



**UiT** Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Hvor er fokuset?**

Innholdsanalyse av skriveoppgaver i læremidler brukt av noen lærere i dag

Marte Bellika og Julie Hansen

Mastergradsoppgave i norskdidaktikk LRU-3904 november 2019



## **Sammendrag**

Denne masteroppgaven handler om skriveoppgaver i norskfaget. Vi har sett på skriveoppgaver fra læremidler brukt i skolen i dag og ønsket å finne ut hvilket fokus disse skriveoppgavene har. For å finne ut av dette gjennomførte vi først et kort strukturert intervju med åtte lærere for å finne ut hvor de finner skriveoppgaver til sine elever og for å få høre litt om deres tanker om hva en god skriveoppgave er. Deretter foretok vi en kvalitativ innholdsanalyse av skriveoppgaver fra tre av de læremidler som ble nevnt av lærerne i intervjuene; to læreverk og et nettbasert læremiddel.

Til sammen har vi analysert 111 skriveoppgaver. Funnene er beskrevet gjennom fire analysekategorier vi har kalt *formål*, *mottaker*, *bruk* og *form*. Disse kategoriene er inspirert av SKRIV- og Normprosjektet, og da spesielt Skrivetrekanten, Skrivehjulet og SKRIVs «Ti teser om skriveopplæring i alle fag». En gjennomgående trend ved datamaterialet, var at en liten andel av skriveoppgavene hadde et formål og en mottaker uttrykt til elevene. Det var også i liten grad et fokus på at tekstene skulle brukes til noe i etterkant av skrivingen. Vi så også at skriveoppgavene i to av læremidlene hadde et stort fokus på form, og da spesielt på sjanger.



## **Forord**

Da var tiden kommet. Med dette setter vi punktum for tre og et halvt år med videreutdanning. Det har vært tøffe år med full jobb ved siden av studiene, og utallige oppturer og nedturer. Til tross for mange sene kvelder, ser vi at alt det harde arbeidet har lønnet seg. Vi har lært masse som vi tar med oss tilbake til skolen og elevene våre. Tusen takk til våre kollegaer som har tatt i et ekstra tak når vi har vært borte i forbindelse med vårt studie.

Vi ønsker å takke vår veileder Morten Bartnæs, som har gitt oss de sparkene vi trengte. Resultatet ville ikke vært det samme uten.

Julie ønsker å takke Johan som har holdt ut med en delvis fraværende mamma i flere år. Om ikke så altfor lenge er det din tur!

Marte ønsker å takke Daniel for all oppmuntring og støtte.

Tromsø, oktober 2019

Marte og Julie

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Bakgrunn for undersøkelsen .....</i>	1
1.2	<i>Problemstilling .....</i>	3
1.3	<i>Skriveoppgaver.....</i>	5
1.4	<i>Skriving som grunnleggende ferdighet.....</i>	7
1.5	<i>Disposisjon.....</i>	8
<b>2</b>	<b>Teoretisk bakgrunn .....</b>	<b>9</b>
2.1	<i>Tidligere forskning på bruk av læremidler .....</i>	9
2.1.1	Med ARK&APP .....	9
2.1.2	Bruk av supplerende materiale .....	10
2.1.3	Definisjon - læremiddel .....	11
2.2	<i>Tidligere forskning på skriving og skriveoppgaver.....</i>	12
2.2.1	Skrivetrekanten.....	15
2.2.2	Skrivehjulet.....	17
2.3	<i>Form - Sjangrer og skrivehandlinger.....</i>	18
2.4	<i>Å ha et formål med skrivingen.....</i>	19
2.5	<i>Mottaker - Å ha noen å skrive til.....</i>	22
2.5.1	Tekster i bevegelse .....	24
<b>3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>26</b>
3.1	<i>Strukturert intervju.....</i>	27
3.1.1	Utforming av spørreskjema .....	27
3.1.2	Utvalg av informanter .....	28
3.1.3	Gjennomføring.....	29
3.1.4	Analyseprosessen.....	30
3.2	<i>Kvalitativ innholdsanalyse .....</i>	31
3.2.1	Valg av læremidler .....	31
3.2.2	Gjennomføring.....	33
3.2.3	Analyseprosessen.....	34
3.3	<i>Kategorier.....</i>	34
3.4	<i>Vurdering av undersøkelsen .....</i>	38
3.4.1	Reliabilitet .....	38
3.4.2	Validitet .....	39

3.4.3	Overførbarhet .....	40
3.5	Etikk.....	40
<b>4</b>	<b>Funn og analyse fra intervjuene .....</b>	<b>42</b>
4.1	Bruk av læreverk i norskfaget.....	42
4.2	Skriveoppgaver.....	43
4.3	Andre læremidler.....	45
4.4	En god oppgaveformulering .....	45
<b>5</b>	<b>Funn og analyse fra innholdsanalysen .....</b>	<b>49</b>
5.1	Salto 7.....	49
5.1.1	Skriveoppgaver i Salto 7 .....	50
5.2	Zeppelin 7.....	53
5.2.1	Skriveoppgaver i Zeppelin 7 .....	54
5.3	Malimo.no .....	57
5.3.1	Skriveoppgaver på Malimo.no .....	58
<b>6</b>	<b>Utfyllende drøfting .....</b>	<b>61</b>
6.1	Formål – opp til læreren?.....	61
6.2	Mottakere - lite variasjon .....	62
6.3	Tekster i bevegelse?.....	63
6.4	Velge sjanger selv?.....	65
6.5	Lærebok og supplering av den.....	66
<b>7</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>68</b>
<b>8</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>72</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>78</b>





# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for undersøkelsen

Et barn skal ikke gå mange skrittene med klassen hit eller dit, før det må skrive om sine opplevelser under turen. En kollega fortalte meg at han en dag fikk følgende seddel fra en mor: "Rolf blev ikke med på turen igår, for han vilde ikke skrive stil om turen i dag." Rolf visste altså bestemt at stil følger etter en tur like så sikkert som tirsdag følger etter mandag. Å tvinge et barn til å vanne ut inntrykkene fra en morsom tur i en stil, er rent forkastelig når det byr barnet imot.

(Bergersen, 1935, s. 221)

Det er nok mange tidligere elever som kan kjenne seg igjen i beskrivelsen over. Spesielt i barneskolen har det vært tradisjon for det Iversen og Otnes i boka *Å lære å skrive* kaller for «...dagen-oppgaver» (Idrettsdagen, Den første skoledagen) eller de såkalte «ferie-/turoppgavene» (Sommerferien, Høstferien). De sier at tanken bak disse skriveoppgavene var velmente. Det skulle oppleves motiverende og enkelt å skrive om noe selvopplevd. Et problem var at det senere viste seg at slike skriveoppgaver nesten var enerådende i skolen (Iversen & Otnes, 2016, s. 43-44).

Denne masteroppgaven handler om skriveoppgaver i norskfaget.

Forskningsprosjektet *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring 2006-2010*, heretter kalt SKRIV-prosjektet, viste at mye av skrivingen i skolen var *fragmentert*. Det vil si at tekstene elevene skrev var kortsvar på oppgaver, løstrevne faktasetninger, lister, stikkord, punkter, tankekart (Smidt, 2010a, s. 26). I artikkelen «Ti teser om skriving i alle fag» peker Smidt på at elevene legger lite omtanke og arbeid i slike tekster. Han sier videre at det hadde vært et poeng å bruke tiden på færre skriveoppgaver som fullføres og blir lest, enn å bruke den på mange som ikke fullføres og som ikke blir lest (Smidt, 2011, s. 30-32). I «Den gode skriveoppgaven?» hevder Kvistad og Smemo at skrivingen som foregår i skolen for det meste er styrt av skriveoppgaver som læreren lager eller henter fra ulike læringsressurser (2015, s. 221). Det er også vår erfaring at skriveopplæringen i skolen er oppgaveorientert. En stor del av elevenes skriving er basert på skriveoppgaver, ofte fra lærebøker.

Writing teachers face challenges similar to those that students face when composing a writing assignment. We have to identify audience, purpose, and voice. We have to decide on the best structure and format. We have to determine the time frame and point out the resources that will help students complete the assignment. Clearly, composing writing assignments is no simple charge.

(Gardner 2008, s. x).

Dette sitatet fra Traci Gardners bok *Designing Writing Assignments* (2008) sier noe om hvor komplekst og vanskelig det kan være å designe skriveoppgaver. Skriveoppgaver er egne tekster med sitt eget innhold, sin egen form og sitt eget definerte formål. Designeren av en skriveoppgave er altså forfatter av en liten, men viktig tekst som eleven er mottager av. Elevene er ofte veldig lojale ovenfor skriveoppgaver de får presentert (Kvistad & Smemo, 2015, s. 221). Med det antar vi at Kvistad og Smemo mener at elevene i stor grad gjør det skriveoppgaven ber dem om. Videre kan man anta at en skriveoppgave som er utydelig eller lite presis er vanskelig for elevene å svare på, og igjen at en tydelig, presis skriveoppgave er enklere for elevene å besvare. Otnes sier at det å designe en skriveoppgave er et stort og viktig arbeide. Hun sier videre at som alle andre tekster, må også oppgaveteksten gjennom flere faser før den kan anses som ferdig, og at det derfor er viktig å bruke god tid på dette arbeidet (Otnes, 2015, s. 14). Vi har selv erfart hvor vanskelig det kan være å designe en skriveoppgave, både med tanke på tid og at den blir presis nok slik at elevene har et godt utgangspunkt for sin tekstskaping.

Interessen vår for skriving, og skriveoppgaver spesielt, ble tent da vi begge jobbet ved en skole som deltok i *Normprosjektet* (2012-2016). Vi, som lærere, deltok ikke selv direkte i Normprosjektet, men vi var tilstede på forelesninger gitt til skolen av forskergruppa som ledet dette prosjektet. Disse forelesningene handlet blant annet om skriveoppgavenes betydning for elevtekstens kvalitet. Vi kommer nærmere inn på Normprosjektet i kapittel 2.2 Da vi senere begynte på masterstudiet fikk vi større kunnskap, og ny interesse for literacy, skriving og skriveoppgaver. Som lærere måtte vi innrømme at vår egen skriveundervisning hadde et forbedringspotensial, samtidig som vi ble mer nysgjerrige på lærebøkernes skriveoppgaver og hvordan de er formulert.

## 1.2 Problemstilling

Lærebøkene har fulgt elevene i over 250 år. Alle som har vært eller er elev i skolen har et forhold til lærebøker. De første lærebøkene ligner ikke på de lærebøkene dagens elever møter i skolen, men felles for dem er at de er et bilde på hva samfunnet mener er viktig kunnskap og lærdom å gi videre til kommende generasjoner. Lærebøkene har potensiale til å forme framtidens borgere. De kan si noe om læringssyn og pedagogisk retning, i tillegg til den didaktikk og metodikk som bøkene bygger på (Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017, s. 9 - 13). Fram til i år 2000 fantes det en statlig godkjenningsordning for lærebøker i Norge. Denne ordningen skulle godkjenne lærebøkene faglig, pedagogisk, språklig og med tanke på likestilling. Etter hvert som læreplanene fikk forskriftstatus, og de i tillegg ble nokså detaljerte i opplæringens innhold, mente flere at godkjenningsordningen ble overflødig. Begrunnelsen for å oppheve denne godkjenningsordningen var at læreplanen, og ikke lærebøkene skulle være styrende for undervisningen, og at det var en del av lærernes profesjonalitet å velge og vurdere læremidler (Skjelbred et al., 2017. S. 18-19). Som vi kommer inn på i kapittel 2.2.1 og 2.2.2 spiller lærebøker en stor rolle i skolen, og spesielt i grunnskolen. Som lærere vet vi at tid er en mangelvare i skolen, derfor vet vi også at man ofte tyr til læreboka og dens skriveoppgaver i stedet for å lage skriveoppgaver selv. Otnes peker på at det særlig i lærebokoppgaver varierer hvor tydelig det kommer fram at det skal skrives, og hvor mye det skal skrives, og at det i blant kan være uklart om det skal snakkes, skrives, eller bare tenkes i lærebokoppgavene (Otnes, 2015, s. 12). Vår første problemstilling tok derfor utgangspunkt i lærebokas skriveoppgaver. Vi ønsket å finne ut om skriveoppgavene i lærebøkene inviterte til den type skriving som læreplanen legger opp til, og om de var i tråd med nyere skriveforskning.

Vi har hatt den fordel av å være både studenter og lærere på samme tid. Vi har derfor fått med oss hva som rører seg i skolen samtidig som vi har holdt på med denne masteroppgaven. I møte med våre kollegaer har vi derfor stadig oftere hørt snakk om undervisningsopplegg hentet fra ulike nettsider. De siste årene har det eksplodert med nettsider som tilbyr læringsmaterieell til lærere i alle fag på alle trinn. Noe er gratis og kan fritt lastes ned og skrives ut til bruk i klasserommet, mens andre krever betaling før tilgangen gis. Slike nettsider tilbyr medlemskap og nyhetsbrev som en hvilken som

helst annen nettbutikk. Eksempler på slike sider er [Teachingfuntastic](#), [Malimo](#) og [Teacherspayteachers](#).

*Teachingfuntastic* og *Malimo* er norske nettsider som drives av lærere som etter eget utsagn lager materiellet selv. *Teacherspayteachers* er en samleside for utallige personer i hele verden som lager undervisningsmaterieell for salg og som selger gjennom denne sida. Hvor mange som bruker slike nettsider, er vanskelig å si, men vi hører ofte at lærere snakker om ulike opplegg fra disse sidene på arbeidsplassene våre. Disse nettsidene har også egne sider på Facebook. På Facebook har [Teachingfuntastic](#) ca. 9500 følgere, [Malimo](#) har ca. 16 000 følgere, mens [Teacherspayteachers](#) har ca. 875 000 følgere (pr. april 2019). Om alle følgerne deres på Facebook er innom nettbutikkene og benytter seg av gratis materieell eller kjøper materieell, er uvisst, men følgertallene viser at interessen er stor. På Facebook finnes det også utallige andre Facebook-grupper der lærere deler undervisningsopplegg, selvlaget materieell og tips. Det er laget grupper som favner mange ulike lærere i den norske skolen, grupper for ulike klassetrinn og ulike faggrupper. En gruppe på Facebook som heter [Undervisningsopplegg](#) har ca. 58 000 medlemmer og gruppen [Norsklærere 2.0](#) har ca. 5000 medlemmer (pr. april 2019). Aktiviteten på disse gruppene er stor. I tillegg finnes også [Pinterest](#), som er et sosialt media der en for eksempel kan finne, dele og lagre idéer om blant annet undervisningsopplegg. Etter å ha hørt våre kollegaer snakke om disse nettsidene, fant vi ut at vi måtte utvide vårt prosjekt til å se på noe mer enn kun lærebokas skriveoppgaver. Vi ønsket å se om vi kunne finne igjen føringer fra læreplanen og funn fra skriveforskning i skriveoppgaver fra både lærebøker og nettressurser brukt i skolen. Vår problemstilling ble derfor som følger:

*Hvilket fokus har skriveoppgaver i noen læremidler brukt i skolen i dag?*

Vi har vært særlig interessert i så se på skriveoppgaver med utgangspunkt i fire kategorier *formål, mottaker, bruk* og *form*. Det er dette vi mener med *fokus*. Vi ønsker å se om vi finner disse fire kategoriene igjen i skriveoppgavene vi har sett på. Vi bruker altså ikke fokus på samme måte som Smidt gjør i «FFF-trekanten» (Smidt, 2011, s. 29). Vi har hatt vansker med å finne et ord som beskriver dette, og har derfor landet på fokus som det beste begrepet til å sammenfatte de fire kategoriene. Både SKRIV- og

Normprosjektet har vært viktig for oss i vårt arbeid med denne masteroppgaven, og det er disse prosjektene som i hovedsak har inspirert oss til å se nærmere på de fire nevnte kategoriene. Spesielt Skrivetrekanten, Skrivehjulet og SKRIVs «Ti teser om skriveopplæring i alle fag» har vært viktig for oss i arbeidet med innholdsanalysen av skriveoppgavene.

Vi fant det nødvendig å ha en liten forundersøkelse før vi begynte arbeidet med å analysere skriveoppgaver. Vi ønsket å ha et lite intervju med noen lærere for å finne ut hvilke læremidler de bruker i norskfaget og til skriveoppgaver, og litt om årsakene til hvorfor de bruker disse. Vi ble også nysgjerrige på hva de mener en god oppgaveformulering bør inneholde. Dette for å vite litt mer om årsakene til hvorfor de velger de skriveoppgavene de gjør: Hva er deres tanke bak valg av skriveoppgaver de gir elevene. Våre delspørsmål skulle lede oss til vårt hovedspørsmål, og ble som følger:

1. Hva mener lærere en god oppgaveformulering bør inneholde?
2. Hvilke læremidler blir brukt i norskfaget på 5.-7.-trinn?
3. Hva er grunnene til at lærere velger/velger bort/supplerer læremidler?

I neste delkapittel skal vi gjøre rede for skriveoppgaver, og hvilke skriveoppgaver vi er på jakt etter i vår masteroppgave.

### **1.3 Skriveoppgaver**

Boka *Å invitere elever til skrivning – Ulike perspektiv på skriveoppgaver* har også vært en viktig kilde til inspirasjon for oss når det gjelder skriveoppgaver. Boka inneholder flere artikler skrevet av ulike forfattere. I «Skriveoppgaver under lupen» sier Otnes at det er få som direkte har definert skriveoppgaver, men at det innenfor norskfaget trolig er en felles forståelse av at en skriveoppgave ber om en tekst av en viss lengde, med et innhold, en struktur og en sammenheng. Otnes snakker om tvetydigheten ved begrepet skriveoppgave, og peker på at begrepet brukes om både oppgaveformuleringen elevene får og om selve teksten elevene skriver (Otnes 2015, s. 11-13). Artikkelen til Smemo og Solem «Skriveoppgaver i skriveprøvene – Oppgavedesign, utfordringer og erfaringer» handler om arbeidet for å lage relevante skriveoppgaver til skriveprøven. De definerer skriveoppgaver som de konkrete,

skriftliggjorte oppdragene elevene får, og som de forventes å besvare gjennom å skrive en sammenhengende tekst (Smemo og Solem, 2015, s. 63). Lærere fra National Writing Project, se kapittel 2.2 har definert skriveoppgaver som noe som oppfordrer elevene til tanke eller handling:

A writing assignment encompasses any writing task a teacher asks of students that involves one or more of the following thought processes: analysis, evaluation, interpretation, narration, synthesis, reflection, clarification, summarization, creative expression, and application or demonstration of knowledge or learning.

(Smith, 2011, s.3)

Som vi var inne på i kapittel 1.1 er mye av elevenes skriving i skolen oppgavestyrte. Skriveoppgaver blir gitt i alle fag, både som igangsetter og som sluttkontroll av oppnådd kompetanse. Også skriveopplæringen er i stor grad styrt av oppgaver (Ongstad 2009, s. 74). En metafor som brukes av noen skriveforskere om oppgaver, er *springbrett*. Denne metaforen illustrerer den funksjonen oppgaven har som startpunkt for elevens skriving, og deres mulighet til å hoppe høyt og langt (Iversen og Otnes 2016, s. 40). En skriveoppgave er et fenomen som på et eller annet vis igangsetter skriving av en tekst. Hvordan skriveoppgaven inviterer, instruerer og iscenesetter til skriving vil variere med tanke på blant annet hvilket fag det skal skrives i og på formålet med skrivingen (Otnes, 2015, s. 12-14). En skriveoppgave kan inneholde alt fra ett enkelt ord til et utdrag fra en tekst som elevene skal lese før de svarer på skriveoppgaven.

I know that good writing assignments result in good writing. I've seen the ways that writers -me, my colleagues, my classmates, the students whom I've taught - write stronger, more sophisticated papers when they are asked to respond to well-developed writing assignments. (...) Research tells us that student success in the writing classroom is directly related to the support and direction provided in the assignments.

(Gardner, 2008, s. 1-2)

Dette sitatet fra Gardner sier at det er en direkte sammenheng mellom den støtten og retningen skriveoppgaven gir, og elevens resultater med tanke på skriving. Men det er ikke skriveoppgaver og dens formuleringer alene som avgjør en teksts kvalitet. Det er i

samspillet mellom lærer, elev, arbeidsmåter og andre faktorer at en god tekst blir til (Smidt, 2010a, s. 27-28). Det er selvfølgelig vanskelig å si noe om en skriveoppgaves kvalitet uten at elevenes tekster, deres besvarelser på skriveoppgaven, er analysert i lys av den (Otnes, 2014, s. 253). I vårt prosjekt er det likevel de skriftlige oppgaveformuleringene vi ønsker å ha fokus på, da vår erfaring er at de har stor betydning for kvaliteten på tekstene elevene skriver, og deres motivasjon for å skrive. Motivasjon for å skrive er nødvendig for å utvikle elevenes skriveferdigheter. Derfor må elevene få skriveoppgaver som oppleves som meningsfulle og relevante. Det handler om å gi skriveoppgaver med klart definerte formål, elevene må vite hvorfor de skriver, hvem som skal lese teksten og hva den skal brukes til (Solheim, 2011). I vår masteroppgave er vi på jakt etter skriveoppgaver som inviterer til lengre, sammenhengende tekster i norskfaget. Vi ser ikke på skriveoppgaver som legger opp til fragmenterte tekster som kortsvarsoppgaver, stikkord eller løsrevne setninger (Smidt, 2011, s. 32). Når vi bruker begrepet *skriveoppgave* er det med tanke på det konkrete, skriftliggjorte skriveoppdraget elevene skal besvare med å skrive en lengre og sammenhengende tekst. Vi bruker også begrepet *oppgaveformulering*, og med det mener vi hvordan selve skriveoppgaven er formulert – hvordan den er skrevet. Når vi benytter oss av begreper *oppgavedesign* er det med tanke på det arbeidet som er gjort i forkant av skriveoppgaven – planlegging, revisjon med mer. At skriving er en viktig ferdighet kommer tydelig fram i læreplanen K06 der det er en av fem grunnleggende ferdigheter.

## **1.4 Skriving som grunnleggende ferdighet**

I stortingsmelding nr.30, 2003 – 2004 *Kultur for læring* ble det foreslått fem grunnleggende ferdigheter som ble ansett som de mest sentrale; *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003 s. 32). Noe av bakgrunnen for det var at evaluering av den foregående læreplanen L97 viste at det var store og systematiske forskjeller i læringsutbyttet til elevene, og at det var en uforholdsmessig høy andel elever som tilegnet seg for dårlige grunnleggende ferdigheter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 7). I K06 fikk disse grunnleggende ferdighetene en sentral plass i alle fag. Innføringen av de grunnleggende ferdighetene innebar en forståelse av at de finnes både *på tvers* av fag og *i* fagene. *Literacy* er et begrep som blant

annet brukes om den typen kunnskap i lesing og skriving. Berge definerer literacy, eller skriftkyndighet, som «alle de meningskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening med og i tekster, og det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på» (2005, s. 164).

Norskplanen for K06 ble revidert i 2013. Denne revisjonen ble gjort da skolene tilsynelatende ikke tok de grunnleggende ferdighetene på alvor, og «styringssignalene var for svake» (Skrivesenteret 2013a). I den reviderte læreplanen ble det lagt vekt på en funksjonell tilnærming til skrivingen, der hva man kan bruke skriving til er et viktig aspekt. Dette ble blant annet synliggjort i kompetansemål for de ulike trinnene med utgangspunkt i skrivehandlingene *å beskrive, å fortelle, å reflektere og å argumentere*. Det ble framhevet at elevene må vite formålet med skriveaktivitetene og hva tekstene de skriver skal brukes til (Skrivesenteret 2013b). Vi kommer nærmere inn på skrivehandlingene og formål i kapittel 2.3 og 2.4. For tiden utarbeides det en ny læreplan, *Fagfornyelsen*. De grunnleggende ferdighetene skal videreføres, men nytt er at ikke alle de grunnleggende ferdighetene skal gjelde alle fag, for eksempel *regning* i norskfaget. Norsk skal ha hovedansvaret for de grunnleggende ferdighetene *lesing, skriving og muntlige ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Den nye læreplanen skal tas i bruk fra høsten 2020, pr. september 2019 er ikke læreplanen i norsk ferdigstilt.

## 1.5 Disposisjon

Denne besvarelsen består videre av kapittel 2 der belyser vi begrep og teori som vil være relevant for oppgaven, samt tidligere forskning. I kapittel 3 presenterer vi metoder som har blitt benyttet for datainnsamling og analyse av empiri. Deretter gjør vi en vurdering av undersøkelsen. Kapittel 4 og 5 inneholder analyse og presentasjon av våre funn, som blir videre drøftet i kapittel 6. Til slutt oppsummerer og reflekterer vi rundt resultatet og videre forskning i kapittel 7.



## 2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet ser vi først på et par nyere, norske undersøkelser om læremidler og bruk av dem i skolen. Etter det viser vi til tidligere forskning på skriving og skriveoppgaver som har vært viktig for oss i vårt arbeid med denne masteroppgaven, blant annet SKRIV- og Normprosjektet, samt Skrivetrekanten og Skrivehjulet. Til slutt gjør vi rede for teori vi har tatt utgangspunkt i til vår undersøkelse om skriveoppgaver.

### 2.1 Tidligere forskning på bruk av læremidler

Det ble i perioden 2005 -2012 gjennomført fire undersøkelser av læremidler i norsk skole. Disse fire undersøkelsene viste i hovedsak at den papirbaserte læreboka spiller en sentral rolle (Gilje et al., 2016, s. 5). I Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004, *Kultur for læring* ble det hevdet at læremidler er et av de viktigste virkemidlene i opplæringen og at det mest dominerende læremiddelet er læreboka. Det ble også sagt at lærebøkene, sammen med læreplanen, er utgangspunkt for utarbeidelse av årsplaner i skolene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 35). Det finnes også andre som hevder at lærebøker spiller en svært dominerende rolle i skolen, og som hevder at det er få som ikke bruker lærebøker i sin undervisning (Bachmann 2004, Skjelbred og Aamotsbakken 2010). Videre vil vi se på hva et par nyere forskningsprosjekter kan si oss om læreres bruk av læremidler i skolen.

#### 2.1.1 Med ARK&APP

Av nyere forskning på feltet finnes forskningsprosjektet ARK&APP fra 2016. Bakgrunnen til dette prosjektet var at Utdanningsdirektoratet i 2012 lyste ut et forskningsoppdrag om læremidler. Dette var av interesse da K06 gir skolen og lærerne stor valgfrihet med hensyn til både læremidler og arbeidsformer i arbeidet med kompetansemålene. Det sentrale i oppdraget var å få kunnskap om hvilke læremidler som velges ut i skolen og hvordan de brukes av lærere. Undersøkelsen ble gjort gjennom 12 casestudier og to spørreundersøkelser med utgangspunkt i fagene samfunnsfag, engelsk, naturfag og matematikk fra 5.- til 13.- trinn (Gilje et al., 2016, s. IX). Selv om norsk ikke var et av fagene i forskningsprosjektet, er det ingenting som tilsier at funnene ikke kan være relevante for andre fag, da det ikke var store forskjeller mellom fagene.

Funnene i prosjektet viser at lærere i grunnskolen i større grad enn andre lærere velger papirbaserte læremidler, og at de oppfatter læreboka som det mest sentrale læremiddelet i sin undervisning. I tillegg mener majoriteten av lærere, spesielt i grunnskolen, at lærerveiledningene er viktig i deres arbeid med planlegging av undervisning. De fleste lærerne mener også at det læremiddelet de opplever som det mest sentrale i sin undervisning, dekker kompetansemålene i faget. Grunnskolelærere supplerer med andre læremidler og ressurser når de ser at den papirbaserte læreboka ikke dekker kompetansemålene (ibid., 2016, s.29-30). En annen og ganske ny, norsk undersøkelse tyder på noe av det samme med tanke på at lærere supplerer læreverk med andre læremidler og ressurser.

### **2.1.2 Bruk av supplerende materiale**

Sabine Wollscheid, Rannveig Røste og Karin Vaagland fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har gjort en undersøkelse om hvorfor og hvordan lærere bruker supplerende materiale i grunnopplæringen. De gjennomførte en kvalitativ studie basert på fokusgruppeintervjuer med 21 lærere ved åtte skoler i ulike fylker (Wollscheid, Røste og Vaagland, 2018, s. 7). I 2018 kom rapporten *Jeg bruker mye kopier når elevene trenger det*. I likhet med Gilje et al. fant også Wollscheid et al. ut at lærere i grunnskolen, i større grad enn lærere i videregående skole, bruker et standard læreverk. Et overordnet funn i undersøkelsen deres var at lærerne strekker seg langt for å gi elevene den undervisningen de trenger, og dette gjøres blant annet ved å kombinere standard læreverk med supplerende materiale, både i papirformat og i utstrakt grad digitalt format. Lærerne i undersøkelsen anser det å kopiere og supplere som helt nødvendig for å kunne tilby den undervisningen de ønsker. I barneskolen oppgis behovet for å kopiere i forbindelse med å supplere standardverk for at elevene skal kunne fordype seg, og for å kunne tilpasse og variere opplæringen. Lærerne som er intervjuet forteller om lærebøker som ikke er oppdaterte med tanke på K06, og at det derfor er nødvendig med supplerende materiale for å kompensere for utdaterte læreverk. Enkelte lærere i undersøkelsen påstår at nedlasting og utskrift av hefter fra nettsider og læringsportaler er billigere, mer oppdatert og bedre (Wollscheid og Røste 2019). Denne høsten har det vært en del diskusjoner i media og i sosiale medier rundt læreres kopiering og piratkopiering. Det har vist seg at det har vært en nedgang i

læremiddelomsetningen (Auståker Johansen, 2019). Om denne nedgangen skyldes lærernes kopiering eller om skolene venter med å kjøpe inn nye læremidler til den nye læreplanen er klar, kan man ikke slå fast med sikkerhet. I vår undersøkelse er vi interessert i skriveoppgavene fra lærebøker og læremidler brukt av noen lærere vi har intervjuet. I det videre skal vi derfor redegjøre for noe av tidligere forskning på skriving og skriveoppgaver.

### 2.1.3 Definisjon - læremiddel

Tre begrep som går mye igjen i denne besvarelsen er *læremidler*, *læreverk* og *lærebøker*. Gilje et al. sier at begrepene som er brukt i omtalen av lærebøker, digitale læringsressurser og ressurser for læring i tidligere forskning ikke har vært konsistent, og til tider uklar (2016, s. 5). I deres undersøkelse av læremidler, ARK&APP, valgte de derfor å presisere hva de la i de ulike begrepene.

I tråd med definisjonen i opplæringsloven bruker forskningsprosjektet ARK&APP begrepet læremidler om papirbasert eller digitalt materiale som er utviklet med tanke på å dekke ett eller flere kompetansemål innenfor et bestemt fag i læreplanene (LK06).

(Gilje et al. 2016, s. 5)

De sier at typiske eksempler på læremidler er forlagenes tradisjonelle læreverk i fagene, nettsider som er tilknyttet læreverkene, eller animasjoner og film som er laget i undervisningsøyemed. De regner i tillegg presentasjoner (PowerPoint) og ark som er utviklet av lærerne selv som egenproduserte læremidler (ibid., s. 5). Vi støtter oss til Gilje et al. sin definisjon av læremidler. Læremiddel er i vår undersøkelse et overordnet begrep der begrepene læreverk og lærebok hører under. Med *læreverk* i denne sammenhengen tenker vi på de tradisjonelle læreverkene som skolene eller kommunene kjøper inn, for eksempel Gyldendals «Salto» eller Cappelen Damms «Kaleido». Læreverkene består ofte av flere elementer, både ulike trykte bøker, hefter og lærerveiledninger, samt digitale elementer til Smartboard, Ipad, PC og lignende. Med begrepet *lærebok* mener vi den trykte elevboka tilhørende det aktuelle læreverket. Det er som regel i læreboka skriveoppgavene elevene skal besvare finnes.

## 2.2 Tidligere forskning på skriving og skriveoppgaver

Det er flere som peker på at forskning på skriveoppgaver er en forsømt disiplin, blant andre Otnes (2014, s. 241), Smemo og Solem (2015, s. 63) og Kvistad og Smemo (2015, s. 221). Kvistad og Smemo hevder de at det er gjort lite forskning på skriveoppgaver i skolen med tanke på at elevenes skriving i stor grad skjer med bakgrunn i skriveoppgaver (2015, s. 221). Otnes påpeker også at det finnes få studier av skriveoppgaver fra skolehverdagen, både med tanke på studier av lærebokoppgaver og oppgaver laget av lærerne selv. Hun hevder videre at de fleste studiene som er gjort på skriveoppgaver, er studier som omhandler offentlige tester og eksamener, dette gjelder både i Norge og i utlandet (2015, s. 15-18). Det finnes riktignok noen studier fra Norge rettet mot oppgaver i læreverk. Av disse kan det nevnes to som omhandler læreverk i norsk for ungdomsskolen, Veum (2015, s. 83) samt Iversen og Otnes (2012, s. 60). Kvistad og Smemo hevder at en så liten mengde forskning på feltet gir et inntrykk av at oppgavedesign og på hva en god skriveoppgave bør inneholde, er noe det forventes at lærere skal ha under huden. De hevder videre at råd om hvordan man bør gå fram for å lage skriveoppgaver er sjeldent å finne (2015, s. 226). I det følgende vil vi presentere noen forskningsprosjekt fra senere år der fokuset nettopp har vært på skriveoppgaver og til dels også hvordan disse skal designes.

### National Writing Project

National Writing Project, heretter kalt NWP, er et amerikansk utviklingsprosjekt med lærere fra hele landet og fra alle nivå i skolen. NWP sin historie startet i 1974 ved Graduate School of Education ved University of California, Berkeley. Målet med NWP er å forbedre kvaliteten på skriveundervisningen ved å skape en profesjonell utvikling for lærere og å fremme deling av kunnskap mellom lærere. I NWP er «lærere-lærer-lærere» en modell for profesjonell utvikling (NWP, u.å.). Mary Ann Smith og Sherry Swain fra NWP har utforsket hvordan man kan lage motiverende skriveoppgaver som kan få fram det beste i elevene når de skal vise sin skrivekompetanse (Kvistad og Smemo, 2015, s. 226). De undersøkte hva som skal til for å lage vellykkede skriveoppgaver, og deres fokus var primært på selve oppgaveformuleringen (Smith og Swain, 2011, s. 3). Hva de kom fram til i deres undersøkelse, kan man lese om i deres utgivelse *Wise Eyes – Prompting for Meaningful Student Writing*, utgitt i 2011. Smith

og Swain trekker blant annet fram formål og mottaker som viktige presiseringer i skriveoppgaven. I tillegg sier de at skriveoppgavens temaer bør oppleves relevant og realistisk for elevene, de bør inneholde troverdige temaer fra virkeligheten.

### **KAL-prosjektet**

Et norsk prosjekt, *Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig*, heretter kalt KAL-prosjektet, var en studie der forskerne så på 3300 eksamenstekster fra grunnskolen i perioden 1998-2001. Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle ledet dette forskningsprosjektet sammen. Formålet med KAL-prosjektet var å vurdere læringsutbyttet i norsk skriftlig, slik det kom til uttrykk gjennom avsluttende eksamen på tiende årstrinn. Det ble konkludert med at norske elever kunne kommunisere gjennom skriftlige tekster, og at elevene var spesielt gode på å skrive selvsentrerte og fortellende tekster. KAL-prosjektet viste at det var store forskjeller mellom kjønnene når det gjaldt prestasjonene, jentene skrev bedre enn guttene. Eksamensoppgavene det ble sett på inviterte i stor grad til å skrive fortellende og selvsentrerte tekster, og ga elevene stor valgfrihet med tanke på tema og sjanger. KAL-prosjektet viste også at elevene i svært liten grad valgte å skrive sakprega tekster, og når elevene først valgte å skrive det var det de mest personlige sakprega sjangrene som kåseri og leserinnlegg. Nesten ingen elever mestret å skrive argumenterende tekster på et akseptabelt nivå (Kringstad og Kvithyld 2013, s. 32). Noen få år etter KAL-prosjektet ble et annet forskningsprosjekt om skriving satt i gang. Noen av forskerne her var Harald Morten Iversen, Ann Sylvi Larsen, Jon Smidt, Randi Solheim, Anne Charlotte Torvatn med flere (Smidt 2010a, s. 7). Dette prosjektet fikk navnet SKRIV-prosjektet.

### **SKRIV-prosjektet**

Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble det startet et fireårig forskningsprosjekt som skulle gi alle lærere kunnskap om skriving for ulike formål og i sitt eget fag. Navnet på prosjektet var "Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring», også kalt SKRIV. «Å bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos nåværende og framtidige lærere i forhold til skriving i flere fag» var et viktig mål for prosjektet. I SKRIV ble det blant annet stilt spørsmål hvilke skriveoppgaver og hvilke sjangre det arbeides med på ulike trinn i skoleløpet (Smidt, 2010a, s. 14-15). SKRIV

bygger på et sosiokulturelt syn på læring der man ser på skriving som sosial praksis – skrivesituasjoner og skriveprosesser, oppgaver og undervisning, arbeidsmåter og ferdige tekster er alle vevd inn i sosiale sammenhenger (ibid., s. 16).

Forskerne i SKRIV ønsket å finne ut hva slags kunnskap om tekst og skriving lærere og førskolelærere trenger for å kunne støtte barn og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag. Dette gjorde de ved å observere skriveaktiviteter i 14 ulike barnehager, grunnskoler og videregående skoler i over to år (Smidt, 2011, s. 12). Solheim og Matre slår fast at en viktig erfaring som ble gjort i løpet av prosjektet, var at elevenes tekster i liten grad var rettet mot mottakere og formål. Dette førte til at bruksaspektet ved skrivingen ble lite vektlagt. Solheim og Matre sier videre at mye av skrivingen forskerne observerte, handlet om å svare på oppgaver, som igjen resulterte i korte, fragmenterte tekster. Disse tekstene hadde liten relevans ut over den aktuelle skrivesituasjonen, og ble svært sjeldent møtt av andre lesere enn læreren (2014, s. 76). I SKRIV-prosjektet så de også at en stor del av skrivingen hadde som formål å befeste, lagre og strukturere fagkunnskap av ulik slag. To skriveformål de så lite til, var skriving for å overbevise andre om noe, og skriving for å reflektere over eget eller andres arbeid (Smidt, 2011, s. 14-17). Erfaringene SKRIV-prosjektet opparbeidet seg, ble brukt videre til å jakte på noen bærende prinsipper, som lærere i alle fag kunne bruke for å hjelpe elevene til å utvikle skriving. Disse ble kalt SKRIVs ti teser om skriveopplæring i alle fag, og har blant annet fokus på formålet med skrivinga og hva teksten skal brukes til (Smidt, 2011, s. 13). Et par år etter SKRIV-prosjektet ble enda et norsk skriveforskningsprosjekt satt i gang. Dette prosjektet ble ledet av Synnøve Matre (leder) og Randi Solheim (nestleder). Ellers bestod forskergruppa av Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Hildegunn Otnes og Ragnar Thygesen (Skrivesenteret, 2014).

### **Normprosjektet**

Normprosjektet (2012-2016) var en stor intervensjonsstudie om skriving som grunnleggende ferdighet. Normprosjektet hadde som mål å bidra til å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskolen. I første omgang av prosjektet ble det utviklet *forventningsnormer* i tett samarbeid med lærere fra hele landet. Disse forventningsnormene sier noe om hva som

kan forventes av elevenes skriving etter fire og sju års skolegang. (NTNU, u.å., a). Forventningsnormene er delt inn i sju vurderingsområder, *kommunikasjon, innhold, tekstopbygging, språkbruk, rettskriving og formverk, tegnsetting og bruk av skriftmediet*. Under hvert vurderingsområde er det forventningsnormer etter 4.- og 7.-trinn. Under vurderingsområdet kommunikasjon skal elevene etter 7.trinn kunne *vende seg på en relevant måte til kjente og/eller ukjente lesere* (NTNU, u.å., b). Disse forventningsnormene, sammen med et funksjonelt syn på skriving, dannet grunnlaget til intervensjonsstudien der 20 skoler i to år skulle integrere dette i sin skriveopplæring i alle fag (NTNU, u.å., a). Normprosjektet er trolig det prosjektet som i størst grad har rettet oppmerksomheten mot skriveoppgaver i skolen, både med tanke på hvordan de designes og hvilken funksjon de har i klasserommet (Otnes 2015, s. 19). Analysene i etterkant av Normprosjektet kan tyde på at elevene forbedret sin skrivekompetanse tilsvarende ett til to års skolegang med ekstra undervisning. De tyder også på at elevene skrev mer i alle fag i løpet av prosjektperioden. Lærerne utviklet en felles forståelse om skriving, og det ble skapt gode rom for dialog og kompetanseutvikling ved skolene (NTNU, u.å., a). Kvistad og Smemo (2015, s. 222) påpeker at oppgavedesign i utgangspunktet kun var en liten del av prosjektkonseptet til Normprosjektet, men at skriveoppgavene tidlig fikk en sentral rolle. Prosjektleder Synnøve Matre og nestleder Randi Solheim sier at de tidlig så at skriveoppgavene la avgjørende føringer for elevens prestasjoner, og på bakgrunn av dette ble oppgavedesign et eget felt i prosjektet (Solheim og Matre, 2014, 77-78). Lærerne fikk veiledning av prosjektgruppa for å lage skriveoppgaver med relevante og interessante mottakere og formål. Likevel ble mange av skriveoppgavene upresise i tillegg til at de manglet en mottaker (Otnes 2014, s. 244-247). Både SKRIV og Normprosjektet har sitt utgangspunkt i et funksjonelt syn på skriving der tekst som *handling* blir vesentlig sammen med tekstens innholds- og forside. Dette synliggjøres i Skrivetrekanten som SKRIV utarbeidet med utgangspunkt i Ongstads triadiske modell (Smidt, 2010a, s. 23).

### **2.2.1 Skrivetrekanten**

Et av funnene i SKRIV var behovet for å legge større vekt på skrivingens formål og bruk. SKRIV-prosjektet viste viktigheten av at lærere og elever vet hva skrivingen skal brukes til, og at tekstene som blir skrevet blir brukt til noe (Smidt, 2010a, s. 30). Ofte manglet

elevene en klar forståelse av hvorfor de skal skrive, hva teksten skal brukes til, hva de skal lære, og hvordan teksten kan bidra til økt skrivekompetanse (Kverndokken, 2014, s. 66). Skrivetrekanten, som ble utviklet i SKRIV-prosjektet, synliggjør tekstens innhold, formål og form (Bakke, 2014, s. 66). Ongstad diskuterer forskjellen mellom et dyadisk og et triadisk perspektiv på språk. Et dyadisk perspektiv ser på språket som et tosidig forhold mellom en uttrykkside og en innholdsside, mens det triadiske perspektivet i tillegg ser på bruksdimensjonen av språket (2004, s. 65). For å kunne ytre, eller kommunisere, må en gi ytringen en form, et innhold og en funksjon. Et skifte fra et dyadisk til en triadisk oppfatning innebærer derfor et skifte fra et språklig til et kommunikativt perspektiv (Ongstad 2004, s. 94). Smidt sier at alle skriftlige tekster har en innholdsside og en formside, og at disse henger sammen. Smidt sier videre at i et kommunikativt eller funksjonelt syn på skriving er bruksdimensjonen, teksten som handling, vesentlig (2010b, s. 20). For at form- og innholdsaspektene skal fungere sammen i formidlinga av et budskap, må de være rettet mot noen. Ytringene må ha en adressivitet som bidrar til å etablere et forhold til leseren. Tekster som ikke blir lest av andre, kan også være viktige i læringsprosessen til den enkelte elev, men dersom et fåtall av tekstene får lesere vil ikke elevene få et dekkende bilde av hva skriving kan brukes til i ulike sammenhenger (Solheim, Larsen og Torvatn 2010, s. 40-42).

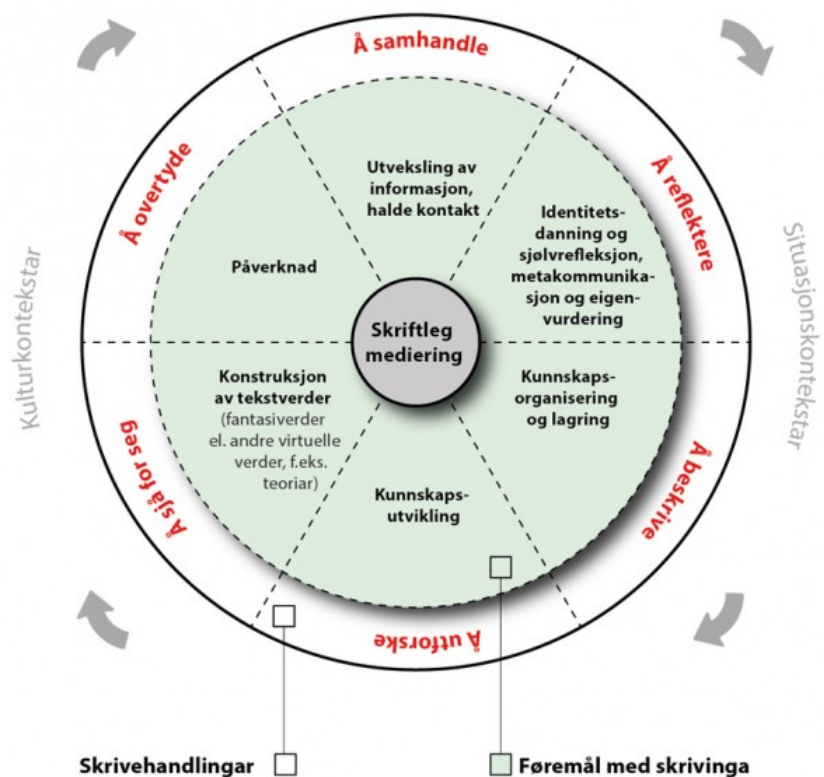
De tre sidene i skrivetrekanten vil ikke være like sentrale i alle skriveoppgaver. Noen ganger kan det være hensiktsmessig å fokusere på faglig innhold, mens andre ganger kan det være at man har fokus på hvilken form elevene skal presentere stoffet sitt i (Solheim, Larsen og Torvatn, 2010, s. 41). I perioder kan vi velge å fokusere på enkelte av de tre aspektene i trekanten, men i den store sammenhengen må alle sidene ivaretas for å kunne bidra til å danne kompetente skrivere (Solheim, Larsen og Torvatn 2010, s. 63). Elevene trenger skriveoppgaver som trener dem i å mestre alle tre hjørnene fra Skrivetrekanten i sammenheng (Iversen og Otnes, 2016, s. 44). Kringstad og Lorentzen (2015, s. 17) sier at det å avkode en skriveoppgave og avklare hvorfor og hvordan man skal skrive en tekst, er en viktig strategi i førskrivefasen. De viser til Skrivetrekanten som en hjelp i denne fasen, og gir eksempler på sentrale spørsmål elevene bør stille seg med utgangspunkt i Skrivetrekanten for å få retning til tekstene deres, og å hjelpe de til å velge ut relevant innhold. Vi har tatt utgangspunkt i Skrivetrekanten både til spørsmål til intervjuene, og i arbeidet med kategorisering av skriveoppgaver og innholdsanalysen



av læremidlene. En annen modell som har vært viktig for oss er Skrivehjulet, som vi skal komme inn på i neste delkapittel.

## 2.2.2 Skrivehjulet

I 2003 satte utdanningsministeren sammen en ekspertgruppe som skulle utvikle en nasjonal prøve i skriving. Innføringen av K06, og med den innføring av skriving som en grunnleggende ferdighet, dannet et behov for en teoretisk modell som kunne fremme formålsrettet skriving. Som et resultat av dette oppsto *Skrivehjulet* (Berge, Evensen & Thygesen 2016, s.180). Med denne modellen forsøkte de å vise at den grunnleggende ferdigheten *skrivning* først får sin mening og betydning når den brukes til noe (Smidt, 2011, s. 11). Modellen ble senere videreutviklet av Normprosjektet (Otnes 2015b, s. 268). Skrivehjulet er bygd opp av seks skrivehandliner og seks skriveformål. De stiplede linjene i modellen indikerer at det ikke er noen absolutte skiller mellom de ulike skrivehandlingene og skriveformålene. Skrivehjulet har en grunnposisjon, men hjulet kan også dreies (Otnes 2015b, s. 268).



Figur 1: Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2013c)

Skrivehjulet kan brukes som hjelp til å se ulike sider av skriving og hva skriving kan brukes til, både i samfunnet og i skriveopplæringa. I og med at hjulet kan dreies, kan skrivehjulet bidra til å koble sammen skriveformål og skrivehandlinger som ellers kanskje ville vært vanskelige å finne frem til (Skrivesenteret, 2013c). Berge sier at Skrivehjulet kan brukes til å skille mellom alt vi bruker skriving til på en systematisk måte (2005, s. 13). I tillegg gir Skrivehjulet et godt utgangspunkt for å designe skriveoppgaver, den legger et fundament for en variert skriveopplæring og den utfordrer elevers og læreres etablerte forestillinger om hva skriving i skolen kan være (Berge et al., 2016, s.185). Ifølge Skrivesenteret (2013c) har modellen lagt føringer for læreplanen, og man kan derfor si at Skrivehjulet sier noe om hvordan vi kan jobbe med skriving som grunnleggende ferdighet. Otnes (2014, s. 240) sier at synet på hvordan en skriveoppgave skal formes, henger sammen med synet på skriving og skriveopplæring generelt. Skrivehjulets skrivehandlinger og formål har vært sentrale i vår undersøkelse, spesielt med tanke på kategorisering av skriveoppgaver, men også for vår forståelse av formålsrettet skriving. Ifølge norskplanens hovedområder innebærer skriving å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangre. Det blir sagt at god skriftlig kommunikasjon blant annet forutsetter ferdigheter i tekstbygging og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2013).

## **2.3 Form - Sjangerer og skrivehandlinger**

Smidt hevder at det er tekstens formål, bruk og den sosiale sammenhengen som definerer sjanger mer enn noe annet (2018, s. 81). Med tiden har synet på hva sjanger er endret seg. Også i dag vil det antakelig være ulike synspunkt på hva sjanger er alt etter som hvem man snakker med. Tradisjonelt har sjanger hatt med form å gjøre. Elever har opplevd å få smørbrødlister med kjennetegn på ulike sjangre som de skulle skrive etter. Eksempler på slike sjangre er kåseri, avisartikler, dikt, rapporter, eventyr med mer. Smidt sier at det finnes en annen måte å tenke om sjanger på. Han snakker om sjanger som mønstre for hvordan man skal handle og uttrykke seg i sosiale situasjoner, og at det er sammenhengen og formålet som skaper sjangeren (2011, s. 27). Det vil si at man velger sjanger etter hva man vil kommunisere om, og for hvem man vil kommunisere til. Sjanger handler derfor ikke bare om form, men også om innhold og bruk. Smidt

konkluderer med at man i skolen derfor ikke bare kan jobbe med tekstens forside, men at man må jobbe like mye med tekstens innhold, hva eleven vil uttrykke, og i hvilken sammenheng. Vi støtter oss til denne forståelsen av sjanger i vår undersøkelse.

Det har vært, og er fortsatt, diskusjoner rundt sjangeropplæringen i skolen. Hertzberg diskuterer i artikkelen *Tusenbenets vakre dans* ulike syn på sjanger og sjangerundervisning (2001). Hun viser til ulike undersøkelser gjort av skriveforskere, og gjør rede for fire posisjoner med utgangspunkt i spørsmålet om i hvilken grad kunnskap om tekstens form påvirker det å beherske å skrive i en sjanger. Ytterpunktene her er de som fraskriver formkunnskap så å si all verdi, til de som mener at fokus på form er helt nødvendig (Hertzberg, 2001, s. 102-103). Da Kunnskapsløftet kom i 2006 var sjangre som artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev og kåseri nevnt i kompetansemål for norskfaget etter 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006). Læreplanen for norskfaget i K06 ble revidert i 2013. I den reviderte læreplanen skal elevene etter 10.trinn kunne skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster (...) tilpasset mottaker formål og medium (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kringstad og Kvithyld sier at denne dreiningen bort fra sjangrer og til skrivehandlinger bygger på en funksjonell forståelse av skriving, der man ser på det å skrive som en handling som skal oppfylle ett eller flere formål (2013, s.34). Som vi kommer inn på i kapittel 3.3 har vi valgt å ha sjanger og skrivehandling i én kategori når vi har kategorisert skriveoppgaver, *form*. Smidt oppfordrer lærere til å arbeide med sjanger i alle fag, med forbilder og modeller, bevisstgjøring på sjangertrekk og konkret hjelp og veiledning i skriveprosessen. Men han påpeker at dette må skje uten sjangerformalisme, tekster og sjanger må settes inn i en sosial sammenheng, de må ha et formål (2011, s. 28).

## **2.4 Å ha et formål med skrivingen**

Skriveoppgaves formål handler om hvorfor en tekst skal skrives, hva teksten skal brukes til og hva dens funksjon er. Iversen og Otnes (2016, s.17), samt Smidt (2011, s. 14), peker på at betydningen av skrivingens formål ikke har fått den oppmerksomheten den fortjener, og påstår at ingen tekst blir skrevet uten et formål. Et av funnene i SKRIV-prosjektet var at skriveoppgavene elevene fikk, ofte manglet et tydelig formål. Kringstad og Kvithyld (2013, s.34) sier at lærerne på den måten underkommuniserer hvorfor

elevene skal skrive og hva teksten skal brukes til. De sier videre at lærere må bli flinkere til å tydeliggjøre hvorfor elevene skal skrive i bestemte situasjoner, da det handler om å skape meningsfylte skrivesituasjoner for elevene. Smidt mener å ha sett at oppmerksomhet om skrivingens formål og mottakere fører til oppmerksomhet også på innhold og form. Han sier videre at det er forskjell på hvordan du velger å uttrykke deg om et tema når du skriver et underholdende kåseri for jevnaldrende, og når du skriver en meningsytring til en avis (2011, s.17). Gardner peker på det samme når hun sier at skrivingens form, struktur og prosess vil variere etter mottaker og formål. Et notat til et familiemedlem er ikke det samme som et forretningsnotat, som igjen er forskjellig fra et dikt, sier hun (2008, s. 94). Når man skriver med et formål i tankene,

(...) the writer focuses her attention on what the audience is thinking or believing; other times, the writer focuses more on the information she is organizing, or on her own thoughts and feelings. Therefore, the thinking, the procedures, and the physical format in writing all differ when writers' purposes vary.

(Gardner, 2008, s 94).

Smith og Swain hevder at den eneste måten for en elev å vite om teksten hans er ferdig, eller i det minste tilfredsstillende nok, er dersom skriveoppgaven gir han et formål med skrivingen og hva han skal oppnå med skrivingen. De sier videre at en formålsrettet skriveoppgave bør være så tydelig på formålet at elevene, ved å kjenne til formålet, skal vite om de har svart på oppgaveteksten, og at dette formålet bør komme fram i den skriftlige oppgaveformuleringen (2011, s. 13-14).

Tradisjonelt er det læreren som har vært mottakeren av tekstene elevene har skrevet (Otnes 2014, s. 246). Selv om en annen mottaker er spesifisert i oppgaveteksten og muligens også leser den, vil læreren alltid lese tekstene elevene har skrevet. Tidligere var det tradisjon i skolen for at elevene fikk utdelt en stiloppgave som skulle besvares i løpet av en viss tid. Denne stilen ble så levert inn til læreren for retting. Slik ble læreren den eneste mottaker av teksten, og teksten ble sjelden brukt til noe. Elevtekstene hadde ikke et formål eller en funksjon annet enn å bli levert til, og rettet av læreren. Elevene lærer å skrive ved å skrive, og ved at tekstene de skriver inngår i reell kommunikasjon med en mottaker, sier Skjelbred (2014, s. 20). Hun ser denne skrivepedagogikken som en reaksjon på den tradisjonelle stilskrivingen. Iversen og Otnes sier at det optimale i et

skriveforløp er at elevenes tekster får en mottaker som ikke alltid er læreren (2016, s. 35). Som Gardner peker på, er elever veldig opptatt av å skrive det de tror læreren ønsker at de skal skrive. De vet at læreren vurderer dem, og muligens også gir dem en karakter (2008, s. 18). For eleven er formålet med skrivingen da å få en god karakter, mottakeren av teksten deres er læreren. Gardner mener at skriveoppgaven må fokusere på autentisk kommunikasjon i tillegg til ulike former for skriving for ulike mottakere for å endre elevenes fokus:

(...) we have to design assignments that make the purpose and audience for the writing precise and clear. We have to be explicit with students about what we really want: effective writing that pays attention to the audience and purpose we intend for the activity.

(Gardner 2008, s. 20).

Oppgaveformuleringen elevene får i skriveoppgavene bør derfor ha fokus på både formål og mottaker slik at elevene vet hva læreren vil ha. Formål og mottaker henger nært sammen. Otnes (2013, s. 207-209) viser dette med et eksempel på en skriveoppgave hentet fra Normprosjektet. Oppgaveformuleringen i denne skriveoppgaven ber elevene om å beskrive snø for en som aldri har sett snø før. Tekstens formål kommer her til uttrykk gjennom mottakeren. Det er underforstått at elevene ved hjelp av teksten skal få mottakeren til å forstå hva snø er.

Det kan være ulike årsaker, formål når en lærer gir elevene en skriveoppgave. Det kan blant annet være for å trene spesielle skrivestrategier, språklige virkemidler, generell skrivetrening med mer. En kombinasjon av slike ulike formål kan også være mulig (Iversen og Otnes, 2016, s. 40). Iversen og Otnes viser en modell for en tredeling av formål for skriving, for å *dokumentere*, for å *lære* og for å *presentere* (ibid., s. 41). De sier at disse tre overlapper hverandre, og poengterer at både læreren og eleven må ha klart for seg hvilke(t) formål skriveoppgaven har når elevene får den utdelt. I vår undersøkelse har vi sett på skriveoppgaver fra læremidler der formålet har vært å skrive for å presentere. I disse skriveoppgavene skal elevene trenes i å skrive gode og kommunikative tekster. Elevene skal skrive tekster som skal møte en eller flere lesere eller tilhørere, tenkte eller reelle. Et sentralt mål med å skrive for å presentere er å trene elevene i å skrive velstrukturerte, relevante, formålsretta og leservennlige

tekster (ibid., s. 41). Når vi har sett på skriveoppgaver med dette presentasjonsformålet, har vi vært på jakt etter om noen av disse skriveoppgavene eksplisitt uttrykker et formål til elevene - et formål som forteller elevene noe om hva teksten skal brukes til, som gir elevene en pekepinn, en retning, for teksten de skal skrive. Skriveoppgaver kan, ifølge Iversen og Otnes, nemlig designes spesielt for å trene elevene i formåls- og mottakerbevissthet gjennom skriving. Et eksempel på en slik skriveoppgave er "Skriv en tale der du prøver å overbevise rektor om å få dra på klassetur." (ibid., s. 44).

## 2.5 Mottaker - Å ha noen å skrive til

We have to remember that our kids write to audiences every day. Because of text messaging and Facebook, every time teenagers write something, they expect somebody to read it and respond to it instantly. So to take the audience out of the prompt is to take the motivation out of the student.

(Smith & Swain, 2011, s. 15).

Dette sitatet er fra en lærer i NWP, sitert i *Wise Eyes*, og det tegner et godt bilde på hvor viktig det er for elevene å ha en mottaker å skrive til. Skjelbred er inne på noe av det samme når hun sier at mye av det barn og unge skriver, produseres utenfor skolen. Hun kommer med eksempler som tekstmeldinger, chatting på internett, blogger, dagbøker og så videre. Skjelbred påstår at uansett hvor gode skrivesituasjoner vi klarer å skape i skolen, er det forskjell på de tekstene elevene skriver til reelle mottakere de velger selv, og tekster som er svar på skriveopplæringssituasjoner på skolen (Skjelbred, 2014, s. 11).

Bjørkvold (2015) gjorde en studie der hun så på tekstskapingen til noen elever som deltok i forskningskonkurransen «Nysgjerrigper». Et av forskningsspørsmålene hennes var «Hvordan påvirker innføring av mottakere utviklingen av en elevtekst som starter som avskrift?» Hun fulgte elevenes skriveprosess fra start til slutt, og brukte blant annet filming og intervju for å hente inn data. Noe av det hun fant i denne studien var at når læreren en stund inn i prosjektet innførte reelle mottakere, ble elevenes mottakerbevissthet vekket. Når skrivingen ble satt inn i en eksplisitt sosial kontekst, med tydelig definert formål og mottakere, ble elevene mer fokusert på innhold og form. Bjørkvold sier at innføring av reelle mottakere derfor vil være et effektivt og mulig grep å benytte i skolen, og at en utfordring med mottakere i skriveoppgaver er at de ofte er

konstruerte. Ved å gi elevene interne og eksterne mottakere, og slik gjøre skrivingen til en sosial praksis, vil elevene få en arena til å handle tekstuell adekvat på hevder hun (Bjørkvold, 2015, s. 19-20). Anne Håland (2016, s.37) sier at skriveopplæring ikke handler om å gi skriveoppgaver, men om å skape en kommunikasjonssituasjon rundt skrivinga slik at eleven vet hvem han skal opptre som, og hvem han skal rette teksten sin mot. Kverndokken sier at vi alltid henvender oss til noen når vi skriver, en leser. Denne leseren er viktig, ikke bare som mottaker av et budskap, men også i selve tekstproduksjonen. Når eleven sitter og skriver vil han kunne tenke seg inn i en dialog med leseren, eller med noen som har et annet syn i en sak (2014, s.19).

Det er imidlertid ikke alltid det er like naturlig å definere en mottaker i en skriveoppgave. Smemo og Solem hevder at en mottaker vil være mer naturlig i enkelte skrivehandlinger enn i andre. For eksempel er det mer naturlig med en mottaker i en argumenterende tekst der man skal overbevise noen, enn det er i oppgaver som krever refleksjon eller utforskning. Reflekterende tekster vil ofte ta utgangspunkt i skriverens egne tanker og meninger, og Smemo og Solem mener at dette kan begrenses av en eksplisitt mottaker utenfor skriveren selv (2015, s.75). Smith og Swain påpeker at en definert mottaker noen ganger kan virke mot sin hensikt. De viser til et eksempel som resulterte i dårlige elevtekster. Elevene ble i dette eksempelet bedt om å skrive et brev til sin rektor der de skulle skrive om noe de ønsket endring på. Avhengig av elevenes syn på rektoren, «(...) despot or friend—students either refused to write or selected trivial problems” (2011, s. 12-13). Smith og Swain sier også at en annen fallgrube læreren kan gå i når det gjelder mottaker, er å definere en fiktiv mottaker som “serves no purpose that would not be better served by a ‘real’ human audience” (ibid., s. 13). De sier videre at det beste er å være så rett fram som mulig når man skal definere en mottaker i en skriveoppgave, elevene vil for eksempel forstå at et romvesen ikke kommer til å lese teksten deres.

Mottakere av elevtekster kan deles inn i ulike kategorier. Iversen og Otnes deler mottakere inn i to kategoripar; *kjente- og ukjente* mottakere, og *tenkte- og reelle* mottakere, og sier at hvem som skal være mottaker av elevens tekst er et sentralt element i en skriveoppgave (2016, s. 47). Det er viktig for elevene å vite hvem som skal lese teksten deres, hvem som er mottakeren, slik at han kan henvende seg til leseren på

en relevant måte med tanke på stilnivå, innholdselementer og ordvalg (ibid., s. 47). I gjeldende læreplan er det fokus på at elevene skal lære å skrive tekster som er tilpasset formål og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2013). I vår undersøkelse har vi ønsket å se om oppgaveformuleringene gir elevene mottakere til deres tekster, om mottakeren er kjent eller ukjent og om den oppgitte mottakeren faktisk kommer til å lese teksten eleven har skrevet, altså om det er en autentisk skrivesituasjon.

### 2.5.1 Tekster i bevegelse

I regi av Utdanningsforbundet i Tromsø var vi i april 2019 på et kurs som het *Verdiskapende læring - undervisning som motiverer og gjør en forskjell*. Foreleseren på dette kurset var en lærer fra Sverige som heter Maria Wiman. Wiman har gjort seg bemerket i Sverige, og etter hvert i Norden, med sin *verdiskapende læring*. I dette legger Wiman at det elevene jobber med må føles meningsfullt for dem, det bør springe ut fra noe de selv brenner for, og arbeidet må helst ha en eller flere mottakere. Hun sier at det er viktig at det de gjør har et konkret mål, for eksempel å samle inn penger til noe. Wiman sier at skolens rammer kan føles snevre og at disse rammene ikke alltid passer inn i dagens samfunn. Hun tror derfor at skolen må moderniseres og ta tydeligere del i samfunnet rundt (Pedagog Huddinge, u.å.). Wiman ble for alvor kjent da hennes femteklasse engasjerte seg i at et TV-program på svensk TV, «Geografens testamente», skulle legges ned. Dette var elevenes favorittprogram, og elevene ble fortvilet over at det skulle slutte å sendes på TV. I stedet for “att hyscha klassen och be dem återgå till att plugga sina glosor plockade Maria Wiman upp engagemanget” (Lindstedt, 2019). Klassen hennes startet en nasjonal kampanje som etter hvert vokste seg stor. Blant annet fikk de med seg 700 skoler fra hele Sverige på en Facebook-kampanje, skrev utallige debattartikler, deltok i debattprogrammer på TV og radio og hadde møter med sjefene i TV-kanalen programmet gikk på. Det endte med at elevene vant fram, favorittprogrammet deres ble ikke tatt av lufta (ibid., 2019). Wiman sier at dette ble en fantastisk leksjon i hvordan demokratiet fungerer, og på hvordan man kan påvirke saker i sitt samfunn, at hver og en faktisk kan gjøre en forskjell (Pedagog Huddinge, u.å.).

For Wiman ble dette en ny måte å undervise på. I stedet for at elevene skulle skrive oppgaver med læreren som eneste mottaker, lot hun elevenes tekster få et liv i



samfunnet. Hun hadde snublet over det hun kaller verdiskapende læring. I år ga Wiman ut en bok med samme tittel (Lindstedt, 2019). Maria Wimans beste tips til pedagoger er å ta vare på elevenes kreativitet og oppfinnsomhet, våge å flytte på grensene til hvordan en vanlig skoledag skal se ut og passe på at det fins virkelige mottakere til elevenes arbeid, *Då blir skolan viktig på riktigt* (Pedagog Huddinge, u.å.). Vi ser Wiman og hennes verdiskapende læring i sammenheng med det Hildegunn Otnes kaller for *autentiske skrivesituasjoner* (2013, s. 203).

Otnes snakker om autentiske skrivesituasjoner i skolen, og peker på at det finnes reelle relasjoner og reell kommunikasjon som foregår i skolen. Hun sier at læreren derfor kan lage skriveoppgaver som inviterer til autentiske skrivesituasjoner, og at disse kan knyttes både til skolekulturen eller til samfunnet utenfor skolen (2013, s. 203).

Eksempler på slike autentiske skrivesituasjoner kan være leserinnlegg til avisa, møterefater fra elevrådet til rektoren, leserbrev til lokalavisa og så videre. Noen ganger kan det være vanskelig for læreren å finne eller bruke slike autentiske skrivesituasjoner, og da kan læreren heller velge å designe fiktive skrivesituasjoner i skriveoppgavene. I disse oppgavene må elevene gå inn i en tenkt situasjon, og kanskje også skrive til en fiktiv, tenkt mottaker (Otnes 2013, s. 204).

Otnes mener at det er et uutnyttet potensial når det kommer til å la skriveoppgavens definerte mottakere virkelig lese elevenes tekster (2014, s. 252). Kverndokken er inne på noe av det samme når han sier at "(...) det er viktig at sluttproduktet (...) får reelle lesere. Det er en kilde til motivasjon underveis og til å øve opp mottakerbevissthet" (ibid., s. 21). For at elevene skal lære seg å skrive på en relevant måte til både kjente og ukjente mottakere må de oppleve ulike skrivesituasjoner, både autentiske og konstruerte (Otnes, 2013 s. 212). En av SKRIVs ti teser var «Sett tekster i bevegelse». Med det mener de at elevenes tekster skal få et liv i, eller utenfor klassen når teksten er ferdig. Med å la tekstene få et publikum, ved å publisere dem, diskutere dem eller bruke dem i undervisningen, gir man tekstene en funksjon. I vår innholdsanalyse av læremidler har vi vært på jakt etter eksempler på skriveoppgaver der tekster «blir satt i bevegelse», om de inviterer til at tekstene blir tatt i bruk etter skrivingen.

### 3 Metode

Vi har valgt to kvalitative arbeidsmetoder for å forsøke å finne svar på vår problemstilling *Hvilket fokus har skriveoppgaver i noen læremidler brukt i skolen i dag?* Disse to metodene er *strukturert intervju* og *kvalitativ innholdsanalyse*. I og med at intervjuene la noen føringer for innholdsanalysen vår, har vi valgt å presentere dette først. Vi valgte å gjennomføre et kort og enkelt strukturert intervju med noen lærere for å finne ut hvilke læremidler de bruker i sin norskundervisning. Vårt intervju besto av kun fire spørsmål, og kunne nærmest betraktes som en muntlig variant av et spørreskjema (Kleven, 2011, s. 38). Hovedårsaken til at vi valgte å gjøre det som et intervju i stedet for et spørreskjema, var at vi ønsket å unngå at informantene bare skulle krysse av raskt og uten å tenke seg om. Ofte kan spørreskjema få en lavere svarprosent, i tillegg til at det kan ta lang tid å få inn svar, dette var noe vi ønsket å unngå (ibid s. 39). Ved kun å ta skriftlige notater underveis i intervjuene unngikk vi å måtte innhente tillatelse fra NSD, dette var en fordel med tanke på den korte tiden vi hadde til rådighet. Å ta skriftlige notater underveis var noe vi så på som overkommelig på grunn av at vi hadde få spørsmål som ikke krevde lange og utdypende svar. Et spørreskjema blir ofte benyttet i kvantitative undersøkelser, men i vår masteroppgave blir det brukt kvalitativt selv om vi blir å gjøre noen enkle kvantifiseringer av funnene. Det vil si at vi har brukt svar fra informantene som et utgangspunkt for innholdsanalysen, både til utvalg av læremidler og som utgangspunkt for kategorier i innholdsanalysen.

Årsaken til at vi har valgt å gjøre en kvalitativ innholdsanalyse av læremidler må sees i sammenheng med vår problemstilling. For å kunne finne ut av hvilket fokus skriveoppgaver har i disse læremidlene var det nødvendig å gjøre en systematisk gjennomgang av dem. Kvalitativ innholdsanalyse ble valgt da den omfatter en systematisk gjennomgang av dokumenter, i vårt tilfelle læremidler i norskfaget, med mål om å registrere og kategorisere relevant innhold med utgangspunkt i forskningsspørsmålet (Grønmo, 2016, s. 181).

### **3.1 Strukturert intervju**

Vi gjorde et enkelt intervju med åtte lærere for å finne ut hvilke læremidler de bruker i sin norskundervisning. Vi ønsket også å finne ut hva de mente en god skriveoppgave burde inneholde.

#### **3.1.1 Utforming av spørreskjema**

I forkant av intervjuene utformet vi en kort og enkel intervjuguide, som vi har valgt å kalle for et spørreskjema (se vedlegg 2). Dette fordi vårt intervju nærmest kan betegnes som et muntlig spørreskjema, som vi nevnte innledningsvis til dette kapitlet. Utarbeidelsen av dette spørreskjemaet besto først av at vi som forskere måtte identifisere sentrale deltemaer som inngikk i problemstillingen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79). Vi måtte jobbe en del med formuleringen av spørsmålene slik at vi skulle få svar på det som var relevant for vår undersøkelse, i tillegg til å lage spørsmål som egnet seg for skriftlige notater.

Til innholdsanalysen ønsket vi å ta utgangspunkt i læremidler som lærere bruker i skolen i dag. Vi ønsket derfor å finne ut hvilke læremidler våre informanter bruker i sin norskundervisning. Vårt første spørsmål ble derfor «Bruker du læreverk i norskfaget, og i så fall hvilket?» Vi ønsket å få en god start på intervjuet, og valgte derfor å begynne med et enkelt spørsmål. For å få en viss anelse rundt informantenes syn på læreverk hadde vi også oppfølgingsspørsmål dersom informantene svarte ja eller nei på spørsmålet. Oppfølgingsspørsmål blir brukt for å oppmuntre informantene til å gi mer konkrete beskrivelser av deres erfaringer (ibid s. 96). Da vi var interessert i å finne ut mer om skriveoppgaver i læremidler, måtte vi spisse neste spørsmål inn mot dette. Vi ønsket også å finne ut om informantene brukte mer enn bare læreverk i sin skriveundervisning. Spørsmål to ble derfor «Hvor finner du skriveoppgaver til langsvarsoppgaver?» I vår undersøkelse ser vi etter skriveoppgaver som elevene skal besvare med å skrive en lengre og sammenhengende tekst. Vi valgte derfor å bruke begrepet langsvarsoppgave for at informantene raskt skulle forstå hvilken type skriveoppgaver vi var ute etter.

Som nevnt i kapittel 1.2 hadde vi hørt snakk om undervisningsopplegg fra ulike nettsider fra våre kollegaer. Vi ble derfor nysgjerrige på om våre informanter kjente til noen av disse, og om de eventuelt kjente til flere slike ressurser. Spørsmål tre ble derfor formulert slik «Når det gjelder skriveoppgaver, hvilke andre læremidler utenom læreverk kjenner du til?» For å få en anelse av hva våre informanter legger til grunn når de velger skriveoppgaver, ble det fjerde og siste spørsmålet «Hva mener du en skriftlig oppgaveformulering bør inneholde?» Ut fra de svarene informantene kommer med her, kan man anta noe om hvorfor de velger ett læremiddel foran ett annet. Vi hadde også skrevet ned noen stikkord som kunne brukes ved behov i spørreskjemaet. Vi valgte å ikke bruke stikkordene i intervjusituasjonene, da vi fant ut at de kunne bli svært ledende om vi benyttet oss av dem. Spørreskjemaet var det kun vi som brukte, informantene våre fikk kun spørsmålene muntlig.

### **3.1.2 Utvalg av informanter**

Når utvalget er lite er det særlig viktig at man anvender en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen av data kan gi en forståelse av de fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 54). I forkant av rekrutteringen valgte vi ut to kriterier informantene måtte oppfylle. Disse kriteriene var at informantene må undervise i norskfaget, og de må jobbe på mellomtrinnet (5.-7.-trinn). Vi ønsket å unngå at informantene kom fra ett og samme nettverk eller (arbeids)miljø. I tillegg ønsket vi å ha begge kjønn representert. Når informantene man har valgt oppfyller visse kriterier som er strategisk med tanke på problemstillingen, har man en strategisk utvelging (ibid., 2018, s.54). For å rekruttere informantene sendte vi en henvendelse til to skoler der vi ønsket at rektoren skulle gi informasjon om vår undersøkelse til aktuelle informanter, og gi dem en forespørsel om deltakelse. Et slikt utvalg ville da blitt etablert på grunnlag av informanter som selv hadde meldt seg til studien, altså utvelgelse ved selvseleksjon (Grønmo, 2016, s. 115). Vi fikk ikke respons på disse henvendelsene, og på grunn av begrenset med tid valgte vi å ta kontakt med noen lærere på ulike skoler som vi hadde kjennskap til fra før, for å høre om de kunne være informanter. Vi spurte også om de kunne foreslå andre aktuelle informanter, slik endte vi opp med en snøballutvelgelse (ibid s.115).

Det finnes i teorien ingen øvre eller nedre grense for antall intervjuer man må ha i en undersøkelse. I mindre undersøkelser er det ikke uvanlig at man har 10-15 informanter, i studentundersøkelser er det ikke uvanlig med færre enn 10 (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50). Omfanget av kvalitative utvalg bør ikke være større enn at det er mulig å gjøre tid- og ressurskrevende analyser (Thagaard, 2018, s. 59). I og med at vi er studenter som har begrenset med tid til rådighet, og at intervjuene bare er en underordnet del av undersøkelsen, endte vi opp med å ha åtte informanter til våre intervjuer.

En utfordring med et utvalg som er basert på informanter som er tilgjengelig for forskeren, er at disse informantene ofte er fortrolig med forskning og at de oftere føler de mestrer det som skal undersøkes. Ofte viser det seg at personer med høyere utdanning kan være mer villige til å delta i kvalitative studier enn personer med lite utdanning (ibid s.57). I vårt tilfelle består utvalget av lærere med minst fire års allmennlærerutdanning, eller lærere som har masterutdanning. En skjevhet er at vi slik sett har gått glipp av de litt eldre lærerne med tre års lærerutdanning. Det kan tenkes at våre funn ikke hadde blitt de samme dersom vi hadde intervjuet noen av disse lærerne. Selv om vi har intervjuet både kvinner og menn fra syv forskjellige skoler og fire forskjellige kommuner, er en annen skjevhet at fem av våre informanter er nokså like med tanke på alder, utdanningsbakgrunn og fartstid i skolen.

### **3.1.3 Gjennomføring**

Vi valgte å dele intervjuene mellom oss, slik at vi gjennomførte noen intervju hver. I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt vårt informasjonsskriv (se vedlegg 1) som de fikk lese gjennom før intervjuet. I dette skrivet fikk de informasjon om studiet, hva deltakelsen innebar, samt informasjon om retten til å trekke seg fra studiet i etterkant. Informantene skrev også under på samtykkeerklæringen i forkant. Thagaard poengterer at de første minuttene av intervjuet er av avgjørende betydning, og at det må etableres en god og tillitsfull atmosfære (2018, s. 105). For å oppnå dette under intervjuene ble det viktig for oss å presisere for informantene at vi kun ønsket å lære av deres erfaringer, og at det ikke fantes fasit på spørsmålene. I tillegg åpnet vi intervjuene med spørsmål om deres bakgrunn og om lærerhverdagen for å få en god start. Selv om disse spørsmålene ikke var relevante for vår undersøkelse var de med

på å skape en god dialog. For å få et mer detaljert bilde av informantenes erfaringer brukte vi noen oppfølgingsspørsmål underveis (ibid s. 96). Dette kunne være spørsmål som «Kan du si mer om ...?» eller «Hva mener du med ...?» Vi tok også i bruk prober i form av gi informantene en kort, positiv respons for å skape flyt i samtalen (ibid s. 96). Bruken av oppfølgingsspørsmål og prober gjorde at vi fikk følelsen av at informantene gav oss utfyllende informasjon.

Tre av intervjuene ble gjennomført på skolene der intervjupersonene jobber, et intervju ble gjennomført på café, mens fire ble gjennomført på telefon mens intervjupersonene oppholdt seg hjemme eller på jobb. Christoffersen og Johannessen trekker fram at intervjuer som foregår på arbeidsplassen eller hjemme hos intervjupersonen lett kan avbrytes av andre mennesker eller telefoner, som fort kan føre til at ingen av partene får konsentrert seg om intervjuet. Det beste er å finne et avslappet og trygt sted der sjansen er liten for å bli forstyrret (2012, s. 82). Da våre intervju var såpass korte ble ikke dette en utfordring for oss.

Vi valgte å gjennomføre intervjuene uten video- eller lydopptak, og skrev notater underveis. En viktig grunn for dette valget var at vi hadde få spørsmål, og vi følte oss trygge på at vi skulle klare å notere underveis i intervjuet. Det er viktig å være klar over at samtidig som man noterer, utfører man analyser og sorterer ut informasjonen som informantene kommer med (Thagaard 2018, s. 112). Christoffersen og Johannessen peker på at tiden rett etter intervju med manuelle notater er kritisk da forskeren sitter igjen med mange inntrykk, og fortsatt husker detaljer fra intervjuet. Ofte kan utsagn, beskrivelser eller noe annet ha kommet fram underveis, som det ikke ble tid til å skrive ned (2012, s. 85). Dette var noe vi var svært bevisst etter hvert intervju. Vi sørget for å ikke være opptatt med andre ting rett etterpå slik at vi fikk tid til å gå igjennom notatene våre og gjøre nødvendige utfyllinger.

### **3.1.4 Analyseprosessen**

Analyseprosessen bar preg av at intervjuene var korte og oversiktlige da vi kun hadde fire spørsmål vi stilte informantene våre. Når et muntlig intervju overføres til skriftlig tekst, får man en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s.

111). I vår intervjusituasjon hadde ikke informantenes nonverbale kommunikasjon en viktig betydning for tolking av svarene de ga. I og med at vi ikke hadde dype, personlige og utbroderende spørsmål, kom vi aldri i en situasjon der kroppsspråk, mimikk eller lignende ble avgjørende for intervjusituasjonen. Vi valgte derfor å ikke notere ned annet enn kun det informantene fortalte oss. På bakgrunn av dette valgte vi derfor å ikke bruke et program til koding. Thagaard peker på at sortering av kodet tekst er dataprogrammenes styrke (2018, s. 178). Da vårt datamateriale er lite og oversiktlig, valgte vi derfor å gjøre dette manuelt ved at vi skrev ut datamaterialet fra intervjuene slik at vi hadde det foran oss mens vi gikk gjennom resultatene. Vi gikk gjennom spørsmål for spørsmål og laget liste over funnene. Til vårt siste spørsmål var det nødvendig å lage noen kategorier basert på våre tolkninger av informantenes svar. Disse kategoriene kommer vi tilbake til i kapittel 3.3.

## **3.2 Kvalitativ innholdsanalyse**

Med utgangspunkt i tre av læremidlene som lærerne vi intervjuet oppga å bruke, gjorde vi en innholdsanalyse av skriveoppgavene i dem. Skriveoppgavene vi så på var de som inviterte til å skrive lengre, sammensatte tekster, se kapittel 1.3.

### **3.2.1 Valg av læremidler**

I en kvalitativ innholdsanalyse er det viktig å avklare fokus for datainnsamlingen med å velge tema og type tekst som skal analyseres (Grønmo, 2016, s. 176). I vår undersøkelse var det enkelt å velge ut tekstene til analysen, da vi tok utgangspunkt i de læreverkene og læremidlene informantene oppga. Informantene oppga flere ulike læreverk og læremidler som vi så nærmere på. Å foreta kildekritiske og kontekstuelle vurderinger er en viktig del av forberedelsene til datainnsamlingen (ibid s. 177). Lærerne vi intervjuet nevnte til sammen mange ulike læremidler som de brukte i sin norskundervisning. I tillegg til at læremidlene vi ønsket å se på måtte være i bruk i skolen i dag, var et kriterium at de måtte være utgitt etter læreplanen K06. Ut fra dette valgte vi to av læreverkene som informantene oppga, *Salto* fra Gyldendal undervisning og *Zeppelin* fra Aschehoug. Vi valgte å se på læreverk laget for 7.-trinn, da kompetansemålene for

barneskolen skal være nådd etter dette trinnet. I tillegg valgte vi et av de nettbaserte læremidlene som noen av lærerne oppga å bruke, *Malimo*.

*Zeppelin 7* er det mest solgte læreverket i norskfaget (Hagesæther, 2013). Basert på opplysninger Aftenposten har hentet fra de tre store forlagene Aschehoug, Gyldendal og CappelenDamm, regner de med at *Zeppelin* har en markedsandel på 60 % i snitt (ibid., 2013). Dette stemmer overens med våre erfaringer fra egne skoler og andre lærere vi har snakket med, som sier at *Zeppelin* er et mye brukt læreverk.

Lærerveiledninga til *Zeppelin* ble oppdatert etter revideringa av norskplanen i 2013. Lærebøkene ble ikke revidert og er altså ikke oppdatert etter 2013-læreplanen, men er skrevet etter den opprinnelige læreplanen fra 2006. Det er mest interessant å se på lærebøkene i sammenheng med lærerveiledninga da det der er skrevet mer detaljert om forlagets tanker om skriving. I tillegg vet vi at lærerveiledninga er viktig i læreres planlegging av undervisningen (Gilje et al., 2016, s. 29-30).

*Salto 7* tok gull i 2015 og i 2018 i BELMA (Best European Learning Materials Award) i kategorien "beste læreverk for barnetrinnet" (Bennett, 2015 og BELMA, u.å.), og derfor ønsket vi å se nærmere på dette verket. I tillegg var det en av våre informanter som oppga å bruke *Salto* som eneste læremiddel i sin norskundervisning. *Salto* er et ganske nytt læreverk, og derfor synes vi det er interessant å se på det.

I tillegg til disse to papirbaserte læreverkene ønsket vi også å se på en av de nettbaserte læremidlene som ble nevnt av informantene. Lærerne vi intervjuet nevnte flere slike nettbaserte læremidler. På grunn av begrenset med tid og plass i denne undersøkelsen valgte vi bort *Skrivesenteret.no* til fordel for en nettside uten profesjonelle aktører bak. Dette fordi vi mener det vil være ekstra interessant å se om denne har samme fokus som læreplanen og nyere skriveforskning. Nettressursen vi til slutt endte opp med å se på var *Malimo*. Vi valgte *Malimo* fordi det var den nettressursen som på det tidspunktet hadde flest følgere på sosiale medier sammenlignet med de andre nettressursene informantene oppga. Det hadde også vært interessant å se på en eller flere av de utallige Facebook-gruppene lærere bruker, men på grunn av begrenset med tid lot det seg dessverre ikke gjøre.



### 3.2.2 Gjennomføring

Grønmo beskriver gjennomføringen av datainnsamlingen som en systematisk gjennomgang av tekstene som er valgt ut for innholdsanalysen. Samtidig gjør man en løpende vurdering av hvilke tekster som er relevante for studien (2016, s. 177). I vårt tilfelle var det å velge ut hvilke skriveoppgaver som var relevante for oss å se på, og hvilke som ikke var det i de utvalgte læremidlene. Som vi nevnte i innledningen var vi på utkikk etter de konkrete, skriftliggjorte oppdragene det forventes at elevene skal besvare med å skrive en lengre, sammenhengende tekst. Vi så ikke på skriveoppgaver der det var forventet at elevene skulle svare med få setninger, ord eller korte fragmenterte tekster. I tillegg så vi på lærerveiledningene og på hva de sier om skriving og skriveoppgaver.

Da vi skulle samle inn data om skriving og skriveoppgaver fra læreverkene, valgte vi, slik som under intervjuene, å fordele arbeidet mellom oss. Både *Salto 7* og *Zeppelin 7* er læreverk som består av flere deler. *Salto 7* består av to lærebøker, to arbeidsbøker og to lærerveiledninger, som alle er delt inn i A-bok og B-bok. Det finnes også et nettsted med digitale komponenter for både elever og lærere. *Zeppelin 7* består av tre lærebøker, tre arbeidsbøker og én lærerveiledning. Også til dette verket finnes det et digitalt nettsted. Fordelinga ble gjort slik at vi begge jobbet med noe fra *Salto* og noe fra *Zeppelin*, mens vi sammen så på de digitale komponentene. Når det gjelder *Malimo* så vi på dette læremiddelet sammen. *Malimo* er et nettbasert læremiddel bestående av ulike deler. Nettsiden består blant annet av en butikk der du kan kjøpe undervisningsopplegg og et ressursbibliotek der du finner gratisressurser klar til å lastes ned. I tillegg er siden delt opp i fag, tema, trinn med mer. Nettsiden kan virke noe uoversiktlig, så vi brukte en god del tid på å gjøre oss kjent med den.

Felles for læremidlene vi så på, var at vi startet med å se gjennom de ulike komponentene de består av for å få en oversikt over hvordan de er bygd opp. Deretter tok vi for oss lærerveiledningene til *Zeppelin 7* og *Salto 7* for å se hva som kom fram om skriving og skriveoppgaver der. Dette ble scannet og merket. Da denne jobben var gjort startet vi arbeidet med å finne skriveoppgavene som var relevante for oss, for så å skrive de ned. Skriveoppgavene ble skrevet inn på PC og ble merket med tydelige referanser.

### 3.2.3 Analyseprosessen

Vi har sett på skriveoppgaver i to læreverk og ett nettbasert læremiddel; *Zeppelin 7*, *Salto 7* og *Malimo*. På grunn av den begrensede størrelsen på oppgaven, valgte vi å avgrense analysearbeidet til å gjelde deler av læremidlene til *Zeppelin 7* og *Salto 7*. Vi analyserte begge lærebøkene til *Salto 7* og to av lærebøkene til *Zeppelin 7* i tillegg til det begge lærerveiledningene uttrykker om skriving. Vi valgte bort skriveoppgavene fra arbeidsbøkene og lærerveiledningene. Dette fordi det var mange færre skriveoppgaver i disse, og de skriveoppgavene vi fant var stort sett identiske med skriveoppgavene fra lærebøkene. Ifølge Thagaard kan vi se på antallet som tilstrekkelig stort dersom studier av flere enheter, i dette tilfellet skriveoppgaver, ikke gir ytterligere opplysninger (2018, s.59). På nettstedet til *Malimo* gikk vi igjennom alle oppgaver i *Ressursbiblioteket* under fanen *Skriving* for å finne og skrive ned de skriveoppgavene vi anså som relevante for oss der. Deretter gjorde vi det samme med skriveoppgavene under fanen *Norsk* for 5.-7. trinn, før vi gikk i gang med å kategorisere disse skriveoppgavene.

Kategoriseringen i analyseprosessen vil bære preg av våre tolkninger av hva vi mener er viktige momenter i en skriveoppgave. I starten av arbeidet hadde vi 13 kategorier. Underveis i analysearbeidet så vi at flere av kategoriene overlappet hverandre. Til slutt endte vi derfor opp med fire kategorier vi valgte å analysere oppgavene etter.

### 3.3 Kategorier

De fire kategoriene vi til slutt endte opp med til analysearbeidet ble *formål*, *mottaker*, *form* og *bruk*. De tre første kategoriene har sitt utgangspunkt i Skrivetrekanten og Skrivehjulet. Alle disse tre ble også eksplisitt nevnt av en eller flere av informantene vi intervjuet. Kategorien *bruk* er inspirert av SKRIVs tiende tese, *å sette tekster i bevegelse* (Smidt 2011, s. 13). Denne kategorien er også inspirert av Otnes sin *autentiske skriving* som hun skriver om i artikkelen *Fiktive skriveroller og ukjente mottakere – kontekstualisering i skriveoppgaver* (2013, s. 203) og Wimans *verdskapende læring* som vi beskrev i kapittel 2.5.1. Videre skal vi redegjøre nærmere for disse kategoriene.

At elevene har et klart og tydelig *formål* når de skal skrive en tekst, er det flere som framhever viktigheten av (Smidt 2011, Smith & Swain 2011, Iversen og Otnes 2016

og Gardner 2008). Både i læreplanens kompetansemål, i formål for norskfaget og i beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter i norskfaget uttrykkes det at elevene skal kunne skrive tekster tilpasset formålet.

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).

Skriveoppgaver kan ha flere formål. Læreren kan ha formål med en skriveoppgave at elevene skal lære rettskriving, sjanger, øve mottakerbevissthet og så videre. I vår undersøkelse er det imidlertid ikke disse formålene vi er ute etter. Vi ønsker å finne ut om elevene har et klart og tydelig formål de skal tilpasse teksten sin etter, for eksempel om de skriver for å konstruere en fantasiverden, utvikle kunnskap, holde kontakt, påvirke eller andre formål (Skrivesenteret, 2013c). I vår undersøkelse har vi vært interessert i å finne ut av om skriveoppgavene i læremidlene gir elevene et formål med skrivingen, om formålet kommer tydelig, men ikke nødvendigvis eksplisitt, fram i de skriftlige oppgaveformuleringene. Formålet med teksten henger tett sammen med både mottaker og skrivehandlinger. De ulike skrivehandlingene kan være hensiktsmessige for ulike formål.

Ein tekst der du beskriv dei indre organa i kroppen og kva oppgåver organa har, kan ha som formål å organisere og lagre kunnskap. Men beskrivande tekstar kan òg ha andre formål. Til dømes kan ei beskriving av kva som skjer med ein lunge når ein røykjer, ha som formål å påverke lesarar til å stumpe røyken.

(Skrivesenteret, 2013c).

Et eksempel på en av skriveoppgavene fra innholdsanalysen som vi har kategorisert under formål er den under fra *Salto 7a*. Som vi ser i dette eksempelet er formålet eksplisitt formulert. Slik er det imidlertid ikke i alle skriveoppgavene vi har plassert i denne kategorien, som eksempelet vi viser til i kapittel 5.2.1.

Skriv en fagtekst om aldersgrenser på film, spill eller sosiale medier, eller velg et emne selv. Formålet med teksten er å informere. Finn tre gode kilder. Teksten skal ha minst to illustrasjoner og ei alfabetisk kildeliste til slutt.

(Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 101)

Vår andre kategori er *mottaker*. Lærere har i mange år blitt kurset om skrivetrekanten, der formål og mottakere er viktige aspekter når det gjelder skriving i skolen. At elevene bør en mottaker å skrive til, er det flere skriveforskere som fremhever (Smith & Swain 2011, Gardner 2008, Håland 2016, Otnes 2014, Kverndokken 2014, Iversen og Otnes 2016). I innholdsanalysen har vi sett på om oppgaveformuleringene har gitt elevene en mottaker. Som nevnt i kapittel 2.5 deler Iversen og Otnes mottakere inn i to kategoripar, *kjente – ukjente mottakere* og *reelle – fiktive mottakere* (2016, s. 47). I vår undersøkelse har vi valgt å avgrense mottakerkategorien til å gjelde *kjent* eller *ukjent* mottaker. Skriveoppgaven under er hentet fra *Salto 7b* og er én av oppgavene vi kategoriserte under *mottaker*.

Nå skal du skrive en krimfortelling som skal passe for klassekameratene dine, eller noen som er yngre enn deg. (...) Lag en fortellerstund for yngre elever.

(Bjerke & Pedersen, 2017, s. 133)

Skriveoppgaven over er også et eksempel på en av de oppgavene vi kategoriserte som *bruk*. Dette fordi skriveoppgaven inviterte til å bli «satt i bevegelse». Teksten skulle brukes til noe i etterkant av skrivingen. Dersom den siste setningen «Lag en fortellerstund (...)» ikke hadde vært der hadde skriveoppgaven fortsatt havnet i mottakerkategorien, men ikke i kategorien *bruk*. Kategorien bruk handler om at man skal sette tekster i bevegelse. Dette kan man få til ved å gi tekstene et publikum, publisere eller bruke tekstene på en måte i undervisningen (Smidt, 2011, s. 34). Denne kategorien kan minne om mottakerkategorien, men skiller seg fra den ved at tekstene ikke bare skal ha en kjent eller ukjent mottaker, men at teksten faktisk skal brukes til noe, i eller utenfor klasserommet.

Otnes (2013) skriver at dersom elevene skal lære seg å skrive på en relevant måte til både kjente og ukjente mottakere må de oppleve ulike skrivesituasjoner, både autentiske, tilnærmet autentiske og konstruerte. Hun sa også at det kan være vanskelig

for en lærer å finne og bruke spesielt de autentiske skrivesituasjonene. Derfor har vi valgt å dele opp kategorien *bruk* i autentiske skrivesituasjoner og ikke-autentiske skrivesituasjoner i analyseprosessen. De autentiske skrivesituasjonene skal altså inngå i en reell kommunikasjonssituasjon, for eksempel et referat fra møte i elevrådet som faktisk skal sendes til og leses av rektor. Et eksempel på *bruk* som inngår i en ikke-autentisk skrivesituasjon er en søknad til rektor som henges opp i klasserommet, den møter altså ikke den tiltenkte mottakeren.

De fleste av oss som har gått på skole under tidligere læreplaner, kan nok kjenne seg igjen i sjangerskriving som en lang oppskrift med kriterier som måtte tas med i teksten for å oppfylle sjangerkravene. I skolen har det vært en dreining fra sjanger som en slags tvangstrøye, til at elevene skal skrive i den sjangeren eller skrivehandlingen som passer skrivingsformål (Smidt 2011 og Hertzberg 2001). Etter revideringa av norskplanen i 2013 ble sjangerdimensjonen dempet, spesifikke sjangre nevnt i norskplanen ble redusert fra 19 ganger i 2006 til 14 ganger i 2013 (Iversen og Otnes, 2016, s. 68). I den reviderte norskplanen fra 2013 er ingen spesifikke sjangre nevnt i kompetansemålene for faget (2.- 10.trinn), mens i norskplanen fra 2006 var sjangrene *fortelling, dikt, brev og sakprega* tekst nevnt etter 4.trinn. I kompetansemålene etter 4.trinn i den reviderte læreplanen finner vi at elevene skal kunne skrive *enkle fortellende, beskrivende og argumenterende tekster*. Skrivehjulet med dens skrivehandlinger har lagt føringer for læreplanen (Skrivesenteret, 2013c), men skrivehandlingsbegrepet blir imidlertid ikke brukt i læreplanen (Iversen og Otnes 2016, s. 83). I stedet brukes ordet *teksttype* én gang, ellers nevnes kun ulike typer tekster (ibid., s. 83).

Skrivehandlingene i Skrivehjulet må ikke forveksles med sjangre eller gitte mønstre for tekstopbygging selv om skrivehandlingene i mange sammenhenger kan knyttes til gitte typer tekster, for eksempel er et dagboknotat reflekterende. I Skrivehjulet er sjangrene plassert utenfor hjulet, i kultur- og situasjonskontekstene. Ifølge Solheim og Matre formes sjangre ved at de samme behovene for skriftlig kommunikasjon oppstår på nytt og på nytt, som sosialt konstruerte konvensjoner, bidrar skrivehandlingene til å realisere ulike sjangre (Solheim og Matre, 2014, s. 81). K06 formidler et sjangersyn som er pragmatisk og funksjonelt. Tekstene elevene skriver må være i lys av tekstens funksjon, formål og mottakere (ibid., s. 67). Elevene skal ifølge læreplanen lære å

tilpasse teksten sin til ulike formål og ulike mottakere, de må derfor lære seg å velge relevant skrivehandling eller sjanger ut fra dette. Om læremidlene har fokus på sjanger, teksttype og/eller på skrivehandling er derfor viktig for oss. Vi har samlet disse underkategoriene i kategorien *form*.

### **3.4 Vurdering av undersøkelsen**

Vi skal i dette kapittelet forsøke å rette et kritisk blikk på vår undersøkelse og gjennomføringen av den. Vi skal først diskutere om undersøkelsen vår er gjort på en troverdig og nøyaktig måte, det som knytter seg til reliabilitet. Deretter skal vi se på validiteten, om vi faktisk har undersøkt det vi har sagt vi skal undersøke (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 23-24). Til sist ser vi på undersøkelsens overførbarhet, om vår undersøkelse kan generaliseres.

#### **3.4.1 Reliabilitet**

Undersøkelsens reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av denne undersøkelsens data. Nærmere bestemt hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn og hvordan de analyseres og tolkes. Til reliabilitet knyttes spørsmålet om en kritisk vurdering av vårt prosjekt gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 201). Det finnes ulike måter å vurdere reliabiliteten på. En måte man kan gjøre det på er å se på liknende studier. Dersom disse studiene har likt resultat tyder det på høy reliabilitet (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 23). Da vi bruker en hermeneutisk tilnærming til den kvalitative metoden innholdsanalyse, innebærer dette en stor grad av tolkning. Å tolke er en subjektiv handling, derfor vil dette ha en innvirkning på reliabiliteten til vårt prosjekt.

Det er flere aspekt ved våre intervju som kan svekke reliabiliteten til vår undersøkelse. For det første har vi vært to som har fordelt informantene mellom oss, vi har altså gjennomført intervjuene hver for oss. Det er derfor ikke sikkert at spørsmålene er stilt på samme måte til alle informantene, og dermed kan vi ha fått ulike svar. Det at vi valgte å ikke ta opptak av intervjuene kan også være med på å svekke reliabiliteten. Vi intervjuet informantene alene, og noterte selv underveis i intervjuet. Selv om vi brukte tiden rett etter intervjuene til å utfylle våre notater fra intervjuet, kan vi ha gått glipp av

viktige utsagn fra informantene. Når man noterer underveis i et intervju blir omfanget av data redusert og det kan være distraherende for den som blir intervjuet at intervjuer noterer mens de snakker.

Halvparten av våre intervju ble gjennomført som telefonintervju. Vi hadde telefonen på høyttaler samtidig som vi noterte det de sa. Telefonintervjuer kan miste noe av sin kvalitet da forsker og informant ikke møtes, og heller ikke kan se hverandre. Kvale og Brinkmann snakker om viktigheten av at intervjueren bruker sitt eget kroppsspråk til å kommunisere trygghet og åpenhet (2015, s. 126). Dette fikk vi selvsagt ikke gjort i telefonintervjuene, men vi forsøkte å kompensere for det med å snakke litt uformelt i starten av intervjuene. I og med at våre spørsmål var svært faktaorienterte, spilte ikke dette en stor rolle for oss. Det kunne spilt en større rolle dersom vi hadde hatt en sterkere dybdeorientering i intervjuene.

Når det gjelder innholdsanalysen av læremidlene er det også der noen aspekter som kan svekke vår reliabilitet. Sammen ble vi enige om kategorier, men innhenting av skriveoppgaver fra lærebøkene Zeppelin og Salto gjorde vi hver for oss ved at begge så på noe fra Zeppelin og noe fra Salto. Det at vi gjorde dette hver for oss kan for eksempel ha resultert i at en av oss har forbigått oppgaver den andre ville tatt med. Selv om vi delte utvalget mellom oss i intervjuene og i gjennomgangen av læremidlene, sier Thagaard (2018, s. 188) at reliabiliteten også kan styrkes av at flere forskere deltar i undersøkelsen da man kan samarbeide og diskutere underveis i forskningsprosessen. Det er også viktig å presisere at våre kategoriseringer er basert på våre tolkninger, og er preget av vårt syn på skrijving og skrivedidaktikk. Det kan tenkes at andre ville hatt andre kategorier enn oss på de samme skriveoppgavene.

### **3.4.2 Validitet**

Validitet omhandler det å stille spørsmål om de tolkninger vi har kommet fram til, er gyldige med tanke på den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s. 189). Eller med andre ord om innsamlet materiale og analyse er relevant, og slik kan svare på undersøkelsens problemstilling. For å styrke validiteten er det nødvendig å beskrive det teoretiske ståsted som er grunnlaget for våre tolkninger, samt vise hvordan analysen gir grunnlag for tolkningene og konklusjonen vi har kommet fram til (ibid, s. 189). I vårt tilfelle er innsamlet data lærebøkene og det nettbaserte læremiddelet vi har sett på,

samt skriveoppgavene fra disse. Dataenes gyldighet og relevans kan påvirkes av utvalget. Informantene vi har intervjuet, underviser alle i norskfaget på mellomtrinnet og er derfor godt kjent med hvilke læremidler som brukes i skolen i dag. De læremidlene vi valgte å se nærmere på, ble valgt ut på bakgrunn av intervjuene. Dette mener vi taler for undersøkelsens validitet.

### **3.4.3 Overførbarhet**

Vår undersøkelse er en liten undersøkelse med få informanter, og vi ser kun på et lite utvalg læremidler. Undersøkelsen blir derfor for snever til å kunne generalisere våre funn til alle lærere eller til alle læremidler. De åtte lærerne vi intervjuet kom med forskjellig utsagn om hvor de hentet skriveoppgaver fra, og hva de mente en god skriveoppgave er. Likevel vil man kunne få et lite innblikk i hvilke læremidler som blir brukt i skolen, og hva noen lærere vektlegger med tanke på skriveoppgaver. Selv om vi så på få læremidler, vil vår undersøkelse likevel kunne si noe om fokuset i skriveoppgavene i nettopp disse. Vår undersøkelse kan også være en inspirasjon til å rette blikket mot skriveoppgaver i andre læreverker og læremidler, både papir- og nettbaserte.

## **3.5 Etikk**

Dersom man skal samle inn og behandle personopplysninger må man vurdere om disse opplysningene er meldepliktige. Personopplysninger er data som kan knyttes til personer som deltar i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 21). Dersom det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner, og hvis dataene ellers ikke vurderes som sensitive, faller de vanligvis utenfor personopplysningslovens definisjon, da må ikke undersøkelsen meldes. Dersom slike opplysninger skal registreres ved hjelp av elektroniske hjelpemidler derimot, er prosjektet meldepliktig (Christoffersen og Johannesen, 2012, s.43). Etter det vi kan se, er dataene våre ikke sensitive. Vi har ingen personopplysninger som kan identifisere våre informanter og vi har heller ikke brukt elektroniske hjelpemidler. Derfor har vi vurdert det slik at vår undersøkelse ikke er meldepliktig.

Våre informanter fikk utdelt eller tilsendt et samtykkeskjema der undersøkelsen ble beskrevet, se vedlegg 1. På samtykkeskjemaet ble det også informert om at deltakelsen



var frivillig, og at de når som helst og uten grunn kunne trekke seg fra undersøkelsen. I tillegg kom det fram av dette skjemaet at vi tok notater underveis i intervjuet, og at ingen personopplysninger kom til å bli registrert elektronisk. Det er viktig at vi som forskere, og de som leser om vår undersøkelse, er klar over at våre funn og drøftinger er basert på våre tolkinger av intervju og læremidler. Selv om vi har forsøkt å være så objektiv som mulig, vil tolkinger være preget av vår forforståelse, kunnskap og syn på det som undersøkes. Det er også viktig for oss å presisere at vi selv ikke selger undervisningsopplegg på nettsidene nevnt i undersøkelsen.

## 4 Funn og analyse fra intervjuene

I vår undersøkelse har vi hatt et kort intervju med åtte lærere om læremidler og skriveoppgaver, deretter har vi gjort en kvalitativ innholdsanalyse av tre læremidler. I dette kapitlet presenterer vi funn fra intervjuene, samt at vi gjør noen innledende drøftinger. Funn fra innholdsanalysen presenteres i kapittel 5. Som i metodekapitlet presenterer vi intervjuene først. Dette fordi vi har brukt funn fra intervjuene til innholdsanalysen. Vi har valgt å anonymisere lærerne med navnene fra L1 til og med L8. Da det er snakk om korte intervju med kun fire spørsmål, har vi valgt å presentere funnene fra intervjuene i den rekkefølgen spørsmålene ble stilt. Svar fra intervjuene blir i kapittel 4.2 og 4.4 presentert i tabeller. I disse tabellene er det ikke tall og antall som er det interessante, vi har valgt å presentere svarene på denne måten for at det skal bli mer oversiktlig og enkelt for leseren å lese. I tillegg gjorde tabellene det enkelt å se om det var svar som gikk igjen fra de ulike informantene. Det er viktig å understreke at grupperingene av svarene fra informantene, er basert på våre tolkninger.

### 4.1 Bruk av læreverker i norskfaget

Vårt første spørsmål var «Bruker du læreverker i norskfaget, og i så fall hvilke(t)?» Til dette spørsmålet er det én av åtte informanter som svarer at hun har et læreverker som hun bruker fast, læreverket *Salto*. Dette læreverket er nyinnkjøpt på skolen der hun jobber. Fem informanter sier at de bruker ett læreverker som hovedkilde til undervisningen, men at de supplerer med andre læreverker og læremidler i tillegg. Læreverkene som disse fem oppgir å bruke er *Zeppelin*, *Ordriket*, *Elle Melle*, *Safari*, *Agora*, *Kaleido*, *God i ord* og *Tuba Luba*. *Zeppelin* var det læreverket flest informanter oppga å bruke, og vi valgte derfor å se på skriveoppgavene i dette læreverket til innholdsanalysen. I tillegg valgte vi også læreverket *Salto* som den første informant oppga å bruke fast. To av informantene sier at de ikke bruker et fast læreverker i norskfaget. Informantene som ikke bruker kun ett fast læreverker oppgir at de velger bort læreverker, eller supplerer et læreverker med andre læremidler fordi læreverkene er utdatert eller at de ikke er gode nok. I tillegg oppgis det at det er mange andre gode læremidler enn læreverkene på skolen som de ønsker å bruke. Dette stemmer overens både med det Gilje et al. (2016) og Wollscheid, Røste og Vaagland (2018) fant i deres undersøkelser om læremidler i skolen, se kapittel 2.1.1 og 2.1.2. De

fant ut at grunnskolelærere supplerer med andre læremidler når læreboka ikke strekker til med tanke på å dekke kompetansemålene (Gilje et al., 2016, s.29-30). Ut fra de opplysningene informantene ga oss, ser vi at de fleste bruker læreverk, men at det kun er én som bruker et læreverk alene. De fleste bruker andre læremidler i tillegg til læreverket skolen har kjøpt inn til trinnet. Dette kan tyde på at lærerne ikke lar seg styre av læreverket og dens forfattere, og at de er kritiske til det de bruker i sin undervisning. Svarene informantene ga på oppfølgingsspørsmålet om hvorfor de ikke brukte læreverk støtter også denne antakelsen.

## 4.2 Skriveoppgaver

Lærer:	Læreverk	Lager selv	Læremidler på nett	Skrivehjulet
L1	x	x	x	x
L2	x	x	x	
L3	x			
L4	x	x		
L5	x		x	
L6		x	x	
L7		x		x
L8	x	x		

Tabell 1: Hvor finner du skriveoppgaver til langsvarsoppgaver?

Når det gjelder hvor informantene finner skriveoppgaver til langsvarsoppgaver ser vi at det er én av informantene som skiller seg ut ved å oppgi at hun kun bruker klassens læreverk til slike skriveoppgaver. Videre ser vi at det er fem andre som også bruker læreverk, men de bruker ikke ett læreverk alene. Læreverkene som her blir nevnt er de samme som er listet opp i kapittel 4.1. I tillegg nevnes også et læremiddel som heter *Så blekket spruter*. Seks av informantene oppgir at de lager skriveoppgaver selv. Fem av disse seks informantene sier at de lager skriveoppgavene med inspirasjon fra læreverk og/eller læremidler på nett. De læremidlene fra nett som blir nevnt er *Kittys norsksider*, *Skrivesenteret*, *Malimo*, *Lesesenteret* og *Skrivestien*. Den sjettede informanten oppgir at hun lager alle skriveoppgavene selv med utgangspunkt i Skrivehjulet.

Skrivehjulet blir også nevnt av en annen informant som bruker det til hjelp i arbeidet med å lage skriveoppgaver, for eksempel til å finne formål og skrivehandling.

Vi hadde et oppfølgingsspørsmål til de informantene som ikke brukte skolens læreverk alene til skriveoppgaver. Vi ønsket å finne ut hvorfor de lager skriveoppgavene selv og/eller supplerer med andre læremidler og læreverk. En forklaring som går igjen hos informantene er at oppgavene i læreverkene er utdaterte og at temaene for skriveoppgavene ikke oppleves relevante for elevene. De oppgir også at skriveoppgavene ofte krever korte svar, altså at de ikke inviterer til langsvarsoppgaver, eller at de inviterer til fragmenterte tekster. Én av informantene sier at oppgavene i læreverkene er god på innhold og form, men at de ofte mangler en mottaker. En annen informant oppgir at læreverket kan være en fin introduksjon til en sjanger, et tema, en skrivehandling eller lignende, men at læreverket går litt for fort fram. Hun sa at dersom en følger læreverket slik det er tenkt fra forlaget, vil ikke elevene få tid til å lære seg det man jobber med før man går videre til et nytt tema.

At seks av informantene oppgir å lage skriveoppgaver selv kan tyde på at de er interessert i skriving, og at de tenker at skriveoppgaver er viktig. Da vi ikke har samlet inn skriveoppgavene disse lærerne har laget, kan vi ikke si noe om fokuset på skriveoppgavene de gir elevene. Likevel kan dette igjen tyde på at lærerne ikke bruker et læreverk ukritisk, samtidig kan det også bety at læreverket de bruker ikke er bra nok. Svarene på oppfølgingsspørsmålet kan fortelle oss at informantene har eleven og deres læring i fokus da de ønsker skriveoppgaver som oppleves relevante for elevene, og at de opplever at læreverkene ofte går for fort fram slik at elevene ikke får tid til å lære det de skal. To av lærerne sier at de bruker Skrivehjulet som et utgangspunkt når de lager skriveoppgaver. Én av disse to sa også at læreverkets skriveoppgaver er god på innhold og form, men at de ofte mangler en mottaker. Vi tenker dette kan bety at disse to lærerne er spesielt interessert i skriveoppgaver, og at de er faglig oppdaterte når det gjelder skriving.

### 4.3 Andre læremidler

Informantene fikk også spørsmål om hvilke andre læremidler de kjenner til med tanke på skriveoppgaver. Det som blir nevnt flest ganger er *Skrivesenteret.no* og ulike grupper på Facebook. Seks av de åtte informantene sier at de kjenner til *Skrivesenteret.no* og fire av de åtte kjenner til ulike grupper på Facebook der det blant annet deles skriveoppgaver med medlemmer av gruppa. Læremidler som blir nevnt to ganger er *Malimo*, *TeachingFuntastic* og *Kittys norsksider*. Udirs lærerveiledninger, *Bookcreator-app*, *Skriv HD-app*, faglitteratur av Kåre Kverndokken, *Språkløyper*, *Skrivestien* og hefter med navnet *Skrivestartere* blir alle nevnt én gang hver.

Dette forteller oss at informantene kjenner til, og bruker flere ulike typer læremidler. De nevner blant annet faglitteratur, apper, nettsider og sosiale medier. Dette stemmer overens med funn fra Gilje et al. sin undersøkelse. De fant også at lærere bruker supplerende materiale fra mange digitale kilder (Gilje et al., 2018, s. 36). Seks av de åtte informantene nevner *Skrivesenteret.no*, nettsiden til det nasjonale senteret for skriveopplæring og skriveforskning. At flesteparten nevner denne nettsiden mener vi er positivt da den er drevet og skrevet av profesjonelle, og har som visjon å samle, skape og spre kunnskap om god skriveopplæring (Skrivesenteret 2013d). Av de læremidlene informantene nevnte, valgte vi å gjøre en kvalitativ innholdsanalyse av *Malimo*, som beskrevet i kapittel 5.3.

### 4.4 En god oppgaveformulering

Det siste spørsmålet vårt var «Hva mener du en skriftlig oppgaveformulering bør inneholde?» Med dette spørsmålet ønsket vi å finne ut hva informantene legger til grunn når de velger eller lager skriveoppgaver. Ut fra svarene til informantene laget vi en liste over de ulike svarene de oppga. Denne listen ble utgangspunktet for grupperingene i tabellen under. De fire første gruppene i tabellen er basert på hvordan vi tolket svarene til informantene. Når det gjelder den første gruppen *prosess* var det ingen av informantene som uttrykte dette begrepet, men vi har valgt å samle det vi forbinder med skriving som en prosess i denne gruppen. Når informantene snakket om førskriving, tankekart, responsgrupper, respons, underveisvurdering, diskusjoner i plenum, etterarbeid med mer, har vi samlet dette under gruppen *prosess*. Med begrepet

prosess tenker vi ikke på prosessorientert skriving (POS) som metode, men på at skriving består av ulike faser som *førskrivefase, skrivefase, revisjonsfase og slutføringsfase* (Iversen og Otnes, 2016, s. 35).

Seks av informantene var opptatt av at temaet for skriveoppgaven må skape interesse hos elevene. De var opptatt av at temaet må oppleves relevant, spennende og gi elevene lyst til å skrive. Dette ble samlet i gruppen *tema*. At skriveoppgaven gir elevene en viss valgfrihet mente tre av informantene kunne virke motiverende for elevenes skriving. Dette kunne for eksempel være at elevene fikk velge tema selv, velge mellom to/flere ulike oppgaver, velge mottaker av oppgaven eller lignende. Dette utgjør gruppen *valgfrihet*. Seks av informantene trakk fram viktigheten av at elevene må vite hva læreren ønsker å ha i fokus med tanke på skriveoppgaven. Informantene snakket her om blant annet sjekklister for rettskriving, kriterier for oppbygging av teksten, vurderingskriterier med mer. Dette har vi samlet under gruppen *kriterier*.

I motsetning til de fire første gruppene, er de syv neste basert på begreper informantene selv brukte. Fire av disse *formål, mottaker, sjanger og skrivehandling* har vi forklart tidligere i kapittel 3.3 og vi kommer derfor ikke nærmere inn på dem her. Tre av våre informanter nevnte *modelltekst* i forbindelse med skriveoppgaver, derfor er det en av våre grupper. Ifølge Håland (2018) er en modelltekst en tekst som tydeliggjør språklige trekk som en ønsker at elevene skal eller kan bruke i egen skriving. Modelltekst og eksempeltekst blir ofte brukt om hverandre som begrep. I læreplanen for norskfaget står det i et kompetansemål etter 7.trinn at elevene skal kunne *skrive fortellende (...)* *tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, (...)* (Utdanningsdirektoratet, 2013). *Skriveramme* ble nevnt av to informanter, og er også en gruppe vi så på. Skriverammer er støttestrukturer som brukes som en hjelp for å synliggjøre for elevene hvordan den ferdige teksten deres kan se ut. Målet med skriverammer er at elevene på sikt skal klare seg uten denne støtten (Skrivesenteret, 2015).

Gruppen *skrivestarter* er med da tre av informantene snakket om det. En skrivestarter kan være en eller noen få setninger som skal hjelpe og motivere elevene i gang med skrivingen for eksempel *Kongen ville gjøre noe tullete og bestemte at ...* (Malimo.no). Som nevnt i kapittel 3.3 valgte vi noen av disse kategoriene fra intervjuene videre til innholdsanalysen av læremidlene. De kategoriene vi valgte å bruke i innholdsanalysen

er *formål*, *mottaker* og *form*. Vi valgte å slå sammen kategoriene skrivehandling og sjanger til den kategorien vi kaller for *form* da begge disse handler om utforming av en tekst. For eksempel er det forskjell på å skrive en beskrivende tekst og en overbevisende tekst. Det samme kan sies når det gjelder sjanger, det er forskjell på å skrive en biografi og en søknad.

Lærer	Prosess	Tema	Valg-frihet	Kriterier	Formål	Mot-taker	Modell-tekst	Skrive-ramme	Skrivestarter	Sjanger	Skrive-handling
L1	x	x	x	x	x	x	x				
L2	x	x		x		x		x	x		
L3	x				x	x		x	x		
L4	x	x		x						x	
L5		x			x						
L6	x	x	x	x			x				
L7	x			x	x	x	x		x		x
L8	x	x	x	x	x	x					

Tabell 2: Hva mener du en skriftlig oppgaveformulering bør inneholde?

Som vi kan se av tabellen er det fem informanter som snakker om formål og fem som snakker om mottaker i forbindelse med skriveoppgaver. I og med at både formål og mottaker har en sentral plass når det gjelder skriving i læreplanen, tolker vi det som at disse lærerne har læreplanen i fokus når de finner eller lager skriveoppgaver. I læreplanen for norskfaget står det, både i den delen som omhandler grunnleggende ferdigheter samt i kompetansemål, at elevene skal lære å tilpasse tekster etter formål og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2013). Hvis vi tenker på Skrivetrekanten med dens tre sider - formål, mottaker og form, kommer ikke formsiden av trekanten tydelig fram i informantenes uttalelser. Som vi kan se av tabellen er det kun én informant som snakker om sjanger, og kun én som snakker om skrivehandling, altså det vi forbinder med formsiden av Skrivetrekanten. Det kan tenkes at informantene ivaretar denne formsiden ved bruk av vurderingskriterier, modelltekst, skriveramme eller lignende og derfor ikke nevnte sjanger og skrivehandling eksplisitt. De siste 10-15 årene har det vært et større fokus på vurdering i skolen, og det har blitt mer vanlig med vurderingskriterier i alle fag (Smidt, 2011, s. 21-22). Når det gjelder skriving

er SKRIVs tredje tese *Diskuter vurderingskriterier for både innhold, form og bruk ut fra formålet med skrivningen (ibid., s. 13)*. Det er ikke uvanlig i dag at elevene sammen med en skriveoppgave får utdelt kriterier for hva teksten bør inneholde. Slike vurderingskriterier kan lærer og elever også lage sammen. Det kan, som sagt, derfor tenkes at de lærerne vi intervjuet som ikke nevnte sjanger eller skrivehandling eksplisitt ivaretar formsiden av skrivningen gjennom slike vurderingskriterier.



## 5 Funn og analyse fra innholdsanalysen

I dette kapitlet vil vi presentere funn fra innholdsanalysen av læremidlene *Salto 7*, *Zeppelin 7* og *Malimo*, deretter gjør vi en innledende drøfting av funnene. Vi presenterer disse tre hver for seg. Først tar vi for oss hva de to læreverkene lærerveiledning sier om skriving og deretter presenterer vi funn fra innholdsanalysen av skriveoppgavene i dem. Som nevnt i kapittel 1.3 støtter vi oss til Smemo og Solems (2015, s. 63) definisjon av skriveoppgaver. Vi har derfor vært på jakt etter de konkrete, skriftliggjorte oppdragene som elevene får, og som det forventes at de skal besvare ved å skrive en sammenhengende tekst.

### 5.1 Salto 7

Lærerveiledninga til *Salto 7* består av to bøker, *Lærerens bok 7a* og *7b*. De to er bygget opp på samme måte der det først er en generell del med utdypende fagstoff, og så en metodedel som følger oppslagene i elevboka side for side. I lærerens bok 7a (s. vii) kan vi lese at det er formålet med skrivingen som bestemmer hva og hvordan elevene skal skrive. Videre i lærerveiledningen (s. xviii) står det at det er viktig at læreren kommuniserer til elevene hvorfor de skal skrive en tekst, om det er for å fortelle noe, for å argumentere, eller for å beskrive. Lærerveiledningen sier også at bruk av eksempeltekster bidrar til å gi elevene kunnskap og inspirasjon til egen skriving, men at eksempeltekstene ikke skal oppleves som et rigid mønster som skal følges fra punkt til prikke (s. xviii). Når det gjelder mottaker, sier lærerveiledningen at det er viktig at tekstene elevene skriver, møter en leser, og den kommer med forslag til hvem disse leserne kan være - elever i klassen eller på andre trinn, tekstene kan publiseres som veggaviser, i klassens tekstsamling eller som innlegg i lokalavisa (s. xx). Lærerveiledningen påpeker videre at i autentiske skrivesituasjoner utenfor skolen skriver man for et publikum, og at skolens tekster også bør legge opp til dette. I lærerveiledningen står det også at i det øyeblikket tekstene får en mottaker, får teksten en funksjon (s. xx). *Salto* deler skrivingen inn i tre faser. Disse fasene er før, under og etter skriving. Altså fokuserer *Salto* på at skriving er en prosess, og lærerveiledningen kommer med mange forslag til hvordan man kan jobbe i de tre fasene (s. xviii-xx).

### 5.1.1 Skriveoppgaver i Salto 7

Vi har funnet 60 skriveoppgaver i *Salto 7* som oppfylte våre kriterier til de skriveoppgavene vi ønsket å se på. Igjen må vi understreke at hvilke skriveoppgaver vi har plassert i de ulike kategoriene, er basert på våre tolkninger.

Formål	Mottaker	Bruk	Form
7	24	13	60
Antall skriveoppgaver: 60			

Tabell 3: Skriveoppgaver i Salto 7

Sju av de 60 skriveoppgavene som vi så på i Salto hadde et formål med elevenes skriving uttrykt i oppgaveformuleringen, eksplisitt eller implisitt. Noen av disse formålene var - å engasjere yngre lesere med fortellingen de hadde skrevet, å overbevise en venn eller noen om noe, skrive et manuskript som andre skulle framføre eller å få andre på egen alder til å ville se en film de hadde skrevet en anmeldelse av. I eksempelet under kommer det tydelig fram til elevene hva formålet med teksten er.

Skriv en fagtekst om aldersgrenser på film, spill eller sosiale medier, eller velg et emne selv. Formålet med teksten er å informere. Finn tre gode kilder. Teksten skal ha minst to illustrasjoner og ei alfabetisk kildeliste til slutt.

Eksempel 1 fra Salto 7A (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 101)

I det neste eksempelet skal elevene selv velge både formål og mottaker til en reklameannonse de skal lage.

Arbeid i par. Finn opplysninger om hyttetoaletter gjennom replikkene til faren. Planlegg en reklameannonse for hyttetoaletter, slik dere tror faren til Anton lagde den. Bli enige om: hvem er mottakerne av reklamen, og hva er formålet? (...). Lag annonsen med tekst og bilde.

Eksempel 2 fra Salto 7B (Bjerke & Pedersen, 2017, s. 133)

I 24 av skriveoppgavene vi så på var en mottaker nevnt. Som vi skrev om i kapittel 2.5 har vi valgt å skille mellom *kjente* og *ukjente* mottakere (Iversen og Otnes,

2016, s. 47). Med en ukjent mottaker mener vi mottakere der det ikke framkommer helt konkret hvem disse som skal få lese teksten er, elevene kjenner dem ikke. Eksempler på slike ukjente mottakere kan være et *publikum*, *politikere* eller å beskrive noe *til en som aldri har vært der før*. Åtte av de 24 mottakerne i skriveoppgavene som hadde en mottaker nevnt, var *ukjente* mottakere. 13 av mottakerne var *kjente*. Det vil si mottakere elevene vet hvem er, for eksempel *foreldre*, *læreren*, *rektoren* eller *en venn*. I tre av oppgavene skal elevene velge en mottaker til teksten sin selv. Videre har vi kategorisert 13 skriveoppgaver under kategorien *bruk*. Denne kategorien beskrives nærmere i kapittel 3.3. Skriveoppgavene har vi kategorisert under *bruk* dersom det kom fram i oppgaveformuleringen hva teksten skulle brukes til. Tekstene i skriveoppgavene vi fant skulle blant annet leveres til læreren, leses for en skrivekamerat, dramatiseres, presenteres muntlig for en annen eller lages en tegneserie av. Eksempelet under er en skriveoppgave tilhørende denne kategorien.

Skriv en reflekterende tekst om et tema. Den kan gjerne ta utgangspunkt i ei bok du har lest, slik som i eksempelteksten på side 52. Du kan også ta utgangspunkt i en av tekstene som hører til kapitlet, eller velge et helt annet tema som engasjerer deg. Teksten kan presenteres for en skrivekamerat eller leveres til læreren din.

Eksempel 3 fra Salto 7B (Bjerke & Pedersen, 2017, s. 53)

Dersom læreren og klassen faktisk gjennomfører opplegget slik det står beskrevet i skriveoppgavene, kan sju av skriveoppgavene vi har kategorisert under kategorien, *bruk*, sies å være *autentiske skrivesituasjoner*. Eksempler på slike skriveoppgaver er å skrive en avslutningstale til lærerne dine (...) framfør talen på en avslutning, publisere en reportasje i skoleavisa eller på skolens hjemmeside eller å lage en brosjyre som skal leses av et valgt publikum. I 55 av skriveoppgavene var det oppgitt en eksplisitt sjanger elevene skulle skrive i. Disse sjangrene var blant annet dikt, reportasje, fagtekst, avisartikkel, tale, debattinnlegg, kriminalhistorie og fortelling.

Gjør om tegneserien til en fortelling om den første dagen på ungdomsskolen.

Eksempel 4 fra Salto 7B (Bjerke & Pedersen, 2017, s. 79)

På grunn av ordlyden i skriveoppgavene har vi valgt å kategorisere oppgaver som i eksempelet over i kategorien *sjanger*. Dette fordi både tegneserie, reportasje, dikt og fortelling er sjangre som er, og har vært brukt i skolen. Om ordlyden derimot hadde vært at elevene skulle skrive en *fortellende* tekst, hadde vi i stedet kategorisert disse oppgavene som *skrivehandling*. I K06 er ingen spesifikke sjangre nevnt i kompetansemålene, men ulike teksttyper som fortellende-, beskrivende-, argumenterende- og reflekterende tekster er nevnt. I læreplanen er, som tidligere nevnt, ikke begrepet skrivehandling brukt. Vi har likevel valgt å bruke dette begrepet da det er et etablert begrep i skrivedidaktikken. To av våre informanter brukte også dette begrepet i intervjuene. I kapittel 3.3 beskriver vi denne *form*-kategorien nærmere. Vi fant fem skriveoppgaver som inviterte til skrivehandlinger. To av disse skriveoppgavene inviterte til å skrive en reflekterende tekst, to skriveoppgaver inviterte til å skrive en beskrivende tekst, og én av disse inviterte til å skrive en argumenterende tekst, som i eksempelet under.

Hva mener du om lekser? Skriv en kort argumenterende tekst. (...)

Eksempel 5 fra Salto 7A (Bjerke et al., 2017, s. 208)

Vi har et inntrykk av at *Salto 7* har noe fokus på formål, men at det fortsatt er et uutnyttet potensial når det gjelder det. Som vi nevnte i kapittel 5.1 står det i lærerveiledningen at det er viktig at læreren kommuniserer hvorfor elevene skal skrive en tekst, altså at læreren gir elevene et formål med teksten de skal skrive. I noen av skriveoppgavene var formålet tydelig, men dette gjaldt de færreste skriveoppgavene. I skriveoppgaven under kommer ikke formålet fram i oppgaveteksten. Det kan kanskje tenkes at forfatterne her mener at det er lærerens oppgave å formidle skriveoppgavens formål til elevene, og at de derfor har unnlatt å nevne det i selve skriveoppgaven.

Skriv en fordypningsoppgave om et selvvalgt tema. Presenter fordypningsoppgaven som et foredrag med en digital presentasjon. Hvordan vil du tilpasse en presentasjon og et foredrag for 3.klassinger? Foreldre? Klassen? Lærerne?

Eksempel 6 fra Salto 7B (Bjerke & Pedersen, 2017, s. 5)

I lærerveiledninga står det også at læreren må kommunisere til elevene om hvem som er mottaker av teksten. Læreren må informere elevene om hvem som skal lese, lytte eller

bli overbevist av teksten de skriver. Vi ser at i *Salto 7* har forfatterne gjennom skriveoppgavene gitt elevene noen slike mottakere, samtidig ser vi at det er et potensiale i å ha mottakere til enda flere av skriveoppgavene. Flere av skriveoppgavene vi har kategorisert som sjanger, kunne vi nok også kategorisert som skrivehandlinger. I mange av skriveoppgavene kan vi ane hvilken skrivehandling forfatterne kanskje har tenkt at skriveoppgaven skal invitere til, men når vi likevel har valgt å kategorisere disse som sjanger, er det på grunn av skriveoppgavens formulering. Skriveoppgaven under er et eksempel på dette:

Argumenter i et debattinnlegg om hvorfor retusjerte bilder øker kroppspresset.

Eksempel 7 fra *Salto 7B* (Bjerke & Pedersen, 2017, s. 232)

Dersom vi skulle kategorisert skriveoppgaven i eksemplet over som en skrivehandling, og ikke som sjanger, tenker vi at skriveoppgaven måtte vært formulert annerledes. Dersom skriveoppgaven heller hadde vært formulert slik «Skriv en argumenterende tekst om hvorfor retusjerte bilder øker kroppspresset», tenker vi at eleven selv har mulighet til å velge en sjanger som han mener passer formål, mottaker og tema. Sånn som det er formulert i eksempelet over fra *Salto 7* har lærebokas forfattere valgt sjangeren for elevene. Man kan stille spørsmålsteget ved om elevene lærer å tilpasse teksten sin til formål og mottaker når læreverkets forfattere har valgt den sjangeren de mener er passelig for formålet, og ikke elevene selv.

## 5.2 Zeppelin 7

*Zeppelin lærerveiledning* er en bok som først inneholder en generell del, deretter metodiske deler til de tre ulike elevbøkene og til slutt kopiark. I den generelle delen er det to kapitler om skriving. Det første kapitlet handler om skriving som grunnleggende ferdighet (s. 34). Først gjengis en del av det som står i læreplanen hvor det legges vekt på at utviklingen av skrivekompetanse skal være systematisk. Deretter blir det forklart hvordan *Zeppelin 7* skal møte denne utfordringen. For det første skal en rekke oppgaver gi elevene trening i å uttrykke egne tanker og idéer, og for det andre skal elevene få oppskrifter på hvordan de kan komme i gang med skrivingen i alle kapitler der de skal skrive egne tekster. Lærerveiledningen kommer også med en liste over sjangre som elevene vil møte og som de mener vil gi elevene trening i å skrive.

Denne listen inneholder blogg, brev, bokanmeldelse, dikt, fortelling, intervju, skuespill, avisinnlegg, filmanmeldelse, biografi, referat, plakat, rapport og faktatekst. Kapittelet avsluttes med at det i *Zeppelin 7* er «valgt ut tekster til lesing som skal inspirere elevene og gi de idéer til egen skriving» (s. 34). Dette forklares videre i det andre kapittelet om skriving, *bruk av eksempeltekster i skriveopplæringen*, i den generelle delen (s. 43-44). Der blir det fremhevet som viktig at læreren bruker tid sammen med elevene og gjennomgår eksempeltekstene grundig ved å peke på sjangertrekk, og deretter blir det gitt en del eksempler på hvordan dette kan gjøres. Det gis også tips om å bruke setningsstartere, skrive innledninger sammen og bruke elevtekster som eksempeltekster. Til slutt blir viktigheten av å bruke tid sammen med elevene, før de går i gang med egne skrivearbeid, understreket.

Den metodiske delen av lærerveiledningen består av ett kapittel for hvert av kapitlene i elevbøkene. Etter en oversikt over innholdet i et kapittel kommer en liste med hvilke grunnleggende ferdigheter som trenes i det aktuelle kapittelet. Under den grunnleggende ferdigheten skriving kan det for eksempel stå at elevene skal skrive en forskningsrapport (s. 74) eller skrive et avisinnlegg (s. 163). Ellers i kapitlene kan man finne tips til hvordan elevene skal komme i gang med skrivearbeid og gi dem lyst til å skrive. Det som går igjen er tips om hvordan eksempeltekstene kan brukes, førsamtaler, tankekart eller at læreren tar med autentiske tekster til høytlesing i klassen. For eksempel kan læreren finne fram ulike møtereferat fra elevrådsmøter dersom elevene skal skrive et møtereferat. Til de aller fleste skriveoppgavene blir det også lagt fram forslag til vurderingskriterier. Vurderingskriteriene kan være at elevene har skrevet en god begynnelse, delt teksten inn i avsnitt eller plassert komma på rett plass. Noen få steder i lærerveiledninga kan man også finne forslag til hva teksten elevene har skrevet kan brukes til. De kan for eksempel henge opp bokanmeldelser på skolebiblioteket (s. 125) eller så kan selvbiografier settes sammen til en minnebok for elevene (s. 142).

### **5.2.1 Skriveoppgaver i Zeppelin 7**

Vi fant 43 skriveoppgaver i *Zeppelin 7* som oppfylte våre kriterier til de skriveoppgavene vi ønsket å se på.

Formål	Mottaker	Bruk	Form
2	5	15	43
Antall skriveoppgaver: 43			

Tabell 4: Skriveoppgaver i Zeppelin 7

Vi fant to skriveoppgaver vi kategoriserte under *formål*. Formålet var i disse to skriveoppgavene ikke nevnt eksplisitt, men det er likevel tydelig hva hensikten med teksten er. Formålet i begge oppgavene er overbevise rektor eller lærer om noe.

1) Tenk deg at du ønsker å bli med på en skoletur for å vurdere nye dataspill til norskfaget. Bare fire elever kan bli med. Skriv en søknad til rektor.

2) Tenk deg at det kommer en elev fra USA som skal gå i klassen deres i en uke. Eleven skal bo hjemme hos en av dere. Du vil gjerne at det skal være hos deg. Skriv en søknad til læreren din.

Eksempel 8 og 9 fra Zeppelin språkbok 7 (Holm, Løkken & Bjørkvold, 2008, s.129)

De andre skriveoppgavene i *Zeppelin 7* kan også sies å ha et formål på den måten at elevene skal lære noe gjennom å øve på å skrive dikt, fortellinger osv. I vårt prosjekt er det imidlertid ikke disse formålene vi er på jakt etter. Det vi ønsker å se på er om elevene har et klart og tydelig formål de skal tilpasse teksten sin etter, for eksempel om de skriver for å holde kontakt med noen, påvirke noen, utveksle informasjon og så videre. Vi skriver mer om dette i kapittel 3.3. Vi fant fem skriveoppgaver som oppga en mottaker til elevenes tekster. I én av disse skriveoppgavene står det at eleven skal velge mottakeren selv. I de fire andre skriveoppgavene er det tre *kjente* og én *ukjent* mottaker. De kjente mottakerne er lærer og rektor, mens den ukjente mottakeren er en valgfri bedrift i nærheten. Av disse fem skriveoppgavene er det kun den ene som faktisk skal leses av mottakeren som er oppgitt i skriveoppgaven. Som man ser i eksempelet under består denne skriveoppgaven av tre ledd, a, b og c.

A) Velg to referenter som skriver møtereferat underveis.

B) Diskuter hva dere har lyst til å gjøre neste kroppsøvingstime. Skriv referat underveis.

C) (...) Lever referatet til læreren. Kanskje får dere gjennomført denne timen en gang?

Eksempel 10 fra Zeppelin språkbok 7 (Holm, Løkken & Bjørkvold, 2008, s.125)

Skriveoppgaven ovenfor er også et eksempel på en tekst som kan brukes til noe etter skrivingen av den og som derfor havner i kategorien *bruk*. Vi fant 15 skriveoppgaver som vi valgte å kategorisere i denne kategorien. Skriveoppgaven i eksempelet over er én av disse, vel og merke dersom elevene faktisk får gjennomføre gymtimen de planla. I to andre skriveoppgaver skal elevene skrive en bok- eller filmanmeldelse og til slutt sende det *dit du vil ha det publisert* (s. 93 og s. 155 i Zeppelin lesebok). Disse skriveoppgavene passer i *bruk*-kategorien dersom tekstene faktisk blir sendt inn og publisert et sted. I de 12 resterende skriveoppgavene var bruken av teksten å framføre den for andre. Slik får tekstene et liv i klassen.

39 av de 43 skriveoppgavene beskriver hvilken sjanger elevene skal skrive i. Eksempler på sjangrer som nevnes i disse skriveoppgavene er dikt, referat, artikkel, søknad, fortelling, bokanmeldelse, reportasje med flere. I fire av skriveoppgavene er det ikke nevnt en spesifikk sjanger, men elevene skal beskrive en person eller et bilde. I læreplanen for norskfaget er *beskrivende tekster* nevnt i flere kompetansemål. Vi har derfor valgt å kategorisere disse fire skriveoppgavene som *skrivehandling*.

Etter å ha sett nærmere på *Zeppelins* lærerveiledning og de 43 skriveoppgavene vi valgte ut, sitter vi igjen med noen inntrykk av dette læreverket. For det første ser vi at *Zeppelin* ikke har et stort fokus på formål og mottaker, hverken i lærerveiledningen eller i skriveoppgavene. I og med at dette har en stor plass i K06 stiller vi oss undrende til dette. Det kan tenkes at *Zeppelin* har lagt opp til at læreren skal formidle formål og mottaker til elevene muntlig, men da burde dette ha kommet fram i lærerveiledningen, noe det ikke gjør. *Zeppelin* har et stort fokus på eksempeltekster og viktigheten av å bruke god tid på forarbeid. I lærerveiledningen står det at alle lesetekstene kan brukes som eksempeltekster for elevene, og det understrekes at læreren bør bruke tid på disse lesetekstene ved blant annet å peke på sjangertrekk. Vi oppfatter dette i tråd med det Kverndokken (2014, s. 36-40) skriver om i boka *101 skrivegrep*, der han poengterer at eksempeltekster alene ikke vil motivere og utvikle elevene som skrivere. Kverndokken skriver om et trefaset læringsløp, som i en interaksjon sammen med læreren, vil kunne gjøre eksempeltekster til det mulige gode grunnlaget for utvikling av elevers skrivekyndighet. Disse tre fasene er - *å lese tekst i fellesskap, så reflektere sammen om teksten, for deretter å skrive teksten alene eller sammen med noen*. *Zeppelin 7* har også et



fokus på dette. Begrepet eksempeltekst er nevnt i kompetansemål i læreplanen for norskfaget etter 7.- og 10.-trinn ved at elevene skal skrive etter mønstre av eksempeltekster.

I de 43 skriveoppgavene vi så på i *Zeppelin* var en sjanger oppgitt i 39 av dem. Etter vårt syn har *Zeppelin* derfor et stort fokus på sjanger. I lærerveiledninga (s. 43) står det at eksempeltekstene ikke skal være et mønster elevene skal følge til punkt og prikke, men at de skal gi dem inspirasjon og ideer til hvordan de kan skrive og bygge opp egne tekster. Dersom læreren ikke bruker lærerveiledninga aktivt, kan det være en fare for at eksempeltekstene og skriveoppgavens oppgitte sjanger brukes som en oppskrift i stedet for å brukes som inspirasjon. Med revideringen av læreplanen i 2013 ble det lagt vekt på en funksjonell tilnærming til skriving med fokus på hva skrivingen kunne brukes til (Skrivesenteret 2013b). Dette ble blant annet synliggjort i kompetansemålene med ulike teksttyper. Lærerveiledninga til *Zeppelin* revidert i 2013 etter den nye norskplanen, men lærebøkene ble ikke det. Det kan kanskje forklare det store fokuset på sjanger, og det mindre fokuset på skrivehandlinger i *Zeppelin 7*. Vi mener at *Zeppelin* heller ikke har et stort fokus på hva tekstene kan brukes til, selv om vi har kategorisert 15 av skriveoppgavene under kategorien, bruk. Dette fordi i 12 av de 15 skriveoppgavene var det foreslått at den ferdige teksten skulle framføres for klassen. Ifølge K06 skal elevene lære å tilpasse teksten sin til ulike formål og til ulike mottakere (Utdanningsdirektoratet, 2013). Otnes (2013) sier at dersom elevene skal lære å skrive på en relevant måte til både kjente og ukjente mottakere, må de oppleve ulike skrivesituasjoner. Det er bra at elevene får øve seg på å framføre tekster for klassen, men for å lære seg å tilpasse tekstene sine til andre enn klassen, må de oppleve mer varierte skrivesituasjoner i tillegg. Slik vi forstår den funksjonelle tilnærmingen til skriving er det viktig at elevene får trent på å skrive tekster og bruke dem i ulike og varierte, autentiske situasjoner.

### **5.3 Malimo.no**

*Malimo.no* er en nettside med utallige undervisningsopplegg og oppgaver i alle fag for 1.- til 7.- trinn. Det blir oppgitt at formålet med denne siden er å dele kreative læremidler for å hjelpe travle lærere med å få mer tid. Her finnes ingen lærerveiledning,

men for hvert læremiddel hører det til en produktbeskrivelse. Nettsiden er delt inn i sju faner. Disse fanene er *informasjon, ressursbiblioteket, serier, fag og materiell, idébank, siste nytt* og *butikk*. Vi oppfatter denne siden som noe uoversiktlig da mange av læremidlene ligger flere steder, noe som gjør det vanskelig å finne fram på siden. Etter å ha gjort oss kjent med Malimo fant vi ut at alle læremidler som er gratis ligger under fanen *ressursbiblioteket*, mens alle læremidler som krever betaling ligger under fanen *butikken*. For å benytte seg av læremidlene på Malimo må du opprette en bruker.

### 5.3.1 Skriveoppgaver på Malimo.no

Ressursbiblioteket er delt inn i ulike tema, og her har vi valgt å lete etter skriveoppgaver under fanen som heter *skrivning*. Da ressursbiblioteket ikke er delt inn etter trinn, har vi selv valgt ut de oppgavene vi tenker er relevant for mellomtrinnet. *Butikken* er delt inn i ulike tema, i tillegg til å være delt inn etter fag og trinn. Her har vi valgt å se på skriveoppgavene under fanen *Norsk - 5.-7. trinn*. I ressursbiblioteket og i butikken fant vi til sammen åtte skriveoppgaver som oppfylte våre kriterier for skriveoppgaver vi ønsket å se nærmere på.

Formål	Mottaker	Bruk	Form
0	0	0	0
Antall skriveoppgaver: 8			

Tabell 5: Skriveoppgaver på Malimo.no

Sju av disse oppgavene var skrivestartere, med alt fra seks til 190 skrivestartere i én pakke. En skrivestarter være én eller noen få setninger som skal hjelpe og motivere elevene i gang med skrivingen. Vi valgte å se på hver av disse sju pakkene som én skriveoppgave. Dette valgte vi å gjøre fordi skrivestarterne i de ulike pakkene er svært like. I tillegg ville det tatt veldig lang tid dersom vi skulle sett på alle hver for seg. De sju pakkene med skrivestartere har hvert sitt tema. Disse temaene er blant annet jul, påske, Halloween, Valentine og så videre. I produktbeskrivelsen til disse pakkene står det at det å skrive fortellinger alltid er differensiert av natur, ved at noen skriver korte tekster og noen skriver lange tekster. Videre står det at tilbakemeldinger fra læreren til

elevene må knyttes til det som er fokusområdet for øyeblikket. Til slutt hevdes det at slike skrivestartere er en god inspirator for de som ikke kommer lett i gang med skriving. Nedenfor er tre eksempler på skrivestartere hentet fra tre av pakkene.

- 1) Agnes hadde lært noen kule triks av kjemilæreren sin. Hun viste dem frem på Halloweenfesten. Hun ante ingenting om at ...
- 2) Ernst ble glad da han fikk et påskeegg av bestefar, men han hadde ikke trodd at ...
- 3) Kameramannen Jostein er oppgitt. Dette er tredje gang på to uker at han lager en nyhetsreportasje om folk uten refleks som blir påkjørt i mørket. Han er oppgitt fordi ...

De tre eksemplene over er hentet fra tre ulike pakker med skrivestartere. Alle skrivestarterne i de sju ulike pakkene er veldig like hverandre. Med disse skrivestarterne kan man risikere at elevene besvarer skriveoppgaven med kun én setning. Vi har likevel valgt å ta disse skriveoppgavene med da det er meningen at elevene skal skrive en sammenhengende tekst. Tanken bak disse oppgavene er å invitere elevene til å skrive tekster med fortellende preg, men dette kommer ikke eksplisitt fram i den konkrete skriveoppgaven elevene får utdelt. Pakkene med skrivestarterne har alle et tema som de fleste elevene vil finne interessante og relevante. Vi antar at tanken bak temaer som Halloween og jul skal virke motiverende for elevenes skriving. Den åttende skriveoppgaven vi fant på *Malimo* var ifølge produktbeskrivelsen en skriveoppgave der elevene skal reflektere over sine tanker om skumle klovner, de såkalte Killer clowns.

På flere ulike steder har noen mennesker begynt å kle seg ut som veldig skumle klovner. De gjemmer seg i mørket og skremmer andre som går forbi. Mange blir ekstremt redde fordi de tror klovnene truer livet deres. Av og til har klovnene med seg våpen for å være enda skumlere! Hvorfor tror du de gjør dette? Er det en grei å gjøre? Hva kan skje dersom hvis de som kler seg ut fortsetter slik? Skriv hva du mener og forklar hvorfor.

Også når det gjelder denne oppgaven antar vi at temaet er valgt med tanke på å virke motiverende for elevenes skriving. Som lærere har vi friskt i minne hvor mye elevene snakket om Killer clowns og hvor skumle og spennende elevene syntes de var. Som tidligere nevnt står det at denne oppgaven skal få elevene til å reflektere, men dette kommer ikke eksplisitt fram i skriveoppgaven som elevene får utdelt. I skriveoppgaven er det mange spørsmål, antakeligvis for å få elevene til å reflektere. Som Kvistad

og Smemo (2015, s.221) skriver om, og som vi nevner i kapittel 1.1 er elevene ofte veldig lojale ovenfor skriveoppgaver de får utdelt. I denne skriveoppgaven om klovner kan det hende at elevene kun svarer på disse spørsmålene i stedet for å reflektere, i og med at dette ikke nevnes eksplisitt for elevene i skriveoppgaven de får utdelt.

Etter å ha sett nærmere på *Malimo* og skriveoppgavene der sitter vi igjen med et inntrykk av at dette er en nettside man kan bruke som et supplement til skrivning i norskfaget, men ikke *Malimo* ene og alene, muligens er dette også tanken bak nettstedet. Dette er blant annet på grunn av at skriveoppgavene er lite varierte, med et stort fokus på fortellende tekster. Av alle skriveoppgavene vi så på, var det kun én av oppgavene som ikke inviterte til en fortellende tekst. Det ble oppgitt at denne skriveoppgaven skulle få elevene til å reflektere. I læreplan for norskfaget skal elevene etter 7.trinn kunne skrive «fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dersom man kun bruker *Malimo* til skrivning i norskfaget vil man ikke kunne oppfylle dette kompetansemålet. Læreren må derfor supplere med skriveoppgaver fra andre læreverk eller lage skriveoppgaver selv. Vi har ikke funnet skriveoppgaver som berører formål eller mottaker på *Malimo*. Formål og mottaker er hverken nevnt i produktbeskrivelsene eller i skriveoppgavene elevene får utdelt, i K06 er dette et viktig fokus. Vi tenker at *Malimo* kan brukes til å laste ned skriveoppgaver som kan brukes når formålet med skrivearbeidet er at elevene skal komme lett i gang i korte skriveøkter. Da vi antar at temaene er interessante for elevene kan disse skriveoppgavene også brukes når formålet er at elevene skal skrive for å kose seg.

## 6 Utfyllende drøfting

Vår innholdsanalyse viste at skriveoppgavene vi så på i en del tilfeller, hadde et formål uttrykt til elevene, men langt fra i alle. Når det gjelder mottakere, så vi at ganske få av skriveoppgavene inneholdt en mottaker i oppgaveformuleringen, og at det var liten variasjon i hvem disse mottakerne var. Innholdsanalysen viste også at det i liten grad var fokus på at tekstene skulle ha et liv i ellet utenfor klasserommet i etterkant av skrivingen, og at i de tilfellene tekstene skulle brukes til noe var det som regel i klasserommet. Vi så at skriveoppgavene i to av læremidlene hadde et stort fokus på form, og spesielt på sjanger. I intervjuene kom det fram at de fleste lærerne supplerer læreverket skolen har, med andre ressurser. Ut fra disse funnene har vi kommet fram til følgende temaer vi ønsker å drøfte videre: «Formål – opp til læreren?», «Mottakere – lite variasjon», «Tekster i bevegelse?», «Velge sjanger selv» og «Lærebok og supplering av den».

### 6.1 Formål – opp til læreren?

Etter å ha sett nærmere på de 111 skriveoppgavene fra *Salto 7*, *Zeppelin 7* og *Malimo* er vårt inntrykk at det ikke er et stort fokus i disse læremidlene på at skriveoppgavene skal gi elevene et formål med deres skriving av tekster. Til sammen i disse læremidlene fant vi kun ni skriveoppgaver som uttrykte et formål til elevene. Lærerveiledningen til *Salto* sier at det er formålet som bestemmer hva og hvordan elevene skal skrive. De sier også at det er viktig at læreren kommuniserer til elevene hvorfor de skal skrive en tekst. Vi kunne ikke finne at det sto noe om å gi elevene et formål med deres skriving verken i lærerveiledninga til *Zeppelin 7*, eller i selve læreboka. Det samme gjelder for *Malimo*. Vi fant ingenting på denne nettsiden om formål i forbindelse med skriving. Et av SKRIV-prosjektets funn var at skriveoppgavene ofte manglet et tydelig formål (Kringstad og Kvithyld, 2013, s. 34). Også vår innholdsanalyse viser at skriveoppgavene i de læremidlene vi har sett på, ofte mangler et tydelig uttrykt formål. Vi lurer derfor på om forfatterne av disse læremidlene vi har sett på, mener at det er opp til læreren å gi elevene et formål for skriveoppgaven. Er det slik at de tenker at læreren skal gi dette formålet muntlig som en tilleggsopplysning til skriveoppgaven slik den står i læreverket? Ifølge Kringstad og Kvithyld har norsklærere ofte en formening om hva

formålet med skrivingen er, men at det ligger et potensiale i å formidle dette til elevene (2013, s. 34). Smith og Swain sier at det er nødvendig å gi elevene et formål med skriveoppgaver slik at de kan vurdere hvorvidt teksten deres svarer på skriveoppgaven, altså om teksten de har skrevet, er tilfredsstillende (2011, s. 13-14). For å få til dette, må elevene kunne ha formålet tydelig for seg i den konkrete, skriftlige oppgaveformuleringen. Vi hevder derfor at det ikke er nok at læreren formidler skriveoppgavens formål muntlig.

Siden vi fant så få skriveoppgaver som uttrykte et formål, har vi undret oss over hva dette kan gjøre med elevenes skriving. Smidt viser til Skrivetrekanten og sier at dersom man gir oppmerksomhet til formålet, vil det føre til en oppmerksomhet på innhold og form (2011, s. 17). Kringstad og Lorentzen sier at det å avkode skriveoppgaven og avklare hvorfor og hvordan en tekst skal skrives, er en viktig strategi for å planlegge og formulere en tekst. De er inne på det samme som Smidt når de sier at uten at elevene har et klart og tydelig formål, vil det være vanskelig for dem å velge ut relevant innhold og avgjøre hvilken form teksten skal ha. Et manglende formål kan også føre til at elevene ikke opplever skrivingen som relevant og meningsfull (Kringstad og Lorentzen, 2015, s.17). Ifølge læreplanen skal elevene kunne skrive tekster som blant annet er tilpasset ulike formål (Utdanningsdirektoratet, 2013). At det er opp til læreren å formidle skriveoppgavens formål til elevene, enten de læreren designer selv eller velger ut fra læreverkene, fordrer at læreren er faglig oppdatert og har god kjennskap til læreplanen og dens intensjoner.

## **6.2 Mottakere - lite variasjon**

Til sammen i de tre læreverkene vi så på fant vi 29 (av 111) skriveoppgaver som eksplisitt uttrykte en mottaker til elevenes tekster. 16 av disse mottakerne var kjente, for eksempel rektor eller læreren. Ni av mottakerne var ukjente, for eksempel et publikum eller politikerne. I fire av skriveoppgavene fikk elevene selv velge mottakeren, hvem de skulle skrive teksten sin til. I lærerveiledninga til *Salto 7* står det at læreren må kommunisere til elevene om hvem som skal lese, lytte eller bli overbevist av teksten de skriver (s. xix). *Zeppelin 7* sin lærerveiledning har et utdrag fra læreplanen om mottaker (s. 34), men nevner det ellers ikke. Når det gjelder *Malimo* har vi ikke funnet noen

lærerveiledninger med tanke på skriving generelt eller spesielt for de skriveoppgavene vi har sett på. Alle oppgaver som er lagt ut på nettsiden har en produktbeskrivelse som forteller litt om oppgavene, men produktbeskrivelsene vi har sett på sier ingenting om mottakere til tekstene elevene skal skrive.

Vår undersøkelse viser at de tre læreverkene i ulik grad har gitt elevene mottakere å skrive til gjennom skriveoppgavene. Det er noe variasjon når det gjelder kjente og ukjente mottakere, men vi ser samtidig at det er sjelden at mottakerne som er nevnt i oppgaveformuleringen faktisk skal møte tekstene elevene skriver. De gangene tekstene er ment å møte mottakeren er det som regel i en skolesituasjon, og gjerne som en veggplakat eller framføring for klassen. Det vil si at det er få ganger at tekstene får reelle lesere, og spesielt reelle lesere utenfor skolen. Otnes viser til en studie der Jeanette Bopry problematiserer at autentisitet i skolesammenheng ofte har vært knyttet til verdenen utenfor skolen, og der Bopry sier at autentiske aktiviteter like mye bør knyttes til læringsfellesskapet og skolekulturen. Otnes sier at det finnes reelle relasjoner og situasjoner på skolen som kan utnyttes i skriveoppgaver (Otnes, 2014, s. 248). Gardner sier at man må se på hver skriveoppgave i sammenheng med dem som elevene har fått tidligere og dem som elevene skal få senere, og slik sikre at det blir variasjon med tanke på formål og mottaker av tekstene elevene skriver (Gardner, 2008, s. 19-20).

Læreplanen gir også føringer når det gjelder dette. Under norskplanens formål for fag finner vi at elevene skal kunne produsere «ulike typer tekster (...) og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier.» (Utdanningsdirektoratet, 2013). For å få til dette er det viktig at elevene blant annet får prøve å skrive til ulike mottakere, det bør være variasjon i de mottakerne og situasjonene som nevnes i oppgaveformuleringene. Vi fant noe variasjon i spesielt ett av læremidlene vi så på, men større variasjon, både når det gjelder mottaker, formål og bruk, hadde vært ønskelig i alle de tre læremidlene.

### **6.3 Tekster i bevegelse?**

Vår gjennomgang av læremidlene viser at det er lite fokus i skriveoppgavene på at elevenes tekster skal brukes til noe i etterkant av skrivingen. Til sammen så vi på 111 skriveoppgaver i de tre læremidlene. Av disse skulle 28 av skriveoppgavene brukes til noe i etterkant. Flesteparten av tekstene skulle brukes til å framføres i klassen, mens ti skriveoppgaver hadde potensiale til å brukes i autentiske situasjoner utenfor

klasserommet, se kapittel 5.1.1 og 5.2.1. Lærerveiledninga til *Salto 7* oppfordret læreren til å legge opp til autentisk skriving slik den foregår utenfor skolen, men dette kom i liten grad fram i skriveoppgavene (s. xx). Lærerveiledninga kom heller ikke med forslag til hvordan dette kunne gjøres. Vi lurer derfor på om de mener at læreren skal finne disse autentiske skrivesituasjonene selv og tilpasse skriveoppgavene fra læreverket til dem, eller om de mener at læreren må lage slike skriveoppgaver og skrivesituasjoner selv. Dette bør i så fall komme bedre fram i lærerveiledningen. I *Zeppelins* lærerveiledning kom de med noen få forslag til hvordan elevtekstene kunne brukes til noe i etterkant av skrivingen (s. 125 og s. 142). Begrepet autentisk skriving ble derimot ikke brukt i dette læreverket. På sidene til *Malimo* ble det etter det vi kan se, ikke gitt forslag til hva tekstene kunne brukes til, dette kom heller ikke fram i skriveoppgavene derfra.

I læreplanen for K06 skal elevene lære å uttrykke seg i norskfaglige sjangrer på en hensiktsmessig måte (Utdanningsdirektoratet, 2013). Otnes sier at dersom elevene skal lære seg å skrive på en hensiktsmessig måte, må de oppleve både fiktive og autentiske skrivesituasjoner (2013, s. 203). I de tre læremidlene vi så på var det, som tidligere nevnt, til sammen 28 av 111 skriveoppgaver som eksplisitt uttrykte til elevene hva tekstene skulle brukes til i etterkant. Det var altså et større fokus på ikke-autentiske skrivesituasjoner enn på autentiske skrivesituasjoner i læremidlene vi så på. Dersom en lærer ikke er bevisst på dette, og derfor selv ikke lager autentiske skrivesituasjoner for elevene, kan en konsekvens av dette være at elevene ikke lærer seg å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike skrivesituasjoner. Samtidig er kan det virke motiverende for elevene at tekstene de skriver møter en leser, at de får en bruk. En annen konsekvens av mange ikke-autentiske skrivesituasjoner kan derfor være at elevene ikke blir motivert for skriving. Funnene fra innholdsanalysen vår viser at det er lite variasjon med tanke på hvordan tekstene skal brukes. Det er en overvekt av skriveoppgaver som skal framføres for klassen, mens de få skriveoppgavene som legger opp til autentiske skrivesituasjoner utenfor klasserommet som oftest er bok- eller filmanmeldelser som skal publiseres på hjemmesider eller i aviser. SKRIV-prosjektet utviklet de ti tesene om skriving i alle fag, én av tesene er å *sette tekster i bevegelse*. Framlegg i klassen blir her framhevet som viktig for å skape en tekstkultur i klassen der det å produsere tekster får en status som viktig og interessant. Det blir også lagt vekt på at tekstene skal få et liv utenfor klassen og hvordan det kan gjøres (Smidt, 2011, s. 34).



## 6.4 Velge sjanger selv?

Av de 111 skriveoppgavene som vi har sett på plasserte vi 103 under kategorien *form*. Alle skriveoppgavene fra *Zeppelin 7* og *Salto 7* havnet i denne kategorien, mens ingen av skriveoppgavene fra *Malimo* gjorde det. Fra *Zeppelin 7* kategoriserte vi fire av skriveoppgavene som skrivehandlinger, og 39 som sjangre. Fra *Salto 7* ble fem skriveoppgaver kategorisert som skrivehandlinger og 55 som sjangre. Se kapittel 3.3 hvordan vi har skilt mellom disse to. Lærerveiledningen til *Zeppelin 7* påpeker at skriving er en av de grunnleggende ferdighetene, og at trening av den må få stor plass i norskfaget. Det blir listet opp 14 ulike sjangre, og det blir hevdet at elevene gjennom disse får trening i å skrive (s. 34). Videre kan vi lese at det er viktig at elevene blir presentert for gode eksempeltekster før de selv skal skrive, og det påpekes at disse eksempeltekstene ikke skal være et fast mønster som elevene skal følge til punkt og prikke, men gi dem inspirasjon og ideer (s. 43). I lærerveiledningen til *Salto 7* kan vi lese at det er formålet med skrivingen som bestemmer hva og hvordan elevene skal skrive, og uten å utdype det mer kommer de så med eksempler på sjangrer elevene skal skrive i de ulike kapitlene i boka (s. xx). Et annet sted i denne lærerveiledningen står det at kunnskap om sjanger kan hjelpe elevene til å finne en form på teksten, men de understreker at tekstens form styres av formålet med teksten og konteksten teksten skrives i (s. xix). Når det gjelder *Malimo* har vi ikke funnet at det blir skrevet noe om sjanger eller skrivehandlinger på nettsiden. Som vi var inne på i kapittel 2.3 har det vært diskusjoner rundt sjanger blant skrivedidaktikere i flere år, og diskusjonen er nok ikke over. Smidt ser på sjangrer som mønstre for hvordan man skal handle og uttrykke seg i sosiale situasjoner, og at det er sammenhengen og formålet som skaper sjangeren. Han oppfordrer lærere til å arbeide med sjanger, blant annet med modeller og bevisstgjøring av sjangertrekk. Han påpeker imidlertid at tekster og sjanger må settes inn i en sosial sammenheng, de må ha et formål (Smidt, 2011, s. 27-28). I norskplanens formål med faget står det at elevene skal kunne tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier. Etter 7.trinn er det et kompetansemål at elevene skal kunne «skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevene skal altså kunne tilpasse formen på teksten sin

etter ulike formål, mottakere og medier. Med unntak av de åtte skriveoppgavene fra *Malimo* undrer vi oss derfor over at sjanger eller skrivehandling er spesifisert i alle skriveoppgavene vi har sett på. Elevene får ikke velge sjanger ut fra formål, mottaker eller medier selv, sjangrene er allerede valgt ut for dem i skriveoppgavene, slik som i eksempelet under:

Argumenter i et debattinnlegg om hvorfor retusjerte bilder øker kroppspresset.  
Eksempel fra Salto 7B (Bjerke & Pedersen, 2017, s. 232)

Dersom elevene selv skulle få mulighet til å velge sjanger kunne oppgaveformuleringa for eksempel vært formulert slik i stedet, «Skriv en argumenterende tekst om hvorfor retusjerte bilder øker kroppspresset.» I den siste oppgaveformuleringa ville eleven selv kunne valgt blant ulike typer argumenterende sjangre. Dersom elevene skulle få trening i å tilpasse sjangeren til formål, mottaker og medier burde oppgaveformuleringen i tillegg inneholdt opplysninger om hva formålet med teksten er, hvem som skal lese den og hvor den eventuelt skal publiseres. Vi tror at dersom elevene skal lære seg å tilpasse språk og form på teksten sin til ulike formål, mottakere og medier må de få øve på det. Da kan det være hensiktsmessig at elevene selv får velge sjanger ut fra oppgaveformuleringens informasjon om nettopp dette, og at sjanger ikke alltid er bestemt på forhånd av skriveoppgavens forfatter(e). Vi tror at en større variasjon når det gjelder om elevene eller oppgavedesigneren er den som velger teksttype, sjanger eller skrivehandling, er bedre enn slik det er i læreverkene vi har sett på.

## 6.5 Lærebok og supplering av den

I stortingsmeldingen *Kultur for læring* ble det hevdet at læremidler er et av de viktigste virkemidlene i opplæringen, og at det mest dominerende læremiddelet er læreboka (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 35).

Forskningsprosjektet *ARK&APP* (2016) viste at lærere i grunnskolen i større grad enn andre lærere velger papirbaserte læremidler, og at de oppfattet læreboka som det mest sentrale læremiddelet i undervisningen. *ARK&APP* viste også at grunnskolelærere supplerer læreboka med andre læremidler og ressurser der de ser at læreboka ikke strekker helt til. Også Wollscheid, Røste og Vaaglands undersøkelse om bruk av

supplerende materiale i undervisningen viser at lærere ofte kombinerer standard læreverker med ulike typer av supplerende materiale, både digitalt og i papirformat (2018, s. 22-24). Fem av våre informanter opplyste at de supplerer skolens læreverker med andre ressurser. Kun én av informantene oppga at hun kun brukte læreverket skolen hennes nettopp hadde kjøpt inn. De to siste informantene våre oppga at de ikke brukte et fast læreverker i det hele tatt. At flestparten av våre informanter supplerer læreverket med andre ressurser, eller ikke bruker et fast læreverker i det hele tatt, tror vi kan ha en sammenheng med det vi skriver om i kapittel 1.2, nemlig at det i de siste årene har vært en stor økning i antall læremidler og ressurser på internett. Alle våre informanter kjenner til flere av disse nettsidene, og nesten alle bruker dem i sin undervisning. Som vi skrev om i kapittel 2.1.2 har salget av læremidler har gått ned de siste årene.

Etter det vi kan se, foreligger det lite norskdidaktisk forskning på dette feltet, men noen av de mest kjente norske sidene på Facebook ble opprettet i 2013 og 2015 (Teachingfuntastic og Malimo). Vi har jobbet i skolen fra 2011 og 2012, men det var først rundt 2015 – 2016 at det ble vanlig å bruke slike nettressurser. I denne tiden delte flere av våre kollegaer fra ulike skoler sine tips og erfaringer fra slike nettressurser på kurs og konferanser.

Når det gjelder hvilke ressurser våre informanter faktisk bruker til skriveoppgaver, oppga fire av våre informanter at de laget skriveoppgaver selv med inspirasjon fra ulike ressurser. De fire andre kopierte skriveoppgaver direkte fra nettressurser eller ulike læreverker. Dette stemmer med Kvistad og Smemos påstand om at mange av skriveoppgavene i skolen er laget av lærerne selv, eller at de har hentet skriveoppgavene fra ulike læringsressurser (2015, s.221). En årsak til at flere av informantene våre ikke brukte læreverkets skriveoppgaver var at de mente lærebøkene var utdatert og ikke relevant. Dette var også et av funnene til Wollscheid et al. (2019, s 8). Som Otnes (2015, s. 15-18) pekte på, finnes det få studier av skriveoppgaver både fra læreverker og de som lærerne selv har laget. Det kan tenkes at siden dette feltet innenfor skriveforskningen har hatt lite fokus, har heller ikke lærebokforlagene prioritert dette området.

## 7 Avslutning

Med denne undersøkelsen ønsket vi å finne ut hvilket fokus skriveoppgaver i noen læremidler har. Som en forundersøkelse gjorde vi et lite intervju med åtte lærere. Vi ønsket å finne ut om de hadde et læreverk de brukte fast, hvilket det i så fall var og hvorfor de brukte det, og i motsatt fall hvorfor de ikke hadde et læreverk de brukte fast. Vi ønsket også å finne ut om de supplerte læreverket(ene) de brukte med andre læremidler, og hvorfor de eventuelt gjorde det. I tillegg ønsket vi å høre disse lærerens meninger om hva en god skriveoppgave bør inneholde. Vi tok utgangspunkt i intervjuene når vi valgte ut de tre læremidlene vi gjorde innholdsanalyse av. Vi så nærmere på læremidler som en eller flere av lærerne vi intervjuet brukte selv. Vi endte opp med fire kategorier til innholdsanalysen *formål*, *mottaker*, *bruk* og *form*. Disse kategoriene hadde i hovedsak sitt utgangspunkt fra SKRIV-prosjektet og Normprosjektet, men også noen av lærerne vi intervjuet, snakket om en eller flere av disse kategoriene da de ble spurt om hva en god skriveoppgave bør inneholde.

Fra intervjuene fant vi ut at de fleste lærerne brukte et læreverk som skolen hadde kjøpt inn til norskfaget. Én av lærerne oppga at hun brukte dette læreverket fast uten å supplere med andre læremidler, mens de andre oppga at de supplerte skolens læreverk med andre læremidler i tillegg. To informanter oppga at de ikke har et fast læreverk de bruker i norskfaget. Svarene fra lærerne vi intervjuet ser ut til å stemme overens med et par andre undersøkelser om læreres bruk av læremidler (Gilje et al., 2016 og Wollscheid, Røste & Vaagland, 2018).

Innholdsanalysen av læremidlene *Zeppelin 7*, *Salto 7* og *Malimo* viste at det er ganske lite fokus på *formål* i skriveoppgavene vi har sett på. Det er heller ikke et stort fokus på *mottaker* i de skriveoppgavene vi har sett på. Selv om mottakerne både var *kjente* og *ukjente* var det lite variasjon i hvem disse mottakerne var, ofte var det læreren, klassen eller rektoren som var mottakerne. Det var sjeldent lagt opp til at mottakeren nevnt i oppgaveformuleringen faktisk skulle lese teksten elevene skrev. De fleste skriveoppgavene i *bruk* skulle framføres for klassen, og de tekstene som skulle få et liv utenfor klasserommet var i hovedsak film- eller bokanmeldelser som skulle publiseres på hjemmesider eller sendes inn til aviser.

Både *Zeppelin 7* og *Salto 7* har et stort fokus på *form*, og spesielt på sjanger. I form-kategorien skilte vi mellom sjanger og skrivehandling. Ifølge læreplanen K06 skal elevene lære å tilpasse språk og form etter formål, mottaker og medier, og vi spør oss derfor om det er hensiktsmessig at læreverkene forfattere i så stor grad velger sjangrene for elevene. Vi tror det vil være mest hensiktsmessig dersom skriveoppgavene i større grad varierer mellom at elevene får velge teksttype selv, og at oppgavedesigneren velger for dem.

Vi har sett på skriveoppgavene i de tre læremidlene, samt hva lærerveiledningene til disse sier om skriving, vi har ikke sett på hvordan lærere og elever har jobbet med dem. Dette, sammen med at vi har sett på skriveoppgavene i lys av kun fire kategorier, gjør at vi ikke får et helhetlig bilde disse skriveoppgavene. Likevel mener vi at vår undersøkelse kan si noe om læremidlenes syn på skriving.

Noe som slår oss når det gjelder læreverkene vi har sett på, er det store antallet skriveoppgaver som er i lærebøkene. I vår undersøkelse så vi ikke på de skriveoppgavene som inviterte til fragmenterte tekster. Til tross for dette så vi på 43 skriveoppgaver i *Zeppelin 7* og 60 i *Salto 7*. Det sier seg selv at elevene ikke har tid til å jobbe med alle disse skriveoppgavene i løpet av ett skoleår. Læreren, eller elevene, må derfor velge hvilke som skal jobbes med i løpet av skoleåret. I innledningen viste vi til Smidt og hans påstand om at det hadde vært et poeng å bruke tiden på færre skriveoppgaver som fullføres og blir lest, enn å bruke den på mange som ikke fullføres og som ikke blir lest (Smidt, 2011, s. 30-32). Vi tror at det hadde vært enklere for læreren å finne og velge relevante skriveoppgaver dersom det hadde ikke vært så mange av dem i lærebøkene. Kanskje hadde man da også brukt mer tid på dem dersom læreboka hadde færre, men gode og varierte skriveoppgaver som la opp til ulike skrivesituasjoner.

Det kunne vært interessant å undersøke om *formål*, *mottakere*, *bruk* og *form* i skriveoppgaver har innvirkning på elevenes motivasjon for skriving og på tekstene de skriver som svar på oppgaveformuleringen. Med ny læreplan, *Fagfornyelsen*, like om hjørnet vil det også være interessant å se hvordan skriveoppgaver i de nye læremidlene som kommer, vil ivareta dens intensjoner og mål, spesielt med tanke på dybdelæring som er et viktig prinsipp i den.

Vi startet oppgaven med «Rolf» som ikke ville være med på skolens turdag fordi han visste at det var ensbetydende med å skrive stil. Vårt mål og vårt håp for skriveundervisningen er at elever som «Rolf» ikke skal se behovet for å be mor sende «seddel» til skolen med unnskyldninger for å unngå meningsløse skrivesituasjoner, men heller oppleve skriving som noe de har bruk for, noe de ser nytten av, noe som er verdifullt.



## 8 Litteraturliste

- Auståker, J. S. (2019, 26. September). *Lærere klager på for dårlige lærebøker - gjør seg til lovbrytere*. NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/innlandet/laerere-piratkopierer-boker-i-norske-skoler-1.14716121>
- Bachmann, K. E. (2004). «Læreboken I reformtider – et verktøy for endring?» I G. Imsen (Red.) *Det ustyrige klasserommet: Om styring samarbeid og læringsmiljø i klasserommet* (s. 119-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakke, J. O. (2014). Å «late tanker» med penn og tastatur – om Skrivehjulet og skrivning som grunnleggende ferdighet. I: K. Kverndokken (Red.). *101 skrivegrep: – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstsaking*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Belma (u.å.). Gold award 2018. Hentet fra: <https://www.belma-award.eu/index.php?id=141eb1d5b68215bb35580012eb767081>
- Bennett, H-M.E. (2015, 17.oktober). Norsk læreverk vant gull i Frankfurt! Skolemagasinet. Hentet fra: <https://www.skolemagasinet.no/3-pressemeldinger/770-norsk-l%C3%A6reverk-vant-gull-i-frankfurt>
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I: A. J. Aasen & S. Nome (red). *Det nye norskfaget*, s. 161-187. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). *The wheel of writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency*. The Curriculum Journal, 1-18.
- Bergersen, H. (1935): *Morsmålsopplæringen: en undersøkelse av lærestoffet*. Oslo: Gyldendal.
- Bjerke, K, K. og Pedersen, M, O. (2017). *Salto 7b – Elevbok*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Bjerke, K, K., Eide, M, A. og Lundberg, P. (2017). *Lærerens bok 7a*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Bjerke, K, K., Eide, M, A. og Lundberg, P. (2017). *Salto 7a – Elevbok*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Bjørkvold, T. (2015). Fra avskrift til populærvitenskapelig artikkel: mottakerbevissthet som didaktisk grep.I: Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge. Vol. 9. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/10642/2957>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- DeSeCo (2005) The definition and selection of key competencies – Executive Summary. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (Lastet ned 31.juli 2019)



- Gardner, T. (2008) *Designing Writing Assignments*. Urbana Ill: National Council of Teachers of English.  
Hentet fra: <http://wac.colostate.edu/books/gardner/>
- Gilje, Ø., Ingulfsen L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A. ... Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra: [https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp\\_syntese\\_endelig\\_til\\_trykk.pdf](https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf)
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagesæther, P.V. (2013, 29.januar). Dette er Norges mest populære skolebøker. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/9vBQp/Dette-er-Norges-mest-populare-skoleboker>
- Hertzberg, F. (2001). *Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse*. *Rhetorica Scandinavica*, 18, 92–105.
- Holm, D., Løkken, G.B. og Bjørkvold, T. (2013). *Zeppelin lærerveiledning til språkbok 7, lesebok 7 og lesebok 7 pluss*. Oslo: Aschehoug
- Holm, D., Løkken, B. G. og Bjørkvold, T. (2008). *Zeppelin språkbok 7*. Oslo: Aschehoug
- Holm, D., og Løkken, B. G. (2008). *Zeppelin lesebok 7*. Oslo: Aschehoug
- Håland (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*. Vol. 15. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvordan-samtaler-larer-og-elever-om-modelltekster-et-bidrag-til-modelltekstdidaktikken/>
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk – Korleis støtte elevane si skrivning i ulike fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. og Otnes, H. (2012). «Skriv en tekst ...!» Skriveoppgaver i lærebøker for norskfaget på ungdomstrinnet. I: *Norsklæreren 2*, s., 60-69
- Iversen H. og Otnes H. (2016). *Å lære å skrive – Tekstkompetanse I norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget? I: *Norsklæreren 4*, (S. 31-36).
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2015).  
Å lede gode skriveprosesser. Eksplisitt skriveopplæring i klasserommet. *Skrivesenteret*. Hentet fra: [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Gode\\_skriveprosesser\\_web\\_lav.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Gode_skriveprosesser_web_lav.pdf)

- Kvale, S. og S. Brinkmann (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kverndokken, K. (Red.). (2014). *101 skrivegrep om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Kvistad, A. H. og Smemo, J. (2015). *Den gode skriveoppgaven? – En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet*. I H. Otnes (Red.) Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindstedt, H. (2019, 6. april). Hjærnan bakom succèklassen gör bokdebut. *PuddingeDirekt*. Hentet fra: <https://www.stockholmdirekt.se/nyheter/hjarnan-bakom-succeklassen-gor-bokdebut/repdb!qMy@pkPGDawefFtlKHLWlg/>
- National Writing Project (u.å.). *History of NWP*. Hentet 6. oktober 2019 fra <https://www.nwp.org/cs/public/print/doc/about/history.csp>
- NTNU (u.å., a). Normprosjektet. Hentet 10. mai 2019 fra <https://www.ntnu.no/ilu/normprosjektet>
- NTNU (u.å., b). *Forventningsnormene*. Hentet 12. mai 2019 fra <http://norm.skriveresenteret.no/forventningsnormene/>
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*, Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Ongstad, S. (2009). Kan skriverutvikling planlegges? Enkelteleven i møte med skolens oppgavekultur. I: L. S. Evensen, F. Hertzberg, H. Otnes, O. K. Haugaløkken (red). 2009: *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*.
- Otnes, H. (2013). Fiktive skriveroller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver. I: N. Askeland, E. Maagerø og B. Aamotsbakken (Red.). *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika forlag.
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I: H. Otnes, (Red.) *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I: A. Skaftun, P. Uppstad og A. Aasen (Red.) *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pedagog Huddingen (u.å.). Maria Wiman: "Mina elever tar ofta I från tårna for att læra sig". *Pedagog Huddingen*. Hentet fra: <http://www.pedagoghuddinge.se/projekt-och-utveckling/arets-pedagog/mina-elever-tar-ofta-i-fran-tarna-for-att-lara-sig/>
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring. (4. utg.)* Oslo: Landslaget for norskundervisning/ Cappelen Akademiske forlag.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (Red.). (2010). Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet. Oslo: Novus forlag.

- Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrivesenteret (2013a) Læreplanrevisjonen: Hva, hvorfor og hvordan? Hentet 31. juli 2019, fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/laereplanrevisjonen-hva-hvorfor-og-hvordan/>
- Skrivesenteret (2013b). Kva er nytt i dei reviderte læreplanane? Hentet 31. juli 2019, fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/hva-er-nytt-i-de-reviderte-laereplanene/>
- Skrivesenteret (2013c). *Skrivehjulet*. Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret (2013d). *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*. Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/om-oss/>
- Skrivesenteret (2014). *Normprosjektet*. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/normprosjektet/>
- Skrivesenteret (2015). *Skriverammer*. Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer/>
- Smemo, J. og H. Solem (2015). Skriveoppgaver i skriveprøvene. Oppgavedesign, utfordringer og erfaringer. I: Otnes, H. (Red.) *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2010b). *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring*. I *Norsk læreren* 4 (2010), s. 18-24.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I: J. Smidt, R. Solheim, A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring* (s. S. 9-41). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2018). *Norsk faget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Smidt, J. (Red.) (2010a). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag/Skrivesenteret.
- Smith (2011). *Writing Assignment Framework and Overview*. Hentet fra: [https://www.nwp.org/cs/public/download/nwp\\_file/15410/Writing\\_Assignment\\_Framework\\_and\\_Overview.pdf?x-r=pcfile\\_d](https://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/15410/Writing_Assignment_Framework_and_Overview.pdf?x-r=pcfile_d)
- Smith, M. og Swain, S. (2011). National Writing Project: *“Wise Eyes – Prompting for Meaningful Student Writing”*. Hentet fra: [http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp\\_file/15440/Wise\\_Eyes.pdf?x-r=pcfile\\_d](http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/15440/Wise_Eyes.pdf?x-r=pcfile_d)
- Solheim, R. (2011). *Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivninga til?* I Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (2011). *På sporet av god skriveopplæring: ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Solheim, R., A. Larsen og A. Thorvatn (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre døme. I J. Smidt (Red.) Skrivning i alle fag – innsyn og utspill. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R., og Matre, S. (2014). *Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet"*. *Viden om Læsning 2014 (15)*, s. 76-89
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 2003-2004). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2019c): Læreplan i norsk – forslag. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/fagfornyelsen/lareplanutkast/nor1-06---lareplan-i-norsk.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i norsk (nor1-01). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Høring læreplan i norsk*. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=712>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. mars). Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer. Hentet 31.juli 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>
- Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling? Skrivdiskursar i norsk bøker for ungdomsskolen i 30 år. I: H. Otnes (Red.) *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wollscheid, S. & Røste, R. (2019). *Hvorfor lærere bruker kopier som læremateriell*. Utdanningsnytt. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidsliv-fagartikkel-laereryrket/hvorfor-laerere-bruker-kopier-som-laeremateriell/208141>
- Wollscheid, S., Røste, R., & Vaagland, K. (2018). *Jeg bruker mye kopier når elevene trenger det. En studie om hvorfor og hvordan lærere bruker supplerende materiale i grunnopplæringen*. (NOFA rapport 2018:14). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2499787/NIFUrapport2018-14-1.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

## Oppgaver fra Malimo.no:

<https://malimo.no/190skrivestartere/>

<https://malimo.no/butikk/190skrivestartere/>

<https://malimo.no/butikk/halloweenskrivestarter/>

<https://malimo.no/butikk/juleskrivestartere-2/>

<https://malimo.no/butikk/paskeskrivestartere/>

<https://malimo.no/butikk/valentinekort/>

<https://malimo.no/refleksskriving/>

<https://malimo.no/skumleklovner/>

# Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Vedlegg 2. Spørreskjema.

Vedlegg 3. Oversikt over eksempler fra innholdsanalysen.

Vedlegg 4. Et utvalg skriveoppgaver fra Zeppelin 7 og Salto 7.

## Vedlegg 1

# Skriveoppgaver I norskfaget

## Bakgrunn og formål

Vi er to studenter på fagdidaktisk master ved UIT, Norges arktiske universitet, som skriver en masteravhandling våren 2019. Tema for vår oppgave er skriveoppgaver i norskfaget. Vi er interessert i å lære mer om hva skriveoppgaver i læreverk brukt i skolen i dag inneholder, og hvor lærere finner skriveoppgaver de gir elevene. Vi ønsker også å finne ut hva lærere mener en god skriveoppgave bør inneholde.

Utvalget velges ut fra vårt kontaktnett og fra lærernes fagområde/kompetanse. Du blir spurt om å delta fordi du underviser i norskfaget på mellomtrinnet.

## Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å delta på ett intervju om skriveoppgaver og læringsressurser med tanke på skriveoppgaver. Vi regner med at intervjuet vil ta om lag 20-30 minutter. Vi tar notater underveis i intervjuet, og vi registrerer ingen personopplysninger. Alt vil behandles konfidensielt, og anonymiseres i publikasjonen av masteravhandlingen. Prosjektet avsluttes 15.mai 2019, alle notater vil da bli makulert.

## Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Marte Bellika eller Julie Hansen på mobil: Marte 99690213, Julie 97005977, eller e-post: [jha020@uit.no](mailto:jha020@uit.no).

Veileder: Morten Bartnæs. Tlf: 77660732, e-post: [morten.bartnaes@uit.no](mailto:morten.bartnaes@uit.no).

Med vennlig hilsen

Marte Bellika og Julie Hansen

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2

- 1) Bruker du læreverker i norskfaget, og i så fall hvilke(t)?
  - Hvis ja, hvorfor?
  - Hvis nei, hvorfor ikke?
  
- 2) Hvor finner du skriveoppgaver til langsvarsoppgaver?
  - Hvis ikke kun læreverker, hvorfor bruker du ikke læreverker til det?
  
- 3) Når det gjelder skriveoppgaver - Hvilke andre læremidler utenom læreverker kjenner du til?
  
- 4) Hva mener du en skriftlig oppgaveformulering bør inneholde?
  - Bruk stikkord ved behov: Mottaker, formål, sjanger/skrivehandling

## Vedlegg 3

### Oversikt over eksempler fra innholdsanalysen

#### Eksempel 1 fra Salto 7A

Skriv en fagtekst om aldersgrenser på film, spill eller sosiale medier, eller velg et emne selv. Formålet med teksten er å informere. Finn tre gode kilder. Teksten skal ha minst to illustrasjoner og ei alfabetisk kildeliste til slutt.

(Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 101)

#### Eksempel 2 fra Salto 7B

Arbeid i par. Finn opplysninger om hyttetoaletter gjennom replikkene til faren. Planlegg en reklameannonse for hyttetoaletter, slik dere tror faren til Anton lagde den. Bli enige om: hvem er mottakerne av reklamen, og hva er formålet? (...). Lag annonsen med tekst og bilde.

(Bjerke & Pedersen, 2017, s. 133)

#### Eksempel 3 fra Salto 7B

Skriv en reflekterende tekst om et tema. Den kan gjerne ta utgangspunkt i ei bok du har lest, slik som i eksempelteksten på side 52. Du kan også ta utgangspunkt i en av tekstene som hører til kapitlet, eller velge et helt annet tema som engasjerer deg. Teksten kan presenteres for en skrivekamerat eller leveres til læreren din.

(Bjerke & Pedersen, 2017, s. 53)

#### Eksempel 4 fra Salto 7B

Gjør om tegneserien til en fortelling om den første dagen på ungdomsskolen.

(Bjerke & Pedersen, 2017, s. 79)

Eksempel 5 fra Salto 7A

Hva mener du om lekser? Skriv en kort argumenterende tekst. (...)

(Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 208)

Eksempel 6 fra Salto 7B

Skriv en fordypningsoppgave om et selvvalgt tema. Presenter fordypningsoppgaven som et foredrag med en digital presentasjon. Hvordan vil du tilpasse en presentasjon og et foredrag for 3.klassinger? Foreldre? Klassen? Lærerne?

(Bjerke & Pedersen, 2017, s. 5)

Eksempel 7 fra Salto 7B

Argumenter i et debattinnlegg om hvorfor retusjerte bilder øker kroppspresset.

(Bjerke & Pedersen, 2017, s. 232)

Eksempel 8 fra Zeppelin språkbok 7

Tenk deg at du ønsker å bli med på en skoletur for å vurdere nye dataspill til norskfaget. Bare fire elever kan bli med. Skriv en søknad til rektor.

(Holm, Løkken & Bjørkvold, 2008, s.129)

Eksempel 9 fra Zeppelin språkbok 7

Tenk deg at det kommer en elev fra USA som skal gå i klassen deres i en uke. Eleven skal bo hjemme hos en av dere. Du vil gjerne at det skal være hos deg. Skriv en søknad til læreren din.

(Holm, Løkken & Bjørkvold, 2008, s.129)

Eksempel 10 fra Zeppelin språkbok 7

A) Velg to referenter som skriver møtereferat underveis.

B) Diskuter hva dere har lyst til å gjøre neste kroppsøvingstime. Skriv referat underveis (...)

C) (...) Lever referatet til læreren. Kanskje får dere gjennomført denne timen en gang?

(Holm, Løkken & Bjørkvold, 2008, s.125)

## Vedlegg 4

### Utvalg av skriveoppgaver fra Salto 7a

Gjør nyhetsreportasjen på sidene 12-13 om til en nyhetsartikkel. Bruk kriteriene i ramma.

- Tittelen skal informere og fange leserens oppmerksomhet.
- Ingressen skal fortelle det viktigste og skap leselyst.
- Brødteksten skal gi svar på spørsmålene hvem, hva, hvor, når, hvordan og hvorfor.

(Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 17)

Tenk deg at du får møte Bamunu. Kva vil du spørje henne om? Kva trur du ho svarer? Skriv intervjuet.

(Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 29)

Skriv en avisartikkel. Velg et av temaene nedenfor. Bruk kilder og skaff informasjon om saken. Ta notater og skriv artikkelen. Bruk den gylne hånd til å organisere teksten i fem deler.

Tema 1: jenters muligheter til skolegang i forskjellige deler av verden.

Tema 2: Hvordan plastemballasje skader miljøet.

(Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 34)

Tenk deg at Cornelia skriver et brev til familien etter at hun har bodd i treet en stund. Skriv brevet.

(Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 193)

Skriv et leserinnlegg der du svarer på spørsmålet i siste linje i diktet "Eksperiment".

(Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 221)

Se traileren til *Operasjon Arktis*.

A) Skriv en omtale av filmen basert på traileren. Målet med teksten er å få andre på din egen alder til å ville se filmen.

B) Lag en filmplakat til Operasjon Arktis. På plakaten må du ha med en kort tekst om handlingen, og navn på regissør og skuespillere.

(Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 224)

## Utvalg av skriveoppgaver fra Salto 7B

Tenk deg at du skriver et brev til Sadako mens hun ligger på sykehuset. Skriv brevet.

(Bjerke & Pedersen, 2017, s. 27)

Hvordan er det å være en katt? Hva gjør katten i løpet av et døgn? Hvordan opplever den verden rundt seg? Skriv en kort tekst der du reflekterer over det å være katt?

(Bjerke & Pedersen, 2017, s. 54)

Skriv en fagtekst om hvordan din egen språkbruk endrer seg når du er sammen med ulike grupper. Teksten skal presenteres for en skrivekamerat eller leveres til læreren din. Hvis du vil, kan du sette inn illustrasjoner med snakkebobler som viser noen av dialogsituasjonene.

(Bjerke & Pedersen, 2017, s. 83)

Nå skal du skrive en krimfortelling som skal passe for klassekameratene dine, eller noen som er yngre enn deg. Hvis du vil, kan du bygge videre på noen av oppgavene du gjorde tidligere i kapitlet.

(Bjerke & Pedersen, 2017, s. 109)

Lag et tankekart om New York. Bruk tankekartet til å lage en fagtekst, organiser i avsnitt med underoverskrifter

(Bjerke & Pedersen, 2017, s. 265)

## Utvalg av skriveoppgaver fra Zeppelin 7 lesebok

Tenk deg at du er journalist og skal skrive en reportasje i lokalavisa om det som har skjedd i hagen hos fru Berg.

- A) Lag et intervju med fru Berg.
- B) Skriv reportasjen og sett inn intervjuet. Husk mellomtitler.
- C) Sett inn ingress og byline.
- D) Lag en passende overskrift.
- E) Sett inn bilder du synes passer.

(Holm & Løkken, 2008, s.45)

Lat som om du er Gaute. Skriv en side i dagboka hans og fortell om det som skjedde 26. September. Hva tenker og føler han.

(Holm & Løkken, 2008, s.61)

Bytt ut ordet "døden" i teksten med ordet "livet". Skriv en tekst om livet. Skriv på PC og sett bilder til teksten din.

(Holm & Løkken, 2008, s.117)

Dere skal skrive hver deres biografi om en person utenfor klasserommet.

(Holm & Løkken, 2008, s.223)



## Utvalg av skriveoppgaver fra Zeppelin 7 språkbok

Skriv hver deres forskningsrapport av forsøket. Se på plakaten for å få tips.

(Holm, Løkken & Bjørkvold, 2008, s.115)

Hva vil du undersøke? Gjør forsøket og skriv en rapport.

(Holm, Løkken & Bjørkvold, 2008, s.115)

Skriv et nøytralt referat fra kampen ved å se på artikkelen.

(Holm, Løkken & Bjørkvold, 2008, s.123)

Hva kunne du tenkt deg å søke om tillatelse til? Skriv en søknad og legg i mappa.

(Holm, Løkken & Bjørkvold, 2008, s.129)

