Norge i dag. Dysthe & Hertzberg (2012, s. 59) antyder i sin artikkel at lærere ser på prosessskriving som utdatert, men de konkluderer med at retningen er en allment akseptert pedagogikk i dagens skriveundervisning. Grunnprinsippene er fortsatt gjeldende, men begrepet er nedtonet i dag ved at vi bruker andre uttrykk enn da prosessskriving først ble innført. Begrepet ble blant annet nedtonet ved at responsgruppene, skrivemapper og prosjektarbeid forsvant med L97, men i dagens læreplan (LK06), legges det til gjengjeld større vekt på vurdering og systematisk bruk av vurderingskriterier (Dysthe & Hertzberg, 2012, s. 66). Analysene til Blikstad-Balas (2018, s. 52–53) viser dessuten at norske lærere legger opp til flere situasjoner der elevene skal lage disposisjoner og planlegge skrivingen sin, levere flere utkast og revidere egne og andres tekster. Hun finner dermed flere uttrykk for prosessdiskursen ved at lærerne deler opp skriveprosessen i mindre skriveaktiviteter, gir stillaser for planlegging og tilbakemelding underveis. Disse funnene kan understøtte nyere skriveforskning som sier at prosessorientert skriving er sterkt integrert i lærernes praksiser (Roe & Helstad, 2014). Sturk & Lindgren (2019, s. 512) finner at prosessdiskursen er dominerende hos svenske lærere. Lærerne beskriver ofte arbeidsprosessen og skriverens mentale prosesser i stedet for selve teksten. Disse beskrivelsene dreier seg om både respons, skrivestrategier og hvordan elever arbeider for å planlegge tekster.

2.5.4 Sjangerdiskursen

Sjangerdiskursen fokuserer på skriving som et produkt, men den er også opptatt av hvordan produktet blir formet. Å lære seg å skrive i sjangerdiskursen handler om å lære kjennetegn på ulike typer skriving som tjener ulike formål i spesielle kontekster. Diskursen anerkjenner at tekstens form avhenger av formålet og at noen typer tekster egner seg ekstra godt i bestemte situasjoner. Det viktigste kriteriet for skriving i sjangerdiskursen er at tekstene er egnet til det formålet de er ment å brukes i, og at de oppfyller de tekstnormene som er forventet i den aktuelle sjangeren. Vurdering i sjangerdiskursen er altså knyttet opp til hvor godt elevene demonstrer og bruker sjangerkjennetegnene (Ivanič, 2004, s. 232-233).

2.5.4.1 Eksplisitt versus implisitt sjangerundervisning

I Norge har sjangertankegangen utviklet seg i forbindelse med den prosessorienterte pedagogikken, men internasjonalt finner vi flere debatter rundt det som kalles rendyrket sjangerpedagogikk (Blikstad-Balas, 2018, s. 47). Debattene dreier seg som regel om hvordan elevene skal tilegne seg sjangerkunnskap, og hvordan sjangerundervisningen skal foregå. Skal elevene tilegne seg kunnskap ved å lese og skrive tekster i ulike sjangre, eller skal læreren drive eksplisitt undervisning i ulike sjangre? (Hertzberg, 2011, s. 32). Tilhengerne av eksplisitt sjangerundervisning hevder at mestring av ulike sjangrer må læres, og at opplæringen bør handle om tekstoppbygging og språkbruk for å tydeliggjøre hva som er viktig og typisk i ulike sjangre. Elevene må dessuten få mulighet til å utvikle et språk og begrepsapparat for å kunne snakke om ulike tekster. Tilhengerne av den implisitte sjangerundervisningen mener derimot at elevene lærer å forstå og bruke sjangrene ved å møte dem, og det legges vekt på at læreren bør introdusere elevene for tekster som representerer samfunnets tekstmangfold (Maagerø, 2002, s. 39). De mener dessuten at eksplisitt opplæring i form ikke nødvendigvis fører til kompetanse i å skrive i ulike sjangre (Hertzberg, 2011, s. 32), og at eksplisitt sjangerundervisning reduserer sjangerkonvensjonene til enkle mønstre. Sjangre er dynamiske, og slike mønstre kan føre til at de blir gjort statiske (Maagerø, 2002, s. 39). En konsekvens av statiske mønstre kan være at elevene låser seg til de lærte sjangerkonvensjonene i så stor grad at de ikke klarer å frigjøre seg for å bruke egen kreativitet (Hertzberg, 2011, s. 32). Motargumentet til den eksplisitte sjangerundervisningen dreier seg om at elever fra ressurssvake hjem ofte mangler kunnskap om sjangrer, og at eksplisitt sjangerundervisning sikrer at elevene mestrer de sjangrene som er nødvendige for å lykkes i samfunnet (Maagerø, 2002, s. 39). Debatten bunner i at implisitt sjangeropplæring kritiseres for lite fokus på forminnlæring, mens den eksplisitte retningen

anklages for å være for sterkt formfokuseret. De to retningene fremstår ikke lenger som motpoler i skolens skriveopplæring, og de fleste lærere er enig i at elevene trenger både eksplisitt og implisitt sjangerundervisning for å mestre de sjangrene skolen og samfunnet består av (Maagerø, 2002, s. 39).

Studien til Blikstad-Balas (2018, s. 53) finner at flere av skriveoppdragene tydelig uttrykker hvilke sjangerforventninger som gjelder, og lærerne henviser ofte til tidligere undervisning om sjanger, virkemidler og sjangertrekk. Funnene viser at sjangerdiskursen er tydelig dominerende, men at den ofte forekommer sammen med andre skrivediskurser. Blikstad-Balas (2018, s. 53) mener at sjangerdiskursen som regel opptrer sammen med prosessdiskursen i norskfaget. Studien til Bakke & Skovholt (2015, s. 153) viser også at sjangerdiskursen er sentral i skolens skriveopplæring, da den ene læreren vektlegger en sjanger med tilhørende egenskaper. Dette samsvarer med studien til Sturk & Lindgren (2019, s. 513), som finner flere spor fra sjangerdiskursen i sitt materiale. Lærerne beskriver sjangre som et viktig aspekt ved skriving, og lærerne gjennomfører både eksplisitt og implisitt sjangerundervisning.

2.5.4.2 Sjanger eller formål?

Under revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013 ble sjangrene erstattet med ulike teksttyper og et formålsrettet syn på skriving. Blikstad-Balas & Hertzberg (2015, s. 48) mener imidlertid at det manglende fokuset på sjanger kan være problematisk. Sjangerskriving har ofte blitt kritisert for å hemme elevenes kreativitet, men det kan også et fullstendig fravær av rammer gjøre, selv om formålet med skrivingen blir spesifisert. Føringerne fra læreplanen kan tyde på at elevene skal få skriveoppgaver uten spesifiserte sjangre, og i teorien betyr dette at elevene kan skrive hva som helst så lenge det oppfyller formålet i skriveoppgaven. Hvilken sjanger elevene velger å skrive i har dermed lite å si (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 49–51). Kringstad & Kvithyld (2013b, s. 35) mener at en konsekvens av å ikke lenger påpeke hvilken sjanger elevene skal skrive i er at skriveoppgavene kan invitere til såkalt ”prat”, der elevene ikke får benyttet fagkunnskapene sine i egne tekster. Denne problematikken kan kobles opp mot spørsmålet om elevene skal undervises eksplisitt i sjangre eller ikke. Blikstad-Balas & Hertzberg (2015, s. 49–51) hevder at elever som kjenner til sjangrer alltid vil være bedre rustet til å oppfylle et formål, enn elever som ikke vet hvilken sjanger som er best egnet til å oppfylle ulike formål. De mener dessuten at elever er helt avhengig av å kjenne til tekstnormer og ulike sjangrer for å kunne skrive forskjellige skrivehandlinger med ulike formål. Læreren bør av den grunn aktivt koble sjanger opp mot formålet i undervisningen, og vise elevene hvilke sjangre som er best egnet til

å oppfylle ulike formål. Sjangrene har med andre ord fortsatt en sentral del i skolens skriveundervisning, selv om de ble erstattet med teksttyper under revisjonen av læreplanverket.

2.5.5 Sosial praksis-diskursen

Sosial praksis-diskursen fremhever formålet med skriving, og det legges vekt på at teksten, og prosessen med å komponere den, er uløselig fra den sosiale konteksten. Skriving i denne diskursen vektlegger all skriving som foregår i ulike sosiale og kulturelle kontekster. Å lære å skrive i sosial praksis-diskursen handler om å lære konstruksjon av ulike tekster, men det handler også om mottakerbevissthet og tilegnelse av kunnskaper knyttet til hvilke medier man skal bruke og hvilke formål ulike tekster blir skrevet for (Ivanič, 2004, s. 234-235). Sosial praksis-diskursen kan blant annet knyttes opp mot det funksjonelle synet på skriving, skrivetrekanten og skrivehjulet (Blikstad-Balas, 2018, s. 47). Revisjonen av kunnskapsløftet førte til at sjangrene ble erstattet med teksttyper, og formålet med skrivingen ble sentralt. Læreplanene i norsk og engelskfaget uttrykker at elevene skal skrive tekster tilpasset både formål og mottaker (Utdanningsdirektoratet 2013a; Utdanningsdirektoratet, 2013b) og dette er tydelige trekk fra den funksjonelle tilnærmingen til skriving. Blikstad-Balas & Hertzberg (2015, s. 49–50) legger dessuten vekt på at elever som kjenner til ulike sjangre alltid vil være bedre rustet til å oppfylle et formål, og de mener at formålstankegangen bør kombineres med sjangerundervisning.

Tidligere skriveforskning viser at det funksjonelle synet er lite synlig i skrivesituasjoner i skolen (Berge & Skar, 2015; Smidt, 2010; Solheim & Matre, 2014), og Ivanič (2004, s. 234–235) hevder at skrivesynet i sosial praksis-diskursen kan være vanskelig å implementere i lærernes pedagogiske praksiser. Dette kan bekreftes av funnene til Blikstad-Balas (2018, s. 55–56), som ikke finner skriveordre innenfor sosial praksis-diskursen i sitt materiale. Hun påpeker imidlertid at mangelen ikke betyr at diskursen aldri forekommer i undervisningen. Funnene til Blikstad-Balas viser at lærere ofte snakker om formålet i sammenheng med sjangre generelt, og hun skriver at dette fører til at sjangeren blir et slags formål i seg selv. Blikstad-Balas (2018, s. 56–57) mener at formålet må komme frem i hver enkelt skrivesituasjon, og ikke bare som et gitt trekk ved sjangeren, dersom vi skal lykkes med formålsrettet skriveundervisning. En annen forklaring på manglende formålsfokus kan være skolekonteksten, og poenget om at elevene alltid er klar over at læreren er mottakeren uansett hvilket formål eller oppdiktete mottakere skriveoppgavene gir. Sturk & Lindgren (2019, s. 525) finner heller ikke tegn til sosial praksis-

diskursen i sitt materiale og de kobler, i likhet med Blikstad-Balas (2018), denne mangelen opp mot at elevene befinner seg i en skolekontekst.

2.5.5.1 Autentiske eller simulerte skriveoppgaver?

Selv om det formålsrettede skrivesynet er vanskelig å implementere i praksis, mener Ivanič (2004, s. 235) at læreren kan legge til rette for formålsrettet skriving dersom skriveoppgavene oppfordrer elevene til å skrive i ulike sosiale kontekster. Læreren kan for eksempel lage skriveoppgaver som er situert i en spesifikk kontekst, der elevene må oppfylle spesielle kriterier som hører til den aktuelle konteksten. Ivanič (2004, s. 235) peker dessuten på at læreren bør legge opp til mottakere slik at situasjonene oppleves som autentiske. Autentisitet i skoleskriving handler ifølge Duke et al. (2006, s. 352) om at tekster blir skrevet i de samme sjangrene, og med de samme formålene som tekster utenfor skolen. Det er dermed viktig at elevene opplever ekte og autentiske mottakere for tekstene sine. Autentiske skriveoppgaver kan føre til at elevene får mulighet til å forstå hvordan skrivingen kan være funksjonell og ha betydning i samfunnet utenfor skolen. Studien til Kvistad & Otnes (2019, s. 103) viser at det kan være vanskelig å legge opp til autentiske mottakere utenfor skolekonteksten, og at dette som regel resulterer i simulerte kontekster og mottakere. Simulerte, eller fiktive, skrivesituasjoner handler ofte om at elevene ber elevene om å gå inn i en tenkt situasjon der de skriver til tenkte mottakere (Otnes, 2013, s. 212). Kvistad & Otnes (2019, s. 114–116) hevder at det finnes få skrivesituasjoner som er helt autentiske, og de konkluderer med at mottakerinstansen ikke er avgjørende for gode skriveoppgaver. De mener heller at det bør legges vekt på at elevene skal tilegne seg kunnskaper om ulike kontekster, samt hvilket språk eller henvendelsesformer som er hensiktsmessig å bruke i spesifikke situasjoner.

2.5.6 Den sosiopolitiske diskursen

Den sosiopolitiske diskursen er opptatt av konteksten rundt skriving, og fokuset ligger spesielt på de politiske aspektene ved konteksten. Skriving i denne diskursen handler om å adressere politikk, maktforhold, sosial endring, ideologi og en kritisk holdning mot vurdering av skriving (Ivanič, 2004, s. 238-239). I den sosiopolitiske diskursen er det viktig at elevene møter tekster med en viss motstand, slik at de kan stille spørsmål ved etablerte sannheter som medieres gjennom tekster. Diskursen har mye til felles med kritisk literacy, og kritisk tenking blir nevnt flere ganger i den gjeldende læreplanen LK06 (Blikstad-Balas, 2018, s. 48). Denne diskursen blir imidlertid sjelden brukt i praksis, og Ivanič (2004, s. 239) mener at den blir avvist som

politisk og ideologisk. Både Blikstad-Balas (2018, s. 56) og Sturk & Lindgren (2019, s. 525) bekrefter at denne diskursen er sjelden i praksis. Blikstad-Balas (2018, s. 56) finner ingen trekk fra den sosiopolitiske diskursen i hverken skriveforløpene eller skriveoppgavene, og begrunner dette med elevene i liten grad har reell mulighet til å skrive tekster innenfor skolens ramme som faktisk kan påvirke politiske aspekter. Hun påpeker dessuten at det er lite rom for skriveoppgaver som tar avstand fra vurdering av skriving i skolekonteksten, noe som er et sentralt trekk ved den sosiopolitiske diskursen.

2.5.7 Hva tilbyr de ulike skrivediskursene?

De ulike skrivediskursene tilbyr ulike syn på hva skriving er, hvordan skriving læres, hvilke aspekter ved skrivekompetanse som blir vurdert og hvordan skriving best kan undervises i (Blikstad-Balas, 2018, s. 43–44). Diskursene tar blant annet for seg mentale prosesser knyttet til skriving, skrivingens sosiokulturelle kontekster og skriftens ulike funksjoner. Jeg finner med andre ord spor fra både kognitive, sosiokulturelle og funksjonelle tilnærminger til skriving. Læreres skrivesyn kommer ofte til uttrykk gjennom måten de snakker om skriveoppgaver på, eller gjennom deres oppgavetekster. I dette masterprosjektet tar jeg i bruk Ivaničs seks skrivediskurser for å identifisere hvilke skrivesyn som vektlegges i lærernes beskrivelser, undervisning og oppgavetekster. Fokuserer lærerne på sjangerundervisning, eller formålsrettet skriving? Ligger hovedvekten på elevenes kreativitet, eller de formelle sidene ved språket? Samsvarer lærernes skrivesyn? Ivaničs diskurser gir meg et godt utgangspunkt for analyser av lærernes skrivesyn, og diskursene kan gi viktig innsikt i hva lærere prioriterer i egne oppgaver og skriveundervisning.

3. Metode

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvilke skrivesyn som kommer til uttrykk i lærergenererte skriveoppgaver på mellomtrinnet i norsk og engelskfaget. Jeg valgte å samle inn datamaterialet gjennom en triangulering av de kvalitative metodene intervju, observasjon og tekstanalyse for å få et helhetlig innblikk i lærernes skrivesyn. Det sentrale forskningsobjektet er lærernes beskrivelser, og primærmaterialet består av transkripsjoner fra to semistrukturerte intervju. Sekundærmaterialet tar for seg lærernes undervisning og oppgavetekster, og det består av feltnotater fra to observasjoner og to skriveoppgaver. Studiens problemstilling, formål og teorigrunnlag har lagt føringer for mine metodiske valg, og hensikten med dette kapittelet er å beskrive og begrunne de metodiske valg jeg har tatt underveis i forskningsprosessen

3.1 Forskningsdesign – Hermeneutisk fenomenologi

Dette masterprosjektet bygger på den vitenskapelige tilnærmingen fenomenologi, som ifølge Kvale & Brinkmann (2017, s. 45) handler om at man ønsker å beskrive menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen. Studien kan karakteriseres som fenomenologisk fordi jeg søker innsikt i lærernes beskrivelser, erfaringer og forståelse knyttet til skriveoppgaver i norsk og engelskfaget på mellomtrinnet. Datamaterialet består av ulike fenomenologiske beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45) som blir fortolket med utgangspunkt i hermeneutikken, slik at jeg får mulighet til å belyse funnene mine ved hjelp av generell didaktikk, skriveteori og skriveforskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76–77). Studien kan derfor karakteriseres som hermeneutisk fenomenologi, noe som betyr at jeg må være bevisst på min egen subjektivitet underveis i forskningsprosessen og i analysearbeidet. Jeg vil aldri være objektivt forstående, da jeg hele tiden tolker med utgangspunkt i egen bakgrunn og forforståelse (Skorgen, 2006, s. 220). Jeg har derfor, etter beste evne, lagt til side egne fordommer om skriveoppgaver og skriveopplæring, slik at forskningen min har blitt mest mulig fordomsfri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76–77).

3.2 Utvalg av lærerinformanter

Jeg valgte lærerinformanter ved hjelp av kriteriebasert utvelgelse, som ifølge Christoffersen & Johannessen (2013, s. 51) handler om at informantene må oppfylle spesielle kriterier for å være aktuelle kandidater. Kriteriene mine var at informantene måtte være utdannet grunnskolelærer, undervise på mellomtrinnet og arbeide aktivt med å designe egne skriveoppgaver. Disse

kriteriene sikrer at de utvalgte informantene faktisk innehar kunnskap om mitt forskningsfokus. Når det kommer til valg av barneskole var det eneste kriteriet at den holdt til på Vestlandet. Jeg bestemte meg for å rekruttere to lærerinformanter fra samme skole, og i begynnelsen av rekrutteringsprosessen valgte jeg å ta kontakt med en rektor jeg har kjennskap til. Dette si at kontakten med informantene ble opprettet gjennom et allerede eksisterende sosialt nettverk (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Rektor fikk tilsendt informasjon om prosjektet, og presenterte meg deretter for to aktuelle informanter. Jeg valgte å møte opp personlig på skolen slik at informantene fikk mulighet til å stille spørsmål om deltakelsen. Informantene fikk både skriftlig og muntlig informasjon før de takket ja til å delta, og signerte deretter hvert sitt samtykkeskjema med informasjon om prosjektets formål, problemstilling og deres rettigheter (vedlegg 2).

Den første informanten som takket ja til å delta blir videre betegnet som lærer E, fordi hun underviser i engelsk på 5.trinn. Lærer E har arbeidet som lærer i 7 år, og er per dags dato kontaktlærer på 2.trinn. Den andre informanten er norsklærer på 6.trinn, og blir videre betegnet som lærer N. Lærer N har vært lærer i 26 år, og hun har undervist i de fleste fag. Jeg gjør oppmerksom på at lærer E vil bli omtalt som engelsklæreren i drøftingen, mens lærer N blir referert til som norsklæreren. Jeg valgte å inkludere en engelsklærer på mellomtrinnet, selv om denne masteroppgaven egentlig skrives i studieretningen norsk fagdidaktikk. Norsklærere i skolen har fortsatt et særlig ansvar for å utvikle elevenes skriftlige ferdigheter, men læreplanverket for Kunnskapsløftet fastslår at alle faglærere har et kollektivt ansvar for utviklingen av skriving som grunnleggende ferdighet. Fagene har dessuten flere fellestrekk, og engelskfaget består i stor grad av språklæring. Jeg ønsker i tillegg å trekke frem at norsklærere på mellomtrinnet ofte arbeider med skriving i andre fag enn norsk, da de som regel underviser i flere fag. Ved å inkludere engelskfaget får jeg også mulighet til å sammenligne lærernes skrivesyn på tvers av fag. Jeg mener dessuten at utvalget er relevant fordi det er viktig å inneha kunnskap om hvordan lærere arbeider med å utvikle skriving som grunnleggende ferdighet gjennom skriveoppgaver i ulike fag.

3.3 Metodetriangulering

Ved bruk av kvalitative forskningsmetoder samles det typisk inn beskrivelser i form av ord eller språk (Jacobsen, 2005, s. 41), og de tillater en stor grad av spontanitet i interaksjonen mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Jeg har samlet inn

datamateriale gjennom en triangulering av de tre kvalitative metodene intervju, observasjon og tekstanalyse. Gjennom denne metodetrianguleringen har jeg innhentet variert informasjon om *hva* lærerne vektlegger i egne skriveoppgaver, *hvordan* de bruker egne skriveoppgaver i undervisningen og *hvorfor* de bruker egne skriveoppgaver. Trianguleringen har med andre ord gitt meg utfyllende informasjon, som jeg ikke kunne fått tilgang til gjennom en spesifikk forskningsmetode. Hver enkelt metode gir dessuten forskjellig informasjon om lærernes skrivesyn, og det gir meg mulighet til å få innsyn i hvordan lærernes skrivesyn samsvarer på tvers av deres beskrivelser, undervisning og oppgavetekster. Det kvalitative intervjuet regnes som studiens primærmetode, fordi det ikke er mulig å få innsikt i lærernes beskrivelser gjennom observasjon eller tekstanalyse. Sekundærmaterialet er imidlertid svært viktig for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg har brukt de kvalitative metodene intervju, observasjon og tekstanalyse, samt hvilke metodiske valg jeg har tatt i møte med hver enkelt metode.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet kan karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål, der formålet er å få frem betydningen av informantenes erfaringer og opplevelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Jeg valgte å ta i bruk det kvalitative intervjuet som min primærmetode fordi lærerinformantene får mulighet til å dele sine erfaringer på en fri og spontan måte. Forskningsmetoden er dessuten godt egnet til å få innsikt i det sosiale fenomenet lærergenererte skriveoppgaver fra lærerinformantenes ståsted (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 47). Jeg tok i bruk et semistrukturert oppsett fordi jeg ønsket å innhente både standarddata og dybdeinformasjon fra informantene (Johnsen, 2018, s. 198). Intervjuene ble strukturert gjennom en intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162, som jeg i det følgende vil beskrive nærmere.

3.3.1.1 Intervjuguide

Spørsmålene i intervjuguiden tar utgangspunkt i prosjektets formål, relevant skriveteori og tidligere skriveforskning. Studiens teorigrunnlag legger med andre ord føringer for spørsmålene lærerne får under intervjuet. Målet med intervjuprosessen var at informantene skulle få mulighet til å snakke fritt, men samtidig gå i dybden. Spørsmålene i intervjuguiden er av den grunn svært åpne, og informantene fikk god tid til å svare på hvert enkelt spørsmål. Åpne

spørsmål er dessuten viktig for å unngå å styre informantenes svar. Siden oppsettet er semistrukturert fungerte intervjuguiden som et utgangspunkt for samtalen.

Underveis i utformingsprosessen bestemte jeg meg for å legge til noen ekstra spørsmål om skriving og skriveoppgaver i engelskfaget til lærer E. Disse spørsmålene ble lagt til fordi jeg ønsket at lærer E skulle reflektere over forskjeller mellom bruken av skriveoppgaver i norsk og engelskfaget. Spørsmålene ble lagt til i slutten av intervjuguiden, slik at intervjuforløpene ble mest mulig identiske. Det viste seg imidlertid at lærer E ikke har undervist i norsk på mellomtrinnet tidligere, men hun reflekterte likevel over mulige forskjeller. Intervjuguiden (vedlegg 5 og 6) legger først opp til introduksjonsspørsmål om skriving som grunnleggende ferdighet, før de rettes inn mot oppgavedesign og skriveoppgaver. Mot slutten knyttes spørsmålene opp mot mine observasjoner og lærernes oppgavetekster. For å sikre at spørsmålene var gode og gjennomtenkte valgte jeg å gjennomføre et testintervju på samboeren min. Testintervjuet førte til at et par av spørsmålene ble omformulert, og det ble estimert at intervjuene kom til å vare i cirka 40 minutter.

3.3.1.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på den aktuelle skolen tre måneder etter oppstarten av prosjektet. Jeg begynte intervjuprosessen med litt småprat, før jeg gikk over til spørsmålene i selve intervjuguiden. Intervjuguiden fungerte som utgangspunkt for samtalen, og informantene ble bedt om å utdype gjennom oppfølgingsspørsmål underveis (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 166). Begge lærerne svare på de samme spørsmålene, selv om rekkefølgen varierte. Intervjuene varte i cirka 40 minutter, og tidsbruken samsvarte med det som ble estimert under testintervjuet på forhånd. Jeg kom svært tett på informantene under intervjuet, og jeg kommuniserte hele tiden forventninger til de for å skape tillit. Informantene fikk blant annet informasjon om egne rettigheter flere ganger, og jeg skapte gode relasjoner til dem ved å snakke om hverdagslige temaer i forkant. Jeg var dessuten svært tydelig på at jeg ikke var ute etter å bedømme deres praksis. Gjennom å hele tiden være åpen med informantene følte jeg at de fikk tillit til meg som forsker, og jeg opplevde at de fortalte fritt om egne erfaringer under intervjuene. Selv om man skaper gode relasjoner til informantene vil det imidlertid alltid være en fare for at de svarer det de tror forskeren ønsker å høre. Dette handler om hvordan de egentlig ønsker å fremstille seg, og slike svar kan føre til et falskt bilde av lærernes erfaringer og forståelse. Jeg mener likevel at slike svar kan gi et viktig innblikk i lærernes forståelse, selv om man ikke får et korrekt bilde av deres tanker. Det finnes ingen garanti for at informantenes svar gjenspeiler sannheten, og

det er viktig å reflektere over dette poenget når datamaterialet skal analyseres. Jeg mener at jeg har fått et helhetlig bilde av lærernes skrivesyn og oppgavepraksis ved at jeg har kombinert forskjellige forskningsmetoder.

3.3.1.3 Transkribering

Intervjuforløpene ble registrert ved hjelp av lydopptak, noe informantene godkjente skriftlig på forhånd. Intervjuene ble transkribert kort tid etter de fant sted, og denne prosessen krevde mye tid og konsentrasjon. Lydopptakene ble transkribert ord for ord til normert bokmål i skriveprogrammet Word. Dette betyr at primærmaterialet er fremstilt tilnærmet ordrett, selv om jeg ikke har tatt med pauser, gjentakelser, latter eller fyllord. Jeg mener selv at det ikke var nødvendig å transkribere på noen annen måte i denne situasjonen. Transkripsjonene er strukturerte, og det har vært enkelt å trekke ut meningen i de ulike utsagnene ved å transkribere lydopptakene ordrett. For å sikre at meningsinnholdet ble gjengitt korrekt i egne transkripsjoner valgte jeg å høre igjennom lydopptakene noen uker etter transkriberingen ble gjennomført (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84).

3.3.2 Observasjon

Observasjon kan ifølge Næss & Sjøvoll (2018, s. 181) defineres som en systematisert innsamling av informasjon fra omverdenen slik den viser seg for oss, og denne informasjonen kan ordnes ved hjelp av forskerens sanser og supplerende verktøy. Jeg valgte å ta i bruk observasjon som en av to sekundærmeteroder fordi intervjudata alene ikke gir et tilstrekkelig grunnlag for å si noe om hvordan lærerne bruker egne skriveoppgaver i undervisningen. Ved å observere to undervisningsøkter har jeg fått direkte tilgang til den fysiske settingen i klasserommet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113–114), og dette har gitt meg informasjon om hvordan lærerne faktisk bruker og introduserer egne skriveoppgaver i klasserommet. Ved å kombinere intervju og observasjon har jeg dessuten fått et større grunnlag til å si noe om hvilke skrivesyn lærerne uttrykker i egne muntlige instruksjoner.

3.3.2.1 Observasjonsskjema

Jeg valgte å ta i bruk en ikke-deltakende observatørrolle under observasjonene. Denne rollen kjennetegnes ved at forskeren i liten grad deltar i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne i settingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Dette betyr at jeg engasjerte meg gjennom samtaler og intervjuer med lærerne, og ikke under selve observasjonene. Det var

lærerne og deres muntlige instruksjoner som var i fokus under observasjonen, og det var ikke hensiktsmessig for meg å være deltakende i settingen. For å strukturere egne observasjoner valgte jeg å utforme et observasjonsskjema (vedlegg 4), som består av forhåndsbestemte kategorier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 71). Kategoriene er, i likhet med intervjuguiden, basert på studiens teorigrunnlag. Jeg valgte å ha relativt åpne kategorier, som blant annet dreier seg om hvilke beskjeder læreren gir, hvordan læreren formidler fagstoff, hvilke ord læreren vektlegger og spørsmål fra elevene.

3.3.2.2 Gjennomføring av observasjonene

Elevenes foresatte signerte et samtykkeskjema (vedlegg 3) noen dager før observasjonene fant sted. Dette samtykkeskjemaet består av informasjon om elevenes rolle i prosjektet, og elevene fikk dessuten muntlig informasjon om prosjektet av kontaktlærer. På selve observasjonsdagen introduserte jeg meg selv for elevene, og informerte de på nytt om mitt forskningsfokus. Jeg plasserte meg selv bakerst i klasserommet for å få god oversikt over både læreren og elevene, og jeg noterte i observasjonsskjemaet underveis. Kategoriene gjorde det lettere for meg å konsentrere meg om de forhåndsbestemte forskningsfokusene, selv om skjemaet ikke var spesielt detaljert. Det var ikke nødvendig å innhente datamateriale ved hjelp av båndopptaker eller video, og sekundærmaterialet består bare av egne feltnotater. Feltnotatene beskriver det som skjedde i undervisningsøktene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114).

3.3.3 Tekstanalyse

Jeg valgte å ta i bruk kvalitativ tekstanalyse for å se nærmere på hva lærerne vektlegger i egne oppgavetekster. Kvalitativ tekstanalyse egner seg godt for å studere lærernes oppgavetekster fordi metoden dreier seg om å lese og analysere trykte dokumenter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Forskningsmetoden bygger på hermeneutikken (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 88), og fortolkningen gjør at jeg kan koble funnene opp mot generell didaktikk, skriveteori og tidligere skriveforskning. Den andre delen av sekundærmaterialet består altså av to oppgavetekster, og oppgavetekstene er de samme som jeg observerte i lærernes undervisningsøkter. I det følgende vil jeg gjøre rede for analysemetoden, samt hvilke kategorier jeg tok utgangspunkt i under analysene.

3.4 Analysemetode

3.4.1 Fenomenologisk innholdsanalyse

Dette forskningsprosjektet bygger på tilnærmingen hermeneutisk fenomenologi, noe som vil si at de fenomenologiske beskrivelsene i datamaterialet leses fortolkende. I dette masterprosjektet består innholdet av lærerinformantenes beskrivelser, mine feltnotater og to skriveoppgaver. Datamaterialet analyseres med utgangspunkt i Malteruds fenomenologiske innholdsanalyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100), som består av følgende faser: 1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, 2. Koder, kategorier og begreper, 3. Kondensering og 4. Sammenfatning.

Analysearbeidet begynte med at jeg gikk igjennom primærmaterialet og sekundærmaterialet for å notere ned sentrale temaer, og målet var å få et helhetsinntrykk. Denne prosessen gikk dessuten ut på å ta bort mest mulig irrelevant informasjon, og informantenes utsagn i transkripsjonene ble komprimert til kortere setninger. I det neste steget gikk jeg systematisk igjennom datamaterialet for å identifisere tekstelementer som gir kunnskap og informasjon om hovedtemaene. De ulike tekstelementene ble markert med utgangspunkt i kodeordene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100-101). I den tredje fasen gjennomførte jeg en kondensering ved at de kodede delene ble tatt ut av teksten, noe som førte til at jeg satt igjen med et redusert datamateriale. I den siste fasen brukte jeg det reduserte materialet til å utforme nye begreper og beskrivelser. Jeg brukte mye tid på å sikre at det var samsvar mellom den kodingen jeg hadde gjort og den meningen som ble ytret i datamaterialet. Analysearbeidet tok mye tid, men den omfattende prosessen gjorde at jeg fikk mulighet til å identifisere nye mønstre som jeg ikke la merke til i begynnelsen. Ved å ta i bruk en fenomenologisk innholdsanalyse har jeg sikret systematikk i analysearbeidet mitt, og det har vært enkelt for meg å dokumentere hvordan jeg har kommet frem til egne tolkninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 105).

3.4.2 Analysekategorier

Både primærmaterialet og sekundærmaterialet analyseres med utgangspunkt i didaktikkens grunnkategorier *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Didaktikkens *hva* handler om hva læringen skal dreie seg om og hvilke læringsresultater vi sikter på. Det dreier seg med andre ord om målrettet læring, og kategorien søker å beskrive kunnskapen og innholdet undervisningen er rettet mot (Pettersen, 2005, s. 42). Jeg valgte å koble denne kategorien opp mot lærernes oppgavetekster,

noe som betyr at den blir brukt til å undersøke *hva* lærerne vektlegger i egne skriveoppgaver. Didaktikkens *hvordan* handler om pedagogiske virkemidler, strategier og metoder (Pettersen, 2005, s. 42). Dette kan omfatte alt fra spesifikke metoder til læreratferd. Denne kategorien blir dermed koblet opp mot mine observasjoner og feltnotater, for å undersøke *hvordan* lærerne bruker egne skriveoppgaver i undervisningen på mellomtrinnet. Didaktikkens *hvorfor* handler om hva læreren ønsker å oppnå gjennom undervisning og pedagogiske virkemidler, samt begrunnelsene for disse. Det dreier seg med andre ord om undervisningens formål og lærerens hensikt (Pettersen, 2005, s. 41). Denne kategorien knyttes opp mot transkripsjonene fra intervjuet, og den blir brukt til å undersøke *hvorfor* lærerne bruker egne skriveoppgaver i undervisningen. For å få et helhetlig innblikk i hvordan lærernes skrivesyn samsvarer i deres beskrivelser, undervisning og oppgavetekster har jeg valgt å kombinere didaktikk med relevant skriveteori og skriveforskning. Analysekategoriene tar derfor også utgangspunkt i Ivaničs (2004) skrivediskurser og den skriveteoretiske modellen skrivetrekanten.

Ifølge Blikstad-Balas (2018, s. 45) har få skriveforskere valgt å bruke Ivaničs skrivediskurser i sine analyser, men hun mener likevel at det er mulig å kjenne igjen flere av diskursene i norsk skole og skriveopplæring. Jeg mener, i likhet med Blikstad-Balas, at skrivediskursene er godt egnet til å studere lærernes skrivesyn, da jeg finner tydelige trekk fra flere av diskursene i både primærmaterialet og sekundærmaterialet. Diskursene er oversiktlige, og de kan kobles opp mot flere sentrale retninger i skolens skriveopplæring og relevant skriveforskning.

Skrivetrekanten egner seg godt fordi den illustrer hvordan skriving er sammensatt av de tre aspektene innhold, form og formål. SKRIV-prosjektet har brukt skrivetrekanten til å analysere skrivesituasjoner i skolen, og jeg mener at de ulike aspektene passer godt sammen med didaktikkens grunnkategorier. Innholdsaspektet kan knyttes opp mot den didaktiske kategorien *hva*, skrivingens form kan knyttes opp mot *hvordan* og formålsaspektet kan knyttes opp mot kategorien *hvorfor* (Iversen & Otnes, 2016, s. 41). Skrivetrekanten bygger dessuten på et funksjonelt syn på skriving, noe som er svært sentralt i den gjeldende læreplanen og tidligere skriveforskning (Kringstad & Kvithyld, 2014a; Smidt, 2011; Solheim & Matre, 2014). Flere skriveforsker oppfordrer til formålsrettet skriving, og skrivetrekanten er relevant for å undersøke om det funksjonelle synet på skriving er synlig i lærernes undervisning og skriveoppgaver. Tabellen under tydeliggjør hvordan de didaktiske kategoriene, Ivaničs skrivediskurser og skrivetrekanten fungerer som utfyllende analysekategorier.

Analysekatogrier		
Primærmateriale: Transkripsjoner	Sekundærmateriale: Feltnotater	Sekundærmateriale: Oppgavetekster
Didaktikkens <i>hvorfor</i>	Didaktikkens <i>hvordan</i>	Didaktikkens <i>hva</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Innhold, form og formål - Ivaničs skriveopplæringsdiskurser 	<ul style="list-style-type: none"> - Innhold, form og formål - Ivaničs skriveopplæringsdiskurser 	<ul style="list-style-type: none"> - Innhold, form og formål - Ivaničs skriveopplæringsdiskurser

Tabell 3- Analysekatogrier

3.5 Metodekritikk

Dette masterprosjektet tar utgangspunkt i hermeneutisk fenomenologi, noe som betyr at jeg tolker funnene med utgangspunkt i egen forforståelse, som består av mine kunnskaper og oppfatninger av skriveopplæring og skriveoppgaver. Kvaliteten på forskningen min henger derfor tett sammen med min evne til å behandle og tolke datamaterialet (Postholm, 2010, s. 136). I det følgende vil jeg diskutere ulike metodiske valg jeg har tatt i henhold til prosjektets reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og repliserbarhet, slik at leseren får mulighet til å vurdere forskningens kvalitet.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig datamaterialet er, og dette kan knyttes til hvilke data som brukes, måten datamaterialet har blitt samlet inn på og hvordan datamaterialet bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Dette masterprosjektet har samlet inn materiale gjennom en triangulering av de tre kvalitative metodene intervju, observasjon og tekstanalyse. Det betyr at datamaterialet består av lærernes beskrivelser, mine feltnotater og lærernes oppgavetekster. Datamaterialet ble bearbeidet gjennom en fenomenologisk innholdsanalyse, og analysekategoriene henger tett sammen med generell didaktikk og skriveteori. Jeg mener at studiens reliabilitet kan styrkes ved at jeg har gjort rede for egne metodiske valg, hvordan jeg har gått frem i datainnsamlingen og hvordan jeg har analysert materialet. Disse redegjørelsene

viser at jeg har vært transparent i løpet av forskningen, samt at det empiriske materialet ikke er basert på subjektive skjønn eller tilfeldige omstendigheter (Grønmo, 2004, s. 229).

Reliabiliteten blir også styrket gjennom intervjuguiden, lydopptakene og observasjonsskjemaet. Informantene fikk ikke tilgang til spørsmålene før intervjuet, da jeg ønsket levende og uventede svar. Jeg valgte i tillegg å stille informantene de samme spørsmålene, med unntak av noen ekstra spørsmål til lærer E. De ekstra spørsmålene ble bevisst stilt mot slutten av intervjuet, slik at intervjuprosessen ble mest mulig identiske. Lydopptakene styrker dessuten reliabiliteten fordi jeg fikk mulighet til å høre igjennom informantens utsagn flere ganger, for å sikre at meningsinnholdet ble gjengitt korrekt i transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 211). Observasjonsskjemaet styrket reliabiliteten fordi jeg fokuserte på de samme aspektene i begge observasjonene, selv om undervisningsøkten dreide seg om forskjellige skriveoppgaver.

3.5.2 Validitet

Validitet handler om hvor gyldig dataen er, og hvor godt datamaterialet representerer det fenomenet som skal undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Studiers validitet handler som regel om å velge ut mest mulig relevant data, for deretter å grunngi hvorfor dataen og tolkningene er valide (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 279). For å styrke validiteten i dette prosjektet har jeg hele tiden vært oppmerksom på å undersøke det studiens problemstilling og forskningsspørsmål faktisk legger opp til. Dette poenget er dessuten grunnen til at jeg valgte å ta i bruk både intervju, observasjon og tekstanalyse for å samle inn datamateriale. Dette materialet brukes for å undersøke hvilke skrivesyn lærerne vektlegger, og jeg har hele tiden tatt metodiske valg på bakgrunn av studiens forskningsfokus og teorigrunnlag.

For å oppnå høy validitet er det dessuten viktig at den kunnskapen som forekommer i prosjektet ikke er preget av forskerens holdninger eller forforståelse. Jeg har av den grunn hatt et kritisk syn på egne fortolkninger gjennom forskningsprosessen, og i arbeidet med analysene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 279). Jeg har lært mye om ulike skriveteorier og tidligere skriveforskning i løpet av mine år på lærerhøgskolen, selv om jeg har hatt lite kunnskap om oppgavedesign og lærergenererte skriveoppgaver. Disse kunnskapene utgjør en del av grunnlaget for min forforståelse, og for å styrke studiens validitet har jeg lagt vekt på å opptre objektivt i tolkningsprosessen. Jeg har stilt med et åpent sinn underveis og i etterkant av datainnsamlingen,

og jeg har gjort grundig rede for analysemetoden for å vise at mine fortolkninger ikke er preget av egne fordommer (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 279).

3.5.3 Generaliserbarhet og repliserbarhet

Generaliserbarhet handler om at resultatene som forekommer i en studie er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre informanter, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 289). Kvalitative studier har ofte for få informanter til at resultatene kan generaliseres, og dette stemmer i mitt masterprosjekt. Jeg retter fokuset mot to lærere, og den informasjonen som forekommer trenger ikke å gjelde eller samsvare med lærere andre steder i landet. Resultatene kan altså ikke generaliseres, men jeg mener imidlertid at de har en verdi i seg selv, fordi de fremstiller viktig informasjon om skrivesyn i lærergenererte skriveoppgaver på mellomtrinnet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 290). Resultatene i dette prosjektet kan ses i sammenheng med resultater fra tidligere skriveforskning og skriveteori, og jeg mener at resultatene kan være nyttige for skriveledere i norsk og engelsk på mellomtrinnet.

Repliserbarhet, eller etterprøvbarehet, handler om at en annen forsker, som gjennomfører et identisk likt forskningsopplegg, skal kunne komme frem til samme resultat som deg (Jacobsen, 2005, s. 30). Resultatene mine kan ikke generaliseres, og dette betyr at det heller ikke er mulig å etterprøve masterprosjektet. Det er svært usannsynlig at en annen forsker kommer frem til samme resultat som meg, selv om forskningsopplegget er identisk. Målet med denne studien har vært å få informasjon om to læreres skrivesyn, og hensikten har aldri vært at studien skal kunne etterprøves av andre forskere. Jeg ønsker dessuten å påpeke at læreres skrivesyn kan variere, og hvilke diskurser som vektlegges i lærerens undervisning kan være gjennomtenkt eller tilfeldig.

3.6 Etske hensyn

Gjennom kvalitative forskningsmetoder kommer forskeren tett på informantene. Dette betyr at jeg må tenke over flere etiske betraktninger både før, under og etter datainnsamlingen. Jeg har valgt å støtte meg på de etiske retningslinjene som er vedtatt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Disse etiske retningslinjene har blitt sammenfattet til tre typer hensyn: informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41).

Hensynet om selvbestemmelse og autonomi ble ivaretatt ved at jeg hele tiden var åpen med informantene om at de selv bestemmer over egen deltakelse. Dette ble gjort gjennom et samtykkeskjema, som består av informasjon om prosjektets problemstilling, formål og informantenes rettigheter (vedlegg 2). Samtykkeskjemaet ble utformet med utgangspunkt i malen til norsk senter for forskningsdata, forkortet NSD. Jeg fulgte dermed et standard oppsett, men supplerte det med egen informasjon. Jeg utformet også et eget samtykkeskjema til de foresatte (vedlegg 3), med utgangspunkt i NSD sin mal. Både informantene og de foresatte signerte før datainnsamlingen begynte. Jeg bestemte meg dessuten for å melde masterprosjektet til NSD, fordi jeg ønsket å ta lydopptak under intervjuene. Prosjektet ble meldt inn i begynnelsen av september, og ble godkjent noen dager senere (Vedlegg 1).

Det andre hensynet dreier seg om å respektere informantens privatliv. Dette betyr at personlige opplysninger som forekommer i datamaterialet ikke skal brukes til å identifisere informantene i forskningsprosjektet. Det er spesielt viktig å sikre informantenes anonymitet i kvalitative forskningsprosjekt, fordi de oppgir informasjon som er knyttet til egne tanker, holdninger og erfaringer. Jeg valgte å sikre informantenes konfidensialitet ved å bruke pseudonymer i stedet for faktisk navn. Jeg oppgir heller ikke gjenkjennerbar personlig informasjon om informantene i prosjektet, og lydopptakene slettes ved prosjektslutt.

Det siste hensynet dreier seg om at informantene skal utsettes for minst mulig belastning. Dette handler om at informantene skal unngå å dele sensitiv informasjon i løpet av intervjuet. Informantene fikk dermed beskjed om å ikke dele sensitiv informasjon om seg selv, elever eller foresatte i løpet av intervjuprosessen. Hensynet ble ivaretatt ved at jeg gjentatte ganger presiserte at informantene ikke måtte bruke gjenkjennelige beskrivelser underveis i lydopptaket (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41-43).

4. Analyse

Hensikten med dette kapittelet er å presentere resultatene fra studiens empiriske datamateriale. Sekundærmaterialet blir presentert først, etterfulgt av primærmaterialet. Kapittelet er strukturert slik at jeg først gjør rede for funnene fra hver enkelt informant, før jeg deretter oppsummerer og sammenligner ved hjelp av tabeller og utfyllende kommentarer. Resultatene blir presentert med utgangspunkt i studiens fem forskningsspørsmål.

4.1 Hva vektlegger lærerne i egne skriveoppgaver?

4.1.1 Skriveoppgaven i norskfaget – lærer N

<p style="text-align: center;">Forteljing</p> <p style="text-align: center;">På skulen har vi kasta terning om stad, hovudpersonar, handling og hjelpar i denne forteljinga. Det vi bestemte der skal vere med. Utover dette kan du bruke fantasien din</p> <p style="text-align: center;">Stad: I ville fjell Hovudperson: Ein lærer Handling: Ein død person viste seg Hjelpar: Ein nisse</p>
--

Tabell 4 – Oppgaveteksten til lærer N

4.1.1.1 Innhold, form og formål

Skriveoppgaven til lærer N gir først og fremst føringer knyttet til innholdet, gjennom de fire kategoriene sted, hovedperson, handling og hjelper. Oppgaveteksten henviser til det som ble bestemt på skolen ved hjelp av terning, og den er formulert som et slags narrativ der læreren bruker ordet *vi* og ikke *du*. Dette kan tyde på at elevene blir posisjonert i et klassefelleskap av læreren. Elevene skal skrive om de samme innholdskategoriene, men oppgaveteksten oppfordrer til at elevene skal bruke egen fantasi for å skape innhold. Oppgaveteksten gir altså tydelige føringer knyttet til innholdet i elevenes tekster, men de får likevel mulighet til å bestemme mye av innholdet selv.

Oppgaveteksten gir dessuten tydelige føringer knyttet til formaspektet, da den oppgir at elevene skal skrive tekster i sjangeren fortelling. De fire innholdskategoriene gir føringer til innholdet,

men de er også typiske kjennetegn på sjangeren fortelling. Kategoriene gir dermed føringer knyttet til tekstens innhold og form, fordi de påvirker hva elevene skal skrive om og hvordan elevene skal strukturere tekstene sine. En fortelling begynner ofte med at skriveren presenterer stedet og hovedpersonene, før man deretter blir presentert for handlingen og hjelperen. Elevene får oppgitt en sjanger, og det kan virke som at oppgaveteksten forutsetter at elevene innehar implisitt sjangerforståelse.

Formålet med skrivingen kommer ikke tydelig frem i oppgaveteksten til lærer N, og elevene får ingen informasjon om hva teksten skal brukes til eller hvorfor de skal skrive den. Jeg mener likevel at formålet kan være implisitt spesifisert fordi oppgaveteksten oppfordrer elevene til å bruke fantasien sin. Formålet med skriving i sjangeren fortelling er som regel at elevene skal skrive for å underholde eller fantasere. Oppgaveteksten oppfordrer til at elevene skal bruke fantasi, og læreren kan ha spesifisert et formål selv om det blir underkommunisert. Det er mulig at flere av elevene forstår at formålet med skrivingen er å fantasere, selv om det ikke kommer tydelig frem i oppgaveteksten. Lærer N har heller ikke lagt opp til en spesifisert mottaker. Det kan virke som at intensjonen er å oppfordre elevene til å bruke fantasi, og trene dem i fortellingssjangeren. Jeg mener av den grunn at denne oppgaveteksten kan regnes som en tradisjonell skriveoppgave der elevene skal dokumentere fagkunnskap og vise at de mestrer skrivingen. Det er med andre ord en skriveoppgave som oppfordrer til typisk skoleskriving, der elevene skriver for læreren.

4.1.1.2 Skrivesyn

Opgaveteksten viser tydelige trekk fra sjangerdiskursen fordi den oppgir hvilken sjanger elevene skal skrive i. Den lister dessuten opp fire innholdskategorier som er typiske kjennetegn for sjangeren fortelling, og oppgaveteksten oppfordrer elevene til å bruke fantasien sin. Jeg mener at kategoriene kan ses på som sjangerkrav, og det er sannsynlig at de blir brukt for å vurdere elevenes sluttprodukt. Oppgaveteksten presenterer dermed fire sjangerkrav, noe som krever at elevene innehar sjangerkunnskap. Ut ifra oppgaveteksten tolker jeg det som at elevene kjenner til sjangeren fortelling fra før, og at den har vært sentral i undervisningen til lærer N tidligere. Denne redegjørelsen viser at sjangerdiskursen er dominerende i norsklærerens oppgavetekst, og jeg finner ikke spor av andre diskurser. Vektleggingen av form fremfor formål kan understøtte denne tolkningen.

4.1.2 Skriveoppgaven i engelskfaget - lærer E

<p>Text assignment</p> <p>Chapter 2: Hobbies</p> <ol style="list-style-type: none">1. Choose one hobby or activity2. Make a mindmap using keywords3. Start to write your text in google documents4. Share (del) with Lærer E

Tabell 5 - Oppgaveteksten til lærer E

4.1.2.1 Innhold, form og formål

Oppgaveteksten til lærer E gir tydelige føringer knyttet til innholdsaspektet, og elevene får en avgrenset skriveoppgave. Den består av fire punkter, og avklaringen av innholdet påvirker resten av arbeidet. Overskriften gir uttrykk for at elevene skal skrive en tekst som dreier seg om hobbyer, og det første punktet sier at elevene skal velge en selvvalgt hobby eller aktivitet. Elevene skal deretter lage et tankekart om innholdet, og dette må fullføres før de får begynne å skrive på datamaskin. Læreren gir elevene mulighet til å skrive om en selvvalgt hobby, og dette betyr at de kan skrive ut ifra egne liv og kompetanseområder. De får med andre ord mulighet til å skrive om et tema de har mye kunnskap om, selv om de skal skrive på fremmedspråket engelsk. Oppgaveteksten avgrenser innholdet, men elevene får likevel mulighet til å bestemme mye selv. Elevene får dessuten mulighet til å aktivere egne forkunnskaper om innholdet gjennom førskrivingsaktiviteten tankekart.

Hverken formaspektet eller formålet med skrivingen kommer tydelig frem i oppgaveteksten. Oppgaveteksten uttrykker at elevene skal skrive en tekst om en hobby, men den sier ingenting om sjanger eller hvilken skrivehandling elevene skal utføre. Elevene får heller ingen informasjon om hvorfor de skal skrive teksten, eller hva den skal brukes til. Formålet blir ikke spesifisert, og det er dermed underkommunisert. Det siste punktet i oppgaveteksten gir derimot informasjon om at det er læreren som skal lese tekstene, og elevene får oppgitt en mottaker. Selv om hverken formen eller formålet er spesifisert, tolker jeg det som at elevene skal skrive innenfor skrivehulets skrivehandling å beskrive, og at formålet er kunnskapsorganisering og lagring. Det kan godt tenkes at lærer E har tatt et bevisst valg ved å bare vektlegge innholdsaspektet, men det er vanskelig å si noe om dette ut ifra oppgaveteksten. Selve oppgaveteksten består dessuten av flere imperativer, og den uttrykker flere direktiver elevene

skal gjennomføre. Dette betyr at elevene blir plassert som *du* og ikke *vi*, og oppgaveteksten oppfordrer til typisk skoleskriving.

4.1.2.2 Skrivesyn

Oppgaveteksten har tydelige trekk fra prosessdiskursen fordi den er delt inn i fire punkter, som illustrer at elevene skal arbeide gjennom ulike skrivefaser. Elevene må først velge hvilken hobby de skal skrive om, og de må deretter arbeide med å aktivere egne forkunnskaper gjennom førskrivingsaktiviteten tankekart. Elevene får begynne å skrive når de er ferdig med tankekartet, og aktiviteten skal fungere som et hjelpemiddel i skriveprosessen. Det siste punktet i oppgaveteksten uttrykker dessuten et tydelig trekk fra prosessdiskursen, nemlig respons. Elevene skal dele teksten med læreren, og dette kan betyde at lærer E har intensjoner om å gi elevene skriftlige tilbakemeldinger.

Jeg finner dessuten svake trekk fra kreativitetsdiskursen, da elevene selv får bestemme hvilken hobby eller aktivitet de skal skrive om. Innenfor denne diskursen er skrijving et mål i seg selv, og det er innholdet i tekstene som er interessant. Denne tolkningen kan støttes opp ved at oppgaven ikke gir føringer knyttet til hverken form og formål. Det er altså mulig at læreren har tatt et bevisst valg ved å bare vektlegge innholdet og elevenes skriftlige produkt. Jeg tolker det som at målet med denne skriveoppgaven er at elevene skal formidle et innhold ved å ta i bruk det engelske skriftspråket på en selvstendig måte.

4.1.3 Sammenligning

Didaktikkens <i>hva</i>: Lærernes oppgavetekster		
Informant	Lærer N	Lærer E
Innhold, form og formål	Tydelige føringer knyttet til både innhold og form gjennom spesifisering av innholdskategorier og sjanger. Mulige føringer knyttet til formålet fordi oppgaven oppfordrer til fantasibruk. Ingen spesifisert mottaker.	Gir bare føringer knyttet til innholdsaspektet. Spesifiserer derimot mottaker fordi oppgaveteksten skal deles med læreren.
Skrivesyn	Tydelige trekk fra sjangerdiskursen.	Tydelige trekk fra prosessdiskursen. Svak vektlegging av kreativitetsdiskursen.

Tabell 6 - Sammenligning av funn - Lærernes oppgavetekster

Didaktikkens *hva* dreier seg om hva læringen og undervisningen skal inneholde, og jeg mener at dette kan komme til uttrykk gjennom å analysere lærernes skriveoppgaver. Skriveoppgavene til læreren er en stor del av det skrivearbeidet som foregår i norske klasserom, og oppgavene legger føringer for hvilke typer tekster elevene skal skrive i ulike emner og kunnskapsområder. Mine analyser viser at begge oppgavetekstene prioriterer *innholdsaspektet* i stor grad. Lærer N avgrensner innholdet gjennom fire innholdskategorier, mens lærer E avgrensner innholdet gjennom det forhåndsbestemte temaet hobbyer. Lærerne legger dessuten opp til forskjellige førskrivingsaktiviteter, noe som er i tråd med innholdsaspektet i skrivetrekanten, som vektlegger aktivisering av elevenes forkunnskaper. Oppgaveteksten til lærer N gir dessuten føringer knyttet til *formaspektet* ved å spesifisere hvilken sjanger elevene skal skrive i, og oppfordringen til fantasibruk tyder på et underkommunisert *formål* som kan kobles opp mot sjangeren fortelling. Oppgaveteksten til lærer E gir bare føringer knyttet til innholdet, og elevene får ingen informasjon om hvordan teksten skal bygges opp eller hvorfor de skal skrive den. De får derimot spesifisert at læreren er mottakeren. De skriftlige instruksjonene til lærer N bærer preg av *sjangerdiskursen*, mens lærer E viser trekk fra både *prosessdiskursen* og *kreativitetsdiskursen*.

4.2 Hvordan bruker lærerne egne skriveoppgaver i skriveundervisningen på mellomtrinnet?

4.2.1 Beskrivelse av undervisningsøkten til lærer N

Undervisningsøkten begynner med at lærer N forklarer at elevene skal arbeide med en skriveoppgave over to uker, både hjemme og på skolen. Videre forteller hun at de skal skrive en fortelling, og spør deretter om noen husker hva en fortelling er. En av elevene svarer at en fortelling er en lang historie. Læreren svarer at dette er riktig, og legger til at det er viktig å bruke fantasien sin i slike historier. Lærer N går så videre til å presentere de fire kategoriene sted, hovedperson, handling og hjelper. Dette er typiske kjennetegn for sjangeren fortelling, og hun går igjennom hver enkelt kategori nøye. Hun forklarer at stedet handler om den plassen fortellingen skal foregå, hovedpersonen er den personen fortellingen handler om, handlingen er det som skal skje i fortellingen og hjelperen er den som skal hjelpe hovedpersonen med å bekjempe en utfordring. Lærer N presiserer at disse kategoriene skal være med i fortellingen, og hun sier at hun har laget ulike innholdsalternativer i hver kategori som skal bestemmes ved hjelp av terning. Fire elever får trille terningen, og det blir bestemt at stedet er i ville fjell,

hovedpersonen er en lærer, handlingen skal sentreres rundt at en død person viser seg og hjelperen i fortellingen er en nisse.

Alternativene er bestemt, og læreren sier at alle elevene skal skrive om de samme kategoriene. Noen av elevene uttrykker misnøye, men læreren fører samtalen fort videre. For å aktivere elevenes forkunnskaper setter hun i gang en idemyldring. Lærer N presiserer at elevene ikke trenger å ha med forslagene som kommer frem i idemyldringen, og legger til at de er ment som hjelp til å komme i gang med skrivingen. Hun begynner med å skrive opp innholdskategoriene på tavlen, og elevene kommer deretter med flere forslag. De nevner først drap, blod og skrekkfilmer. Læreren viderefører dette med å si at fortellingene ikke skal være blodige, men at de kan være actionfylte eller komiske. Hun fortsetter idemyldringen, og elevene foreslår at været på stedet kan være preget av snø og storm. Hovedpersonen, en lærer, blir beskrevet som både gammel, rund og skalla. Elevene foreslår videre at handlingen kan dreie seg om at et ekorn dreper hovedpersonen, eller at hovedpersonen plutselig blir grågrønn i huden. Hjelperen blir blant annet beskrevet som en død hagenisse. De fleste er aktive under idemyldringen, og elevene kommer med mange gode forslag.

Lærer N avslutter idemyldringen, og forklarer at hun kommer til å gi tilbakemeldinger på tekstene underveis. Videre sier hun at elevene skal dele tekstene med henne på Google Classroom. Hun forteller dessuten at oppgaveteksten og tipsene fra idemyldringen skal legges ut digitalt. Lærer N presiserer avslutningsvis at hun skal se på hvordan elevene har brukt de fire kategoriene i fortellingene sine, og legger til at elevene kan ha med flere kjennetegn fra sjangeren fortelling dersom de ønsker det. Undervisningsøkten varte i til sammen 30 minutter og hele økten gikk med til introduksjonen. I løpet av økten brukte læreren bestillingsordet fortelle flere ganger, og ordene tilfeldig, idemyldring, sted, hovedperson, hjelper, handling og fantasi ble også mye brukt.

4.2.1.1 Innhold, form og formål

Lærer N introduserer skriveoppgaven som en fortelling, og presenterer kategoriene sted, hovedperson, handling og hjelper. Hun har på forhånd bestemt seks mulige innholdsalternativer innenfor hver kategori, og innholdet skal velges ved å kaste terning. Videre setter lærer N i gang en idemyldring slik at elevene får tips til hva de kan skrive om i de ulike kategoriene. Lærerens muntlige instruksjoner og undervisning legger med andre ord tydelige føringer for innholdet i elevenes tekster. En del av innholdet blir bestemt i løpet av undervisningsøkten ved

hjelp av innholdsalternativene, men elevene får bestemme mye selv. De muntlige instruksjonene gir dessuten klare føringer knyttet til formaspektet, da hun spesifiserer at elevene skal skrive en fortelling. Lærer N aktiverer elevenes forkunnskaper om sjangeren gjennom en helklassesamtale med direkte spørsmål og gjennomgang av de ulike kategoriene. Jeg mener at kategoriene også kan ses på som sjangerkrav, fordi de er sentrale kjennetegn i sjangeren fortelling som gir mønstre for hvordan elevenes tekster skal bygges opp. Lærer N presiserer et implisitt formål ved å si at elevene skal bruke fantasien sin, men formålet blir ikke direkte spesifisert. Formålet er altså underkommunisert, fordi elevene ikke får informasjon om hvorfor de skal skrive. Elevene får derimot presentert en mottaker fordi læreren sier at hun skal gi skriftlige tilbakemeldinger underveis.

4.2.1.2 Skrivesyn

Undervisningsøkten til lærer N bærer tydelige preg av prosessdiskursen. Økten er delt inn i tre deler, og introduksjonen preges av et tydelig startpunkt. Skriveoppgaven introduseres gjennom en helklassesamtale, og læreren stiller elevene spørsmål om sjangeren fortelling for å aktivere deres forkunnskaper. Læreren går deretter videre til å presentere innholdsalternativene som skal velges ved hjelp av terning, og undervisningsøkten avsluttes med en idemyldring. De ulike fasene er med på å klargjøre elevene for skriveprosessen, og elevene er aktive deltakere underveis i undervisningsøkten. Det kan virke som at målet med de ulike prosessene er at elevene skal dekode skriveoppgaven i et fellesskap.

Jeg finner dessuten spor av sjangerdiskursen i undervisningsøkten. Lærer N aktiverer elevenes forkunnskaper knyttet til sjangeren fortelling, og presenterer deretter fire innholdsalternativer eller sjangerkrav. Hun ber også elevene om å bruke fantasien sin, og dette er et typisk formål i fortellinger. Lærer N sier at hun kommer til å legge vekt på hvordan elevene har brukt de fire kategoriene i fortellingene sine, og dette støtter min tolkning om at kategoriene er sjangerkrav, fordi de blir brukt som vurderingskriterier. Å bruke sjangerkrav som vurderingskriterier er vanlig i sjangerdiskursen, spesielt når man tar underviser eksplisitt i sjangre.

4.2.2 Beskrivelse av undervisningsøkten til lærer E

Undervisningsøkten starter med at lærer E informerer elevene om at de skal skrive en tekst om hobbyer på engelsk. Videre sier hun at skriveoppgaven har sammenheng med kapittelet om hobbyer i læreboken *Stairs*, som de har holdt på med i tidligere undervisningsøkter. Lærer N

leser så oppgaveteksten til elevene på engelsk, og stopper opp etter det første punktet. Hun forklarer punktet på norsk, og sier at elevene skal velge en hobby eller en aktivitet selv. Videre sier hun at elevene kan velge en hobby de holder på med, eller en de ønsker å holde på med. En av elevene spør hvor lang teksten skal være, og læreren svarer at det er innholdet som er viktig, og legger til at de må prøve å få med så mye informasjon som mulig. Hun går så videre til det neste punktet, som handler om at elevene må lage et tankekart med stikkord om hobbyen. Hun demonstrerer dette på tavlen, og velger hobbyen ski. Hun ber elevene komme med forslag, og forklarer at elevene skal gjøre det samme i skrivebøkene. Hun sier at tankekartet skal inneholde stikkord og ikke hele setninger, men presiserer at elevene skal skrive hele setninger i tekstene. Videre presiserer hun at elevene må få godkjent tankekartene før de begynner å skrive på datamaskinen. Hun går så igjennom de to siste punktene i oppgaveteksten og legger til at hun kommer til å gi tilbakemeldinger underveis.

En av elevene spør hva de skal gjøre dersom de ikke vet hva ulike ord betyr på engelsk, og lærer E svarer at elevene må søke opp ordet selv i google translate. Hun sier at de må søke opp ett og ett ord, og velger å illustrere dette i plenum. Hun søker opp ulike ord og viser hvor feil oversettelsen blir dersom man søker opp hele setninger. Elevene får deretter jobbe med tankekartene i skrivebøkene, og elevene søker opp ord på datamaskinen samtidig. De fleste spørsmålene i undervisningsøkten handler om ukjente ord, men læreren er fast bestemt på at elevene skal prøve å søke opp ordene selv. Etter hvert viser det seg at flere av elevene møter på problemer når de skriver inn ordene på nynorsk. Læreren tar opp dette i plenum, og forklarer at de må skrive inn ordene på bokmål. Elevene mestrer som regel søkene etter denne beskjeden, og flere kommer godt i gang med skrivningen i løpet av undervisningsøkten.

Undervisningsøkten varte i til sammen 60 minutter. Selve introduksjonen tok cirka 25 minutter, og elevene brukte resten av økten til å jobbe med skriveoppgaven. Lærer E brukte ingen form for bestillingsord i løpet av undervisningsøkten. De muntlige instruksjonene dreide seg som regel om at elevene skal skrive en tekst om hobbyer, og elevene får ingen informasjon om hvilken type tekst de skal skrive. Læreren legger vekt på at elevene skal få velge hobby selv, og det er viktig for henne at elevene øver på å søke opp ukjente ord. Lærer E gjentar ordene oversette, tankekart, tekst, skrive, google documents og kommentere flere ganger i løpet av økten.

4.2.2.1 Innhold, form og formål

Lærer E gir tydelige føringer knyttet til innholdsaspektet. Elevene får beskjed om å skrive en tekst om en valgfri hobby eller aktivitet. Elevene har fått en avgrenset skriveoppgave, og førskrivingsaktiviteten tankekart hjelper elevene med å aktivere egne forkunnskaper. Læreren sier at elevene har arbeidet med hobbyer i engelsk før, og dette betyr at de innehar felles forkunnskaper om emnet. Innholdet i skriveoppgaven er inspirert av læreverket *Stairs*, og temaet hobbyer kan derfor regnes som relevant for aldersgruppen. Føringene lærer E gir knyttet til innholdet samsvarer med de som blir gitt i oppgaveteksten.

De muntlige instruksjonene til lærer E inneholder ingen føringer om hverken form eller formål, og dette samsvarer med de skriftlige instruksjonene. Elevene får bare beskjed om å skrive en tekst om hobbyer, og dette betyr at de ikke får oppgitt hvordan teksten skal settes opp. Det får derimot beskjed om at de skal skrive i hele setninger. Lærer E sier heller ingenting om formålet med skrivingen, men elevene får bekreftet at hun er mottakeren for tekstene da hun sier at hun skal gi tilbakemeldinger underveis. Siden formålet med skrivingen ikke blir nevnt tolker jeg det som at elevene skal skrive tekster som er typisk for skoleskriving. Med typisk skoleskriving mener jeg at formålet er at elevene skal vise fagkunnskap til læreren slik at hun får innsikt i deres skriftlige ferdigheter.

4.2.2.2 Skrivesyn

Lærer E presenterer oppgaveteksten gjennom en helklassesamtale, og skriveoppgaven blir iscenesatt gjennom et tydelig startpunkt. Hun modellerer hvordan elevene skal lage tankekart på tavlen, og involverer elevene gjennom spørsmål. Elevene skal deretter lage tankekart i skriveboken før de begynner å skrive. Denne tredelingen viser at undervisningen til lærer E tar utgangspunkt i prosessdiskursen. Elevene må gjennom flere prosesser i løpet av økten, der målet er at de skal planlegge tekstene sine. Lærer E gir dessuten muntlig respons underveis, selv om elevene skal få skriftlige tilbakemeldinger senere. Det er tydelig at lærer E er opptatt av å være til stede i elevenes skriveprosesser, og jeg tolker dette som at prosessdiskursen er sterkt integrert i hennes praksis.

Undervisningsøkten bærer dessuten preg av kreativitetsdiskursen. Elevene skal skrive om en selvvalgt hobby, og de får skrive om noe de muligens innehar kunnskap om fra tidligere. I løpet av undervisningsøkten sier hun at fokuset ligger på innholdet, og hun nevner at elevene skal få med så mye informasjon som mulig i tekstene. Jeg mener at dette er tydelige preg fra

kreativitetsdiskursen. Elevene skal skrive tekster der de beskriver sin selvvalgte hobby, og det er innholdet som er interessant. Dette betyr at skriveaktiviteten har verdi i seg selv, selv om hverken formen eller formålet er spesifisert.

4.2.3 Sammenligning

Didaktikkens <i>hvordan</i>: Lærernes skriveundervisning		
Informant	<i>Lærer N</i>	<i>Lærer E</i>
Innhold, form og formål	Tydelige føringer knyttet til både innhold og formaspektet. Spesifisert mottaker.	De muntlige instruksjonene gir bare føringer om innholdsaspektet. Spesifisert mottaker.
Skrivesyn	Tydelige preg fra både sjangerdiskursen og prosessdiskursen.	Tydelige preg fra både prosessdiskursen og kreativitetsdiskursen.

Tabell 7 - Sammenligning av funn - Lærernes skriveundervisning

Didaktikkens *hvordan* handler om hvilke pedagogiske virkemidler og metoder læreren tar i bruk i undervisningen. Ved å observere to undervisningsøkter har jeg fått et lite innblikk i hvordan lærerne bruker egne skriveoppgaver i skriveundervisningen på mellomtrinnet. Jeg har ikke grunnlag for å si noe om hvordan de vanligvis bruker og introduserer egne skriveoppgaver, men undervisningsøktene gav meg et viktig innsyn i deres skrivesyn. Begge lærerne bruker *helklassesamtalen* for å introdusere egne skriveoppgaver, og de tar i bruk *førskrivingsaktiviteter* for å aktivere elevenes forkunnskaper. Skriveoppgavene blir altså introdusert gjennom et tydelig pedagogisk standpunkt, og dette kan knyttes opp mot *deltakingsmetaforen* fordi kunnskapen om skriveoppgaven blir konstruert i et fellesskap. Denne måten å introdusere skriveoppgaver på gir elevene flere fortolkningsmuligheter, og elevene får mulighet til å bygge på hverandres innspill. Undervisningsøktene preges i stor grad av elevaktivitet, og øktene er delt inn i forskjellige faser. Lærer E gir dessuten muntlig respons underveis. De muntlige instruksjonene til lærer N kombinerer *prosessdiskursen* med *sjangerdiskursen*, mens instruksjonene til lærer E vektlegger både *prosessdiskursen* og *kreativitetsdiskursen*.

4.3 Hvorfor bruker lærerne egne skriveoppgaver i skriveundervisningen på mellomtrinnet?

4.3.1 Beskrivelsene til lærer N

4.3.1.1 Generelle tanker om skriveoppgaver

Elevene til lærer N arbeider som regel med skriveoppgaver fra lærebøkene, men hun designer egne skriveoppgaver dersom elevene skal skrive lengre tekster. Lærer N prøver å gi lengre skriveoppgaver i norskfaget jevnlig, og skriveoppgavene oppfordrer som regel til at elevene skal skrive fortellinger eller faktatekster. Videre sier hun at skriveoppgavene i stor grad dreier seg om fortellinger, men hun nevner også tidligere skriveoppgaver der elevene skulle skrive søknader, rapporter og andre tekster med et visst oppsett. Lærer N legger vekt på at elevene må lære å uttrykke seg skriftlig på forskjellige måter, og på spørsmålet om hva hun tar utgangspunkt i når hun designer skriveoppgaver svarer hun følgende:

”Det blir jo ofte sånn at grunnen til at jeg gir fortellinger eller andre skriveoppgaver er at elevene skal øve seg på å skrive, formulere seg selv og bruke fantasien sin.”
(Lærer N)

Lærer N er dessuten opptatt av at skriveoppgavene skal appellere til elevene, og hun mener at elevene må få mulighet til å skrive om emner de synes er interessante. Dette er grunnen til at hun ofte gir skriveoppgaver der elevene skal skrive spenningsfortellinger. Lærer N definerer en god skriveoppgave slik:

”Den skal jo fenge eleven da, slik at eleven har lyst til å skrive.... Så en god skriveoppgave må jo være litt spennende” (Lærer N)

Videre presiserer lærer N at gode skriveoppgaver gir elevene knagger å henge ting på før de begynner å skrive, og med dette mener hun at det er viktig å aktivere elevenes forkunnskaper. Hun fremhever dessuten at det er viktig at skriveoppgavene tydeliggjør hva elevene skal gjøre. Lærer N henviser da til tydelige sjangertrekk eller kriterier, som for eksempel hvem som er hovedpersonen eller hjelperen. Lærer N mener at en dårlig skriveoppgave er en oppgave som bare gir elevene en tittel, uten hjelp til å komme i gang med skrivningen. Hun nevner også oppgaver der elevene skal skrive om en tur i skogen som dårlige skriveoppgaver. Dette utdyper hun med at slike tekster bare består av beskrivelser, og at de ikke innehar spenningsstopper, noe

som er svært viktig i fortellinger. Lærer N forteller at hun har hørt om skrivehjulet og skrivetrekanten før, men at hun ikke har brukt de til å designe egne skriveoppgaver før. Hun legger imidlertid til at modellene virker interessante, og at hun ønsker å se nærmere på disse.

4.3.1.2 Innhold, form og formål

Lærer N er opptatt av at elevene skal få tid til å planlegge hva som skal være med i tekstene før de begynner å skrive, og hun tar ofte i bruk idemyldringer eller andre førskrivingsaktiviteter. Hun sier at elevene bør planlegge når handlingen skal skje, hvem som skal være med i fortellingen og hvilke magiske hendelser eller gjenstander som skal være med. Innholdsaspektet er altså svært sentralt i skriveundervisningen til lærer N, da hun er opptatt av at innholdet i elevenes tekster bør være planlagt før de begynner å skrive.

Det kommer tydelig frem at lærer N som regel gir skriveoppgaver der elevene skal skrive fortellinger. På spørsmålet om hun bruker forskjellige bestillingsord svarer hun at elevene sjelden har skrevet lengre reflekterende skriveoppgaver i barneskolen, men hun legger til at elevene møter disse oppgavetyperne i læreboken. Grunnen til at hun kobler svaret til reflekterende skriving kan ha sammenheng med at jeg brukte skrivehandlingen å reflektere som et eksempel på et bestillingsord. I løpet av intervjuet kommer det dessuten frem at lærer N bruker mye tid på å undervise i sjangertrekk, og jeg tolker det som at hun gjennomfører mye eksplisitt sjangerundervisning. Det virker også som at hun er opptatt av at elevene skal få en tjenlig form å presentere innholdet i, og formålet er koblet opp mot en spesifikk sjanger.

Lærer N er som regel mottakeren for elevenes tekster, men hun nevner flere skrivesituasjoner der hun har lagt opp til andre mottakere. Hun forteller om en skriveoppgave som ble gitt i en 7.klasse der elevene skulle skrive en søknad til rektor. De samme elevene fikk også en skriveoppgave der de skulle skrive til sin kommende kontaktlærer på ungdomsskolen. Videre nevner lærer N flere mottakere som kan være aktuelle i fremtidige skriveoppgaver, og hun sier at hun bør prioritere mottakere mer i fremtiden.

4.3.1.3 Skrivesyn

Lærer N bruker ofte førskrivingsaktiviteter, og hun legger vekt på at elevene skal aktivere egne forkunnskaper. Elevene må også få god tid til å planlegge hvem og hva som skal være med i

tekstene før de begynner å skrive. Lærer N fremhever dessuten hvor viktig det er å gi respons underveis i elevenes skriveprosesser og hun sier at:

” Jeg gir ofte tilbakemelding underveis i timene (...) Dersom de skal levere den til meg så ser de ofte over etter skrivefeil først” (Lærer N)

Disse beskrivelsene viser en tydelig vektlegging av prosessdiskursen, og jeg tolker det som at prosessorientert skrivning er sterkt integrert i hennes praksis. Lærer N gir ofte skriveoppgaver der elevene skal skrive fortellinger, men sier at lærebøkene legger opp til at elevene skal skrive i andre sjangre. I intervjuet forteller hun at hun bruker lang tid på å diskutere ulike sjangertrekk i undervisningen, og det kan virke som at hun gjennomfører mye eksplisitt sjangerundervisning. Sjangerdiskursen er altså sentral i beskrivelsene til lærer N, kombinert med prosessdiskursen.

4.3.2 Beskrivelsene til lærer E

4.3.2.1 Generelle tanker om skriveoppgaver

Lærer E bruker ofte egne skriveoppgaver i undervisningen på mellomtrinnet, men elevene arbeider også med skriveoppgaver fra lærebøkene. Hun henviser til Kunnskapsløftet, som fastslår at elevene skal lære å skrive ulike typer tekster, og sier at hun ikke følger oppgavene i lærebøkene slavisk. Lærer E forteller at hun ser på engelskfaget som tredelt: muntlig, skriftlig og grammatikk. Med dette mener hun at elevenes skriftlige ferdigheter er avhengig av at de mestrer både muntlige og grammatiske ferdigheter. Lærer E sier at det er viktig at elevene uttrykker seg skriftlig gjennom forskjellige typer skriveoppgaver, og snakker deretter om egne erfaringer der hun har brukt det engelske skriftspråket. Hun mener at den skriftlige delen i engelsk har blitt viktigere enn før, og sier at det tidligere ble lagt mer vekt på grammatikk og pugging. Med dette mener hun at elevene bruker det engelske skriftspråket i tekstsaking i større grad enn tidligere. Lærer E hevder videre at dagens barn og unge har et større behov for skriftlige kompetanse i engelsk enn tidligere på grunn av samfunnets utvikling og digitalisering. Lærer E definerer en god skriveoppgave slik:

” En god skriveoppgave, den gir (...) der er det med hva som forventes av elevene. Det skal være med noe om hva som forventes av innhold” (Lærer E).

Lærer E legger til at hva som forventes kan variere fra elev til elev. For noen elever kan en god skriveoppgave være å få se en tidligere skriveoppgave, altså en modelltekst, eller å få fortsette på en skriveoppgave som allerede er startet. Hun oppsummerer med at en god skriveoppgave sier noe om innholdet og forventninger. Hun definerer en dårlig skriveoppgave som en oppgave som bare sier at elevene skal skrive en A4 side om England. Dette vil si oppgaver som ikke oppgir direktiv. Lærer E har ikke undervist i norsk på mellomtrinnet enda, men hun mener at forskjellen mellom oppgavedesign i norsk og engelsk er tilpasset opplæring. Med dette mener hun at skriveoppgavene må tilpasses i større grad i engelskfaget. Videre sier hun at man kan forvente mer av elevene i norskfaget enn det man kan i engelskfaget. Lærer E sier blant annet at hun introduserer skriveoppgavene på norsk, slik at alle elevene forstår det som blir sagt. Dette begrunner hun med at noen elever alltid spør opp igjen når hun gir instruksjoner på engelsk. Hun prøver derfor å få inn engelsk gjennom dagligdagse ord eller EXIT-kort. Lærer E har ikke hørt om hverken skrivetrekanten eller skrivehjulet.

4.3.2.2 Innhold, form og formål

Lærer E sier at det er temaet som styrer når hun designer egne skriveoppgaver, og hun lager ofte oppgaver med utgangspunkt i de temaene de arbeider med i engelskbøkene. Lærer E er dessuten opptatt av å gjøre skriveoppgavene interessante, slik at elevene får lyst til å skrive tekster på engelsk. Innholdsaspektet styrer altså de lærergenererte skriveoppgavene elevene arbeider med i undervisningen. Lærer E planlegger ikke vurderingskriterier på forhånd når hun designer skriveoppgaver på 5.trinn, og dette begrunner hun med at femteklassingene er veldig ferske når de kommer til skriveoppgaver. På småtrinnet dreier skriveoppgavene seg ofte om å fylle ord inn i setninger, og elevene på 5.trinn har dermed lite erfaring med å skrive lengre tekster på engelsk. Lærer E sier at hun selvfølgelig har brukt vurderingskriterier før, spesielt på 7.trinn.

Lærer E designer ofte egne skriveoppgaver slik at elevene får trening i å skrive lengre tekster med fullstendige setninger. Det virker ikke som at hun er spesielt opptatt av ulike sjangre, og formålet med skrivingen blir da at elevene skal skrive fullstendige setninger. På spørsmålet om spesifiserte mottakere svarer lærer E at hun har gjort mye forskjellig. Hun henviser til den skriveoppgaven jeg observerte, og sier at hun for eksempel kunne hatt en bestemor som mottaker der. Hun presiserer imidlertid at hun har lagt opp til forskjellige mottakere i tidligere skriveoppgaver.

4.3.2.3 Skrivesyn

På spørsmålet om hva lærer E bruker skriveoppgaver til i undervisningen svarer hun:

” Jeg bruker de blant annet til å se om de klarer å videreføre den grammatikken vi har øvd på. Jeg ser også på ordforrådet deres og deres evne til å kunne bygge opp setninger” (Lærer E).

Videre forteller lærer E at de bruker læreverket *Stairs*, og at arbeidsbøkene ofte består av skriveoppgaver der elevene skal fylle inn ord i setninger. Lærer E designer altså egne skriveoppgaver for å vurdere elevenes grammatikk, ordforråd og setningsoppbygging. Disse beskrivelsene kan kobles opp mot ferdighetsdiskursen til Ivanič. Undervisningen bygger på denne diskursen fordi hun er opptatt av lingvistiske ferdigheter som grammatikk, setningsstruktur, tegnsetting og staving. Hun er også opptatt av at elevene skal få trening i å skrive lengre setninger, og dette tyder på at hun vektlegger skriving som en trenbar ferdighet.

Lærer E er dessuten opptatt av prosessen med skriving, og hun mener at den måten hun underviser på er ganske forskjellig fra den måten de eldste lærerne på skolen underviser. Med dette mener hun at hun bruker mye tid på innledningen til skriving, og hun tror at flere lærere sier at elevene bare skal skrive en fortelling, uten hjelp til å komme i gang. Videre sier hun at hun ofte legger opp til førskrivingsaktiviteter eller eksempletekster når hun introduserer egne skriveoppgaver, og legger til at:

” Man kan ikke gjøre ferdig en skriveoppgave uten å få noen slags form for hjelp fra læreren” (Lærer E)

Dette utsagnet kan tyde på at hun er opptatt av å være til stede i elevenes skriveprosesser. Videre forteller lærer E at hun bruker tilbakemeldinger for å tilpasse opplæringen, og at hun gir tilbakemeldinger ut ifra hvilke nivå elevene er på. Hun sier at flere elever sliter med å skrive på engelsk, mens andre mestrer det godt, og hun legger til at tilbakemeldinger er en god måte å differensiere opplæringen på. Disse beskrivelsene er tydelige kjennetegn på prosessdiskursen, der skrivefaser og respons er sentralt. Lærer E sier flere ganger at hun er opptatt av å være til stede i elevenes skriveprosesser, og hun gir ofte både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger underveis. Jeg tolker disse beskrivelsene som at prosessorientert skriving er sterkt integrert i hennes praksis.

4.3.3 Sammenligning

Didaktikkens <i>hvorfor</i>: Lærernes beskrivelser og refleksjoner		
Informant	<i>Lærer N</i>	<i>Lærer E</i>
Generelle tanker om skriveoppgaver	Lager egne skriveoppgaver slik at elevene får øve seg på å skrive, formulere seg selv og bruke fantasien sin. Definerer en god skriveoppgave som spennende, og den aktiverer elevenes forkunnskaper.	Opptatt av at elevene skal få trening i å skrive fullstendige setninger. Bruker oppgavene for å undersøke elevenes grammatikk, ordforråd og setningsoppbygging. En god skriveoppgave tydeliggjør hva som er forventet av elevene, spesielt med tanke på innhold.
Innhold, form og formål	Vektlegger fokus på både innhold og form. Formålet er muligens knyttet til ulike sjangre, og det er underkommunisert.	Opptatt av innholdsaspektet, lite fokus på form og formål.
Skrivesyn	Tydelige trekk fra sjangerdiskursen og prosessdiskursen.	Tydelige trekk fra ferdighetsdiskursen og prosessdiskursen.

Tabell 8 - Sammenligning av funn - Lærernes beskrivelser

Didaktikkens *hvorfor* handler om hva læreren ønsker å oppnå gjennom undervisning, samt hvordan læreren begrunner egne valg. Det dreier seg med andre ord undervisningens formål. Jeg mener at lærernes beskrivelser og refleksjoner kan gi viktig innsikt i hvorfor de bruker skriveoppgaver i undervisningen. Analysene av lærernes beskrivelser viser at de bruker egne skriveoppgaver til forskjellige formål, og begrunnelsene preges av ulike skrivesyn. Lærer N designer egne skriveoppgaver når elevene skal skrive lengre tekster, og hun er opptatt av at elevene skal øve seg på å skrive, formulere seg selv og bruke fantasien sin. Hun legger som regel opp til at elevene skal skrive fortellinger, og vektlegger narrative sjangre i stor grad. Dette begrunner hun med at gode skriveoppgaver bør være spennende. Lærer N legger dessuten vekt på at elevene skal få mulighet til å planlegge innholdet før de begynner å skrive, og det kan se

ut som at hun vektlegger innhold og form fremfor formål. Jeg mener at disse vektleggingene kan knyttes opp mot både *prosessdiskursen* og *sjangerdiskursen*. Lærer E er opptatt av at elevene skal arbeide i ulike prosesser, og hun bruker mye tid på innledningen til skrivingen. Hun vektlegger innholdsaspektet i stor grad, og mener at gode skriveoppgaver sier noe om forventninger til innholdet i elevenes tekster. I egne skriveoppgaver legger lærer E vekt på at elevene skal skrive fullstendige setninger på engelsk, og hun bruker oppgavene for å undersøke elevenes grammatikk, ordforråd og setningsoppbygging. Jeg tolker dette som en vektlegging av både *prosessdiskursen* og *ferdighetsdiskursen*.

4.4 I hvilken grad samsvarer lærernes skrivesyn med deres beskrivelser, undervisning og oppgavetekster?

Intern koherens		
	Lærer N	Lærer E
Didaktikkens hva: Lærernes oppgavetekster	Oppgaveteksten gir føringer knyttet til innhold, form og delvis formål. Sjangerdiskursen.	Oppgaveteksten gir bare føringer knyttet til innholdet. Prosessdiskursen og kreativitetsdiskursen.
Didaktikkens hvordan: Lærernes undervisning	Tydelige føringer knyttet til innhold og form. Skriveoppgaven introduseres gjennom en helklassesamtale og idemyldring. Sjangerdiskursen og prosessdiskursen.	Tydelige føringer knyttet til innholdet. Skriveoppgaven introduseres gjennom en helklassesamtale og tankekart. Prosessdiskursen og kreativitetsdiskursen.
Didaktikkens hvorfor: Lærernes beskrivelser	Beskrivelsene vektlegger både innhold og form. Sjangerdiskursen og prosessdiskursen.	Beskrivelsene vektlegger innholdsaspektet i stor grad. Prosessdiskursen og ferdighetsdiskursen.

Tabell 9 - Intern koherens - Lærernes oppgavetekster, skriveundervisning og beskrivelser

Sjangerdiskursen og *prosessdiskursen* dominerer hos lærer N. *Sjangerdiskursen* er synlig i beskrivelsene, undervisningen og oppgaveteksten, og det kan se ut som at hun bruker mye tid

på eksplisitt sjangerundervisning. Dette bekrefter hun selv i intervjuet, da hun nevner at hun bruker mye tid på typiske kjennetegn i ulike sjangre. Prosessdiskursen er synlig i både beskrivelsene og undervisningen til lærer N, og oppgaveteksten henviser til det som skjedde i introduksjonen på skolen. Både sjangerdiskursen og prosessdiskursen legger altså tydelige føringer for hva lærer N vektlegger i egne skriveoppgaver, samt hvordan og hvorfor hun bruker lærergenererte skriveoppgaver i undervisningen i norskfaget.

Lærer E har ett gjennomgående prosessorientert syn på skriving. *Prosessdiskursen* nevnes i både beskrivelsene, undervisningen og oppgaveteksten. Hun er opptatt av at elevene skal arbeide med skriving i ulike faser, og legger stor vekt på å gi respons underveis. Oppgaveteksten og undervisningen har dessuten spor fra kreativitetsdiskursen, da det er innholdet i elevenes tekster som er sentralt. Denne tolkningen kan støttes opp ved at innholdet er gjennomgående sentralt, mens fokuset på form eller formål er lite synlig. Beskrivelsene til lærer E preges også i stor grad av *ferdighetsdiskursen*. Denne vektleggingen kan være en forklaring på hvorfor hun bare har vektlagt innholdsaspektet i oppgaveteksten. Elevene får mulighet til å være kreative gjennom innholdet, men tekstene vurderes ut ifra elevenes lingvistiske ferdigheter. Jeg finner ingen spor av sosial praksis-diskursen eller den sosiopolitiske diskursen hos hverken lærer N eller lærer E.

4.5 I hvilken grad er det funksjonelle synet på skriving synlig i lærernes skriveundervisning?

Jeg har valgt å skille ut det funksjonelle synet på skriving som et eget forskningsspørsmål fordi synet er svært sentralt i nyere skriveforskning. Tidligere forskning finner dessuten at formålet med skrivingen er underkommunisert, og denne studien undersøker blant annet hvordan formålsaspektet vektlegges i lærergenererte skriveoppgaver på mellomtrinnet i norsk og engelskfaget.

Mine analyser viser at formålsaspektet er lite vektlagt i lærernes beskrivelser, undervisning og oppgavetekster. Jeg finner ingen spor av *sosial praksis-diskursen* i datamaterialet, men jeg mener likevel at jeg finner *bruddstykker* av det funksjonelle synet på skriving. Dette kan tyde på at skrivesynet er til stede i andre skrivesituasjoner, og at det faktisk blir vektlagt i lærernes sammensatte skrivesyn. Lærer N viser tendenser til et funksjonelt syn på skriving ved at formålet er *implisitt* i både oppgaveteksten og undervisningen. Oppgaveteksten uttrykker at

elevene skal bruke fantasien sin, og dette er et typisk formål i sjangeren fortelling. Formålet kan altså være til stede, men det er underkommunisert. Det er dessuten mulig at denne vektleggingen er tilfeldig, og at formålet med skrivingen egentlig ikke er fantasibruk i det hele tatt. Jeg mener likevel at dette funnet viser en svak vektlegging av det funksjonelle skrivesynet. Lærer E er opptatt av at elevene skal lære å uttrykke seg skriftlig i engelsk på forskjellige måter på grunn av samfunnets utvikling. Dette kan tyde på at hun anser skriving som en forutsetning for deltakelse i samfunnet, og at hun vektlegger skriftens ulike funksjoner. Disse poengene er sentrale i det funksjonelle synet på skriving, og i modellen skrivehjulet. Skriveoppgaven til lærer E er dessuten en del av et større undervisningsopplegg om hobbyer, og slike skriveoppgaver blir ofte betraktet som vellykkede fordi de inngår i et helhetlig læringsperspektiv. Disse funnene kan altså tyde på at det finnes bruddstykker av det funksjonelle synet på skriving i lærernes sammensatte skrivesyn, selv om det er lite synlig i deres beskrivelser, undervisning og oppgavetekster.

5. Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg hovedfunnene fra analysene opp mot relevant skriveteori og tidligere skriveforskning for å besvare studiens problemstilling: *Hvilke skrivesyn vektlegges i lærergenererte skriveoppgaver på mellomtrinnet?* Datamaterialet mitt viser i likhet med tidligere skriveforskning, at lærere i skolen har et sammensatt syn på skriving, som består av forskjellige skrivediskurser. I det følgende vil jeg diskutere ulike tendenser ved lærernes skrivesyn, og hovedfunnene vil bli drøftet ut ifra disse overskriftene: ”Skrivekultur”, ”Proessorientert skriving - Relevant eller utdatert?”, ”Norskfaget - Eksplisitt sjangerundervisning”, ”Engelskfaget - Grammatikkundervisning og fokus på kreativitet” og ”Det funksjonelle synet på skriving - Like enkelt i praksis?”.

5.1 Skrivekultur

Klasserommet består av en egen skrivekultur der hva som skrives, hvordan det skrives og hvorfor det skrives styres av forskjellige skrevne og uskrevne regler. Skrivekulturen i klasserommet synliggjør ofte hvilke skrivesyn læreren bygger på, og reglene kan dreie seg om alt fra oppgaveformuleringer, lærerens vurdering og elevenes revidering (Smidt, 2009, s. 63–64). I denne studien retter jeg søkelyset mot skrivesyn i lærergenererte skriveoppgaver på mellomtrinnet, gjennom å studere to læreres beskrivelser, undervisning og oppgavetekster. I motsetning til tidligere studier undersøker jeg skriveoppgaven som oppgavetekst, samt hvordan oppgaveteksten blir formidlet til elevene i klasserommet. Dette gjør at jeg, i likhet med Bakke & Skovholt (2015) og Bakke (2019), får et innsyn i klasserommets skrivekultur og konteksten bak skriveoppgavene. Jeg mener at et slikt forskningsfokus er viktig, fordi det ofte er forskjell på hva en skriveoppgave er i form av oppgaveformuleringen, og hva den blir når den presenteres i klasserommet og løses av elevene (Bakke & Skovholt, 2015, s. 140). Bakke & Skovholt (2015, s. 140) påpeker dessuten at studier om hvordan skriveoppgaver iscenesettes og introduseres i klasserommet er sjeldne i didaktikken. Denne mangelen er problematisk, og jeg mener at vi trenger mer kunnskap om hvordan læreres skrivesyn og klasserommets skrivekultur påvirker elevenes tolkning av skriveoppgaver.

Smidt (2009, s. 63–64) hevder at klasserommets skrivekultur oppstår i et samspill mellom læreren, elevene og lærebøker, institusjonelle føringer og fagtradisjoner. Det sistnevnte vil være mulig å få innsikt i uten å studere selve klasseromskonteksten. Det vil imidlertid være tilnærmet umulig å si noe om hvordan lærerne og elevene påvirker skrivekulturen uten å undersøke dem

i den sosiale konteksten. En konsekvens av å ikke vektlegge skrivekulturen når man studerer skriveoppgaver er at man ikke får et helhetlig innblikk i hvilke muntlige føringer lærerne gir, eller hvordan elevene faktisk tolker direktivet i skriveoppgavene. Lærernes muntlige instruksjoner kan for eksempel vektlegge andre aspekter enn det oppgaveteksten gjør, og løsningen av skriveoppgaven kan dermed bli annerledes enn det de skriftlige instruksjonene legger opp til. Ved å studere både oppgaveteksten, skrivekulturen og eventuelt elevenes tekster vil man få innsikt i hvilken betydning de skriftlige og muntlige instruksjonene har for tolkningen av skriveoppgaven. I denne studien kan jeg si noe om hvilke skrivesyn og direktiv skriveoppgaven og lærernes muntlige instruksjoner gir uttrykk for. Jeg kan dessuten si noe om hvordan lærernes muntlige og skriftlige instruksjoner samsvarer. Det jeg derimot ikke kan si noe om er hvordan elevene faktisk tolker skriveoppgaven, da jeg ikke har studert elevenes tekster.

Samsvaret mellom lærernes skriftlige og muntlige instruksjoner kan ofte variere, og dette kan ha sammenheng med at skolens skriveopplæring er sammensatt av ulike skrivediskurser. I denne studien tyder funnene på at lærernes skriftlige og muntlige instruksjoner samsvarer. Dette vil si at lærernes muntlige og skriftlige instruksjoner gir uttrykk for samme direktiv, og instruksjonene legger identiske føringer for elevenes tekster. Dette funnet er positivt, og det kan være en indikator på at skriveoppgavene til lærerne er gjennomtenkte. Antakelsen om at skriveoppgavene er gjennomtenkte kan underbygges ved at skriveoppgaven til engelsklæreren er en del av et større undervisningsopplegg om hobbyer i engelskfaget. Jeg mener imidlertid at det er lite trolig at lærernes muntlige og skriftlige instruksjoner samsvarer i hver enkelt skrivesituasjon. Det positive funnet om samsvar i disse konkrete skrivesituasjonene kan for eksempel ha sammenheng med at lærerne visste at jeg skulle forske på dem, og at de derfor var ekstra påpasselige med tanke på egne instruksjoner i undervisningsøkten. På den andre siden kan samsvaret ha sammenheng med at lærerne er opptatt av å planlegge egne muntlige instruksjoner og introduksjonsmetoder på forhånd.

Mine funn viser, i likhet med Bakke (2019) at skriveoppgavene blir introdusert gjennom en typisk lærerrepresentasjon, der læreren først informerer om skriveoppgaven. Lærerne i denne studien introduserer egne skriveoppgaver gjennom en helklassesamtale, og begge lærerne organiserer samtalen gjennom en trepartsstruktur. Dette vil si at samtalen styres ved at læreren stiller spørsmål, elevene svarer, og læreren viderefører elevenes innspill. Dette funnet samsvarer med funnene til Bakke & Skovholt (2015, s. 151), som viser at lærere ofte tar i bruk

en helklassesamtale med trepartsstruktur for å introdusere skriveoppgaver i klasserommet. Mine funn skiller seg derimot fra Bakke (2019) ved at skriveforløpene til norsklæreren og engelsklæreren har lignende oppstart, hoveddel og avslutning. Bakke (2019, s. 278) finner dessuten at norskfaget er det eneste faget som iscenesetter skriveoppdrag i klasserommet ved hjelp av ulike skriveaktiviteter. Dette kan funnene i denne studien motbevise, siden engelsklæreren tar i bruk skriveaktiviteten tankekart i introduksjonsøkten. Oppgavetekstene til lærerne blir introdusert gjennom tydelige startpunkt, der lærerne fungerer som tilretteleggere. Dette betyr at oppgavetekstene blir dekodet i et klassefelleskap, og dette kan knyttes til deltakingsmetaforen. Denne introduksjonsmetoden skaper en felles referanseramme, og elevene vil trolig løse direktivet i skriveoppgavene på tilnærmet lik måte. Det er i hvert fall sannsynlig at løsningene inkluderer lærernes føringer, da instruksjonene samsvarer. Jeg tolker det som at både norsklæreren og engelsklæreren bruker helklassesamtalen som ett format, uavhengig av målet med timen. Dette samsvarer med Bakke & Skovholt (2015, s. 152), som begrunner lærernes valg av helklassesamtale med at dialogen har opphøyd status i pedagogikken.

Funnene i denne studien motbeviser funnene til Applebee (1981, s. 96), som viser at lærere i liten grad forbereder elevene på skriveoppgavene. Både norsklæreren og engelsklæreren er opptatt av å forberede elevene på selve skriveprosessen, og de bruker god tid på innledningen til skriving. Disse vektleggingene henger tett sammen med prosessdiskursen og arbeid i ulike skrivefaser, noe jeg vil komme tilbake til senere i kapitlet. Det legges dessuten opp til at elevene skal skrive lengre tekster i både norsk og engelskfaget, i motsetning til Christensen et al. (2014, s. 332), som finner at elevene skriver fragmentert i form av korte tekster og svar på oppgaver fra lærebøkene. Disse funnene kan ha sammenheng med at både norsk og engelskfaget regnes som språkfag, og at det derfor legges opp til at elevene skal skrive lengre tekster. Lærerne grunngir bruken av egne skriveoppgaver med at elevene skal skrive lengre tekster, fordi lærebøkene legger opp til korte svar på spørsmål. Jeg tolker dette som at lærerne vektlegger skriving som både mål og middel. Fokuset på lengre, sammenhengende tekster kan dessuten ha sammenheng med at engelsklæreren tror at elevene har et større behov for skriftlige ferdigheter i engelskfaget enn tidligere, på grunn av samfunnets utvikling. Dette kan ha knyttes opp til literacy, og det faktum at elevene må lære å bruke språket i stadig mer komplekse sammenhenger for å fungere i samfunnet utenfor skolen (Kringstad & Kvithyld, 2014b, s. 16). Det er positivt at både norsklæreren og engelsklæreren legger opp til at elevene skal skrive lengre tekster, og jeg tror at slike skriveoppgaver kan gjøre det lettere for elevene å lære å ta i

bruk fagenes ulike tekstnormer i egen skriving. Lengre skriveoppgaver gir dessuten elevene muligheten til å ta i bruk forskjellige meningsskapingsressurser, i motsetning til skriveoppgaver i lærebøkene, der elevene ofte bruker hverdagsspråket. Jeg mener altså at lengre, lærergenererte skriveoppgaver i stor grad bidrar til å utvikle elevenes skriftlige ferdigheter og literacy-kompetanse. Jeg mener dessuten at en skriveundervisning som bare bygger på fragmentert skriving i form av korte tekster, svar på spørsmål i lærebøkene og notater ikke oppfyller føringene fra læreplanene (LK06), som uttrykker at elevene skal lære å skrive i ulike teksttyper. Lærerne i denne studien følger med andre ord føringene fra læreplanen ved at elevene får skrive lengre tekster.

5.2 Proessorientert skriving – Relevant eller utdatert?

Det prosessorienterte skrivesynet vektlegges i stor grad i lærernes beskrivelser, undervisning og oppgavetekster. Funnene kan tolkes i den retning at prosessdiskursen er sterkt integrert i lærernes praksiser, og klasserommets skrivekultur, selv om diskursen kombineres med andre skriveprosesser. Prosessdiskursen er synlig ved at lærerne prioriterer førskrivingsaktiviteter, respons og arbeid i ulike skrivefaser. Denne vektleggingen er i tråd med beskrivelsene til Ivanič (2004), og det ser ut som at lærerne er opptatt av at elevene skal lære seg både prosesser og prosedyrer for hvordan de skal strukturere tekster. Vektleggingen er dessuten i tråd med læreplanene i norsk og engelskfaget, som fastslår at elevene skal bruke ulike skrivestrategier og utvikle en evne til ”å planlegge, utforme og bearbeide tekster stadig mer komplekse tekster” (Utdanningsdirektoratet 2013a; Utdanningsdirektoratet, 2013b). Disse funnene er ikke spesielt overraskende, da den prosessorienterte tankegangen har hatt stor innvirkning på hvordan skriving blir forstått og undervist i helt siden åttitallet. Det er heller ikke overraskende at begge lærerne følger føringene fra læreplanene i norsk og engelskfaget ved å implementere prosesskriving i egen skriveundervisning.

Hertzberg (2011, s. 31) hevder at debatten mellom den lærerstyrte australske sjangerskolen og de amerikanske tilhengerne av fri prosess i stor grad ble unngått i Norge, og at den prosessorienterte tankegangen raskt ble koblet sammen med sjangerkunnskap. Mine funn kan bekrefte denne sammenkoblingen, da norsklæreren viser trekk fra både prosessdiskursen og sjangerdiskursen. Det kan altså se ut som at norsklærerens målsetting stemmer overens med målsettingen i den norske skolen om å koble tankegangen om tilrettelegging i skriveprosessen sammen med sjangerpedagogikkens skrivemønstre (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 16). Jeg

mener at denne sammensmeltingen kan underbygge påstanden til Hoel (1997, s. 40) om at ulike tilnærminger til skriving kan utfylle hverandre for å fange mangfoldet i det skrivende klasserommet. Norsk læreren viser at hun har sett potensial i ulike måter å gjennomføre skriveopplæringen på, ved å kombinere to ulike skrivediskurser. Dette er et positivt funn i den forstand at elevene får arbeide med skriving på forskjellige måter i skriveopplæringen.

Prosesskrivingen har vært sentral i skriveopplæringen siden åttitallet, men vi finner lite systematisk informasjon om hvor den prosessorienterte skrivingen står i Norge i dag. Dysthe & Hertzberg (2012, s. 59) har tidligere fremmet antakelsen om at flere lærere ser på det prosessorienterte skrivesynet som utdatert. På den andre siden finner vi derimot nyere skriveforskning, som viser at lærere er opptatt av å bidra i elevenes skriveprosesser på ulike måter (Roe & Helstad, 2014; Blikstad-Balas, 2018; Sturk & Lindgren, 2019). Mine funn tyder heller ikke på at prosesskriving er utdatert, da jeg i likhet med tidligere skriveforskning, finner at det prosessorienterte skrivesynet er sterkt integrert i lærernes praksiser, gjennom arbeid i ulike skrivefaser og vektlegging av respons. Det må legges til at Dysthe & Hertzberg (2012, s. 59) konkluderer artikkelen med at prosesskriving er en allment akseptert pedagogikk, selv om de tar opp spørsmålet om relevans. Jeg mener imidlertid at spørsmålet om relevans er viktig å diskutere for å opprettholde og vurdere kvaliteten i skolens skriveopplæring. Dette handler om at lærere bør vurdere egen praksis for å forbedre skriveundervisningen i skolen. Spørsmålet om relevans er dessuten viktig med tanke på nedtoningen av prosesskriving etter L97. Bruker lærerne prosesskriving fordi den er allment akseptert i skolen, eller bruker de metoden målbevisst i egen undervisning for å utvikle elevenes skriftlige ferdigheter?

Mine funn samsvarer med Blikstad-Balas (2018, s. 52–53) ved at lærerne deler opp skriveprosessen i mindre skriveaktiviteter, gir stillaser for planlegging og tilbakemeldinger underveis. Dette kan tyde på at den prosessorienterte tankegangen har smeltet sammen med det vi kaller eksplisitt skriveundervisning, som legger vekt på at elevene lærer gjennom modellering, samtaler om skriving og lærernes veiledning i skriveprosessene (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 16). Funnene i denne studien viser at lærerne er opptatt av at elevene skal få mønstre for tekstene sine, og dette kan støtte opp under min tolkning om sammensmelting. Lærerne legger dessuten vekt på å synliggjøre hva elevene skal gjøre i forskjellige skrivefaser, og hvordan de kan bruke egne skrivestrategier i egen skriving. Dette er i tråd med det Kringstad & Kvithyld (2014b, s. 16–17) skriver om modellering. Eksplisitt skriveundervisning kan være positivt i den forstand at elevene blir tilbudt mønstre og forbilder for tekstene sine, men det er

viktig å passe på at modelleringen ikke legger for sterke føringer for det videre arbeidet. Elevene skal oppleve rammene som et hjelpemiddel, og ikke som en oppskrift. Jeg ønsker dessuten å trekke frem poenget om at skriveprosessene i klasserommet kan oppleves som lineære, dersom læreren legger opp til samme prosesser hver gang elevene skal skrive. Endrer læreren prosessene etter hvilken type tekst elevene skal skrive, eller skal elevene planlegge, skrive og revidere hver gang de skal skrive egne tekster? Prosessdiskursen vektlegger både kognitive og sosiokulturelle tilnærminger til skriving (Kringstad & Kvithyld, 2014a), og jeg mener at identiske skriveprosesser fører til en prioritering av det kollektive fremfor de mentale aspektene til skriveren. Dersom dette er tilfellet, og skrivefasene blir gjort om til identiske skriveprosesser, kan de virke mot sin hensikt. Skrivefasene vil med andre ord oppfattes som oppskrifter, og ikke modellering. Jeg tolker det imidlertid som at lærerne i denne studien bruker prosesskriving målbevisst, da de ved flere anledninger fremhever innledningen til skriving og planlegging av tekster. Funnene tyder også på at lærerne vektlegger forskjellige skrivestrategier. Det ser ut som at lærerne virkelig ser verdien av å arbeide i prosesser, og de kobler dessuten prosesskrivingen sammen med andre skriveprosesser. På grunn av denne vektleggingen tolker jeg det som at lærerne varierer bruken av skrivestrategier i ulike skrivesituasjoner. Dette kan være tydelige tegn på at lærerne vektlegger prosessene som et mål i seg selv, og ikke bare et middel for å forbedre elevenes sluttprodukt. Det virker altså som at lærerne tar i bruk prosesskriving målbevisst i undervisningen, og ikke bare fordi metoden er allment akseptert i skolen.

5.3 Norskfaget – Eksplisitt sjangerundervisning

Funnene viser at norsklæreren i stor grad tar utgangspunkt i sjangerdiskursen, og jeg tolker det som at hun gjennomfører mye eksplisitt sjangerundervisning. Dette tyder på at norsklæreren fokuserer på form fremfor formål i egen skriveopplæring. Disse funnene samsvarer med studien til Blikstad-Balas (2018) som viser at sjangerdiskursen er dominerende i norskfaget. Blikstad-Balas (2018, s. 55–56) finner blant annet at skriveoppdragene i norskfaget som regel gir uttrykk om ulike sjangerforventninger, og at læreren ofte henviser til tidligere undervisning om sjangertrekk. Hun finner dessuten at formålet med skrivingen ofte henger sammen med ulike sjangre. Dette samsvarer med mine funn, da det kan se ut som at det underkommuniserte formålet i skriveoppgaven til norsklæreren henger sammen med sjangeren fortelling.

Sturk & Lindgren (2019) finner at lærere underviser både eksplisitt og implisitt i sjangre. Mine funn tyder derimot på at norsklæreren i stor grad underviser eksplisitt i sjangre, da hun blant

annet vektlegger sjangerkrav som vurderingskriterier. På den ene siden er dette fokuset positivt, fordi elevene får mulighet til å utvikle et språk og begrepsapparat for å kunne snakke om ulike typer tekster (Maagerø, 2002, s. 39). På den andre siden kan eksplisitt sjangerundervisning føre til en redusert sjangerforståelse, på grunn av at sjangerkonvensjonene blir redusert til enkle mønstre. En konsekvens av at sjangre blir redusert til enkle mønstre er at de kan oppleves som statiske, og ikke dynamiske. Dette kan igjen førte til at elevene låser seg til de innlærte sjangerkonvensjonene i så stor grad at de ikke greier å frigjøre seg for å bruke egen kreativitet (Hertzberg, 2011, s. 32). Dersom norsklæreren bare underviser eksplisitt i sjangre vil elevene heller ikke være i stand til å kjenne igjen sjangrene i samfunnet dersom et par sjangertrekk uteblir i tekstene. Jeg mener derfor, i likhet med Maagerø (2002, s. 39) at skriveundervisningen bør vektlegge både eksplisitt og implisitt sjangerundervisning, slik at elevene kjenner igjen ulike sjangre i bruk gjennom tidligere møter og innlærte kjennetegn.

Mine funn tyder dessuten på at hovedvekten i norskfaget ligger på de fortellende sjangrene, og dette er i tråd med funnene til KAL-prosjektet (Evensen, 2003; Berge, 2005b). En forklaring på vektleggingen av fortellende sjangre kan være at norsklæreren har gjennomført skriveopplæring i barneskolen helt siden M87 var den gjeldende læreplanen, og det kan derfor tenkes at hun er vant til å legge vekt på disse sjangrene fra tidligere undervisning. Læreplanen i norskfaget (LK06) vektlegger at elevene skal uttrykke seg i norskfaglige sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2013a), selv om sjangrene ble erstattet med teksttyper under revisjonen. Læreren har dermed stor valgfrihet når det kommer til hvilke tekster elevene skal skrive. På den andre siden kan det tenkes at norsklæreren legger ekstra vekt på tekstens form i norskfaget fordi at skriving i andre fag tradisjonelt dreier seg om fagspesifikke temaer, der elevene skal dokumentere fagkunnskap. Det er altså tenkelig at skriveoppgavene til norsklæreren samsvarer med Iversen & Otnes (2016, s. 20), som hevder at hensikten med skriving i norskfaget dreier seg om at elevene skal skrive korrekte og ferdigstilte tekster for å presentere og demonstrere at de mestrer selve skrivingen (Iversen & Otnes, 2016, s. 20). Det kan altså knyttes opp mot innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet, som førte til at elevenes skriftlige ferdigheter skal utvikles på tvers av fag. Norsklæreren underviser i flere fag på 6.trinn, og gjennomfører skriveopplæring i andre fag enn norskfaget. En forklaring på vektleggingene hennes kan derfor være at norskfaget tar for seg formaspektet gjennom opplæring i ulike sjangre, mens skriveundervisningen i andre fag fokuserer på innholdet og formålet med skrivingen.

Det er naturligvis positivt at elevene får trening i å skrive fortellende tekster, men fra en annen synsvinkel kan det være problematisk dersom de fortellende tekstene går på bekostning av andre sjangre. Jeg støtter meg til Kringstad & Kvithyld (2014a, s. 7), som hevder at et ensidig fokus på fortellende sjangre kan føre til at elevenes skrivekompetanse blir for smal for den skrivekompetansen Kunnskapsløftet legger opp til. Jeg mener i likhet med Hertzberg (2008, s. 238) at et ensidig fokus kan føre til at elevene blir bundet til å skrive i den ene sjangeren de mestrer, og at de nedprioriterer andre sjangre fordi de oppleves som vanskelige. Elevene mister med andre ord muligheten til å utfolde seg i forskjellige sjangrer og teksttyper, og dette kan igjen føre til at elevene sliter med å mestre de ulike skriverollene som finnes i samfunnet. På den andre siden har norsklæreren ansvar for både fagtekster og kunstneriske tekster, og elevene bør få mulighet til å skrive kreativt i skriveundervisningen. Norskfaget har jo tross alt en viktig rolle i å utvikle bredden og kompleksiteten i elevenes tekstkompetanse, og undervisningen bør ta for seg ulike typer tekster. Det er selvfølgelig negativt med en skriveundervisning som bare sentreres rundt fortellende tekster, men det vil også være feil å ikke prioritere disse tekstene. Jeg mener at norsklærere bør arbeide med å utvide elevenes uttrykksrepertoar i alle sjangre, og ikke bare den fortellende, for å unngå slike konsekvenser.

5.4 Engelskfaget – Grammatikkundervisning og fokus på kreativitet

Engelsklæreren bruker egne skriveoppgaver for å vurdere elevenes grammatiske ferdigheter, ordforråd og setningsoppbygging. Hun legger dessuten vekt på innholdsaspektet, og elevene får en skriveoppgave med et avgrenset innhold. Disse vektleggingene er i tråd med både ferdighetsdiskursen og kreativitetsdiskursen til Ivanič (2004), og dette viser at skrivesynet til engelsklæreren er sammensatt. Engelsklæreren vektlegger både formelle sider ved språket, og skriving som et resultat av elevenes kreativitet. Denne kombinasjonen overrasket meg, da skrivesynene prioriterer forskjellige aspekter ved fenomenet skriving. Skriveoppgaver i kreativitetsdiskursen legger for eksempel hovedvekten på innholdets betydning, mens skriveoppgaver i ferdighetsdiskursen fokuserer på elevenes lingvistiske ferdigheter. Fokusene er med andre ord vidt forskjellige. Kombinasjonen kan imidlertid gi mening ved at ingen av diskursene vektlegger den sosiale konteksten eller skrivingens funksjon. Ivanič (2004, s. 227–230) skriver at disse diskursene bør komplementeres med andre diskurser, og de bør dermed ikke ha hovedvekten alene i skolens skriveundervisning. Både ferdighetsdiskursen og kreativitetsdiskursen har tidligere mottatt mye kritikk, og flere har stilt spørsmål om relevansen i skolesammenheng.

Grammatikkundervisningen hadde høy status i skolen helt frem til 1950-tallet, da flere skriveforskere konkluderte med at denne typen undervisning ikke har påvisbar effekt på elevenes skriftlige ferdigheter. Hertzberg (2014, s. 80) hevder at dette førte til en svekkelse av grammatikkens plass i skolen, og hun mener at grammatikkdisiplinen i dag blir omgitt av en ambivalens i skolesammenheng. Jeg finner at grammatikkdisiplinen fortsatt er til stede i nedtonet grad i skriveopplæringen i engelskfaget, og denne studien kan derfor motbevise denne påstanden. På den ene siden kan vektleggingen av elevenes lingvistiske ferdigheter ha sammenheng med at engelsk er et fremmedspråk, der skriveopplæringen tradisjonelt har basert seg på ideen om at elevene skal mestre det engelskspråklige formverket før de kan bruke det i meningsskapende aktivitet (Lund, 2013, s. 85). Denne forklaringen kan blant annet støttes opp av Ivanič (2004, s. 227), som hevder at tradisjonelle skriveoppgaver som tar utgangspunkt i ferdighetsdiskursen dreier seg om at elevene skal formulere korrekte setninger, slik at læreren kan undersøke og vurdere elevenes lingvistiske ferdigheter. På den andre siden kan valgene til engelsklæreren være basert på føringene til læreplanen (LK06), som vektlegger skrijving som en trenbar ferdighet (Blikstad-Balas, 2018, s. 45). Læreplanen i engelskfaget fastslår blant annet at elevene skal ” bruke grunnleggende mønstre for rettskriving, ordbøying, setnings- og tekstbygging i produksjon av tekst” etter 7.årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dette betyr at engelsklæreren handler i tråd med læreplanen når hun fokuserer på elevenes lingvistiske ferdigheter. Vektleggingen av ferdighetsdiskursen er dessuten synlig i læreplanen i norskfaget, da et av kompetansemålene etter 7.årstrinn uttrykker at elevene skal kunne mestre ”sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsoppbygging og funksjonell tegnsetting” (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Mine funn viser imidlertid ikke spor av ferdighetsdiskursen hos norsklæreren. Dette samsvarer med funnene til Blikstad-Balas (2018, s. 45), som tyder på at ferdighetsdiskursen er lite fremtredende i norskfaget. Jeg ønsker imidlertid å påpeke at norsklæreren kan vektlegge elevenes lingvistiske ferdigheter i egne vurderinger eller andre skrivesituasjoner, selv om jeg ikke finner spor av ferdighetsdiskursen i mitt materiale.

Tidligere skriveforskning peker altså på at skolens grammatikkundervisning ikke har påvisbar effekt på elevenes skriftlige ferdigheter (Hertzberg, 2014, s. 80), men læreplanverket for Kunnskapsløftet legger fortsatt føringer som tilsier at de formelle sidene ved språket er viktig i skriveundervisningen på mellomtrinnet. Hva blir da dommen for grammatikkens plass i skolen? Er den relevant eller ikke? Studien til Myhill (2012) viser at grammatikkundervisningen i

skolen kan fungere dersom den utføres av kompetente lærere. Jeg velger imidlertid å støtte meg på Hertzberg (2014, s. 82-83), som poengterer at studien til Myhill ikke setter strek over tidligere studier. Jeg mener likevel at denne studien utgjør et viktig innslag i debatten om grammatikkdisiplinens plass i skolen, og jeg tolker føringene fra læreplanen i den retning at grammatikkundervisning fortsatt bør være sentralt i dagens skriveopplæring. Jeg mener ikke at ferdighetsdiskursen bør prioriteres i rendyrket form, men jeg tror det er viktig å komplementere den med andre diskurser.

Funnet om at engelsklæreren komplementerer ferdighetsdiskursen med kreativitetsdiskursen er svært interessant. Jeg tenker at denne vektleggingen er både viktig og nødvendig, og det kan se ut som at engelsklæreren handler i tråd med Skrivesenteret (2015), som hevder at en helhetlig skriveopplæring i engelskfaget bør dreie seg om andre områder enn bare grammatikk og utvikling av ordforråd. Vektleggingen av innholdsaspektet gjør at skrivingen blir en viktig aktivitet i seg selv, selv om læreren fokuserer på elevenes lingvistiske ferdigheter i etterkant. Jeg mener at dette funnet er positivt, spesielt med tanke på funnene til Haugestad & McGarrighan (2018, s. 42), som viser at elever stryker på eksamen etter Vg1 på grunn av innholdet i besvarelsene. Dette kan være en indikator på at de formelle sidene ved språket ofte får for stor plass i engelskundervisningen i skolen, og at innholdet blir nedprioritert. Studien til Haugestad & McGarrighan (2018) viser tydelig at elevene trenger å konsentrere seg om innholdet i egne tekster, og ikke bare språklige aspekter. Dette betyr at elevene må få mulighet til å skrive om inspirerende og personlige temaer, og læreren bør veilede med utgangspunkt i kreativitetsdiskursen ved å vektlegge innholdet og vokabular. Fra en annen synsvinkel kan skriveundervisning som tar utgangspunkt i kreativitetsdiskursen ses på som irrelevant i skriveundervisningen, fordi den ikke vektlegger skriving som faktisk har betydning i samfunnet. Ivanič (2004, s. 230) påpeker imidlertid at kreativitetsdiskursen er viktig i undervisningen, men at den bør komplementeres med andre diskurser. Kreativitetsdiskursen komplementeres i dette tilfellet med ferdighetsdiskursen, og jeg mener at engelsklæreren er godt tjent med å kombinere et fokus på elevenes formelle ferdigheter med innholdet i elevenes tekster. Funnene viser dessuten hvor viktig det er at lærere tar utgangspunkt i ulike tilnærminger til skriving i skriveundervisningen på mellomtrinnet. Jeg mener at slike kombinasjoner kan bidra til å skape en helhetlig skriveopplæring, som forbereder elevene på de ulike skriverollene som eksisterer i samfunnet.

5.5 Det funksjonelle synet på skriving – Like enkelt i praksis?

Jeg finner ingen tydelige spor av sosial praksis-diskursen i lærernes beskrivelser, undervisning og oppgavetekster. Dette manglende formålsfokus samsvarer med tidligere skriveforskning, som finner at det funksjonelle synet på skriving er lite synlig i skolens skriveopplæring, selv etter innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet og revisjonen av Kunnskapsløftet (Smidt, 2010; Solheim & Matre, 2014; Blikstad-Balas, 2018; Sturk & Lindgren, 2019). Lærernes muntlige og skriftlige instruksjoner viser at de avgrensner både innholdet og formen, men ikke formålet med skrivingen. Formålet med skriveoppgavene lærerne gir er med andre ord underkommunisert, selv om det ser ut som at de har en formening om hva formålet med skrivingen faktisk er.

Det manglende formålsfokus kan være problematisk av flere grunner, og Ivanič (2004, s. 234–235) hevder at det er vanskelig å implementere dette skrivesynet i praksis. På den ene siden kan det vanskelige formålsfokus skyldes at det funksjonelle skrivesynet fortsatt er relativt nytt i læreplanverket og skriveopplæringen. Det kan dessuten se ut som at læreplanens nedtoning av sjanger har ført til et større fokus på sjangerundervisning i skriveopplæringen til norsklæreren. Læreplanens dreining fra sjanger til formål kan altså ha fungert i motsatt retning i dette tilfellet. På den andre siden kan det manglende fokuset på formål skyldes at begrepene er uklare. Hva er egentlig funksjonell skriving? Det er klart at elevene skal skrive tekster som har relevans i samfunnet, og det er fastslått at de skal skrive ut i fra ulike formål og mottakere. Skrivingen skal med andre ord være viktig utenfor selve skolekonteksten. Det er imidlertid fortsatt uklart hvilke tekster det egentlig er snakk om. Læreplanene lister opp forskjellige teksttyper i kompetansemålene etter 7.årstrinn, men de gir ingen spesifikke føringer knyttet til hva dette faktisk innebærer i praksis. Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen vektlegger prinsippet om metodefrihet, og det er dermed opp til hver enkelt lærer å tolke oppdraget i læreplanene. Dette vil si at det er læreren som har ansvar for å implementere et formålsrettet fokus i egen skriveopplæring, og det er et faktum at slike endringer i egen praksis tar tid. Otnes (2014, s. 242) hevder at lærerne i Normprosjektet opplevde utfordringer knyttet til de nye aspektene som skulle integreres i skriveoppgavene, deriblant skrivehandlinger. Lærerne hadde dessuten problemer med å være presis nok i egne oppgaveformuleringer. Jeg tolker det som at disse utfordringene kan være tegn på at lærere i skolen opplever begrepene knyttet til det funksjonelle skrivesynet som uklare. Dersom lærerne faktisk sliter med å forstå hva funksjonell skriveopplæring går ut på, vil det naturligvis være vanskelig å implementere disse aspektene i

egne skriveoppgaver og undervisningspraksis. En konsekvens av uklare begreper blir da at lærerne konsentrerer seg om de kjente sjangrene fremfor ukjente teksttyper med ulike formål. Jeg tror at vi kan være godt tjent med å definere begrepene tydeligere, slik at det blir lettere å legge opp til en formålsrettet skriveopplæring i alle fag.

Jeg mener dessuten, i likhet med Blikstad-Balas (2018, s. 56) og Sturk & Lindgren (2019, s. 525), at skolekonteksten har innvirkning på det manglende formålsfokuset. Dette kan knyttes til poenget om at elevene alltid er klar over at de skriver for læreren i skolesammenheng, uansett hvilke formål eller oppdiktede mottakere skriveoppgavene legger opp til. Dette har dessuten sammenheng med det Evensen (2010, s. 9) skriver om at bestemte sjangrer lever i bestemte økologier. I praksis betyr dette at klasserommet bare kan være en del av disse økologiene i begrenset grad. Klasserommet har naturligvis en egen økologi, der det eksisterer egne sjangre, men det kan være vanskelig å legge opp til skriveoppgaver i økologier utenfor skolekonteksten. Flere skriveforskere (Smith & Swain, 2011; Ivanič, 2004) peker på at lærere bør legge opp til autentiske skrivesituasjoner i skolen, slik at elevene forstår hvordan skrivingen kan være funksjonell og ha betydning i samfunnet utenfor skolen. Formålsrettede skriveoppgaver bør derfor legge opp til at elevene skal skrive i ulike sosiale kontekster, selv om skrivesituasjonene foregår i skolen og er konstruerte av lærerne. I hvilken grad skrivesituasjoner i skolen faktisk kan være autentiske kan imidlertid diskuteres. Duke et al. (2006, s. 253) hevder at autentisitet i skoleskriving kan oppnås dersom elevene skriver i de samme sjangrene og med de samme formålene som utenfor skolen. Dette er kanskje enkelt å få til i teorien, men Kvistad & Otnes (2019, s. 103) finner at det ofte er vanskelig å legge opp til autentiske mottakere utenfor skolen. Dette henger gjerne sammen med praktiske grunner, og det resulterer i simulerte kontekster og mottakere. Elevene skal, i disse simulerte kontekstene, skrive tekster for ulike formål til fiktive mottakere, selv om de alltid vil være oppmerksom på at læreren er mottakeren. Kvistad & Otnes (2019) konkluderer derfor med at det finnes svært få skrivesituasjoner som er helt autentiske i skolens skriveopplæring. Dette samsvarer med funnene til SKRIV-prosjektet, som viser at den skrivingen som foregår i skolen har liten relevans ut over den aktuelle skrivesituasjonen (Solheim & Matre, 2014, s. 76). Mine funn viser et lignende bilde, ved at skrivingen i liten grad har relevans i samfunnet. Kvistad & Otnes (2019, s. 114–116) hevder imidlertid at mottakerinstansen alene ikke er avgjørende for gode skriveoppgaver. De legger heller vekt på at elevene bør få mulighet til å tilegne seg kunnskap om ulike kontekster, samt hvilket språk eller henvendelsesformer som er hensiktsmessig å bruke i spesifikke situasjoner. Slik skriveundervisning vil føre til at elevene utvikler strategier til å møte ulike skrivesituasjoner

med ulike formål. Jeg ønsker dessuten å trekke frem poenget om at fiktive mottakere ikke nødvendigvis gjør det enklere å skrive formålsrettet. Hvordan skal elevene for eksempel tilpasse tekstene sine til et romvesen eller en dinosaur? Her velger jeg å støtte meg på Smith & Swain (2011), som mener at elevene bør få mottakere som er kjent for dem. Ukjente mottakere kan være forvirrende, og i verste fall gjøre skriveprosessen mer krevende. Elevene skal jo tross alt lære å tilpasse innholdet og tekstene sine til ulike mottakere, og skriveoppgavene bør derfor være mulige å besvare. Elevene vil med andre ord ikke få bruk for å tilpasse tekstene sine til et romvesen i skrivesituasjoner i samfunnet. Jeg mener derfor at det ikke nødvendigvis er hensiktsmessig å inkludere en mottaker i hver enkelt skrivesituasjon, og jeg mener at valget av mottakere i skriveoppgaver bør være nøye gjennomtenkt.

5.5.1 Sjanger eller teksttype?

Revisjonen av Kunnskapsløftet førte til at elevene skal skrive tekster som er tilpasset ulike formål og mottakere (Utdanningsdirektoratet 2013a; Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dette vil si at lærernes skriveoppgaver bør legge opp til at elevene skal skrive ut ifra ulike teksttyper for å realisere ulike formål, noe modellen skrivehjulet uttrykker (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Sjangrene er med andre ord erstattet med teksttyper, og fokuset ble endret fra form til formål. Det er imidlertid fortsatt uklart hva dette egentlig betyr i praksis. Betyr nedtoningen at sjangrene er irrelevante i skolesammenheng? Skal undervisningen bare bygge på formålsrettet skriving? Det nye fokuset på skriftens ulike funksjoner og formål er nyttig, men jeg mener i likhet med Blikstad-Balas & Hertzberg (2015) at det manglende fokuset på sjanger kan være problematisk for skolens skriveopplæring.

I hverdagen igangsettes skrivingen fordi vi ønsker å kommunisere, og det er formålet som bestemmer hvilken form teksten får og hvordan innholdet skal presenteres (Kringstad & Kvithyld, 2014a, s. 7). Skrivesituasjonene i skolen blir derimot konstruert, og det er læreren som bestemmer hvilke formål skrivingen skal ha. Læreplanen gir få føringer knyttet til hvordan den formålsrettede skriveopplæringen skal foregå, og det kommer ikke tydelig frem om undervisningen i skolen fortsatt skal dreie seg om sjangre eller ikke. Dette betyr at læreplanene i teorien legger opp til at elevene skal få skriveoppgaver uten spesifiserte sjangre. Slike skriveoppgaver er problematiske fordi de fører til at elevene kan velge å skrive om hva som helst, i hvilken som helst form, så lenge det oppfyller formålet med skrivingen. Hvilken sjanger elevene velger å skrive i har dermed lite å si, så lenge formålet med skrivingen er oppfylt

(Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 49–51). En konsekvens av skriveoppgaver som ikke oppgir sjanger kan være tekster som består av såkalt ”prat”, der elevene ikke får mulighet til å benytte egne fagkunnskaper (Kringstad & Kvithyld, 2013b, s. 35). Blikstad-Balas (2018, s. 50) uttrykker spesielt bekymring for at den formålsrettede skriveopplæringen skjer på bekostning av sjangeren. Dette kan mine funn motbevise, da innholdet og formen prioriteres fremfor formålet med skrivingen. Funnene tyder dessuten på at sjangrene fortsatt er sentrale i skolens skriveopplæring, selv om de er nedtonet i den reviderte læreplanen.

Denne debatten bunner egentlig i spørsmålet om elevene er i stand til å velge den teksttypen som er best egnet for å oppfylle formålet, dersom de ikke har kjennskap til ulike sjangre. Blikstad-Balas & Hertzberg (2015, s. 49–51) problematiserer dette i sin artikkel, og de kommer frem til at lærere bør kombinere sjangerundervisning med formålstankegangen. Dette betyr at lærere i skolen bør undervise både implisitt og eksplisitt i sjangre, og koble det opp mot ulike formål. Det blir imidlertid viktig å passe på at sjangeren ikke blir et formål i seg selv, slik tidligere skriveforskning viser (Blikstad-Balas, 2018). Jeg velger å si meg enig med Blikstad-Balas & Hertzberg (2015), og jeg tror at en kombinasjon av formålsrettet og sjangerorientert skriveundervisning gir elevene et godt grunnlag for å mestre samfunnets ulike skriveroller. Læreren må imidlertid passe på at sjangrene ikke blir et formål i seg selv. Jeg mener dessuten, i likhet med Ongstad (2004) og Solheim (2011), at elevene bør arbeide med skriveoppgaver som spesifiserer både innholdet, formen og formålet med skrivingen. Avslutningsvis ønsker jeg å trekke frem både skrivetrekanten og skrivehjulet som viktige elementer for å fremme formålsrettet skriving i skolen. Jeg mener at modellene kan gjøre det enklere for lærer å designe formålsrettede skriveoppgaver, og jeg tror at en skolering i disse modellene kan bidra til at lærere legger til grunn et mer funksjonelt syn på skriving i egen skriveundervisning. Det kan dessuten være hensiktsmessig å definere og konkretisere begrepene i det funksjonelle skrivesynet tydeligere, slik at det blir lettere å implementere i skolens skriveopplæring.

6. Konklusjon

Synet på skriving har endret seg mye i tråd med samfunnets utvikling, og Kunnskapsløftet bygger på både kognitive, sosiokulturelle og funksjonelle tilnærminger til skriving. Både Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen gir lærere stor metodefrihet, og dette fører til at lærernes skrivesyn i stor grad påvirker skolens skriveopplæring. Dette masterprosjektet har undersøkt to læreres beskrivelser, undervisning og oppgavetekster med formål om å besvare følgende problemstilling: *Hvilke skrivesyn vektlegges i lærergenererte skriveoppgaver på mellomtrinnet?*

Lærerne i denne studien har et klart fokus på innhold og form, fremfor formål. Begge lærerne vektlegger i stor grad *innholdsaspektet*, og det virker som at de er opptatt av at elevene skal få en avgrenset skriveoppgave og hjelp til å aktivere egne forkunnskaper. Norsklæreren vektlegger dessuten *formaspektet* ved å definere hvilken sjanger elevene skal skrive i, mens engelsklæreren velger å ikke definere formen. *Formålsaspektet* blir ikke eksplisitt spesifisert, men norsklæreren har et implisitt formål i oppgaveteksten. Dette betyr egentlig at det er opp til elevene å forestille seg formålet med skrivingen, selv om de får definerte mottakere. Selv om fokuset ligger på innhold og form, mener jeg at det finnes bruddstykker av et funksjonelt syn på skriving som kan tyde på et mulig formålsfokus. Norsklærerens implisitte formål er et eksempel, og engelsklæreren legger vekt på skriftens funksjoner ved at elevene skal lære å bruke det engelske skriftspråket på forskjellige måter på grunn av samfunnets utvikling. Mine funn samsvarer med tidligere skriveforskning, ved at formålet med lærernes skriveoppgaver er underkommunisert.

Resultatene i denne studien er ikke overraskende, da det viser seg at lærerne har et sammensatt syn på skriving. Lærerne vektlegger flere skrive diskurser, og kombinerer dermed ulike skrivesyn. Dette samsvarer med tidligere skriveforskning og føringene fra Kunnskapsløftet (LK06). Funnene viser at norsklæreren og engelsklæreren vektlegger forskjellige skrivesyn, men at *prosessdiskursen* er dominerende hos begge. Lærerne uttrykker at de er opptatt av å være til stede i elevenes skriveprosesser på ulike måter, og de gir ofte både muntlig og skriftlig respons underveis. Det kan se ut som at prosessdiskursen er integrert i lærernes praksiser, og dette er i tråd med tidligere skriveforskning. Norsklæreren har dessuten et skrivesyn som er sterkt preget av *sjangerdiskursen*, og det kan se ut som at hun ofte gjennomfører eksplisitt sjangerundervisning. Denne vektleggingen kan understøtte fokuset på form fremfor formål, da elevene får skriveoppgaver ut ifra sjangrer og ikke formålet med skrivingen. Engelsklæreren

viser trekk fra både *ferdighetsdiskursen* og *kreativitetsdiskursen*. Jeg opplevde dette som overraskende, da diskursene ofte blir sett på som motsetninger. Elevene skal konsentrere seg om innholdet og egen kreativitet i selve skriveprosessen, mens engelsklæreren bruker skriveoppgavene for å vurdere elevenes lingvistiske ferdigheter. Jeg finner ingen trekk fra hverken sosial praksis-diskursen eller den sosiopolitiske diskursen, og dette stemmer overens med tidligere skriveforskning. Det jeg finner spesielt interessant i denne undersøkelsen er at skrivesynene faktisk samsvarer i lærernes beskrivelser, undervisning og skriveoppgaver. Dette samsvaret kan indikere at lærernes skriveoppgaver er gjennomtenkte og godt begrunnet. Lærerne har en klar formening om hva skriveoppgaven skal brukes til, samt hvilken rolle den skal spille i skriveundervisningen på mellomtrinnet i norsk og engelskfaget.

Avslutningsvis ønsker jeg å minne om at mine funn ikke kan generaliseres, og de kan heller ikke si noe om lærernes helhetlige skrivesyn. Det har vært spennende å undersøke skrivesyn i lærernes skriveoppgaver og undervisning, og jeg har fått en dypere innsikt i hvordan ulike skrivesyn kan påvirke skolens skriveopplæring og klasserommets skrivekultur. Dersom jeg skulle gjennomført studien på nytt ville jeg kanskje observert lærerne over lengre tid, for å få et mer helhetlig innblikk i deres skrivesyn, samt klasserommets skrivekultur. Det kunne også vært interessant å undersøke elevenes tekster, for å se hvordan lærernes muntlige og skriftlige instruksjoner påvirker elevenes tolkninger. Jeg mener at denne studien kan bidra med etterspurt kunnskap om skolehverdagens skriveoppgaver, og jeg håper at etterlysningen til bidragsyterne i antologien *Å invitere elever til skriving* blir tatt på alvor i fremtiden.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Norskfaget – Skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A.B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser – Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69–82). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Applebee, a. N. (1981). *Writing in secondary school: English and context areas*. (NCTE Research Report No. 21.) Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Bakke, J. O. & Skovholt, K. (2015). ”Å forestille seg betyr å bruke fantasien til å tenke på noe som ikke fins” – Introduksjon av skriveoppgaver på 7.trinn. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving* (s. 139 – 158). Bergen. Fagbokforlaget.
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: Å isenesette et skriveoppdrag* (Doktoravhandling). Universitetet i Sørøst-Norge. Hentet fra: https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2582386/2019_25_Bakke_avhandling_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Berge, K. L. (2005a). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161 – 188). Bergen. Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2005b). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst* (s. 11–187). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Rapport 2 fra Normprosjektet. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer-og tolkutdanning. Hentet fra: http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2015/08/Berge_og_Skar-2015-NORM-rapport2.pdf.
- 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), 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Blikstad-Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skriving? *Norsklæreren*, 2, 30–36. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/277475287_Gaten_kreativ_tekst_Hvordan_kan_vi_fremme_elevenes_kreative_skriving.

- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivetdiskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4, 42–60. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>.
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, 1, 47–51. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/273002835_Fra_sjangerformalisme_til_sjangeranarki.
- Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling-skriveoppgave-elevtekst. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving* (s. 201-220). Bergen. Fagbokforlaget.
- Duke, N. K., Purcell-Gates, V., Hall, L. A., & Tower, C. (2006). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *International Reading Association*, 60(4), 344–355.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (s. 13–35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet)*. Sammendragsrapport. Hentet fra: <https://www.yumpu.com/no/document/read/18311369/kvalitetssikring-av-laeringsutbyttet-i-norsk-skriftlig-kal-prosjektet>.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – Fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2 (1), 1–15. <https://doi.org/10.5617/adno.1020>.
- Haugestad, A. & McGarrighan, D. (2018). Hovedårsaker til ikke bestått eksamen i engelsk. *Bedre skole*, 2, 41–47. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%202%202011.pdf>.

- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen. Fortelling er ikke nok. I L. Bjar (Red), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. (s. 223-241). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (2011). Oppskrift for god skriving. *Bedre skole*, 2, 32–33. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%202%202011.pdf>.
- Hertzberg, F. (2014). Grammatikken i skolen – Klart for en omkamp? *Bedre skole*, 2, 80–83. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%202%202014.pdf>.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3–44). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18 (3), 220–245). Hentet fra: <https://core.ac.uk/download/pdf/71299.pdf>.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive – Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (s. 197–209). Oslo: Cappelen Damm AS
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget? *Norsklæreren*, 4, 31–36. Hentet fra: http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/NL4_13_Kva_er_fagskriving_i_norsk_faget.pdf.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2014a). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skriving på ungdomstrinnet*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_skriving_vedlegg_4.pdf.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2014b). Modellering - læreren som aktiv veileder i elevenes skriveprosesser. I T. Kringstad & T. Kvithyld (Red.), *Vurdering av skriving* (s. 15–28). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Krogh, E. (2014). Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse. *Viden om læsning*, 15, 98–103. Hentet fra: https://www.videnomlaesning.dk/media/1420/videnom_15_101.pdf.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221–241). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, R. E. (2013). Skriveoppgaver i to engelsklæreverk for mellomtrinnet. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka - Studier i ulike læreboktekster* (s. 83–99). Trondheim: Akademika forlag.
- Lund, R. E. All write: Samarbeid om skrivning i engelskopplæringen. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 3 (2), 62–73.
- Maagerø, E. (2002). Utvikling av sjangerkompetanse. I A. M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: utviklinga av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 35–52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhill, D.A., Jones, S.M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on student's writing and student's metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27:2, 139–166.
- National Writing Project. (2020, 4. april). *Who we are*. Hentet fra: <https://www.nwp.org/who-we-are>.
- Norendal, A. (2016). Dannelsingsperspektiver i grunnskolens eksamensoppgaver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 3 (10), s. 1–25). <https://doi.org/10.5617/adno.2570>.
- Norendal, A. & Bueie, A. (2019). *Elevperspektiv på eksamensoppgavene i norsk skriftlig*. Hentet 29.04.2020 fra: <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/audhild-norendal-og-agnete-bueie-elevperspektiv-p-eksamensoppgavene-i-norsk-skriftlig>.
- NOU 2010: 8 (2010). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelser av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Næss, N. G. & Sjøvoll, J. (2018). Observasjon som forskningsmetode. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (s. 179–195). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen. Fagbokforlaget.

- Ongstad, S. (2009). Kan skriveutvikling planlegges? Enkeltelevnen i møte med skolens oppgavekultur. I O. Haugaløkken, L. S. Hertzberg, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 74–81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *SKRIV! LES! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy* (s. 237–256). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11–24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015b). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 243–258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning: Innføring i problem-og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanninga*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Roe, A. & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge – om prosesskriving og skrivning i og på tvers av fag. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker* (s. 171–194). Oslo: Novus.
- Ruth, L. & Murphy, R. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing*. NJ: Alex Publishing Company.
- Sandvik, L. R. (2012). Skrivekompetanse i fremmedspråk – hva innebærer det? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 154–165. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/280919109_Skrivekompetanse_i_fremmedsprak_-_hva_innebaerer_det.
- Sivesind, K. (2002). Didaktikk og klasseromsforskning – av samme slag? *Nordic Studies in Education*, 4, 224–250. Hentet fra: https://www.idunn.no/np/2002/04/didaktikk_og_klasseromsforskning_-_av_samme_slag.

- Skorgen, T. (2006). Hans-Georg Gadamer: Fordommens produktive mening og forståelsens universalitet. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutikk – En innføring* (s. 219–244). Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Skrivesenteret. (2013a). *Skrivetrekanen: videoforedrag med Jon Smidt*. Hentet 14. oktober 2019 fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanen-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>.
- Skrivesenteret (2013b). *Skrivehjulet*. Hentet 14. oktober 2019 fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>.
- Skrivesenteret (2015). *Skriving i engelsk og fremmedspråk*. Hentet 28.04.2020 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriving-i-engelsk-og-fremmedsprak/>.
- Smidt, J. (2006). Behovet for kunnskapsutvikling i en omstillingstid. I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 96–100). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2009). Ulike syn på skriving og skriveundervisning. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk: Ei grunnbok* (s. 312–323). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag: innsyn og utspill* (s. 11–35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & J. A. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9–41). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Smidt, J. & Solheim, R. (2013). Skriving som vei til kunnskap, identitet og kultur – En lærers arbeid med skriving på mellomtrinnet. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 188–200). Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, M. A. & Swain, S. (2011). Wise Eyes – Prompting for meaningful Student Writing. *National Writing Project*. Hentet fra: https://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/15440/Wise_Eyes.pdf?x-r=pcfile_d.
- Solheim, R. (2011). Kvi for skriv vi? Og kva bruker vi skrivinga til? I J. Smidt, R. Solheim & J. A. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 43–52). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Solheim, R., Larsen, A. S. & Torvatn, A. C. (2010). Skrivekulturer på mellomtrinnet- tre døme. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag: innsyn og utspill* (s. 11–35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse: Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i ”Normprosjektet”. *Viden om Læsning*, 15, 76–89. Hentet fra: http://norm.skriveresenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf.
- Sturk, E. & Lindgren, E. (2019). Discourses in Teacher’s Talk about Writing. *Written communication*, 36 (4), 503–537.
- Tønnessen, E. S. & Kvale, G. (2016). Semiotisk arbeid i læringsprosesser. I E.S. Tønnessen, N. S. Birkeland, E-M. D. Drange, G. Kvåle, G-R. Rambø & M. Vollan (Red.), *Hva gjør lærerstudenter når de studerer? Lesing, skriving og multimodale tekster i norsk grunnskolelærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplanen i norsk (NOR1-05) – Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter.
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplanen i engelsk (ENG1-03)- Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Hva sier forskningen?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/Hva-sier-forskningen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015) *Norsk – Veiledning til læreplan*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/praktiske-eksempler/eksempel-11-skrive-kreative-tekster-pa-bakgrunn-av-modelltekster/>.
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Eksamensveiledning – om vurdering av eksamenssvar*. Hentet fra: [blob:https://sokeresultat.udir.no/0850ed39-fa20-4fd6-823f-2812f8982ec0](https://sokeresultat.udir.no/0850ed39-fa20-4fd6-823f-2812f8982ec0).
- UNESCO (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper (s. 1-32). Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization.
- White, E. M. (2007). *Assigning, Responding, Evaluating: A Writing Teachers Guide*. Boston: Bedford/ St.Martin’s.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjennelse fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Jakten på gode skriveoppgaver: en kvalitativ studie om oppgavetyper i skriveopplæringa på mellomtrinnet

Referansenummer

990122

Registrert

10.09.2019 av Julianne Koppen Blindheim - 149181@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kjersti Maria Rongen Breivega , krbr@hvl.no, tlf: 45244622

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Julianne Koppen Blindheim, juliannekoppenb@hotmail.com, tlf: 46419220

Prosjektperiode

10.09.2019 - 10.09.2020

Status

16.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

16.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar

med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 16.09.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 10.09.2020.

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 NSD 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD 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 NSD 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). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Jakten på gode skriveoppgaver”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvilke oppgavetyper som blir brukt i skriveopplæringa på mellomtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom min masteroppgave ønsker jeg å bidra innenfor skriveforskningsfeltet, ved å finne ut hvilke skriveoppgaver elever på mellomtrinnet får i norsk og engelsk. Jeg har bevisst valgt skriveoppgaver i skolehverdagen, da det finnes lite forskning om dette nasjonalt. Mitt mål som fremtidig lærer er å kunne praktisere en skriveopplæring som oppleves meningsfull, og gode skriveoppgaver kan være med på å realisere dette målet. Å designe skriveoppgaver er en vanskelig og kompleks prosess, og jeg håper at min studie kan bidra til mer innsikt i denne prosessen.

Denne studien er en masteroppgave og min foreløpige problemstilling er:

Hva kjennetegner lengre skriveoppgaver på mellomtrinnet, hvordan introduserer lærerne disse oppgavene og hvordan reflekterer de over sine valg av skriveoppgaver?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er basert på rektor sine anbefalinger og består av to lærerinformanter. Du får spørsmål om å delta fordi du har 30 studiepoeng i norsk/engelsk og fordi du underviser i norsk/engelsk dette skoleåret. Kontaktinformasjonen din har jeg fått tilsendt fra rektor.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det innsamling av skriveoppgaver, noen timer observasjon og et intervju. Først og fremst ønsker jeg å se hvordan du introduserer skriveoppgavene for elevene, og det er derfor hensiktsmessig å ta i bruk ikke-deltakende observasjon. Dette vil si at jeg bare skal observere, uten å gripe inn. For å få et dypere innblikk i skriveoppgavene ønsker jeg også å samle inn noen av dine oppgavetekster, slik at jeg kan gjennomføre tekstanalyser. Avslutningsvis ønsker jeg å gjennomføre et intervju med deg, for å få tilgang til dine beskrivelser og refleksjoner rundt valg og design av skriveoppgaver. Intervjuet vil vare i ca. 30 minutter og vil bli registrert gjennom lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Hos behandlingsansvarlig institusjon er det bare min veileder Kjersti Maria Rongen Breivega som vil ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil anonymiseres og datamaterialet vil bli innelåst.
- Som informant vil du bli helt anonymisert i studien, og du vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen. De eneste opplysningene som vil være med i studien er transkripsjoner fra intervjuene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 10.09.20. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og opptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet – Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Kjersti Maria Rongen Breivega (krbr@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye, på epost (personvernombud@hvl.no) eller telefon 55 30 10 31
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Julianne Koppen Blindheim & Kjersti Maria Rongen Breivega)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Jakten på gode skriveoppgaver*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon og intervju
- innsamling av skriveoppgaver

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3- Samtykkeskjema foresatte

Forespørsel om samtykke: *Masteroppgaven ”Jakten på gode skriveoppgaver”*

Formål

Formålet med denne studien er å undersøke skriveoppgaver i norsk og engelsk på mellomtrinnet. For å få et innblikk i hvordan læreren introduserer skriveoppgaver i klasserommet, må jeg ha mulighet til å observere undervisning på mellomtrinnet. Ditt barns lærer har sagt seg villig til å delta i studien, og jeg ønsker derfor å observere en undervisningstime i den klassen ditt barn går i. Det er læreren som vil være i fokus for observasjonen, ikke elevene.

Personvern og samtykke

Både skolen, læreren, elevene og all informasjon som forekommer i studien vil bli anonymisert. Jeg har i tillegg taushetsplikt. Prosjektet er en masteroppgave ved Høgskulen på Vestlandet, institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning. Studien vil etter planen bli gjennomført i løpet av høsten 2019.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Selv om det gis samtykke, kan det når som helst og uten grunn trekkes tilbake på et senere tidspunkt.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker til at studenten er til stede og observerer undervisningen:

Navn på elev:

Signatur: Dato:

På forhånd takk!

Vennlig hilsen

Julianne Koppen Blindheim

Dersom du har noen spørsmål kan de rettes til Julianne Koppen Blindheim

(juliannekopenb@hotmail.com). Veileder for prosjektet er Kjersti Maria Rongen Breivega ved Høgskulen på Vestlandet (krbr@hvl.no)

Vedlegg 4 – Observasjonsskjema

Tid:			
Læreren gir beskjeder			
Instruksjoner fra læreren			
Læreren formidler fagstoff			
Læreren kommuniserer forventninger til elevene			
Spørsmål fra elevene			

Læreren beveger seg rundt i rommet			
Læreren lytter			
Vektlagte ord			

Vedlegg 5 – Intervjuguide lærer N

Introduksjonsspørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvilke fag underviser du i?
2. Hva legger du i skrivning som grunnleggende ferdighet?

Generelle spørsmål om skriveoppgaver

3. Hvordan vil du definere en skriveoppgave?
4. Hva bruker du skriveoppgaver til i undervisningen?
5. Hvor henter du vanligvis skriveoppgaver fra?
6. Hvordan går du frem når du designer egne skriveoppgaver? Hva tar du utgangspunkt i? Har du for eksempel brukt skrivehjulet før?
7. Hvordan vil du beskrive en god skriveoppgave?
8. Hvordan vil du beskrive en dårlig skriveoppgave?
9. Tenker du over hvilke bestillingsord du bruker i skriveoppgaver? For eksempel: overtyde, se for seg, utforske, beskrive, reflektere, samhandle.
10. Hvilke forskjeller merker du i arbeidet med å designe skriveoppgaver på mellomtrinnet vs. småtrinnet?
11. Hva synes du er mest utfordrende i arbeidet med å designe egne skriveoppgaver?
12. Bruker du å spesifisere formål og mottaker i skriveoppgaven/introduksjonen?
13. Hvordan introduserer du vanligvis skriveoppgaver for elevene?
14. Tenker du over vurderingskriterier når du designer skriveoppgaver?

Spørsmål knyttet til observasjon og tekstanalyse

15. Hva var formålet med denne skriveoppgaven? Fikk elevene mottakere til tekstene?
16. Hva mener du er bra med denne oppgaven? Ser du eventuelt noen svakheter?
17. Hvordan synes du introduksjonen av skriveoppgaven gikk? Er det noe du ville gjort annerledes?

Avslutning

18. Jeg oppsummerer noen av funnene og gir informanten mulighet til å tilføye noe dersom det er ønskelig.

Vedlegg 6 – Intervjuguide lærer E

Introduksjonsspørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvilke fag underviser du i?
2. Hva legger du i skrijving som grunnleggende ferdighet?

Generelle spørsmål om skriveoppgaver

3. Hvordan vil du definere en skriveoppgave?
4. Hva bruker du skriveoppgaver til i undervisningen?
5. Hvor henter du vanligvis skriveoppgaver fra?
6. Hvordan går du frem når du designer egne skriveoppgaver? Hva tar du utgangspunkt i? Har du for eksempel brukt skrivehjulet før?
7. Hvordan vil du beskrive en god skriveoppgave?
8. Hvordan vil du beskrive en dårlig skriveoppgave?
9. Tenker du over hvilke bestillingsord du bruker i skriveoppgaver? For eksempel: overtyde, se for seg, utforske, beskrive, reflektere, samhandle.
10. Hvilke forskjeller merker du i arbeidet med å designe skriveoppgaver på mellomtrinnet vs småtrinnet?
11. Hva synes du er mest utfordrende i arbeidet med å designe egne skriveoppgaver?
12. Bruker du å spesifisere formål og mottaker i skriveoppgaven/introduksjonen?
13. Hvordan introduserer du vanligvis skriveoppgaver for elevene?
14. Tenker du over vurderingskriterier når du designer skriveoppgaver?

Ekstra spørsmål til informanten med engelsk:

15. Hva er de tydeligste forskjellene mellom å designe skriveoppgaver på engelsk og på norsk?
16. Opplever du det som mer utfordrende å designe skriveoppgaver på engelsk enn i norsk?
17. Introduserer du skriveoppgavene på engelsk eller norsk?

Spørsmål knyttet til observasjon og skriveoppgavene

18. Hva var formålet med denne skriveoppgaven? Fikk elevene mottakere til tekstene?
19. Hva mener du er bra med denne oppgaven? Ser du eventuelt noen svakheter?
20. Hvordan synes du introduksjonen av skriveoppgaven gikk? Er det noe du ville gjort annerledes?

Avslutning

- Jeg oppsummerer noen av funnene og gir informanten mulighet til å tilføye noe dersom det er ønskelig.

Vedlegg 7 – Skriveoppgave lærer N

Forteljing

På skulen har vi kasta terning om stad, hovudpersonar, handling og hjelpar i denne forteljinga. Det vi bestemte der skal vere med. Utover dette kan du bruke fantasien din

Stad: I ville fjell

Hovudperson: Ein lærer

Handling: Ein død person viste seg

Hjelpar: Ein nisse

Vedlegg 8 - Skriveoppgave lærer E

Text assignment

Chapter 2: Hobbies

1. Choose one hobby or activity.
2. Make a mindmap using keywords.
3. Start to write your text in google documents.
4. Share (del) with Lærer E

Good luck! :)