

Fra form til formål

Om sammenheng mellom en lærers instruksjoner og elevers tekster

Marianne Becken

Masteroppgave i lærerutdanning 5.-10.trinn. Mai 2017

LRU-3904 Norskdidaktikk

30 studiepoeng

Forord

I august 2012 flyttet en ung og målrettet 18-åring fra Fredrikstad til Tromsø for å starte den fem år lange veien til å bli lektor. Veien har ikke alltid vært like enkel, men den har alltid vært svært innholdsrik. Jeg finner ikke ord som kan beskrive hvor mye jeg har vokst og lært i løpet av studietiden i Tromsø, men den desidert mest lærerike tiden har vært arbeidet med denne masteroppgaven.

Etter utallige oppturer og nedturer, og x antall liter med svette og tårer, er jeg endelig i mål. I den forbindelse vil jeg benytte muligheten til å takke de som har bidratt til at jeg har klart å gjennomføre dette femårige studiet og skrive denne masteroppgaven.

Tusen takk til gode lærere som har inspirert meg i både valg av yrke og tema for masteroppgaven. Takk til veileder for gode tips og råd når motivasjonen har vært på bunn og stressnivået har vært på topp. Takk til læreren som i forbindelse med denne masteroppgaven lot meg forske i hennes klasserom. Takk til medstudenter som har gjort eksamens- og mastertid til en lærerik og morsom tid. Takk til familie, venner og samboer for å ha holdt ut med meg i mastertiden. Sist, men absolutt ikke minst, en spesiell takk til mamma og pappa. Dere har trodd på, støttet og heiet på meg så lenge jeg kan huske. De eneste i hele verden som er mer stolt enn meg for å ha skrevet denne masteroppgaven, er dere.

Avslutningsvis vil jeg bare meddele at jeg gleder meg så ufattelig mye til å starte å arbeide som lærer til høsten. Jeg gleder meg til å være et godt forbilde for barn og unge, skape læringsglede og vise hver enkelt elev at jeg bryr meg så utrolig mye.

Jeg har valgt verdens beste, og kanskje til og med verdens viktigste yrke.

Tromsø, mai 2017

Marianne Becken

Sammendrag

Denne studiens formål er å se nærmere på den endringen i synet på skriving, fra form til formål, som kom med revisjonen av læreplan i norsk i 2013. For å undersøke dette har jeg valgt å følge et autentisk skriveopplag laget av en erfaren lærer på niende trinn. Skriveopplaget består av en undervisningsøkt der elevene ble introdusert for en skriveoppgave og fikk muntlige instruksjoner, og skriftlige instruksjoner bestående av en oppgaveformulering, anbefalte hjelpemidler, vurderingskriterier og en skriveramme. Jeg har analysert disse instruksjonene og elevenes besvarelser på skriveoppgaven. Ut fra dette har jeg formulert to problemstillinger. *Hvilket syn på skriving kommer frem i lærerens instruksjoner? Og hvilke spor har instruksjonene satt i elevtekstene?*

Studiens funn viser at synet som kommer frem i lærerens instruksjoner, er et fokus på form. Selv om hovedfokuset er på form, er det fortsatt tydelig at lærerens praksis er i ferd med å endres ved at noen av instruksjonene viser tegn på en dreining mot fokus på formål. Instruksjonene bærer preg av elementer som hører til både sjangerdiskursen og sosial praksisdiskursen. Slik viser studien at det eksisterer en kombinasjon av ulike syn, noe som samsvarer med at læreplanen og den norske skolen også bygger på en kombinasjon av ulike syn på skriving.

Lærerens instruksjoner setter mange spor i elevtekstene, men det viser seg at de skriftlige instruksjonene setter større spor enn de muntlige. Samtidig viser studien at de instruksjonene som er gjentatt og tydelige, setter spor i tekstene ved at elevene mestrer instruksjonene, mens de instruksjonene som er motstridende, setter spor i elevtekstene ved at elevene ikke mestrer instruksjonene.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2	PROBLEMSTILLING.....	2
1.3	UTFORDRINGER UNDERVEIS	2
1.4	STRUKTUR	3
2	TEORETISK BAKGRUNN	5
2.1	ULIKE SYN PÅ SKRIVING	5
2.1.1	<i>Læreplan før og etter revisjonen</i>	6
2.1.2	<i>Skrivekultur</i>	8
2.2	NORSKE ELEVERS SKRIVING	9
2.3	SKRIVEOPPLÆRINGEN I NORSK SKOLE	11
2.3.1	<i>Skrivetrekanten</i>	12
2.3.2	<i>NORM-prosjektet</i>	13
2.3.3	<i>Skrivehjulet</i>	14
2.4	SKRIVEOPPGAVER	17
2.4.1	<i>Autentiske og simulerte skriveoppgaver</i>	18
2.4.2	<i>Skriverposisjon</i>	19
3	METODE	23
3.1	KONTEKSTENS ROLLE.....	24
3.2	UTVALG OG INFORMANTER	25
3.3	OBSERVASJON MED FELTNOTATER	25
3.4	TEKSTANALYSE.....	26
3.5	STUDIENS KVALITET	27
3.5.1	<i>Reliabilitet</i>	27
3.5.2	<i>Validitet</i>	28
3.6	ETISKE BETRAKTNINGER	29
4	ANALYSE AV LÆRERENS INSTRUKSJONER	33
4.1	ANALYSE AV UNDERVISNINGSSØKTEN.....	33
4.1.1	<i>Innhold</i>	34
4.1.2	<i>Form</i>	35
4.1.3	<i>Formål</i>	35
4.1.4	<i>Oppsummering av analysen av undervisningsøkten</i>	36
4.2	ANALYSE AV DE SKRIFTLIGE INSTRUKSJONENE	37
4.2.1	<i>Analyse av oppgaveformuleringen</i>	38

4.2.2	<i>Analyse av de anbefalte hjelpemidlene.....</i>	38
4.2.3	<i>Analyse av vurderingskriteriene</i>	39
4.2.4	<i>Analyse av skriverammen.....</i>	39
4.2.5	<i>Oppsummering av analysen av de skriftlige instruksjonene.....</i>	40
4.3	DRØFTING OG OPPSUMMERING AV SKRIVESITUASJONEN.....	40
5	ANALYSE AV ELEVTEKSTENE	43
5.1	SPOR FRA UNDERVISNINGSSØKTEN	43
5.1.1	<i>Spør fra undervisningsøkten, vurderingskriteriene og skriverammen</i>	44
5.1.2	<i>Spør fra undervisningsøkten og skriverammen.....</i>	45
5.1.3	<i>Spør fra undervisningsøkten og vurderingskriteriene</i>	45
5.1.4	<i>Oppsummering av spør fra undervisningsøkten</i>	46
5.2	SPOR FRA OPPGAVEFORMULERINGEN	46
5.3	SPOR FRA VURDERINGSKRITERIENE	47
5.3.1	<i>Spør fra vurderingskriteriene og skriverammen</i>	48
5.3.2	<i>Oppsummering av spør fra vurderingskriteriene.....</i>	49
5.4	SPOR FRA SKRIVERAMMEN.....	49
5.4.1	<i>Oppsummering av analysen av elevtekstene</i>	50
6	FUNN.....	51
7	AVSLUTNING	53
	LITTERATURLISTE.....	55
7.1	BILDER	58
	VEDLEGG.....	59
	VEDLEGG 1 GODKJENNING FRA NSD	60
	VEDLEGG 2 INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE.....	61
	VEDLEGG 3 SAMTYKKESKJEMA	63
	VEDLEGG 4 DE SKRIFTLIGE INSTRUKSJONENE	64

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I hele verden pågår det en radikal tekstliggjøring av menneskers liv, fra begynnelse til slutt, og dette spesielt gjennom sakprega tekster (Tønnesson 2008:8). Det er ikke lenger mange områder i menneskers liv som ikke krysser veier med sakprega tekster, og i de fleste samfunn og spesielt i Norge, finnes det snart ikke arbeid som kan utføres uten sakprega tekster som manualer, skjemaer og regler (Tønnesson 2008:8). Derfor må dagens elever forholde seg til og produsere sakprega tekster i mange ulike sammenhenger, både i skolen og som samfunnsdeltakere. Likevel viser forskningsprosjektet Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (heretter kalt KAL-prosjektet) at elever både unngår og ikke mestrer å skrive sakprega tekster (Berge 2005:188).

Forskningsprosjektet Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring (heretter kalt SKRIV-prosjektet), viser at elever sjeldent vet formålet med det de skal skrive, og at det derfor er et behov for å legge større vekt på skrivningens formål og bruk i skriveopplæringen (Smidt 2010:30). Læreplanverket for Kunnskapsløftet som trådte i kraft i 2006, bidro til en rekke store forandringer, som blant annet tydeligere kompetansemål og innføring av grunnleggende ferdigheter i alle fag. I 2013 ble læreplanen i norsk revidert. Denne revisjonen ble til fordi skolene ikke klarte å omsette grunntankene i læreplanen til endringer i praksis (Skrivesenteret 2013a). En av de største endringene som kom med læreplanrevisjonen i 2013, er at det nå legges vekt på en funksjonell tilnærming til skrivning, nemlig hva skrivningen skal brukes til (Skrivesenteret 2013b). «Elevane må vite føremålet med skriveaktivitetane dei skal gjennomføre og kva tekstane skal brukast til» (Skrivesenteret 2013b). Dette betyr at skriveopplæringen gikk fra formfokusert til formålsfokusert.

Ut fra dette mener jeg at det er svært aktuelt å forske på endringen fra en formfokusert til en formålsfokusert skriveopplæring, spesielt i relasjon til sakprega tekster. Dette fremfor alt fordi fokus på formål forankres i læreplanen, mens mangelen på formålsfokus forankres i forskning. Samtidig er elevers kompetanse i sakprosa viktigere enn noen gang, men forskning viser at elevene ikke mestrer det.

1.2 Problemstilling

Fordi forskning viser til behovet for å legge vekt på skrivingens formål, og at fokuset på skriveopplæringen gikk fra form til formål da læreplanen ble revidert, har jeg valgt å undersøke denne fokusendringen ved å følge et autentisk skriveløp i norskfaget. Ut fra dette har jeg formulert to problemstillinger.

1) Hvilket syn på skriving kommer frem i lærerens instruksjoner?

2) Hvilke spor har instruksjonene satt i elevtekstene?

Fra det autentiske skriveløpet jeg fulgte, fikk jeg en observasjon med feltnotater fra en undervisningsøkt, en oppgaveformulering, anbefalte hjelpemidler, vurderingskriterier, en skriveramme, samt 24 elevbesvarelser, som datamateriale. Lærerens instruksjoner består av både muntlige gitt i undervisningsøkten, og skriftlige gitt i oppgaveformuleringen, de anbefalte hjelpemidlene, vurderingskriteriene og skriverammen. I analysen av undervisningsøkten og de skriftlige instruksjonene, brukes skrivetrekanten som analyseverktøy. Dette for å undersøke om det kommer frem et syn på form eller formål, og for å se instruksjonene i lys av endringen i synet på skriving. Skrivetrekanten brukes som analyseverktøy fordi den viser til det triadiske synet på kommunikasjon, hvor alle ytringer må balansere de tre aspektene innhold, form og formål (Ongstad 2004:28). Elevbesvarelsene blir analysert ut fra hvilke spor instruksjonene har satt i dem.

1.3 utfordringer underveis

Da jeg satte i gang med dette masterprosjektet, ønsket jeg å følge et skriveløp der fokuset var satt på formålet med skrivingen og elevene skulle skrive en argumenterende tekst, som jeg ønsket å utføre en retorisk analyse av. Da jeg var ferdig med å samle inn datamaterialet, kom det frem at retorisk analyse ikke var mulig å gjennomføre fordi elevtekstene ikke var tydelig argumenterende tekster. I stedet valgte jeg å bruke skrivetrekanten som analyseverktøy, og se funnene i lys skrivekultur og endringen i synet på skriving.

Hvorfor dette skjedde kan ha mange grunner, men en av dem er at det eksisterer ulike syn på hva fokus på formål er, og hva en argumenterende tekst er. I ettertid ser jeg at jeg kanskje burde vært tydeligere på hvordan jeg oppfattet fokus på formål og argumenterende skriving, og ikke tatt det for gitt at man hadde samme oppfattelse. Selv om dette førte til noen uforutsette utfordringer og endringer, er det meget interessant, fordi det viser hvor forskjellig undervisning kan gjennomføres uten at noen gjør det på den riktige eller gale måten. Ut fra

dette spisset jeg masterprosjektets tema til hvordan synet på skriving har endret seg fra fokus på form til formål, og utformet to problemstillinger. *Hvilket syn på skriving kommer frem i lærerens instruksjoner? Og hvilke spor har instruksjonene satt i elevtekstene?*

Dersom jeg hadde valgt å beholde det opprinnelige fokuset og den opprinnelige analysemetoden, til tross for at datamaterialet viste seg å være lite egnet til å belyse det, ville det ha hatt store konsekvenser for studiens validitet. Dette fordi datamaterialet ikke ville representert det fenomenet studien hadde som formål å studere. Hvis jeg fra starten av hadde arbeidet ut fra nåværende problemstillinger, ville jeg kanskje tatt noen andre valg vedrørende forskningsmetoder og datamateriale. Eventuelle konsekvenser av dette drøftes i besvarelsens metodekapittel.

1.4 Struktur

Denne besvarelsen består av syv kapitler. I dette kapittelet er studiens bakgrunn og problemstilling gjort rede for. I det som følger vil studiens teoretiske bakgrunn presenteres, og kapittel tre handler om studiens forskningsmetoder og etiske betraktninger. Kapittel fire inneholder analysen av undervisningsøkten og de skriftlige instruksjonene, mens elevtekstene er analysert i kapittel fem. Analysens funn sammenfattes i kapittel seks, og kapittel syv er besvarelsens avslutning.

2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg presentere det som har dannet den teoretiske bakgrunnen for denne besvarelsen. Først vil jeg redegjøre for ulike syn på skriving, læreplanrevisjonen og skrivekulturer. Deretter vil jeg legge frem det man vet om norske elevers skrivekompetanse. Videre vil jeg gjøre rede for skriveopplæringen i norsk skole og modellene skrivetrekanten og skrivehjulet, og til slutt vil relevant litteratur og forskning vedrørende skriveoppgaver presenteres.

2.1 Ulike syn på skriving

En læreplan bygger ikke kun på én forståelse av skriving, slik det også er i skolen ved at man sjeldent finner ett rendyrket syn, men heller en kombinasjon av ulike syn. Gjennom historien har det stadig vokst frem nye syn på og forståelser av skriving. Smidt (2009a) bygger på Ivanic (2004) når han presenterer seks ulike skrivediskurser, som vil si seks ulike syn på hva skriving handler om og hva god skriveundervisning bør vektlegge. Med tanke på relevans til denne studien, vil jeg kort presentere de to synene som fokuserer på form og formål.

Sjangerdiskursen fokuserer på form ved at elevene trenger å bevisstgjøres på ulike sjangres kjennetegn, hva sjangrene kan brukes til, og hvilke muligheter de tilbyr (Smidt 2009a:314). En ofte brukt arbeidsmetode som har utspring i sjangerdiskursen, er bruk av skriverammer og modelltekster. Sosial praksis-diskursen fokuserer på formålet med skriving ved at det er den sosiale konteksten for skrivingen som vektlegges, og at avsenderen alltid blir påvirket av de sosiale rammene rundt skrivingen. Slik blir det viktig for elevene å vite formålet med det de skal skrive (Smidt 2009a:315). I denne diskursen ligger derfor vekten på en funksjonell forståelse av skriving. Dette fordi fokuset ligger på hva man kan gjøre med skrift og oppnå ved å skrive, noe som gjør relasjonen mellom skrivingens formål og handling meget sentral (Kvistad & Smemo 2015:223).

Læreplanen før revisjonen hadde utspring i sjangerdiskursen, og man kan fortsatt finne flere spor etter denne diskursen i dagens læreplan. Samtidig kan man også finne tydelige spor av at det har vært en dreining fra sjangerdiskursen. Dagens læreplan har utspring i sosial praksis-diskursen ved at den fremmer et fokus på en funksjonell forståelse av skriving (Skrivesenteret 2013b), men man finner også tegn på at sjangerdiskursen fortsatt sitter igjen.

2.1.1 Læreplan før og etter revisjonen

Et av formålene med norskfaget i skolen, slik det kommer til uttrykk etter læreplanrevisjonen, er at elevene skal «[...] produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier» (Utdanningsdirektoratet 2013:2). Her ser man at tekster blir referert til som ulike typer tekster og ikke sjangre, og at elevene skal tilpasse tekstenes språk og form til ulike formål, mottaker og medier. Dette er noe som er tilføyd etter revisjonen da det ikke kommer til uttrykk i læreplanen før revisjonen.

Under et av hovedområdene i norskfaget før revisjonen, skriftlige tekster, sto det at elevene utvikler skrive- og lesekompetansen gjennom å skrive og lese, og «[...] Dette skjer gjennom arbeid med ulike sjangere på bokmål og nynorsk med økende krav til forståelse for sammenhenger mellom tekstens form og funksjon» (Utdanningsdirektoratet 2010:3). Etter revisjonen fikk dette hovedområdet en ny tittel, skriftlig kommunikasjon, hvor «[...] God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet 2013:3). Ut fra tittelendringen på hovedområdet, fra tekster til kommunikasjon, kan det indikere en fokusreining fra tekst og tekstens form til formålet med teksten, nemlig at teksten skal kommunisere. Samtidig viser hovedområdets beskrivelse et fokus fra at elevene utvikler skrive- og lesekompetansen ved å arbeide med ulike sjangre og forstå sammenhenger mellom tekstens form og funksjon, til at skriftlig kommunikasjon forutsetter en evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker.

Før læreplanrevisjonen het skriving som grunnleggende ferdighet å kunne uttrykke seg skriftlig, hvor det blant annet sto at «[...] kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større» (Utdanningsdirektoratet 2010:5). Etter revisjonen heter skriving som grunnleggende ferdighet å kunne skrive, og i den forbindelse er sjangerbegrepet fortsatt i bruk ved at eleven skal kunne «[...] uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte» (Utdanningsdirektoratet 2013:5). Forskjellen er at læreplanen nå uttrykker at «[...] Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet 2013:5). Det at elevene skal tilpasse tekstene sine til formål og mottaker, er noe som er helt nytt etter revisjonen da dette ikke nevnes i læreplanen før revisjonen, noe som viser en endring fra fokus på form til formål.

Dreiningen fra formfokus til formålsfokus kommer også til syne i kompetansemålene etter tiende trinn. Et kompetansemål fra hovedområdet muntlige tekster i læreplanen før revisjonen, var formulert som at elevene skal kunne «[...] delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film» (Utdanningsdirektoratet 2010:9) og «[...] gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesning, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere» (Utdanningsdirektoratet 2010:9). Hvis man derimot ser på hovedområdet muntlig kommunikasjon i læreplanen etter revisjonen, har disse to kompetansemålene blitt slått sammen til ett, slik at elevene skal kunne «[...] samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesning og dramatisering» (Utdanningsdirektoratet 2013:8). Som man kan se kommer det frem at elevene skal tilpasse den muntlige aktiviteten til ulike mottakere i læreplanen før revisjonen, men etter revisjonen har ikke kun formålet blitt fremhevet, men også det triadiske synet på ytringer (Ongstad 2004:65). Samtidig kan man se at tittelen på hovedområdet er endret fra muntlige tekster til muntlig kommunikasjon, akkurat som endringen fra skriftlige tekster til skriftlig kommunikasjon. Derfor kan det indikere en fokusdreining fra tekst og tekstens form, til formålet med muntlige tekster, nemlig at de skal kommunisere.

En fokusendring kommer også spesielt frem i et kompetansemål fra hovedområdet skriftlige tekster fra læreplanen før revisjonen, og hovedområdet skriftlig kommunikasjon etter revisjonen. Før skulle elevene «[...] lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakpregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri» (Utdanningsdirektoratet 2010:9), mens nå skal elevene kunne «[...] skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet 2013:9). Her har det vært en endring fra fokus på form og oppramsing av sjangre, til et fokus på skrivehandlinger. Samtidig har det blitt en presisering av hvordan elevene skal skrive tekster, altså tilpasset mottaker, formål og medium. «Denne dreiningen bort fra sjangrer og inn mot det vi kan kalle skrivehandlinger, bygger på en funksjonell forståelse av hva skriving er [...]» (Skrivesenteret 2015a).

En læreplan inneholder flere ulike syn på skriving. Dette kan man for eksempel se ved at læreplanen før revisjonen viste til at muntlige tekster skulle tilpasses ulike mottakere, og at læreplanen etter revisjonen fortsatt bruker sjangerbegrepet fordi det å kunne skrive i norsk innebærer å uttrykke seg i norskfaglige sjangre på en hensiktsmessig måte. Ut fra dette kan

man se at læreplanen inneholdt kjennetegn på sosial praksis-diskursen før revisjonen, og kjennetegn på sjangerdiskursen etter revisjonen. Likevel har det vært en fokusendring i norskfaget etter revisjonen ved at fokuset er dreiet fra sjanger og form, til fokus på formål og mottaker. Dette ved at «etter revisjonen er ikke spesifikke sjangrer lenger eksplisitt nevnt, planen vektlegger i større grad formålet med tekstene elevene skal skrive, og at tekstene er tilpasset mottaker og medium» (Skrivesenteret 2015a).

Nå er kun de momentene av læreplanen der formålsbegrepet er eksplisitt uttrykt, blitt fremhevet. Likevel er det mange flere momenter og kompetansemål som uttrykker dette implisitt, og som åpner opp for arbeid med formål. Forskning viser at formålet med skrivingen sjeldent er i fokus og at spesifisering av formål og mottaker bidrar til vellykkede skriveoppgaver (Smidt 2010:30, Otnes 2015a:18), samtidig fremhever læreplan i norsk gang på gang at elever skal kunne tilpasse kommunikasjon til formålet.

2.1.2 Skrivekultur

En skrivekultur er en sosial praksis der hva som skrives, hvorfor det skrives og hvordan det skrives, styres av uskrevne og skrevne regler i en kultur (Smidt 2009b:63). I begrepet skrivekultur ligger det en forståelse av at det kan utvikles forskjellige regler for hva som kan skrives, hvordan og hvorfor, innenfor ulike fag, men også innenfor ulike skoler og ulike klasserom på samme skole (Smidt 2009b:64). Et eksempel på dette er at i ungdomsskolen har fortellende skriving dominert i norskfaget, mens i videregående skole har sakprega skriving dominert (Fjørtoft 2014:162). Skrivekulturer oppstår i samspill med lærerens kompetanse, pedagogiske ideer og personlighet på den ene siden, de konkrete elevene på den andre siden og institusjonelle føringer, lærebøker, eksamensordninger og fagtradisjoner på den tredje siden (Smidt 2009b:72). Fordi alle disse faktorene er i stadig endring, vil skrivekulturer alltid være i endring. En skrivekultur bygges opp av blant annet lærerens forståelse av hva skriveundervisningen skal tjene til (Smidt 2009b:64), og for eksempel en lærers oppgavepraksis. Solheim, Larsen og Torvatn (2010) gjennomføre en sammenliknende studie med tre skoler som tok del i SKRIV-prosjektet. Et av funnene var at de tre ulike skolene, som alle følger samme læreplan, har vektlagt ulike prosesser i skrivingen, noe som bidrar til å utvikle ulike skrivekulturer.

Det dette viser er at det eksisterer ulike skrivekulturer omkring i alle klasserom.

Skrivekulturer bygges opp av en rekke faktorer som stadig er i endring, noe som indikerer at skrivekulturer også er i stadig endring.

2.2 Norske elevers skriving

Prosjektet Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig (heretter kalt KAL-prosjektet) er en studie av 3300 eksamenstekster fra 1998-2001, og er den mest omfattende studien vi har av norske elevers skrivekompetanse etter fullført grunnskole (Utdanningsdirektoratet 2014:1). KAL-prosjektets formål var å vurdere læringsutbyttet i norsk skriftlig i grunnskolen, slik det kom til uttrykk gjennom avsluttende eksamen i tiende årstrinn (Evensen 2003:3). Prosjektets to konkrete hovedmål var å undersøke hvordan eksamenssensuren fungerer som kvalitetsvurdering, samt hva elever får til og ikke får til i norsk skriftlig (Evensen 2003:3). I KAL-prosjektet har primært elevtekster blitt analysert og vurdert, men det ble også rettet spesiell oppmerksomhet mot selve oppgavesettene (Otnes 2015a:17).

KAL-prosjektet viser at den narrative skrivingen prioriteres i oppgavetekstene fordi 80 % av oppgavene er av den narrative typen (Berge 2005:44). Elevenes valg av skrivemåte er for en stor del betinget av hvilke emner elevene kan velge mellom. Når tallene for alle årene samlet i KAL-prosjektet viser at 62,6% av elevene velger å skrive narrativt (Berge 2005:81), kan dette peke på at altfor mange av elevenes oppgavevalg er av den narrative typen, og inviterer til narrativ skriving. «Samlet peker elevenes skrivemåte- og emnepreferanser ganske tydelig i retning av at *norske 16.åringer først og fremst ønsker å skrive fortellende om erfaringsnære temaer*» (Berge 2005:81). Forskerne mener at det kan være et faresignal dersom elever bruker fortellingen som unnvikelsesstrategi fordi andre sjangre er for vanskelige (Hertzberg 2008:238).

Ifølge KAL-studien prioriteres altså narrativ skriving i eksamensoppgaver og eksamensbesvarelser i norsk hovedmål (Berge 2005:188). De få elevene som velger å skrive resonnerende tekster, sliter med å koble egne erfaringer til det kunnskapsstoffet de kun har lest seg til (Berge 2005:186). Elevenes skrivestil både i narrative og resonnerende tekster, bærer preg av en narrativ skrivestrategi og ekspressivt språk (Hertzberg 2008:225). KAL-prosjektet viser også at alle elever klarer å skrive rimelig gode fortellinger, men alle elever klarer ikke å skrive rimelig gode resonnerende tekster. Elever som skriver godt resonnerende, er forsvinnende få (Berge 2005:187). Det som kjennetegner de svært gode skriverne, både når det gjelder fortellende og resonnerende skriving, er at de klarer å skape seg en virtuell skrivesituasjon hvor de kommuniserer med tenkte deltakere (Berge 2005:186). Man kan derfor tolke det slik at de gode skriverne klarer å se for seg en tenkt mottaker, og dermed formål med teksten de skriver, noe som fører til gode tekster.

De internasjonale leseprøvene Programme for International Student Assessment (heretter kalt PISA) og Progress in International Reading Literacy Study (heretter kalt PIRLS), viser at sammenliknet med det internasjonale gjennomsnittet, presterer norske elever svakere på oppgaver knyttet til sakprega tekster enn de som er knyttet til skjønnlitteratur (Frønes & Roe 2010 :82). Samtidig viser disse internasjonale prøvene at de sakprosatextene norske elever helst vil lese, er de med temaer som interesserer ungdom. Norske elever presterer bedre enn forventet når tekstene appellerer til elevene og ikke krever at de må konsentrere seg om detaljer (Frønes & Roe 2010:83). En mulig forklaring på hvorfor norske elever gjør det bedre når det gjelder skjønnlitterære tekster, kan være at skjønnlitteratur har blitt mer vektlagt i den norske ungdomsskolen og kanskje spesielt i norskfaget (Fjørtoft 2014:162).

Disse resultatene vedrørende norske elevers lesekompetanse, kan være med på å forklare resultatene i KAL-prosjektet om hvorfor norske elevers narrative skrivekompetanse er sterkere enn når det kommer til sakprosa, og at elevene som velger å skrive argumenterende oppgaver, skriver om tema som interesserer ungdom. Hertzberg (2008:227) påpeker at norske elever har betydelig større leseerfaring og lesekompetanse når det kommer til skjønnlitteratur, og at skriftlige fortellinger har forbilder i hverdagslig tale. Samtidig er elevers erfaring med å lese sakprosa mer sparsomme, og muntlige argumentasjoner er ikke brukbare som forbilder for skriftlig argumentasjon. Ut fra dette kan man tolke det, som Maagerø (udatert:27), at det er vanskelig for elever å skrive innenfor sjangre som er ukjente for dem.

For å oppsummere viser KAL-prosjektet at den narrative skrivningen prioriteres i eksamensoppgavene og eksamensbesvarelsene i norsk hovedmål (Berge 2005:188). Selv om KAL-prosjektet undersøkte elevtekster og ikke skriveundervisning, er det ikke ukjent at eksamensoppgaver i norskfaget fungerer som mønstre for den typen oppgaver lærerne gir elevene underveis i undervisningen. Dermed kan avgangsprøven i norsk si noe om hvilke skriveoppgaver som er sentrale på ungdomstrinnet (Berge & Hertzberg 2005:387). Med andre ord kan man si at avgangsprøven i norsk ikke kun er et mål på hva elevene har oppnådd etter fullført grunnskole, men også et bilde på hvilken skriveundervisning som gis til elevene (Berge & Hertzberg 2005:388). Avslutningsvis kan man si at KAL-prosjektet viser at elever både unngår og ikke mestrer sakprega skrivning, og at grunnskolens skrivekultur domineres av narrativ skrivning, noe lesekompetansen er med på å understøtte.

2.3 Skriveopplæringen i norsk skole

Da læreplanverket for Kunnskapsløftet trådte i kraft i 2006, ble det å uttrykke seg skriftlig en grunnleggende ferdighet som skal utvikles i alle fag. Med dette som bakgrunn, ble det fireårige forskningsprosjektet SKRIV satt i gang høsten 2006. Prosjektet ble avsluttet i 2010 og var tilknyttet Høgskolen i Sør-Trøndelag. Hovedspørsmålet i prosjektet er «Hva slags kunnskap om tekst og skriving trenger lærere og førskolelærere for å kunne støtte barn og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag på ulike trinn?» (Smidt 2011:12). Samtidig var et mål å finne frem til nyttige modeller og begreper som kunne hjelpe lærere til å tenke nytt om sin egen og andres skriveundervisning (Smidt 2010:18). For å kunne svare på hovedspørsmålet og utvikle nyttige modeller og begreper, ble det samlet inn data fra 14 barnehager, grunnskoler og videregående skoler. Datamateriale består blant annet av læreplaner, årsplaner, observasjoner av skriveundervisning, elevtekster og intervjuer med lærere og elever (Smidt 2010:16). Prosjektet var delt inn i to faser, der den første fasen handlet om å observere og beskrive observasjoner, mens den andre fasen var å utvikle didaktiske redskap for lærere. Erfaring fra fasene viser at skjønnlitterær og personlig orientert skriving blir mer vektlagt enn sakprega og objektiv skriving i norskfaget (Solheim & Matre 2014:76), noe som er med på å støtte opp under antakelsene til KAL-prosjektet, nemlig at fortellende skriving har blitt prioritert i norskfaget.

Hovedfunnet i prosjektet handler om at formålet med skrivingen ofte ikke ble tydeliggjort og kommunisert til elevene. Lærerne har ofte en formening om formålet, men lærerne utnytter ikke det potensialet som ligger i å formidle skrivingens formål til elevene (Kringstad & Kvithyld 2013:34). Det at formålet er underkommunisert til elevene

er eit paradoks og ei pedagogisk utfordring fordi skriving i autentiske skrivesituasjonar alltid har eit formål. Når vi skriv utanfor skolen, skriv vi fordi vi vil oppnå noko, anten skrivinga er retta innover mot eiga læring eller utover mot ein eller fleire mottakarar (Kringstad & Kvithyld 2013:34).

Forskerne peker særskilt og gjennomgående på behovet for å legge større vekt på skrivingens formål og bruk (Smidt 2010:30) og mener det er et stort uutnyttet potensial i å formålsrette skriveoppgavene til elevene (Skrivesenteret 2015b). I den forbindelse ble modellen skrivetrekanten utviklet, fordi modellen viser hvordan innhold, form og formål henger sammen i all skriving og hvordan de må ses i sammenheng. I tråd med hovedfunnet i SKRIV-prosjektet og læreplanendringene etter revisjonen, bør man være flinkere til å tydeliggjøre hvorfor elevene skal skrive, slik at man skaper meningsfull skriving. Det at den reviderte

læreplanen fokuserer på skriveformål fremfor form og spesifikke sjangre, samsvarer med funnene i SKRIV-prosjektet (Kringstad & Kvithyld 2013:34).

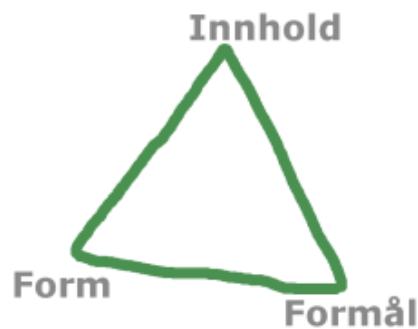
Prosjektet peker også på noen områder i skolens skriveopplæring som det burde arbeides mer med, og i den forbindelse ble det formulert ti teser om skriveopplæring i alle fag (Smidt 2010:28). En av disse tesene handler om å diskutere formålet med skrivearbeidet med elevene.

En stor del av den skrivingen som ble observert, i alle fag og på alle trinn, hadde som formål å strukturere, lagre og befeste fagkunnskap (Smidt 2011:14). Det å lære fagkunnskap er en viktig del av skolehverdagen, men dersom formålet med skrivingen skal være noe annet enn for eksempel å gjøre leksene ferdig så raskt som mulig, men heller se sammenhenger eller ha nytte av oppgavesvarene senere, er det ikke likegyldig hva slags innhold man har, og hvordan man velger å utforme innholdet. Forskerne mener at hvis man er oppmerksom på hva skrivingen skal tjene til, på skriveformål, mottakere og mottakelse, vil det også føre til oppmerksomhet på innhold og form (Smidt 2011:17). «Det er forskjell på hva du velger å ta med og hvordan du uttrykker deg om fotball eller politikk når du skriver et underholdende kåseri for jevnaldrende, sammenliknet med når du skriver en meningsytring til en avis [...]» (Smidt 2011:17). Det er når man vet hvilket tema det fokuseres på og hvilket formål teksten har, at man kan bestemme hvilket innhold som er relevant og interessant å ha med i egen tekst (Smidt 2011:25). Form og innhold styres av det elevene tolker som formål ved teksten de skriver, og derfor bør formålet med skrivingen formidles til elevene.

2.3.1 Skrivetrekanten

Alle ytringer, også skriftlige tekster, har et innholds-, et form- og et bruksaspekt (Smidt 2010:23). En ytring handler om noe (innhold, hva man vil formidle) og er et rent fysisk uttrykk (form, hvordan fremstille innholdet), men ytringen blir ikke en ytring med mindre den er henvendt til noen (bruk/formål, hvorfor man skriver, hvem man skriver til og hva teksten skal brukes til), og slik er all kommunikasjon triadisk (Smidt 2011:29, Ongstad 2004:95). Dette viser at dersom et innhold og en form skal fungere som en ytring, er det helt nødvendig at innholdet og formen er henvendt mot noen, og denne noen kan være en selv (Ongstad 2004:99). Et triadisk syn på skriving innebærer at man oppfatter språk som dynamisk og som en prosess, slik at det må studeres som et komplementært gjensidig trekantforhold mellom innhold, form og bruk (Ongstad 2004:65). «En triadisk oppfatning baserer seg på en gjensidig balanse mellom syntaks, semantikk og pragmatikk. Og for å kunne ytre, det vil si

kommunisere, må en gi ytringen en form, et innhold og en funksjon» (Ongstad 2004:94). Her viser syntaks til form, semantikk til innhold og pragmatikk til bruk, og viser til at all kommunikasjon må forholde seg til og inneholde et innhold, en form og et formål, og disse tre aspektene utgjør hovedelementene i det triadiske grunnmønsteret. Alt som kan kalles for ytringer, må balansere disse tre aspektene (Ongstad 2004:28).



Figur 1 Skrivetrekanen (2013)

Forskerne i SKRIV-prosjektet så nytten i å bruke skrivetrekanen i analyse av skrivesituasjoner, tekster og som tankemodell i samtale med elever og lærere (Smidt 2010:23). Skrivetrekanen er også et verktøy for lærere når de skal planlegge og gjennomføre skriveopplæring, lage skriveoppgaver, samt vurdere elevtekster og undervisning.

Ett av aspektene i trekanten har blitt referert til som både bruk, funksjon og formål. Videre i besvarelsen vil begrepet formål brukes, som da viser til hvorfor man skriver, mottakeren av teksten og hva teksten skal brukes til. De to andre aspektene vil bli referert til som innhold og form.

2.3.2 NORM-prosjektet

Fra 2012 til 2016 samarbeidet en rekke forskere fra Høgskolen i Sør-Trøndelag, Skrivesenteret, NTNU, Universitetet i Oslo og Universitetet i Agder i prosjektet Developing national standards for the assessment of writing - a tool for teaching and learning (Skrivesenteret udatert), også kalt NORM-prosjektet. Prosjektet var en stor intervensjonsstudie om skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving i norsk skole (Solheim & Matre 2014:76). Studien hadde som mål å være med på å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om vurdering av skriving samt skriveopplæring i grunnskolen (Skrivesenteret udatert). Prosjektet var delt inn i to faser. I den første fasen ble det, i samarbeid med skoler over hele landet, utviklet nasjonale forventningsnormer for skrivekompetanse. De syv forventningsnormene som ble utviklet handler om hvilke krav det

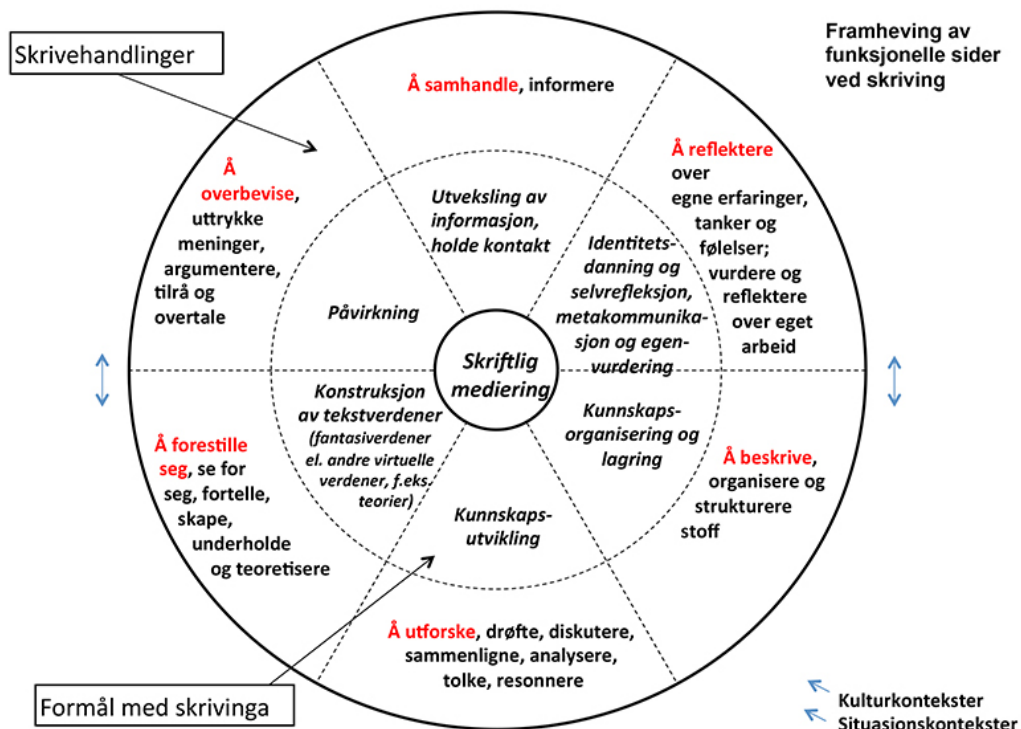
burde stilles til elever som har gjennomført fire og syv års skriveopplæring (Berge & Skar 2015:9). Disse forventningsnormene dannet grunnlaget for den andre fasen av prosjektet, der de ble tatt i bruk som redskap for skriveopplæring og vurdering (Berge & Skar 2015:9).

Ett av funnene i NORM-prosjektet er at elevenes skriveferdigheter ikke samsvarer med kjønn, når på året elevene er født, elevenes målform eller morsmål (Berge & Skar 2015:49-50), men at elevenes skriveferdigheter kan forklares ut fra kvaliteten på lærerens skriveundervisning. Kvaliteten på lærerens skriveundervisning handler blant annet om elevenes motivasjon for skriving, hvordan skriveoppgavene til elevene er utviklet og forankret i skolens læringsaktiviteter, bruk av formativ vurdering gjennom skriveprosessene og hvordan lærerne modellerer skriveoppgavene i undervisningen sin (Berge & Skar 2015:51).

NORM-prosjektet tok utgangspunkt i hva man kan gjøre med skrift og hva man kan oppnå gjennom å skrive (Solheim & Matre 2014:78), altså en funksjonell forståelse av skriving. I en funksjonell forståelse av skriving er forholdet mellom formål og handling er sentralt, og dette forholdet realiseres ved hjelp av forskjellige semiotiske medieringsressurser. Dette teorigrunnlaget er visualisert i modellen skrivehjulet (Solheim & Matre 2014:78).

2.3.3 Skrivehjulet

I forbindelse med utviklingen av nasjonale skriveprøver i 2003, ble det satt ned en ekspertgruppe bestående av Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Rolf Fasting, Ragnar Thygesen og Wenche Vagle. Denne gruppen utviklet den visuelle modellen skrivehjulet, som ble videreutviklet av NORM-prosjektet (Skrivesenteret 2013c).



Figur 2 Skrivehjulet (udatert)

Skrivehjulet visualiserer skrivingens funksjon som et samspill mellom handlinger og deres formål (Skrivesenteret 2013c), og er bygd opp rundt de tre dimensjonene skrivehandling, skriveformål og skriftlig mediering. Det eksisterer ingen definerte skillelinjer mellom de forskjellige skrivehandlingene og skriveformålene, noe som blir visualisert ved hjelp av de stiplede linjene i modellen (Solheim & Matre 2014:78). Samtidig viser de små pilene utenfor sirkelen til at hjulet kan dreies, noe som indikerer at modellen er dynamisk.

Hjulets ytterste sirkel viser til de seks skrivehandlingene *å overbevise*, *å samhandle*, *å reflektere*, *å beskrive*, *å utforske* og *å forestille seg*. Disse seks skrivehandlingene orienteres mot ulike mottakere og ulike måter å etablere kunnskap på. Skrivehandlingen *å reflektere* er jeg-orientert, skrivehandlingene *å samhandle* og *å overbevise* er du-orienterte, mens *å beskrive*, *å utforske* og *å forestille seg* er det-orienterte skrivehandlingene (Solheim & Matre 2014:79-80). At en skrivehandling er jeg-orientert innebærer en ekspressiv funksjon som handler om at skriveren har fokus på å uttrykke egne meninger og følelser, mens det at en skrivehandling er du-orientert viser til en appellativ funksjon der skriveren vil påvirke mottakeren. Det at en skrivehandling er det-orientert viser til en referensiell funksjon der skriveren er sentrert om saken og for eksempel vil beskrive og informere (Skjelbred 2012:56). Som Solheim & Matre (2014:81) påpeker, er det viktig å ikke forveksle de ulike

skrivehandlingene med sjangre for i skrivehjulet er sjangrene plassert utenfor hjulet, nemlig i situasjons- og kulturkontekstene. Dette betyr at ulike skrivehandlinger kan realiseres i ulike sjangre, slik at det er skrivesituasjonen som legger føringer for hvilken sjanger det er hensiktsmessig å skrive i (Kringstad & Kvithyld 2013:33-34).

Den nest innerste sirkelen i modellen består av de seks skriveformålene *påvirkning, utveksling av informasjon/holde kontakt, identitetsdanning og selvrefleksjon/metakommunikasjon og egen vurdering, kunnskapsorganisering og lagring, kunnskapsutvikling* samt *konstruksjon av tekstverdener*. Skriveformålene viser til hvorfor man skriver og hva skrivingen skal brukes til. Dersom man velger påvirkning som formål viser det til at man skriver for å påvirke og skrivingen skal brukes til å påvirke noen.

Slik skrivehjulet er avbildet i figuren ovenfor, står hjulet i «grunnposisjon» og viser de skriveformålene som skrivehandlingene vanligvis blir koblet til, men fordi sirkelen kan dreies, kan ulike skriveformål kobles til ulike skrivehandlinger ved behov (Skrivesenteret 2013c). På den måten kan skrivehjulet bidra til å synliggjøre koblinger mellom skriveformål og skrivehandlinger som ellers kanskje ville vært vanskelige å finne frem til. Skrivesenteret (2013c) gir et godt eksempel på nettopp dette. Dersom elever skal skrive en tekst om kroppens indre organer og deres oppgaver, kan formålet være kunnskapsorganisering og lagring slik at elevene beskriver. Men formålet kan også være påvirkning ved at elevene skriver om hva som skjer med lungene når man røyker.

Den ytterste sirkelen med skrivehandlinger og den nest innerste sirkelen med skriveformål, kretser rundt den innerste sirkelen som handler om skriften som mediering. «Skrift som mediering bygger på et språksyn der språket blir forstått som et sett av koder som vi bruker når vi kommuniserer – mediere – fenomener til oss selv og til andre» (Skrivesenteret og Høgskolen i Sør-Trøndelag udatert:9). Den innerste sirkelen handler altså om kommunikasjon via skrift, og dette språksynet har delt skriftlig kommunikasjon inn i de fire hovedområdene skriftlig ordforråd og grammatikk, skriftlig diskursstruktur, skriftens modaliteter og skrivingens redskaper. Disse fire hovedområdene er en del av den skriftlige verktøykassen som inneholder det som trengs for å gjøre skriving tilgjengelig for lesere (Skrivesenteret 2013c). «Disse ressursene brukes på tvers av skrivehandlingene og velges og vektlegges slik at de best mulig tjener relasjonen mellom handling og formål [...]» (Solheim & Matre 2014:81).

For å oppsummere er skrivehjulet en modell der skrivingens mangfoldige funksjoner i skolen og i samfunnet kommer frem, og modellen «[...] gir en tenkning om skrijving i konkrete situasjoner, med spesifikke formål og med konkrete mottakere» (Skrivesenteret og Høgskolen i Sør-Trøndelag udatert:10). Modellen har skrivingens formål som inngang samtidig som det sosiale og kommunikative aspektet ved skrivingen fremheves (Skrivesenteret og Høgskolen i Sør-Trøndelag udatert:10). Hjulets skrivehandlinger og skriveformål har som hensikt å være relevante på tvers av fag og samtidig si noe om hva skrijving generelt handler om i skolen (Dagsland 2015:204).

2.4 Skriveoppgaver

I løpet av det første året med materialeinnsamling i NORM-prosjektet, ble det erfart av både lærer og forskere at det var særdeles viktig at skriveoppgavene var presise for å kunne skape læringsfremmende skrivesituasjoner i skolen (Kvistad & Smemo 2015:222). I forbindelse med dette valgte Anne Holten Kvistad og Jorun Smemo å foreta en studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver i NORM-prosjektet.

Erfaring viser at elever ofte er veldig lojale overfor skriveoppgaven de får presentert, noe som fører til at måten skriveoppgaven er formulert på, legger sterke føringer for hvordan det blir skrevet i skolen (Kvistad & Smemo 2015:221). Samtidig har informasjonsark, skriverammer og spesielt kriterier elever får utdelt, stor betydning for elevenes besvarelser. Mesteparten av studiene gjort på skriveoppgaver, både utenlands og innenlands, er gjort i forbindelse med eksamener og tester (Otnes 2015a:15). De skriveoppgavene lærerne selv lager til sine elever, er derimot gitt liten oppmerksomhet (Kvistad & Smemo 2015:221). Det kan være utfordrende å vurdere kvaliteten på en skriveoppgave før man også har lest elevtekstene som er svarene på oppgaven. Derfor vil det alltid være viktig å se tekstene i lys av skriveoppgaven når man vurderer elevtekster (Otnes 2015a:23).

Gjennom arbeidet med NORM-prosjektet mener Kvistad og Smemo (2015:222) at de har fått en større forståelse av at det ikke kun er selve oppgaveformuleringen som har stor betydning for elever besvarelser, men også konteksten oppgavene blir gitt i og eventuelle skriverammer og kriterier. Skriveoppgaven er i utgangspunktet en skriftlig sjanger og derfor skal den ideelt sett fungere uten muntlig støtte (Otnes 2015a:22). I eksamens- og testsituasjoner har elevene kun den skriftlige oppgaveformuleringen å støtte seg til, men i klasserommet kan man bruke muntlige forklaringer. En oppgaveintroduksjon i klasserommet kan kontrollere om elevene har forstått skriveoppgaven (Otnes 2015a:22), men likevel er det viktig at den skriftlige

oppgaveformuleringen er tydelig formulert, slik at det ikke er behov for mange muntlige oppklaringer. Funn fra studien til Kvistad og Smemo (2015:240) viser at vellykkede skriveoppgaver inngår som en del av et større undervisningsopplegg, har definerte mottakere og er ledsaget av detaljerte krav til innhold og rammer for oppbygging av teksten. Når det gjelder definerte mottakere, blir det enten gjort eksplisitt i oppgaveformuleringen eller formidlet på annet vis til elevene, men fellestrekket er at mottakerne er definerte.

I de skriveoppgavene som har detaljerte krav, viser det seg at svake skrivere presterer bedre enn tidligere, mens de sterke skriverne presterer ikke nevneverdig bedre enn sine antatt svakere medelever. Ut fra dette kan det derfor se ut som at det er de svake skriverne som profiterer på en sterk styring og detaljerte krav, mens de sterke skriverne ikke får nok frihet eller utfordring til å utfolde seg (Kvistad & Smemo 2015:239). Dette peker på at balansegangen mellom detaljerte krav og instruksjoner på den ene siden, og frihet på den andre siden, er en viktig faktor i arbeidet med å lage gode skriveoppgaver til elever. Kvistad og Smemo (2015:227) viser til en studie av skriveundervisning fra National Writing Project (1998) der studien konkluderte med at de beste skriveoppgavene er de som lykkes i å balansere retningslinjer og støtte fra læreren og elevenes valgmuligheter. For at elever utvikler en skrivekompetanse som har nytteverdi i videre studier og fremtidig yrkes- og privatliv, mener Haanæs (2001:341) at det ikke er relevant å gi elever ferdig formulerte skriveoppdrag der alle valg er tatt for dem. Samtidig som at temaet for skriveoppdraget er relevant for aldersgruppen, og at elevene må enten vite noe om temaet eller kunne skaffe seg kunnskap om temaet (Haanæs 2001:341). Hildegunn Otnes (2015a:18) viser også til funn fra National Writing Project (2011) når hun fremhever formål og mottaker som viktige spesifiseringer i skriveoppgaver. Otnes (2015a:14) påpeker også at lærernes skriveoppgaver er egne tekster med sitt eget innhold, form og definert formål, og eleven er mottakeren.

2.4.1 Autentiske og simulerte skriveoppgaver

Anna Eriksen (2011) har i sin masteravhandling undersøkt leserinnlegg skrevet av ungdom. Hun har sett på autentiske leserinnlegg som er publisert til lesere utenfor skolen og på simulerte leserinnlegg som er skrevet i en opplærings situasjon, der den eneste leseren er læreren. Et av hennes funn er at det er en forskjell i ungdommers skrivekompetanse når de skriver autentiske, og når de skriver simulerte oppgaver. Det som kjennetegner ungdommens skrivekompetanse i de autentiske leserinnleggene, er at de formulerer et klart hovedsynspunkt som argumentasjonen tar utgangspunkt i, de holder seg til det overordnede temaet gjennom

hele teksten, tekstenes mottakerperspektiv er tydelig, appellene til publikum kan være både direkte og krasse, argumentene har form som retoriske spørsmål og eksempler med sterk patosappell, og tekstene har et muntlig preg (Eriksen 2011:III). Kun en tredjedel av de simulerte leserinnleggene har de samme kjennetegnene som de autentiske. De resterende to tredjedelene bærer preg av uklare eller ingen formulerte synspunkt, et utydelig mottakerperspektiv og springende innhold. Dette fører til at to tredjedeler av de simulerte leserinnleggene ikke lever opp til sjangerforventningene i og utenfor skolen (Eriksen 2011:III).

Dette viser at elevers skrivekompetanse er høyere når de skriver autentiske oppgaver enn når de skriver simulerte skriveoppgaver, noe som kan knyttes til at man i skolen alltid skriver simulert ved at skrivesituasjonen er opprettet av læreren, mens utenfor skolen skriver man autentisk. Utenfor skolen skriver man for å utrette noe, enten innover mot egen læring eller utover mot en mottaker (Kringstad & Kvithyld 2013:34). Som Tønnesson (2008) påpeker, er sakprosa virkelighetsreflekterende tekster og behovet for at tekstene har et tiltenkt liv etter skrivingen og har en reell mottaker er ofte større for sakprega tekster enn det er for skjønnlitterære tekster (Haanæs 2001:342).

2.4.2 Skriverposisjon

Smidt (2010:19) viser til Bakhtin (1998) når han påpeker at alle som ytrer seg må ta stilling til og posisjonere seg når det gjelder referanse, altså det som det skrives om, ekspressivitet, nemlig det språklige uttrykket og hvordan man ønsker å framstå, samt adressivitet, som innebærer alle som har ytret seg om dette før, og dem som forventes å svare. Med bakgrunn i dette, har Sigmund Ongstad (1996, 2004) tatt i bruk begrepet posisjonering. Når elever skal skrive, må de posisjonere seg i relasjon til ytringens tre aspektet, altså referanse (form), ekspressivitet (innhold) og adressivitet (formål). Dette ved at elevene posisjonere seg selv (jeg/selv – uttrykk for ekspressivitet) i relasjon til hva de skal skrive om (det/verden – referanse) og med hvem de skriver for (du/samfunn – adressivitet) (Dagsland 2015:205). «Det å ytre seg innebærer alltid en eller annen form for posisjonering» (Dagsland 2015:202) og det er innholdet, formen og formålet som samlet posisjonere både senderen, ytringen og mottakeren (Ongstad 2004:99).

Det å lære å skrive i ulike fag innebærer å forstå at skriving inngår i bestemte former for interaksjoner mellom mottaker og skriver, og i slike interaksjoner posisjonere skriveren seg i relasjon til mottakeren, og mottakeren blir posisjonere av skriveren (Håland 2016:38).

Mottakeren av teksten vil påvirke hvordan eleven velger å posisjonere seg ved bruk av for eksempel fagbegreper og hvilken informasjon man kan regne som kjent og ukjent (Håland 2016:39).

Posisjonering kan være både selvbestemt og styrt. Styrt posisjonering av skriveren kan være at man gir skriveren en spesifikk skriverolle, noe som gir en retning for hvordan man skal opptre i teksten. Samtidig vil mottakeren av tekstene påvirke hvordan elevene posisjonere seg. I all skoleskriving vil elevene alltid være elever, men det er mulig å for eksempel simulere fiktive skriveroller og på den måten posisjonere elevene på en styrt måte (Håland 2016:38). Et eksempel på dette kan være at man ber elever skrive en informativ tekst om et tema til en yngre elev som skal lære om dette temaet. På den måten blir elevene posisjonert som eksperter samtidig som de må tilpasse innholdet til den yngre eleven som mottaker.

Posisjonering er ikke kun når avsenderen posisjonere seg selv bevisst, men også når avsenderen blir posisjonert av andre, noe Ongstad (1996:161) påpeker ved å si at «[...] menneskets ytringer er belagt med forhåndsrestriksjoner, lagt ned i ytringssystemene». Et godt eksempel på at ytringssystemer posisjonere avsenderen, er når man skriver innenfor ulike sjangre. Ulike sjangre har ulike sjangerkonvensjoner, noe som legger føringer for hvordan avsenderen skal ytre seg. På denne måten ligger det også en type tvungen posisjonering i sjangre (Håland 2013:61-62). Et eksempel på hvordan en forsøksrapport i naturfag som sjanger kan legge en type tvungen posisjonering på elevene, er at elevene skal tilstrebe en objektiv, saklig og presis stil, men dersom elevene skal skrive en argumenterende tekst, vil sjangeren kreve at elevene forestiller seg mottakeren av teksten og tilpasser teksten med hensyn til mottakeren (Skrivesenteret og Høgskolen i Sør-Trøndelag udatert:25).

Samtidig er all skoleskriving på en eller annen måte ofte tvungen, fordi en elev aldri kan si nei til å skrive når læreren har bestemt at det skal skrives (Håland 2013:61). Otnes (2015b) har studert tildelte skriveroller i skriveoppgaver. Der fant hun ulike skriveroller som eksperten, fagforfatteren, medborgeren og empatikeren. De skriveoppgavene man ikke fant spor etter rolletildeling, blir eleven gitt en helt tradisjonell oppgave der eleven skal dokumentere fagkunnskap (Otnes 2015b:257). Denne rollen kaller Otnes for elevrollen. Likevel er det slik at uansett om eleven er tildelt en rolle eller ikke, vil eleven alltid være i en elevrolle, slik at eleven er i en elevrolle parallelt med en eventuelt tildelt rolle. På denne måten vil skoleelever alltid måtte håndtere dobbelte sjangerforventninger. Otnes (2015b:257) viser til Togeby (2015) når hun påpeker at «Uansett hvor kreative de simulerte situasjonene

og skriverollene er, vil det nesten alltid være slik at læreren skal lese teksten – og trolig vurdere den». Derfor vil kravet om relevansen for læreren alltid være større enn relevansen for de tenkte mottakerne av elevenes skriveoppgaver (Otnes 2015b:257). Otnes (2015a:16) støtter seg på Borgström (2010) når hun tar opp det faktum at skriveoppgaver ideelt sett skal teste elevers kompetanse til å skrive i forskjellige situasjoner, mens alle vet at det er en situasjon der eleven skriver for å bli vurdert.

3 Metode

Denne studiens to problemstillinger er *hvilket syn på skriving kommer frem i lærerens instruksjoner?* Og *hvilke spor har instruksjonene satt i elevtekstene?* Men som det innledningsvis ble nevnt, startet denne studien med utgangspunkt i et litt annet fokus, noe som har hatt konsekvenser for metodevalg og datamateriale. Dersom jeg fra starten av hadde arbeidet ut fra nåværende fokus og problemstillinger, vil jeg kanskje anvendt andre forskningsmetoder og dermed hatt tilgang til et litt annet datamateriale. Likevel er den eneste store forskjellen at jeg måtte analysere elevtekstene på en annen måte enn planlagt, mens analysen av lærerens instruksjoner har foregått som planlagt.

De føringene og den informasjonen jeg ga til læreren i forkant av skriveløpet, både muntlig og skriftlig, var at jeg ønsket at hun skulle lage en skriveoppgave der fokuset var på formålet med skrivingen og at teksten skulle være argumenterende. Dette fikk jeg bekreftet av læreren som godt mulig å få til. Jeg kunne valgt å lage skriveoppgaven selv, men jeg ville at skriveløpet skulle være autentisk i form av at det var planlagt og gjennomført av en erfaren lærer og ikke meg som en utenforstående student. Jeg kunne også valgt å gi tydeligere og mer detaljerte instruksjoner, men det ville også gått på bekostningen av skriveløpets autenticitet. Konsekvensen av disse valgene er at skriveløpet ikke ble utformet slik jeg opprinnelig ønsket, men det ble autentisk og er derfor et eksempel på hvordan praksis foregår i skolen. Da jeg oppdaget at datamaterialet ikke var best egnet til å belyse det opprinnelige fokuset, kunne det vært fruktbart å for eksempel intervjuet læreren om dette. Men av praktiske årsaker ble dessverre ikke dette mulig.

Når man forsker med mennesker, er ingenting forutsigbart. Datamaterialet ble ikke som forventet, men jeg har valgt å se på dette som en mulighet fremfor et problem. Når det viser seg at mitt datamateriale ikke kun var bedre egnet, men også svært egnet til å se nærmere på endringen i synet på skriving, mener jeg at det ville vært synd å la en slik mulighet gå tapt ved å tviholde på den originale planen. Dersom jeg hadde gjort dette, ville studiens kvalitet og spesielt validitet blitt betydelig svekket, fordi datamaterialet ikke ville representert det fenomenet studien hadde som formål å studere.

For å kunne svare på problemstillingene *hvilket syn på skriving kommer frem i lærerens instruksjoner?* Og *hvilke spor har instruksjonene satt i elevtekstene?* Har jeg valgt å forske på skriveopplæring ved å følge et autentisk skriveløp. Dette skriveløpet består av en undervisningsøkt der elevene ble introdusert for en skriveoppgave og fikk muntlige

instruksjoner, skriftlige instruksjoner bestående av en oppgaveformulering, anbefalte hjelpemidler, vurderingskriterier og en skriveramme, samt elevenes besvarelser på skriveoppgaven. Ut fra dette falt metodevalget på observasjon med feltnotater og tekstanalyse.

I det som følger vil jeg redegjøre for kontekstens rolle i studien, studiens utvalg og informanter, tekstanalyse og observasjon med feltnotater som metoder, og kvaliteten på studien. Avslutningsvis vil jeg komme med noen etiske betraktninger.

3.1 Kontekstens rolle

En stor del av analysen av denne studiens datamateriale er tekstanalyse, og et viktig aspekt ved tekstanalyse er at kildene må bli vurdert i relasjon til den konteksten de er utformet i (Thagaard 2009:63). Dette ved at konteksten brukes til å informere om og gi økt forståelse i analysen av tekstene (Leseth & Tellmann 2014:169). I analysen av alt datamateriale, er en viktig del av konteksten at elevene har vært gjennom et undervisningsløp der tema for skriveoppgaven, dagens ungdom og deres språkbruk, har vært i fokus, og at skriveoppgaven er ment som en avslutning på dette undervisningsløpet.

I analysen av de skriftlige instruksjonene, oppgaveformuleringen, de anbefalte hjelpemidlene, vurderingskriteriene og skriverammen, består konteksten også av undervisningsøkten der elevene ble introdusert for skriveoppgaven og mottok muntlige instruksjoner. Å bruke konteksten er ekstra viktig fordi man må «[...] forstå tekstens innhold ut i fra den konkrete situasjonen da tekstene ble utformet og formidlet [...]» (Grønmo 2004:193). Dette er noe som Bakke og Skovholt (2015:139) påpeker, nemlig at det ikke bare er selve oppgaveformuleringen i en skriveoppgave som setter premisser for hvordan elevteksten kan utformes, men også måten læreren introduserer skriveoppgaven. «Det er med andre ord forskjell på hva en skriveoppgave *er* (i form av oppgaveformuleringen), og hva den *blir* når oppgaveteksten presenteres av læreren i klasserommet og deretter realiseres av eleven» (Bakke & Skovholt 2015:139).

I analysen av elevtekstene, består konteksten av både undervisningsøkten med muntlige instruksjoner og de skriftlige instruksjonene. Det at konteksten brukes i analysene, er med på å øke analyses reliabilitet. Dette fordi når det dukker opp noe i elevtekstene som er påvirket av de muntlige eller skriftlige instruksjonene, har jeg ha kjennskap til å avdekke nettopp dette.

3.2 Utvalg og informanter

For å svare på studiens to problemstillinger, ville jeg følge et autentisk skriveløp. Med autentisk mener jeg at skriveløpet er laget av en erfaren lærer som arbeider i skolen, og at skriveløpet er gjennomført av en lærer med dennes elever.

Andre kriterier jeg stilte til utvalget, i tillegg til at læreren er erfaren, var at læreren er norsklærer og underviser på ungdomstrinnet. Jeg tok kontakt med lærere jeg har kjennskap til fra før av, og som oppfylte disse kriteriene. Med dette kan man derfor si at jeg gjorde en kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannessen 2012:51) av informanter. Dessverre fikk jeg kun positivt svar fra en lærer, og ut fra dette kan man si at jeg også foretok en utvelgelse basert på tilgjengelighet (Thagaard 2009:56). I utgangspunktet hadde jeg både planlagt og ønsket meg flere lærere, men fordi det kun var en lærer som viste interesse, ble utvalget mitt bestående av en ungdomsskolelærer og hennes elever på niende trinn.

Læreren i denne studien er en norsklærer med tolv års erfaring som underviser. Hun tok videreutdanning i norsk for noen år siden, og driver for tiden med videreutdanning igjen. I den forbindelse har hun fått interesse for blant annet skrivetrekanten. Læreren er i en prosess ved å bruke det hun har lært i videreutdannelsen sin, i praksis. Fordi hun har mange års undervisningserfaring, har hun fulgt læreplanen for den 10-årige grunnskolen (L97) og dagens læreplan både før og etter revisjonen. Derfor har hun måtte forholde seg til læreplanen da den hadde et sterkt formfokus, og er nå i ferd med å utvikle sin praksis på grunn av språksynendringen i læreplanrevisjonen og på grunn av ny kunnskap hun erverver seg via videreutdanning.

Elevtekstene som utgjør en stor del av datamaterialet mitt, er skrevet av elevene som læreren i studien er kontakt- og norsklærer for. Læreren har hatt denne klassen i tre år og klassen består av 28 elever på niende trinn. Skolen elevene går på og læreren arbeider på, er en kombinert barne- og ungdomsskole som ligger i en by i Nord-Norge.

3.3 Observasjon med feltnotater

Som nevnt, inneholder skriveløpet jeg har fulgt, en undervisningsøkt der elevene ble introdusert for en skriveoppgave og mottok muntlige instruksjoner. Jeg har valgt å observere undervisningsøkten fordi den er en del av skriveløpet, men også fordi den er en del av konteksten til elevtekstene.

Observasjon egner seg spesielt når man som forsker ønsker direkte tilgang til det man undersøker (Christoffersen & Johannessen 2012:62), noe jeg ønsket. I flere sammenhenger er den eneste måten å skaffe seg gyldig kunnskap på, å være til stede (Christoffersen & Johannessen 2012:62), noe jeg mener gjelder i dette tilfelle.

Jeg valgte å ha en fullstendig åpen observasjon ved at alle deltakerne visste at de ble observert, samtidig som jeg valgte å gi en fullstendig informasjon om hvorfor jeg observerte. I noen studier kan det være at dersom deltakerne har en fullstendig forståelse av hensikten med observasjonen, kan det påvirke informantenes opptreden (Christoffersen & Johannessen 2012:68). Om deltakerne i min observasjon endret sin atferd fordi jeg var til stede og observerte, kan jeg ikke vite med sikkerhet. Men ved at jeg informerte elevene muntlig om at jeg var til stede i undervisningen for å observere hvordan læreren introduserte skriveoppgaven og at jeg var interessert i skriveløpet, kan ha bidratt til at elevene ikke følte seg iaktatt og kanskje gjorde at de opptrådte som vanlig. Læreren derimot, som i hovedsak var fokuset mitt, kan kanskje ha endret sin opptreden fordi jeg var til stede. Dette ved at læreren for eksempel forberedte seg litt ekstra eller var nervøs. Hvis dette skulle være tilfelle, tenker jeg at det ikke vil påvirke mitt datamateriale da jeg mener at lærerens språksyn og skrivekultur vil komme til syne uansett om læreren opptrådte litt annerledes enn til vanlig.

Jeg foretok en strukturert observasjon, fordi jeg på forhånd visste hvilke innholds kategorier jeg ville observere (Christoffersen & Johannessen 2012:71), nemlig lærerens instruksjoner vedrørende skriveoppgaven. Dataregistreringen under observasjonen foregikk ved at jeg noterte underveis i feltarbeidet, noe som betyr at datamaterialet ble bestående av feltnotater (Grønmo 2004:148). Jeg valgte å skrive feltnotatene, og ikke bruke for eksempel videokamera eller båndopptaker da jeg ikke følte et behov for et så høyt detaljnivå som video eller båndopptaker fanger opp.

3.4 Tekstanalyse

Fordi det autentiske skriveløpet inneholder skriftlige instruksjoner og 24 elevbesvarelser, må jeg velge en forskningsmetode som på best mulig måte kan hjelpe meg å trekke ut den informasjonen disse tekstene gir meg. Jeg har analysert de skriftlige instruksjonene for å undersøke hvilket syn på skriving som kommer frem, og elevtekstene for å se hvilke spor instruksjonene har satt.

Tekstanalyse innebærer at datainnsamlingen er basert på tekster som kilder. I tillegg til kilder, benytter man seg også av teori som er relevant for problemområdet, slik at teorien fungerer som et analyseverktøy sammen med kildene (Christoffersen & Johannessen 2012:88). Denne studiens kilder er de skriftlige instruksjonene bestående av en skriveoppgave, anbefalte hjelpemidler, vurderingskriterier, en skriveramme og elevbesvarelser. Analyseverktøyet er skrivetrekanten og de teoretiske perspektivene som er redegjort for i besvarelsens teoretiske bakgrunn. I en tekstanalyse blir tekstenes innhold systematisk gjennomgått med det formål å finne relevant informasjon om de forholdene som skal studeres. Deretter blir de relevante delene av innholdet bearbeidet, systematisert og registrert slik at det kan benyttes som datamateriale i den aktuelle studien (Grønmo 2004:187). Jeg har derfor systematisk nærlest og gjennomgått de skriftlige instruksjonene på den ene siden, og elevtekstene på den andre siden. Deretter har jeg bearbeidet, systematisert og registrert det innholdet som er av interesse og relevans for min studie. Det innholdet som er av interesse og relevans i de skriftlige instruksjonene er hvilken informasjon man får om innholdsaspektet, formaspektet og formålsaspektet i skrivetrekanten, mens i elevtekstene er spor fra de skriftlige instruksjonene interessant og relevant.

3.5 Studiens kvalitet

Det stilles to grunnleggende spørsmål til all forskning. Det første spørsmålet gjelder hvor pålitelig dataen er, nemlig hvor reliabel den er, mens det andre spørsmålet angår hvor godt dataen representerer fenomenet det er forsket på, altså hvor valid dataen er (Christoffersen & Johannessen 2012:23-24).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig data er, og knytter seg til nøyaktigheten av studiens data. Hvilke data brukes, hvordan samles den inn og hvordan bearbeides den? (Christoffersen & Johannessen 2012:23). Denne studiens datamateriale består av en observasjon med feltnotater av en undervisningsøkt, en oppgaveformulering, anbefalte hjelpemidler, vurderingskriterier, skriveramme og 24 elevtekster. Observasjonen med feltnotatene ble innsamlet ved at jeg var til stede i en undervisningsøkt, mens oppgaveformuleringen, de anbefalte hjelpemidlene, vurderingskriteriene, skriverammen og elevtekstene er gjort tilgjengelig for meg skriftlig. Datamaterialet er bearbeidet ved at jeg har analysert det ved hjelp av skrivetrekanten og studiens teoretiske bakgrunn og kontekst, noe som er med på å økte studiens reliabilitet fordi tekstanalysens kvalitet avgjøres av hvordan teksten blir gjort

relevant og kobles sammen med fruktbare perspektiver og begreper (Leseth & Tellmann 2014:186).

En utfordring med kvalitativ tekstanalyse er at forskerens perspektiv kan påvirke tolkningen av tekstene. Dersom forskeren har et altfor snevert perspektiv, kan det føre til at tolkningen av tekstene blir for ensidig og at fruktbare elementer i tekstene kan bli utelatt fordi de ikke samsvarer med forskerens perspektiv (Grønmo 2004:192). Denne utfordringen kan motvirkes dersom jeg på best mulig måte åpner opp for å ha ulike perspektiver i bakhodet, og på den måten ikke låser tekstenes innhold til det perspektivet jeg har, men også åpner opp for å finne innhold som avviker fra perspektivet (Grønmo 2004:192).

«I kvalitative studier innebærer både reliabilitet og troverdighet at de empiriske funn som presenteres, er basert på data om faktisk forhold, og at disse data ikke bygger på forskerens rent subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen [...]» (Grønmo 2004:229). For at dataen ikke skal bygge på forskerens rent subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen, er det relevant å drøfte observasjon som metode. Dette fordi observasjoner kan påvirkes av observatørens perspektiv. Bjørndal (2012:33) viser til Gregory Bateson (1991) når han skriver at det ikke finnes en objektiv erfaring. Det betyr at mine observasjoner alltid blir påvirket av mine tidligere erfaringer, noe som ubevisst kan påvirke observasjonen min. Samtidig bruker man alle sine fem sanser når man observerer, noe som medfører et voldsomt kaos av inntrykk (Bjørndal 2012:33). Dette medfører at man på en eller annen måte, bevisst og ubevisst, må sile de inntrykkene man får under observasjon. Selv om jeg føler jeg har observert de faktorene av undervisningen som har relevans og nytteverdi for studien, og at jeg har fått med meg alt av betydning, kan det likevel være at jeg har gått glipp av noe. Dette fordi observasjonen er påvirket av mitt perspektiv, noe som kan gjøre at jeg har tatt noen ubevisste valg, og fordi jeg er en relativt uerfaren observatør. Likevel mener jeg at siden jeg har drøftet og vært bevisst denne utfordringen i forskningsprosessen, og har kommet frem til at mine observasjoner ikke bygger på mitt rent subjektive skjønn eller tilfeldige omstendigheter, er det med på å styrke studiens reliabilitet.

3.5.2 Validitet

Validitet viser til dataens gyldighet ved å se på hvor godt dataen representerer fenomenet det er forsket på (Christoffersen & Johannessen 2012:24). Mer spesifikt kan man si at validitet viser til forholdet mellom teoretiske og operasjonaliserte begreper. Den teoretiske

definisjonen klargjør hva forskeren har til hensikt å studere, mens den operasjonaliserte definisjonen avgjør det som faktisk har blitt studert (Grønmo 2004:232). For å ha høy validitet må forskeren ha undersøkt det forskeren sa skulle bli undersøkt.

Denne studiens hadde som formål å svare på de to problemstillingene *hvilket syn på skrivning kommer frem i lærerens instruksjoner? Og hvilke spor har instruksjonene satt i elevtekstene?* For å svare på disse problemstillingene fulgte jeg et autentisk skriveløp bestående av muntlige og skriftlige instruksjoner vedrørende en skriveoppgave, og elevenes besvarelser på oppgaven. Dette datamaterialet mener jeg representerer fenomenet jeg har forsket på, nemlig endring i syn på skrivning i skriveopplæringen, noe som bidrar til å øke studiens validitet.

Den største svakheten med denne studien, er at jeg kun har hatt tilgang til å forske på en norsklærer, noe som begrenser studiens overførbarhet. Intensjonen var å ha tilgang til flere, men det viste seg å være svært utfordrende. Hadde jeg hatt flere lærere i studien, ville jeg hatt bedre grunnlag for å generalisere. Likevel mener jeg at min studie og funn kan si noe om endringen i synet på skrivning. Til tross for at jeg kun har hatt tilgang til å forske på en lærer, har jeg likevel forsket på et autentisk skriveløp laget og gjennomført av en erfaren lærer. Dette mener jeg kan være med på å gi en indikasjon på hvordan skriveløp organiserer av ulike lærere. Dersom jeg hadde hatt tilgang til å forske på flere lærere, ville jeg kunne ha generalisert mer og det ville bidratt til å økte studiens validitet enda mer.

3.6 Etske betraktninger

Forskningsetikk handler om det mangfoldet av institusjonelle ordninger, verdier og normer som bidrar til å regulere og konstituere vitenskapelig virksomhet. (De nasjonale forskningsetiske komiteene 2016:5). Selv om det foreligger formaliserte forskningsetiske retningslinjer som skal følges av forskere, er det også viktig å huske på at forskningsetikk også innebærer konkrete avveininger som forskeren selv må gjøre fortløpende (Christoffersen & Johannessen 2012: 42).

Forskning innebærer ofte innsamling av informasjon om identifiserbare personer, noe som impliserer juridiske forhold som må avklares (Christoffersen & Johannessen 2012:43). I utgangspunktet skulle jeg samle inn identifiserbar informasjon om informantene ved at elevtekstene ville inneholde navn, og at de skulle oppbevares elektronisk. Dette gjorde at prosjektet ble meldepliktig. Jeg meldte prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 1) og fikk prosjektet godkjent. Da jeg fikk tilgang til elevtekstene, var de allerede

anonymiserte. På den måten ble personopplysningene aidentifisert, noe som sikrer konfidensialitet og taushetsplikt. Samtidig fikk jeg elevtekstene på papir, og derfor ble de ikke oppbevart elektronisk av meg. De personopplysningene jeg planla å få tilgang til og som jeg fikk tilgang til, var ikke sensitive, noe som førte til at prosjektet mitt ikke utløste konsesjonsplikt. Datamaterialet ble oppbevart i papirformat og innelåst slik at det kun var jeg som hadde tilgang til dem. I denne besvarelsen, altså publikasjon og formidling, er alle personopplysninger anonymisert slik at ingen personer kan gjenkjennes.

Som forsker skal man arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og forskeren må «[...] vise respekt for menneskeverdet i valg av tema, overfor dem som deltar i forskningen, og når forskningsresultatene blir formidlet og publisert» (De nasjonale forskningsetiske komiteene 2016:12). For å arbeide ut fra dette, stilles det konkrete krav til forskningsprosessen for å sikre deltakernes frihet og selvbestemmelse (Ringdal 2009:426). Denne studiens tema og fokus er skriveopplæringspraksis og ulike syn på skriving. Når det gjelder elevenes rolle i studien, så jeg ikke på temaet og fokuset som spesielt sensitivt, men jeg har selvsagt innhentet samtykke (se vedlegg 2 og 3). Ingen av elevtekstene i datamaterialet mitt inneholdt sensitive temaer. Dersom det hadde vist seg at det kom frem sensitiv informasjon eller temaer i elevtekstene, ville jeg tatt en forskningsetisk vurdering for å se om dette kanskje medførte at studien min utløste konsesjonsplikt, eller om de aktuelle elevtekstene burde trekkes fra datamaterialet. Likevel kan det være at noen elever føler at skriving er et sårbart område for dem slik at det er en belastning å skulle gi fra seg en tekst til en ukjent person som de ikke har et personlig forhold til, og kanskje ikke helt stoler på. Dersom dette er tilfelle for noen av informantene mine, mener jeg at de kan velge å fjerne denne belastningen ved å velge å ikke delta i prosjektet.

Når det gjelder læreren i studien, er det hennes praksis som er i fokus, slik at det kan oppleves som sensitivt. Likevel er det ikke læreren som person som er fokuset for studien, men praksis generelt. Lærerens praksis brukes som et eksempel på praksis i lys av endringer i synet på skriving i læreplanen, og det er helt naturlig at praksis endres over tid. Min rolle som forsker er å beskrive, forklare og forstå, og må ikke oppfattes som kritikk eller formidling av hvordan noe bør være.

Hovedregelen for forskning som inkluderer personer, er at det ikke kan settes i gang før man har innhentet deltakernes informerte og frie samtykke, og samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig (De nasjonale forskningsetiske komiteene 2016:14). Dette betyr at

informasjonen deltakerne får, må være forståelig slik at de har fullstendig forståelse for hva det innebærer å delta, at det ikke gis et ytre press på deltakerne, at nekting ikke gir negative konsekvenser og at deltakerne gir et klart og tydelig uttrykk for at det har forstått dette (Ringdal 2009:428). Deltakerne i mitt forskningsprosjekt er i alderen 13-14 år, og derfor har jeg innhentet samtykke hos foresatte (se vedlegg 2 og 3). Likevel er det viktig å behandle mindreårige som selvstendige individer, og det er viktig å lytte til deres meninger og ønsker selv om det er de foresatte som samtykker. Det er en elev som fikk samtykke fra foresatte, men som selv ga uttrykk for at eleven ikke ville være med. I slike tilfeller mener jeg det er viktig å lytte til barnet og respektere barnets valg, slik at denne elevens besvarelse ikke ble en del av datamaterialet mitt.

Jeg valgte å gi muntlig informasjon til elevene da jeg observerte skriveløpets undervisningsøkt. Dette for å sikre at selv om foresatte hadde samtykket, at elevene også fikk informasjon og mulighet til å trekke seg. Samtidig som jeg gjentok den informasjonen de foresatte allerede hadde fått, sørget jeg for at informasjonen jeg ga var forståelig for elevene. Slik fikk de en bedre mulighet til å få en fullstendig forståelse av hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet. De fikk også opplyst at selv om deres foresatte hadde samtykket, ville jeg respektere om de ikke ville delta. Ved hjelp av et skriftlig samtykkeskjema til foresatte og muntlig informasjon tilpasset elevene, mener jeg at jeg har sikret et fritt, informert og uttrykkelig samtykke fra informantene.

4 Analyse av lærerens instruksjoner

I dette kapittelet har jeg analysert lærerens instruksjoner som består av undervisningsøkten der elevene ble introdusert for skriveoppgaven og de skriftlige instruksjonene som består av en oppgaveformulering, anbefalte hjelpemidler, vurderingskriterier og en skriveramme (se vedlegg 4). Formålet med analysen er å undersøke hvilket syn på skriving som kommer frem i lærerens instruksjoner. I analysen har jeg valgt å bruke skrivetrekanten som analyseverktøy. Dette fordi skrivetrekanten som utgangspunkt vil hjelpe meg å undersøke om lærerens instruksjoner er preget av et form- eller formålsfokus. Samtidig mener jeg at skrivetrekanten er et hensiktsmessig verktøy å bruke fordi læreren i studien min har brukt skrivetrekanten i planleggingen av skriveløpet, og i introduksjonen av skriveoppgaven til elevene.

4.1 Analyse av undervisningsøkten

Undervisningsøkten varte i 60 minutter. Oppstarten tok omtrent fem minutter, introduksjonen av skriveoppgaven ca. 25 minutter og den resterende tiden brukte elevene på å skrive. Klassen består av 28 elever på niende trinn der to elever var fraværende. Elevene fikk syv norsktimer i tillegg til hjemmearbeid på å skrive ferdig teksten, og elevene fikk utdelt to ark. Det første arket inneholder oppgaveformuleringen, anbefalte hjelpemidler og vurderingskriterier, mens det andre arket består av en skriveramme.

Læreren startet oppgaveintroduksjonen med å informere elevene om at oppgaven er ment som en avslutning på et lengre undervisningsopplegg om språkbruk, slang og dialekter. Deretter fikk elevene utdelt to ark bestående av oppgaveformulering, anbefalte hjelpemidler, vurderingskriterier og en skriveramme. Oppgaveformuleringen, «skriv en argumenterende tekst om dagens ungdom og deres språkbruk», ble så presentert for elevene. Videre tegnet læreren skrivetrekanten på tavlen og forklarte trekantens aspekter. Dagens ungdom og deres språkbruk ble forklart som innholdsaspektet i trekanten, formaspektet ble presisert som argumenterende tekst og i den forbindelse ble argumentasjon repetert av læreren.

«Argumentasjon er å se en sak fra flere sider og argumentere for og i mot disse sidene av saken». Til slutt ble formålsaspektet i skrivetrekanten forklart med at formålet handler om hvorfor de skal skrive og hvem de skal skrive til. Hvorfor elevene skal skrive er for å «presentere for og i mot ei sak for å komme frem til en konklusjon som kan være med på å overbevise leseren av teksten», mens den de skulle skrive til ble presisert som læreren. Denne presentasjonen av skriveoppgaven med utgangspunkt i skrivetrekanten tok ca. fem minutter.

Læreren sto foran tavlen og forklarte, mens elevene satt ved pultene og hadde omtrent ingen innvendinger eller spørsmål.

Etter presentasjonen av skriveoppgavens innhold, form og formål, leste læreren opp de opplysningene som sto på de utdelte arkene. I den forbindelse poengterte læreren at å argumentere er noe man gjør hver dag. «Vi møter folk hver dag som har sterke meninger. Uten at vi kanskje er klar over det, prøver vi å overbevise noen om å dele vår mening, og da argumenterer vi». Videre ble vurderingskriteriene opplest for elevene. Det vurderingskriteriet som ble presisert var å «ta en skriverposisjon ved å være bevisst bruk av personlig pronomen». Presiseringen av dette ble gjort ved å repetere de personlige pronomenene «jeg, du og deg». Til slutt ble også skriverammen opplest for elevene.

Andre opplysninger som ble gitt mot slutten av lærerens introduksjon, var at elevene sto fritt til å ta i bruk bilder, selv om det ikke er oppgitt i de skriftlige instruksjonene. Elevene fikk også beskjed om at skriverammen er ment som et hjelpemiddel og at det er frivillig å bruke den. Avslutningsvis ble et nytt vurderingskriterium presentert for elevene, som ikke gis i de skriftlige instruksjonene, nemlig at elevene må bruke troverdige kilder. Begrunnelsen for dette var at argumentene elevene skal bruke, må være basert på fakta. Forslagene elevene fikk til kildebruk var leserinnlegg, artikler og norskboken.

Da introduksjon av skriveoppgaven var over, var det ca. 30 minutter igjen av undervisningsøkten. Denne tiden fikk elevene bruke på skriveoppgaven.

4.1.1 Innhold

Innholdsaspektet i skrivetrekanten handler om hva man vil formidle og hvilket innhold som må til for å kunne formidle nettopp dette (Smidt 2010:23). Den informasjonen læreren ga elevene i undervisningen, var at de skulle skrive om «dagens ungdom og deres språkbruk». Samtidig var skriveoppgaven en del av et større undervisningsopplegg der elevene hadde arbeidet med temaet ungdomsspråk, språkbruk, slang og dialekter. Det at skriveoppgaver er en del av et større undervisningsopplegg, er et av flere kjennetegn på vellykkede skriveoppgaver. Dette ved at alle elevene har et felles faglig grunnlag når de går i gang med skrivingen (Kvistad & Smemo 2015:240). Dette er også noe Haanæs (2001:341) påpeker, ved at det er viktig at tema for skriveoppgaver er relevante for aldersgruppen og at elevene enten vet noe om temaet fra før av, eller kan skaffe seg kunnskap om det. Temaet for skriveoppgaven tolker jeg som relevant for aldersgruppen og ved at elevene allerede har vært

gjennom et undervisningsløp om dette, har allerede elevene kunnskap. Likevel må elevene skaffe seg mer kunnskap om den vinklingen de velger på temaet. Læreren valgte tema for elevene, men elevene sto fritt til å velge vinkling. Kvistad og Smemo (2015:227) viser til en studie av National Writing Project (1998) der det kommer frem at de beste skriveoppgavene er de som lykkes i å balansere lærerens retningslinjer på den ene siden og elevenes valgmuligheter på den andre. Haanæs (2001:341) peker også på viktigheten av denne balansegangen fordi det ikke er relevant å gi elever skriveoppgaver der alle valg er tatt. For at skriveoppgavene skal bidra til at elevene utvikler en skrivekompetanse som har nytteverdi i fremtiden og i den virkelige verden, bør elevene få ta noen valg selv. Ved at elevene fikk angitt tema, men valg av vinkling ble opp til hver enkelt, mener jeg man finner en slik balansegang mellom lærerens føringer og elevenes valgmuligheter.

Annen informasjon vedrørende innhold var at tekstens innhold måtte tilpasses tekstens argumenterende form og formål, og at argumentasjonen til elevene måtte baseres på fakta slik at elevene måtte bruke kilder.

4.1.2 Form

Formaspektet i skrivetrekanten viser til hvordan man skal fremstille det innholdet man vil formidle (Smidt 2010:23). Læreren presenterte at formen elevene skulle skrive i, var argumenterende tekst. Hvorvidt dette muligens handler om innhold og ikke form, kan kanskje diskuteres, men argumenterende tekst ble presentert som formen på teksten for elevene.

Opplesningen av vurderingskriteriene og skriverammen var også informasjon knyttet til form, noe analysen av disse vil vise.

4.1.3 Formål

Formålssiden i skrivetrekanten handler om hvem man skriver for, hvorfor man skriver og hva teksten skal brukes til (Smidt 2010:23). Hvem elevene skulle skrive for ble definert som læreren. Haanæs (2001:342) påpeker at det er særdeles viktig å gi sakprega tekster reelle mottakere, noe elevene ikke fikk i dette skriveløpet. Otnes (2015b:267) viser til Togeby (2015) når hun viser til at uansett hvilken mottaker elevtekster får, vil tekstene så å si alltid leses og vurderes av læreren, slik at relevansen for læreren som mottaker alltid vil være større enn relevansen for de tenkte mottakerne. Dette er noe Håland (2016:38-39) påpeker ved at i all skoleskriving vil elever alltid være elever, og mottakeren av teksten vil påvirke hvordan skriveren posisjonerer seg ved for eksempel bruk av fagbegreper og behandling av kjent og

ukjent informasjon. Ut fra dette kan man diskutere at dersom elevtekstene hadde fått definert andre eller reelle mottakere, ville teksten bli lest og vurdert av læreren, slik at elevene ville posisjonert seg mot læreren uansett. Samtidig viser studien til Kvistad og Smemo (2015:229) at et kjennetegn på gode skriveoppgaver er at mottakeren er definert, og selv om mottakeren i dette skriveløpet er læreren, er mottakeren definert. Mottakeren er læreren som fag- og vurderingsinstans, og ikke som person. Dersom læreren som person hadde blitt definert som mottaker av tekstene, kunne elevene vinklet tekstene sine inn på at læreren som en reell mottaker ved at hun er en voksen dame med barn, og som arbeider med ungdom. SKRIV-prosjektet viser at læreren ofte har en formening om hva formålet er, men at det ofte blir underkommunisert til elevene. (Kringstad & Kvithyld 2013:34). Slik kan det godt være at lærerens intensjon var seg selv som person som mottaker, og ikke seg selv som fag- og vurderingsinstans, men at det ikke kom tydelig nok frem for elevene.

Hvorfor teksten skulle skrives ble forklart som å «presentere for og imot ei sak for å komme frem til en konklusjon som kan være med på å overbevise leseren av teksten». Man kan si at det teksten skulle brukes til, er innbakt i denne oppgaveformuleringen ved at elevene skal overbevise leseren av teksten, altså læreren. Bortsett fra dette ble det ikke eksplisitt nevnt hva tekstene skulle brukes til, slik at man kan tolke det som at tekstene skulle brukes til det all typisk skoleskriving blir brukt til, nemlig å vise fagkunnskap til læreren slik at den kan bli vurdert. Undervisningsøkten la heller ikke opp til å formulere problemstillinger eller kontroversielle påstander som noen kan være uenig i og derfor må overbevises om, slik at det ikke oppsto en retorisk situasjon der noen kunne overbevise noen om noe.

Ved at læreren diskuterte formålet med skrivingen til elevene, kan man si at det samsvarer med en av tesene utviklet av forskerne i SKRIV-prosjektet, nemlig at man bør diskutere formålet med skrivearbeidet med elevene. Form og innhold styres av det elevene tolker som formålet med skrivingen, og derfor er det viktig at læreren formidler formålet til elevene (Smidt 2011:18).

4.1.4 Oppsummering av analysen av undervisningsøkten

Undervisningsøkten gir informasjon om alle de tre aspektene i skrivetrekanten. Informasjonen om innholdsaspektet handler hovedsakelig om temaet elevene skal skrive om, informasjonen om formaspektet viser til teksttypen elevene skal skrive samt vurderingskriterier og skriverammen, mens formålsaspektet handler om hvorfor elevene skal skrive og hvem de skal

skrive for. Ut fra dette mener jeg at undervisningsøkten ikke har et tydelig preg av verken fokus på form eller formål.

4.2 Analyse av de skriftlige instruksjonene

De arkene elevene fikk utdelt i undervisningsøkten består av en oppgaveformulering, anbefalte hjelpemidler, vurderingskriterier og en skriveramme (se vedlegg 4).

Oppgaveformuleringen, «skriv en argumenterende tekst om dagens ungdom og deres språkbruk», gir informasjon om hvilken teksttype elevene skal skrive og hvilket tema de skal skrive om.

De anbefalte hjelpemidlene er norsksidene.no, skriveverkstedet, nettsidene til nye kontekst 8-10, og basisboka.

Vurderingskriteriene er delt inn i tekst-, grammatikk- og ordkunnskap, som igjen er inndelt i de fire ulike måloppnåelsesnivåene begynnerstadiet, under utvikling, kompetent og fremragende. Å ha tekstkunnskap innebærer at elevenes tekster er oppbygd med en innledning, hoveddel og avslutning, at avsnittene bygges opp ved bruk av tema- og kommasetninger, argumentene understøttes av informasjon eller eksempler, og at elevene har tatt en skriverposisjon ved å være bevisst bruk av personlig pronomen. Grammatikkunnskap handler om å variere setningsstartere og tekstbinding for å skape god sammenheng, mens ordkunnskap kjennetegnes ved et variert ordforråd og naturlig bruk av faglige begreper.

De formelle kravene er å bruke skrifttypen Times New Roman, linjeavstand 1.5 og skriftstørrelse tolv.

Skriverammen gir forslag til hvordan elevene kan strukturere tekstene sine, men også noen generelle forslag til innhold og hvor det kan plasseres i teksten. Tittelen på skriverammen er «Litt hjelp til å skrive en artikkel», slik at tittelen gir forslag til hvilken sjanger elevene skal skrive i. Ellers gir skriverammen diverse forslag til tekstens overskrift, innledning, hoveddel, fordeler, ulemper og avslutning. Når det gjelder overskrift, foreslås det at eleven skal velge en overskrift som passer med innholdet i artikkelen, og at det gjerne kan formuleres som et spørsmål. I forbindelse med innledning står det at eleven skal presentere hva artikkelen handler om og sette leseren inn i emnet/problemet, og gjerne stille spørsmål. Samtidig gis det forslag til innledningens innhold, ved at eleven kort kan skrive om hvordan språket til ungdommen er i dag og hvilke ord og uttrykk som er mest populære. Angående tekstens

hoveddel blir det foreslått at eleven kan skrive et avsnitt for hvert moment, at disse avsnittene inneles med en påstand og deretter en begrunnelse, og at man gjerne kan støtte påstanden med et eksempel. Avsnittenes påstand og begrunnelse blir så referert til som fordel en, to og tre, og ulempe en, to, og tre. I forbindelse med fordelene og ulempene, blir det gitt forslag til setningsstartere som «først og fremst», «til å begynne med», «for den andre», «videre», «et annet viktig poeng», «like viktig å nevne er», «motsatt kan vi se», «som en kontrast», «til slutt» og «sist, men ikke minst». Avslutningsvis finner man forslag til hva tekstens avslutning kan inneholde og setningsstartere til avslutningsavsnittet. Avslutningen kan inneholde en oppsummering der man trekker frem det viktigste, svarer på eventuelle spørsmål fra innledningen, bruker en åpen konklusjon uten klare svar, eller får frem egen mening. Setningsstarterne som foreslås er «for å oppsummere», «ut fra dette» og «jeg mener».

4.2.1 Analyse av oppgaveformuleringen

Informasjonen oppgaveformuleringen, «Skriv en argumenterende tekst om dagens ungdom og deres språkbruk» gir om innholdsaspektet i skrivetrekanten, er hvilket tema elevene skal skrive om. Akkurat dette er allerede analysert i forbindelse med analysen av undervisningsøkten (se kapittel 4.1.1). Når det gjelder informasjon om formaspektet, oppgir oppgaveformuleringen at elevene skal skrive en argumenterende tekst. En argumenterende tekst er en teksttype og ikke sjanger, slik at man kan diskutere om denne opplysningen handler om innhold, form eller begge deler. Jeg velger å tolke det som at det handler om både innhold og form, fordi en argumenterende tekst som oftest hører til i sakprosajangeren og fordi å argumentere viser til innhold ved at man for eksempel skal komme med påstander, begrunnelser og eksempler i teksten. Hvorfor elevene skal skrive teksten, hvem de skriver for og hva teksten skal brukes til, kommer ikke frem i oppgaveformuleringen. Noe som betyr at det ikke er informasjon om formålsaspektet i skrivetrekanten. Samtidig er begrepet argumenterende tekst hentet fra læreplanen etter revisjonen, slik at det kommer frem at læreren viser en dreining mot fokus på skrivehandling fremfor sjanger.

Ut fra dette kan man si at den skriftlige oppgaveformuleringen bærer preg av størst fokus på innhold, et lite fokus på form og ikke fokus på formål.

4.2.2 Analyse av de anbefalte hjelpemidlene

Hjelpemidlene norsksidene.no, skriveverkstedet, nettsidene til nye kontekst 8-10 og basisboka, kan gi elevene forslag til hvilket innhold de kan skrive om og hvordan de kan bygge opp og strukturere tekstene sine. Noe som gir informasjon om både innholds- og

formaspektet i skrivetrekanten. Hjelpemidlene kan ikke si noe om hvorfor elevene skal skrive, hvem de skriver for og hva teksten skal brukes til, slik at det ikke gis informasjon om formål.

Ut fra dette kan man si at de anbefalte hjelpemidlene bærer preg av fokus på innhold og form, men ikke på formål.

4.2.3 Analyse av vurderingskriteriene

Syv av åtte vurderingskriterier handler om form ved at de viser til hvordan teksten skal utformes og struktureres, som for eksempel «bygge opp teksten med innledning, hoveddel og avslutning» og «bygge opp avsnitt i hoveddelen ved å bruke tema- og kommentarsetninger». Det eneste kriteriet som ikke handler om form, er «ta en skriverposisjon ved å være bevisst bruk av personlig pronomen». Skriverposisjon handler om å posisjonere seg i relasjon til mottakeren, slik at kriteriet handler om formål. De formelle kravene handler også om form ved at de setter helt konkrete krav til tekstenes utseende. Fordi alle kriteriene bortsett fra ett refererer til tekstens form, mener jeg at dette er detaljerte krav til oppbygging av teksten, noe som er ett av mange kjennetegn på vellykkede skriveoppgaver (Kvistad & Smemo 2015:240).

Ut fra dette kan man si at vurderingskriteriene bærer preg av fokus på form og ikke innhold eller formål.

4.2.4 Analyse av skriverammen

Skriverammen inneholder primært forslag til hvordan teksten kan formes, men samtidig er det noen få som viser til tekstens innhold. Et eksempel på dette er et forslag til tekstens innledning, «Hvordan er språket til ungdommen i dag? Hva er mest populært av ord og uttrykk? Forklar kort». Her får elevene konkrete forslag til hva de kan skrive i innledningen. Omtrent alle de andre forslagene viser til formaspektet i skrivetrekanten ved at de handler om hvordan teksten kan utformes og struktureres. Forslagene viser til hvilken rekkefølge tekstens momenter kan ha, hvordan de kan bygges opp og helt konkret hvilke ord og setninger man kan starte ulike avsnitt med. Samtidig viser tittelen på skriverammen, «Litt hjelp til å skrive en artikkel», til hvilken sjanger de skal skrive i. Det ser ut til at tittelen på skriverammen presiserer hva slags argumenterende tekst elevene skal skrive, selv om den kun inneholder forslag. Fordi tittelen på skriverammen inneholder en sjangertype, og ikke skrivehandling, kan det tyde på at skriverammen gjør uttrykk for fokus på form. Skriverammen har ikke noen referanser til formålet med skrivingen da det ikke kommer frem hvorfor elevene skriver, hvem de skriver for, eller hva det de skriver skal brukes til.

Ut fra dette og det faktum at skriveramme er en arbeidsmetode som har utspring i sjangerdiskursen (Smidt 2009a:315), kan man si at skriverammen bærer preg av et fokus på form, litt innhold, mens formålsfokus er fraværende.

4.2.5 Oppsummering av analysen av de skriftlige instruksjonene

Analysen av oppgaveformuleringen viser at den verken bærer preg av et fokus på form eller formål, mens analysen av de anbefalte hjelpemidlene viser et fokus på form fremfor formål. Vurderingskriteriene og skriverammen viser også et formfokus. Det eneste formålsfokuset som kommer frem i analysen av de skriftlige instruksjonene, er et vurderingskriterium. Ut fra dette kan man si at de skriftlige instruksjonene har et betydelig større fokus på form enn formål.

4.3 Drøfting og oppsummering av skrivesituasjonen

Som Hildegunn Otnes (2015a:22) påpeker, har man i klasserommet ikke kun den skriftlige oppgaveformuleringen å støtte seg til, men også andre ressurser som muntlige forklaringer. Likevel er det slik at skriveoppgaven er en skriftlig sjanger og den skal ideelt sett fungere uten muntlig støtte. Dersom man kun ser på den skriftlige oppgaveformuleringen, får man ikke alle instruksjonene som trengs for å skrive en besvarelse på oppgaven. Alle instruksjonene som trengs får man i kombinasjon med den muntlige introduksjonen av skriveoppgaven i undervisningsøkten og de utdelte arkene bestående av oppgaveformulering, anbefalte hjelpemidler, vurderingskriterier og skriveramme. Hvis dette hadde vært en skriveoppgave til en eksamens- eller testsituasjon, ville nok læreren valgt å gi flere eller alle instruksjonene skriftlig. Men skriveoppgaven er ikke i en eksamens- eller testsituasjon slik at det også er mulig å gi muntlige instruksjoner. En mulig konsekvens av dette kan være at de elevene som ikke noterer de muntlige instruksjonene ned, husker de eller er fraværende når den gis, kan mangle essensielle instruksjoner som trengs for å skrive en besvarelse på oppgaven, med mindre de mottar disse instruksjonene på en annen måte. Da undervisningsøkten ble observert, var to elever fraværende. Hvem disse elevene var og om disse elevene fikk de muntlige instruksjonene på en annen måte, har jeg ikke kjennskap til. Jeg har heller ikke kjennskap til hvilke elevtekster som er skrevet av disse to elevene da elevtekstene ble anonymisert før jeg fikk tilgang til dem.

Når det gjelder hva teksten skal brukes til, ble det ikke eksplisitt nevnt eller forklart for elevene. Implisitt gir skrivesituasjonen uttrykk for at teksten skal brukes til å vise elevenes kunnskapsutvikling om temaet dagens ungdom og deres språkbruk, og som skal vurderes av

læreren. Sakprosa er virkelighetsreflekterende tekster (Tønnesson 2008), og med tanke på at Haanæs (2001:342) påpeker at det er viktig for elevene at tekstene deres har et tiltenkt liv etter skrivingen, kan man kanskje diskutere om det kunne vært fruktbart og mulig å gi elevtekstene et annet liv enn kun som vurderingsmateriale for læreren.

Elevtekstenes mottaker ble definert som læreren, og man var inne på en diskusjon om det ville vært mer hensiktsmessig at mottakeren var en annen og reell. Men uansett hvilken mottaker elevtekstene hadde fått, ville læreren lest og vurdert teksten. Samtidig er et av kjennetegnene på vellykkede skriveoppgaver at mottakerne er definert, noe mottakeren er. Likevel er det slik at elevene skal skrive sakprega tekster, noe som oftere stiller krav til en reell mottaker fremfor skjønnlitterære tekster (Haanæs 2001:342). Jeg har ikke kjennskap til noen andre skriveoppgaver gjennomført i denne klassen, noe som innebærer at jeg ikke kan si noe om hvilke mottakere elevene ellers har skrevet for og er vant med.

Avslutningsvis kan man oppsummere at analysen av undervisningsøkten konkluderer med at undervisningen ikke gir uttrykk for et spesielt fokus på verken form eller formål, mens analysen av de skriftlige instruksjonene viser et betydelig større fokus på form fremfor formål. Analysen viser derfor at fokus på formål er svært fraværende, noe som tyder på at skrivekulturen er preget av et formfokus. Kvistad og Smemo (2015:221) peker på at erfaring viser at elever er svært lojale overfor skriveoppgavene de får presentert, og at konteksten rundt skriveoppgaven samt eventuelle skriverammer og vurderingskriterier, legger store føringer for elevenes besvarelser. Ut fra dette kan man tolke det slik at de skriftlige instruksjonene som har et betydelig formfokus, har en påvirkning på elevtekstene. I det som følger vil elevtekstene bli analysert for å se hvilke spor lærerens instruksjoner har satt i elevtekstene.

5 Analyse av elevtekstene

I dette kapitlet har jeg analysert elevtekstene ved å undersøke hvilke spor lærerens instruksjoner har satt i elevtekstene.

Datamaterialet består av 24 elevtekster og skriveoppgaven til elevene tok utgangspunkt i et større undervisningsopplegg der elevene har arbeidet med temaene ungdomsspråk, språkbruk, slang og dialekter. Den lengste teksten er på 895 ord, mens den korteste er på 97 ord. Gjennomsnittlig lengde på alle elevtekstene er omtrent 369 ord.

5.1 Spor fra undervisningsøkten

Undervisningsøkten gir noen instruksjoner som man ikke får skriftlig. Disse instruksjonene gjelder bruk av troverdige kilder, bilder og formålet med skrivingen. Kildetipsene elevene fikk er leserinnlegg, artikler og læreboken. Av de 24 elevtekstene, har ni elevtekster referanser til kilder hvorav en er referanse til et bilde. Av disse ni elevtekstene med kildereferanser, har en elevtekst fire kilder, fem elevtekster har to kilder og tre elevtekster har en kilde. Disse kildene består for det meste av artikler fra avisene Aftenposten og iTromsø. De resterende kildene er blant annet fra en engelsk forskningsblogg, engelsk slangordbok, blogginnlegg skrevet av ungdom, Store norske leksikon og et familiemedlem. Ut fra de kildetipsene elevene fikk kan man se at elevene i hovedsak har brukt ulike typer artikler som kilder, og ingen har oppgitt læreboken som kilde. Bakgrunnen til at man kun finner spor av kilder i ni av 24 elevtekster, kan være mangfoldig. Samtidig kan det være mulig å tenke seg at det kan ha sammenheng med at kildebruk kun ble informert om muntlig, og ikke skriftlig. Forskning viser at elever er svært lojale overfor skriveoppgavene de får presentert, noe som betyr at skriveoppgavens formulering legger sterke føringer for den skrivingen som vil finne sted (Kvistad & Smemo 2015:221). Denne forskningen er i primært basert på skriveoppgaver i test- og eksamenssituasjoner der informasjon om skriveoppgaven i hovedsak blir gitt skriftlig, og kan kanskje være med på å forklare hvorfor man kun kan finne spor av kilder i ni tekster. Ved at elevene har vært svært lojale overfor skriveoppgaven de ble presentert for, som inkluderer vurderingskriterier, har de vært lojale mot den skriftlige formuleringen og kanskje ikke den muntlige. Likevel er det sentralt å igjen påpeke at det eksisterer lite forskning på de skriveoppgavene lærerne selv lager til sine elever, og siden jeg tenker at disse skriveoppgavene ofte ikke er i forbindelse med test- eller eksamenssituasjoner, er det vanlig å gi tilleggsinstruksjoner muntlig. Ut fra dette kan man ikke si for sikkert hvorfor et muntlig

vurderingskriterium ikke blir oppfylt i såpass mange elevtekster, men jeg tenker det kan ha noe med at elevene er lojale mot det skriftlige skriveoppdraget de har fått presentert.

Instruksjonen om at elevene kan bruke bilder, er et forslag og ikke et vurderingskriterium. Av de 24 elevtekstene, finner man bilder i seks av dem. Det er ett bilde i hver av disse elevtekstene, og kun en har oppgitt bildets kilde. De fleste bildene er av ungdom, noe som gjør at de passer godt til tekstenes temaer. Likevel er det slik at ingen av bildene er ledsaget av en utdypning eller informasjon, noe som gjør at bildenes funksjon blir å understreke tekstenes innhold og ikke å gi ny eller utdypende informasjon.

5.1.1 Spor fra undervisningsøkten, vurderingskriteriene og skriverammen

Formålet med elevenes skriveoppgave, «presentere for og imot ei sak for å komme frem til en konklusjon som kan være med på å overbevise leseren av teksten», ble presentert for elevene i undervisningsøkten, og er ikke oppgitt i det skriftlige materialet elevene fikk utdelt. I de aller fleste elevtekstene finner man spor etter for og i mot argumenter for en sak. Et eksempel er hentet fra en elevtekst som handler om stygt ordbruk blant ungdom: «Hvis en gutt forteller en venn at han er stygg, så vet vennen at det er mest sannsynlig tull, men det er ikke alltid folk rundt vet det. Men hvis mottakeren ikke for med seg at det er tull, så kan han bli lei seg og det ser ut til å være ganske mange som har det sånn». Eleven argumenterer for at ungdommens stygge ordbruk er ment som tull og når ungdom bruker slikt språk med venner, vet alle at det er ment som tull. Men det kan være at de som overhører språkbruken oppfatter det som alvor, og det kan være at man bruker stygt språk til noe som ikke forstår at det er ment som tull.

Man kan stille spørsmål til oppgaveformuleringen ved hva å presentere for og i mot en sak egentlig betyr, spesielt med tanke på at oppgaveformuleringen presiserer teksttypen som argumenterende. Det vil kanskje være utfordrende å presentere argumenter, fremfor å for eksempel drøfte dem. Argumentene man finner i elevtekstene er drøftet og ikke presentert. En presentasjon har som hensikt å legge frem noe, ikke å overbevise. Slik at dersom elevene hadde presentert ville det vært vanskelig å overbevise leseren. Samtidig kan dette muligens forklares ut fra oppgaveformuleringen «Skriv en argumenterende tekst om dagens ungdom og deres språkbruk», ved at den legger føringer for hvilken teksttype elevene skal skrive. Likevel er det slik at tolv av tekstene kan minne mer om fagartikler enn argumenterende tekster, slik at oppgaveformuleringens føring for teksttype fins kun i halvparten av tekstene. Dette igjen kan ha sammenheng med tittelen på skriverammen, «Litt hjelp til å skrive en artikkel». Ut fra

dette kan man si at instruksjonene om teksttype og sjanger er motstridende og det er vanskelig å vite om det er formålet presentert i undervisningsøkten, den skriftlige oppgaveformuleringen eller skriverammen som setter spor i tekstene. Samtidig er det slik at skolens vanligste oppgavepraksis er at elevene først lærer om et tema for så å vise det de har lært i form av en prøve eller oppgave. Fordi instruksjonene er motstridende når det gjelder hvilken type tekst elevene skal skrive, og at skriveløpet ikke inneholder noen elementer der man utformer problemstillinger eller retoriske situasjoner, kan det være forståelig at elevene velger å skrive en typisk kunnskapstekst for å vise læreren hva de har lært.

5.1.2 Spor fra undervisningsøkten og skriverammen

Elevene skal «komme frem til en konklusjon». Det er ingen store spor etter konklusjoner i tekstene, men det er spor etter oppsummeringer i omtrent alle. Bakgrunnen for dette må ses i sammenheng med skriverammen, fordi den gir flere forslag om akkurat dette. Skriverammen gir følgende forslag til hvordan elevene kan avslutte tekstene sine: «oppsummering, trekk frem det viktigste», «Svar på eventuelle spørsmål fra innledningen, eller bruk en åpen konklusjon uten klare svar», «Her kan du få frem egen mening» og de tre setningsstarterene «for å oppsummere», «Ut fra dette» og «Jeg mener». Det muntlig formulerte formålet uttrykker at elevene skal komme med en konklusjon, mens skriverammen foreslår å oppsummere, ha en åpen konklusjon og få frem egen mening. Sporene viser at elevene har fulgt skriverammen fremfor det muntlig presenterte formålet, selv om skriverammen gir forslag, mens formålet gir instruksjoner.

5.1.3 Spor fra undervisningsøkten og vurderingskriteriene

Det muntlige formålet uttrykker også at konklusjonen skal være med på å overbevise mottakeren, og mottakeren er definert som læreren. Det eksisterer svært få spor som indikerer en form for bevisst mottakerbevissthet. Et godt eksempel på dette er sporadisk bruk av personlig pronomen, som kan ha sammenheng med vurderingskriteriet «ta en skriverposisjon ved å være bevisst bruk av personlig pronomen». Skriverposisjonen blir påvirket av skrivingens innhold, form og formål (Ongstad 2004:99), og når formen er motstridende (argumenterende tekst/artikkel/presenterer), kan det ha bidratt til den manglende mottakerbevisstheten i tekstene ved at det er innholdet, formen og formålet som samlet posisjonierer senderen og ytringen (Ongstad 2004:99). Når formen og formålet er motstridende, kan det ha konsekvenser for posisjoneringen til elevene. Mottakeren av teksten påvirker elevenes posisjonering i form av bruk av fagbegreper og hvilken informasjon som

regnes som kjent og ukjent (Håland 2016:39). Omtrent alle elevene har valgt å skrive et avsnitt der de ramser opp en del slanguttrykk som forklares og beskrives i detalj, slik at det kan indikere at elevene tenker at læreren ikke kjenner til denne informasjonen. Samtidig påvirkes elevenes valg av posisjonering av den definerte mottakeren (Håland 2016:39). Når den definerte mottakeren er den som har utformet skriveoppgaven, undervist i temaet for oppgaven og skal vurdere tekstene, kan det ha bidra til at elevene for eksempel tar det for gitt at læreren allerede har kjennskap til og er ekspert i temaet de skriver om. I tillegg viser studien til Eriksen (2011:III) at et utydelig mottakerperspektiv er et kjennetegn på elevs skriving av simulerte sakprega tekster, slik at det uklare mottakerperspektivet i elevtekstene i denne studien kan ha sammenheng med at oppgaven er simulert og ikke autentisk.

5.1.4 Oppsummering av spor fra undervisningsøkten

Spor etter kilder og bilder i elevtekstene er de eneste som kan knyttes til undervisningsøkten alene. Sporene etter disse er få, selv om kilder var et krav og bilder et forslag. Spor etter formålet å «presentere for og imot ei sak for å komme frem til en konklusjon som kan være med på å overbevise leseren av teksten», må ses i sammenheng med de skriftlige instruksjonene. Ut fra dette er sporene etter undervisningsøkten og de muntlige instruksjonene beskjedne.

5.2 Spor fra oppgaveformuleringen

Oppgaveformuleringen, «Skriv en argumenterende tekst om dagens ungdom og deres språkbruk», legger føringer for hvilket tema elevene skal skrive om. Denne føringen er relativt generell slik at det blir opp til eleven å velge vinkling. Jeg mener at alle tekstene handler om dagens ungdom og deres språkbruk, og flere tekster har valgt mer spesifikke vinklinger, som for eksempel slang, banning og trakasserende språkbruk blant ungdom. Man finner to elevtekster med samme overskrift som oppgaveformuleringen, «dagens ungdom og deres språkbruk», og de tekstene er veldig generelle. I ni andre elevtekster finner man en overskrift som er en variant av oppgaveformuleringen, som for eksempel «ungdommenes språk», «ungdommer, hvordan snakker de?», «ungdom og språkbruk» og «ungdommenes egen språkstil». De resterende 13 elevtekstene har overskrifter med egendefinerte vinklinger på temaet. Eksempler på dette er «slang i 2017», «forskjellen mellom språkbruken til dagens ungdom og for 50 år siden», «hvorfor banner ungdom?» og «hvem du er med påvirker hvordan du snakker».

Fordi samtlige elevtekster handler om dagens ungdom og deres språkbruk, kan man si at oppgaveformuleringens føring angående tema for skrivingen, har satt veldig store spor. Mens oppgaveformuleringens føring på teksttype, har kun satt spor i halvparten av tekstene. Tekstenes sjangerspør må ses i sammenheng med formålet presentert i undervisningsøkten, den skriftlige oppgaveformuleringen og skriverammen (se kapittel 5.1.1). Samtidig kan man se at ved at læreren har valgt å bruke begrepet argumenterende tekst i oppgaveformuleringen, er læreren i ferd med å endre praksis mot fokus på formål. Dette ved at før revisjonen ble sjangrene eksplisitt nevnt i kompetansemålene, «lese og skrive i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri» (utdanningsdirektoratet 2010:9), mens etter revisjonen har læreplanen gått bort fra å nevne sjangertyper, men heller teksttyper: «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet 2013:9).

5.3 Spor fra vurderingskriteriene

Under grammatikkunnskap er kriteriet «ta en skriverposisjon ved å være bevisst bruk av personlig pronomen» utfordrende å finne spor etter. Samtlige elevtekster har mange spor etter personlige pronomen. De mest brukte er «jeg» som man finner i 19 tekster, og «vi» som man finner i 16. Selv om forekomsten av personlig pronomen er høy i alle tekstene, mener jeg at man ikke finner spor av bevisst bruk. Et eksempel som kan illustrere den ubevisste bruken av personlig pronomen, er en tekst der ett avsnitt lyder slik: «Når man skriver på sin egen dialekt synes ungdommen det er mye enklere å kommunisere og gi beskjeder», mens neste avsnitt lyder slik: «Lærere tror ofte at vi snakker stygt til klassekameratene våre. Men de skjønner ikke at det er vennene vi snakker til», og det etterfølgende avsnittet slik: «Ungdommer har alltid vært påvirket av hva som er kult eller inn». Først blir ordet ungdommen brukt, deretter vi og så ungdommen igjen. Dersom skriveren av denne teksten hadde som hensikt å bevisst vise tilhørighet til ungdommen, ville skriveren antagelig brukt «vi» konsekvent i teksten. Men slik eksemplet illustrerer, virker det som om det er tilfeldig bruk av «vi». Dette kan tyde på at eleven ikke helt har posisjonert seg.

De to vurderingskriteriene under ordkunnskap, «varierte ordforråd» og «bruke faglige begreper der det er naturlig», er det mange spor av. Samtlige elevtekster har spor av et variert ordforråd, mens 19 av 24 bruker fagbegreper der det er naturlig. Selvfølgelig er det noen

tekster med flere fagbegreper enn andre, men jevnt over har 19 tekster fagbegreper. Eksempler på disse begrepene er «slang», «dialekt», «identitet», «akronym», «forkortelse», «forsterkning» og «diskriminering». I tillegg til at vurderingskriteriene kan ha satt spor ved at 19 tekster har fagbegreper, kan det også være fordi alle elevene hadde deltatt i et større undervisningsopplegg om ungdomsspråk, språkbruk, slang og dialekter. På den måten har elevene lært om temaet og fagbegreper.

De formelle kravene, skrive i Times New Roman, bruke linjeavstand 1.5 og skriftstørrelse tolv, oppfylles i 23 av 24 elevtekster. Den eneste elevteksten som ikke oppfyller disse kravene, har skriftstørrelse 14 i stedet for tolv.

5.3.1 Spor fra vurderingskriteriene og skriverammen

Kriteriet «bygge opp teksten med innledning, hoveddel og avslutning», finner man også i skriverammen ved at rammens forslag er delt inn i «overskrift», «innledning», «hoveddel» og «avslutning». Jeg finner spor av innledning og avslutning i 17 av de 24 elevtekstene, hvorav seks av disse har en uklar avslutning og to har en uklar innledning. De resterende syv elevtekstene har svært uklare eller ingen spor etter innledning og avslutning.

Kriteriet «bygge opp avsnitt i hoveddelen ved å bruke tema- og kommentarsetninger» og forslagene til hoveddelen i skriverammen, «skriv et avsnitt for hvert moment. Avsnittet inndeles med en påstand, dvs en mening. Deretter en begrunnelse, og gjerne støtt påstanden med et eksempel», kan man også tolke som overlappende. Dette kan være bakgrunnen for at 22 av 24 tekster har minst ett avsnitt i hoveddelen med tema- og kommentarsetninger. Samtidig har kriteriet «understøtte argumenter ved å gi informasjon eller bruke eksempler» også sammenheng med forslaget om å gjerne støtte påstanden med et eksempel, noe som kan være med på å forklare hvorfor 23 av 24 elevtekster inneholder argumenter som understøttes av informasjon eller eksempler.

Skriverammens forslag til setningsstartere i hoveddelens avsnitt og avslutning styrker elevenes mulighet til å oppfylle grammatikkunnskapskriteriene «god variasjon hvordan du starter setningene» og «bruke tekstbinding for å skape god sammenheng». 23 av 24 elevtekster har spor etter god variasjon i hvordan elevene startet setningene sine, hvor jeg kategoriserer 19 som varierende og fire som veldig varierende. 17 av 24 elevtekster har spor etter tekstbinding. Ni bruker mye og varierende tekstbinding som skaper god sammenheng og åtte bruker mindre, men fortsatt varierende tekstbinding som bidrar til å skape en

sammenheng. 13 av tekstene inneholder de foreslåtte setningsstarterne i skriverammen. De mest brukte er «først og fremst», «til slutt», «for å oppsummere» og «jeg mener».

5.3.2 Oppsummering av spor fra vurderingskriteriene

Vurderingskriteriene formidler i stor grad mye av det samme som skriverammen, noe som gjør det vanskelig å kunne vite om sporene kommer fra vurderingskriteriene, skriverammen eller begge. Analysen viser at det ikke er spor etter å «ta en skriverposisjon ved å være bevisst bruk av personlig pronomen», men at det er mange spor etter variert ordforråd, fagbegreper og de formelle kravene.

5.4 Spor fra skriverammen

Forslagene til tekstenes overskrifter er «velg en overskrift som passer med innholdet i artikkelen din» og «det kan gjerne være et spørsmål». Åtte tekster har overskrifter formulert som spørsmål. Noen eksempler på dette er «er språket virkelig så ille?», «hvorfor banner ungdom» og «er dagens ungdomsspråk så stygt?». Hvorfor kun åtte av 24 tekster har spor etter overskrifter formulert som spørsmål, kan ha mange grunner. En grunn kan være at skriverammen inneholder forslag som tydelig blir presisert som frivillig å ta i bruk. Samtidig kan det ha sammenheng med den uklare mottakerbevisstheten (se 5.1.3) hvis man ser på en overskrift formulert som et spørsmål som en måte å posisjonere seg på, og det kan ha sammenheng med de motstridende instruksjonene vedrørende form (se 5.1.1) dersom man ser på overskrift formulert som spørsmål som et tegn på at elevene skal argumentere for og i mot for å overbevise noen.

I forbindelse med tekstenes innledninger, handler noen av forslagene om hvilket innhold elevene kan skrive om, nemlig «hvordan er språket til ungdommen? Hva er mest populært nå av ord og uttrykk? Forklar kort». I 14 tekster finner man akkurat dette innholdet, men kun fire tekster har dette innholdet i innledningen. Det at kun fire har plassert det foreslåtte innholdet i innledningen kan tyde på at elevene har vurdert forslaget, valgt å bruke det, men bestemt at det ikke passert i innledningen. Dette tenker jeg fordi læreren opplyser at dette er en gruppe elever som har erfaring med å bruke skriverammer. Samtidig kan grunnen også være at fordi det overordnede temaet for skriveoppgaven, dagens ungdom og deres språkbruk, gjør det både naturlig og relevant for mange å skrive om dagens ungdomsspråk og populære ord og uttrykk. Et eksempel på en innledning der skriveren har fulgt forslaget nøyaktig er: «språket til ungdommen har utviklet seg mye, men hvordan er språket i dag? Hvilke ord brukes mest av dagens ungdommer, og hva betyr de? Dette skal du få lese om i denne teksten, og om hvordan

de blir påvirket av det». Denne innledningen kan også illustrere det at tolv av tekstene kan minne mer om fagartikler enn argumenterende tekster (se kapittel 5.1.1).

Et av forslagene til tekstenes avslutninger er «her kan du få frem egen mening», og dette finner man spor av ved at halvparten av tekstene inneholder skriverens egen mening i avslutningen, mens i seks tekster er skriverens egne meninger plassert i hoveddelen. Samtidig kan det at halvparten av tekstene inneholder elevenes egne meninger også henge sammen med ett av funnene i KAL-prosjektet, nemlig at elevers skrivestil ofte er preget av ekspressivt språk (Hertzberg 2008:225).

Skriverammen stryker vurderingskriteriene i stor grad ved at forslagene er konkrete eksempler på hvordan elevene kan oppfylle flere vurderingskriterier. Dette bidrar til å tydeliggjøre kriteriene for elevene, men det gjør det vanskelig å vite hva som faktisk har satt spor i tekstene.

5.4.1 Oppsummering av analysen av elevtekstene

Analysen viser at de største sporene er satt av de skriftlige instruksjonene, altså oppgaveformuleringen, de anbefalte hjelpemidlene, vurderingskriteriene og skriverammen. Spor fra undervisningsøkten er de mest beskjedne å finne, men spor som kan knyttes til både undervisningsøkten og de skriftlige instruksjonene, er det flest av. Som man også har vært inne på, er det noen motstridende instruksjoner vedrørende hva slags teksttype og sjanger elevene skal skrive, men det ser ut til sjangerføringer i tittelen på skriverammen, artikkel, setter de største sporene. Dette kan være et tegn på at elevene har vært mer lojale mot skriverammen enn oppgaveformuleringen, til tross for at skriverammen inneholder forslag som er frivillig å ta i bruk. Det at oppgaveformuleringen er relativt kort, mens skriverammen er tydeligere og mer innholdsrik, kan være en mulig grunn til at elevene følger skriverammen fremfor oppgaveformuleringen.

6 Funn

Analysen av lærerens muntlige instruksjoner i undervisningsøkten viser at det kommer frem flere syn på skriving, slik at det er vanskelig å si om det er ett spesifikt syn som dominerer. Analysen av de skriftlige instruksjonene, oppgaveformuleringen, de anbefalte hjelpemidlene, vurderingskriteriene og skriverammen, viser et fokus på form, noe som indikerer at sjangerdiskursen dominerer. Likevel inneholder de muntlige og skriftlige instruksjonene flere innslag av fokus på formål, noe som samsvarer godt med det at verken læreplanen eller skolen bygger på én forståelse av skriving, men en kombinasjon av ulike syn. Selv om analysen viser et større fokus på form fremfor formål, hvor sjangerdiskursen dominerer over den funksjonelle forståelsen av skriving, mener jeg det kommer tydelig frem at lærerens praksis er i endring. Dette ved at hun bruker skrivetrekanten i sitt eget arbeid og sammen med elevene, definerer mottakeren av elevenes tekster, og tar i bruk nye begreper fra læreplanrevisjonen.

I begrepet skrivekultur ligger det en forståelse av at det kan utvikles forskjellige regler for hva som kan skrives, hvordan og hvorfor. Dette innenfor ulike fag, men også innenfor ulike skoler og ulike klasserom på samme skole (Smidt 2009b:64). Skrivekulturer oppstår i samspill med lærerens kompetanse, pedagogiske ideer og personlighet på den ene siden, de konkrete elevene på den andre siden og institusjonelle føringer, lærebøker, eksamensordninger og fagtradisjoner på den tredje siden (Smidt 2009b:72). Fordi alle disse faktorene er i stadig endring, vil skrivekulturer alltid være i endring. Ut fra dette er det rimelig å anta at de aller fleste norsklærere er i en slik stadig utviklingsprosess, spesielt etter at læreplanrevisjonen trådte i kraft. En skrivekultur bygges opp av blant annet lærerens forståelse av hva skriveundervisningen skal tjene til (Smidt 2009b:64), som for eksempel oppgavepraksis. Fordi læreren i denne studien utvikler praksis grunnet læreplanrevisjonen og videreutdanning, er de reglene for hva som kan skrives, hvordan og hvorfor, i endring. Ved å ha fulgt dette autentiske skriveløpet laget av en erfaren norsklærer, har jeg fått innsikt i en oppgavepraksis, noe som er en del av skrivekulturen i lærerens klasserom. Studien til Solheim, Larsen og Torvatn (2010) viser tre ulike skoler som alle følger samme læreplan, men som har vektlagt ulike prosesser i skrivingen slik at det er utviklet ulike skrivekulturer på de ulike skolene. Ut fra dette kan man se at det er helt naturlig og vanlig at ulike skoler og lærere har ulike skrivekulturer. Skrivekulturen til læreren i denne studien er unik for hennes klasserom, men det at skrivekulturen er i endring og at kulturen gir uttrykk for flere syn på skriving samtidig,

er nok noe som kjennetegner enhver praksis. Derfor kan denne studien være med på å gi innsikt i hvordan utvikling av skrivekulturer foregår.

Analysen av elevtekstene viser at lærerens instruksjoner setter mange spor. De instruksjonene som er gjentatt og tydelige, setter spor i tekstene ved at elevene mestrer instruksjonene. Eksempler på dette er god variasjon i setningsstartere, bruk av tekstbinding og bruk av tema- og kommentarsetninger. De instruksjonene som er motstridende, setter spor i tekstene ved at de er fraværende i teksten eller at de ikke er mestret. Eksempler på dette er at halvparten av elevtekstene minner mer om fagartikler enn argumenterende tekster, og at mottakerbevissthet og posisjonering ikke virker bevisst. Dette funnet samsvarer godt med det forskerne i NORM-prosjektet også kommer frem til, nemlig at elevers skriveferdigheter kan forklares ut fra kvaliteten på lærerens skriveundervisning, og at skriveundervisningen handler mye om oppgavepraksis (Berge & Skar 2015:51). I tillegg minner også denne studiens funn om NORM-prosjektet fordi den viser hvor viktig presise oppgaveformuleringer er for en god skrivesituasjon (Otnes 2015a:19).

Samtidig viser funnene at elevene er lojale overfor de instruksjonene de mottat, men at de skriftlige instruksjonene setter større spor enn de muntlige. Dette kan være fordi de muntlige instruksjonene inneholder en del tilleggsinformasjon, og fungerer derfor ikke kun som en kontroll av at elevene forstår skriveoppgaven (Otnes 2015a:22). Det kan også være fordi de skriftlige instruksjonene er mer utfyllende, og vurderingskriteriene blir styrket av forslagene i skriverammen. I tillegg samsvarer studiens funn med tidligere forskning ved at til tross for at elevene skriver en sakprega tekst, er de blant annet preget av en ekspressiv stil og utydelig mottakerperspektiv (Hertzberg 2008:225, Eriksen 2011:III).

Vurderingskriteriene og skriverammen har stor betydelse for elevenes besvarelser, slik studien til Kvistad og Smemo (2015:222) også peker på. Kriteriene og skriverammen gir et tydelig uttrykk for formfokus og fordi de har hatt såpass stor betydning på elevenes besvarelser, kan man kanskje se for seg at dersom kriteriene og skriverammen hadde gitt ett uttrykk for formålsfokus i stedet, ville elevene vært like lojale og dermed blitt vurdert ut fra formålet og fått forslag ut fra formålet med skrivingen.

7 Avslutning

Tittelen på denne studien er fra form til formål. Med revisjonen av læreplanen i norskfaget i 2013, endret synet på skriving seg fra et fokus på form til en funksjonell forståelse av skriving, der fokuset er på formål. Ved at fokus på formål forankres i læreplanen, mens mangelen på formålsfokus forankres i forskning, ser jeg på dette som et aktuelt tema å forske på. Jeg har derfor fulgt et autentisk skriveløp laget av en erfaren lærer på niende trinn, og ut fra det har studien hatt som formål å svare på de to problemstillingene: *Hvilket syn på skriving kommer frem i lærerens instruksjoner? Og hvilke spor har instruksjonene satt i elevtekstene?*

Synet som kommer frem i lærerens instruksjoner er et fokus på form. Selv om hovedfokuset er på form, er det fortsatt tydelige tegn på at lærerens praksis er i ferd med å endres ved at noen av instruksjonene viser tegn på en dreining mot formålsfokus. Instruksjonene bærer preg av elementer som hører til sjangerdiskursen og sosial praksis-diskursen. Slik viser studien at det eksisterer en kombinasjon av ulike syn, noe som samsvarer med det faktum at læreplanen og den norske skolen også bygger på en kombinasjon av ulike syn på skriving.

De sporene instruksjonene setter i elevtekstene, er mange. Men det viser seg at de skriftlige instruksjonene setter større spor enn de muntlige. Samtidig viser studien at de instruksjonene som er gjentatt og tydelige, setter spor i tekstene ved at elevene mestrer instruksjonene, mens de instruksjonene som er motstridende, setter spor i elevtekstene ved at elevene ikke mestrer instruksjonene.

Samtidig samsvarer studiens funn med tidligere forskning ved at til tross for at elevene skriver en sakprega tekst, er de blant annet preget av en ekspressiv stil og utydelig mottakerperspektiv.

Selv om man i denne studien kommer frem til at denne lærerens praksis har et syn på skriving der fokus på form er i sentrum, og dagens læreplan vektlegger et syn på skriving der fokus på formål er i sentrum, betyr det på ingen måte at denne praksisen kan ses på som verken rett eller gal. Endring i praksis er noe som tar tid, og som burde ta tid. Det ville vært urovekkende dersom lærere endret praksis over natten og ikke stilte seg kritisk og utprøvende til nye perspektiver.

Med bakgrunn i at studien er basert på en lærers praksis, vil det være for ambisiøst å komme med for mange generaliseringer. Likevel vil jeg påpeke at studiens funn samsvarer med tidligere forskning og litteratur. Dette ved at skrivekulturer alltid er i endring og selv om alle lærere følger samme læreplan, vektlegger de ulike prosesser i skrivingen, noe som bidrar til å utvikle ulike skrivekulturer. Forskning har i fortiden og vil i fremtiden stadig fremme nye og andre syn på skriving, noe som kan vise til aktualiteten av studier som denne, fordi den gir innblikk i praksis som foregår i en slik endringstid.

Litteraturliste

- Bakke, J. O. & Skovholt, K. (2015). «Å forestille seg betyr å bruke fantasien til å tenke på noe som ikke fins». I H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skriving* (S.139-158). Bergen : Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2005). 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. & Hertzberg, F. (2005). Etertanker – og tanker om framtidens utfordringer. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst* (S.387-393). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Normprosjektet rapport 2. Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Hentet 27. januar, fra http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2015/08/Berge_og_Skar-2015-NORM-rapport2.pdf
- Bjørndal, C. R. P. (2012). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling-skriveoppgave-elevtekst. I H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skriving* (S.201-220). Bergen: Fagbokforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 13. februar 2017, fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Eriksen, A. (2011). *Si ;D i norskfaget : en studie av leserinnlegg skrevet av ungdom*. (Mastergradsavhandling), institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet)*. Hentet 23. februar 2017, fra <http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/evensen.pdf>
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2010). Sakprosaesling i skolen. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (red.), *Sakprosa i skolen* (S.75-88). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Haanæs, I. R. (2001). Skrivesituasjon og sjanger. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (S. 340-347). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet* (Doktorgradsavhandling), Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget? I *Norsklæraren 4*, (S. 31-36).
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? I H, Otnes (red.), *Å invitere elever til skriving* (S.221-241). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Maagerø, E. (udatert). Sakprosa i skolen. I *Norsklæreren 2*, (S.24-31). Hentet 08. februar 2017, fra <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklæreren/nr0209/n10209%20maager%C3B8.pdf>
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep.* (Doktorgradsavhandling), Det historisk-filosofiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I H, Otnes (red.), *Å invitere elever til skriving* (S-11-24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015b). Tildelte skriveroller og posisjonering i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H, Otnes (red.), *Å invitere elever til skriving* (S.243-259). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2012). *Elevers tekst.* Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Skrivesenteret (2015a). *Skriving i norsk.* Hentet 03. mai 2017, fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriving-i-norsk-1/>
- Skrivesenteret (2015b). *Å skrive for autentiske mottakere i samfunnsfag.* Hentet 03. mai 2017, fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrive-for-autentiske-mottakere-i-samfunnsfag/>

- Skrivesenteret (2013a). *Læreplanrevisjonen: Hva, hvorfor og hvordan?* Hentet 3. april 2017, fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/laereplanrevisjonen-hva-hvorfor-og-hvordan/>
- Skrivesenteret (2013b). *Kva er nytt i dei reviderte læreplanane?* Hentet 03. april 2017, fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/hva-er-nytt-i-de-reviderte-laereplanene/>
- Skrivesenteret (2013c). *Skrivehjulet*. Hentet 20. februar 2017, fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret (Udatert). *Normprosjektet*. Hentet 30. april 2017, fra <http://norm.skrivesenteret.no/>
- Skrivesenteret og Høgskolen i Sør-Trøndelag (udatert). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skriving på ungdomstrinnet*. Hentet 30. april 2017, fra https://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_skriving_vedlegg_4.pdf?epslanguage=no
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriveopplæring i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim., & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (S.9-41). Bergen : Fagbokforlaget.
- 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. (2009a). Ulike syn på skriving og skriveundervisning. I J. Smidt (red.), *norsk-didaktikk – ei grunnbok* (S.312-316). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009b). Overgang. Skrivekulturer på ungdomstrinnet og i videregående skole. I O. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (S.63-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «normprosjektet». *Viden om lesning 15*, (S.76-89).
- Solheim, R., Larsen, A. S. & Torvatn, A. C. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre dømme. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (S.39-65). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2008). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Hva sier forskningen?* Hentet 23. januar 2017, fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/Hva-sier-forskningen/>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet 07. februar 2017, fra

<http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2010). *Læreplan i norsk*. Hentet 04. april 2017, fra

<http://data.udir.no/kl06/NOR1-04.pdf>

7.1 Bilder

Skrivehjulet [Bilde] (Udatert). Hentet 08. Februar 2017, fra

<http://norm.skripesenteret.no/skrivehjulet-bm/>

Skrivetrekanen [Bilde] (2013). Hentet 08. Februar, fra

<http://www.skripesenteret.no/ressurser/skrivetrekanen-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: De skriftlige instruksjonene

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD



Kari-Anne Sæther
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 10.02.2017

Vår ref: 51965 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51965</i>	<i>Hvordan kan en orientering mot formålet ved skriveoppgaver bidra i arbeidet med argumenterende tekster på ungdomstrinnet?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari-Anne Sæther</i>
<i>Student</i>	<i>Marianne Becken</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvordan kan en orientering mot formålet ved skriveoppgaver

bidra i arbeidet med argumenterende tekster på ungdomstrinnet?”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke argumenterende skriving på ungdomstrinnet. I den forbindelse er følgende problemstilling formulert: Hvordan kan en orientering mot formålet ved skriveoppgaver bidra i arbeidet med argumenterende tekster på ungdomstrinnet?

Dette prosjektet er en mastergradsstudie ved UiT Norges arktiske universitet – fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.

På bakgrunn av at formålet med denne mastergradsstudien er å undersøke argumenterende skriving på ungdomstrinnet, trenger jeg en ungdomsskoleklasse, og ditt barns ungdomsskoleklasse har sagt seg villig til å hjelpe.

Hva innebærer deltakelse i studien?

En undervisningstime der argumenterende skriving er tema og en argumenterende skriveoppgave blir presentert, vil bli observert. Den innsamlende dataen fra observasjonen vil registreres i form av notater. Elevtekstene som blir skrevet i forbindelse med denne argumenterende skriveoppgaven, vil bli samlet inn og analysert.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysningene vil oppbevares innlåst, og det er kun jeg og eventuelt min veileder som vil ha tilgang til disse opplysningene. Samtidig vil det lages en koblingsnøkkel til opplysningene som vil lagres adskilt fra øvrige data.

Ingen av deltakerne vil kunne gjenkjennes i publikasjonen av mastergradsstudien.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2017. Da vil alle personopplysninger og datamateriale anonymiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du velger å trekke deg, vil det ikke bringe med seg noen form for konsekvenser.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student Marianne Becken på telefonnummer [REDACTED] eller veileder Kari-Anne Sæther på telefonnummer [REDACTED].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vedlegg 3 Samtykkeskjema

Samtykke til deltakelse i studien

(Navn på barn/elev)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 4 De skriftlige instruksjonene

SKRIV EN ARGUMENTERENDE TEKST OM DAGENS UNGDOM OG

DERES SPRÅKBRUK 😊

HJELPEMIDLER; NORSKSIDENE.NO, SKRIVEVERKSTEDET, NETTSIDENE
TIL NYE KONTEKST 8-10, OG BASISBOKA.

	Fremeragende	Kompetent	Under utvikling	På begynnerstadiet
Tekstkunnskap				
Grammatikk-kunnskap				
ordkunnskap				

Tekstkunnskap:

- Bygge opp teksten med innledning, hoveddel og avslutning
- Bygge opp avsnitt i hoveddelen ved å bruke tema- og kommentarsetninger
- Understøtte argumenter ved å gi informasjon eller bruke eksempler
- Ta en skriveposisjon ved å være bevisst bruk av personlige pronomen

Grammatikk-kunnskap:

- God variasjon hvordan du starter setningene
- Bruke tekstbinding for å skape god sammenheng

Ordkunnskap:

- Variert ordforråd
- Bruke faglige begreper der det er naturlig.

Formelle krav:

Skriv i Times New Roman, linjeavstand 1.5 og skriftstørrelse 12

Litt hjelp til å skrive en artikkel:

Overskrift	Velg en overskrift som passer med innholdet i artikkelen din. Det kan gjerne være et spørsmål.
Innledning	I innledningen skal du presentere hva artikkelen din skal handle om og sette leseren inn i emnet/problemet. Still gjerne spørsmål. Hvordan er språket til ungdommen? Hva er mest populært nå av ord og uttrykk? Forklar kort.
Hoveddel	Skriv et avsnitt for hvert hovedmoment. Avsnittet inndeles med en påstand, dvs en mening. Deretter en begrunnelse, og gjerne støtt påstanden med et eksempel
1. Fordel 1	Først og fremst... Til å begynne med....
2. Fordel 2	For den andre...

	Videre...
3. Fordel 3	Et annet viktig poeng... Like viktig å nevne er....
4. Ulempe 1	Motsatt kan vi se... Som en kontrast...
5. Ulempe 2	Videre.... Et annet viktig poeng..
6. Ulempe 3	Sist, men ikke minst.... Til slutt....
Avslutning	Oppsummering, trekk frem det viktigste. Svar på eventuelle spørsmål fra innledningen, eller bruk en åpen konklusjon uten klare svar. Her kan du få frem egen mening. For å oppsummere.... Ut fra dette... Jeg mener....

--	--