



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Det må jo være et mål med det her også»

Læreres syn på formål, sjanger og mottaker for norskfaglige skriveoppgaver

—

Gunnlaug Bø

Masteroppgave i Lærerutdanning 5.-10. trinn. Mai 2016

30 studiepoeng



Sammendrag

Gjennom denne besvarelsen ønsker jeg å vise hvilket syn på formål, sjanger og mottaker som kommer til uttrykk i læreres valg av og refleksjoner rundt oppgavetekster for lengre skriveoppgaver i norskfaget. Skriveoppgaver står sentralt i skolens skriveundervisning. Hva lærerne uttrykker i oppgavetekstene vil derfor kunne si mye om deres prioriteringer i skriveopplæringa. De siste årene har en formålsrettet skriveopplæring erstattet mye av den plassen eksplisitte sjangrer hadde i læreplan og eksamensoppgaver. Samtidig spiller sjangeren fortsatt en rolle i dagens norskundervisning. Jeg ønsket derfor å analysere oppgavetekster og intervju lærerne med utgangspunkt i både konkrete oppgavetekster og generelt arbeid med skriveoppgaver. Dette ble gjennomført med to kvalitative arbeidsmåter: tekstanalyse og semistrukturert intervju. Jeg intervjuet fire lærere ved én ungdomsskole og analyserte ti oppgavetekster.

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at lærerne er bevisste på viktigheten av at elevene skal skrive for et formål og en mottaker. Samtidig kommer ikke dette synet klart fram i lærernes oppgavetekster, som jevnt over sier mer om eksplisitte sjangrer enn om tekstens formål. Lærerne er opptatt av at elevene skal kjenne til det store mangfoldet av sjangre, slik at de skal kunne velge en formålstjenlig sjanger på eksamen. De er imidlertid ikke like opptatt av at elevene skal øve seg på å skrive for ulike formål. Noen av lærernes uttalelser kan tyde på at de ser det som elevenes ansvar å se for seg et formål og en mottaker for egen tekst. De er også positive til tverrfaglige opplegg, fordi de andre fagene da kan bidra med formål til norskoppgaven. Det kan virke som om de ser på norskfaget som et «formålsløst» fag, som trenger andre fag for å tilføre oppgavene mening.

Forord

Plutselig er jeg her. Fem år på lektorutdanninga fullføres med denne besvarelsen. Studietiden har gått fort, samtidig som mye har skjedd og jeg har utviklet min kompetanse. Det siste halve året har jeg jobbet for å oppfylle min store drøm: å skrive masteroppgave. Prosessen har både vært interessant, seig og slitsom. Nå når jeg snart er klar for innlevering, ser jeg imidlertid hvor mye jeg har lært av å skrive denne oppgaven. Kunnskapene jeg har fått om skrivingens formål, sjanger og mottaker vil bli med meg når jeg til høsten begynner min karriere som skriveleer. Akkurat det må vel sies å være langt viktigere enn karakteren jeg får. Jeg kan dermed bekrefte at formålet med denne oppgaven er oppfylt.

Det er mange personer som skal ha sin del av æren for dette prosjektet. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min dyktige veileder Liv Evjen. Tusen takk for all inspirasjon, konstruktiv kritikk og oppmuntring. Uten deg hadde jeg ikke blitt oppmerksom på artikkelsamlinga *Å invitere eleven til skriving*, og da hadde heller ikke besvarelsen blitt slik den er i dag.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke mine lærere i norskdidaktikk Kari-Anne Sæther og Hilde Sollid. Jeg har lært noe nyttig i hver eneste forelesning med dere!

Fire lærere har bidratt til prosjektet ved å sende meg sine oppgavetekster og stille til intervju. Takk for at dere ønsket å dele deres erfaringer med meg midt i en travel skolehverdag, og takk til ressurslæreren ved skolen som organiserte det hele.

Jeg er heldig som har mange gode mennesker i livet mitt, både familie, venner og medstudenter. Takk til alle som har heiet på meg på ulike måter. Dere vet hvem dere er.

Mamma: Takk for at du har lest gjennom oppgaven min hele to ganger. Og takk for at du og pappa har gitt meg det viktigste grunnlaget for å fullføre høy utdanning.

Sist, men ikke minst, må jeg takke mannen min Espen. Du har hele veien sagt at du har tro på meg og at du er stolt av den jobben jeg gjør. Til tross for ensomme kvelder, ferdigmat og rotete leilighet, har du ikke gjort annet enn å oppmuntre. Snart kan du skryte av at kona di er lektor!

Tromsø, mai 2016

Gunnlaug Bø

Innhold

Sammendrag.....	I
Forord	II
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Disposisjon	3
2 Teoretisk bakgrunn.....	5
2.1 Tidligere forskning	5
2.2 Teoretiske modeller.....	7
2.2.1 Skrivehjulet og skrijving som grunnleggende ferdighet	7
2.2.2 Skrivetrekanten.....	8
2.3 Skriveoppgaven	9
2.4 Formål og mottakers funksjon for elevers skrijving	10
2.5 Sjangerens funksjon og rolle	13
2.6 Sentrale begreper.....	14
2.6.1 Oppgavetekst	15
2.6.2 Formål	15
2.6.2 Fiktive og reelle mottakere.....	16
3 Metode.....	17
3.2 Valg av metode.....	17
3.2.1 Tekstanalyse	17
3.2.2 Semistrukturert intervju.....	18
3.5 Valg av analyseenhet og informanter	19
3.6 Tilnærming til analysen.....	21
3.7 Metodekritikk	21
3.7.1 Fokus	21

3.7.2 Intervjusituasjonen	22
3.8 Kategorier	23
4 Resultat	25
4.1 Funn fra analysen av oppgavetekstene	25
4.2 Kommentarer til kategorisering	27
4.2.1 Formål	27
4.2.2 Sjanger	28
4.2.3 Mottaker	30
4.3 Funn fra intervju med lærerne	32
4.2.1 Formål	32
4.3.2 Sjanger	35
4.3.3 Mottaker	38
5 Utfyllende drøfting	41
5.1 Lærernes oppfatning og prioritering av skrivingens formål	41
5.2 Formål – opp til eleven?	43
5.3 Innhold fra andre fag gir formål	45
5.4 Mottaker i sammenheng med tekstens formål	46
5.5 Sjanger som redskap eller mål?	48
6 Avslutning	51
Litteraturliste	54
Vedlegg	58

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Skriftlig kommunikasjon kan sies å være mer aktuelt enn noen gang. Moderniseringen av samfunnet har gjort at det kreves at man kan skrive en rekke ulike typer tekster for ulike situasjoner, både privat og i yrkeslivet. Den digitale kommunikasjonen har ført til at man kan skrive til hverandre uavhengig av geografisk avstand. Denne utviklingen påvirker naturligvis også den skrivingen som skjer i skolen.

Innføringen av Kunnskapsløftet ble starten på en rekke store endringer i den norske skolen. Kunnskapsmålene ble byttet ut med kompetansemål, og fem grunnleggende ferdigheter skulle utvikles i alle fag. Skrivning er en av disse. Det er ikke lenger bare norsk som har monopol på skrivingen, men det skal skrives innenfor alle fag. Også innenfor norskfaget ble rammene for skriving endret. Læreplanen i norsk har gjennomgått flere revisjoner de siste årene. De spesifikke sjangerne er nå byttet ut med ulike *teksttyper*. Læreplanen i norsk sier blant annet at elevene skal lære å skrive for ulike formål og mottakere: «De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier» (Utdanningsdirektoratet 2013). Formålet skal være det avgjørende for alle valg elever tar når de skriver. Når formålet har en slik avgjørende rolle for elevenes skriving, har det altså svært mye å si hvilket formål elevene skriver for, eller om de i det hele tatt får et formål for teksten sin.

Formålet med elevenes tekst kan blant annet uttrykkes gjennom den *oppgaveteksten* de får utdelt. Dette bringer meg inn på artikkelsamlingen som på mange måter har inspirert dette prosjektet, nemlig *Å invitere elever til skriving* av Hildegunn Otnes' (red. 2015). Denne samlingen representerer noe ganske nytt i norsk skriveforskning, ved at forfatterne retter fokuset mot *skriveoppgavers* posisjon i skolen. Det stilles blant annet spørsmål ved det faktum at skolen er svært oppgaveorientert, samtidig som det har blitt forsket lite på oppgaveteksten som objekt (Otnes 2015a). Når skriveoppgavene representerer en stor del av skolens skriveopplæring, kan man også lære mye om hvilket fokus skriveopplæringen har ved å se på oppgavetekstene.

Flere av artikkelforfatterne fra *Å invitere elever til skriving* etterlyser at et større fokus på formål i norsk skriveopplæring. Dette henger også nært sammen med at elevene kan skrive for

noen andre enn den vurderende læreren. Læreplanen sier altså at elevene skal skrive med utgangspunkt i tekstens formål og mottaker, samtidig som skriveforskere fortsatt etterlyser et *større* fokus på nettopp formål og mottaker i skriveopplæringen (Smemo og Solem 2015: 78, Veum 2015: 98-99).

Som nevnt har de eksplisitte sjangrene i læreplanen måtte «vike plassen» for en mer formålsoverordnet skriveopplæring, med ulike typer tekster. Iversen og Otnes (2016: 68-69) påpeker at skolens praksis har blitt kritisert for å forenkle sjangrene i retning av rigide tekstmønstre, strukturer og sjangerskjema. De fremmer utfordringen med å oppnå balanse i sjangerundervisningen, mellom modellering med vekt på tekstmønstre på den ene siden, og fokus på skriveformål, mottaker og situasjonskontekst på den andre. Dette gjorde meg interessert i å ikke bare se på formål og mottaker, men også finne ut mer om hvilket syn norsklærere i dag har på sjanger. Med dette perspektivet som bakgrunn, ble det aktuelt å se på lærernes oppgavetekster i norskfaget og hvordan disse uttrykker formål, sjanger og mottaker.

Tidligere har Otnes og Iversen (2012), skrevet artikkelen «Skriv en tekst...!», der de ser på skriveoppgaver i lærebøker, og hvilket syn på tekst, sjanger og skriveopplæring disse avspeiler. Jeg har valgt et lignende fokus i mitt prosjekt, da jeg vil analysere oppgavetekster og hvilket syn på formål, sjanger og mottaker disse gjenspeiler. Her vil jeg analysere de oppgavetekstene lærerne selv har valgt å gi elevene for lengre skriveoppgaver, samt intervjuer lærerne for å høre deres refleksjoner rundt oppgavetekstene og skriveoppgaver generelt. På den måten ønsker jeg å få fram *lærernes syn* på formål, sjanger og mottaker for skriveoppgaver i norskfaget. Det er tross alt læreren som styrer det som skjer i klasserommet og dermed legger premissene for elevenes skriving.

Med skrivingens formål, sjanger og mottaker i fokus, har jeg også blitt oppmerksom på meg selv som skriver og *hvorfor* jeg skriver denne besvarelsen. For en stund siden skulle en foreleser informere oss studentene om publiseringen av masteroppgavene våre, da han med glimt i øyet la til: «Når alt kommer til alt er det bare dere selv som kommer til å lese oppgaven deres i etterkant». Vi lo av kommentaren, samtidig som vi skjønnte at det ikke bare var spøk. Hvem vil vel være interessert i det vi skriver? Skriver vi for et annet formål enn bare det å avslutte utdanningen og prøve å få best mulig karakter av sensor? Det har vært umulig for meg å ikke tenke gjennom min egen skriveprosess i arbeidet med dette prosjektet. Når du kommuniserer, tilpasser du automatisk språket ditt etter hvem du snakker til. Hva du sier og hvordan du sier det, avhenger av hvem du ønsker å nå og med hvilket formål du henvender

deg til vedkommende. Dette gjelder også skriftlig kommunikasjon. Derfor kan man tenke seg at elevenes skriveutvikling i stor grad handler om hvilke mottakere og formål de skriver for – og ikke minst: at de i det hele tatt får formål og mottakere å skrive for. Lærernes syn på akkurat dette, og ikke mist hvordan de formidler det gjennom oppgavetekstene, er derfor et interessant område å undersøke.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i både læreplan, tidligere forskning og egen interesse, har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvilket syn på formål, sjanger og mottaker kommer til uttrykk i læreres valg av og refleksjoner rundt oppgavetekster for lengre skriveoppgaver i norskfaget?

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å intervju lærerne for å få fram deres refleksjoner, samt analysere oppgavetekstene deres med fokus på kategoriene formål, sjanger og mottaker.

1.3 Disposisjon

Besvarelsen vil videre bestå av en teoretisk bakgrunn, der jeg presenterer tidligere forskning og perspektiver på formål, sjanger og mottaker, samt en definisjon av aktuelle begreper. Deretter viser jeg hvilke metoder jeg har brukt for å komme fram til resultatene, for så å presentere og drøfte funnene fra undersøkelsen. Til slutt vil jeg oppsummere og reflektere rundt resultatet og videre forskning.

2 Teoretisk bakgrunn

2.1 Tidligere forskning

Kvistad og Smemo (2015: 221) er blant dem som poengterer at det er gjort bemerkelsesverdig lite forskning på skriveoppgaver i skolen med tanke på hvor oppgaveorientert skriveopplæringen er. Otnes (2015a:18) fremhever på sin side at en vesentlig andel av studiene på skriveoppgaver, innenlands og utenlands, er gjort på offentlige tekster og eksamener. Det er gjort færre større studier av skriveoppgaver i skolehverdagen, både inn i mot lærebokoppgaver og lærerformulerte oppgaver. Dette gjelder spesielt studier som fokuserer på skriveoppgavene i seg selv, ikke bare som en del av en studie av skriveforløp. Dette prosjektet skiller seg altså ut, ved at jeg skal fokusere på oppgaveteksten, ikke på hele skriveforløpet. Otnes (2015a: 22) trekker for øvrig et skille i forskningslitteraturen om skriveoppgaver, mellom dem som framhever formålet med skriveoppgaven som en avgjørende del av oppgaven, og dem som ikke gjør det. Jeg vil i det følgende presentere noen av forskningsprosjektene som er gjort de siste årene som fokuserer på formålet som en avgjørende del av skriveoppgaven.

Prosjektene jeg skal gjennomgå her, har alle utgangspunkt i et funksjonelt syn på skriving. Dette synet er blant annet bygd på Hallidays funksjonelle språkteori. I denne teorien er språket basert på *mening*, ikke på form, og på hvordan språket *fungerer* i menneskers hverdagsliv. Halliday ser blant annet på språket som handling og i relasjon til omgivelsene, og han gjør oppmerksom på den rollen språket spiller i den aktuelle situasjonen (Halliday 1998: 5, 229, 260). Den funksjonelle språkteorien har blitt mye brukt i både forskning og utdanning.

Et av prosjektene som bygger på Hallidays funksjonelle språkteori, er National Writing Project (NWP). Prosjektet ble grunnlagt i 1974, og består av nettverk av lærere fra hele USA og fra alle nivåer i skolen. Målet deres er å forbedre kvaliteten på skriveundervisningen (Kvistad og Smemo, 2015: 226). Lærerne i NWP har blant annet sett på hvordan man kan designe gode skriveoppgaver, og trekker i den forbindelse fram formål og mottaker som viktige (Smith og Swain 2011: 14). Jeg vil komme nærmere inn på noen av disse lærerne og forskernes synsvinkler på dette emnet i kapittel 2.5.

De siste årene har det blitt gjort flere studier av skriving i den norske skolen. To av de nyeste prosjektene er SKRIV og Normprosjektet. Forskningsprosjektet "Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring" (SKRIV) ble startet høsten 2006 av skriveforskningsmiljøet i

Trondheim, for å bidra til utvikling av læreres tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse når det gjelder skriving i alle fag. Et av de første spørsmålene forskerne stilte til materialet var hvorvidt skrivingen hadde et formål (Smidt 2010b: 20). Normprosjektet har, på lik linje med SKRIV, fokus på hva man kan gjøre med skrift og hva man kan oppnå gjennom skriving (Solheim og Matre 2014: 78). Prosjektet er en stor intervensjonsstudie om skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering i norsk skole, og løper ut våren 2016. Et av de viktigste målene ved studien har vært å utvikle vurderingsfelleskap for elevenes skriving. Lærerne i prosjektet har i denne sammenhengen jobbet med å lage skriveoppgaver, der det teoretiske grunnlaget er å se skriving som kontekstavhengig og som formålsrettet handling (Otnes 2013: 202).

Flere av funnene fra SKRIV og normprosjektet uttrykker noe av det samme: forskerne etterlyser et større fokus på formål og mottaker for elevenes tekster. Flere av lærerne i SKRIV-prosjektet har vært bevisste på hvor viktig det er at tekstene blir brukt til noe. Samtidig har forskerne sjelden sett lærerne eksplisitt diskutere på hvilken måte en tekst fungerer for sitt formål, og de sitter igjen med et inntrykk av at bruksdimensjonen ved tekstene er lite framme i tenkingen rundt skriving i skolen (Smidt 2010b: 23, Solheim, Larsen og Torvatn 2010: 63). Som et svar på disse funnene presenterte SKRIV-prosjektet ti teser for skriveopplæring i alle fag, for å gi lærerne noe til bruk i skriveopplæringen, blant annet når det gjelder fokus på formål og bruk (Smidt 2011: 13). Forskerne i normprosjektet fant på sin side få autentiske skrivesituasjoner og mottakere i materialet sitt. Det var ikke mange oppgaver som la opp til at teksten faktisk skulle leses av den nevnte mottakeren. Lærere og forskere i Normprosjektet har sammen kommet fram til at det er viktig at det skapes en troverdig skrivesituasjon slik at ikke mottakeren blir kunstig (Otnes, 2014: 152, 248). Her ble etter hvert også skriveoppgaven en viktig faktor; Både forskere og lærere i Normprosjektet erkjente at det ble vanskelig å vurdere elevtekster der skriveoppgaven var upresist formulert. De konkluderte med at det er både viktig og vanskelig å designe tydelige, relevante og motiverende skriveoppgaver (Otnes, 2014: 253). Funnene fra både SKRIV og Normprosjektet ligger tett opp til mitt prosjekt, der jeg skal se på hvorvidt skriveoppgavene uttrykker autentiske skrivesituasjoner og mottakere for elevenes tekster.

Skriveoppgavenes aktualitet i Normprosjektet har blant annet resultert i artikkelsamlingen, nevnt innledningsvis, av Hildegunn Otnes (red.2015): *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Artikkelsamlingen bygger i stor grad på funn fra

normprosjektet, og flere av artiklene vil også være aktuelle kilder til perspektiver for dette prosjektet.

2.2 Teoretiske modeller

Tekstens funksjon, formål og bruk har altså stått sentralt i funnene fra prosjektene jeg nevnte i forrige kapittel. Det er kanskje spesielt to teoretiske modeller som setter disse størrelsene i sammenheng, og som dermed blir sentrale for å presentere den teoretiske bakgrunnen for mitt prosjekt: Skrivehjulet og Skrivetrekanten.

2.2.1 Skrivehjulet og skriving som grunnleggende ferdighet

For å presentere Skrivehjulets teoretiske bakgrunn kan det være hensiktsmessig å starte med Kunnskapsløftet, grunnleggende ferdigheter og literacy. Tradisjonelt har norskfaget hatt en slags enerett på skriveopplæringen i skolen. Med innføringen av Kunnskapsløftet ble både det å lese, uttrykke seg skriftlig og muntlig, regne og å bruke digitale verktøy til såkalte *grunnleggende ferdigheter* som alle fag har ansvar for å utvikle hos elevene (Smidt 2012: 94). For å forstå bakgrunnen for læreplanen og de grunnleggende ferdighetene, må man også forstå begrepet *literacy*.

Literacy, eller skriftkyndighet, favner om både lesing og skriving i ulike situasjoner og til ulike formål, ifølge Kjell Lars Berge (2005). Han setter begrepet i sammenheng med det å skape mening med tekst: «Området «literacy» inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår der vi skaper mening med og i tekster, og det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har for vår måte å tenke på» (Berge 2005: 4). Forfatterne av rapporten «Framtidas norskfag» viser til Berge når de sier at literacy blant annet handler om det å kunne lese og skrive i ulike situasjoner og til ulike formål (Utdanningsdirektoratet 2006: 48). Begrepet literacy kan altså kobles direkte til formålsbegrepet. Samtidig kaller Berge (2005) Kunnskapsløftet for en literacy- reform, der skriftkyndighet blir kunngjort som selve grunnlaget for skoleopplæringen. Literacy handler altså blant annet om å skrive i ulike situasjoner og til ulike formål. Dermed bygger også selve Kunnskapsløftet på prinsipper som handler om at elevene skal skrive for ulike formål.

Kunnskapsløftets innføring av grunnleggende ferdigheter fikk ikke bare konsekvenser for fag som tradisjonelt ikke har hatt «ansvar» for skriveopplæring, men også for norskfaget som «opprinnelig» skrivefag. Rapporten «Framtidas norskfag» sier at den norskfaglige opplæringen i skriftlig og muntlig uttrykksform, krever en tilnærming der kommunikasjonssammenhengene står sentralt. Dette innebærer også at elevene må få trening i

kommunikative skrivesituasjoner, ved at de trenes i å henvende seg til ulike mottakere og i å arbeide systematisk med språk og tekst med ulike formål (Utdanningsdirektoratet 2006: 50).

Med innføringen av Kunnskapsløftet og skriving som grunnleggende ferdighet, ble det behov for en teoretisk modell som kunne fremme formålsrettet skriving. Det norske skriveforskningsmiljøet utviklet derfor Skrivehjulet. Berge, Evensen og Thygesen (2016) viser hvordan Skrivehjulet som teoretisk modell representerer en pedagogikk som bygger på handling og formål, framfor form og sjanger: “The primary trait during writing and during assessment is not formal features or indices of textual and/or linguistic form, but whether the text should be considered as a relevant representation of the act and its purpose”. En oppgavetekst bygd på prinsippene i Skrivehjulet skal altså legge mer vekt på formålet med teksten, enn på hvordan teksten skal formes, med språk og struktur. Hvordan teksten skrives avhenger av hvilket formål man skriver for.

Dagsland (2015: 204) understreker at Skrivehjulet er en idealtypisk modell med hensyn til hva som er og kan være skrivehandlingene i de ulike fagene. Modellen gir oss altså ikke et klart bilde av hvordan skrivehandlingene (og formålene) kommer til uttrykk i for eksempel ulike oppgavetekster. I denne besvarelsen ønsker jeg å bruke Skrivehjulet som nettopp *en idealtypisk modell*, eller som et uttrykk for det teoretiske bakteppet jeg bruker. Jeg kommer ikke direkte inn på modellens skrivehandlinger eller spesifikke formål, men heller på dens grunntanke om formål.

2.2.2 Skrivetrekanten

Skrivetrekanten er en aktuell modell å ta med i analysen av dette materialet, først og fremst fordi det er denne modellen lærerne sier de bruker i skriveopplæringen. Dette er en modell inspirert av Ongstads (2004: 94) triadiske syn på kommunikasjon og skriving: for å kunne ytre eller kommunisere, må man gi ytringen et *innhold*, en *form* og en *funksjon*. Disse tre aspektene ved ytringen utgjør her trekantens sider, og blir også omtalt som *hva*, *hvordan* og *hvorfor* man skriver (Smidt 2010b: 21). Ongstad poengterer at det å gå fra en dyadisk til en triadisk oppfatning egentlig innebærer å gå fra et språklig til et kommunikativt perspektiv (Ongstad 2004: 94). Med det dyadiske skillet har fokuset vært på innhold og form. Med formålssiden får trekanten en kommunikativ funksjon, der også tekstens mottaker blir aktuell.

Ongstad (2004: 101) baserer sitt syn på blant andre Halliday og den russiske skriveforskeren Bakhtins (2005) teorier, når han påpeker at triadene må forstås relasjonelt, ved at alle dens aspekter står i forhold til hverandre. Han advarer også at mot å «øve vold mot helheten i

ytringen» ved å velge én side, eller prioritere bestemte relasjoner og se bort fra andre. I denne avhandlingen vil mitt fokus først og fremst være på formålssiden i trekanten. Samtidig må jeg være forsiktig med å isolere formålet fra de andre sidene av trekanten, siden disse alltid står i relasjon til hverandre. Hvis formålet er utgangspunktet for oppgaveteksten, vil dette også påvirke skrivingens form og innhold. På samme måte vil en utelatelse av formål i oppgaveteksten påvirke form og innhold i elevens tekst.

Solheim, Larsen og Torvatn (2010) kommer med et viktig poeng angående Skrivetrekantens rolle i skriveoppgaver. De minner om at ikke alle sidene i trekanten vil være like sentrale i alle skriveoppgaver. Noen ganger vil hovedvekten være på det faglige innholdet, mens det andre ganger kan være på å gi elevene en tjenlig form å presentere stoffet sitt i (Solheim, Larsen og Torvatn 2010: 41). Dette er også et viktig poeng å ta med seg når jeg skal analysere materialets oppgavetekster i sammenheng med Skrivetrekanten og annen teori: Jeg kan ikke gå ut fra at alle skriveoppgaver nødvendigvis skal legge stor vekt på formålssiden av trekanten. Samtidig har altså den nyere teorien, beskrevet i forrige kapittel, etterlyst et større fokus på en formålsrettet skriveopplæring. Det er derfor interessant å se hvordan lærerens syn på en slik opplæring kommer til uttrykk, blant annet ved deres bruk av nettopp Skrivetrekanten. Jeg vil komme tilbake til Skrivetrekantens betydning for lærerne og deres syn på formål i kapittel 4.

2.3 Skriveoppgaven

Bakhtin (2005: 39) definerer forskjellen på en setning og en ytring med at ytringen forventer et svar eller en annen talers «svarende forståelse»: «Men ytringa vert frå første stund bygt opp med tanke på moglege svarande reaksjonar, og det er også i det vesentlege for deira skuld ho vert skapt [...] Det essensielle (konstitutive) kjennemerket til ytringa er at ho er *retta til nokon*, - ytringas *adressivitet*». En skriveoppgave kan sies å være en ytring, ved at læreren ytrer noe til eleven og forventer et svar. Hele formålet med en oppgavetekst, grunnen til at den blir skapt, er nettopp for å få elevene til å skrive en respons til den. Dermed bidrar oppgavedesigneren med å posisjonere eleven i teksten, og det blir avgjørende hvilke skrivesituasjoner som blir konstruert (Otnes 2015b: 244).

Otnes (2015a: 12) bruker et av Austins begrep når hun beskriver skriveoppgaven som en *direktiv språkhandling*. Hun begrunner dette med at skriveoppgaven passer Austins beskrivelse av en direktiv språkhandling, siden den er et type direktiv med den kommunikative hensikt om å få eleven til å utføre noe. Samtidig vil det variere hvorvidt

oppgaven legger opp til valgfrihet når det gjelder innhold, form eller mottaker og formål. Den skriftlige oppgaveteksten er en ytring som oppfordrer til svar fra elevene, den gir et oppdrag elevene skal fullføre, med varierende grad av valgfrihet. Den kan derfor sies å være både en ytring og en direktiv språkhandling i seg selv. Hvilken ytring oppgaveteksten formidler, hva den gir oppdrag om å gjøre, og hva som eventuelt er valgfritt eller pålagt, vil på den måten i seg selv kunne si noe om den større skriveprosessen den er en del av.

I eksamens- og testsituasjoner vil oppgaveteksten alene være det som gir eleven informasjon om hva skriveoppdraget gjelder. I klasserommet har læreren i tillegg mulighet til å forklare oppgaven muntlig og komme med utfyllende informasjon. Samtidig er det slik at den skriftlig formulerte oppgaveteksten har en særegen funksjon i skriveprosessen, uavhengig av de muntlige instruksjonene. Gardner (2008: 3) understreker viktigheten av en skriftlig formulert oppgavetekst, ved å vise til et program ved Northern Illinois University, "Writing Across the Curriculum": «Even though we may be quite explicit in describing the writing assignment, students will tend to forget details unless the assignment is in print». Det er altså lett at elevene glemmer de muntlige beskjedene de får. Da blir det avgjørende at den skriftlig formulerte oppgaveteksten får fram det viktigste med skriveoppgaven. Otnes (2015a: 23) poengterer at det er i den skriftlige oppgaveteksten man kan se hva oppgavedesigneren har prioritert som nødvendig for elevenes skriving og motivasjon. Om formålet er blitt presentert muntlig, som et supplement til det skriftlige direktivet, vil det likevel si noe om oppgavedesignerens prioritering. Gjennom å analysere lærernes oppgavetekster kan man altså få et innblikk i hva lærerne som oppgavedesigner prioriterer som det viktigste i skriveopplæringen.

2.4 Formål og mottakers funksjon for elevers skriving

Både norske og utenlandske forskere har kommet med perspektiver på hvilken funksjon formål og mottaker kan ha for elevers skriving. Blant dem er Smith og Swain (2011: 14), to av forskerne fra NWP, som har prøvd å finne ut hvordan man kan designe gode oppgavetekster. Både forskere, utdanningsmyndigheter og lærere har bidratt i dette forskningsprosjektet. Lærernes erfaringer vektlegger blant annet at formål og mottakere er viktige momenter i en skriveoppgave. Formålet må komme eksplisitt fram i oppgaveteksten, ikke bare formidles gjennom oppgavens kontekst. Elevene skal, ved å kjenne til formålet, kunne avgjøre hvorvidt de har fullført skriveoppgaven.

Formålet er altså avgjørende i en god oppgavetekst. Samtidig henger formål og mottaker nært sammen. Noen ganger kan formålet komme implisitt til uttrykk gjennom en eksplisitt mottaker. Som Otnes (2013: 207- 209) sier, vil formålet ofte være mulig å tenke seg hvis mottakeren er gitt. Hun kommer med et eksempel på en slik skriveoppgave, der eleven skal beskrive snø for en som aldri har sett det før: «Det sies ikke noe direkte om formålet med skriveaktiviteten, men det er underforstått: Hvis du skal beskrive snø for en som aldri har sett det før, er det selvsagt i den hensikt å få denne personen til å forstå hva snø er, og kunne se det for seg». Informasjonen om mottakeren er i dette tilfellet med på informere skriveren om tekstens formål.

Otnes (2014: 246) peker på hvordan læreren til alle tider er den som primært har vært mottaker for elevens skriftlige tekster, samtidig som elevene kan late som de skriver til en tenkt mottaker i en fiktiv- eller virkelighetsnær verden. Skrivesituasjonen med en mottaker kan da bli ganske kunstig, når elevene vet at den eneste som skal lese teksten er en vurderende lærer. Gardner (2008: 18) beskriver en stor utfordring med denne tradisjonelle praksisen, nemlig at mange elever tror formålet med skrivingen er å få en god karakter. Mottakeren for teksten deres er læreren, og læreren skal tross alt vurdere denne teksten med en karakter. Det kan hende læreren ønsket å gi elevene et annet formål og en annen mottaker for teksten, uten at det har overgått elevenes fokus på læreren som den reelle mottakeren og karakterene som mål. Man kan kanskje si at formålet da ikke fungerer til sin hensikt. Oppgaveteksten kan altså ha et formål, men læreren kan, som den reelle mottakeren, stå i fare for å overskygge dette. Videre hevder Gardner at skriveoppgavene spiller en avgjørende rolle i å endre dette fokuset, ved at de skal fokusere på autentisk kommunikasjon og ulike former for skriving, for ulike mottakere. Hun presiserer det avgjørende ved at man designer skriveoppgaver som er tydelige på formål og mottaker, og som gir elevene klar beskjed om hva læreren vil ha: «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: 20). Elevene er som nevnt opptatte av hva læreren, som reell mottaker, vil ha. Da er det viktig at læreren designer tydelige skriveoppgaver som setter fokus på formål og mottaker med teksten.

Haanæs (2008: 162) framhever også mottakerens rolle for elevens tekst. Hun har sett på tekster fra avgangsprøvene etter 10 år i grunnskolen, hva disse viser at elevene mestrer, og hva de har behov for opplæring og veiledning i. Hennes funn viser at de elevene som har avklart en spesiell type mottaker eller mottakere generelt, har lettere for å avgjøre både innhold, organisering og språk for teksten sin. Om oppgaveteksten skisserer en tydelig

mottaker for elevens tekst, vil det altså være lettere for dem å gi innhold til- og organisere teksten. Elevene kan eventuelt avklare en spesiell mottaker for seg selv.

Den britiske lingvisten Roz Ivanic (2004: 236) presenterer læreres holdninger til skriving, tanker om skriveopplæring og måter å snakke om skriving på som ulike skrive diskurser. En av disse tilnærmingene er spesielt aktuell når man snakker om formålsrettet skriving, nemlig *sosial praksis- diskursen*. Ivanic omtaler denne tilnærmingen til skriveopplæringen som «purposeful communication», eller formålsrettet kommunikasjon. Elevene må, så langt det er mulig, bli involvert i formålsrettede aktiviteter og «real- life writing». Gardner (2008: 90) er inne på det samme, når hun poengterer at skrivingen skal gi mening i et liv utenfor skolen. Hun framhever også formålets avgjørende rolle i elevens skriveprosess: «[...] the thinking, the procedures, and the physical format in writing all differ when writers' purposes vary» (Gardner 2008: 94). Hele prosessen og formatet ved teksten endres i takt med skriverens formål. Som lærer må man altså gjøre det man kan for å involvere elevene i meningsfulle skrivesituasjoner. Et formål for teksten handler ikke bare om hva eleven skal *lære* gjennom skrivingen, men først og fremst hvilken *hensikt* skrivingen har i «det virkelige liv».

Bazerman (2002) er en av bidragsyterne til NWP gjennom “the South Coast Writing Project”, og er blant annet opptatt av den kommunikative siden ved skriving og literacy. Han fremmer hvordan det kan skapes en reell skrivesituasjon i klassen, ved at elevene leser hverandres tekster. Dermed kan de utgjøre et fellesskap bestående av både lesere og skrivere, der læreren med den røde pennen ikke blir som en «universal mottaker» av elevenes tekster (Bazerman 2002: 16). Elevene trenger altså ikke nødvendigvis skrive for noen utenfor klasserommet for å få et formål med skrivingen, så lenge man kan skape et godt læringsfellesskap innenfor klasserommets fire vegger.

Mottakeren har altså en viktig rolle for elevenes tekster. Solheim, Larsen og Torvatn (2010: 42) presiserer at også tekster som ikke blir lest av andre, kan være læringsfremmende for elevene. Samtidig understreker de at mottakeren er viktig for at elevene skal forstå skrivingens bruksdimensjon. Elevene må få et dekkende bilde av hva skriving kan brukes til i ulike sammenhenger, og da holder det ikke at bare et fåtall av tekstene får lesere. Formål og mottaker handler altså om at elevene skal erfare skrivingens mange roller og bruksområder i samfunnet. Da blir det også viktig at disse aspektene kommer tydelig fram i de oppgavetekstene elevene får.

2.5 Sjangerens funksjon og rolle

Sjanger er et komplekst begrep med en lang historie, og det kan derfor være vanskelig å gi begrepet en absolutt definisjon. Som tidligere nevnt har resultatene fra SKRIV-prosjektet resultert i ti teser for skriving i alle fag. Her blir begrepet sjanger brukt om mønstre for hvordan vi skal handle og uttrykke oss i sosiale situasjoner i samfunnet: «Det er sammenhengen og formålet som skaper sjangeren; vi velger sjanger etter hva vi vil snakke eller skrive om, og for hvem. Det betyr at sjangrer handler like mye om innhold og bruk som om form» (Smidt 2011: 27). Sjanger handler altså ikke bare om form, men den inkluderer både tekstens form, innhold og formål, og den gir elevene mønstre for det å uttrykke seg i ulike situasjoner. Det er denne forståelsen jeg ønsker å ta utgangspunkt i når jeg senere analyserer lærernes syn på sjanger.

Det har skjedd store endringer med skriveopplæringen i skolen, etter at læreplan og eksamensoppgaver ikke lenger kommer med eksplisitte krav til sjanger. Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) tar opp disse endringene i sin artikkel «Fra sjangerformalisme til sjangeranarki». Eksplisitte sjangertyper som diktanalyse, kåseri eller «sakpreget tekst» er byttet ut med teksttyper – kreative, argumenterende, reflekterende eller informerende tekster. Det er altså formålet med teksten som skal være avgjørende for alle valg eleven tar i skrivingen sin (Blikstad-Balas og Hertzberg, 2015: 48). Det kan virke som om sjangeren har måttet vike plassen for formålet, men disse er ikke nødvendigvis motsetninger. Smidt (2010a: 31) poengterer at sjangerundervisning ikke bare skal handle om tekstens form, men at «Det er sammenhengen og formålet som skaper sjangeren». Sjangerundervisning skal handle om hva en vil uttrykke og i hvilken sammenheng. Otnes og Iversen (2016: 63) er inne på det samme, når de fremhever det viktigste kjennetegnet med sjangrer: de er kulturelle yringsformer knyttet til spesifikke kontekster og formål. Formålet er altså utgangspunktet for sjangerens tilblivelse. I det perspektivet vil ikke sjangeren kunne eksistere uten en sammenheng og et formål.

Evensen (2010: 19) hevder at en sjangerfokusert skriveundervisning lett kan bli ugyldig. Den kan lett kunne «[...] binde elever til en liksomverden som mangler genuin motivasjon og dermed med prinsipiell nødvendighet gjør dem til tapere». Blikstad-Balas og Hertzberg (2015: 50) advarer på den andre siden om at dersom fokuset på formål ikke kombineres med fokus på sjanger, vil man stå i fare for å havne i det som australiaskolen¹ kritiserte, nemlig at

¹ Se Hertzberg F. (2001). Tusenbeinets vakre dans. *Rhetorica Scandinavica* 18, 92- 105.

alt blir overlatt til elevenes implisitte sjangerkompetanse. Sjangerens bidrag til skrivingen er altså ikke bare å skape «form» til formålet, men å styrke elevenes skriveutvikling og eksistere i samhandling med tekstens bruksaspekt. Sjanger og formål er ikke motsetninger, men heller to aspekter ved skrivingen som er gjensidig avhengig av hverandre for å fungere best mulig.

Ifølge Iversen og Otnes (2016: 67, 69) har skolen hatt en lang tradisjon for å vektlegge formelementet i forståelsen av sjangerbegrepet. De advarer mot at tekstnormene blir framstilt som oppskrifter eller modeller, fordi dette kan stå i veien for kreativ, selvstendig og kontekstualisert tekstskaping. Her står lærerne ovenfor en utfordring med å klare å skape en balanse i sjangerundervisningen, med vekt på skriveformål, mottaker og situasjonskontekst på den ene siden, og modellering med tekstmønstre og oppskrifter på den andre. Dette vil også være aktuelt i oppgavetekstene. Otnes (2015b: 247) poengterer at det styrende faglige elementet i norskfagets skriveoppgaver ofte har vært på tekstens form.

En vanlig kritikk mot sjangerundervisning – som Evensen, Iversen og Otnes er inne på, er at den kan bli formalistisk og dermed «binde opp» elevenes skriving. Blikstad-Balas og Hertzberg (2015: 51) oppfordrer lærere til ikke å frykte sjangerformalisme, men heller vise elevene hvilke sjangerer som på ulike måter kan brukes til å oppfylle ulike formål, slik at elevene blir bedre i stand til å oppfylle de ulike formålene de vil møte på eksamen og senere: Her presenteres sjanger som et verktøy for å oppfylle formålet. Blikstad-Balas og Hertzberg poengterer også en svakhet med formålsrettede skriveoppgaver, nemlig at de stort sett alltid er simulerte og at elevene er klar over dette. De mener derfor det er naivt å tro at oppgaver med et formål i seg selv er «ekte», bare fordi de skisserer en oppdiktet situasjon. (Blikstad-Balas og Hertzberg 2015: 50).

Det er viktig å poengtere at formålet ikke er det eneste som skal til for at elevene skal utvikle god skrivekompetanse. Målet med denne avhandlingen er ikke å framstille sjanger og formål som motsetninger, men heller å se hvordan sjangeren blir satt i sammenheng, og eventuelt blir brukt som redskap for å nå det oppgitte formålet i oppgaveteksten.

2.6 Sentrale begreper

Før jeg går videre til å presentere metode og resultater, er det viktig å avklare noen sentrale begreper som blir mye brukt i besvarelsen: *oppgavetekst*, *formål* og *fiktive*, *autentiske* og *reelle mottakere*.

2.6.1 Oppgavetekst

I denne avhandlingen kommer begrepene *skriveoppgave* og *oppgavetekst* til å gå igjen. Disse begrepene kan ha ulike betydninger, og det blir derfor nødvendig å gi en avgrenset definisjon. Som Otnes (2015a: 11) hevder, er det få som direkte har definert skriveoppgaver som begrep. Hun antyder dette kan komme av at benevnelsen er selvforklarende, eller at den finnes i mange varianter. Jeg vil i det følgende gi en kort definisjon og forklaring for å vise hvordan jeg skal bruke begrepene i denne avhandlingen.

Lærerne i NWP hevder at en skriveoppgave oppfordrer 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 2011:3)

En skriveoppgave gir altså elevene et skriftlig oppdrag som krever visse tankeprosesser og handlinger, og som skal vise at eleven kan noe eller har lært noe.

Otnes (2015a: 13) påpeker tvetydigheten ved at man kan bruke benevnelsen skriveoppgave også om selve teksten elevene skal skrive, ikke bare oppgaveformuleringen. I denne sammenhengen er oppgaveformuleringen i fokus, altså det skriftlig formulerte oppdraget elevene har fått utdelt for å skrive en lengre tekst i norskfaget. Når jeg bruker begrepene oppgavetekst eller skriveoppgave om materialet, er det derfor snakk om skriveoppdragene elevene har fått hos læreren, ikke elevbesvarelsene.

2.3.2 Formål

Begrepet formål står sentralt i problemstillingen for denne oppgaven. For å kunne svare på hvordan formål kommer fram i lærernes valg av og refleksjoner rundt oppgavetekster, er det avgjørende å ha en klar definisjon av hva et formål er. Skrivetrekanten vil, som beskrevet i kapittel 2.1.2, bli en aktuell modell i analysen av materialet. Hjørnene i trekanten består av form, innhold og formål. Ongstad (2004: 93ff) omtaler den tredje siden som bruksdimensjonen ved teksten, eller teksten som handling. Denne bruksdimensjonen er det jeg i denne avhandlingen vil omtale som formålet med teksten: Det handler om hva teksten skal brukes til. En oppgavetekst kan derfor uttrykke et formål uten at akkurat begrepet formål blir brukt, ved at den gir eleven en klar hensikt med å skrive. Når jeg senere bruker begrepet i teori- og analysedelene, vil jeg først og fremst snakke om hvorvidt skriveoppgaven uttrykker et formål, ikke hvorvidt den inneholder begrepet eksplisitt.

2.6.2 Fiktive og reelle mottakere

Hvorvidt lærernes oppgavetekster og refleksjoner sier noe om mottaker, er sentralt i dette prosjektet. Det blir da hensiktsmessig å skille mellom fiktive og reelle mottakere, et skille jeg også gjør i analysen.

En mottaker er gjerne en del av en situasjon, enten den er reell eller fiktiv. Otnes (2013) skiller mellom autentiske og fiktive skrivesituasjoner. Hun forklarer at autentiske skrivesituasjoner kan defineres på ulike måter. Noen mener det handler om skriving som kun er knyttet til reelle situasjoner i samfunnet utenfor skolen, mens andre mener det også kan omfatte skriving med en reell mottaker og hensikt innenfor skolekonteksten. Hun poengterer at skolen også har reelle relasjoner og reell kommunikasjon, selv om den delvis er avsondret fra «det virkelige liv» (Otnes 2013: 203). Fiktive skrivesituasjoner i skriveoppgavene handler om at læreren eller lærebokforfatteren ber eleven gå inn i en tenkt situasjon og ofte også skrive til tenkte mottakere. Otnes poengterer også at det kan finnes kombinasjoner av elementer fra både autentiske og fiktive skrivesituasjoner (Otnes 2013: 204). Valget av autentiske eller fiktive skrivesituasjoner kan henge sammen med hva man ønsker å trene elevene i (Otnes 2013: 212).

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Otnes' skille av autentiske og fiktive skrivesituasjoner når jeg i denne besvarelsen bruker begrepene reelle, autentiske eller fiktive mottakere. Den reelle mottakeren er den eller de personene som *faktisk* leser elevens tekst, mens en fiktiv mottaker er konstruert slik at eleven skal *se for seg* noen å skrive for. Begrepet autentisk skrivesituasjon, eller autentisk mottaker, vil brukes om tekster der situasjonen er virkelighetsnær og realistisk, selv om den ikke nødvendigvis har en reell mottaker.

3 Metode

For å presentere hvordan jeg har gått fram for å svare på problemstillingen, kan det være hensiktsmessig å starte med min plan for å gjennomføre undersøkelsen. Mitt prosjekt bærer preg av en fenomenologisk tilnærming. Christoffersen og Johannessen (2012: 99) definerer denne tilnærmingen på følgende måte: «Som kvalitativ design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen». Forskeren ønsker å forstå meningen med et fenomen, handling eller ytring, sett gjennom øynene på en gruppe mennesker (ibid). Thagaard (2013:40) hevder at fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker en dypere forståelse av personers erfaringer. Gjennom mitt prosjekt ønsker jeg å *forstå* lærernes syn på formål, sjanger og mottaker gjennom å analysere oppgaveteksten som ytring og å analysere lærernes *refleksjoner* gjennom deres uttalelser i intervjuene.

3.2 Valg av metode

Valg av metode blir gjort med utgangspunkt i forskningsspørsmålet for dette prosjektet:

Hvilket syn på formål, sjanger og mottaker kommer til uttrykk i læreres valg av og refleksjoner rundt oppgavetekster for lengre skriveoppgaver i norskfaget? For å finne svar på dette spørsmålet må jeg rette fokuset to steder: mot lærernes oppgavetekster, og mot lærerne selv. Jeg velger å bruke to arbeidsmåter fra kvalitativ metode: tekstanalyse og semistrukturert intervju.

3.2.1 Tekstanalyse

For å finne ut hvilket syn på formål, sjanger og mottaker som kommer til uttrykk i lærernes oppgavetekster, trenger jeg å analysere dem. Jeg vil derfor bruke tekstanalyse som metode, ved at jeg ser nærmere på hver enkelt av oppgavetekstene i materialet, med fokus på kategoriene i problemstillingen. Siden tekstanalyse er et begrep med flere mulige forklaringer, har jeg valgt å forklare min bruk av det ved å trekke linjer til dokumentanalyse som arbeidsmåte.

Analysen av dette materialet fokuserer ikke på oppgavetekstenes form eller oppbygning, men først og fremst på hva de uttrykker. Christoffersen og Johannesen (2012: 88) hevder at nettopp dette skiller dokumentanalyse fra en mer «tradisjonell» tekstanalyse: I en tekstanalyse av for eksempel en prosatekst, vil forskeren gjerne være mer opptatt av tekstens formmessige egenskaper og åpner for en mer subjektiv analyse av teksten. En analyse av faglige dokumenter vil derimot først og fremst ha som formål å gi en mest mulig objektiv beskrivelse

av trekkene i tekstens innhold. Jeg skal altså ikke analysere oppgavetekstene for å finne ut hvordan de formmessig framstår som oppgavetekster. Jeg analyserer dem ikke først og fremst som oppgavetekster, men som ytringer med et innhold. Det er dette innholdet jeg vil finne, ved at jeg ser etter hvilket syn på formål, sjanger og mottaker som kommer fram. Akkurat som intervjuene, vil analysen av oppgavetekstene være styrt av prosjektets tema og fokus.

3.2.2 Semistrukturert intervju

I tillegg til tekstanalyse av oppgavetekstene, har jeg valgt et kvalitativt, semistrukturert forskningsintervju som ramme for samtalene med lærerne. Kvale og Brinkmann (2015: 20) oppsummerer formålet med det kvalitative forskningsintervjuet slik: «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål». Det blir naturlig å bruke kvalitativt forskningsintervju for å avdekke lærernes refleksjoner, fordi refleksjonene nettopp viser deres erfaringer og opplevelse av verden. Jeg som forsker vil prøve å forstå verden fra intervjupersonens side, ved at jeg har som mål å finne ut hvilket syn på formål, sjanger og mottaker som ligger i lærernes refleksjoner.

Det kvalitative forskningsintervjuet skiller seg ut ved at det i praksis er en samtale mellom forsker og intervjuperson, styrt av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om (Thagaard 2013: 98). Det er altså først og fremst prosjektets tema og fokus som prioriteres i intervjusituasjonen, framfor de planlagte spørsmålene. Hvor mye de planlagte spørsmålene styres, kommer også an på hvor strukturert intervjuet er. Målet mitt var å unngå en «spørsmål-svar»-situasjon, da jeg ønsket å gi rom for at lærerne kunne dele sine refleksjoner utover det gitte spørsmålet. Jeg valgte derfor å gjennomføre semistrukturert intervju. Kvale og Brinkmann (2015: 46) sier at det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes ved at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det ligner på en dagligdags samtale, men har samtidig som profesjonelt intervju et formål. Jeg vil stille et spørsmål for å få tak i lærerens refleksjoner, ikke nødvendigvis for å få svar på akkurat det spørsmålet jeg stiller. Samtidig har jeg et formål med intervjuet, og trenger en viss struktur for å finne svar på problemstillingen. Jeg kan stille et spørsmål for å sette i gang lærernes refleksjoner, som igjen kan avdekke deres syn på formål, sjanger og mottaker. Den semistrukturerte intervjusituasjonen gjorde at intervjuguiden fungerte mest som en skisse over hvilke emner jeg ønsket å ta opp. På grunn av det «dagligdagse» preget på samtalen, varierte det fra intervju til intervju hvordan spørsmålene ble stilt og i hvilken rekkefølge de kom. Spørsmålene ble

derfor stilt på litt andre måter enn slik de framstår i intervjuguiden (vedlegg 12). Jeg stilte også ulike oppfølgingsspørsmål for best mulig å få fram lærernes refleksjoner.

Thagaard (2013: 113) poengterer at intervjusituasjonen er en sosial interaksjon mellom forsker og intervjuperson. Det blir dermed avgjørende hvordan forskeren fremstår i intervjusituasjonen, og hvorvidt tillit og troverdighet utvikles, for at intervjupersonen kan fortelle åpent om sine erfaringer. Det kvalitative forskningsintervjuet handler ikke bare om å planlegge gode spørsmål, men også om hvordan man er tilstede i intervjusituasjonen. Det å fremme tillit og troverdighet kan være utfordrende i møte med en person du ikke kjenner fra før. For meg som forsker ble det viktig å presisere ovenfor informantene at dette var en ny situasjon for meg også, og at jeg ønsket å lære av deres erfaringer.

En annen utfordring med intervjusituasjonen kan være at intervjupersonenes svar er preget av hvordan de ønsker å presentere seg selv. Personen kan ønske å stille seg i et godt lys, eller hun kan ønske å fremheve sine problemer for å overbevise forskeren om sin vanskelige situasjon (Thagaard 2013: 115). Når lærerne beskriver sin praksis med skrijving og skriveoppgaver, eller sin bruk av Skrivetrekanten, kan det være at de sier det de tror jeg vil høre. Disse lærerne er også med på et satsingsprosjekt for skrijving, jf. del 3.5, og kan sitte på mye teoretisk kunnskap om hvordan god skriveopplæring ifølge nyere forskning skal være. Da kan man også risikere at de kommer med det de tenker er «fasitsvar» i intervjusituasjonene.

3.5 Valg av analyseenhet og informanter

Valg av informanter ble gjort ved at jeg kom i kontakt med en skole som gjerne ville være med på mitt prosjekt. Denne skolen er med i satsningen «Ungdomstrinn i utvikling» (UiU), som er «En nasjonal satsing med tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skrijving» (Utdanningsdirektoratet u. å. a) UiU tilbyr også kommunale stillinger for ressurslærere, som skoleeierne kan benytte for å styrke kapasiteten på skolene (Utdanningsdirektoratet u. å. b.). Min kontaktperson ved skolen var en ressurslærer, som tok ansvar for å sette meg i kontakt med aktuelle informanter. Jeg søkte etter norsklærere fra alle de tre trinnene ved skolen, fordi jeg ønsket at mine funn skulle komme fra alle fasene ved ungdomstrinnet. Slik sett er utvalget basert på både tilgjengelighet og (delvis) kvotering: jeg valgte den skolen som meldte sin interesse, samtidig som jeg etterspurte minst en lærer fra hvert av trinnene (Thagaard 2013: 61, Grønmo 2004: 114). Videre ble lærerne spurt om å sende meg de oppgavetekstene de til da i skoleåret (januar 2016) hadde gitt elevene for lengre skriveoppgaver i norsk. Hver av lærerne ble intervjuet om minst en av oppgavetekstene de

hadde formulert. Av hensyn til både intervjuenes og besvarelsens omfang, kunne jeg ikke bruke samtlige av de ti innsendte oppgavene som utgangspunkt for intervjuene. Lærerne fikk også generelle spørsmål om skriveoppgaver i norskfaget.

Jeg valgte å gjøre mitt feltarbeid ved én enkelt skole, istedenfor å analysere oppgavetekster og intervjuer lærere ved flere forskjellige skoler. Dette valget var bygd på en kvalitativ tankegang, der jeg ønsket å se nærmere på hvordan min problemstilling kom til uttrykk ved en og samme ungdomsskole, på alle de tre trinnene. Som Smidt (2010a: 17) sier: «Prinsipielt følger det av et økologisk syn på verden at en del alltid vil kunne si noe om den helheten den er en del av». Lærerne ved min skole representerer hver sine særegne tilfeller, samtidig som de også kan kunne si noe om lærere og skriveopplæring generelt. Sannsynligheten er der for at andre skoler og andre lærere har lignende tanker og erfaringer, samtidig som funnene kan oppfordre til videre forskning på feltet.

Ressurslæreren fikk tak i fire norsklærere som ønsket å dele sine oppgavetekster og stille til intervju. To av dem var fra 8. trinn, mens de andre to underviste på 9. og 10. trinn. Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker og transkribert til skriftlig form. Under analyseprosessen ble det nødvendig å skille lærernes uttalelser fra hverandre, samtidig som navnene deres måtte anonymiseres. Jeg valgte å gi dem kodenavn etter hvilket klassetrinn de var på. De to lærerne på 8. trinn fikk navnene L81 og L82. De andre lærerne fikk navnene L9 og L10. Selv omtales jeg som «G» i transkripsjonene. I besvarelsen vil jeg for ordens skyld vise til samtlige av lærerne som «hun». Jeg valgte å intervjuer lærerne enkeltvis. Dette var et naturlig valg, da jeg ønsket å få tak i den enkelte lærers syn på formål, sjanger og mottaker, ikke hva lærerne mente som gruppe.

Det å gjøre feltarbeid på kun en skole kan være med på å true informantenes anonymitet, ved at de alle har samme arbeidsplass. Da lærerne representerte hver sitt klassetrinn, vil de også i ettertid enkelt kunne finne ut hva de andre har svart. Det kan også være mulig for andre kolleger eller bekjente av informanten å gjenkjenne personen i avhandlingen, dersom de vet at vedkommende har deltatt i dette forskningsprosjektet. Ressurslæreren var likevel positiv til at jeg utelukkende skulle drive feltarbeidet ved deres skole, da hun så på det som en mulighet til utvikling. Jeg har også gjort noen grep for å anonymisere både skolen, stedet og kommunen, slik at utenforstående lesere ikke kan finne ut hvem lærerne er. Kommunen har fått det fiktive navnet Glomvik, mens lokalavisa blir kalt «Glomvik lokalavis». All anonymisering har blitt gjort allerede i transkripsjonsfasen. Jeg mener for øvrig ikke at skolens deltakelse i UiU

kompromitterer anonymiteten siden en stor del av landets ungdomsskoler er involvert i prosjektet per vår 2016.

3.6 Tilnærming til analysen

Analyseprosessen vil være basert på en temabasert tilnærming. En slik tilnærming retter fokuset mot temaer som er representert i prosjektet, ved at man studerer informasjon om og prøver å komme i dybden på hvert tema. Alternativet er en personsentrert tilnærming, der det er personer som står i fokus i analysen (Thagaard 2013: 181). Som nevnt vil prosjektets tema være styrende for både intervjusituasjonene og analysen av oppgavetekster og intervju. Som jeg kommer tilbake til i kapittel 3.8, er det også problemstillingens tema som er utgangspunktet for kategoriene i analysen. Personene er selvsagt viktige – i og med at det er lærernes syn jeg vil avdekke, men det er likevel temaet som er det styrende elementet. Det viktigste er ikke *hvem* som uttrykker ytringen, men *hva* som blir uttrykt.

3.7 Metodekritikk

For å prøve undersøkelsens troverdighet, er det nødvendig å rette et kritisk blikk mot gjennomførelsen av prosjektet. Validitet og reliabilitet blir her aktuelle begreper. Validitet handler om at forskeren undersøker det hun sier hun skal undersøke, mens reliabilitet betyr at undersøkelsen er utført på en troverdig måte (Patel og Davidson 2011: 102). Det er nettopp disse momentene jeg ønsker å diskutere i det følgende: Har jeg undersøkt det problemstillingen sier jeg skal undersøke? Er undersøkelsen utført på en troverdig måte? Ved å begrunne mine valg (jf. tidligere del av metodekapittelet), og være kritisk til mitt eget prosjekt, ønsker jeg å vise prosjektets validitet og reliabilitet.

3.7.1 Fokus

Spørsmålet om validitet krever at jeg avklarer og avgrenser hva jeg skal undersøke. Besvarelsen hadde for eksempel mistet validiteten hvis jeg hadde gitt inntrykk av å skulle undersøke en hel skriveprosess, med klassesamtale, oppgavetekster, elevbesvarelser og vurdering, når det viser seg at jeg i realiteten bare har undersøkt oppgavetekstene og lærernes refleksjoner. Som tidligere nevnt er oppgavetekster bare en liten del av en større skrivesituasjon. Selve skriveprosessen består av mye mer enn disse momentene, og man kan derfor stille seg kritisk til hvor mye man kan finne ved bare å ha oppgavetekstene i fokus. Et viktig element for elevenes skrivning, som jeg ikke har undersøkt, er for eksempel hvordan læreren presenterer skriveoppgaven. Lærerens presentasjon kan gi elevene utfyllende informasjon og mulighet for å stille oppklarende spørsmål. Jeg har heller ikke sett på elevenes

besvarelser til disse skriveoppgavene. Hvordan elevtekstene blir, sier mye om oppgavens vellykkethet. Som Bakke og Skovholt (2015: 139) presiserer, kan skriveoppgaven bli noe ganske annet når den presenteres av læreren i klasserommet og realiseres av eleven. Jeg kan altså ikke vite hvordan skriveoppgaven i sin helhet ser ut til slutt, når jeg bare fokuserer på oppgaveteksten. Samtidig etterlyser Otnes (2015: 15,18) nettopp et slikt fokus på skriveoppgaven som objekt.

Man kan også diskutere hvorvidt vurderingskriteriene er en del av oppgaveteksten, når de enten står på samme ark, eller blir lagt ved oppgaveteksten. Av hensynet til denne avhandlingens omfang, og med tanke på at ikke alle oppgavene hadde vurderingskriterier, har jeg valgt å ikke ta vurderingskriteriene med i analysen. Unntaket vil være de kriteriene som er skrevet på samme ark som oppgaveteksten, og som dermed kan tolkes som en tydelig del av selve oppgavebeskrivelsen.

3.7.2 Intervjusituasjonen

Med tanke på undersøkelsens reliabilitet, er det avgjørende at jeg presenterer gjennomførelsen av prosjektet på en åpen og ærlig måte, der jeg også får fram de delene av intervjusituasjonen som ikke gikk helt etter planen. Her er det spesielt to momenter som er aktuelle: et intervju som måtte tas over telefon, og hvordan den semistrukturerte intervjusituasjonen gjorde at spørsmålene ble stilt på ulike måter.

Intervjuene skulle gjennomføres på skolen lærerne arbeider på, der jeg intervjuet dem en og en. Da jeg kom til skolen, fikk jeg vite at den ene læreren, lærer L9 på niende trinn, måtte være hjemme med sykt barn denne dagen. Stedet jeg besøkte ligger flere timers kjøring fra mitt bosted, så det ville vært utfordrende å eventuelt ta igjen dette intervjuet dagen etter. Vi avtalte derfor å ta intervjuet over telefon. Jeg hadde telefonen på høyttaler, med diktafonen rett ved, så hele intervjuet ble tatt opp på lik linje med de andre. Likevel risikerte jeg at intervjuet kunne miste noe av sin kvalitet, ved at forsker og informant ikke fikk møtes personlig, og heller ikke kunne se hverandre. Kvale og Brinkman (2015: 126) poengterer viktigheten av at intervjueren kommuniserer trygghet og åpenhet gjennom eget kroppsspråk. Dette fikk jeg ikke muligheten til i telefonintervjuet, og jeg gikk også glipp av informantens ansiktsuttrykk. Jeg fikk stilt de spørsmålene jeg skulle, men situasjonen gjorde at forsker og informant avbrøt hverandre i større grad enn vi antagelig ville gjort hvis vi møttes ansikt til ansikt. Avbrytelsene kan i verste fall ha ført til at informanten ikke svarte like utfyllende som hun egentlig kunne gjort.

Kvalitativ metode kan være utfordrende ved at man kan stille spørsmål på ulike måter og dermed få ulike svar som ikke nødvendigvis er sammenlignbare (Christoffersen og Johannessen 2012: 17). Det semistrukturerte intervjuet bærer kanskje enda mer preg av denne utfordringen, ved at forskeren ikke kan «hvile seg på» strukturen i intervjuet, men må improvisere underveis. I mitt tilfelle har det ført til at spørsmålene har kommet noe varierende rekkefølge fra intervju til intervju. Hvordan informanten svarer på et spørsmål, vil kunne påvirkes av det man har snakket om tidligere i intervjuet. På den måten kan en ulik rekkefølge føre til ulike svar. Spørsmålene ble også stilt på litt ulike måter til de forskjellige informantene, og et av spørsmålene ble ikke stilt til lærer L81. Dette var riktignok ikke et spørsmål som ga de store utslag i materialet, men et spørsmål som handlet om hvordan man kan legge opp til en god progresjon for skrivingen på ungdomstrinnet. De andre lærerne svarte ved å vise til en felles progresjonsplan som også gjaldt lærer L81. Slik sett er det nærliggende å tro at L81s svar på dette spørsmålet ville samsvart med de andres.

3.8 Kategorier

Kategoriseringen i analyseprosessen vil bære preg av min tolkning av hva som er viktige aspekter med materialet. Thagaard (2013: 160) presiserer også viktigheten av at forskeren er bevisst på dette: «I løpet av analysen er det viktig at forskeren skiller mellom tolkninger som er tett forbundet med deltakernes forståelse av sin situasjon, og tolkninger som er knyttet til forskerens teoretiske bakgrunn». Jeg ønsker å få tak i lærernes syn på de områdene jeg undersøker, og da må jeg være forsiktig så jeg ikke lar min forkunnskap og forutinntatte oppfatninger komme i veien for lærernes syn.

Jeg hadde i forkant av feltarbeidet utviklet en problemstilling som fokuserte på formål, sjanger og mottaker. Disse kategoriene blir brukt i analysen av både oppgavetekster og intervju, da det er lærernes syn på disse områdene jeg forsøker å avdekke i undersøkelsen. Jeg ser da på hvorvidt disse områdene er uttrykt i oppgavetekstene og hvordan de kommer til uttrykk i lærernes refleksjoner i intervjuene. For oversiktens skyld gir jeg en liten kvantifisering av funnene i oppgavetekstene, men metoden er likevel grunnleggende kvalitativ.

4 Resultat

I denne undersøkelsen har jeg analysert ti oppgavetekster og intervjuet fire lærere med utgangspunkt i kategoriene formål, sjanger og mottaker. For å presentere resultatet vil først gi en generell beskrivelse av funnene fra oppgavetekstene. Videre kommenterer jeg resultatene fra oppgavetekstene innenfor den enkelte kategorien, etterfulgt av en lignende presentasjon av intervjuene med lærerne. Funnene vil bli kommentert og satt i sammenheng underveis, før de blir mer utfyllende drøftet i kapittel 5.

4.1 Funn fra analysen av oppgavetekstene

Som tidligere nevnt består mine funn av ti oppgavetekster for lengre skriveoppgaver i norskfaget, levert fra fire lærere fra 8., 9., og 10. trinn ved samme ungdomsskole (se vedlegg for å lese oppgavetekstene i sin helhet). Min bestilling til lærerne var oppgavetekster de hadde gitt elevene sine for lengre skriveoppgaver i norskfaget. En av dem, oppgave 07, er hentet fra *Nye Kontekst Basisbok* og brukt av læreren som tentamen på 9. trinn. Ellers er alle oppgavetekstene formulert av lærerne. Videre vil jeg presentere oppgavetekstene i to tabeller, for å framstille materialet mest mulig oversiktlig. Kategoriseringen i tabellen er ikke selvforklarende, da både kategoriene og oppgavetekstene kan tolkes på flere måter. Jeg vil derfor kommentere kategoriene i delkapittel 4.2.

Tabell 1 viser oppgavetekstene representert av nummer. Disse numrene vil bli brukt videre i analysen for å skille de ulike oppgavetekstene fra hverandre. I tabellen vises det til hvilken lærer som eventuelt har blitt intervjuet om den enkelte oppgaveteksten. De oppgavene som ikke er knyttet til en lærer er de jeg har fått inn som en del av materialet, men som ikke har vært utgangspunkt for intervju. Videre følger en kort beskrivelse av oppgavetekstens innhold, samt hvorvidt lærerne i oppgaveteksten uttrykker formål, sjanger eller mottaker. Jeg ser ikke på hvorvidt begrepene blir nevnt eksplisitt i oppgaveteksten, da lærerne her kan formidle innholdet i begrepet uten å bruke termen direkte. For eksempel kan eleven få et formål med teksten gjennom skissert situasjon eller mottaker, uten at begrepet formål blir eksplisitt nevnt. Dersom oppgaveteksten uttrykker det nevnte området, markeres dette ved et kryss i skjemaet, hvis ikke markeres det med et minus.

Forkortelse	Trinn	Lærer	Oppgavetekst	Formål	Sjanger	Mottaker
01	8		Skrive argumenterende tekst om relevant (skole)tema.	x	x	x
02	8	L81	Tentamen. Skrive en tekst i valgfri sjanger	-	x	-
03	8	L82	Skrive fortelling med fokus på å bygge spenning	-	x	-
04	9		Analyse av sammensatt tekst	-	x	-
05	9	L9	Fordypningsoppgave: fordypning i forfatterskap	-	-	-
06	9	L9	Flere mindre lyrikkoppgaver om lydlek, haikudikt og rim og rytme	-	x	-
07	9	L9	Tentamen fra «Nye Kontekst Basisbok» En obligatorisk oppgave og fire deloppgaver å velge mellom.	x	-	x
08	10		«En folkefiende»: Sammendrag av film, sammenligning av film og bok, forfatterportrett av Henrik Ibsen	-	x	-
09	10	L10	«Avis i skolen». Lage en klasseavis. Ulike oppgaver for ulike grupper, redaksjoner og det individuelt.	x	x	x
10	10	L10	Skriveøkt i nynorsk: «Ung i Glømvik». Obligatorisk oppgave om å forbedre rapport. Fire valgfrie deloppgaver som skisserer aktuelle situasjoner i nærmiljøet.	x	x	x

Tabell 1: Presentasjon av oppgavetekster og kategorier

For å oppsummere disse funnene ytterligere kortfattet og oversiktlig, har jeg valgt å framstille dem i tabell 2, for å vise hvor mange oppgavetekster som formidler de ulike kategoriene.

Kategori:	Antall oppgavetekster:
Formål	4
Sjanger	8
Mottaker	3

Tabell 2: Antall oppgavetekster innenfor hver kategori

Ut fra tabell 1 og 2 kan man se at lærerne i fire av ti oppgavetekster uttrykker et formål for elevens tekst. I åtte av ti oppgavetekster uttrykker de en spesifikk sjanger elevene skal skrive

innenfor, og i tre av ti oppgavetekster formidler læreren en mottaker for teksten. Funnene fra de tre kategoriene formål, sjanger og mottaker, vil bli nærmere forklart og kommentert i de følgende kapitlene.

4.2 Kommentarer til kategorisering

Videre vil jeg komme nærmere inn på hvordan formål, sjanger og mottaker kommer til uttrykk i lærernes oppgavetekster, og samtidig kommentere innenfor hver kategori hva dette kan si om lærernes syn.

4.2.1 Formål

Fire av materialets ti oppgavetekster uttrykker et formål. Samtidig varierer det hvordan formålet uttrykkes i disse oppgavetekstene. Én av oppgavetekstene nevner begrepet *formål* eksplisitt, nemlig oppgave 01 på 8. trinn. Den oppgir formålet slik: «**Hensikt/formål:** Presentere argumenter for og mot en sak for å kunne komme frem til en troverdig konklusjon som kan være med på å overbevise leseren av teksten». Det som her er listet opp som «hensikt/formål» er kanskje ikke det som først og fremst gir teksten et formål, da det handler mer om hvilke ferdigheter elevene skal bruke, enn hva han skal bruke teksten til. Når man leser hvilke tema eleven skal skrive innenfor, og hvem som er mottakerne, får man derimot et mer dekkende bilde av formålet. Mottakerne er oppgitt eksplisitt som «Lærerne i norsk og samfunnsfag». Den argumenterende teksten skal skrives om et av følgende tema: mobilforbud på skolen, varm skolemat, leksefri skole, eller annet relevant emne. Det kan være logisk å ta opp slike skolerettede emner med lærerne. Tema og mottakerne av teksten utgjør dermed rammen for oppgavetekstens formål, ved at de skaper mening med skriveingen.

Oppgave 07, tentamen for 9. trinn, er delt inn i fire deloppgaver. Deloppgave B1 er den eneste som uttrykker et formål med skriveingen. Denne viser til at skolen har som mål å redusere mobbing og diskriminerende språkbruk, og den tildeler eleven en mening: «Du mener at alle elever må ta sin del av ansvaret for å nå dette målet. Lag en sammensatt tekst til skolens hjemmeside. Teksten skal ha et tydelig budskap og oppfordre til handling». Oppgaven er satt inn i en skolekontekst, der det kommer fram hvorfor eleven skal skrive og hvem han skal skrive for. De andre deloppgavene i oppgave 07 skisserer derimot ikke noe formål for elevenes skriveing. For eksempel er oppgave B3 formulert slik: «Bruk tegneserien *Apefjes* som utgangspunkt til å skrive en tekst om en person som opplever å bli mobbet. Teksten skal ha skildringer, vendepunkt og replikker». Verken B3 eller de øvrige deloppgavene i oppgave 07 sier noe om tekstens bruk.

Oppgave 09 kan også være aktuell i sammenheng med *hvordan* formålet formidles. En slik avisoppgave kan i seg selv formidle en kommunikativ funksjon, ved at avisen som produkt assosieres med publisering. Man kan derfor tolke læreren dithen at hunformidler et formål ved å at elevene skal lage en avis. Samtidig er måten mottaker og sjanger formidles avgjørende for hvordan formålet kommer til uttrykk. Dette vil jeg komme nærmere inn på i de to neste delkapitlene.

Oppgave 10, «Skriveøkt i nynorsk», skisserer flere ulike formål. Del 2 av oppgaven gir fire alternative deloppgaver elevene kan velge mellom. Samtlige av disse skisserer en kontekst for oppgaven, de oppgir en hensikt med hvorfor elevene skal skrive teksten, og de har alle mottakere. En aktuell deloppgave å ta fram, vil her være deloppgave c). Denne skisserer både kontekst, mottakeraspekt og gir eleven et konkret mål: «Du ønsker å gjere noko med tilboda for ungdom i Glomvik og skriv eit leserrinnlegg til Glomvik Lokalavis. Målet ditt er å påverke politikarane så dei kan få eit innblikk i kva dei kan gjere for å betre tilboda for ungdom». Lærerne fra NWP hevdet at en formålsrettet skriveoppgave skal være så tydelig på formålet at elevene, ved å kjenne til formålet, skal vite om de har svart på oppgaveteksten (Smith og Swain 2011: 14). Deloppgave c) i oppgave 10 kan sies å være en slik oppgave. Den formidler formålet så tydelig at eleven vanskelig kunne besvart oppgaven uten å kjenne til det. Eleven skal ikke bare skrive et leserrinnlegg til lokalavisa. Denne teksten har et konkret mål, nemlig å påvirke politikerne til å se hva de kan gjøre for ungdommene i kommunen. Uten å skrive med dette formålet, vil heller ikke oppgaveteksten bli besvart. I delkapittel 4.2.3 vil jeg videre se på hvordan mottakerperspektivet kommer til uttrykk i deloppgave c) fra oppgave 09.

4.2.2 Sjanger

Analysen av oppgavetekstene viser at de aller fleste stiller eksplisitte krav til sjanger. Åtte av ti oppgavetekster formidler, eller har deloppgaver som formidler en eller flere spesifikke sjangere elevene skal skrive innenfor. Det er altså to oppgaver som ikke uttrykker eksplisitte sjangerkrav. Oppgave 05 handler om at elevene skal fordype seg i et forfatterskap. Den inneholder ikke eksplisitte krav til sjanger, og har for øvrig heller ikke noen eksplisitt oppfordring til at eleven skal skrive i det hele tatt. Oppgave 07 er den eneste oppgaveteksten som ikke er formulert av lærerne selv, men hentet fra *Nye Kontekst Basisbok*. Den er også den eneste oppgaven som, - istedenfor eksplisitte sjangerkrav – bruker *tekst* som begrep.

Blant de åtte oppgavetekstene som formidler sjanger, kan seks av dem sies å være *tydelig* i sin oppfordring til hvilken sjanger eleven skal skrive innenfor. I oppgave 03 skal elevene skrive

fortelling. Oppgave 04 ber elevene skrive en analyse, mens oppgave 06 oppfordrer til å skrive ulike dikt. I oppgave 08 skal det skrives både sammendrag og forfatterportrett. I «avisoppgaven», oppgave 09, oppfordres det til å skrive flere sjangere. De spesifikke sjangrene som står oppført som obligatoriske er nyhetsartikkel, leserinnlegg, reportasje/intervju og notis, samt avisens «leder». Dette er for øvrig sjangere elevene kan velge mellom, siden de lager avisen sammen som klasse. Oppgave 10, «skriveøkt i nynorsk», har henholdsvis rapport, blogginnlegg, historie, novelle, leserinnlegg og brev som spesifikke sjangere for oppgaven. Her er det også, som i oppgave 09, valgfrihet når det gjelder hvilken deloppgave og hvilken sjanger de vil skrive innenfor. Felles for disse seks oppgavene er altså at de gir elevene en tydelig oppfordring til å skrive i en gitt sjanger.

Oppgave 01 og 02 er ikke like tydelig når det gjelder formidlingen av sjanger. Oppgave 01, om argumenterende skriving, er utformet som et skjema, der kolonnen «teksttype» sier at eleven skal skrive «argumenterende tekst, leserinnlegg». Læreren nevner altså både den spesifikke sjangeren leserinnlegg og samtidig teksttypen «argumenterende tekst», som er mer i tråd med de nye formuleringene i læreplan og eksamensoppgaver. Når den leserinnlegg blir nevnt spesifikt, er det nærliggende å tro at det er denne sjangeren elevene skal skrive i. Oppgave 02 uttrykker stor frihet når det gjelder sjanger: «Du skal skrive en tekst, sjanger velger du selv». Samtidig sier den, som en selvfølge, at eleven skal velge en sjanger å skrive innenfor, og den kommer med spesifikke eksempler: «Du kan skrive en saktekst (eks. leserinnlegg, debattartikkel osv.) eller en skjønnlitterær tekst (eks. fortelling, eventyr osv.)». Selv om læreren i oppgave 02 formidler en fullstendig valgfrihet når det gjelder sjanger, forutsetter hun likevel at elevene skal velge seg en spesifikk sjanger å skrive innenfor. Oppgave 01 og 02 er altså litt mer åpne enn de andre når det gjelder sjanger. Samtidig ligger det å skrive innenfor en spesifikk sjanger som et premiss for oppgavene.

Oppgave 03 er en av de oppgavetekstene som oppfordrer til å skrive i en spesifikk sjanger, nemlig fortelling. Videre formidles det også et fokus for fortellinga: «å bygge spenning». Nettopp spenning kan sies å være et kjennetegn ved fortellingen som skjønnlitterær sjanger. Samtidig kan spenningsoppbygning knyttes til både formsiden og formålssiden med sjangeren. Teksten kan ha som formål å bygge spenning, hvis det er for at en mottaker skal bli engasjert, men det kan også handle om at eleven skal strukturere teksten sin med en spenningstopp mot slutten. Tatt i betraktning at teksten ikke formidler mottaker eller formål, kan det se ut til at det å bygge spenning er knyttet til fortellingens form.

Flere av oppgavetekstene retter fokuset mot sjangeren form – på *hvordan* den skal skrives. Oppgave 04 sier at analysen skal skrives som en sammenhengende tekst, der eleven skal bruke så mange faguttrykk som mulig, dele opp i avsnitt og ha en tydelig innledning. Dette viser altså til *hvordan* sjangeren analyse skal skrives. Oppgave 06, lyrikkoppgaven, viser til hvordan de ulike diktene kan skrives, for eksempel hvor mange stavelser haikudiktet skal ha og hvordan det avsluttes. Oppgave 09, avisoppgaven, har flere kolonner med viktige punkt elevene skal ha med. Under kolonnen «vurdering» står det en kort beskrivelse av hvordan produktet blir vurdert: «Teksten du skriver i forhold til sjangerkrav». «Sjangerkrav» kan assosieres med tekstens form, ved at det formidles konkrete elementer som kreves for at eleven viser at han skriver innenfor den gitte sjangeren. Disse elementene viser til tekstens oppbygning og *hvordan* den skal skrives. På den måten kan man kanskje si at lærerne ofte uttrykker den spesifikke sjangeren i oppgaveteksten ved å knytte den til tekstens form.

Oppgave 10, «Skriveøkt i nynorsk», skiller seg ut i materialet ved at læreren i de ulike deloppgavene knytter den spesifikke sjangeren til en naturlig sammenheng. For eksempel sier deloppgave c) at elevene skal skrive et leserinnlegg til lokalavisa for å påvirke politikerne. Det ville det vært naturlig, «i det virkelige liv», å velge leserinnlegg som sjanger, når man skal skrive et innlegg til lokalavisa for å påvirke politikerne. Det ville derimot vært mindre naturlig å skrive et leserinnlegg når man skal henvende seg til skolens rektor. Da er kanskje brev en mer aktuell sjanger å velge. Oppgave d) setter dermed også sjangeren inn i en reell sammenheng, når eleven oppfordres til å skrive et brev til rektor med forslag til hva skolen kan gjøre for å integrere de nye elevene/asylbarna bedre. Deloppgavene i oppgave 10 setter altså sjangeren inn i en kontekst, ved bruk av både situasjoner, mottakere og formål. Smidt sier at det er sammenhengen og formålet som skaper sjangeren (Smidt 2010a:31). I oppgave 10 settes altså sjangerne inn i naturlige sammenhenger der det er tydelig hva elevene skal uttrykke og hva de skal bruke teksten sin til.

De fleste av oppgavetekstene i materialet gir eksplisitte sjangerkrav, uten å gi teksten et formål. Inntrykket blir da at sjangeren representerer tekstens form, med dens kjennetegn og krav. Samtidig viser oppgave 10 hvordan sjangeren får en reell funksjon når den settes inn i en sammenheng.

4.2.3 Mottaker

Fire av ti oppgavetekster formidler en eller flere mottakere eleven skal skrive for. Dette er de samme som uttrykker formål. Oppgave 01 oppgir lærerne i norsk og samfunnsfag som

mottakere. I oppgave 07 er det bare deloppgave B1 som formidler en mottaker for elevens tekst. Mottakeren her er ikke personifisert, men kommer til uttrykk ved at eleven skal lage en sammensatt tekst til skolens hjemmeside. Oppgave 09 har elever i andre klasser som mottakere, mens de ulike deloppgavene i oppgave 10 har henholdsvis jevngamle blogglesere, dommere i skrivekonkurranse, lesere av lokalavisa (politikere) og rektor som mottakere.

Ut fra oppgavetekstene kan det være vanskelig å skjønne hvem som *faktisk* skal lese teksten, og det blir dermed vanskelig å avgjøre hvorvidt de oppgitte mottakerne er reelle. Her skiller oppgave 01 seg ut. Mottakerne er lærerne i norsk og samfunnsfag, noe som gjør det svært sannsynlig at de kommer til å lese teksten. Disse kan defineres som reelle mottakere. Oppgave 09 kan også komme under samme kategori. Oppgaveteksten oppgir at elevene skal være i ulike redaksjoner, og man kan tenke seg at de redaksjonene også naturlig vil ha ulike formål med sine tekster: underholde, påvirke, informere etc. Disse formålene kommer derimot ikke fram i oppgaveteksten. Oppgaveteksten inkluderer nemlig en tidsplan, der det kommer fram at avisen skal vurderes i klassene. For elevene betydde antagelig denne notisen en påminnelse om at andre enn læreren skulle lese teksten, og de er slik sett reelle mottakere. Samtidig legger ikke oppgaveteksten særlig vekt på mottakeraspektet, da man må tolke seg til det gjennom en tidsplan. Den sier heller ikke noe om hvordan eleven som skriver skal forholde seg til disse mottakerne. Som Otnes (2013: 207- 209) sier, kan formålet noen ganger uttrykkes gjennom mottakeren for teksten. Dette kunne vist seg i oppgave 09 ved at eleven for eksempel skulle skrive en nyhetsartikkel for å opplyse medelevene sine om og engasjere dem i et aktuelt tema. Oppgaveteksten formidler altså reelle mottakere, men uttrykker ikke disse tydelig. Inntrykket blir da at disse ikke er viktige for besvarelsen, og de er heller ikke knyttet til et formål.

I oppgave 07, tentamen for 9. trinn, oppgir deloppgave B1 at elevens tekst skal publiseres på skolens hjemmeside. Man kan diskutere hvorvidt mottakeraspektet er tydelig, når det ikke rettes mot en spesifikk mottaker, men mediet hjemmeside. Her er det mediet som tilsier hvem mottakerne er, - antagelig foreldre, elever, lærere og andre som er tilknyttet skolen. Oppgaven tildeler eleven en mening: «Du mener at alle elever må ta sin del av ansvaret for å nå dette målet». Dette utsagnet retter fokuset mot de andre elevene, og man kan derfor tolke det slik at medelevene på skolen er målgruppen. Mottakerperspektivet kan sies å være autentisk, siden oppgaven skildrer en realistisk situasjon, men uten å gi inntrykk av at teksten faktisk skal publiseres.

Som tidligere nevnt kan det være vanskelig å skille formål og mottaker fra hverandre, da mottakeren kan være med på å formidle et formål (Otnes 2013: 207- 209). I dette materialet kan man se litt av det samme, for eksempel i oppgave 01, der både formål og mottaker er uttrykt, samtidig som mottakeren, sammen med temaet, er med på å gjøre formålet klarere. Samtidig kunne oppgave 09 vist formålet tydeligere ved å legge større vekt på mottakerne av teksten.

4.3 Funn fra intervju med lærerne

Analysen av oppgavetekstene viser at bare fire av ti formidler et formål og en mottaker for elevens tekst. Hele åtte av ti oppgir en spesifikk sjanger for teksten. For å gi et mer dekkende bilde av lærernes syn, skal jeg nå presentere funnene fra intervjuene, med utgangspunkt i undersøkelsens tre kategorier: formål, sjanger og mottaker.

4.2.1 Formål

Alle lærerne framhever viktigheten av at elevene får skrive for et formål. Deres uttalelser viser samtidig flere interessante sider ved hvordan deres syn på formål kommer til uttrykk i teori og praksis.

Lærerne framhever Skrivetrekanten som den sentrale modellen i sitt arbeid med skriveoppgaver, og da særlig dens bruksdimensjon. Deres forståelse og bruk av Skrivetrekanten kan derfor også si noe om deres syn på formål.

L82 forteller at hun har brukt Skrivetrekanten, både i arbeidet med oppgave 03 (fortelling) og generelt. De bruker modellen når klassen jobber med sjangere og, for å se hensikten og målgruppen med skrivningen, og de «prøver å ha det i bakhodet hele tiden». Den enkelte sjangeren skal ha sin funksjon, og det er kanskje dette L82 prøver å lære elevene. Det kan se ut som at hun bruker sjangeren som utgangspunkt for samtalen om formål. Dette skal jeg komme tilbake til i delkapittel 4.2.2.

L82 ønsker altså at elevene skal ha Skrivetrekanten i bakhodet hele tiden. Hun gir da inntrykk av at det delvis er elevenes ansvar å huske modellen når de skriver. De andre lærerne er inne på noe av det samme. Både L81, L9 og L10 snakker om Skrivetrekanten som noe elevene må kjenne til, huske på eller lære seg. L81 snakker om arbeidet med oppgave 02 (tentamen), L9 uttaler seg om oppgave 06 (fordypning i forfatterskap), mens L10 tar utgangspunkt i oppgave 10 (skriveøkt i nynorsk):

L81: [...] bare minnet på at det må være et mål med det her også, og at det bør være en spenning, det må jo ikke ha en flat tekst, det bør være ... Hvem skriver du for? Altså, det må ikke bli *for* detaljert, men det må ikke bli *for* fjernt [...]

L9: Nei, vi har ikke... vi har ikke brukt...men de er jo, altså, den klassen som jeg er i, de er godt kjent med Skrivetrekanten.

L10: For jeg ønsket å gjøre dem veldig bevisst på det her med alle sidene med trekanten, at de klarer å få det med.

G: Mm. Så du bruker trekanten sånn i møte med elevene, sånn at de vet om den og...

L10: Ja. Den henger på klasserommet, og vi prater om den før de skal... Uansett hvilken type oppgave de skal skrive, om det er i samfunnsfag eller KRLE, mine fag da, så er det en ting som vi går tilbake til; Ja, hvorfor skriver dere det her? Hva er målet deres? Hva er formålet?

L81 minner elevene sine på Skrivetrekanten, ved blant annet å si at det «må være et mål» med teksten og ved å spørre elevene hvem de skriver for. Oppgave 02 uttrykker verken formål eller mottaker for elevens tekst. Likevel spør L81 hvem de skriver for. L9 har ikke brukt Skrivetrekanten inn mot oppgave 6, og begrunner det med at elevene er godt kjent med modellen. Hennes bruk av Skrivetrekanten handler kanskje først og fremst om å gjøre elevene kjent med modellen, for så å overlate det til elevene å bruke den i møte med den enkelte skriveoppgaven. L10 har på sin side et ønske om at elevene skal bli bevisst på alle sidene med trekanten, i alle skriveoppgaver i alle fag. Hun minner elevene på at de må få med sidene, og nevner spesielt formålet som noe hun minner dem på og spør dem om. Samtlige av lærerne oppgir altså at de bruker Skrivetrekanten aktivt i skriveopplæringa. Bruken deres av modellen har kanskje særlig ett fellestrekk: De har som mål at elevene skal kjenne Skrivetrekanten, at de skal være bevisste på den og huske den, og da spesielt trekantens bruksside. Det kan virke som at målet deres er å gi elevene en bevissthet om modellen, slik at de kan «ha den i bakhodet» og selv skape en mottaker og et formål med teksten sin. Dette vil bli nærmere diskutert i kapittel 5.2.

Lærerne får også spørsmål om hva en god oppgavetekst skal formidle og inneholde, hvorpå tre av dem nevner tekstens formål:

L82: Nei, jeg tenker jo det må være tydelig for dem: Hva er målet med det her, og hva skal vi eventuelt gjøre med det?

L9: Den skal inneholde hvem de skal skrive til, altså mottaker, tenker jeg. Og så vil jeg at den skal være tydelig på formålet, hvorfor de skal skrive den. Og så vil jeg den skal være engasjerende, som gjør at de har lyst til å skrive.

L10: Jeg tenker at det må komme klart frem: formålet, mottakerbevissthet.

Disse tre lærerne, fra tre ulike trinn, er alle enige om at formålet må komme tydelig fram i oppgaveteksten. Samtidig er det altså et fåtall av materialets oppgavetekster som formidler formålet tydelig. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.1.

Tre av fire lærere uttaler at tverrfaglige oppgaver er positivt for å gi den norskfaglige teksten et formål. L81 sier at de tverrfaglige oppgavene innebærer at elevene skriver med et formål. Hun utdyper dette med å gi et eksempel fra en tverrfaglig oppgave med norsk og samfunnsfag, der de både skal bli vurdert etter kunnskapene de har om emnet (den franske revolusjonen) og skriveferdighetene (knyttet i oppgaveteksten til «nødvendige punkter» de skal ha med, rettskriving, overskrift og bilder). L81 konkluderer med at «For da skriver du med en *mening*, annet enn å skrive for *læreren!*»

Også den andre læreren på åttende trinn, L82, knytter det tverrfaglige opp mot en formålsrettet skriveundervisning. Hun beskriver en større bruk av tverrfaglige opplegg som en positiv utvikling ved skolen deres: «Jeg ser jo nå at vi i mye større grad har begynt å kjøre tverrfaglige oppgaver, at det sparer en del. At de skriver med et formål». Hun bruker også oppgaven i samfunnsfag og norsk som eksempel, fordi hun mener det samfunnsfaglige bidrar til at elevene blir mer utfordret på tematikk og innhold, siden de må sette seg inn i fagstoff. Videre påpeker hun forskjellen på en tverrfaglig oppgave og en vanlig norskoppgave:

L82: Så jeg tenker jo det er en helt annen måte å skrive på enn når du skriver sånn *her*, og bruker fantasien din og tenker på sjangerkrav og hva som kan være spennende, og hva som er forventet og ikke forventet.

Det norskfaglige forbindes altså med formsiden av Skrivetrekanten, mens samfunnsfaget bidrar med tematikk og innhold, ifølge L82.

L10 tar flere ganger opp fordelene hun har med å være lærer i både norsk, samfunnsfag og KRLE på 9. trinn, fordi hun da har muligheten til å gi elevene tverrfaglige opplegg. Hun begrunner dette med at skriving i norsk har ganske kunstige skrivesituasjoner, men at man ved å trekke inn emner fra KRLE og samfunnsfag, får et «litt tydeligere formål». Dette har hun gjort, både i skriveøkten i nynorsk og avisopp-gaven. Hun gjentar også poenget på slutten:

L10: [...] For jeg tenker, hvis du *bare* ser på kompetansemålene i norsk, så, (:): eh::, er det jo ikke noen spesielle tema, sant, så da må norsklærerne i større grad sitte og tenke ut selv, men hvis du samarbeider med – med andre fag, så klarer du kanskje å gi skrivingen mening i større grad, med at du har et tema som de har jobbet med, som de kan ha i flere fag, at det blir mer *konsentrert* og mer mening bak det.

L10 savner konkrete tema innenfor norskfaget, som hun kan bruke inn imot skriveopplæringa. Gjennom tverrfaglige oppgaver med for eksempel KRLE og samfunnsfag, mener hun at

skrivningen kan få mer mening. Det kan se ut som at L10 ser på oppgavens tema som noe som gir eleven mening eller formål med å skrive. I kapittel 5.3 vil jeg komme nærmere inn på lærernes oppfatning av formålet i tverrfaglige oppgaver.

Selv om lærerne kan se ut til «å hente formål» fra andre fag, er det ikke alltid slik at elevene vurderes etter hvordan de møter dette formålet. Oppgave 09, «avisoppgaven», var en av de tverrfaglige oppgavene L10 har gjennomført. Hun sier følgende om vurderingen av denne teksten:

L10: Ja, så var det jo, altså det lokale, med å engasjere seg i lokalmiljøet. Så det er jo det samfunnsfaglige egentlig som kommer inn, men som ikke egentlig er vurdert her da, med at de tar opp tema, sant.

Disse emnene, som i følge L10 gav teksten et formål og en mening, ble altså ikke vurdert i avisoppgaven. Man kan da spørre seg hvor viktig lærerne synes formålet er. Dette vil jeg drøfte videre i kapittel 5.3.

Samtlige av lærerne uttrykker på generelt grunnlag viktigheten av at elevene har et formål med skrivningen. Samtidig kan deres uttalelser tyde på at de ser på tverrfaglige oppgaver som mer «formålsrettede», og at det er elevenes ansvar å se formålet med teksten sin.

4.3.2 Sjanger

Lærerne framhever sjanger som viktig, både i sammenheng med de spesifikke oppgavene de blir intervjuet om og når de snakker om skriveopplæring generelt. Dette fokuset kommer blant annet fram når de får spørsmål om forarbeidet med oppgaven. Jeg spurte lærerne om de jobbet med noen spesielle tema i forkant av de aktuelle skriveoppgavene. Her svarer L81 med utgangspunkt i oppgave 02 (tentamen), L82 snakker om oppgave 03 (fortelling), L9 svarer i sammenheng med oppgave 06 (lyrikk) og L10 snakker med utgangspunkt i «avisoppgaven», oppgave 09:

L81: De fikk jo tek... eller, de fikk jo oppgaven i forkant, den her. Og så fikk de skriverammer, som de fikk sitte og forberede seg på. Og da fikk de velge, ut i fra de skriverammene om de ville ha...skrive et eventyr, eller om de ville skrive en saktekst, eller om de ville skrive en grøsser, eller spenning, eller noe sånt [...]

L82: Temaet var jo skjønnlitterær skrivning. Og ikke novellesjangeren enda, i så måte, men å skrive en fortelling med spenning, at det skal skje en handling som trigger til å ville lese, gi leselyst.

L9: For det som var, var at de hadde lyrikk som tema, som en av de sjangrene vi går igjennom. Og da skrev de masse forskjellige kreative dikt, bare for å se at det her var ikke farlig.

L10: Nei, da var det egentlig bare å repetere de vanligste sjangerne, snakke litt om hvilken type... Altså, når du skal ha en artikkel, hvilken type bilder du skal *innhente*. Hvilken overskrift, hva som fenger, hva som gir leselyst.

Samtlige av lærerne trekker altså sjangerundervisning fram som en viktig del av forarbeidet med skriveoppgavene. L81 ville gi elevene hjelp til å velge en spesifikk sjanger å skrive innenfor, noe som underbygger analysen av oppgave 02: selv om oppgaveteksten uttrykker frihet når det gjelder sjanger, er det likevel lagt opp til at eleven skal velge seg en konkret sjanger å skrive innenfor. L82 og L9 oppgir sjangeren som tema for oppgavene sine. L10 repeterte de vanligste sjangerne i forkant av avisoppgaven (oppgave 09). Hun knytter, på lik linje med L82, sjangeren opp til det å gi leselyst og å «fenge» leseren.

Lærerne fikk i tillegg et ganske generelt spørsmål om hva som var hovedmålet med oppgavene, der tre av dem kom inn på sjanger:

L81: Ja, det var rett og slett å bruke tid på å skrive og vise at de har en form for sjangerkunnskap ut fra det vi hadde lært hittil i høst.

L9: Det var jo rett og slett det her muntlige ferdighet... Tolkende opplesning. Muntlig ferdighet. Og så er det jo det her, *selvfølgelig*, å skrive i ulike sjangere.

L10: Du har det skriveferdige, med å trene på skriving, mengdeskriving, i og med at de skulle skrive flere tekster, de fikk prøve seg på ulike sjangere.

L81 hadde som hovedmål at elevene skulle vise sjangerkunnskap gjennom skrivingen. Det kan være nærliggende å tolke begrepet «sjangerkunnskap» til tekstens form, - altså at elevene skulle vise sin kunnskap om sjanger i hvordan de bygde opp og organiserte teksten. L9 har både et muntlig og et skriftlig mål med oppgave 06, der det skriftlige målet er å skrive i ulike sjangere. . L10 nevner flere mål med oppgave 09, blant annet det å «prøve seg på ulike sjangere».

Lærerne fikk også spørsmål om hvordan de mente man kunne legge til rette for en god progresjon for skriving i norskfaget på ungdomstrinnet. De trekker blant annet fram årsplanen som de har utarbeidet i fagseksjonen ved skolen, der de har tatt utgangspunkt i kompetansemålene og fordelt når de gjør hva, noe L10 forklarer i det følgende:

L10: [...] at de begynner med fortelling, eventyr på åttende, at de ender opp i novelle og kåseri på tiende, ikke sant, sånn at vi tenker på: hva er enkelt? Hva kan vi bygge videre på? Og så er vi da også sikker på at vi favner om kompetansemålene, ikke sant, at vi er innenfor alle.

Lærernes årsplan er altså utarbeidet med utgangspunkt i kompetansemålene, og progresjonen defineres etter de ulike sjangere de skal gå igjennom. De eksplisitte sjangerne er fordelt etter lærernes syn på den enkelte sjangerens vanskelighetsgrad.

Når lærerne snakker om sjangerundervisning, trekker flere inn eksamensoppgavene, der elevene ikke får oppgitt en spesifikk sjanger å skrive i. De begrunner sitt fokus på sjanger med at elevene trenger å kjenne de ulike sjangerne før eksamen:

L82: [...] Fordi når de kommer til tiende, så skal de jo ha kjennskap til det her mangfoldet, og kunne velge selv hvilken type sjanger de synes er formålstjenlig til den og den oppgaven på eksamen.

L9: [...] De skal jo være i stand til å velge over et ... altså, velge sjanger selv, når de kommer til eksamen. Og de skal kunne velge den sjangeren som passer til akkurat den type tekst. Og da må de jo ha kunnskap om alle de her ulike sjangerne [...]

L82 og L9 ønsker altså at elevene skal bli kjent med mangfoldet av sjangere, slik at de skal kunne velge en formålstjenlig sjanger på eksamen. L10 nevner også eksamen som et mål med skriveopplæringa, men hun har en litt annen innfallsvinkel enn L82 og L9. Når hun snakker om oppgave 10, «skriveøkt i nynorsk», trekker hun inn eksamensoppgavene som en årsak til å øve på formålsrettede skrivesituasjoner. Utgangspunktet var at elevene hadde prøvd seg på eksamensoppgaver til tentamen, og at de slet med å løse dem:

L10: Så jeg så at det var noe som de sleit litt med. Og veldig mange bommet på oppgaveteksten, i form av at de ikke klarte det her med mottaker, mottakerbevissthet, og å klare å velge riktig sjanger.

L10 er altså, som L82 og L9, opptatt av å utruste elevene til eksamen. Hun trekker også inn dette med å velge riktig sjanger, men har først og fremst fokus på å skrive med et formål og være mottakerbevisst.

Som jeg var inne på i delkapittel 4.2.1, kan lærernes bruk av Skrivetrekanten si noe om deres syn på formål. L82 trekker sier at hun bruker sjangerundervisningen som utgangspunkt for sin bruk av Skrivetrekanten:

L82: Ja, Skrivetrekanten bruker vi jo. Den har de på veggen også og jobber med. Når vi jobber med sjangere, så jobber vi med hva er hensikten med å skrive, hva er målgruppen når vi skriver og prøver å ha det i bakhodet hele tiden.

L82 bruker Skrivetrekanten i arbeidet med ulike sjangere. Hun ønsker å gjøre elevene bevisst på målet med den enkelte sjangeren og når den brukes, slik at elevene skal se hensikten med det de skal gjøre. Hun er altså opptatt av å sette sjangeren inn i et formålsperspektiv, på den måten at elevene skal se hva sjangeren skal brukes til.

Delkapittel 4.2.1 viste også hvordan lærerne mente tverrfaglige oppgaver tilførte norskfaget innhold og formål, mens norskfaget først og fremst bidrog med form og sjanger. L82 trekker blant annet fram sjangerkrav og forventninger som kjennetegn ved norskfaget. Dette synet på sjangerens rolle i norskfaget kan kanskje også gjenspeiles i L9s respons på spørsmål om elevenes prestasjoner i forhold til målene med lyrikkoppgavene:

L9: Jeg tror veldig mange presterte godt! Og i forhold til det her med å lære seg sjangertrekk og sånn her ting, så... veldig mange visste jo hva de holdt på med, faktisk.

Også i L9s uttalelse kan man se et syn på sjanger og sjangertrekk som noe man lærer seg og øver på i norskfaget, kanskje først og fremst gjennom det å forme teksten i tråd med sjangeren.

Sjanger er altså et viktig moment for lærerne, både i forarbeidet for den enkelte oppgaven og når de utarbeider planer for elevenes skriveprogresjon i norskfaget. Dette fokuset på sjanger blir begrunnet i dagens åpne eksamensoppgaver, der elevene skal kunne velge en formålstjenlig sjanger selv.

4.3.3 Mottaker

Samtlige av lærerne framhever mottakeraspektet som viktig for elevenes skriving. Samtidig kommer ikke fokuset på mottaker like tydelig til uttrykk gjennom oppgavetekstene i dette materialet. Noen av elevtekstene ble, ifølge lærerne, vist fram på skolens «Åpen dag», der både familie, lærere og medelever kunne lese dem. Oppgavetekstene oppga derimot ikke denne publiseringen. L9 forteller at diktene fra oppgave 06 ble hengt opp på klasserommet og hang der til «Åpen skoledag». Jeg følger opp med å spørre om elevene visste at diktene skulle vises fram, hvorpå hun svarer følgende:

L9: Ja. Noen fortrente det kanskje da, men det var ikke noe... De visste at de skulle skrive det pent på et farget ark, for det skulle henges opp.

Oppgave 06 hadde altså flere mottakere for elevens tekst enn bare læreren. Dette kommer imidlertid ikke til uttrykk i oppgaveteksten. L9 hadde gjort elevene oppmerksom på at de skulle skrive diktene pent, siden de skulle henges opp. Kanskje kan man si at mottakerperspektivet får et estetisk fokus, ved at diktene skal framstilles «pent» for leserne. Mottakeren får da konsekvenser for tekstens estetikk, men ikke for dens innhold.

I motsetning til oppgave 06, har oppgave 10, «fordypningsoppgave i nynorsk», flere spesifikke mottakere i oppgaveteksten. Lærer L10 formidler mottakere for alle de fire deloppgavene. Samtidig sier hun i intervjuet at det bare var hun selv som skulle lese og vurdere oppgavene etterpå. Senere i intervjuet kommer det derimot fram at noen av elevtekstene likevel har blitt lest av andre enn læreren, når L10 forteller om engasjementet rundt deloppgaven som omhandlet innvandring:

L10: [...] Jeg tok med noen av dem som elevene hadde kommet med til rektor og sa hva de hadde skrevet og hvilket forslag.

L10 har formulert oppgavetekster som uttrykker et svært tydelig mottakerperspektiv, med autentiske mottakere. Hun har derimot ikke tenkt at disse mottakerne skulle være reelle, siden det er hun selv som skal vurdere dem. Likevel ble hun så engasjert av noen av elevenes besvarelser, at hun tok dem med til den oppgitte mottakeren, altså rektor. Dermed fikk denne deloppgaven en reell mottaker, selv om verken oppgaveteksten eller læreren uttrykte dette.

Som nevnt i kapittel 4.1.2, er oppgave 03 «på grensen» til å uttrykke et formål, siden den har fokus på «å bygge spenning». L82 understreker dette fokuset flere ganger i løpet av intervjuet. Blant annet begrunner hun det med at det å bygge spenning og gi leselyst er noe elevene strever med. Dette var også en del av hovedmålet med oppgave 03:

L82: Vårt hovedmål var jo at de skulle få skrive kreativt. Å skrive at det ble fengende og ga noen leselyst.

L82 hadde altså et mål om at elevene skulle utvikle evnen til å gi «noen» leselyst, men oppga ikke i oppgaveteksten hvem som skulle være leseren av teksten. Reelt sett var det hun selv som var mottakeren. Hun viser likevel et ønske om at elevene skal utvikle evnen til å se et formål med teksten, utenom det å organisere tekst, og at de skal ha et mottakerperspektiv for det de skriver.

Synet på mottaker som kommer fram i lærernes refleksjoner, kan på mange måter minne om synet på formål, og lærerne nevner også ofte formål og mottaker i sammenheng med hverandre. Dette er heller ikke overraskende, med tanke på hvordan disse to kategoriene henger sammen. Lærerne nevner for eksempel også mottaker- perspektivet i sammenheng med Skrivetrekantens bruksside. L82 oppsummerer for eksempel bruken av Skrivetrekanten slik:

L82: Hva er det du skal skrive, og hvorfor, og hvem er det du skriver det for? Og det at du tenker at du skriver for en hensikt, og hva kan du bruke det her til?

Lærernes forståelse av formål og mottaker er altså bygd på at disse kategoriene henger sammen og går i hverandre. De bruker Skrivetrekanten ved å jobbe med hensikten og målgruppen når de skriver, og de repeterer Skrivetrekanten for elevene, blant annet ved å spørre «hvem er det du skriver for?». Dette gjelder også for oppgaver der mottakeren ikke er nevnt i oppgaveteksten, for eksempel oppgave 02 (tentamen). Disse uttalelsene kan tyde på at lærerne mener det er opp til elevene å skape en mottaker for teksten. Elevene måtte altså tenke gjennom hvem de skrev for, selv om oppgaveteksten til tentamenen ikke oppga noen mottaker, på samme måte som de skulle formidle leselyst i fortellingsoppgaven, uten at oppgaveteksten uttrykte hvem leseren skulle være.

Når lærerne får spørsmål om hva de mener en god oppgavetekst skal uttrykke, er både L9 og L10 inne på mottakeraspektet:

L9: Den skal inneholde hvem de skal skrive til, altså mottaker, tenker jeg [...]

L10: Jeg tenker at det må komme klart frem; formålet, mottakerbevissthet.

L9 og L10 mener altså at mottakeren skal komme tydelig fram i oppgaveteksten. Dette samsvarer med det Gardner (2008:20) sier om at lærerne må være tydelige på både formål og mottaker i skriveoppgavene. Samtidig ser man lite av dette fokuset i oppgavetekstene, der bare et fåtall er tydelige på mottaker. Dette ønsker jeg å komme nærmere inn på i neste kapittel.

5 Utfyllende drøfting

Lærernes uttalelser viser at de er bevisst på viktigheten av at elevene skal ha et formål og en mottaker for teksten sin. Likevel er det bare fire av ti oppgavetekster som uttrykker et formål og en mottaker med elevens tekst. I åtte av ti oppgavetekster formidler lærerne en spesifikk sjanger elevene skal skrive innenfor. Lærerne begrunner sitt fokus på sjanger med at de ønsker å utruste elevene til å velge en formålstjenlig sjanger på eksamen. Tverrfaglige oppgaver ble spesielt løftet fram som noe som kunne gi elevene et formål å skrive innenfor. Ut fra disse funnene har jeg kommet fram til følgende emner jeg ønsker å drøfte videre: «Lærernes oppfatning og prioritering av skrivingens formål», «Formål – opp til elevene?», «Innhold fra andre fag gir formål», «Mottaker i sammenheng med tekstens formål» og «Sjanger som redskap eller mål?».

5.1 Lærernes oppfatning og prioritering av skrivingens formål

For å avdekke lærernes syn på formål, er det avgjørende å se på hva de legger i begrepet. Deres syn kan fort mistolkes, hvis det er slik at lærerne legger noe annet i begrepet enn jeg gjør i denne avhandlinga. Samtidig vil lærernes prioritering i skriveoppgavene være med på å vise hvordan deres forståelse av formål kommer til uttrykk i praksis.

Lærerne nevner formål flere ganger i intervjuene, både ved å bruke begrepet eksplisitt og ved å erstatte det med begreper som «mening», «mål», «hensikt» og «bruk», eller *hvorfor* elevene skal skrive. De ser ut til å oppfatte disse begrepene som synonymer til formål. Det at de ser det i sammenheng med bruk, kan passe sammen med den definisjonen jeg presenterte i kapittel 2.3.2, med formålet som tekstens bruksdimensjon (Ongstad 2004: 93ff, Smidt 2010a: 23). L9 snakker om formål i sammenheng med hva hun mener en god oppgavetekst skal si til elevene:

L9: Den skal inneholde hvem de skal skrive til, altså mottaker, tenker jeg. Og så vil jeg at den skal være tydelig på formålet, *hvorfor* de skal skrive den [...]

Her forklarer L9 begrepet formål med å føye til at det handler om *hvorfor* eleven skal skrive teksten. Skrivetrekantens hjørner blir ofte knyttet sammen med hva (innhold), hvordan (form) og hvorfor (formål) eleven skal skrive (Smidt 2010b: 21). L9 uttrykker altså et syn som sammenfaller med dette.

Måten lærerne uttrykker formål på i oppgavetekstene, kan være med på å utdype deres forståelse ytterligere. Oppgave 01 er den eneste oppgaven i materialet som eksplisitt oppgir et formål eller en hensikt med teksten; «Presentere argumenter for og mot en sak for å kunne

komme frem til en troverdig konklusjon som kan være med på å overbevise leseren av teksten». Mottakerne av teksten er oppgitt som lærerne i norsk og samfunnsfag. Oppgavens tema er absolutt realistiske i en skolekontekst, og passer dermed fint når formålet er å overbevise lærerne. Dermed kan man også si at skrivesituasjonen er autentisk og formålet tydelig. Likevel kan det virke som at lærerens definisjon av formål her ligner mer på et generelt mål eller en definisjon av det eleven skal oppnå eller vise med skriveingen, mens mottaker og tema er med på å underbygge formålet med teksten. Det som oppgis som oppgavens formål gir ikke eleven noen grunn for å skrive teksten, heller ikke et bruksaspekt. Et slikt bruksaspekt kunne for eksempel kommet fram dersom formålet var å overbevise læreren om å ikke innføre mobilforbud på skolen. I stedet ligner «Formålet» mer på en definisjon av hva det vil si å drøfte eller skrive en argumenterende tekst, snarere enn hva man skal bruke den til i «det virkelige liv». Det synet på formål som kommer til uttrykk i oppgave 01, henger altså ikke sammen med det Gardner (2008:90) sier om at en formålsrettet skriveing skal gi mening i et liv utenfor skolen. Skriveingen i oppgave 01 gir nok større mening innenfor en skolekontekst, enn i «det virkelige liv». Som nevnt i delkapittel 4.2.1, er tema og mottaker i oppgave 01 med på å fremme tekstens formål. Samtidig kan lærerens beskrivelse av formålet med teksten være med å vise en litt ufullstendig forståelse av formålet som tekstens bruksaspekt.

Oppgave 07 kan også være aktuell når det gjelder lærernes oppfatning av formålet med teksten. Som tidligere nevnt, er dette et tentamensforslag hentet fra *Nye Kontekst Basisbok*, med en obligatorisk oppgave og fire deloppgaver. Kapittel 4.2.1 viste at det bare er en av oppgavens fire deloppgaver som uttrykker formål og mottaker for elevens tekst. Jeg spurte L9 hvorfor hun hadde valgt å bruke denne oppgaven som tentamen, hvorpå hun svarte at den var tydelig på formål og mottaker. Som tidligere nevnt, fremhever lærerne at en god oppgavetekst skal være tydelig på formål og mottaker. L9 knytter selv begrepet formål til «hvorfor» man skal skrive. Man kan da spørre seg hva lærerne egentlig legger i å være tydelig på formålet, når L9 mener oppgave 07 er et eksempel på det.

Lærernes oppfatning av formålet betydning, kan også komme til uttrykk når man analyserer oppgaveteksten som ytring og oppfordring. Bakhtin (2005:39) sier ytringen først og fremst er skapt for svarende reaksjoner, og at den kjennetegnes ved at den er rettet *til noen*. Det kan derfor være aktuelt å se på hvilket svar ytringen søker. Otnes definerer skriveoppgaven, med Austins begrep, som «direktiv språkhandling», siden skriveoppgaven er et direktiv med en hensikt om å få eleven til å utføre noe (Otnes 2015: 12). Hvis man også tar med dette

perspektivet i analysen av oppgaveteksten, kan man søke å finne hvilken oppfordring oppgaven kommer med. Dette vil igjen kunne si noe om hva læreren vektlegger som viktig med elevens skriving. Det kan derfor være aktuelt å analysere oppgave 07 ved å se hvilket svar den ber om og hvilken oppfordring de kommer med.

Deloppgave B1 i oppgave 07 har et tydelig kommunikativt uttrykk, med både kontekst, årsak og mottakere. Samtidig kommer formålet til uttrykk gjennom en ganske fragmentert framstilling av oppgavens kontekst. Man kan tolke oppgaveteksten dithen at eleven skal skrive teksten for å nå ut til sine medelever, for å overbevise dem om å være med i kampen om å redusere mobbing, men dette er imidlertid ikke tydelig formulert i skrivebestillingen. Det eneste oppgaveteksten direkte ber eleven om, er å lage en sammensatt tekst med tydelig budskap og oppfordre til handling. Satt på spissen, kan oppgavens oppfordring utføres med en hvilken som helst hensikt, med et hvilket som helst budskap og med en hvilken som helst handling. Lærerne fra NWP hevder at formålet må komme eksplisitt fram i oppgaveteksten, ikke bare formidles gjennom oppgavens kontekst. Formålet skal være så dominerende i oppgaveteksten, at elevene ved å kjenne formålet skal kunne avgjøre hvorvidt de har fullført skriveoppgaven (Smith og Swain 2011: 14). I denne oppgaven er kanskje tilfellet det motsatte: Elevene kan svare på oppdraget de får i oppgaveteksten uten å ta hensyn til formålet. Oppgaveteksten uttrykker altså et formål, men man kan diskutere hvorvidt den eksplisitt *oppfordrer* til en *formålsrettet handling*.

Det kan se ut til at lærerne forstår begrepet formål som tekstens bruk, og at det handler om *hvorfor* eleven skal skrive. De uttrykker at de synes det er viktig med et formål for teksten, samtidig som dette synet ikke kommer like tydelig fram i materialets oppgavetekster. Her kan man se noen likhetstrekk til resultatene fra SKRIV: Flere av lærerne var bevisste på viktigheten av at tekstene ble brukt til noe. Samtidig forteller forskerne i prosjektet at de sjelden har sett lærerne eksplisitt diskutere hvordan en tekst fungerer til sitt formål (Smidt 2010b: 23). Kanskje kan dette si noe om et behov for grundigere innføring i hva en formålsrettet skriveopplæring betyr i praksis, og videre: hvordan denne praksisen kommer til uttrykk i oppgavetekstene.

5.2 Formål – opp til eleven?

Lærerne framhever formålssiden spesielt når de snakker om Skrivetrekanten. Deres bruk av modellen er derfor med på å få fram hvilket fokus de har på formål i skriveopplæringen. Det lærerne sier om sin bruk av Skrivetrekanten, samt uttalelser om hvordan de formidler tekstens

formål til elevene, kan tyde på at de mener ansvaret for å forestille seg et formål ligger på eleven.

Måten lærerne bruker Skrivetrekanten på, kan vise at formål bare er noe de diskuterer muntlig, men som ikke blir tatt med i selve oppgaveteksten. Som Otnes (2015: 23) sier, er det i den skriftlige oppgaveteksten man kan se hva oppgavedesigneren prioriterer som nødvendig for elevenes skriving. Når formålet ikke får en plass i oppgaveteksten, kan dette vitne om at det ikke blir sett på som førsteprioritet i skriveopplæringen.

Det at lærerne repeterer Skrivetrekantens bruksaspekt for elevene, eller slår seg til ro med at elevene kjenner modellen, kan også si noe om lærernes syn på formål. Kanskje er formål for lærerne noe generelt man kan lære seg en gang for alle, - ikke noe som varierer, eller som krever at elevene får et dekkende bilde av hva skriving kan brukes til i ulike sammenhenger, slik Solheim, Larsen og Torvatn (2010: 42) hevder det skal være. Dette kan føre til at det blir elevens ansvar å forestille seg et formål for teksten sin, i beste fall med hjelp fra læreren – i form av muntlig repetisjon.

Gardner (2008: 18 – 19) problematiserer at skriving ofte er bestemt av læreren, ikke av elevens eget behov for kommunikasjon. Formålet kan da bli å føye læreren. Slik sett kan lærerne ha et poeng, når de ønsker at elevene skal skape sitt eget formål. Kanskje ønsker de at elevene skal være mer delaktig i kommunikasjonssituasjonen. Som Otnes (2015a: 12) sier, vil det også variere hvorvidt oppgavetekstene uttrykker valgfrihet, enten det gjelder innhold, form, mottaker og formål. Samtidig presiserer Gardner (2008: 20) at tydelige oppgavetekster er avgjørende for å endre elevenes fokus, ved at de er eksplisitt i sin formidling av formål og mottaker. Rapporten «Framtidas norskfag» sier på sin side at elevene må få trening i å velge uttrykksmåte etter ulike formål og emner (Utdanningsdirektoratet 2006: 50). Et mål med skriveopplæringen er altså å gjøre elevene i stand til å velge uttrykksmåte etter formål og emne, ikke velge formål etter uttrykksmåte. Ved å overlate formålet til elevene, kan det hende de ikke får tilstrekkelig trening i å skrive for ulike formål.

Andre uttalelser fra lærerne kan derimot tyde på at de *ikke* nødvendigvis mener at elevene skal skape formålet med teksten selv. Når de blir spurt om hva en god oppgavetekst skal uttrykke, hevder tre av dem at den må være tydelig om formålet med teksten. Da gir de inntrykk av å mene at det er lærerens ansvar å gi skrivingen et formål, gjennom en tydelig oppgavetekst. Lærerne er tydelige om at de ser på formål som viktig, både i elevens tekst og i lærernes oppgavetekster. Oppgavetekstene i materialet er derimot ikke like tydelige om hvilket formål

elevtekstene skal ha. Kanskje er lærerne inne i en prosess, der deres oppfatning av og syn på formål er i endring. Da kan det ta tid før dette synet blir tilstrekkelig implementert i praksis.

5.3 Innhold fra andre fag gir formål

Tre av fire lærere trekker – på eget initiativ – fram tverrfaglig samarbeid som noe positivt for skrivingen i norsk, fordi det er med på å gi skrivingen formål og mening. Deres begrunnelser kan uttrykke et syn som innebærer at norskfaget bidrar med form til teksten, mens for eksempel samfunnsfag kan bidra med faglig innhold og formål. Som Otnes (2015: 247) sier, har tekstens form ofte vært det styrende, faglige elementet i norskfagets skriveoppgaver. Ut fra materialet til denne undersøkelsen, kan det se ut til at nettopp tekstens form dominerer i norskoppgavene, oftest uttrykt gjennom en eksplisitt sjanger. Noen av de tverrfaglige oppgavene stiller krav til formål og innhold, men siden dette ikke blir sett på som norskfaglig, blir det ikke tatt med i vurderingen av tekstene. Dette er et tydelig signal om at det er tekstens form som er sentralt i norskfaget – innhold og formål kan «lånes» fra andre fag, uten at de blir en del av den norskfaglige vurderingen.

Kunnskapsløftets innføring av skriving som grunnleggende ferdighet, har gitt skriving et økt tverrfaglig perspektiv (Utdanningsdirektoratet 2006: 48). Dette har igjen ført til at norskfaget ikke lenger har monopol på lese- og skriveopplæringa i skolen. Ut fra funnene i denne undersøkelsen, kan man spørre om dette nye tverrfaglige perspektivet kan ha ført til at norsklærerne har fått behov for å holde fast ved sin egenart. Kanskje har innføringen av en formålsrettet skriveopplæring blitt vanskelig å implementere i norskfaget, når det i utgangspunktet skal gjelde for alle fag. Lærernes uttalelser kan tyde på at de har hatt behov for å fordele ansvaret mellom ulike fag, og at norskfaget dermed har fått ansvar for tekstens form, med fokus på sjangerkrav og sjangerkunnskap.

Dersom lærerne mener norskfaget er avhengig av andre fags tema for å uttrykke et formål, kan man spørre seg om de mener norskfaget i seg selv er «formålsløst». Samtidig kan man, som et supplement til delkapittel 5.1, igjen spørre seg hvordan lærerne definerer begrepet «formål». L10 trekker fram andre fags *tema* som noe som gir skrivingen en mening. Tema er ofte knyttet til tekstens innhold, men L10 ser det altså i sammenheng med formål. L82 trekker også en interessant slutning, når hun forklarer hva som gir teksten et formål: samfunnsfagets kunnskap om emnet, kombinert med norskfagets skriveferdigheter (som hun sier er organisering av tekst og rettskriving), utgjør oppgavens mening. Er det slik at kombinasjonen av innhold og form til sammen utgjør et formål? I følge Ongstads (2004: 93ff) forklaring av

både Skrivetrekanten og skrivingens formål, blir ikke dette en rett slutning. Formålet representerer bruksdimensjonen ved teksten, og blir ikke til ved å gi teksten en form og et spesifikt innhold. Det er heller motsatt: Ongstad (2004:87) sier at skriving for ulike formål ikke skal låses til en bestemt tekstlig form, men heller være en ressurs for meningsskapning som har med både form, innhold og handling å gjøre. Kanskje kan man si at formålet heller kan utgjøre innhold og form, enn at innhold og form til sammen utgjør formål. Her kan lærerne ha satt dette litt på hodet, i sitt fokus på tverrfaglige tema og norskfaglige sjangere.

Lærerne knytter samfunnsfagets og andre fags bidrag til tekstens formål. Samtidig hevder lærer L10 at den samfunnsfaglige tematikken i avisoppgavene ikke ble vurdert. Dette er interessant, siden hun også tilegner den samfunnsfaglige tematikken rollen som formålet med teksten. Når formålet ikke blir vurdert, kan man spørre seg hvilket «formål» formålet egentlig har i en skriveoppgave. Det fungerer kanskje som en slags «motivasjon» for at elevene skal prestere i det de egentlig skal bli vurdert i, altså form og sjanger. Da blir formålet med skrivingen bare noe som tillegges oppgaveteksten for syns skyld, eller i beste fall for at eleven skal bli en bedre skriver innenfor den gitte sjangeren.

5. 4 Mottaker i sammenheng med tekstens formål

Lærerne framhever viktigheten av at elevene skriver for en mottaker. De mener det er viktig at oppgaveteksten formidler en tydelig mottaker og at elevene får skrive for noen andre enn læreren. Samtidig er det altså bare fire av materialets ti oppgavetekster som uttrykker en mottaker. Man kan spørre seg om lærernes syn på mottaker ikke gjelder i praksis. Måten lærerne setter mottakeren i sammenheng med tekstens formål, kan også si mye om deres syn på disse i skriveopplæringen.

Funnene fra denne undersøkelsen viser at lærerne er opptatt av at elevene skal utvikle mottakerbevissthet når de skriver. Lærer L82 er et eksempel på dette. Oppgave 03, som hun blir intervjuet om, har en formulering som kan minne om et formål for elevens tekst: «Det er viktig at du har fokus på å bygge spenning!». Dette er også noe L82 understreker gjentatte ganger i intervjuet. Hun hevder målet var at elevene skulle skrive slik at «de ga noen leselyst». Det kan virke som om hun ønsker å ta fortellingssjangeren videre, fra det å organisere tekst til å skrive for å bygge spenning og gi leselyst for en mottaker. Likevel kommer ikke formålet med oppgaven fram i oppgaveteksten, når det verken oppgis mottaker, kontekst eller hensikten med å bygge spenning. Oppgaveteksten er formulert slik at det å bygge spenning fort kan tolkes til tekstens form gjennom tekstoppbygning: Elevene skal

skrive en fortelling og organisere teksten med en spenningstopp. Teksten får da ikke noe bruksaspekt for «det virkelige livet utenfor skolen», som Gardner (2008: 90) snakker om.

Resultatet fra analysen av oppgavetekstene samsvarer delvis med Normprosjektets funn, ved at det også i der kun var få av oppgavene som la opp til at teksten skulle leses av den nevnte mottakeren (Otnes 2014: 248). Samtidig er det altså bare fire av oppgavetekstene i dette materialet som i det hele tatt oppgir en mottaker. Den ene av deloppgavene i oppgave 10 endte opp med å bli lest av den oppgitte mottakeren (rektor), uten at elevene var klar over det når de skulle skrive oppgaven. Lærer L10 viste heller ikke noen bevissthet rundt dette, da hun først i intervjuet oppga seg selv som eneste mottaker, før det senere kom frem at hun hadde levert noen besvarelser til rektor. Kanskje er fokuset hennes først og fremst på at elevene skal øve seg til eksamensoppgaver med formål og mottaker, framfor det å skrive for reelle mottakere i «det virkelige liv».

Som Otnes sier, kan det være mulig å tenke seg et formål for teksten dersom mottakeren er gitt (Otnes 2013: 207- 209). Oppgave 01 er et eksempel på akkurat det. Det som oppgis som «formål» i oppgaveteksten sier ikke noe om tekstens bruk. Samtidig skisserer oppgavens emner og mottakere en reell situasjon, siden emnene (eks. skolemelk, mobilforbud) er naturlige tema å ta diskutere med lærerne. Det kan virke som at lærerne her har tatt i bruk mulighetene for reell kommunikasjon innenfor skolens område ved å skissere en reell mulighet for at elevene kan fremme sine tanker og meninger om en sak for lærerne. Otnes (2013:204) poengterer at man også i skolen har reelle relasjoner og reell kommunikasjon, selv om den delvis er avsondret fra «det virkelige liv». Lærerne er i så måte åpne og ærlige om sin rolle som reell mottaker, og skisserer en kontekst som gir den rollen et formål. Samtidig må man ta med det Bazerman (2002: 16) beskriver som et godt felleskap av lesere og skrivere i klasserommet, nemlig at læreren med den røde pennen ikke skal være den faste mottakeren av elevenes tekster. Denne oppgaveteksten er altså både ærlig og troverdig i sin framstilling av mottaker, men kan risikere at fokuset på lærerne som mottaker kan overskygge formålet.

Som tidligere nevnt, kan det virke som om det er opp til elevene å forestille seg både formål og mottaker for teksten sin. Haanæs' funn sier at skrivere som har avklart om de tenker seg en mottaker, lettere avgjør innhold, organisering og språk for teksten sin (Haanæs 2008: 162). Dersom skriveren selv klarer å se for seg en mottaker, kan fordelene bli de samme som når læreren formulerer en mottaker i oppgaveteksten. Kanskje kan det være dette synet lærerne har på mottakerperspektivet, - at de skal gjøre elevene så bevisste på det at de selv klarer å

skape en mottaker for egen tekst, og dermed slippe at formålet «dikteres» av læreren. Samtidig sier både L9 og L10 at en god oppgavetekst bør uttrykke en mottaker. De formidler da et syn på mottaker som noe som er lærerens ansvar, siden det er læreren som skal formulere mottakerperspektivet i oppgaveteksten. Man kan spørre seg om lærerne her kommer med «fasitsvaret» ut fra det de vet teoretisk, uten at de prioriterer denne teorien i praksis. Samtidig kan det hende at de rett og slett opplever det som utfordrende å skulle implementere dette synet i en hektisk skolehverdag.

Funnene fra denne undersøkelsen bekrefter det Otnes (2014: 246) sier – om at læreren til alle tider er den som har vært mottaker for elevens skriftlige tekster. Også der andre mottakere er oppgitt i oppgaveteksten, er det først og fremst læreren som skal lese og vurdere elevens tekst. Lærerne uttrykker et ønske om å gi elevene andre mottakere for teksten, men dette kommer ikke tydelig fram i oppgavetekstene, siden lærerne i de fleste tilfeller ikke oppgir andre mottakere enn læreren.

5. 5 Sjanger som redskap eller mål?

I både analysen av oppgavetekstene og i intervju med lærerne, kommer sjanger tydelig fram som en viktig del av lærernes skriveundervisning. Åtte av ti oppgavetekster uttrykker en eller flere sjangere. De færreste av disse uttrykker samtidig et formål. Samtlige av lærerne kommer inn på viktigheten av en variert sjangerundervisning.

Lærerne forklarer den eksplisitte sjangerundervisningen og de sjangerfokuserte skriveoppgavene med at de jobber fram mot åpne eksamensoppgaver der elevene skal kunne velge en formålstjenlig sjanger selv. Dette henger tett sammen med det Blikstad-Balas og Hertzberg (2015: 50) hevder, nemlig at sjangerundervisningen vil gjøre elevene bedre i stand til å oppfylle de ulike formålene de vil møte både på eksamen og senere. Lærernes syn på sjanger er altså preget av et ønske om å utruste elevene til å løse eksamensoppgaver som ikke presiserer tydelige sjangerkrav. For å nå dette målet prøver de å gjøre elevene godt kjent i bredden av eksplisitte sjangere. Samtidig ser det ikke ut til at lærerne i like stor grad fokuserer på å trene elevene i ulike *formål*, sammenlignet med deres fokus på sjanger.

Blikstad-Balas og Hertzberg (2015: 50) uttrykker bekymring for at den formålsrettede skriveopplæringa skal skje på bekostning av sjangeren, og at man dermed skal miste et viktig moment i skriveopplæringa. Funnene fra dette prosjektet viser kanskje det motsatte, nemlig at formålet kommer i skyggen av sjangeren. Som Smidt (2010a:31) sier, skal ikke sjangerundervisningen bare dreie seg om form, men om hva en vil uttrykke og i hvilken

sammenheng. Dersom sjangeren i skriveoppgavene ikke blir satt i en sammenheng, kan den kanskje miste noe av sitt formål.

Elevene skal altså, ifølge lærerne, øve på ulike sjangere, slik at de skal kunne gjenkjenne mulige sjangere å skrive i når de leser eksamensoppgavens formulering. Blir da sjangeren et redskap eller et mål i skriveopplæringen? Kanskje er ikke svaret på dette entydig. På den ene siden ønsker lærerne en formålsrettet skriveundervisning, og de sikter seg inn mot formålsrettede oppgavetekster på eksamen. På den andre siden står sjangerundervisningen i fare for å dominere fokuset på formål, og sjangerundervisningen kan virke mot sin hensikt.

Her representerer kanskje lærer L10 et unntak, da hun hevder at hun, med eksamensoppgavene for øye, ønsker å trene elevene i det å skrive for et formål og en mottaker. Dette synet er mer sammenfallende med Skrivehjulets teoretiske prinsipper, om at skriveopplæringen bygger på handling og formål, framfor form og sjanger (Berge, Evensen og Thygesen 2016). L10 retter fokuset på formålet, og bruker sjangerne ved å sette dem inn i en naturlig sammenheng. Som Smidt (2010a: 31) sier, er det sammenhengen og formålet som skaper sjangeren. Ved å sette sjangeren inn i en sammenheng med et formål, får den eksistere i sitt rette element.

Det kan altså se ut til at det synkende fokuset på sjanger i læreplan og eksamensoppgaver har ført til et større fokus på sjanger i klasserommet. Lærerne begrunner med at elevene må ha sjangerkunnskap for å kunne avgjøre når de skal bruke hvilken sjanger på eksamen. Sjangeren blir utgangspunktet for tekstens formål, ikke motsatt. Det kan virke som om målet er at elevene skal utrustes til å skrive i ulike sjangere, ikke i ulike formål. Lærernes formål med undervisningen er på sin side rettet mot eksamen, ikke mot elevenes bruk av tekst i det virkelige liv.

6 Avslutning

Med denne undersøkelsen ønsket jeg å finne ut hvilket syn på formål, sjanger og mottaker som kom til uttrykk i læreres valg av og refleksjoner rundt oppgavetekster for lengre skriveoppgaver i norskfaget. Resultatet kan sies å være både mangfoldig og på noen måter motsetningsfullt. Oppgavetekstene uttrykker i liten grad formål og mottaker for tekstene elevene skal skrive. De er derimot mye tydeligere om spesifikk sjanger, ofte knyttet til tekstens form. Samtidig er alle de fire lærerne opptatt av at skrivingen skal ha et formål, og at elevene skal skrive for andre enn læreren. Dette kan være med på å antyde et sprik mellom lærernes syn og deres praksis.

Ut fra lærernes uttalelser kan det virke som at de ser det som *elevenes* ansvar å forestille seg både et formål og en mottaker for teksten sin. Andre uttalelser fra lærerne gjør det derimot klart at de ser det som viktig at formål og mottaker blir tydelig uttrykt i oppgavetekstene. Man kan spørre seg om dette «motsetningen» viser forskjellen mellom «liv og lære» hos lærerne, eller om det rett og slett viser at de er i en læringsprosess, der de forsøker å implementere et endrende syn i praksis. Lærerne uttrykte både formål og mottaker i fire av oppgavetekstene. Disse oppgavetekstene var i mindretall, og noen av dem uttrykte seg ganske implisitt. Likevel kan de kanskje peke på at lærerne ønsker å utvikle en mer formålsrettet skriveopplæring, blant annet gjennom oppgavetekstene.

Lærerne uttrykker en svært positiv holdning til tverrfaglige oppgaver, fordi de andre fagene da kan bidra med formål og innhold til norskoppgaven. De gir uttrykk for at de ser på norskfaget som representant for tekstens form og sjanger, mens for eksempel samfunnsfag bidrar med formål og innhold. Det kan dermed virke som at de ser på norskfaget som et «formålsløst» fag, som er avhengige av andre fags bidrag for å tilføre oppgavene mening. Samtidig kommer de med uttalelser som kan stille spørsmål ved om de forstår formålsbegrepet riktig. For eksempel uttaler den ene læreren at et samfunnsfaglig tema eller innhold, kombinert med norskfagets krav til sjanger, til sammen utgjør formålet for teksten. Dette blir da ganske motsatt av Ongstads (2004: 87) beskrivelse av formålssiden i Skrivetrekanten, nemlig at formålet er det styrende for både innhold og form.

Av de fire oppgavetekstene som uttrykker en mottaker, er det to som legger opp til at teksten faktisk skal leses av den nevnte mottakeren. Disse oppgir lærere og medelever som mottakere, og holder på den måten skrivingen innenfor skolekonteksten. Funnene fra denne undersøkelsen bekrefter det Otnes (2014: 246) sier om at læreren til alle tider er den som har

vært mottaker for elevens skriftlige tekster. Som Gardner (2008:18) sier, kan det være en fare ved at det alltid er læreren som skal lese elevens tekst: Man risikerer at elevene kun har som formål å skrive for å få en god karakter hos læreren. Lærerne uttrykker et ønske om å gi elevene andre mottakere for teksten, men dette kommer ikke tydelig fram i oppgavetekstene, siden lærerne i de fleste tilfeller ikke oppgir andre mottakere enn læreren. Samtidig er det en realitet i skolen at læreren skal lese og vurdere elevenes tekster, uansett hvilke andre mottakere eller formål som måtte være oppgitt i oppgaveteksten. Dette er uten tvil en utfordring for skriveopplærere i dag.

Lærerne uttrykker i nesten samtlige av materialets oppgavetekster en eksplisitt sjanger for elevens tekst. I intervjuene kommer det også fram at lærerne bruker ulike sjangere som utgangspunkt for progresjonsplanen for skriving i norskfaget, og de oppgir sjangeren som både tema og hovedmål for oppgavene de blir intervjuet om. Lærerne begrunner sitt fokus på sjanger med at elevene skal gjøres i stand til å velge en hensiktsmessig sjanger på eksamen. Det er ikke like mye fokus på at elevene skal øve seg i å skrive for ulike *formål*.

Informantene i dette prosjektet er lærere ved en skole med skriving som satsningsområde. De er alle bevisste på at skrivingen skal ha et formål og en mottaker, og de bruker Skrivetrekanten aktivt i skriveopplæringen. Samtidig uttrykker ikke oppgavetekstene det samme fokuset på formål og mottaker som lærerne sier de ønsker. Kanskje kan disse funnene være med på å vise et behov for en dialog rundt hva det egentlig vil si å ha et formål med skrivingen, og hvordan man kan uttrykke dette gjennom oppgaveteksten.

I denne undersøkelsen har jeg fokusert på oppgaveteksten – en liten del av en større skriveprosess. Det hadde vært interessant å se på skriveprosessen i sin helhet, med samme fokus på formål, sjanger og mottaker. En slik undersøkelse kunne fokusere både på oppgavetekst, lærerens introduksjon av oppgaven, vurderingskriterier og lærerens tilbakemelding på elevenes tekster. Da kunne man sett hvordan formål, sjanger og mottaker kommer til uttrykk gjennom hele skriveprosessen. Kanskje kunne fokuset først og fremst vært på hvordan *elevene* forstod og responderte på dette. Det er tross alt elevenes skriving det handler om. Som Ingrid Haanæs' (2008: 162) funn viser, vil en avklaring av tekstens mottaker gjøre at elevene lettere kan avgjøre både innhold, organisering og språk for teksten sin. En formålsrettet skriveopplæring med en tydelig mottaker får altså konsekvenser – ikke bare for valg av sjanger, men for alle delene av elevens skriveprosess.

Litteraturliste

- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, oversetter). Oslo: Pensumtjeneste.
- Bazerman, Charles (2002). "The Diversity of Writing" Publication: The Quarterly, Vol. 24, No. 2. Abbreviated version.
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. Nettkilde: <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>. Hentet: 04.04. 2016.
- Berge, K.L, Evensen, L. S. Evensen og R. Thygesen (2016). The Wheel of Writing: A model for the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competansy. I *The Curriculum Journal*. Nettkilde: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09585176.2015.1129980>. Hentet: 16.05.16.
- Blikstad-Balas, M. og Hertzberg, F. (2015). Frå sjangerformalisme til sjangeranarki. I *Norsklæreren*, 2015(1), s. 47-52.
- Christoffersen, L. og A. Johannessen (2012): *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling – skriveoppgave – elevtekst. utfordringer ved antatt reflekterende tekster. I Otnes, H. *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Evensen (2010). «En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse?» I Smidt, J., I. Folkvord og A. J. Aasen (red.). *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling I skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Gardner, T. (2008) *Designing Writing Assignments*. Urbana Ill: National Council of Teachers of English. Nettkilde: <http://wac.colostate.edu/books/gardner/> Hentet: 30. 04. 16.
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haanæs, I. R. (2008). Tekster og notatark fra «Elevens skriveprosjekt» i avgangsprøva i norsk – hva forteller de om elevenes skrivekompetanse? I Lorentzen R. og J. Smidt (red.) *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Halliday, M. (1998) Språket som kode og språket som atferd: en systemisk-funksjonell forståelse av dialogens egenskaper, vekst og utvikling. I Berge, K.L, P. Coppock og E. Maagerø (red.) *Å skape mening med språk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ivanic, R. (2004) «Discourses of Writing and Learning to Write». Nettkilde: <http://eprints.lancs.ac.uk/3948/1/ivanic1.pdf> Hentet:12.05.16.
- Iversen H. og H. Otnes (2016). *Å lære å skrive – Tekstkompetanse I norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. og S. Brinkmann (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvistad A.H. og J. Smemo (2015). Den gode skriveoppgaven? – En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I Otnes, H. (red.) *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen (2008) «Å skrive i alle fag». I: Lorentzen R. og J. Smidt (red.) *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NWP: “National Writing Projekt – Improving writing and learning in the nation’s schools”. Nettkilde: www.nwp.org/cs/public/print/doc/about.csp Hentet: 29.04.16
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*, Bergen: Fagbokforlaget/LNU
- Otnes, H. og Iversen, H.M. (2012). «Skriv en tekst...!» Skriveoppgaver i lærebøker for norskfaget på ungdomstrinnet. *Norsklæreren*, 2, s. 60- 69. Nettkilde: <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0212/skriveoppgaver.pdf> Hentet: 12.05. 2016.
- Otnes, H.(2013): Fiktive skriveroller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver. I Akeland, Maagerø og Aamotsbakken (red.): *Læreboka : studier av ulike læreboktekster*. Akademika forlag.
- Otnes, H.(2014). Å designe skriveoppgaver. I Skaftun, A., P. Uppstad og A. Aasen (red.) *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I Otnes, H. (red.) *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015b). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I Otnes, H. (red.) *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Patel, R. og B. Davidson (2011). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- 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. (2009). Ulike syn på skrivning og skrivedidaktikk. I J. Smidt (red.) *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (s. 312- 323). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010a). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I Smidt, J. (red.) *Skriving i alle fag: innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2010b). Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring. I *Norsklæreren 4* (2010), s. 18- 24.
- Smidt, J.(2011). Ti teser om skrivning i alle fag. Nettkilde:
http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Smidt_Ti_teser.pdf Hentet: 16. 05. 16.
- Smidt, J. (2012). Skrivepedagogikk – skriveforskning – skrivedidaktikk. Skolerettet skriveforskning i Norge frå 1980 til i dag. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: forskning, felt og fag* (s. 766- 107). Oslo: Novus.
- Smith, M. og Swain, S. (2011) National Writing Project: “Wise Eyes – Prompting for Meaningful Student Writing” Nettkilde:
http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/15440/Wise_Eyes.pdf?x-r=pcfile_d
Hentet: 12. 05.16.
- Solheim, R., A. Larsen og A. Thorvatn (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre døme. I Smidt, J. (red.) *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Solheim, R. og S. Matre (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning*, 15. Nettkilde: http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/videnom_15_8.pdf Hentet: 03. 04. 16.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (u.å.a.): «Ungdomstrinn i utvikling – på lag for mer læring og motivasjon» <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/> Hentet: 22.04. 2016
- Utdanningsdirektoratet (u.å.b.): «Plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013- 2017» <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet----overordnet-plan-for-fullskala-2013-2017-/2-Skolebasert-kompetanseutvikling-i-fullskala/Hvem-bistar-skoleeiere-og-skoleledere/Ressurslarere/> Hentet: 22.04.2016
- Utdanningsdirektoratet (2006). Rapport: «Framtidas norskfag – Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn». Arbeidsgruppe nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet. Nettkilde:<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrappen.pdf> Hentet: 12.05.16.
- Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i norsk. Nettkilde: www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal Hentet: 11.05. 2016.
- Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling? Skrivediskursar i norskbøker for ungdomsskolen i 30 år. I Otnes, H. (red.) *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1. Oppgave 01. «Vurderingsskjema for argumenterende skriving».

Vedlegg 2. Oppgave 02. «Tentamen norsk 8. trinn».

Vedlegg 3. Oppgave 03. «Skrive fortelling».

Vedlegg 4. Oppgave 04. «Oppgave sammensatte tekster».

Vedlegg 5. Oppgave 05. «Fordypningsoppgave i norsk 9. trinn».

Vedlegg 6. Oppgave 06. «Skriveoppgaver» Lyrikk.

Vedlegg 7. Oppgave 07. «Tentamen 9. trinn, høst 2015».

Vedlegg 8. Oppgave 08. «En folkefiende».

Vedlegg 9. Oppgave 09. «Avis i skolen».

Vedlegg 10. Oppgave 10. «Skriveøkt i nynorsk».

Vedlegg 11. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærerne.

Vedlegg 12. Skisse til intervjuguide for semistrukturert intervju.

Vedlegg 1.

Vurderingsskjema for argumenterende skriving		
Navn:		Klasse:
Teksttype:	Argumenterende tekst, leserinnlegg	
Hensikt/formål:	Presentere argumenter for og mot en sak for å kunne komme frem til en troverdig konklusjon som kan være med på å overbevise leseren av teksten.	
Mottaker:	Lærerne dine i norsk og samfunnsfag	
Oppgave:	Du skal skrive en argumenterende tekst om ett av de følgende temaene: <ol style="list-style-type: none">1. Mobilforbud på skolen2. Varm skolemat3. Leksefri skole4. Annet relevant emne	
Tekstkunnskap	Grammatikk-kunnskap	Ordkunnskap
Du skal kunne: <ul style="list-style-type: none">• Bygge opp en tekst med innledning, hoveddel og avslutning• Bygge opp avsnitt• Understøtte et argument ved å gi mer informasjon, vise til	Du skal kunne: <ul style="list-style-type: none">• Variere mellom enkle og mer komplekse setninger.• Bruke tekstbinding for å skape god sammenheng i	Du skal kunne: <ul style="list-style-type: none">• Ta i bruk et variert ordforråd.• Ta i bruk fagbegrep der det er naturlig.

eksempler eller relatere til andre argumenter.	teksten.	
<ul style="list-style-type: none"> • Argumentere for og mot en sak – kunne se saken fra ulike sider 		
Formelle krav til teksten:	Skriv i Times new Roman, linjeavstand 1,5, skriftstørrelse 12	
Jeg bekrefter at dette er mitt eget arbeid.		
Jeg bekrefter at jeg har oppgitt alle kildene jeg har brukt.		
Dato:	Signatur:	

Vedlegg 2.

Tentamen norsk 8.trinn, høst 2015

Du skal skrive en tekst, sjanger velger du selv.

Du kan skrive en **saktekst** (eks. leserinnlegg, debattartikkel osv.) eller en **skjønnlitterær tekst** (eks. fortelling, eventyr osv.)

Tidsrammer:

Forarbeid 2 norsktimer: planlegge teksten: bruke skriverammer, lage tankekart, finne fagstoff

Tirsdag 1.desember: skrive 1.utkast 2,5 timer

Levere inn 1.utkast, få respons fra lærer

Torsdag 3.desember: skrive teksten ferdig 2,5 timer



- Skrift: Verdana, str 12 pkt skrift, 1,5 linjeavstand
- Topptekst: Navn, Norsk tentamen 8.trinn, dato
- Bunntekst: sidetall

Hjelpemidler på tentamensdagene: lærebøker, skrivebok, ark som du har skrevet på.

NB! Ikke tilgang på internett/mobil eller andre kommunikasjonsmidler.

Lykke til med skrivinga ☺

Vedlegg 3.

Skrive fortelling

Du skal nå skrive en fortelling. Det er viktig at du har fokus på å bygge spenning!

Hvis du ønsker å lese mer om sjangeren fortelling, oppbygning, ulike måter å skrive innledning/avslutning ++ kan du slå opp i kurs 5, Kontekst basisbok (og i notatboka di).

Bruk et/flere av bildene eller en overskrift som inspirasjon og skriv en fortelling 😊

Formelle krav:

Skrifttype: Verdana

Skriftstr: 12

Linjeavstand 1,5

På randen

Aldri mer

Styrkeprøven

Mørket

Aldri mer fri

13 år

Kappløpet

Hjertebank



Vedlegg 4.

OPPGAVE SAMMENSATTE TEKSTER

Velg deg en fritt valgt sammensatt tekst. Gi en analyse av denne. Du kan bruke malene for sammensatte tekster og for påvirkning (arbeidsark 7,1A og 7,2B) som du har fått tidligere. Bruk punktene som er oppgitt på arbeidsarkene. Du skriver analysen som en sammenhengende tekst. Det er viktig at du får brukt så mange faguttrykk som mulig og at du viser at du kan bruke disse. Husk å dele teksten din opp i avsnitt, og ha en tydelig innledning hvor du avklarer hva du skal skrive om. Ha gjerne bilder / ta screenshot av den teksten du velger å skrive om.

Vedlegg 5.

Fordypningsoppgave i norsk.

9. trinn.

Kunnskapsløftet står dette under hovedområdet språk og kultur:

“Mål for opplæringen er at eleven skal kunne presentere resultatet av fordypning i tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema”.



Oppgaven er:

Velg en forfatter du ønsker å fordype deg i.

Det kan gjerne være en norsk forfatter, men det er ikke et krav. Det bør være en forfatter som er litt kjent, slik at det er lettere å finne stoff om ham/henne

Kilder på internett, se kildeoversikt lenger ned.

Velg deg ut ei bok som denne forfatteren har skrevet. Les boka!

Oppgavebeskrivelse – dette skal være med i fordypningsoppgaven din.

1. En pen forside, som inneholder dette:

- Navn på forfatteren du har valgt og boka/bøkene du har lest
- Ditt eget navn
- Hvilken klasse du går i, skole, år
- En illustrasjon som passer til

2. En kort introduksjon der du presenterer forfatteren du har valgt, og sier noe om hvorfor du valgte akkurat denne forfatteren. Hvordan kom du fram til valget ditt av forfatter og bok/bøker?

3. En presentasjon av forfatteren, som inneholder dette:

- Fakta om forfatteren
- Forfatterens oppvekst, og viktige hendelser i forfatterens liv
- Perioden som forfatteren hører til/hva forfatteren er opptatt av i det hun eller han har skrevet
- Informasjon om forfatterskapet/verkene som forfatteren har skrevet.
- Hva handler de om, hvem er de skrevet for (barne-/ungdoms- /voksenlitteratur), hvilke sjangrer er representert (drama, hørespill, romaner, noveller, kåseri osv.)
-

4. En presentasjon av boka/bøkene du har lest, som inneholder dette:

- Sjanger

- Litterær periode
- Handlingsreferat
- Beskrivelse av hovedperson(ene), og miljøet rundt denne/disse
- Komposisjon (hvordan boka er bygd opp)
- Virkemidler (kontraster, metaforer, sammenligninger, gjentakelser,
- humor, ironi og symboler)
- Tema (hva handler boka egentlig om?)
- Dersom du har lest flere bøker, kan du sammenligne dem i forhold til
- tema/innhold og skrivemåte

5. Egne tanker rundt tema, og egen vurdering av boka/bøkene, som inneholder dette:

- diskusjon rundt temaene i romanen, både forfatterens mening slik du oppfatter den, og dine egne betraktninger rundt dette. Her kan du ta med egne erfaringer og opplevelser dersom dette passer.
- egenvurdering av boka

6. Kildeliste med henvisning til korrekte nettadresser

Lenkesamling/kildesamling:

<http://www.dagbladet.no/forfatter/forfatter.html>

<http://www.nrk.no/litteratur/forfattere/>

<http://www.aftenposten.no/alex/litterat/>

<http://www.aschehoug.no/forfattere>

<http://www.onskebok.no/>

<http://www.kvasir.no/c/lit/writ/>

Det skriftlige produktet skal leveres inn senest fredag uke 7.

Du skal ha en muntlig presentasjon av ”din” forfatter og boka i uke 7.

Her må du plukke ut det stoffet som kan være interessant å ta med i en slik presentasjon.

Framføringen kan vare mellom 5 – 10 minutter. Bruk gjerne pp og høytlesing av utdrag.

Du får karakter på framføringen og på det skriftlige produktet. Kjennetegn for måloppnåelse følger vedlagt.

LYKKE TIL!

Vedlegg 6.

Skriveoppgaver

Lydlek.

Eksempel på lydlek: Kulturuke (Se i diktheftet)

Grønnsakssuppe

Høstferie

Elgjakt

Oppgave: Lek med ord. Bland bokstavene og lag nye ord. Velg et av ordene ovenfor.

Haikudikt

17 stavelser (5-7-5)

Handler om ei årstid, men skal ikke nevnes i teksten. "Avsløres" i siste linja

En grønn refleksvest

Lyser opp rundt svingen

Sommerdekk på is

(Marte Dyrnes, Ersfjordbotn skole)

Oppgave: Skriv et haikudikt

Rim og rytme

Oppgave: Skriv et kort dikt med rim og rytme. Minimum 4 linjer.

(Se eksempler i heftet)

Vedlegg 7.

Tentamen 9. trinn, høst 2015.

Forslag til tentamen med utgangspunkt i

*«Nye Kontekst Basisbok» og de
sentrale kompetansemålene i
«Forslag til årsplan – 9. trinn»*

Hjelpemidler:

- 1) Vedlegg til eleven: Apeffjes side 218-226 i *Nye Kontekst Tekster 4*
- 2) *Nye Kontekst Basisbok* eller *Kontekst Basisbok*

Sentrale kompetansemål:

(nummerert som på sidene 15-16 i *Nye Kontekst Lærerens bok*)

[7] Orienter seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget

[8] Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger

[10] Skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder

[11] Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster

[12] Planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere de underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst

[13] Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding

[14] Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium

[15] Integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbar måte der det er hensiktsmessig

[23] Presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster [...]

[25] Beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder Tentamen 9.trinn

Oppgave A

Teksten *Apeffjes* er det vi kaller en sammensatt tekst. Hvilke visuelle virkemidler bruker forfatteren/illustratøren i denne teksten, og hvordan påvirker dette oss som lesere? Skriv en tekst der du forklarer hvordan forfatteren bruker *estetiske virkemidler*, *perspektiv*, *kontraster* og *språk* i denne testen.

Oppgave B

Velg en av oppgavene under.

Oppgave B1

Skolen din har som mål å redusere mobbing og diskriminerende språkbruk. Du mener at alle elever må ta sin del av ansvaret for å nå dette målet. Lag en sammensatt tekst til skolens hjemmeside. Teksten skal ha et tydelig budskap og oppfordre til handling.

Oppgave B2

Det sies at «språk er makt». Hva mener du ligger i det? Skriv en tekst der du drøfter dette utsagnet og hvordan språket vi velger å bruke kan påvirke oss og de rundt oss, både positivt og negativt. Bruk gjerne illustrasjoner for å underbygge dine påstander eller få fram poenger.

Oppgave B3

Bruk tegneserien *Apeffjes* som utgangspunkt til å skrive en tekst om en person som opplever å bli mobbet. Teksten skal ha skildringer, vendepunkt og replikker.

Oppgave B4

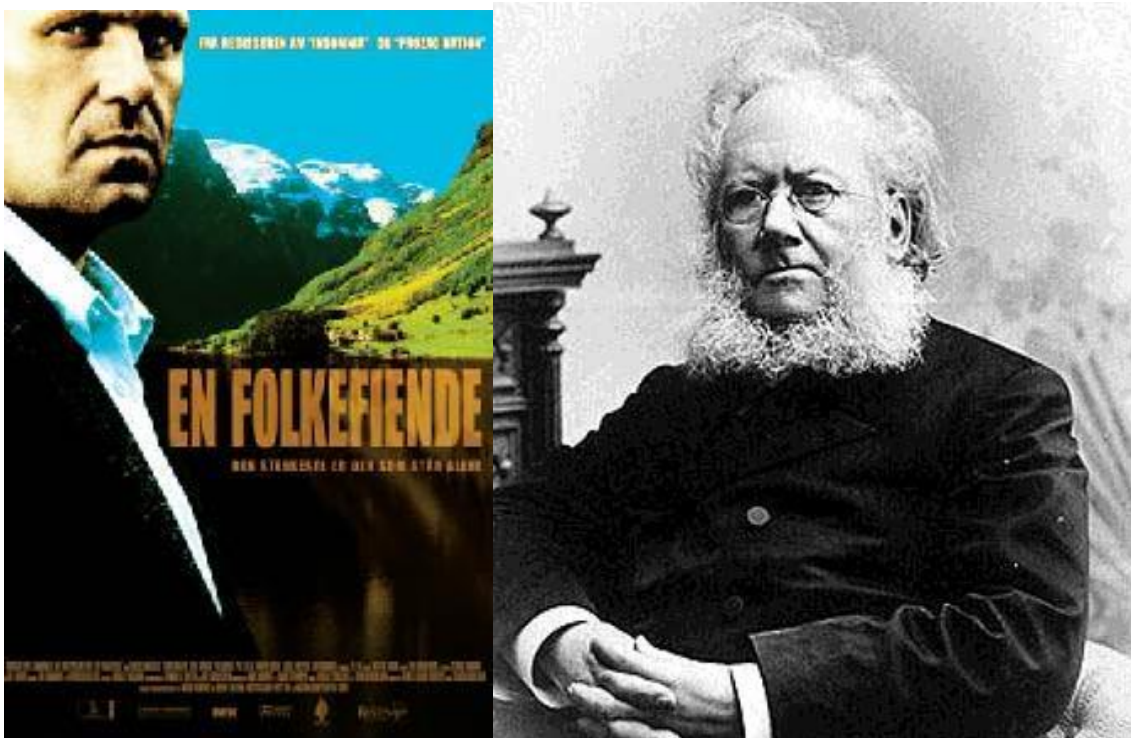
I teksten *Apeffjes* får vi skildret historien fra Martins synsvinkel. Skriv en tekst der du bytter synsvinkel og forteller historien fra en av de andres perspektiv. Lag en passende avslutning på historien.

Vedlegg 8.

En Folkefiende

Av Henrik Ibsen

- 1) Skriv et sammendrag av Filmen ”en folkefiende”
- 2) Sammenlign filmen og boka. Hva finner du av likheter/ ulikheter
- 3) Lag et forfatterportrett av Henrik Ibsen.



Dette skal bli et hefte. Husk forside, innholdsliste og kilder. Leveres **fredag 5.Februar**.

Vedlegg 9.

Avis i skolen.

Dagsoppdrag.

Dere skal:

- Lage en klasseavis
- Ha minimum et bidrag hver
- Vurdere andre klassers aviser
- Ha ansvaret for hver deres avdeling (sport, kultur, utenriks, innenriks og lokale nyheter)

Redaksjonens oppgave:

- Ha oversikten over hva det jobbes med i de ulike avdelingene.
- Dere skal godkjenne det som gruppene jobber med før de starter.
- Lese korrektur på innkomne bidrag, gi respons.
- Bestemme layout. Tekst og bildeplassering. Avgjøre hovedoppslaget. Bruk programmet Office Publisher.
- Være tilgjengelig for journalistene.
- Skrive avisens leder.
- Avtale med lærer om utskrift av forside (farge)

Gruppas oppgave:

- Dere skal ha ansvaret for alle nyhetene innen *en* avdeling.
- Idémyldring i gruppa, bestemme hvem som kan bidra med hva.

Fordele arbeidet i gruppa.

- Gi redaksjonen tilbakemelding om hva dere skal skrive om – husk saken skal godkjennes av redaksjonen før dere kan begynne å skrive.
- Når dere har skrevet en tekst fra **SKAL** kolonnen, kan dere velge en fra **BØR** kolonnen. Avklar dette med redaksjonen først slik at ikke flere skriver/ gjør det samme.

Individuelt:

- Bidra med minimum en tekst hver til avisen, du skal velge sjanger fra **SKAL** kolonnen.
- Bruk avisheftet ditt om du er usikker på sjangerkrav.
- Spør lærer om du er usikker og for respons – **legg ikke ut på vandring!**
- Kontoret ditt er klasserommet.
- Gi beskjed til lærer om du må forlate skolen for å være journalist.
- Når du er ferdig med ditt hovedbidrag kan du velge fra **BØR** kolonnen, og ev. fra kan.

Vurdering:

- Du blir vurdert i prosess og produkt.
- **Prosess:** Arbeidsmetoder, engasjement,
- **Produkt:** Teksten du skriver i forhold til sjangerkrav

Vurdering av de andres avis:

- Layout, forsiden
- Hovedoppslag

Tidsplan:

- **Kl. 13.30:** Avisene skal være ferdige. Leveres lærer på minnepenn.
- **Kl. 13.45:** Avisvurdering rundt i klassene/ opprydding.

Redaksjon:**Utenriksavdeling:****Innenriksavdeling:**

Lokalavdeling:
Sport:
Kultur:

SKAL	BØR	KAN
- Leder	5 på gata	Kåseri
- Nyhetsartikkel	Tegneserier	Radio / tv program
- Leserinnlegg	Anmeldelser	Reklame
- Reportasje/ intervju	Bursdager	Annonse
- Notis	Været	Underholdning (vitser, gåter, kryssord, horoskop, osv)

Vedlegg 10.

SKRIVEØKT I NYNORSK, TORSDAG 14.01.16

Tema: Ung i Glomvik

Oppgave: Du skal svare på oppgave 1 og velje ei av oppgåva på oppgave 2. (om du ikkje har fått tilbake rapporten, skriv du to av svara på oppgave 2, der det fyrste svaret ditt er kortare (tilsvarande oppgave 1 på ca. 10 linjer).

Du vil bli vurdert etter i kor stor grad du har svara på oppgåva, samt at du viser at du beherskar bøyning av substantiv og verb. Det er lov å bruke ordbok.

1. Vel deg ut eit avsnitt frå rapporten din som du ønskjer å betre. Avsnittet skal vere på rundt 10 linjer.

2.
 - a) Du eig ein blogg der lesarane dine er jevngamle med deg og bur rundt om i heile landet. I dag skal du skrive eit blogginnlegg der du skildrar korleis det er å vere ungdom i Glomvik, sidan fleire av lesarane dine lurar på kva dykk gjer så langt oppe i nord.
 - b) Klassen din er med i ein skrivekonkurrans der 10.klassar frå heile landet send inn bidrag. Skrivekonkurransen går ut på at du skal skrive ein fiktiv historie/novelle om ein ungdom på heimlassen. Kva for problem og utfordringar personen møter på er opp til deg som forfattar, men historia skal speile kor i landet du kjem frå.
 - c) Du ønskjer å gjere noko med tilboda for ungdom i Glomvik og skriv eit leserinnlegg til Glomvik lokalavis. Målet ditt er å påverke politikarane så dei kan få eit innblikk i kva dei kan gjere for å betre tilboda for ungdom
 - d) Glomvik har fått mange nye asylsøkjare det siste halve året. Som elevrådsleiar skriv du eit brev til rektor der du kjem med forslag til kva skolen kan gjere for å integrere dei nye elevane betre.



Lykke til☺

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvordan norsklærere formulerer oppgavetekster for skriftlig arbeid”

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for prosjektet er en interesse for skriveopplæring i norskfaget. Å produsere lengre tekster kan være en utfordrende prosess for mange elever, og skrivearbeid krever både motivering og veiledning fra lærer. Lærerens rolle i skriveprosessen blir derfor sentral, kanskje spesielt i den viktige startfasen. De fleste skriveoppgaver starter med en oppgavetekst, gitt av læreren. Målet med dette prosjektet er å komme i dybden på hvordan ulike norsklærere formulerer oppgavetekster for skriftlig arbeid, og samtidig se på hva som kjennetegner oppgavetekstene.

Utvalget velges ut fra undertegnede kontaktnett og lærernes fagområde/kompetanse. Du blir spurt om å delta fordi du er en norsklærer på ungdomstrinnet som kan ha mye å bidra med inn i dette prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at du som lærer leverer inn alle oppgavetekster gitt for skriveoppgaver i norsk dette året. Det er bare selve oppgaveteksten som skal inn, ingen elevbesvarelser. Videre følger et intervju angående de konkrete oppgavetekstene, samt hvordan din prosess med å formulere oppgavetekster er generelt. Intervjuet vil vare i omtrent 30- 60 min, og blir tatt opp med lydopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede som vil kunne identifisere deg i materialet. Personopplysninger og opptak vil oppbevares slik at de ikke kommer andre enn undertegnede i hende, og vil ved prosjektslutt anonymiseres helt. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjonen av den ferdige mastergradsavhandlingen.

Prosjektet avsluttes 18.mai. Lydopptak vil da slettes, og eventuelle notater som kan kobles til personer vil bli makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg slettes umiddelbart.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Gunnlaug Bø på mobil: 99322122, eller mail: gkr015@post.uit.no

Veileder: Liv Evjen: 77660500.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 12

1. Uformell prat (5min)

Prater litt om løst og fast før vi setter i gang. Prøver å skape en trygg og uformell stemning

2. Informasjon (5- 10 min)

Forteller litt om tema for samtalen; *Jeg ønsker å høre om dine erfaringer med å designe oppgavetekster i norskfaget, hva du tenker og hvordan du går fram i prosessen.*

Minner læreren om taushetsplikten når det kommer til identifiserbare opplysninger om elever.

Åpner opp for spørsmål/ avklaringer: *Er det noe du lurer på før vi begynner?*

Informerer om lydopptak: *For at jeg ikke skal gå glipp av noe du sier, vil jeg ta lydopptak av intervjuet. Er det greit for deg?*

Starter lydopptaker.

3. Spørsmål angående de aktuelle oppgavetekstene

Husker du hvor lang tid du brukte på å lage oppgaveteksten?

Har du formulert oppgaveteksten alene, eller er den et resultat av samarbeid mellom flere lærere?

Var det noe som var spesielt utfordrende med å lage oppgaveteksten?

Er oppgaveteksten kopiert eller omarbeidet fra en tidligere gitt oppgavetekst (for eksempel eksamen)? Hvorfor har du eventuelt hentet oppgaveteksten fra denne kilden?

Hvis oppgaven er lærerformulert:

Er dette en oppgave som har blitt gitt til elever tidligere?

Er oppgaven designet med tanke på akkurat denne elevgruppen? (Tilpasninger som er blitt gjort, tema, alternativer, nivåer osv.)

Hvor hentet du inspirasjon og ideer fra til denne oppgaveteksten?
(Eventuelt spørsmål om oppgavetekstens formuleringer)

Hvor lang tid skulle elevene bruke på denne skriveoppgaven? Hvor lang skulle den være?

Var dette en individuell oppgave, eller arbeidet elevene i grupper?

Hvor skulle elevene arbeide med skriveoppgaven? (På skolen, hjemme, begge deler?)

Fikk elevene informasjon i tillegg til den skriftlige oppgaveteksten? I så fall hvilken?

Hvordan introduserte du skriveoppgaven til elevene?(Førskriving? Emnehjelp? Mal? Mål? Kriterier?

Talking/ nærlesing av oppgavetekst?)

Fulgte det vurderingskriterier med denne skriveoppgaven? Fikk elevene vite vurderingskriteriene på forhånd? Ble de i så fall presentert muntlig eller skriftlig?

Er disse vurderingskriteriene lagd til denne oppgaven, eller står de fast som kriterier for denne typen sjanger/ tekst?

(Er det noen kriterier som veier tyngre enn andre når du vurderer?)

Bruker elevene vurderingskriteriene i arbeidet med oppgaven? Eventuelt, bruker de dem før, under og/eller i etterkant av skrivingen?

Hvem skulle lese elevenes tekst?

Hva var ditt hovedmål med å gi elevene denne oppgaven?(For eksempel: hva skulle de lære, hvilke ferdigheter skulle de ta i bruk, hvilke kunnskaper skulle de vise osv.)

Hadde du andre "undermål" med skriveoppgaven? (For eksempel mål som gikk utover det norskfaglige)?

Hvilke ferdigheter kreves det at elevene bruker for å svare på denne skriveoppgaven?

Var det et bevisst valg at elevene fikk denne skriveoppgaven på dette årstrinnet? I så fall, hva lå bak dette valget?

Var det en grunn til at skriveoppgaven kom på dette tidspunktet i skoleåret?

Hvordan var skrivesituasjonen rundt denne oppgaven?(Heldagsprøve, skrivetid, prosessorientert skriveløp)

Hvordan opplevde du at elevene presterte i henhold til målet med denne skriveoppgaven?

Ble det noen overraskelser i vurderingsprosessen?

Var det spesielle deler av skriveoppgaven elevene opplevde vanskelig?
Er det noe du ville endret med denne oppgaveteksten til neste gang?

Er det noe mer du ønsker å si om akkurat denne oppgaveteksten?

4. Spørsmål om formulering av oppgavetekster generelt

Hvordan opplever du skolens fokus på skriving og skriveoppgaver i norskfaget?

Har skolen noen overordnede mål (eller modeller) for skriveopplæringen?

Hva mener du kjennetegner en god oppgavetekst for skriftlig arbeid i norskfaget?

Hva er den største utfordringen med å skulle formulere gode oppgavetekster for skriftlig arbeid i norskfaget?

På hvilken måte kan man sikre seg variasjon og bredde i skriveoppgavene på ungdomstrinnet?

Hva tenker du om det å lage en god progresjon for skriveoppgavene på ungdomstrinnet?
(Kompetansemålene gjelder for alle trinn)

Har du opplevd å ha nytte av noen teoretiske modeller i arbeid med oppgavetekster? (Og med skriving i norskfaget generelt)

- Eventuelt, hvordan bruker du dem?

Har du noen andre tanker rundt dette med å designe oppgavetekster?

5. Oppsummering

Oppsummere funn.

Har jeg forstått deg riktig?

Er det noe mer du vil si om dette emnet?

