

Andrea Aune

Skriveoppgavens vanskelige kunst

En studie av oppgaveformuleringer på 9. trinn

Masteroppgave i Norskdidaktikk

Veileder: Hildegunn Otnes

Mai 2022

Andrea Aune

Skriveoppgavens vanskelige kunst

En studie av oppgaveformuleringer på 9. trinn

Masteroppgave i Norskdidaktikk
Veileder: Hildegunn Otnes
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien undersøker hvilke slags skriveoppgaver elever kan få på 9. trinn i norskfaget. Jeg forsøker å svare på dette gjennom to forskningsspørsmål, hvor det ene er å identifisere hvilken type informasjon som er gitt i skriveoppgavene, og det andre er å undersøke hvor vidt oppgavedesignet kan bidra til skrive lyst og skriveprestasjoner hos elever. Utgangspunktet for studien er at det er lite forskning på skolehverdagens skriveoppgaver, og jeg ønsker å bidra til mer forskning på område. Min undersøkelse er til en viss grad teoretisk forankret i et funksjonelt syn på skriving, og bygger på Roz Ivaničs (2004) seks skrivediskurser. Fra det teoretiske utgangspunktet har jeg gjennomført en kvalitativ studie med intervju og tekstanalyse som metode. Gjennom et spørreskjema på Nettskjema, har tolv lærere som arbeider på ulike skoler rundt om i landet, lagt ved to skriveoppgaver som førte til et vellykka skriveforløp, og svart på et skriftlig intervju om dem i skjemaet. Mitt materiale består altså av 24 oppgavetekster, som er mitt primærmateriale i studien og tolv intervjuer, som er mitt sekundærmateriale.

Flere funn blir avdekket i studien. Hovedfunnet er den store vektleggingen av sjanger. Av seks skrivediskurser, er sjangerdiskursen mest framtrædende. Et annet vesentlig funn er at flertallet av oppgavene tilbyr valgfrihet. Elevene får velge mellom alternativer, noe som også flere lærere i spørreskjemaet uttrykker som viktig for elevenes motivasjon og skriveprestasjon. Når det gjelder autentisitet, viser mitt materiale at det kun er ett skriveoppdrag som kan regnes å være rendyrket autentisk. Andre har heller fått merkelappen tilnærmet autentisk, men det er flest skriveoppdrag av typen «skolske». Videre finner jeg at det er få typiske norskfaglige temaer i oppgavetekstene. Temaene kan heller regnes å være tverrfaglige. Studien konkluderer blant annet med at lærerne legger vekt på ulike momenter i forbindelse med hva et bra oppgavedesign er, men alle er enige om at oppgaveformuleringene må være tydelige.

Abstract

This study examines which kinds of written assignments pupils receive in Norwegian studies in the 9th grade. I attempt to answer this through two main research questions; the first which being to identify what type of information is given in the written assignments, and the second being investigating to what capacity the assignment- design can contribute to a desire to write as well as the pupils performance in writing. The reason for this study is that there has been little research into the everyday of schools' writing assignments, and I wish to contribute to more research in this field. My study is to a certain extent anchored in a theoretical functionalist perspective of writing and builds upon Roz Ivaničs (2004) six writing- discourses. From this theoretical perspective I have conducted a qualitative study, making use of interviews and text- analysis. Through a questionnaire distributed through Nettskjema, twelve teachers who work in different schools across the country have submitted two written assignments each which led to a successful writing process, as well as answering a written interview on the subject in the questionnaire. My material as such consists of twenty-four written assignments, which acts as my main source in this study, as well as twelve interviews acting as my secondary source.

Multiple discoveries were uncovered over the course of this study, chief of these being the emphasis on genre. Out of six writing- discourses, the genre- discourse was found to be the most prominent. Another crucial find is that the majority of the written assignments are "multiple choice". Pupils get to choose between an arrangement of different alternatives for their assignments, something several teachers who answered the questionnaire expressed the importance of in terms of promoting their pupil's motivation and writing- performance. When it comes to the authenticity, my material shows that there is only one written assignment that can be considered as wholly authentic. Others have rather been labeled as approximately authentic, but most of the written assignments appear to be "school only". Furthermore, I have found that there are few typically "Norwegian as a subject" themes within the assignments. The themes of the assignments could rather be argued as interdisciplinary. This study concludes, amongst other things, that the teachers involved put differing emphasis in connection to what makes for good assignment- design, but all agree that the assignments must be formulated in a clear and understandable fashion.

Forord

I min masteroppgave forsker jeg på hvilke slags skriveoppgaver elever kan få på 9. trinn i norskfaget. Det som inspirerte meg til å forske på dette, er den manglende forskningen på skolehverdagens skriveoppgaver. I tillegg har jeg hatt en gryende interesse for skriving og skriveopplæring gjennom årene på lærerskolen. Perioden med masterskriving har rast av gårde, men du verden hvor lærerikt det har vært. Jeg har jobbet jevnt og trutt, noe som har lønt seg for å kunne komme i mål og levere fra seg et produkt man er fornøyd med.

Jeg vil videre benytte denne anledningen til å uttrykke min takknemlighet til alle som har støttet meg i arbeidet med masteroppgaven min. En stor takk til veilederen min Hildegunn Otnes. Hun har blant annet bidratt med tips til relevant faglitteratur, og vært behjelpelig med spørsmål jeg har hatt underveis. I tillegg har hun gitt meg positive og konstruktive tilbakemeldinger, som har gjort at jeg sitter igjen med en positiv opplevelse av det å skrive master. Jeg har lært mye om skriveoppgaver fra henne, og dette har vært viktig i arbeidet med emnet. Jeg ønsker også å takke bestevenninnen min Elise, som har støttet meg i oppturer og nedturer i masterskrivingen. Hun har hjulpet meg med å holde humøret oppe, og vært en viktig støttespiller både i arbeidet med masteroppgaven og på fritiden når vi behøvde et avbrekk. Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke familien min og kjæresten min Morten for å ha vært så tålmodige. Det er lett å havne i masterbobla, og da hjelper det å ha gode mennesker som forstår og støtter deg uansett hva.

Jeg kan nå si meg fornøyd med seks år på lærerskolen. Fire år på grunnskolelærerutdanningen 5-10 på Nord Universitet i Levanger, og to år på master i norskdidaktikk på NTNU Trondheim. Det har virkelig vært en lærerik prosess, og jeg gleder meg til å bruke fagkompetansen min når jeg nå skal ut i arbeidslivet som lærer. Takk til alle lærere og medstudenter som har bidratt til seks fine år på universitet. Jeg ville aldri vært disse foruten.

Trondheim
25 mai 2022
Andrea Aune

Innhold

| | |
|---|----|
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 1 |
| 1.2 Problemstilling | 1 |
| 1.3 Oppgavens oppbygging | 2 |
| 2 Tidligere forskning | 3 |
| 2.1 Studier på tester og eksamensoppgaver | 5 |
| 2.2 Internasjonale studier på den «gode» oppgaven | 7 |
| 3 Teori | 9 |
| 3.1 Ivaničs seks skruvediskurser | 9 |
| 3.2 Funksjonell tilnærming til skriving | 11 |
| 3.3 Læreplanen – fra utvisking av sjanger til balanse | 13 |
| 3.4 Innramming | 14 |
| 3.5 Autentiske versus «skolske» oppgaver | 15 |
| 4 Forskningsdesign | 17 |
| 4.1 Teoretisk perspektiv og epistemologi | 17 |
| 4.2 Metode | 18 |
| 4.3 Metodologi | 19 |
| 4.4 Materialutvalg | 20 |
| 4.5 Reliabilitet og validitet | 20 |
| 4.6 Behandling av datamaterialet | 21 |
| 4.7 Etske betraktninger | 23 |
| 5 Analyse | 24 |
| 5.1 Læreren som oppgavedesigner/oppgavevelger | 24 |
| 5.2 Skruvediskurser | 25 |
| 5.3 Informasjonsmengde | 27 |
| 5.3.1 Lav, moderat eller høy informasjonsmengde | 27 |
| 5.3.2 Innramming | 29 |
| 5.3.3 Valgfrihet | 31 |
| 5.3.4 Lærerne om valg | 32 |
| 5.3.5 Skriveroller | 33 |
| 5.3.6 Sjanger og skrivehandlinger | 35 |
| 5.3.7 Skriveformål i oppgaveformuleringen | 40 |
| 5.3.8 Lærernes pedagogisk skriveformål | 42 |
| 5.3.9 Skriveoppdragenes temaer | 43 |
| 5.4 Elevreaksjoner og resultat | 46 |

| | | |
|----------|------------------------------------|-----------|
| 5.4.1 | Elevreaksjoner | 46 |
| 5.4.2 | Resultat | 46 |
| 5.5 | Den «gode» oppgaven | 48 |
| 6 | Drøfting | 50 |
| 6.1 | Læreren som oppgavedesigner | 50 |
| 6.2 | Skrivediskurser | 51 |
| 6.2.1 | Den store vektleggingen av sjanger | 51 |
| 6.2.2 | Retorisk spesifisering | 53 |
| 6.2.3 | Skrivediskurser i mindretall | 54 |
| 6.3 | Kontekstuell innramming | 55 |
| 6.4 | Valgfrihet | 56 |
| 6.5 | Lav og moderat informasjonsmengde | 57 |
| 6.6 | Skriveroller | 58 |
| 6.7 | Tverrfaglige temaer | 59 |
| 7 | Avslutning | 60 |
| | Referanser | 63 |
| | Vedlegg | 67 |

1 Innledning

«I årene som har gått, har skriveoppgaver vært løftet fram som tema med visse mellomrom, men det har vært noe tilfeldig og usystematisk og gjerne integrert i publikasjoner om skriving generelt.» (Otnes, 2015, s. 11)

«En vesentlig andel av studiene som er gjort på skriveoppgaver, både innenlands og utenlands, er knyttet til offentlige tester og eksamener.» (Otnes, 2015, s. 15).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I min masteroppgave skal jeg forske på skolehverdagens skriveoppgaver. En skriveoppgave er en «oppgave som *inviterer* til *skrivning*» (Otnes, 2015, s. 12). Som sitatene innledningsvis antyder, er det lite forskning på dette fenomenet, som er mye av grunnen til at jeg valgte å forske på skriveoppgaver. Flere studier og publikasjoner har vist at oppgavedesignet påvirker elevens prestasjoner i skriving (bl.a. Matre et al., 2021; Skar & Aasen, 2018; Smith & Swain, 2011; Newmann et al., 2001; Brossell, 1983; Gardner, 2008; Weigle, 2002). Det er dermed viktig å forske på hvilke slags skriveoppgaver elever faktisk får i skolen. Er de tydelige og relevante, slik som Matre et al. (2021, s. 134) mener er viktig for å kunne skape en god skrivesituasjon i skolen? Eller er oppgaveformuleringene tvetydige og uklare? Og hvilken type informasjon er inkludert i skriveoppgavene? Disse spørsmålene har dannet grunnlaget for min problemstilling.

Det skal også sies at jeg tidlig i lærerutdanningen og fram til nå, har vært opptatt av skriving og skriveopplæring. Hvis ikke barn og ungdom tilegner seg skriveferdigheter og skrivekompetanse, vil det være vanskelig å ta del i dagens moderne samfunn. Lesing og skriving har blitt en vesentlig del av hverdagen vår, om det så er på skolebenken, arbeidslivet eller i vår fritid. Skriveoppgavene i seg selv spiller en viktig rolle i denne sammenhengen. Lærerne må være bevisst på hvordan de designer skriveoppgaver, og ta rollen som oppgavedesignere på alvor.

1.2 Problemstilling

Min problemstilling lyder som følger:

Hvilke slags skriveoppgaver blir gitt av et utvalg norsklærere på 9. trinn?

Jeg vil forsøke å svare på dette gjennom følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvilken type informasjon er gitt i skriveoppgavene?
2. Er oppgavene designet på en slik måte at de bidrar til skrivelyst og skriveprestasjoner hos elever?

I avhandlingen vil disse forskningsspørsmålene behandles sammen som helhet, og ikke som separate spørsmål, da de er to sider av samme sak. Men de vil behandles enkeltvis i avslutningskapitlet, slik at hvert spørsmål får sin egen konklusjon.

Det første forskningsspørsmålet handler om å identifisere hvilke spesifiseringer (type informasjon), som er gjort i skriveoppgavene. Det vil si om skriveoppgavene oppgir kontekstuell innramming, tema, sjanger, skrivehandling(er), skriveformål, skriveroller, og

hvor vidt de åpner for valgfrihet. Hver av disse spesifiseringene blir gjort rede for i min analyse. Jeg bruker også informasjonen til å kunne si noe om hvilke skriveoppgaver som dominerer i skriveoppgavene. Dette kan i sin tur si noe om hvilket syn på skriving lærerne praktiserer i sin skriveundervisning, som vil være viktig for å kunne besvare den generelle problemstillingen om hvilke slags skriveoppgaver elever kan få på 9. trinn.

I det andre forskningsspørsmålet undersøker jeg hvor vidt oppgavene er designet på en slik måte, at de kan bidra til skriveprestasjoner hos elever. Jeg besvarer dette spørsmålet, ved og blant annet sammenligne oppgavematerialet med hva forskning og teori sier om motiverende og gode skriveoppgaver. I tillegg vil jeg vektlegge et intervjumateriale, hvor lærerne bak skriveoppgavene forteller om sine opplevelser med dem, og selvfølgelig inkludere mine tanker og refleksjoner om oppgavene.

1.3 Oppgavens oppbygging

Min masteroppgave består av sju kapitler, inkludert dette innledningskapitlet. I det følgende kapitlet tar jeg for meg tidligere forskning på skriveoppgaver. Dette kapitlet består i størst grad av studier på tester og eksamensoppgaver, men det er også noen som går direkte på skolehverdagens skriveoppgaver. Flere av disse stammer fra et omfattende forskningsprosjekt kalt Normprosjektet (Matre et al., 2021; Otnes, 2015; Bakke, 2019; Dagsland et al., u.p.; Kvistad & Otnes, 2019). Deretter gjør jeg rede for mitt teoretiske rammeverk, som danner grunnlaget for analysen og tolkningen av skriveoppgavene. Jeg baserer meg til en viss grad på et funksjonelt syn på skriving, som blant annet er nedfelt i et skrivekonstrukt kalt skrivehjulet (Berge, et al., 2016). Dette synet på skriving adresserer begrep som retorisk spesifisering, og viser til forholdet mellom autentiske versus «skolske» oppgaver. I tillegg baserer jeg meg i stor grad på Roz Ivaničs (2004) seks skriveoppgaver. Fra det teoretiske utgangspunktet, går jeg over til metodekapitlet. I denne delen gjør jeg rede for og rettferdiggjør mitt forskningsdesign med utgangspunkt i Crottys (1998) metodiske rammeverk. Jeg har foretatt en kvalitativ studie med intervju og tekstanalyse som metode. Etter metodekapitlet følger analysekapitlet hvor jeg redegjør, forklarer og vurderer funn fra oppgavemateriale og intervjumateriale. Det er oppgavemateriale som er mitt primærmateriale, mens intervjumateriale er sekundært og har en støttende funksjon i analysene. Videre følger drøftingskapitlet, hvor jeg drøfter vesentlige elementer fra analysene, før jeg til sist avrunder i avslutningskapitlet og konkluderer basert på funnene i studien.

2 Tidligere forskning

Det har generelt vært lite forskning på skriveoppgaver gjennom tidene, men det kan nå se ut til at området blir viet mer oppmerksomhet enn før. Skriveprøvene og Normprosjektet har nok vært viktige bidragsyttere i norsk sammenheng. Nasjonale skriveprøver ble utviklet av en faggruppe, etter at stortinget i 2006 vedtok å implementere skriving som grunnleggende ferdighet i den norske læreplanen. Det var i den forbindelse at skrivehjulet ble utviklet (Berge, 2016, s. 180).

Samme høst som skriving ble innført som grunnleggende ferdighet, ble et fireårig skriveprosjekt iverksatt av en gruppe skriveforskere ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (dagens NTNU). Det såkalte SKRIV-prosjektet (skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring) undersøkte skrivepraksiser i norsk og andre fag i fjorten barnehager, grunnskoler og videregående skoler i Midt-Norge (Smidt, 2010, s. 14-15). De fant blant annet at formålet med skrivingen er underkommunisert. Skriveforskerne konkluderer derfor med at elevene må få vite hvorfor de skal skrive, hvem de skal skrive til og hva skrivingen skal brukes til. Det vil kunne motivere elevene til å skrive og gjøre at de skriver godt (Smidt, 2010, s. 30-31). I Normprosjektet ble en slik skrivepraksis gjennomført med utgangspunkt i skrivehjulet.

Normprosjektet har den engelske tittelen *Developing National Standards for the Assessment of writing. A Tool for Teaching and Learning* (2012-2016). Prosjektet bygger på en toårig intervensjonsstudie av 20 skoler (Matre et al., 2021, s. 82-83), og tar for seg skriving og vurdering i grunnskolen (Matre et al., 2021, s. 11). Et sentralt mål med Normprosjektet, var å utvikle en felles forståelse av skriving og felles forventninger blant lærere (Matre et al., 2021, s. 12). Forskerne oppdaget underveis hvor viktig oppgavedesign er for å oppnå dette. Totalt 687 skriveoppgaver ble samlet inn fra fagene naturfag, matematikk, samfunnsfag, RLE, norsk og praktisk-estetiske fag (Matre et al., 2021, s. 313). I oppgavene fra norskfaget fant de blant annet at alle skrivehandlingene er representert, men at elevene i størst grad blir invitert til å skrive *forestillende, overbevisende* og *samhandlende* tekster (i denne rekkefølgen) (Matre et al., 2021, s. 329). De avdekket også at oppgavedesignet påvirker elevenes prestasjoner i skriving (Matre et al., 2021, s. 91). Prosjektet gjorde at både forskere og lærere fikk erfare hvor viktig presise og relevante oppgaveformuleringer er for en god skrivesituasjon i skolen (Matre et al., 2021, s. 134). I min studie diskuterer jeg verdien av tydelige oppgavetekster, og undersøker hvilke skrivehandlingene elevene blir bedt om å utføre i oppgavematerialet.

Parallelt med Normprosjektet kom antologien *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (Otnes, 2015). Den ble et viktig bidrag til feltet. Artiklene handler om skriveoppgaver i ulike fag på ulike trinn, og bruker oppgavemateriale fra lærebøker, eksamener og tester og fra læreres egne oppgavedesign. Hver av dem tar for seg ulike innfallsvinkler til analyse og vurdering av skriveoppgaver. To av dem er relevante i forbindelse med min studie. Aslaug Veum tar for seg skriveoppgaver i norsklærebøker på ungdomstrinnet, mens Hildegunn Otnes undersøker skriveroller i oppgavematerialet fra Normprosjektet. Jeg vil først gjøre rede for Veums studie, etterfulgt av studien til Otnes, før jeg så viser til flere relevante studier i Normprosjektet og andre studier på skriveoppgaver.

Veum (2015, s. 85) bruker Roz Ivaničs (2004) skriveoppgaver, når hun undersøker skriveoppgaver i norsklærebøker for ungdomstrinnet fra de siste 30 årene. Hun stiller spørsmål til hvor vidt skriveoppgavene i lærebøker har gjennomgått en utvikling, men blir overrasket av å finne at de ikke har endret seg stort gjennom årene (Veum, 2015, s. 98). Det er likevel noen endringer hun trekker fram. Et typisk trekk ved en del av oppgavene på 1970 tallet, er at de presenteres i spørsmålsform uten eksplisitt informasjon om de skal besvares skriftlig eller muntlig. Her har det ifølge Veum (2015, s. 97) gradvis skjedd en endring ved at oppgavene har fått en fastere form, som stiller krav til elevene om å skrive. Hun finner også at det gradvis har blitt flere oppgaver av typen funksjonell sakprosa, som kan kobles til sjangerdiskursen og sosial-praksis diskursen. Kreativitetsdiskursens rolle derimot er svekket i de nyere lærebøkene. Til sist finner hun at det er få oppgaver som springer ut av en sosiopolitisk diskurs. Elevene blir generelt bedt om å skrive om temaer som er kjent for dem (Veum, 2015, s. 97-98).

Otnes (2015) har brukt oppgavematerialet fra Normprosjektet til å undersøke hvilke skriveroller elever blir tildelt i skriveoppgaver (s. 243). Hun finner at rollen som *ekspert* er tildelt mest. *Fagforfatteren* er i størst grad representert i de beskrivende oppgavene. *Medborgeren* derimot finner hun mest i oppgaver som ber om overbevisende og utforskende skriving. Den er særlig representert i oppgaver fra norsk og samfunnsfag. *Empatiker* er å finne innenfor alle skrivehandlinger bortsett fra beskrivende. Samfunnsfag har flest empatioppgaver, men norsk og RLE har også noen (Otnes, 2015, s. 256). Otnes (2015) finner også at noen av oppgavene ber elevene om å innta visse holdninger og synspunkt (s. 256). I min studie undersøker jeg hvor vidt skriveoppgavene ber elevene om å innta bestemte skriveroller. Skriverollene ovenfor vil fungere som analytiske verktøy i min analyse.

Anne Holten Kvistad og Hildegunn Otnes (2019) tar også utgangspunkt i oppgavematerialet fra Normprosjektet, når de undersøker hvordan lærere designer mottakerinstansen (s. 101). Et sentralt funn er at elevene som oftest skriver til kjente mottakere, altså til mennesker fra den nære sfære. Et annet er at elevene møter få autentiske mottakere (Kvistad & Otnes, 2019, s. 114). De konkluderer med at «mottakerinstansen i skriveoppgaver ikke er avgjørende for et godt oppgavedesign og for en god skriveopplæring – i alle fall ikke alene.» (Kvistad & Otnes, 2019, s. 116). Denne forskningen er relevant for min studie, ettersom jeg undersøker hvor vidt elevene blir bedt om å skrive til en mottaker, og om mottakeren er autentisk eller ikke.

Mangelen på autentisk skoleskriving blir også funnet i en studie av Kjelen og Tverbakk (2020). De undersøker skriverammer i skriveoppgaver på 8. trinn og 10. trinn, blant annet i norsk, og hvordan elever på ulike faglige nivå velger å bruke dem (s. 349). Det er ikke de fysiske skriverammene som er interessant for min studie, men heller det at forskerne peker ut skriveoppgavene som «skolske» og ikke autentiske. De mener at skriveoppgavene og rammene mangler det som vil gi den nødvendige støtten for å skrive sammenhengende og fokuserte fagtekster (Kjelen og Tverbakk, 2020, s. 359). I min studie undersøker jeg hvor vidt skriveoppgavene er «skolske» eller autentiske, og hva det innebærer for elevenes skrivelyst og skriveprestasjoner.

Jannike Ohrem Bakke (2019) har også tatt utgangspunkt i oppgavematerialet fra Normprosjektet, når hun har undersøkt hvordan lærere iscenesetter skriveoppgaver. Hovedpoenget i studien er at «det er en vesentlig forskjell på hva en skriveoppgave er (som tekst), og hva den *blir* (i forløpet)» (s. 269). Hun finner at lærerens instruksjoner i klasserommet spiller en stor rolle for hvordan elevene forstår oppdraget, og hvordan

elevtekstene blir (Bakke, 2019, s. 274). I min studie vil denne forskningen være relevant til å forklare manglende informasjon i skriveoppgaver. Elevene befinner seg i en skolekontekst, og kan få informasjon om skriveoppgavene muntlig i klasserommet.

Marte Blikstad-Balas (2018) har også forsket på hvordan norsklærere gir skriveoppgaver. Hun ser spesifikt på hvilke skriveordre norsklærere gir, og hvilke forståelser av skrivning de praktiserer på 8. trinn (s. 43). Skriveordrene blir analysert med utgangspunkt i Ivaničs (2004) seks skrivediskurser. Av 33 skriveordre finner hun at sjangerdiskursen er tydelig i 22 av dem, prosessdiskursen i 16, kreativitetsdiskursen i syv og ferdighetsdiskursen i fem (Blikstad-Balas, 2018, s. 50-51). Ingen av skriveordrene alene kan kategoriseres innenfor en sosial praksis-diskurs eller sosiopolitisk praksis. Det sentrale funnet i denne studien er altså den store vektleggingen av sjanger (Blikstad Balas, 2018, 56-57). I min studie vil jeg i likhet med Blikstad-Balas ta utgangspunkt i Ivaničs (2004) seks skrivediskurser, når jeg undersøker hvilket syn på skrivning som dominerer i oppgavematerialet.

En annen studie har brukt samme materiale som Blikstad-Balas (2018) til å undersøke hvilke læremidler norsklærere bruker på åttende trinn. De finner at læreboka er det mest brukte læremidlet (Blikstad Balas & Klette, 2021, s. 278). Samme konklusjon blir foretatt i en studie av Rødnes og de Lange (2012, s. 4). Her kommer det fram at lærere i stor grad støtter seg til lærebøkene i sitt fag. En annen lignende studie har undersøkt bruk av læremidler i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn (Aashamar et al., 2021, s. 296), og finner at læreboka viser seg å være lite brukt i norskfaget. I stedet mener de at lærerne kombinerer tekster fra mange ulike kilder, og produserer tekster selv (Aashamar et al., 2021, s. 308). Denne forskningen er interessant for min studie, ettersom jeg undersøker hvor vidt lærerne designer skriveoppgavene selv, eller låner dem fra andre steder.

Som vist ovenfor har Normprosjektet vært utgangspunktet for flere studier om skriveoppgaver. Dagsland et al. (u.p.) har foretatt en studie der de sammenfatter funnene fra disse studiene, samtidig som de bidrar til nye perspektiv på området, ved å bruke Gees konsept om semiotiske domener når de undersøker kompleksiteten i oppgavedesign i skolen (Gee, 2002 i Dagsland et al., u.p., s. 1). Forskerne finner blant annet at oppgavene på noen måter reflekterer semiotiske domener, som innebærer et tradisjonelt syn på skrivning (Dagsland et al., u.p., s. 18). Dette synet på skrivning står som motsats til det funksjonelle synet. De finner også at noen av oppgavene fremstår som unødvendig komplekse, da lærerne har strebet for å inkludere og spesifisere ulike funksjonelle dimensjoner. Forskerne mener at dette trolig skyldes en kombinasjon av Normprosjektets retningslinjer for hva skriveoppgaver skal inneholde, og at lærernes oppgavedesign ikke alltid var tilstrekkelig gjennomtenkt (Dagsland et al., u.p., s. 19). Til sist konkluderer de med at oppgavedesign og skoleskriving er kompleks av natur. Selv om lærerne følger en sjekkliste når de designer skriveoppgaver, betyr ikke dette at skriveoppgavene automatisk blir gode. Oppgavene må designes etter hvordan delene henger sammen som en helhet (Dagsland et al., u.p., s. 20). I min studie vil denne forskningen være relevant, når jeg undersøker hvilket syn på skrivning som dominerer i skriveoppgavene.

2.1 Studier på tester og eksamensoppgaver

KAL-prosjektet (*Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*) har undersøkt eksamensoppgavene og elevenes oppgavevalg i norsk skriftlig gjennom fire år (1998-2001). De fant blant annet at det var flest oppgaver, hvor elevene skulle skrive om saksorienterte temaer og eksistensielle spørsmål (Vagle & Evensen, 2005, s. 164). Forskerne fant også at oppgavene hadde stor sjangermessig valgfrihet. Elevene fikk i størst

grad tilbud om å skrive artikkel, essay, fortelling, novelle og brev (Vagle & Evensen, 2005, s. 165-167). Ifølge Wenche Vagle og Lars Sigfred Evensen (2005), vil fordelene med slik praksis, være at elevene lettere kan finne en tilnæringsmåte som passer dem selv. Ulempen er at elever kan satse på å kun lære seg én spesifikk skrivemåte, på bekostning av de andre (s. 171). Etter å ha analysert elevenes valg, ser de at flertallet foretrekker å skrive fortellende sjangre enn andre sjangre på eksamen. De finner også at gutter og jenter har ulike temapreferanser. Jenter liker best å skrive om nære relasjoner, mens gutter foretrekker å skrive om eksistensielle spørsmål. Både jentene og guttene foretrakk minst å skrive om sak (Vagle & Evensen, 2005, s. 198). Disse funnene er interessante i forbindelse med min forskning på hvilke temaer, sjangre og skrivehandlinger elevene blir bedt om å utføre i oppgavematerialet.

I en studie av Gustaf Bernhard Uno Skar og Arne Johannes Aasen (2016, s. 2), blir en elevtekst fra de nasjonale utvalgsprøvene i skrivning analysert. Elevteksten er vurdert ulikt av ekspertvurdererne i panelet, og Skar og Aasen (2016, s. 2) forsøker å kartlegge hvilke trekk som kan forårsake sprikende vurderinger. Det er ikke trekkene i seg selv som er interessant for min oppgave, men heller hva forfatterne foreslår som løsning for hvordan vi kan unngå risikotekster. Det er her oppgavedesign spiller en vesentlig rolle. Ifølge Skar og Aasen (2016, s. 15) kan strammere skriverammer der sjanger blir oppgitt, gjøre det enklere for elevene å skrive, og føre til mindre sprik i vurderinger. Samtidig påpeker de ulempen med slik praktisering, da det kan begrense handlingsrommet til eleven. Derfor heller de mot en balanse der oppgavene må være tydelige, men fortsatt vide.

Skar og Aasen (2018, s. 1) har også foretatt en annen studie, der de undersøker utfordringer knyttet til måling av skrivning som grunnleggende ferdighet gjennom skriveprøvene. Det interessante her er at forfatterne anerkjenner den store påvirkningen oppgavedesignet har på elevenes skrivning. De lister opp dimensjoner ved oppgaver som kan påvirke rammene for å skrive tekster. Spesifisering av sjanger, teksttyper og skrivehandlinger benevnes som en dimensjon. En annen er hvor vidt oppgaven konstruerer en kommunikasjonssituasjon eller ikke (Skar & Aasen, 2018, s. 7). Skar og Aasen (2018, s. 7) på sin side, foreslår at tema er den viktigste dimensjonen. I min studie vil disse dimensjonene, og flere andre identifiseres og diskuteres.

Audhild Norendal (2018) tar for seg skriftlig norskeksamen i grunnskolen fra 2016. Med utgangspunkt i rapporter og spørreskjemaer fra sensorkorpset, forsøker hun å avdekke hvor vidt dannelsesperspektivet blir ivaretatt i eksamensoppgavene (s. 61). Hun finner at sensorene stort sett er veldig fornøyde med oppgavens emner. De mener det er et tett samsvar mellom emnene i oppgavene og kompetansemålene i læreplanen. Når det gjelder oppgaveformuleringene derimot, er det flere sensorer som uttrykker misnøye. Kritikken rettes mot en eller flere av oppgavene fordi de inneholder mange retoriske spesifiseringer og for mange bestillinger, som i sin tur blir styrende for elevenes skrivning. Konklusjonen er derfor at oppgavens emner åpner for dannelsesperspektivet, mens oppgavens formuleringer er mye styrt fra nyttehensyn (Norendal, 2018, s. 68-69).

I en annen studie har Norendal, sammen med Agnete Bueie (2019, s. 2), tatt for seg elevenes syn på eksamensoppgavene i norsk skriftlig. Forskerne finner blant annet at elevene uttrykker misnøye overfor innholdet i skriveoppgavene. Det er flere elever som har svart at de synes oppgavene er kjedelige, vanskelige og utfordrende enn morsomme, interessante og motiverende. Elevene gir uttrykk for at de vil skrive oppgaver de har interesse for, som tar opp aktuelle emner eller som er morsomme. Flere foretrekker oppgaver som appellerer til følelsene, mens andre ønsker seg oppgaver som åpner opp for

et samfunnsengasjement. Elevene vil også ha oppgaveformuleringer som gir rom for ulike løsninger. Det vil si at de etterspør formuleringer og temaer som har et tydeligere dannelsesperspektiv (Norendal & Bueie, 2019, s. 14). Et annet vesentlig funn er at flertallet av elevene sier at de har arbeidet med tidligere eksamensoppgaver gjennom årene på ungdomsskolen (Norendal & Bueie, 2019, s. 7). Jeg undersøker om dette også er en praksis blant lærerne i min studie, samt hvor vidt oppgavemateriale imøtekommer elevenes ønsker.

2.2 Internasjonale studier på den «gode» oppgaven

En amerikansk studie kalt Nasjonal Writing project hevder at «Prompts do play a key role in student performance» (Smith & Swain, 2011, s. 1). De mener altså at oppgavedesignet er avgjørende for hvordan elever presterer i skrijving. Hvis oppgavene er kjedelige, utydelig, eller skremmende, kan det hende at elevene ikke kan vise sine beste prestasjoner i skrijving (Smith & Swain, 2011, s. 1). Derfor utforsker Smith og Swain (2011, s. 1) hvordan man kan lage skriveoppgaver, som vil motivere elevene og få fram hva de virkelig kan. For å svare på dette spørsmålet tar de utgangspunkt i læreres uttalelser og konklusjoner fra National Scoring Conference. Lærerne finner blant annet at det engasjerer elevene å få skrive ut fra personlige opplevelser og erfaringer. Ved slike oppgaver er oppgavedesigneren ansvarlig for å gi elevene noe viktig å skrive om (Smith & Swain, 2011, s. 6). De mener også at oppgavene burde tilby valgfrihet. Det kan sørge for at den store andelen av skrivere kan vise sine skriveferdigheter (Smith & Swain, 2011, s. 9). Valg skal likevel ikke foregå uten noe form for styring. Det må opprettes en balanse mellom valg og tydelige retningslinjer (Smith & Swain, 2011, s. 11). Videre blir spesifiseringer som formål og mottaker ansett som viktige. Lærerne fra konferansen mener at mottakeren bør være en kjent person eller gruppe (Smith & Swain, 2011, s. 16). Sist, men ikke minst, viser Smith og Swain (2011) til fallgruver man bør unngå når man designer skriveoppgaver. To av dem er at man burde unngå å bruke et unødvendig komplekst språk, og unngå «one-size-fits-all approaches» (s. 20-22).

En annen amerikansk studie om skriveoppgaver er foretatt av Newmann et al. (2001). De har samlet inn mer enn 2000 oppgaver i skrijving og matematikk i tredje, sjette og åttende trinn fra 19 forskjellige Chicago skoler. Målet for studien var å undersøke hva som skjer med elevens poengsum på standardiserte tester av grunnleggende ferdigheter, når lærere i sin undervisning gir oppgaver som krever mer autentisk intellektuelt arbeid (Newmann et al., 2001, s. 11). Hovedfunnet i studien er at elever skårer bedre på konvensjonelle tester, når de arbeider med autentiske oppgaver (Newmann, 2001, s. 30).

Gordon Brossell (1983) derimot finner det motsatte i sin studie. Han ga skriveoppgaver med ulike nivåer av «information load» til studenter i Florida (Brossell, 1983, s. 166-167). Oppgavene ble delt inn i lav, moderat og høy informasjonsmengde, der høy er full retorisk spesifisering. Brossell (1983, s. 172) finner at tema ikke har betydning for kvaliteten på studenters eksamensskrijving, men at informasjonsmengde har det. Det viser seg at oppgaver med høy informasjonsmengde ikke gjør at elever presterer bedre i skrijving, enn oppgaver med mindre informasjonsmengde. Det kan snarere forhindre elevene til å prestere (Brossell, 1983, s. 172). Men selv om Brossell (1983, s. 173) foreslår at full retorisk spesifisering kan hindre studentene i å prestere i skrijving på eksamen, utelukker han ikke at slik praksis kan være fordelaktig i en læringskontekst i klasserommet. I min studie legger jeg vekt på det sistnevnte, og undersøker hvor vidt skriveoppgavene konstruerer en kommunikasjonssituasjon eller ikke.

Det finnes også bøker om oppgavedesign. Her vil jeg gjerne trekke frem *Designing Writing Assignments* av Traci Gardner (2008). Boka er ikke forskningsbasert, men bygger på lærerens mangeårige erfaringer fra skriveopplæring i USA. Ifølge Gardner (2008, s. 1) vil gode skriveoppgaver resulterer i god skrijving. Hun har selv sett at skrivere skriver bedre og mer sofistikerte oppgaver, når de besvarer velutviklede skriveoppgaver. Dermed tar hun på seg oppgaven med å definere hva en god skriveoppgave er. Ifølge Gardner (2008, s. 3) må elevene blant annet få støtte til å utarbeide flere utkast av teksten sin. Det som også blir omtalt som prosessorientert skrijving. Hun mener videre at elevene bør være eksperter på temaene de skriver om. Det vil si at eleven sitter med kunnskapen i kommunikasjonen med leseren. Elevene må derfor få velge et tema som de anser seg selv som autoriteter i (Gardner, 2008, s. 39). De må også få velge mellom flere alternativer i oppgaven, da elevene på denne måten kan få eierskap til egen tekst. Sist, men ikke minst, må elevene få skrive til ekte, kjente mottakere (Gardner, 2008, s. 3).

Oppgavedesign er også diskutert i *Assessing Writing* av Sara Cushing Weigle. Weigle er en amerikansk professor i anvendt lingvistikk, og hun underbygger viktigheten av å designe interessante oppgaver. Weigle (2002) mener at skriveren må være engasjert i oppgaven for å finne noe å si. Oppgavedesigneren må derfor velge temaer som er tilgjengelig for alle elever. Det er på denne måten at alle får like store sjanser til å lykkes (s. 91). Weigle (2002) viser også til fordeler og ulemper ved å la skriveren få velge oppgave i oppgavedesignet. Når elevene får velge oppgave, kan de velge den de føler de vet mest om eller har mest interesse for. En slik valgfrihet kan redusere angst og legge til rette for at elevene får vist hva de kan. På den andre siden har noen studier funnet at skrivere ikke alltid gjør det beste valget, og at det å velge tar mye tid som heller kunne blitt brukt på skrijvingen (s. 103). I min studie vil anbefalingene fra fagfolk om hva en «god» skriveoppgave er, være vesentlige for å kunne besvare hvor vidt oppgavematerialet bidrar til skrivelyst og skriveprestasjoner hos elever.

3 Teori

I det følgende gjør jeg rede for mitt teoretiske rammeverk, som danner grunnlaget for analysen og tolkningen av skriveoppgavene. Først tar jeg for meg Roz Ivaničs (2004) seks skrivediskurser. Deretter følger skrivehjulet, som bygger på en funksjonell tilnærming til skriving. Videre tar jeg for meg læreplanen, og viser hvordan den forholder seg til sjanger og skrivehandlinger, før jeg så gjør rede for innramming i skriveoppgaver. Til sist definerer jeg autentiske og «skolske» oppgaver.

3.1 Ivaničs seks skrivediskurser

Roz Ivanič (2004) viser til seks skrivediskurser: ferdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, prosessdiskursen, sjangerdiskursen, sosial praksis-diskurs og sosiopolitisk diskurs. Hver av dem består av sett med oppfatninger om skriving og læring av skriving, samt praksiser for undervisning og vurdering av skriving (s. 220-221). Jeg skal i det følgende redegjøre for hver av skrivediskursene, før jeg så omtaler relevansen for egen studie. Til tross for at diskursene presenteres separat, må det ikke forstås at de kun opererer alene. De kan ofte være kombinert med hverandre. En helhetlig skriveopplæring vil kombinere elementer fra alle seks skrivediskursene (Ivanič, 2004, s. 221).

Innenfor ferdighetsdiskursen er skriving det å anvende kunnskap om grammatikk. Altså, er det å lære grammatikk essensielt for å lære å skrive. «Skills approaches» deler en slik oppfatning av skriving (Ivanič, 2004, s. 227). Disse praktiserer eksplisitt undervisning i grammatiske regler og rett bruk av tegnsetting. På denne måten vil elevene produsere velformulerte ord, setninger og tekster. Målet er å skrive rett, da det er slik praksis som betegnes som god skriving i dette synet. Det vil si at elevenes skriving blir vurdert ut fra hvor grammatisk rett de skriver (Ivanič, 2004, s. 227).

Innenfor kreativitetsdiskursen er skriving et produkt av forfatterens kreativitet. I likhet med ferdighetsdiskursen, er fokuset rettet mot den skrevne teksten, men kreativitetsdiskursen er mer opptatt av dens innhold og stil enn dens språklige form. Den er også opptatt av mentale prosesser ved skriving, ettersom skriveren engasjeres i meningsskaping. I dette synet på skriving er det å lære å skrive avhengig av to praksiser. Først og fremst peker de på viktigheten av å få skrive om interessante, inspirerende og personlig relevante emner. For det andre viser de til viktigheten av å lese god skriving av andre. Gjennom å skrive og lese vil elevene implisitt lære hvordan man skriver og hva som betegnes som god skriving (Ivanič, 2004, s. 229). God skriving er ifølge dette synet å produsere interessant innhold og stil, noe også elevenes skriving blir vurdert etter (Ivanič, 2004, s. 229-230). Tilnærminger kalt «creative self-expression» deler en slik oppfatning av skriving, og læring av skriving. De anser skriving som verdifullt i seg selv, så det er ikke nødvendig å spesifisere kontekst og formål. Den kreative skriveren skriver for å interessere eller underholde en leser, og det meste av innholdet kommer fra egne opplevelser og erfaringer. Dette kan forklare hvorfor mye av skrivingen i disse tilnærmingene er av typen personlig fortelling, beskrivelser av steder eller hendelser innenfor elevenes opplevelser, fiksjon basert på elevens opplevelser, og diskusjoner om emner som elever har kunnskap og meninger om (Ivanič, 2004, s. 229).

Innenfor prosessdiskursen er skriving det å komponere mentale prosesser og praktiske prosesser. Som en del av skriveopplæringen må elevene lære seg prosesser og prosedyrer for å komponere en tekst. De mentale prosessene kan læres implisitt, mens de praktiske er mottakelige for eksplisitt undervisning. En tilnærming til skriveundervisning kalt «the process approach» baserer seg på disse oppfatningene (Ivanič, 2004, s. 231). Den tar hensyn til de ulike stadiene som ethvert skriv går igjennom. Elevene skal først stimuleres til kreativitet gjennom idemyldring og planlegging. Deretter skal de komponere et utkast, som de senere får tilbakemelding på. Etter å ha mottatt tilbakemelding skal elevene revidere og redigere egen tekst til å bli et ferdig produkt. Dermed gjenstår spørsmålet: er det produktet eller prosessen som skal vurderes? Ivanič (2004) stiller spørsmål til hvor vidt det går an å vurdere skriveprosessene. Hun er ikke overbevist om at det er noen verdi eller validitet i å vurdere dem. Det vil ikke være mulig å formulere andre vurderingskriterier for prosessene, annet enn «lead to a successful product» (s. 231-232). I dag er prosessdiskursen utbredt, både som en dominerende diskurs og i ulike kombinasjoner med andre diskurser (Ivanič, 2004, s. 232).

Innenfor sjangerdiskursen er skriving «a set of text-types, shaped by social context» (Ivanič, 2004, s. 232). Det betyr at situasjonskonteksten former produktet med bestemte språklige trekk. Tekster vil variere språklig ut fra hvilket formål de tjener, og hvilken kontekst de befinner seg i (Ivanič, 2004, s. 232). Dermed vil det å lære å skrive innebære å lære kjennetegnene til ulike tekst-typer, som tjener spesifikke formål i spesifikke kontekster. Denne kunnskapen kan tilegnes implisitt, men læres best fra eksplisitt undervisning. «The genre approach» baserer seg på disse oppfatningene om skriving, og gir elevene eksplisitt undervisning i sjangerlære. Elevene blir så vurdert etter hvor gode de er til å velge språklige trekk, som er passende for en bestemt tekst-type (Ivanič, 2004, s. 233).

Innenfor sosial praksis-diskurs er skriving formålsdrevet kommunikasjon i en sosial kontekst (Ivanič, 2004, s. 234). I dette synet lærer elevene å skrive ved å skrive i autentiske kontekster, med autentiske formål for skrivingen (Ivanič, 2004, s. 225). Elevene blir så vurdert etter hvor godt de lykkes i å oppnå sosiale mål. Tre tilnærminger deler en slik oppfatning av skriving: «purposeful communication», «functional approaches» og «learners as ethnographers» (Ivanič, 2004, s. 235-237). Den førstnevnte er mest relevant for min studie. «Purposeful communication» innebærer at elever så langt som mulig skal ta del i målrettede, situerte aktiviteter som krever skriving for å oppfylle mål (Ivanič, 2004, s. 236). Ivanič (2004) mener at alle tre tilnærminger burde kombineres med en sosiopolitisk diskurs (s. 235).

Sosiopolitisk diskurs kombineres ofte med sosial praksis-diskurs, da begge er opptatt av skriving i kontekst. Men der sosial praksis-diskurs fokuserer på sosiale aspekter ved konteksten, er den sosiopolitiske diskursen mer opptatt av de politiske aspektene (Ivanič, 2004, s. 237). I dette synet er skriving det å bruke sosialt konstruerte ressurser, slik som diskurser og sjangre (Ivanič, 2004, s. 238). Skrivere står altså ikke helt fritt til å velge hvordan de skal skrive. Til en viss grad er dette bestemt av den sosiopolitiske konteksten de skriver i. Moderne tilnærminger derimot er ikke like deterministisk, og betrakter skriveren som en sosial agent, som er fri til å utfordre normer og konvensjoner. Dermed vil det å lære å skrive innebære å utvikle en kritisk bevissthet av hvorfor bestemte diskurser og sjangre er slik de er (Ivanič, 2004, s. 238). Tilnærminger som deler en slik oppfatning av skriving, er: «Critical Literacy» og «Critical Language Awareness». Disse tilnærminger undersøker forholdet mellom språk, makt og representasjon. Elevene skal

få eksplisitt undervisning i hvordan bestemte språklige og semiotiske valg posisjonerer skriveren og leseren, når det gjelder syn på verden, sosiale roller og sosiale relasjoner (Ivanič, 2004, s. 238). Til sist kan det nevnes at sosiopolitisk diskurs ikke har tydelige vurderingskriterier. Det blir foreslått at elevenes skrivning kan vurderes ut fra «social responsibility», som innebærer å ta ansvar for hvordan sosiale aktører er representert, og opprettholde likestilling mellom dem (Ivanič, 2004, s. 239).

Ifølge Ivanič (2004) kan dette rammeverket brukes til å identifisere skrivediskurser i datamateriell knyttet til skriveopplæringen. Dette kan for eksempel være data i form av undervisnings- og læringsmateriell (s. 220). Skriveoppgaver kan betegnes som slik data. I min masteroppgave skal jeg identifisere hvilke skrivediskurser som dominerer i skriveoppgavene, ved å bruke Ivaničs seks skrivediskurser. Det kan til en viss grad avdekke hvilket syn på skrivning lærerne praktiserer i sin skriveundervisning, som er viktig for å kunne besvare hvilke slags skriveoppgaver elever kan få på 9. trinn. Men som Ivanič (2004) påpeker, er det sjelden at skrivelæreres praksiser passer pent inn i én skrivediskurs. Som regel praktiserer de og kombinerer flere diskurser i undervisningen (s. 226-227). Likevel kan det i en bestemt kontekst være mulig å gjenkjenne en dominerende diskurs, på måten bestemte oppfatninger og praksiser blir satt i forgrunnen på bekostning av andre (Ivanič, 2004, s. 227). Videre tar jeg for meg funksjonell tilnærming til skrivning, som sosial-praksis diskurs og sosiopolitisk diskurs stammer fra.

3.2 Funksjonell tilnærming til skrivning

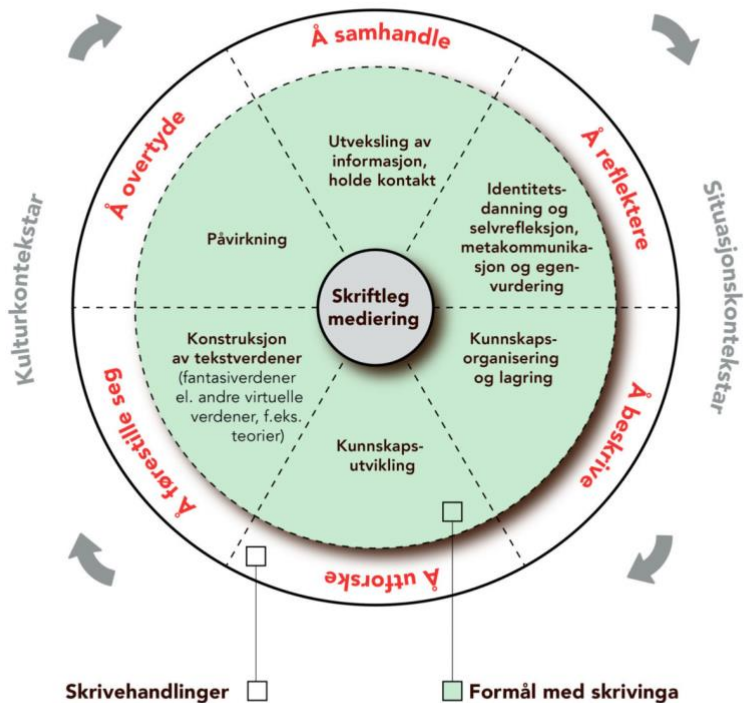
David Barton (2007) definerer funksjonell literacy på følgende måte:

«In principle the notion of functional literacy takes a useful first step forward in going beyond fixed set of skills. It does this by taking account of the fact that **demands of particular situations are different** and that being literate is relative to the contexts in which **literacy is used.**” (s. 190-191) (min utheving).

Funksjonell literacy er altså opptatt av språket i bruk, og hvordan språkbruk er kontekstavhengig. I forbindelse med skrivning, betyr dette at ulike kontekster vil kreve ulike måter å skrive på. Når vi skriver, så *handler* vi for et eller annet *formål* i en eller annen *kontekst*. Dette synet på skrivning er blant annet nedfelt i et skrivekonstrukt, kalt skrivehjulet. Jeg tar utgangspunkt i Berge et al. (2016) sin versjon av hjulet, men det er også andre skriveforskere som har skrevet om det (bl.a. Matre et al., 2021; Solheim & Matre, 2014).

Skrivehjulet består av tre sirkler som er gjensidig avhengige av hverandre: en ytre, en midtre og en indre (se figur 1). Den førstnevnte viser til skrivning som en aktivitet: Når vi skriver, uttrykker vi oss gjennom ulike handlinger (Berge et al., 2016, s. 180). Følgende seks skrivehandlinger blir presentert i den ytre sirkelen: å *samhandle*, å *reflektere*, å *beskrive*, å *utforske*, å *forestille seg* og å *overbevise*. Det er også slik at vi skriver for et eller annet formål, og disse finner vi i den midtre sirkelen. Hver av skrivehandlingene er knyttet til et bestemt skriveformål, og disse samsvarer i en standardsituasjon (Berge et al., 2016, s. 181). Men som pilene på utsiden av modellen viser, er skrivehjulet dynamisk. Det er altså mulig å rotere på den ytre sirkelen. På denne måten kan man få fram andre, mindre vanlige kombinasjoner av formål og handling (Berge et al., 2016, s. 184). I skrivehjulets indre sirkel finner vi semiotisk mediering. Det viser til verktøy og ressurser for skrivning. Når vi skriver tekster, uttrykker vi oss gjennom et skriftspråkssystem og multimodale ressurser. Vi bruker også materielle verktøy, slik som en penn, en blyant eller en data (Berge et al., 2016, s. 181).

Framheving av funksjonelle sider ved skrivning



Figur 1. Framheving av funksjonelle sider av skrivning, 2022, av Skrivesenteret.

I det følgende skal jeg gjøre rede for hver av de seks skrivehandlingene, og deres skriveformål. Når vi *reflekterer*, skriver vi ofte om oss selv. Vi reflekterer over egne opplevelser, tanker og følelser. Formålet med skrivehandlingen, er som regel å utvikle egen identitet eller selvinnsett og forståelse. Når vi *overbeviser*, er skrivningen rettet mot leseren. Vi uttrykker et standpunkt om hvordan verden er eller burde være. Formålet er å overtale leseren til å dele samme oppfatning som oss. Når vi *samhandler*, handler vi sammen gjennom skrivning. Formålet er å etablere eller holde kontakt med andre mennesker (Berge et al., 2016, s. 181). Når vi *beskriver*, forsøker vi å forklare for oss selv og andre hvordan noe henger sammen, er organisert, ser ut o.l. Vi beskriver med det formål å organisere og systematisere kunnskap (Berge et al., 2016, s. 180-181). Når vi skriver for å *utforske*, blir bevis og antakelser om et emne kritisk undersøkt. På denne måten kan man diskutere og vurdere hva som er de mest gyldige tolkningene av et fenomen. Formålet med å skrive slike tekster, springer ofte ut av et ønske om å utvikle egen kunnskap. Ved *forestillende* tekster derimot, er virkeligheten skapt av teksten. Denne virkeligheten eksisterer ikke andre steder enn i den fiktive verdenen i teksten. Formålet med skrivehandlingen er å lage tekstuelle verdener (Berge et al., 2016, s. 182).

Skrivning er ikke bare formålsrettet, men også kontekstavhengig. Vi må ta i betraktning de kontekstene skrivningen inngår i. Derfor er situasjonskontekster og kulturelle kontekster plassert utenfor skrivehjulene (Skrivesenteret, 2021). Situasjonskontekster er de faktiske

konkrete ytringssituasjonene, der mennesker (sam-) handler for et eller annet formål (Berge et al., 2016, s. 176). Kulturkontekster derimot overskrider den øyeblikkelige situasjonen, og handler om kulturen teksten inngår i. Innenfor ulike kulturkontekster, vil det over tid etableres forventninger til hvordan tekster skal utformes, det vi gjerne kaller sjangrer (Skrivesenteret, 2021).

Skrivehjulet er ingen fullstendig didaktisk modell, men kan brukes av lærere når de planlegger og vurderer skriving (Skrivesenteret, 2021). Når lærere skal designe skriveoppgaver for eksempel, kan de bruke modellen som utgangspunkt. Læreren må da konstruere en kommunikasjonssituasjon: Hvem skal kommunisere hva til hvem til hvilket formål? (Berge et al., 2016, s. 185). Skrivehjulet kan altså fungere som en støtte for å etablere fokus i skriveoppgaver (Berge, 2005, s. 178). I min studie bruker jeg skrivehjulet som analytisk verktøy. Jeg undersøker hvor vidt skriveoppgavene er forankret i et funksjonelt syn på skriving, og identifiserer eksplisitte og implisitte skrivehandlinger og skriveformål i skriveoppgavene.

3.3 Læreplanen – fra utvisking av sjanger til balanse

Læreplanen for 2006 (LK06) representerte et skifte hvor elevene skulle forholde seg til tekst-typer i stedet for sjangre. Dette kan ses i sammenheng med oppblomstringen av funksjonell tilnærming til skriving, og frykten for sjangerformalisme. Ordet sjanger er eksplisitt nevnt én gang i kompetansemålene etter 10. trinn i LK06:

lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Læreplanmålet ovenfor knytter sjanger til lesing og analysearbeid. Et annet læreplanmål derimot uttrykker at elevene skal:

skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Dette kompetansemålet viser at elevene skal skrive tekst-typer. Marte Blikstad-Balas og Frøydis Hertzberg (2015) uttalte seg om dette skiftet i forbindelse med norskeksamen:

Det står ikke lenger at eleven skal skrive en diktanalyse eller et kåseri. Det står ikke engang at de skal skrive en 'sakpreget tekst' [...] Nå skal elevene forholde seg til teksttyper [...]. Det stilles ingen eksplisitte krav til sjangrer i oppgavene; det er formålet med teksten som skal være det avgjørende for alle valg eleven tar i skrivingen sin (s. 48).

Blikstad-Balas & Hertzberg (2015) er kritiske til utviskingen av sjanger. De anerkjenner at instrumentell tilnærming til sjanger kan hemme elevenes kreativitet og skriveglede, men poengterer at fullstendig fravær av rammer kan gjøre det vanskelig å skrive (s. 49). I en artikkel for *Norsklæreren* belyser de gevinster og tap ved å nedtone sjangerbegrepet. Gevinster vil være at skrivingens formål blir viet mer oppmerksomhet, og at man i større grad unngår sjangerformalisme, da det er mange måter å nå et formål på. På den andre siden er ikke alle måter like gode. De påstår at elever med sjangerkunnskap vil være bedre rustet til å oppfylle et formål enn elever som ikke har denne kunnskapen. Disse vil kunne velge sjangre som er best egnet for å oppfylle ulike formål (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48-49). Forskerne mener altså at formål alene ikke er nok hjelp for elevene. Elevene må få sjangerundervisning slik at de er bedre i stand til å oppfylle ulike formål.

Slik undervisning vil være god forberedelse til eksamen og videre skolegang (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 50-51).

I læreplanen for 2020 (LK20) derimot, kan det se ut til at sjanger har fått fastere fotfeste igjen. Ordet sjanger blir eksplisitt nevnt fem ganger i kompetansemålene etter 10. trinn (se Utdanningsdirektoratet, 2020). To av læreplanmålene går direkte på skriving og lyder slik:

informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium (Utdanningsdirektoratet, 2020)

uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Sammenlignet med læreplanmålene fra LK06, så er det tydelig at sjanger står sterkere i LK20. Sjangre og tekst-typer kombineres, som vil si at elevene skal forholde seg til begge deler i sin skriving. I min studie undersøker jeg hvor vidt skriveoppgavene oppgir sjanger eller skrivehandling, og hvordan disse spesifiseringene kan påvirke elevenes skriving.

3.4 Innramming

Matre et al. (2021, s. 317) omtaler innrammingen av skriveinstrukser som *kontekstualisering*, og viser til ulike varianter av slik praksis: oppgaver som kun har en skriveinstruks, oppgaver som har en kort og enkel innramming eller situasjonsbeskrivelse, oppgaver som har hjelpespørsmål eller andre former for utdyping av instruksene, oppgaver som har omfattende innramming, og oppgaver som tar utgangspunkt i en tekst som eleven må lese først (Matre, et al., 2021, s. 317). I min analyse tar jeg utgangspunkt i de ulike innrammingene, og behandler dem som kategorier i analysen av oppgavematerialet.

En type innramming er å konstruere en kommunikasjonssituasjon, også kjent som retorisk spesifisering (Brossell, 1983). Ifølge Brossell (1983) er det populært å designe oppgaver med full retorisk spesifisering. Det innebærer å gi skriveren informasjon om formål, mottaker, taleren og tema. De som støtter opp om tilnærmingen hevder at elevene presterer bedre under testforhold (s. 165). Som tidligere nevnt undersøkte Brossell (1983) denne påstanden, ved å gi skriveoppgaver med ulike nivåer av «information load» til studenter. Han opererte med lav, moderat og høy informasjonsmengde. Lav informasjonsmengde presenterer emnet kort og lar skriveren ta avgjørelser om mottaker, formål og taleren. Moderat informasjonsmengde presenterer en innledende redegjørelse om et emne og ber skriveren om en personlig respons på det, men utelater informasjon om formål, mottaker og taleren. Høy informasjonsmengde presenterer en hypotetisk situasjon, som krever at skriveren oppgir personlige synspunkter på et tema i en full, men fiktiv retorisk kontekst (s. 166). Resultatet ble at høy informasjonsmengde ikke gjør at elever presterer bedre i skriving på eksamen. Men det som er særlig interessant for min studie, er at han ikke utelukker at slik praksis kan være fordelaktig i en læringskontekst i klasserommet (Brossell, 1983, s. 173).

Med utgangspunkt i Brossells nivåer av informasjonsmengde, undersøker jeg hvor vidt skriveoppgavene konstruerer en kommunikasjonssituasjon. Men siden kategoriene er basert på eksamensoppgaver, velger jeg å gjøre noen endringer ved dem, slik at de er tilpasset min studie, noe andre også har gjort før meg (bl.a. Dagsland et al., u.p.; Matre et al., 2021). I min studie er *lav informasjonsmengde* de oppgavene som oppgir tema, og utelater informasjon om mottaker, formål og taleren. Disse har ofte en overskrift som sier noe om temaet, men mangler opplysninger om hvordan elevene skal skrive. *Moderat*

informasjonsmengde fungerer som en mellomkategori mellom manglende og full retorisk spesifisering. I likhet med lav informasjonsmengde blir tema spesifisert, men elevene får også informasjon om hvordan de skal skrive. Verken lav eller moderat informasjonsmengde konstruerer en kommunikasjonssituasjon. *Høy informasjonsmengde* derimot viser til full retorisk spesifisering. Det er skriveoppgaver som konstruerer autentiske eller simulerte kommunikasjonssituasjoner.

Jeg skal også undersøke om elevene får tildelt en skriverolle i skriveoppgavene. Her vil Otnes (2015, s. 246) sine rollekategorier brukes som utgangspunkt: *eksperten, fagforfatteren, medborgeren, empatikeren og elevrollen*. *Eksperten* innebærer at eleven får skrive ut fra eget liv og egne kompetanseområder. Eleven er ekspert på det temaet han skriver om (Otnes, 2015, s. 246-247). *Fagforfatteren* innebærer at eleven skal demonstrere en tilegnet kompetanse, som er initiert av skolen. Gjennom å lese og skrive i faget, skal eleven tilegne seg fagspesifikke ferdigheter. *Medborgeren* er når eleven inntar en rolle som engasjert samfunnsdeltaker og demokratisk medborger. Lærerens oppgave i denne sammenhengen, er å finne autentiske skrivesituasjoner med et tidsaktuelt og engasjerende tema. *Empatikeren* innebærer at eleven blir bedt om å gå inn i en rolle som en annen person. Dette blir gjort i håp om at eleven skal få en større forståelse for ulike menneskers skjebner og ulike historiske hendinger (Otnes, 2015, s. 247-248). *Elevrollen* derimot representerer oppgaver uten rolletildelinger. Eleven mottar en tradisjonell skriveoppgave hvor han skal dokumentere fagkunnskap (Otnes, 2015, s. 257). Otnes (2015) viser også til at skriveroller ikke kun er å innta rollen som en annen person. Elevene kan også bli bedt om å innta visse holdninger og synspunkter. Hun stiller spørsmål til hvor vidt oppgavedesigneren har rett til å gjøre det, og kommer fram til at det tryggeste er å la elevene få velge standpunkt og perspektiv selv. Hvis elevene skal innta et bestemt standpunkt, må det tydeliggjøres at det er rollespill og at de skal lære seg å innta ulike perspektiv (s. 256-257).

3.5 Autentiske versus «skolske» oppgaver

Det er ulike definisjoner av autenticitet i skoleskriving. Duke et al. (2006) definerer begrepet på følgende måte:

We conceptualize authentic literacy activities in the classroom as those that replicate or reflect reading and writing activities that occur in the lives of people outside of a learning-to-read-and-write context and purpose. Each authentic literacy activity has a writer and a reader – a writer who is writing to a real reader and a reader who is reading what the writer wrote. (s. 346).

Autentiske skriveoppgaver i klasserommet er altså oppgaver man kan få i det «virkelige liv», utenfor skolen. For at skriveaktiviteten kan regnes å være autentisk, må elevene få skrive til en ekte mottaker og for et ekte skriveformål (Duke et al., 2006, s. 346). «Skolske» oppgaver derimot, blir betraktet som en motsats til de autentiske:

These authentic texts and purposes are contrasted, within our frame, with those texts written primarily to teach reading and writing skills for the purposes of learning to read and write or to develop literacy skills, strategies, values, and attitudes – literacy activity we term 'school only'. (Duke et al., 2006, s. 346).

«Skolsk» skrijving er altså skrijving av tekster med det formål å lære seg å skrive. Elevene skal skrive for å utvikle sine ferdigheter i skrijving. Selv om «skolsk» og autentisk skrijving representerer to ulike skrivepraksiser, påpeker Duke et al. (2006) at de hele tiden vil

operere sammen i skolen. Dette skyldes det faktum at skolens overordnede formål alltid vil være undervisning og læring. Likevel mener de at literacy aktiviteter i skolen kan være autentiske, ved at man skriver og leser teksttyper og vet hva formålet med å lese og skrive dem er (s. 346).

Ivanič (2004) uttaler seg også om autentisitet i skoleskriving. Hun påpeker hvor krevende og utfordrende det kan være for en lærer å finne autentiske kommunikasjonssituasjoner, ettersom undervisningen foregår i et klasserommiljø. Likevel mener hun at klasserommet er en sosial setting i seg selv, som gir muligheter for målrettet kommunikasjon. Det nest beste ifølge henne, vil være å konstruere en kommunikasjonssituasjon som simulerer autentiske formål og kontekster (s. 236). Det vil si at skriveoppgaven oppgir en mottaker, men teksten skal ikke leses av denne mottakeren (Kvistad & Otnes, 2019, s. 103). Elevene skal altså forestille seg at de befinner seg i en autentisk kommunikasjonssituasjon utenfor skolen. Dette adresserer det Kvistad og Otnes (2019, s. 104) kaller en tvetydig kommunikasjonssituasjon i skolen. Tekstnormer i og utenfor skolen kan være forskjellige. Mehlum (1994, s. 138) omtaler dette som «dobbel bokføring». Det er også en «splitting» av mottakerinstansen (Kvistad & Otnes, 2010, s. 104), ettersom skriveoppdraget ber elevene om å skrive til en bestemt mottaker, men elevene vet at det er læreren som skal lese og vurdere teksten (Mehlum, 1994, s. 138). I min analyse skal jeg undersøke hvor vidt skriveoppgavene er autentiske (i rendyrket og simulert form), eller om de kan kategoriseres som «skolske», og hva det har å si for elevenes skriving.

4 Forskningsdesign

Crotty (1998) viser til fire grunnleggende elementer i enhver forskningsprosess: epistemologi, teoretisk perspektiv, metodologi og metoder. Jeg tar utgangspunkt i disse elementene for å identifisere og rettferdiggjøre mitt forskningsdesign. Det vil med andre ord si, at jeg først skal gjøre rede for mitt kunnskapssyn (epistemologi) og min filosofiske holdning (teoretisk perspektiv), etterfulgt av å presentere hvilke teknikker og prosedyrer jeg har brukt for å samle inn og analysere data (metoder), og videre begrunne valgene jeg har gjort i forskningsdesignet (metodologi) (Crotty, 1998, s. 3). Jeg har også avviket fra Crottys modell, ved å legge til egne deloverskrifter for materialutvalg, reliabilitet og validitet, behandling av datamaterialet og etiske betraktninger.

4.1 Teoretisk perspektiv og epistemologi

Min studie er forankret i hermeneutikk. I hermeneutisk praksis forsøker man å forstå gjennom lesning, det vil si tekstlig fortolkning. I arbeidet med å tolke, bringer man med seg sin forforståelse (Johansson, 2003, sitert i Kvarv, 2014, s. 73). Denne består av forhåndsoppfatninger om det som skal undersøkes. Forskerens forforståelse kan påvirke hva forskeren observerer, og hvordan disse observasjonene vektlegges og tolkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Med andre ord, er forforståelsen veiledende i tolkningsprosessen hvor man veksler mellom å betrakte helheten og delene, en prosess som blir kalt *den hermeneutiske sirkelen* (Johansson, 2003, sitert i Kvarv, 2014, s. 73). Og slik den forstås i dag, er det Hans-Georg Gadamer (1900-2002) som er opphavsmannen til. Han hevdet at det ikke var mulig å legge vekk sin forforståelse i møte med tekster. Det er derfor viktig å være bevisst den i tolkningsprosessen, samtidig som man bruker den som en ressurs (Kvarv, 2014, s. 80-81). I min tolkningsprosess har jeg forsøkt så godt det lar seg gjøre å være bevisst på min forforståelse. Den bærer preg av mine snart seks år på lærerskole. Jeg har vært i praksis på ulike skoler og arbeidet som vikar. I den forbindelse har jeg gjort meg erfaringer og fått opplevelsen av at det er mange «skolske» oppgaver elevene får i skolen, og at mange oppgaver blir laget i hastverk, som følge av en travel skolehverdag. For å være åpen ovenfor tekstene, har jeg fokusert på det som faktisk blir meddelt, samtidig som jeg har fått bekreftet og avkreftet mine antagelser om skriveoppgaver.

Innenfor hermeneutikken er det flere sentrale skikkelser. Jeg ønsker å trekke fram Friedrich Schliermacher (1768-1834), som var den første moderne filosofiske hermeneutiker. Han mente at det ikke var nok å kun tolke tekstene i seg selv. Tekstene må relateres til konteksten. Dermed skjer det en utvidelse av *den hermeneutiske sirkelen*, der teksten betraktes som et delelement i større helheter. Del og helhet må forstås med utgangspunkt i hverandre (Kvarv, 2014, s. 75-76). En slik holdning er grunnlaget for min forskning. Jeg har undersøkt hvilke slags skriveoppgaver elever kan få på 9. trinn. For å finne svar på dette har jeg fortolket skriveoppgavene, men også gjennomført skriftlige intervjuer med lærerne bak skriveoppgavene, for å kunne få tak på kontekstopplysninger og intensjonen med oppgavene.

Innebygd i hermeneutikken er et konstruktivistisk syn på kunnskap. Til forskjell fra objektivismen, hevder de at kunnskap blir konstruert og ikke oppdaget. Det er ingen mening uten et sinn. Subjekt og objekt er partnere i skapelsen av mening. Det vil i sin tur

bety at ulike mennesker kan konstruere mening på ulike måter, også i forhold til samme fenomen (Crotty, 1998, s. 8-9). Min oppfattelse av materialet kan altså være forskjellig fra andres oppfatninger av det. Vi gjør tolkninger ut fra vår forforståelse.

4.2 Metode

Det er lite forskning på skolehverdagens skriveoppgaver. Målet med min studie er å kunne bidra til mer forskning på området. Jeg har derfor gjennomført en kvalitativ studie med intervju og tekstanalyse som metode. Fokuset i den kvalitative forskningen er vanligvis rettet mot *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles til forskjell fra kvantitativ forskning, som undersøker hvor mye det er av noe (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Min interesse er rettet mot *hvordan* skriveoppgavene i min studie er utformet. Det er *egenskapene* ved dem, og formålet med dem jeg skal undersøke. I det følgende gjør jeg rede for hvordan jeg gikk fram metodisk, og beskriver metodene jeg har brukt.

Mitt materiale er innhentet gjennom et spørreskjema på Nettskjema (se vedlegg 1). Tolv lærere la ved to skriveoppgaver som førte til et vellykka skriveforløp, og svarte på et skriftlig intervju om dem i skjemaet. For å få tak i norsklærere som arbeider på 9. trinn, sendte jeg e-post til rektorer på ulike skoler i Trøndelag. E-posten inneholdt en redegjørelse for hva jeg skulle forske på, informasjonsskriv, lenke til spørreskjemaet og en forespørsel til rektor om han/hun kunne videresende e-posten til to norsklærere på 9. trinn. Hvis lærerne ønsket å delta, kunne de ta kontakt meg på telefon eller e-post. Dette ble derimot en vanskeligere prosess enn antatt. Noen rektorer sendte e-posten videre, mens andre sa at skolen deres ikke hadde kapasitet til å delta. Denne strategien resulterte i at to norsklærere fra én ungdomsskole i Trøndelag ønsket å delta. Jeg innså derfor at denne strategien ikke gagnet mitt prosjekt, ettersom jeg var avhengig av å ha flere informanter for å finne svar på mine forskningsspørsmål. Min nye strategi ble å spørre rektorer på ulike skoler om de kunne sende meg e-posten til lærerne, slik at jeg kunne spørre dem personlig. Dette var heller ikke særlig vellykket, og derfor bestemte jeg meg for å ta kontakt med bekjentskaper som arbeider på ungdomsskoler rundt om i landet, og be dem om hjelp til å komme i kontakt med lærere på 9. trinn. På denne måten fikk jeg fire informanter til. I tillegg tok jeg kontakt med en lukket Facebook-side for norsklærere, og spurte om noen i gruppen jobbet som norsklærer på 9. trinn, og ville delta i undersøkelsen min. På denne måten samlet jeg inn seks informanter til. Til sammen har altså tolv norsklærere fra ulike ungdomsskoler rundt om i landet deltatt i undersøkelsen, som utgjør et materiale på 24 oppgavetekster.

Mye av grunnen til at flere lærere ikke svarte på e-posten, skyldes nok pandemien vi har vært utsatt for. Korona har ført til konstante karantener og en stressende hverdag for lærere. Denne tilværelsen fikk jeg innsyn i da flere lærere tok kontakt med meg om å få utsettelse på frist for deltakelse, da de befant seg i karantene og/eller hadde koronasmitte. Flere valgte også å melde seg av, som følge av sykdom eller stress. Videre vil jeg nå beskrive metodene jeg har brukt.

Tanggaard & Brinkmann (2019, s. 18) uttaler at det vanlige intervjuet er et ansikt til ansikt-intervju mellom to mennesker, men at intervju også kan finne sted i grupper, over e-post, i praterom på nettet, via spørreskjemaer og via telefonen. På bakgrunn av dette viser jeg til spørreskjemaet, som et skriftlig intervju. Gjennom intervju kan man få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 19). Jeg intervjuet for å få innblikk i lærernes opplevelser av og med skriveoppgavene de valgte å vedlegge i skjemaet. Forskningsintervjuet kan regnes å være et strukturert intervju, som vil si at det er mange styrende spørsmål fra intervjuerens side (Tanggaard & Brinkmann,

2012, s. 24). I mitt spørreskjema har lærerne svart på de samme faste spørsmålene. Spørsmålene er av typen åpne spørsmål, som er typisk for kvalitativ forskning. Det vil si at informantene kan besvare spørsmålene med egne ord (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Skriveoppgavene primært og intervjumateriale sekundært, har vært gjenstand for tekstanalyse. En tekstanalyse er å «studere tekstene systematisk for å trekke slutninger enten om omkringliggende forhold eller om forfatterens ideer og intensjoner» (Bratberg, 2017, s. 11). Jeg har studert mitt tekstmateriale, for å kunne si noe om hvilke slags skriveoppgaver elever kan få på 9. trinn. I prosessen med å studere fenomenet, har jeg brukt diskursanalyse og kvalitativ innholdsanalyse som tekstanalytiske teknikker.

Johannessen et al. (2018) definerer diskursanalyse som «en kritisk analyse av etablerte tenke-, skrive-, og snakkemåter» (s. 51). Man er opptatt av hvordan teksten skaper en bestemt mening, hvordan den fremmer bestemte tenke-, handle- og væremåter. Det vil med andre ord si, at det er *teksten selv* som er i fokus og hvordan den er *aktiv* og *skapende* (Johannessen et al., 2018, s. 68-69). Tekster fremmer bestemte diskurser, og enhver diskurs fremmer bestemte identiteter og praksiser (Johannessen et al., 2018, s. 70). I min studie skal jeg studere skriveoppgavene, for å kunne avdekke hvilke skrivediskurser som er dominerende i dem. Lærernes syn på skriving kan ha mye å si for hvilke skriveferdigheter elevene utvikler, og hvordan elevenes skrivelyst ivaretas.

Kvalitativ innholdsanalyse er analyse av tekst for å kartlegge meningsinnhold (Bratberg, 2017, s. 68). Det vil med andre ord si, at man søker tekstens mening gjennom å fortolke dens innhold. Til forskjell fra kvantitativ innholdsanalyse hvor målet er tallfesting, er hensikten med kvalitative innholdsanalyser «å fange opp, klassifisere og summere vesentlige elementer i teksten» (Bratberg, 2017, s. 68). I min studie har jeg kategorisert innholdet i oppgavetekstene, en prosess jeg senere vil komme tilbake til når jeg redegjør for hvordan jeg har analysert. Det skal sies at tall vil forekomme i mine analyser, men disse er ikke ment å være kvantitative harde tall. De har oppstått i analyseprosessen, da jeg klassifiserte og summerte innholdet i oppgavetekstene, og er ment å synliggjøre vesentlige *kvaliteter* ved skriveoppgaver på 9. trinn.

4.3 Metodologi

Ifølge Kvarv (2014) kan skriftlige tekster under bestemte forutsetninger være mer å stole på, enn muntlige kilder og observasjon av atferd (s. 141). Ettersom min interesse er å undersøke hvilke slags skriveoppgaver elever kan få på 9. trinn, vil det være mest fordelaktig å innhente skriveoppgaver og analysere dem, enn å ha muntlige kilder som forteller hvordan de designer skriveoppgaver. Det betyr derimot ikke at man ikke kan kombinere tekster og muntlige kilder. Ifølge Bratberg (2017) bør tekstanalyse kombineres med andre datainnsamlingsmetoder, for å kunne få et fullverdig bilde av forskningsobjektet (s. 13-14). For å få et fullverdig bilde av hvilke slags skriveoppgaver lærerne i min studie gir til elever på 9. trinn, har jeg i tillegg til tekstanalyse, gjennomført et skriftlig intervju. Styrken ved intervjuer er at de kan kaste lys over områder ved vår erfaring som få andre metoder er i stand til å fange (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 23). Lærerne *forteller* hva de gjør (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 22), som i min sammenheng vi si at de *forteller* om skriveoppgavene, bakgrunnen for valg de har gjort i oppgavedesignet, opplevelsene med dem i klasserommet og hva de mener det er viktig å tenke på når man lager skriveoppgaver til elever. Med denne informasjonen kan jeg i større grad besvare forskningsspørsmålene mine. Jeg får mer innsyn i hvilket syn på skriving lærerne faktisk praktiserer, samtidig som intensjonen med dem blir synlig. I tillegg gir det meg

kontekstopplysninger, som er viktig for å kunne trekke slutninger om oppgavene. Jeg unngår i større grad det Bratberg (2017, s. 14) omtaler som et «falskt inntrykk» av forskningsobjektet, ettersom teksten til en viss grad blir plassert i sin kontekst.

I min studie valgte jeg å gjennomføre skriftlige strukturerte intervjuer, og ikke fysiske ansikt til ansikt-intervjuer. Dette valget ble først og fremst gjort fordi skriveoppgavene er mitt primærmateriale, mens lærernes ord i større grad fungerer som en støtte i analysen. For det andre skyldes dette antall informanter i studien. Materialet ville blitt for omfattende hvis de tolv lærerne skulle blitt intervjuet ansikt til ansikt, når jeg i tillegg skulle utføre tekstanalyser på skriveoppgavene. Det ble derfor en effektiv metode å gjennomføre strukturerte intervjuer via et spørreskjema. Gjennom de skriftlige intervjuene fikk jeg opplysninger om alle skriveoppgavene jeg samlet inn, i stedet for å intervjuet et par av lærerne og kun ha opplysninger om noen av dem. Baksiden ved slik praksis er at jeg ikke får den samme dybdekunnskapen, som ved det typiske kvalitative ansikt til ansikt-intervjuet. Jeg er ikke i direkte interaksjon med lærerne, og får dermed ikke muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Men som tidligere nevnt er intervju spørsmålene av typen åpne spørsmål. Med åpne spørsmål kan informantene svare mer detaljert og utfyllende enn om spørsmålene hadde vært lukket, slik de ofte er i kvantitative undersøkelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

4.4 Materialutvalg

Mitt materiale består av 24 oppgavetekster, og tolv intervjuer med norsklærere på 9. trinn. Oppgavetekstene ble som tidligere nevnt vedlagt i spørreskjemaet, sammen med lærernes besvarelse av det skriftlige intervjuet i Nettskjema. Lærerne ble bedt om å vedlegge to skriveoppgaver, som førte til et vellykka skriveforløp. Til sammen ville dette utgjort 24 skriveoppgaver, men i 10 av dem skal elevene velge mellom flere oppgaver. Dermed er det totalt 50 *skriveoppdrag* i mitt materiale, men 24 *oppgavetekster* som helhet. Fem av oppgavetekstene er tentamenssett, som elevene har fått i en testsituasjon, mens resterende viser til oppgaver fra skolehverdagens klasserom. I analysen vil oppgavene være mitt primærmateriale, mens de skriftlige intervjuene mitt sekundærmateriale.

Akkurat hvorfor jeg valgte 9. trinn som utgangspunkt, er ikke tilfeldig. På 8. trinn er elevene nye skrivere, mens på 10. trinn er de i gang med å forberede seg til eksamen. For å unngå å kun samle inn eksamensoppgaver, valgte jeg altså 9. trinn som utgangspunkt. På dette trinnet kan jeg i større grad samle inn opplysninger om skolehverdagens skriveoppgaver, og ikke kun de elevene får i en testsituasjon. Niende klasse-elever har også gått ett år på ungdomsskolen allerede, og kommet godt i gang med å utvikle seg som skrivere. Jeg valgte også et spesifikt trinn for å kunne sammenligne skriveoppgavene, se mønstre og dra slutninger. Skriveoppgaver kan ha ulik utforming på de tre trinnene på ungdomsskolen, ettersom elevene ofte er på ulike faglige nivåer i skrivning.

4.5 Reliabilitet og validitet

Intervjuene i min undersøkelse kan betegnes som det Kvarv (2014, s. 139) kaller *standardiserte*-intervju. Det vil si at informantene, som i mitt tilfelle er lærerne, blir stilt de samme spørsmålene. Slike intervju skjemaer har høy sammenlignbarhet og høy reliabilitet (Kvarv, 2014, s. 139). Det vil med andre ord si, at mitt intervju materiale i stor grad er reliabelt. Lærerne besvarte de samme spørsmålene, som gjorde det enklere å sammenligne materialet og kategorisere det. Ifølge Kvarv (2014, s. 140) vil også graden av *strukturering* ha betydning for reliabilitet. Det vil si hvor vidt spørsmålene er spesifikke og avgrensede. I mitt spørreskjema er det et flertall av spesifikke spørsmål. Hvert spørsmål

har en bestemt retning, og omhandler et bestemt emne. Dette gjør datamaterialet mer nøyaktig.

Intervjuene er i stor grad valide representasjoner av lærerperspektivet. Jeg får vite hva lærerne har tenkt om de vedlagte skriveoppgavene, og deres opplevelser av dem, gjennom å nettopp spørre dem selv i et intervju. Det skal likevel nevnes at ett av spørsmålene i spørreskjemaet, omhandler hva elevene synes om skriveoppgavene. Her blir lærerne en sekundærkilde, som gjør det mindre representativt enn hvis elevene selv fortalte hvordan de opplevde oppgavene. Likevel vil det kunne gi meg informasjon, som jeg ikke har tilgang til gjennom skriveoppgavene. Det gjør at jeg i større grad kan diskutere mitt andre forskningsspørsmål, som omhandler skrivelyst og skriveprestasjoner.

Mitt andre forskningsspørsmål er som sagt å undersøke hvor vidt oppgavene er designet på en slik måte at de bidrar til motivasjon og skrivelyst hos elever. For å finne svar på dette, hadde det vært mest fordelaktig å sammenligne skriveoppgavene og elevtekstene, men grunnet masteroppgavens omfang og et omfattende datamateriale, vil lærernes ord om skriveprosessen, teori og tidligere forskning, være mitt utgangspunkt i undersøkelsen av dette forskningsspørsmålet. På denne måten kan jeg fortsatt gi et valid svar på hvor vidt skriveoppgavene kan påvirke elevers skrivelyst og skriveprestasjoner.

Som tidligere nevnt er diskursanalysen en av analysemetodene. Som Bratberg (2017, s. 63) sier er dette forskning fra et fortolkende ståsted, som ikke lar seg innpasse i en kausalmodell med definerte variabler og en klar populasjon. Det betyr derimot ikke at denne typen forskning er ugyldig, mener Bratberg. En holdbar analyse innebærer blant annet å gi en klar framstilling av hvordan tekstene er lest og analysert. Det er også nødvendig å vise til sitater for å dokumentere og eksemplifisere funnene for leseren (Bratberg, 2017, s. 63). I min analyse av tekstmaterialet, bruker jeg mange sitater fra datamaterialet, slik at leseren kan følge meg i tolkninger jeg har gjort.

Videre må det påpekes at mitt oppgavemateriale ikke er stort nok til å kunne generalisere hvilke slags skriveoppgaver elever faktisk får på 9. trinn. Men det vil kunne gi oss innsyn i hvilke slags skriveoppgaver elevene *kan* få. Dataene er altså til en viss grad valide representasjoner av det generelle fenomenet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24).

4.6 Behandling av datamaterialet

Mine analyser av datamaterialet har vært *teoridrevne*, men også *datadrevne* (Johannessen et al., 2018, s. 37). Det vil si at jeg delvis har latt teorien bestemme hva som er interessant i data, men også lyttet til empirien og latt den påvirke mine analyser. I det følgende gjør jeg rede for hvordan jeg gikk fram i den kvalitative innholdsanalysen og i diskursanalysen.

I den kvalitative innholdsanalysen har jeg kategorisert innholdet i skriveoppgavene, og innholdet i de skriftlige intervjuene av lærerne. Å kategorisere vil si å plassere noe i en kategori, og med en kategori menes «en gruppering av noe basert på en idé om like egenskaper» (Johannessen et al., 2018, s. 125). Men før kategoriseringen fant sted, var det flere faser jeg måtte igjennom. Først ønsket jeg å få oversikt over tekstmateriale, og gjorde derfor flere gjennomlesninger av det. Deretter kodet jeg dataene, som vil si å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene (Johannessen et al., 2018, s. 284). Jeg kodet for hånd, og brukte blant annet markeringstusj for å markere vesentlige elementer. I skriveoppgavene markerte jeg med ulike farger avhengig av hva det var jeg identifiserte. For å for eksempel tydeliggjøre sjangervalg, brukte jeg fargen blå, slik at analysene ble oversiktlige. Jeg skrev også stikkord ved siden av markeringene for å

oppsummere sentrale poeng. Etter å ha gjort dette, skrev jeg refleksjoner om poengene i skriveboka mi, for å kunne samle tankene og etablere egne tanker om materialet. Det skal også sies at min prosess med koding ble drevet framover av flere spørsmål, hvor to av dem er følgende: «Hva blir spesifisert i skriveoppgavene?», og «Hva sier lærerne om dem?».

Etter prosessen med koding kategoriserte jeg datamaterialet. Det vil med andre ord si, at jeg sorterte og summert vesentlige elementer i teksten og plasserte dem i kategorier med like egenskaper. Min analyse består av følgende kategorier: læreren som oppgavedesigner/oppgavevelger, skrivediskurser, informasjonsmengde, elevreaksjoner og resultater og den «gode» oppgaven. Flere av kategoriene er hentet fra teoriens verden. Informasjonsmengde stammer fra Brossels (1983) forskning på ulike nivåer av «information load». I denne kategorien har jeg plassert underkategorier som: innramming, valgfrihet, skriveroller, sjangre og skrivehandlinger, skriveformål og temaer. Disse viser til spesifiseringene som er gjort i skriveoppgavene. Kategorien skrivediskurser derimot er hentet fra Ivanič (2004), og viser til mine funn om hvilket syn på skrivning lærerne praktiserer. Videre viser kategorien «Den 'gode' oppgaven» til forskernes stadige jakt på å identifisere hva en god skriveoppgave er, og hva lærerne betegner som en god skriveoppgave. Til sist er kategoriene «læreren som oppgavedesigner/oppgavevelger» og «elevreaksjoner og resultater» kategorier fra de skriftlige intervjuene. I det førstnevnte har jeg plassert all informasjon om hva lærerne har sagt om sin generelle praksis knyttet skriveoppgaver, mens den andre viser til lærernes opplevelser med skriveoppgavene i klasserommet, og hvor vidt oppgavene resulterte i et vellykket skriveforløp.

I diskursanalysen fulgt jeg Johannessen et al. (2018) sin skissering av hvordan man kan gjennomføre en diskursanalyse (s. 72-76). I det følgende gjøre jeg rede for steg for steg i min analyseprosess med utgangspunkt i denne skisseringen. Steg 1: *Finn tekster å analysere*. Jeg valgte å ta utgangspunkt i *forhåndsutvalgte* tekster. Det vil si at jeg samlet inn et utvalg oppgavetekster fra ulike norsklærere på 9. trinn, og analyserte disse. Steg 2: *Ta på deg kritisk-analytiske briller*. I min analyseprosess betraktet jeg oppgavetekstene som skapende og aktive. Steg 3: *Gjør deg kjent med feltet*. I forkant av innsamlingen av oppgavematerialet, tilegnet jeg meg kunnskap om skolehverdagens skriveoppgaver, nærmere bestemt hvilken forskning som er blitt gjort på området tidligere, og hvilke teorier som kan knyttes til emnet. På dette tidspunktet bestemte jeg meg for å bruke Ivaničs (2004) skrivediskurser som utgangspunkt for mine analyser. Steg 4: *Gjør deg kjent med teksten og konteksten*. I starten av analyseprosessen gjorde jeg flere gjennomlesninger av skriveoppgavene, og så etter mønstre i dem. I mine analyser har jeg også tatt i betraktning at skriveoppgavene inngår i en skolekontekst, hvor undervisning og læring er målet. Steg 5: *Undersøk hva teksten gjør og hvordan den gjør det*. I analyseprosessen undersøkte jeg skriveoppgavenes innhold for å kunne si noe om hvilket syn på skrivning lærerne praktiserer i sin skriveundervisning. Utgangspunktet for mine analyser er Ivaničs (2004) seks skrivediskurser.

I analysen har jeg valgt å gjengi skriveoppgavene og lærersitatene i sin opprinnelige form. Det medfører at flere sitater har skrivefeil eller inneholder ufullstendige setninger. Jeg har også valgt å plassere oppgavetekstene og lærersitatene i innrykk, slik at materialet kommer tydelig frem. For å skille mellom disse to materialene, er skriveoppgavene i innrykk og kursiv, mens lærersitatene er i innrykk med anførselstegn. Det skal også sies at jeg forsøker å vise til så mange av skriveoppgavene som mulig i analysen, men grunnet et omfattende materiale, vil det være umulig å gjengi alle. Noen blir sitert eksplisitt, mens andre implisitt.

4.7 Ethiske betraktninger

I forskningsprosessen har jeg arbeidet i tråd med forskningsetiske retningslinjer, som er utarbeidet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi* (NESH). Retningslinjene består av fem deler, der en av dem handler om å ta «Hensyn til personer» som deltar i forskningen. I den delen står det blant annet at: «Forskerne skal respektere deres menneskeverd og ta hensyn til deres personlige integritet, sikkerhet og velferd. Forskningsdeltakere skal som hovedregel være informert og samtykke til å delta i forskning.» (NESH, 2021). I min studie har informantene deltatt av egen fri vilje, og undertegnet et samtykkeskjema. De fikk også tilstrekkelig med informasjon om forskningsprosjektet gjennom et informasjonsskriv (se vedlegg 2). Videre har jeg ivaretatt lærernes anonymitet ved å oppbevare navn og e-post på Nettskjema, som er en sikker løsning for datainnsamling (se NTNU, u.å.). Anonymitet er også ivaretatt i selve analysen, ved at informantene omtales som lærere og ikke ved navn. Til sist må det nevnes at forskningsprosjekt er meldt inn til, og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

5 Analyse

Tolv lærere besvarte spørreskjemaet, og la ved to skriveoppgaver. I utgangspunktet utgjør dette et materiale på 24 skriveoppgaver, men i 10 av dem skal elevene velge mellom flere oppgaver. Dermed er det totalt 50 skriveoppgaver i mitt materiale. Fra nå av refererer jeg til *oppgavetekstene* når jeg omtaler de 24 bidragene som helhet, og refererer til *skriveoppdragene* når jeg analyserer oppgavene som individuelle enheter. Det må også nevnes at jeg bruker begrepet *skriveinstruks* i analysen. Det er den delen av skriveoppdraget som sier noe om hvordan det skal skrives, som oftest i form av sjanger eller skrivehandling (Matre et al., 2021, s. 314). Med det sagt, vil min analyse bestå av følgende kategorier: læreren som oppgavedesigner/oppgavevelger, skrivediskurser, informasjonsmengde, elevreaksjoner og resultater, og den «gode» oppgaven.

5.1 Læreren som oppgavedesigner/oppgavevelger

Flertallet av lærerne forteller at de har laget skriveoppdragene selv eller i samarbeid med andre lærere på trinnet. Kun 6 av 24 oppgavetekster er hentet fra nett eller lærebok. To lærere viser til læreverket Kontekst, mens de andre har brukt digitale ressurser som Skolestudio, Signatur, Nynorsksenteret og Apropos skrijving. Halvparten av de seks er tentamensoppgaver, og lærerne forteller at de har tilpasset dem til å passe egen undervisning. En av dem sier følgende:

«Vi har redigert og tilpasset den til de emnene vi har jobbet med denne høsten.»

En annen lærer forteller at hun hentet inspirasjon fra andre skriveoppdrag:

«Jeg formulert oppgavene selv, men ordlyden baserer seg på lignende oppgaver både fra læreverk og tidligere gitte eksamensoppgaver.»

På bakgrunn av denne informasjonen, vil det altså si at lærerne både er oppgavevelgere og oppgavedesignere når de velger skriveoppdrag. De tar utgangspunkt i eksisterende skriveoppdrag, men velger å gjøre justeringer og endringer ved dem. Det er også interessant at den ene læreren bruker tidligere eksamensoppgaver som inspirasjon, da dette er i overensstemmelse med funn fra Norendal & Bueie (2019, s. 7), om at flertallet av elevene har arbeidet med tidligere eksamensoppgaver gjennom årene på ungdomsskolen.

Lærerne har også besvart hvor vidt de bruker å lage skriveoppdrag selv eller om de låner fra andre steder. Majoriteten kan fortelle at de gjør begge deler. Noen ganger lager de dem selv, mens andre ganger bruker de oppgavetekster fra ulike læreverk eller fra nettressurser for å så:

«omskrive oppgavene litt, slik at de er bedre tilpasset elevgruppen.»

Andre ganger designer de skriveoppdragene selv, men med inspirasjon fra andre skriveoppdrag:

«De siste gangene har jeg laget oppgavene selv, men har sett på tidligere oppgaver for å få inspirasjon til hvordan oppgaveformuleringene kan være.»

Lærerne tar altså ofte utgangspunkt i eksisterende skriveoppdrag, for å så tilpasse dem eller designe lignende oppdrag, slik at de kan brukes i deres skriveundervisning. Det er likevel enkelte lærere som sverger til å kun lage skriveoppdrag selv eller å kun låne fra andre steder. En lærer praktiserer det sistnevnte:

«Bruker ofte noe av det som allerede er brukt med suksess [...]»

Læreren ser det altså som fordelaktig å bruke skriveoppdrag, som hun vet har vært vellykket tidligere. En annen lærer er på motsatt side og sier følgende:

«Jeg pleier ofte å lage oppgavene selv, eller samarbeider med lærerkollegaer.»

Sist, men ikke minst, er det enda en lærer som forteller at hun bruker tidligere eksamensoppgaver i skriveopplæringen.

5.2 Skrivediskurser

Lærerne i min studie ble bedt om å legge ved to skriveoppdrag, som de betegner som «gode» og vellykkede. Disse kan til en viss grad avdekke hvilket syn på skrivning lærerne praktiserer i sin skriveundervisning. I mitt oppgavemateriale er alle seks av Ivaničs (2004) skrivediskurser representert. Fåtalet av oppgavetekstene har derimot kun én dominerende diskurs. Flertallet har flere dominerende diskurser som operer sammen, noe som vil eksemplifiseres nedenfor. Dette samsvarer med Ivaničs (2004) uttalelser om at skrivelærere sjelden passer pent inn i én skrivediskurs. Som regel praktiserer de og kombinerer flere diskurser i undervisningen (s. 226-227). Summativt ender jeg opp med følgende resultat: Av 24 oppgavetekster er sjangerdiskursen tydelig i 21 av dem, kreativitetsdiskursen i 15, sosial praksis-diskurs i 8, ferdighetsdiskursen i 5, prosessdiskursen i 3, og sosiopolitisk diskurs i 2.

Ut fra dette resultatet, kan det se ut til at lærerne praktiserer sjangerdiskursen mest. Det vil si at elevene skal lære seg å skrive ulike typer tekster, og lære seg kjennetegnene ved dem (Ivaničs, 2004, s. 233). Følgende oppgavetekst har en rendyrket sjangerdiskurs:

Du skal nå skrive ditt eget eventyr. Du skal bruke sjangertrekk og oppbygging fra de norske folkeeventyrene. Du kan også bruke skikkelser og karakterer du kjenner derfra. [...]

Etterfulgt av denne formuleringen følger tre skriveoppdrag, som elevene skal velge mellom, men ingen av dem oppgir et spesifikt tema. Det er heller instruksjoner for hva de skal ha med i eventyret. Det er altså hovedvekt på sjangerlære. Elevene skal lære seg å skrive et eventyr.

Til tross for eksempler på rene sjangerdiskursoppdrag, er ikke disse standarden i min empiri. Som regel blir sjangerdiskursen kombinert med andre diskurser, slik som kreativitetsdiskursen. Da skal elevene skrive om interessante, inspirerende og personlig relevante temaer, i bestemte teksttyper eller sjangre. Følgende skriveoppdrag er et eksempel på slik praksis:

Skriv en tekst som har til hensikt å øke bevisstheten om hvordan ryktespredning kan påvirke hverdagen til ungdom. Velg selv mottaker, det kan være barn, ungdom eller voksne. [...]. Skriv enten en kreativ tekst der det går for seg sladder og ryktespredning, eller et debattinnlegg.

I dette skriveoppdraget skal elevene lære seg å skrive et debattinnlegg eller en kreativ tekst. Ettersom temaet er ryktespredning, kan det kategoriseres som interessant og

personlig relevant for elevene. De er kjent med tematikken fra før og har egne meninger, opplevelser og erfaringer med det. Skriveoppdraget er også et eksempel på en sosial praksis-diskurs, ettersom det konstruerer en simulativ kommunikasjonssituasjon.

I likhet med sjangerdiskursen er det også eksempler på skriveoppdrag hvor kreativitetsdiskursen dominerer alene, slik som i dette tilfelle:

1. Morrigan opplever mange forventninger fra folk rundt seg. Hvordan er det med deg? Hvilke forventninger opplever du? Lever du opp til disse? [...]

Dette skriveoppdraget legger vekt på innhold. Innholdet vil bestå av elevenes egne tanker, opplevelser og erfaringer. Temaet er også interessant og personlig relevant for elevene, da det handler om deres liv. De skal sammenligne eget liv med livet til en fiktiv karakter fra skjønnlitteraturen. Et annet skriveoppdrag hvor kreativitetsdiskursen dominerer, er følgende:

Forestill deg at du er en av de sentrale personene i boka. Skriv et blogginnlegg der personen forteller om ett eller flere av problemene eller utfordringene han eller hun står ovenfor. Hvordan påvirker dette personen? [...]

Bakgrunnen for dette skriveoppdraget, er at elevene har lest en skjønnlitterær bok og skal skrive om den. Det vil si at lesing og skriving kombineres, som er et sentralt element i kreativitetsdiskursen. Gjennom lesing og skriving vil elevene implisitt lære hvordan man skriver og hva som betegnes som god skriving (Ivanič, 2004, s. 229). Skriveoppdraget ovenfor er særlig kreativt, fordi det innebærer skriving i en kreativ stil, nærmere bestemt et blogginnlegg, og om et interessant, inspirerende og personlig relevant tema, da temaet er livets problemer og utfordringer.

Videre er det også eksempler på skriveoppdrag, som har en sosial praksis-diskurs. Innenfor denne diskursen er skriving formålsdrevet kommunikasjon i en sosial kontekst (Ivanič, 2004, s. 234). Det vil med andre ord si, at skriveoppdragene konstruerer en autentisk eller tilnærmet autentisk kommunikasjonssituasjon. I min empiri er det kun ett skriveoppdrag som kan regnes å være rendyrket autentisk i lys av Duke et al. (2006) sin definisjon av begrepet. Resterende konstruerer kommunikasjonssituasjoner, som simulerer autentiske formål og kontekster (Ivanič, 2004, s. 236). Det vil si at elevene skal forestille seg å skrive til bestemte mottakere, men det er som regel læreren som skal lese det (Kvistad & Otnes, 2019, s. 103). Denne typen skriveoppdrag vil eksemplifiseres og behandles nærmere i kategorien informasjonsmengde.

Ferdighetsdiskursen på sin side er ikke særlig utbredt i mitt oppgavemateriale. Det vil si at lærerne ikke har hovedfokus på læren av grammatiske regler og rett bruk av tegnsetting (Ivanič, 2004, s. 227). Kun ett skriveoppdrag kan regnes å være et rendyrket ferdighetsdiskurs-oppdrag. I dette skal elevene oversette et eventyr fra bokmål til nynorsk. Det vil med andre ord si at elevene skal lære seg grammatiske regler for nynorsk skriftspråk, og lære seg å skrive rett nynorsk. Andre skriveoppdrag kombinerer ferdighetsdiskursen med kreativitetsdiskursen og/eller sjangerdiskursen. Et eksempel på slik praksis er et skriveoppdrag, som ber elevene om å oversette et dikt av den amerikanske poeten og aktivisten Amanda Gorman. Diktet skal oversettes til nynorsk, og de skal få fram samme mening som henne. Dette skriveoppdraget innebærer trening i sjanger og trening i nynorsk. Men det er også oppgavetekster som innledningsvis oppgir at elevene skal vurderes i formelle ferdigheter, slik som i dette tilfellet:

husk å bruke minst en halv time på å se over etter feil i skrivinga di, både på nynorsk og bokmål. Dette har vi jobba med, så det er en viktig vurderingsfaktor denne gangen.

Det er også få oppgavetekster, som bygger på et prosessorientert syn på skriving. De tre som gjør det, ber elevene om å komponere et utkast, som de skal få tilbakemelding på. Etter å ha mottatt tilbakemelding, skal elevene revidere og redigere egen tekst. I den ene oppgaveteksten får elevene følgende informasjon:

1. utkast skal leveres torsdag 28/10. Vi gir tilbakemelding og dere får det tilbake den 5/11. 2. utkastet leveres 18/11. [...]

De to andre oppgavetekstene er tentamensoppgaver og er ikke fullt så prosessorientert som det forrige, men innebærer likevel trekk fra et slikt syn:

Dere skal ha en stopp underveis der dere hjelper hverandre med å forbedre tekstene. [...]

I dette skriveoppdraget skal elevene bruke hverandre i prosessen med å få teksten bedre. Til sist er det minst av skriveoppdrag med en sosiopolitisk diskurs. Kun to skriveoppdrag har trekk fra et slikt syn på skriving. Det ene omhandler stortingsvalg og politikk:

Skriv videre kort om hva de retoriske appellformene etos, logos og patos betyr og finn eksempler fra partiene dine og forklar hvordan disse appellformene blir brukt i deres valgkamp. [...]

I arbeidet med dette skriveoppdraget, vil elevene utvikle kritisk bevissthet overfor bruken av retoriske virkemidler. De får erfare at språk er makt. Politikere kan påvirke våre oppfatninger av verden gjennom å bruke etos, logos og patos. Det andre skriveoppdraget av denne typen, omhandler kvinneframstilling:

Skriv en tekst der du drøfter hvilken betydning ordene 'hun ba om det kan ha'. [...]

Også i dette skriveoppdraget får elevene erfare at språk er makt. Språkbruk kan påvirke verdisyn.

5.3 Informasjonsmengde

I det følgende skal jeg presentere hvilken type informasjon som er gitt i skriveoppdragene. Det vil innebære underkategorier som: innramming, valgfrihet, sjangre og skrivehandlinger, skriveformål, skriveroller og temaer. Før jeg presenterer hver av dem, skal jeg ta for meg mengden informasjon i skriveoppdragene.

5.3.1 Lav, moderat eller høy informasjonsmengde

Det var utfordrende å skulle plassere skriveoppdragene i lav, moderat og høy informasjonsmengde, da det er vage overganger mellom dem. Jeg har valgt å plassere skriveoppdragene som konstruerer en simulert eller autentisk kommunikasjonssituasjon, i høy informasjonsmengde. Skriveoppdrag som kun oppgir sjanger og tema, er plassert i moderat informasjonsmengde, mens lav informasjonsmengde oppgir kun et tema. I min empiri er det kun ett skriveoppdrag, som har lav informasjonsmengde. Dette skriveoppdraget oppgir verken sjanger eller skrivehandling, og har ikke et tydelig tema. Det består av flere sider, der hver side har en overskrift og et bilde. Første side oppgir følgende detaljer:

Harmony of the Seas – Ett av verdens største cruiseskip

Sammen med overskriften ovenfor, følger et bilde av skipet. Andre sider i skriveoppdraget inkluderer flere opplysninger i form av spørreord:

Rumpeldunk. Er det sant? Spilleregler? NM og VM?

Ingen av disse er imidlertid en skriveinstruks. Elevene får verken oppgitt at de skal skrive eller hvordan de skal skrive. Læreren som la ved dette skriveoppdraget, oppgir at det ble gitt i forbindelse med å skrive en saktekst. Det var ment som inspirasjon for elever som hadde vansker med å finne et tema å skrive om. På spørsmålet om hva slags informasjon skriveoppdraget inneholder, sa han følgende:

«Fortellende bilde, men høyst begrenset informasjon. Nesten bare til ansporing, men nok til at de kunne begynne å 'forske' seg fram til et tema å skrive om.»

Læreren har altså hovedfokus på temaet for skrivingen. Ettersom skriveoppdraget mangler en skriveinstruks, må elevene ha fått informasjonen om sjangeren muntlig i klasserommet. Læreren gir derimot ingen opplysninger om dette i spørreskjemaet.

Majoriteten av skriveoppdragene har moderat informasjonsmengde. Det kommer tydelig fram hva elevene skal skrive om og hvordan de skal skrive, men de konstruerer ikke en kommunikasjonssituasjon. Formålet med skrivingen er at elevene skal lære seg å skrive. På bakgrunn av dette kan skriveoppdragene kategoriseres som det Duke et al. (2006) kaller «skolske». I flere av dem er det tydelig at læreren har undervist om et emne eller en sjanger, og at elevene skal skrive om hva de har lært. Et eksempel er følgende:

*Vi har lært om grunnleggende årsaker til at første verdenskrig brøyt ut i 1914. [...].
1. Skriv en argumenterende tekst der du får fram og begrunner hvilke årsaker til krigsutbruddet du mener hadde mest å si. [...]*

I dette skriveoppdraget får elevene oppgitt tema og skrivehandling. Det er derimot ikke informasjon om formål, mottaker eller publiseringssted. Altså, konstruerer det ikke en kommunikasjonssituasjon. Det er tydelig at elevene skal lære seg å skrive en argumenterende tekst, og tilegne seg kunnskap om første verdenskrig. Det samme kan sies om dette skriveoppdraget:

Drøft positive og negative sider ved ungdommers bruk av dataspill.

Temaet gaming er i seg selv ikke særlig «skolskt», da det handler om fritidsaktiviteter, men selve oppgaveformuleringen bærer preg av det «skolske». Elevene skal lære seg å drøfte et emne fra flere sider. Dette formålet blir også bekreftet av læreren bak skriveoppdraget. Andre skriveoppdrag med moderat informasjonsmengde, ber elevene om å skrive i en spesifikk sjanger:

skriv en bokmelding, på bokmål, av #alfahann. Kravene til hvordan en bokmelding skal se ut finner dere på: Norsksidene.no [...]. Forslag til mal ligger også her.

I likhet med de andre eksemplene ovenfor, får elevene oppgitt hva de skal skrive om og hvordan de skal skrive. De utelater informasjon om mottaker, formål og publiseringssted, som gjør at det eksemplifiserer et skriveoppdrag med moderat informasjonsmengde. Det er tydelig at elevene skal skrive for å øve seg på sjangeren bokanmeldelse, samtidig som de skal dokumentere sin forståelse av boka.

Til tross for et stort flertall av skriveoppdrag med moderat informasjonsmengde, er det fortsatt elleve oppdrag som kan plasseres i høy informasjonsmengde. De fleste simulerer en autentisk kommunikasjonssituasjon. Elevene skal forestille seg å skrive til mottakere

som politikere, ungdom og voksne, men det er som regel læreren som skal lese det. I tillegg får elevene oppgitt hensikten med skriveoppgaven, som ofte er at de skal informere, gi råd eller oppfordre til noe. Nedenfor viser jeg til et utvalg av skriveoppgaver med høy informasjonsmengde.

Du skal nå få mulighet til å henvende deg til politikere som har anledning til å gjøre noe med problematikken rundt ungdom og rus. [...] Skriv en debattartikkel eller en appell, der du tar for deg det norske skolesystemet og hvordan det kan bidra til at ungdom får det vanskelig i ungdomstida. Hvordan skulle skolen etter din mening har vært for at flere ungdommer skulle komme seg gjennom skoleløpet på en god måte?

I dette skriveoppgaven skal elevene skrive til politikere om rusproblematikken. De skal overbevise politikerne til å dele samme mening som dem selv. *Påvirkning* er altså hensikten med skriveoppgaven. Skriveoppgaven kan derimot ikke regnes å være autentisk i lys av Duke et al. (2006) sin definisjon av begrepet. Det simulerer en autentisk kommunikasjonssituasjon, fordi oppgaven er gitt i en tentamenssituasjon. Elevene vurderes altså på hvor gode de er til å skrive til politikere. Videre er det også tre skriveoppgaver som oppgir publiseringssted. Elevene skal skrive en tekst, som skal publiseres i en avis, slik som i dette skriveoppgaven:

Skriv en argumenterende tekst der du drøfter om foreldre bør kjøpe vesker og klær til mange tusen kroner til barn i ungdomsskolealderen. Tenk deg at drøftingsartikkelen skal trykkes i Aftenposten Oppvekst, som leses av mange foreldre.

Her får elevene oppgitt mottaker, formål og publiseringssted. Skriveoppgaven simulerer en autentisk kommunikasjonssituasjon, da elevene skal forestille seg at de skal påvirke foreldre, og at teksten skal publiseres i en avis. I likhet med skriveoppgaven ovenfor er også dette et oppgave fra et tentamenssett. Men det er også ett skriveoppgave i min empiri, som kan regnes å være rendyrket autentisk. Det lyder som følger:

Du skal skrive et intervju som handler om deg selv fra oppveksten din. Da kan du intervju noen i familien din eller en god barndomsvenn. [...]

Dette eksemplifiserer et skriveoppgave med en tydelig sosial praksis-diskurs. Elevene skal skrive for å nå et spesifikt mål. De skal intervju noen i familien eller en barndomsvenn, og må derfor forberede seg og skrive ned intervju spørsmål. Kommunikasjonssituasjonen kan regnes å være autentisk, ettersom elevene skriver til en ekte mottaker og for et ekte formål (Duke et al., 2006, s. 346).

5.3.2 Innramming

Tolv oppgavetekster rammer inn skriveinstruksen. Som regel består den av informasjon om et opplegg, et emne eller en tekst. I det følgende vil jeg eksemplifisere ulike typer innramming fra mitt materiale.

Det tidligere nevnte skriveoppgaven hvor elevene skal skrive et blogginnlegg, som en litterær karakter i en bok, rammer inn skriveoppgaven med informasjon om et opplegg. På forhånd har elevene valgt seg ut en litterær bok, som skal være utgangspunktet for prosjektet, og de får følgende informasjon:

Dette er en oppgave som er delt opp i flere deler, der vi skal jobbe med delene i en bestemt rekkefølge. Vi kommer til å jobbe med denne oppgaven i 3-4 uker fremover

i norsktimene, samtidig som dere må regne med å gjøre noe hjemme. Det blir en samlet karakter på hele oppdraget, samt en karakter for presentasjonen til slutt. [...]

Etter denne informasjonen blir hver del forklart, inkludert den delen hvor elevene skal skrive. Denne typen innramming kan kategoriseres, som det Matre et al. (2021) kaller *omfattende innramming*. Elevene får mye informasjon om prosessen, som kan redusere nyhetsgapet. Det er likevel flest skriveoppdrag, som har *kort og enkel innramming* (Matre et al., 2021). Et eksempel på slik praksis er følgende:

Vi har lært om grunnleggende årsaker til at første verdenskrig brøyt ut i 1914. [...] Skriv en argumenterende tekst [...] (min utheving)

Dette skriveoppdraget innledes med hva elevene har gjort, og hva de nå skal gjøre. Innrammingen kan betraktes som en markør for en sammenhengende og gjennomtenkt undervisning. Det er også eksempler på skriveoppdrag, som rammer inn skriveinstruksen med informasjon om en tekst eller et tema. I den forbindelse er det særlig fire oppgavetekster som skiller seg ut, da disse har *omfattende innramming* (Matre et al., 2021). Tre av dem er tentamensoppgaver, som vil si at det er mest innramming i skriveoppdrag gitt i en prøvesituasjon. Følgende skriveoppdrag har omfattende innramming om et tema:

Koronapandemien i Norge har vart i ett år. Mange har måttet endre på planer, og mulighetene til å gjøre ting vi liker har blitt kraftig begrenset. Barn og unge har tatt en stor del av belastningen av alle tiltakene som har blitt innført [...]. Skriv en tekst hvor du får fram hvordan du har opplevd perioden [...] (min utheving)

Skriveoppdraget ovenfor inkluderer informasjon om baksiden ved korona, og retter seg mot elevene direkte. Denne typen innramming kan igangsette tankeprosesser hos elevene, og hjelpe dem med å komme i stemning for skriving. Videre er det også en oppgavetekst, som ikke er et tentamenssett, som tar *utgangspunkt i en tekst som elevene må lese først* (Matre et al., 2021). Den har følgende oppgaveformulering:

Oppgave 1: I Novellen 'Stryk meg' leser du om ei jente som blir lurt av flere gutter. Hva hovedpersonene oppfatter som fakta og 'fake', endrer seg i løpet av teksten. Lag en nyhetssak om mobbing med utgangspunkt i hendelsen fra novella 'Stryk meg'. (min utheving)

I dette skriveoppdraget får elevene informasjon om hva novellen handler om. De må lese og sette seg inn i novellen, for å kunne besvare oppdraget. Et annet skriveoppdrag skiller seg fra de andre, ved at det rammer inn skriveinstruksen med hva et intervju er:

Et intervju er en metode for å skaffe informasjon. Det er en blanding av en samtale og en utspørring. Intervjueren stiller spørsmål og den som blir intervjuet svarer. [...]. Du skal skrive et intervju som handler om deg selv fra oppveksten din. Da kan du intervju noen i familien din eller en god barndomsvenn. (min utheving)

Skriveoppdraget blir altså innrammet av sjangeropplysninger. Det kan være lærerens forsøk på å gjøre skriveoppdraget tydelig for elevene. De skal vite hva et intervju innebærer, slik at de faktisk kan skrive et. Sist, men ikke minst, kan det også nevnes at flere av oppgavetekstene oppga formelle krav, læreplanmål og vurderingskriterier eller en

av dem tre. I utgangspunktet kan også dette betraktes som en form for innramming. En lærer har følgende å si om bakgrunnen for slik praksis:

«Oppgavetekstene inneholdt informasjon om hva som skulle skrives, og formelle krav som omfang, skriftstørrelse o.l., og egenvurderingsskjema/disposisjon. Denne informasjonen var inkludert fordi elevene skal ha tydelige og konkrete oppskrifter, slik at de vet hva som forventes av oppgaven, og hva de blir vurdert på.»

Altså, vil læreplanmål og vurderingskriterier gi elevene en pekepinn på hva som forventes av dem, mens formelle krav vil gi elevene informasjon om hvordan teksten skal være. Sett bort fra formelle krav som linjeavstand, skriftstørrelse, skrifttype og lengdekrav, er det særlig to krav som går igjen hos flere av dem. Nemlig sammenhengende tekst og kildehenvisninger. Lærerne vil at elevene skal skrive tekster med en tydelig innledning, hoveddel og avslutning, og være tydelig på hvor informasjonen er hentet fra.

5.3.3 Valgfrihet

17 av 24 oppgavetekster innebærer valgfrihet på en eller annen måte. Ti av dem ber elevene om å velge mellom ulike skriveoppdrag. I fem av de ti skal elevene velge mellom ulike sjangre, men temaet er det samme. I to til skal de også velge mellom ulike sjangre, men i disse er det ulike temaer. I de tre siste er det samme sjanger og ulike tematikker. Oppgavetekster som åpner for valg mellom skriveoppdrag, har som regel følgende oppgaveformulering:

Du skal velge en av disse oppgavene.

Deretter følger flere skriveoppdrag av mer eller mindre ulik karakter. I tentamensoppgaver er det derimot slik utforming:

Velg en av oppgavene A eller B og lag en sammenhengende tekst med tydelig struktur.

Men det er ikke bare valgfrihet i oppgavetekstene som helhet. Det er også valg innad i flere av skriveoppdragene. Noen skriveoppdrag åpner for eksempel for at elevene får velge mellom sjangre i selve skriveinstruksen, slik som dette:

Skriv en fortelling eller et dagboknotat der jobbdømmen er i ferd med å gå i oppfyllelse.

Her får elevene velge mellom to sjangre innenfor skjønnlitteraturen. Det er også tre skriveoppdrag, som lar elevene få velge tema selv. Et av dem er følgende:

Skriv ei novelle. Du vel sjølv kva du vil skrive om. [...]. Når det gjeld tema, så hugs at det skal vere noko menneskeleg, som alle kan kjenne seg att i, eller føle på. Til dømes glede, vennskap, relasjonar [...]

Elevene skal altså skrive en novelle, og får velge tema selv. Dette vil likevel ikke foregå uten noe form for styring. Skriveoppdraget legger retningslinjer for hvilket tema de kan velge. Det vil si at elevene ikke kan velge hvilket som helst tema. Det kan de derimot gjøre i de to andre skriveoppdragene, som åpner for valg av tema. I det ene skal elevene skrive et dikt, og i det andre et leserinnlegg. Det vil si at målet ikke er å tilegne seg kunnskap om et emne, men å trene på sjangeren. Videre er det også enkelte skriveoppdrag som oppgir en liste av temaer, som elevene skal velge ut fra. Et eksempel på slik praksis, er et skriveoppdrag hvor elevene skal sammenligne to politiske parti:

Sammenlign de to partiene og utforsk noen likheter og ulikheter mellom meningene deres i minimum tre av disse temaene: klima, skole, helse, arbeid, verden, kultur og fritid.

Likt som i eksemplet ovenfor har også dette oppdraget retningslinjer, da temaene er satt på forhånd, men elevene får handlingsrom til å utforske de temaene de interesserer seg mest for. Det samme gjelder for et annet skriveoppdrag, som lar elevene få velge mellom tre noveller. Elevene får da mulighet til å velge den novellen de ønsker ut ifra interesse, forståelse eller andre grunner. Til sist er det også tilfeller av skriveoppdrag som åpner opp for ulike løsningsmetoder. Et eksempel på slik praksis er et skriveoppdrag hvor elevene skal lage en reklame:

Lag en enten en reklameannonse i papirformat, reklamefilm, eller 'reklamesnutt'/lydfil til radio som på en eller annen måte har tilknytning til Rostadalsturen.

I dette skriveoppdraget får elevene frihet til å velge hvilken kommunikasjonsform de ønsker å lage reklamen i. Det åpner for kreative løsninger, som kan slå positivt ut på elevenes skrivelyst. Det samme kan sies om et annet skriveoppdrag, som tematiserer Victoria av Knut Hamsun:

Skriv en fagtekst der du sammenligner Knut Hamsuns Viktoria og en annen kvinne fra enten en bok, en tv-serie eller lignende.

Dette oppdraget åpner for handlingsrom for elevene, da de fritt får velge hvilken kvinne de skal sammenligne Viktoria med. De kan for eksempel velge sin favoritt kjendis eller en politiker, og på denne måten få eierskap til egen tekst.

5.3.4 Lærerne om valg

Ettersom lærerne ble bedt om å legge ved to skriveoppdrag som førte til et vellykka skriveforløp, og at flertallet av disse tilbyr valgfrihet, er det rimelig å anta at denne egenskapen i skriveoppdrag verdsettes. Denne antagelsen blir til en viss grad bekreftet av utsagn fra lærere i spørreskjemaet. Ingen spørsmål gikk direkte på dette med valgfrihet, men lærerne ble spurt om hva de mener det er viktig å tenke på når man skal designe skriveoppdrag til elever. Fire lærere peker på valgfrihet som en viktig faktor. Tre av dem uttaler seg spesifikt om valg knyttet til sjanger:

«I forhold til sjanger har vi valgt å gi elevene ulike alternativer som nyhetssak, kreativ tekst, dagboktekst og refleksjonsoppgave. Dette gjør vi for at alle elevene skal kunne velge ut fra sine preferanser eller styrker.»

Det samme blir poengtert av en annen lærer:

«Gi oppgaver som favner bredt. La elevene fritt velge sjanger de ønsker å skrive i. Erfaringsmessig setter elevene pris på om det står 'skriv skjønnlitterær tekst' eller 'skriv en saktekst'. Det gjør at de selv kan velge sjanger, og kanskje noen har en sjanger de mestrer bedre enn andre.»

Felles for de tre lærerne er altså en formening om at oppgavetekstene burde tilby ulike sjangre. Når elevene får velge mellom flere sjangre, får de vist sine styrker i skriving. En fjerde lærer omtaler valgfrihet på et mer generelt plan:

«Jeg synes også det er viktig at elevene føler at oppgavene er såpass åpne at de ikke føler deg 'kvalt' av oppgavespørsmålene, men åpner for at de kan være kreative.»

Denne læreren er altså en tilhenger av oppgavedesign som åpner for handlingsrom. Skriveoppdrag med handlingsrom, er oppgaver som kan løses på flere måter. Det vil si at elevene kan gjøre kreative valg, og gjøre teksten til sin egen.

5.3.5 Skriveroller

Det er flere skriveoppdrag, som ber elevene om å innta skriveroller. Rollen som *ekspert* og *medborger* er tildelt mest, men jeg finner også noen eksempler på *empatikeren* og *elevrollen* (Otnes, 2015). *Fagforfatteren* er derimot ikke representert i oppgavematerialet. I rollen som *ekspert* og *medborger*, skal elevene være engasjerte samfunnsdeltakere som uttrykker egne meninger og refleksjoner om et tema. Det tidligere nevnte skriveoppdraget om ungdom og rus, er et eksempel på slik praksis. Det simulerer en autentisk kommunikasjonssituasjon med et tidsaktuelt og engasjerende tema. Elevene skal være engasjerte samfunnsdeltakere, og skal forestille seg at de skriver til politikere om sine meninger om skolepolitikk. Denne typen skriveoppdrag kan også eksemplifiseres slik:

Lag et debattinnlegg som har til hensikt å gi ungdom gode råd for oppførsel på nettet. [...]. Få tydelig fram hva du mener, og avslutt med en klar oppfordring.

I likhet med skriveoppdraget om rus, skal elevene være engasjerte samfunnsdeltakere og uttrykke sine meninger om et tema. Mer spesifikt skal de være ivrige medborgere, som uttaler seg om hvordan ungdom burde oppføre seg på nett. Kommunikasjonssituasjonen er simulert, men temaet i seg selv er svært samfunnsaktuelt. Vi lever i en digital verden, og bruker mye tid på internett og sosiale medier. Elevene må lære seg å være medmennesker i det digitale rom, så vel som i det fysiske. Andre skriveoppdrag ber elevene om å engasjere seg i og uttrykke egne meninger om temaer, slik som ryktespredning, ungdom og dataspill, klespress, samenes og urfolks rettigheter, mobilfri skole, fritidstilbud, korona, tekstilindustrien i Kambodsja og klimakamp.

Etterfulgt av skriveoppdrag som kombinerer *eksperten* og *medborgeren*, er det flest skriveoppdrag hvor elever skal innta rollen som *ekspert*. Skriveoppdragene kan ligne på de ovenfor, men fokuset er kun på elevens tanker, opplevelser og meninger om et tema. De skriver ofte om eget liv, slik som i dette skriveoppdraget:

1. Morigan opplever mange forventninger fra folk rundt seg. Hvordan er det med deg? Hvilke forventninger opplever du? Lever du opp til disse? 2. Morigan har en litt ubestemmelig evne, men vi forstår at den ikke alltid er positiv. Hvilken evne kunne du tenkt deg å ha hatt? [...]

Dette skriveoppdraget tar utgangspunkt i boken *Ingenlund – Morigans forbandelse* av Jessica Townsend. Elevene skal relatere den litterære karakterens problemer til eget liv. De skal skrive om seg selv, om hvilke forventninger i hverdagen de opplever og hvordan det føles, i tillegg til å fantasere om hvilken superkraft de kunne tenkt seg og hatt. Det er eleven som sitter med kunnskapen om eget liv, som i sin tur gjør han til en *ekspert*. Det samme gjelder for et annet skriveoppdrag, der elevene skal skrive en dagboktekst om tiden med korona og hjemmeskole. Elevene opererer som *eksperter*, ettersom de skriver om eget liv. Andre ganger er elevene *eksperter* i møte med et «skoletema», slik som i følgende skriveoppdrag:

Skriv en argumenterende tekst der du får fram og begrunner hvilke årsaker til krigsutbruddet du mener hadde mest å si

Skriveoppdraget skiller seg fra de andre når det gjelder formulering og tema, men de er tuftet på det samme. Også i dette er elevene *ekspertes*, da det er deres mening om krigsutbruddet som står i fokus. Som nevnt tidligere er det også tre skriveoppdrag, som lar elevene velge tema selv. Slike friheter gjør elevene til *ekspertes*, fordi de får velge tema ut fra interesse og egne kompetanseområder. Videre er det fire skriveoppdrag som ber elevene om å innta rollen som *empatiker*. Det vil si at de skal innta rollen som en annen person (Otnes, 2015, s. 248), slik som i dette oppdraget:

Du har valgt å skrive en saktekst fra 'lærerens utvalgte'. Bruk den når du skal skrive en fortellende tekst hvor du er deltaker i temaet. [...]. 2. Du er Napoleon sin private assistent og har vært det lenge. Fortell om den dagen han bestemmer seg for å dra til Belgia.

I dette skriveoppdraget skal elevene forestille seg å være en del av historien. De får oppgitt i oppgaveteksten at de skal bruke en saktekst de har skrevet om samme emnet, når de skal skrive den fortellende teksten. Dermed vil elevenes tekster være en blanding av skjønnlitteratur og saktekst. Fakta vil være utgangspunktet for skrivingen, men teksten vil presenteres i en skjønnlitterær form med eleven som vitne. Hensikten med et slikt oppdrag, er mest sannsynlig å gi eleven en større forståelse av den historiske hendelsen (Otnes, 2015, s. 248). To andre skriveoppdrag har lignende formulering som ovenfor, men tar utgangspunkt i en skjønnlitterær karakter i en bok. Det ene lyder slik:

Forestill deg at du er en av de sentrale personene i boka. Skriv et blogginnlegg der personen forteller om ett eller flere av problemene eller utfordringene han eller hun står ovenfor. Hvordan påvirker dette personen?

I dette skriveoppdraget, skal elevene forestille seg å være en fiktiv karakter fra en bok. De skal føle på, og sette seg inn i karakterens problemer og utfordringer. Hensikten med slike skriveoppdrag er å få en større forståelse for ulike menneskers skjebner (Otnes, 2015, s. 248). Det er også et skriveoppdrag, som kombinerer *empatikeren* med *eksperten* og *medborgeren*:

HVIS JEG VAR POLITIKER... Nevn tre til fem politiske saker du ønsker at skal gjennomføres i Norge. Vær saklig.

Her skal elevene forestille seg at de er politikere med makt til å gjøre endringer i samfunnet. De er medborgere som engasjerer seg i samfunnet, og *ekspertes* som uttrykker sine meninger om hvilke politiske saker som må innføres. Til forskjell fra de andre empatioppdragene, er nok ikke hensikten med dette skriveoppdraget at elevene skal få en større forståelse for menneskers skjebner eller historiske hendelser. Mest sannsynlig er hensikten å engasjere elevene til å mene noe om politikk. Engasjement kan være en nøkkelfaktor på elevenes vei mot å bli kompetente skrivere.

Det er også tre skriveoppdrag hvor *elevrollen* er tydelig, men to av dem kombineres med *eksperten*. I disse er det tydelig at elevene skal dokumentere fagkunnskap (Otnes, 2015, s. 257), slik som i følgende skriveoppdrag:

Skriv en tekst der du beskriver handlingen i de to filmene. Forklar også hvem som er avsender, hva budskapet er, og hvem som kan være mottakere. Bruk faguttrykk fra kommunikasjonsmodellen underveis.

Dette skriveoppdraget er en tentamensoppgave hvor elevene skal utføre skrivehandlingen å beskrive. Elevene skal beskrive innholdet i filmene, og forklare hvordan og til hvem de kommuniserer. Det er tydelig at hensikten med skriveoppdraget er å se om elevene har forstått handlingen, og har kunnskap om kommunikasjon i tekster. De skal bruke faguttrykk fra kommunikasjonsmodellen, en modell som de mest sannsynlig har holdt på med før tentamen og skal nå testes i. De to andre skriveoppdragene kombinerer *elevrollen* med *eksperten*. To av dem har lignende formulering som den ovenfor, men inkluderer et spørsmål om hva eleven mener om noe:

*Beskriv kort hva teksten handler om, og hva du tenker at hovedhensikten er. [...]. Beskriv både visuelle og litterære virkemidler og effekten de har. **Avslutt med en refleksjon der du får fram dine tanker om teksten og hvordan Snapchat er en viktig del av mange vennskap i dag.*** (Min utheving)

Likt som ovenfor skal elevene dokumentere egen forståelse og kunnskap om tekst, men i tillegg får elevene være *eksperter* som uttrykker egne meninger og refleksjoner om et tema.

5.3.6 Sjanger og skrivehandlinger

5.3.6.1 Sjanger

Å oppgi sjanger i et skriveoppdrag, er en måte å sette rammer for elevenes skrivning på (Skar & Aasen, 2018, s. 7). I min empiri er sjanger eksplisitt oppgitt i 30 av 50 skriveoppdrag. I 16 av dem skal elevene skrive en sakpreget sjanger, mens i 14 skal elevene skrive en skjønnlitterær sjanger. I tillegg er det to skriveoppdrag, som ber elevene om å velge mellom en sjanger og en skrivehandling, slik som i følgende tilfelle:

Skriv enten en kreativ tekst der det går for seg sladder og ryktespredning, eller et debattinnlegg.

Dette skriveoppdraget åpner for ulike løsningsforslag. Elevene kan velge å skrive en kreativ tekst, som innebærer å skrive fortellende, reflekterende og underholdende tekster, eller skrive i en spesifikk sjanger, nemlig debattinnlegg. Videre er det noen skriveoppdrag som ikke oppgir sjanger eksplisitt, men implisitt gjennom informasjonen som er inkludert i oppgaveteksten. Et eksempel på slik praksis er følgende:

skriv en tekst der du får fram hovedpersonens drømmer. Bygg opp teksten mot et høydepunkt eller vendepunkt i hovedpersonens liv.

Å bygge opp teksten mot et høydepunkt eller vendepunkt er typisk for fortellinger og noveller. Dermed får elevene informasjon i skriveoppdraget som tilsier hvilken sjanger de skal skrive. Et annet eksempel, som det også er flere varianter av, ber elevene om å analysere en tekst:

Ta utgangspunkt i bilete [...]. Skriv ein tekst om kva du ser på bilete. Kva trur du bilete betyr? Kva for mening har bilete? Kva tenker du om resten av året; kjem det til å bli normalt etter kvart eller kjem vi til å ha restriksjonar i lang tid?

Her får elevene informasjon som indikerer at de skal utføre en bildeanalyse. Tatt i betraktning at skriveoppdrag kan indikere sjanger og skrivehandling, er det fortsatt en oppgavetekst som ikke oppgir sjanger eller skrivehandling. Dette tilfellet ble tidligere behandlet i kategorien lav informasjonsmengde.

5.3.6.2 Skrivehandling

I mitt oppgavemateriale er det flere skriveoppdrag som oppgir skrivehandlinger i skriveinstruksene. Noen av dem er oppgitt sammen med sjanger, mens andre skriveinstruksjoner oppgir kun skrivehandlinger. Se tabell 1 for oversikt over sjangre og skrivehandlinger, både eksplisitte og implisitte. Ut fra modellen kan man se at noen skrivehandlinger er kombinert med ordet «tekst». Elevene blir invitert til å skrive argumenterende, drøftende, kreative og fortellende tekster. Andre har derimot følgende oppgaveformulering:

«Skriv en tekst der du [...]»

«Skriv en tekst om [...]»

Deretter følger flere bestillinger hvor elevene skal utføre en eller flere skrivehandlinger. Alle skrivehandlingene fra skrivehullet, utenom å samhandle, er representert i mitt oppgavemateriale. I tillegg til disse blir elevene bedt om å utføre andre skrivehandlinger. Disse står som individuelle enheter i tabellen, ettersom de er selvstendige skrivehandlinger, men vil ikke behandles enkeltvis, da de inngår i skrivehullets skrivehandlinger. Etter å ha lagt sammen sjangre og eksplisitte og implisitte skrivehandlinger, blir elevene i størst grad bedt om å utføre: å *utforske*, etterfulgt av å *overbevise*, å *forestille seg*, å *reflektere* og å *beskrive*.

I skriveoppdrag hvor elevene blir bedt om å *utforske* skal de ha et kritisk blikk på bevis og antakelser om et emne. De skal diskutere og vurdere hva som er de mest gyldige tolkningene av et fenomen (Berge et al., 2016, s. 182). Som vist i tabellen inviteres elevene til å skrive en fagtekst, en fagartikkel, en bokanmeldelse, et intervju, en nyhetssak eller en tekstanalyse. Dette er eksempler på utforskende saktekster. I tillegg til disse er det skriveoppdrag som eksplisitt viser til en utforskende skrivehandling. Elevene inviteres til å *analysere*, å *sammenligne*, å *tolke*, å *drøfte* og å *eksemplifisere*. Skriveoppdraget om stortingsvalget er et eksempel på et utforskende skriveoppdrag:

*Du får tildelt to politiske parti. [...]. **Sammenlign** de to partiene og **utforsk** noen likheter og ulikheter mellom meningene deres i minimum tre av disse temaene: klima, skole, helse, arbeid, verden, kultur og fritid. Skriv videre kort om hva de retoriske appellformene etos, logos og patos betyr og finn **eksempler** fra partiene dine og **forklar** hvordan disse appellformene blir brukt i deres valgkamp [...]. (min utheving)*

I dette skriveoppdraget er det tydelig at elevene skal operere som utforskere. De skal undersøke og tilegne seg kunnskap om to politiske parti. Ved å sammenligne partiene og eksemplifisere bruk av retorikk, vil elevene få kunnskap om hva partiene står for og bli bevisst det faktum at språk er makt. Et annet skriveoppdrag har lignende oppgaveformulering, men ber elevene om å *utforske* krigsutbruddet av første verdenskrig:

*Skriv en drøftende tekst der du **utforsker** og **sammenligner** årsakene til krigsutbruddet (Min utheving)*

I likhet med det forrige oppdraget skal elevene undersøke og sammenligne et emne. De skal granske ulike sider ved hva som utløste første verdenskrig. Underveis i skrivingen, vil elevene gjøre seg opp en mening om hvilken oppfatning eller oppfatninger som er mest gyldige. Andre utforskende skriveoppdrag ber elevene om å *drøfte* et samfunnsrelatert tema, slik som for eksempel det tidligere nevnte skriveoppdraget om gaming:

***Drøft** positive og negative sider ved ungdommers bruk av dataspill. (min utheving)*

I dette skriveoppdraget skal elevene *utforske* temaet gaming fra flere sider, og komme fram til en slutning. Det kan være fordelaktig i en tid hvor gaming stadig øker i popularitet hos både barn og voksne. Elevene blir bevisst at gaming kan påvirke helsen deres. Videre kan det nevnes at det også er flere skriveoppdrag, som inviterer elevene til å *analysere* og *tolke* en tekst - det være seg en novelle, et dikt eller et bilde. Felles for disse er at elevene skal forske seg fram til å gjøre analyser av tekstens budskap, tema og litterære virkemidler. Elevene må da vise til eksempler fra teksten og begrunne sine tolkninger for at de skal være gyldige.

I skriveoppdrag hvor elever blir bedt om å *overbevise* skal de skrive til en mottaker (Berge et al., 2016, s. 181). Elevene skal *argumentere* for eget synspunkt om noe og *begrunne* overbevisningen. Som vist i tabell 1 er det skriveoppdrag som ber elevene om å skrive et leserinnlegg, et debattinnlegg eller en reklameannonse. Dette er sjangre som ofte tar i bruk skrivehandlingen å *overbevise*. I tillegg til disse er det flere skriveoppdrag som eksplisitt viser til skrivehandlingen, slik som i følgende oppdrag:

*skriv en **argumenterende tekst** der du får fram og **begrunner** hvilke årsaker til krigsutbruddet du mener hadde mest å si. (min utheving)*

Her skal elevene gi uttrykk for og *argumentere* for sine meninger omkring krigsutbruddet av første verdenskrig. I dette tilfellet er det nok læreren elevene skal overbevise. Et annet skriveoppdrag inviterer til argumentasjon om merkeklær og klespress:

*Skriv en **argumenterende tekst** der du drøfter om foreldre bør kjøpe vesker og klær til mange tusen kroner til barn i ungdomsskolealder. Tenk deg at drøftingsartikkelen skal trykkes i Aftenposten Oppvekst, som leses av mange foreldre. [...] (min utheving)*

I dette skriveoppdraget skal elevene argumentere for hva de mener om at foreldre kjøper dyre merkeklær til barna sine. De skal forsøke å *overbevise* foreldre om å dele samme oppfatning som dem selv. Men som tidligere nevnt er dette en simulativ kommunikasjonssituasjon. Det er egentlig læreren som skal lese og vurdere elevenes tekster. Elevene opererer også som en *utforskere* i dette skriveoppdraget, ettersom de skal drøfte et emne fra flere sider og komme fram til en slutning. Videre er det også en oppgavetekst som bruker ordene å *overbevise*:

*Husk at du ønsker å **overbevise** leseren om dine synspunkter. (min utheving)*

Skrivehandlingen introduseres som en slags oppgaveinnramming, før elevene så får presentert fire skriveoppdrag hvor de skal skrive et leserinnlegg om en sak og argumentere for sin mening om den.

I skriveoppdrag hvor elever skal utføre skrivehandlingen å *forestille seg* skal de skape og *fortelle* om en fiktiv verden i tekster (Berge et al., 2016, s. 182). Som vist i tabellen er det flere skriveoppdrag hvor elever inviteres til å skrive en fortelling, en novelle, et eventyr eller et dikt. Dette er eksempler på fortellende tekster. I tillegg til disse, finner jeg to skriveoppdrag som eksplisitt viser til skrivehandlingen å *forestille seg*. Disse er allerede presentert i bolken om skriveroller, da eleven inntar rollen som empatiker. Det ene lyder som følger:

***Forestill deg** at du er en av de sentrale personene i boka. Skriv et blogginnlegg der personen forteller om ett eller flere av problemene eller utfordringene han eller hun står ovenfor. (min utheving)*

I dette skriveoppdraget skal eleven gå inn i rollen som en av karakterene i sin skjønnlitterære bok, for å så skulle skrive et blogginnlegg om livet til denne personen. På denne måten blir eleven både en skaper og en deltaker i den fiktive verdenen. Eleven må ta utgangspunkt i den opprinnelige handlingen i boka, men velger selv hvordan den framstilles og hva som vektlegges. Et annet skriveoppdrag er i stor grad identisk med det forrige, men skiller seg i tematikk og sjanger. Elevene blir da bedt om følgende:

*skriv en **fortellende tekst** hvor du er deltaker i temaet. Du skal **fortelle** gjennom handlingsreferat, tankereferat, skildringer og replikker [...]. 2. Du er Napoleon sin private assistent og har vært det lenge. **Fortell** om den dagen han bestemmer seg for å dra til Belgia. (min utheving)*

I likhet med skriveoppdraget ovenfor skal elevene utføre skrivehandlingen å *forestille seg*. Ingen vet nok nøyaktig hva Napoleon tenkte og foretok seg på denne dagen, men det skal elevene tenke seg til. De skal være Napoleons private assistent og dikte fritt om denne historiske hendelsen.

I skriveoppdrag hvor elevene blir bedt om å *reflektere* skal de som regel skrive om seg selv. De skal *reflektere* over egne opplevelser, tanker og følelser (Berge et al., 2016, s. 181). To skriveoppdrag nevner denne skrivehandlingen eksplisitt, men det er også oppdrag som implisitt viser til denne skrivehandlingen. Jeg eksemplifiserer det førstnevnte først:

*I forberedelsen har du lest artikkelen Adrenalin og forelsking. Skriv en tekst der du først gjenforteller kort hva artikkelen handler om. [...]. Beskriv hvordan teksten er delt inn [...]. Avslutt med en **refleksjon** der du får fram dine tanker om teksten og hvordan Snapchat er en viktig del av mange vennskap i dag. (min utheving)*

Ovenfor står det eksplisitt at elevene skal *reflektere* over vennskap på Snapchat, som er et medium som de fleste bruker i dag. Dermed vil elevene kunne skrive ut fra sine opplevelser og erfaringer med mediet. Det andre skriveoppdraget etterspør elevenes meninger omkring krigsutbruddet av første verdenskrig:

*Skriv en drøftende tekst der du utforsker og sammenligner årsakene til krigsutbruddet. Avslutt med å **reflektere** rundt om krigen kunne vært unngått på tross av årsakene. (min utheving)*

Dette temaet er i større grad et «skoletema» eller et historisk tema, som gjør at elever ikke har direkte personlige opplevelser av det. Det betyr imidlertid ikke at dette oppdraget i mindre grad enn det forrige etterspør elevenes tanker og meninger. Elevene har lest seg opp og skrevet om årsaker til krigsutbruddet, som gjør at de kan kommentere og *reflektere* over hva de tenker, opplever og føler ovenfor temaet. Her er det verdt å legge merke til at refleksjonen i disse to skriveoppdragene ovenfor står til slutt i oppgaveformuleringene. Elevene skal utføre andre skrivehandlinger først, før de så avslutter med å *reflektere*. I det sistnevnte skriveoppdraget skal elevene utføre å *utforske*, etterfulgt av å *reflektere*. Samme praksis er å finne i oppdrag som ikke nevner å *reflektere* eksplisitt, men implisitt:

*Skriv en tekst der du drøfter hvilken betydning ordene 'hun ba om det' kan ha. Få med noen av konsekvensene som kom fram i boka og serien, og hvordan du synes Emma og Noora ble behandlet. **Avslutt med en tydelig oppfordring til hvordan vi kan/bør snakke om slike problemstillinger som kommer fram i boka og TV-serien.** (min utheving)*

Skrivehandlingen å *reflektere* blir ikke nevnt i dette skriveoppdraget, men det er tydelig at elevene skal gjøre nettopp det. De skal drøfte tematikken først, altså være en *utforsker*,

før de så skal uttrykke sine tanker om det og hvordan man bør snakke om tematikken. Videre må det nevnes at det er rendyrkede refleksjonsoppdrag i mitt materiale også. Elevene blir blant annet invitert til å skrive en dagboktekst om tiden med korona og hjemmeskole, og de inviteres til å skrive et leserinnlegg om sine tanker om tekstilindustrien i Kambodsja. Til forskjell fra skriveoppdragene ovenfor er disse fullstendig sentrert rundt skrivehandlingen å *reflektere*, og hva elevene tenker, føler og opplever.

I skriveoppdrag hvor elevene blir bedt om å beskrive skal de som regel *forklare*, *fortelle* om, *redegyøre* eller *parafrasere* handling og litterære virkemidler i tekster. Disse har som regel følgende oppgaveformulering:

*I forberedelsen har du lest artikkelen Adrenalin og forelsking. Skriv en tekst der du først **gjenforteller** kort hva artikkelen handler om. **Forklar** deretter hva som kan være hensikten med den, hvem som er avsender, og hvem du tror kan være en passende målgruppe. **Beskriv** hvordan teksten er delt inn, og hva forfatteren gjør for å vekke interesse hos leseren og holde på den. (min utheving)*

I dette oppdraget skal elevene skrive om tekstens handling og hvordan den kommuniserer. Dette er også tilfelle i to andre skriveoppdrag. Disse er i store deler identisk med oppdraget ovenfor. To av disse tre er oppdrag i tentamenssett. Andre varianter av *beskrivende* skriveoppdrag ber elevene om å oversette språket i en tekst. I følgende oppdrag skal elevene oversette et engelsk dikt av Amanda Gorman:

Omset diktet til nynorsk. Ha fokus på at du skal få fram same meining som ho.

Elevenes oppgave blir å *parafrasere* diktet så godt som mulig på et annet språk, nærmere bestemt nynorsk. Dette er også tilfelle i et annet skriveoppdrag, som ber elevene om å oversette et eventyr fra bokmål til nynorsk. I begge må elevene etterstrebe og konstruere samme innhold og mening som originalen. Elevene skal også utføre skrivehandlingen å *beskrive* i skriveoppdraget som kan betegnes som autentisk:

*Du skal skrive et intervju som handler om deg selv fra oppveksten din. Da kan du intervju noen i familien din eller en god barndomsvenn. [...]. Forklar litt om intervjusituasjonen når du skriver ned intervjuet. [...]. **Beskriv** den du intervjuet. [...]* (min utheving)

Skriveoppdraget gir elevene instruksjoner om å *beskrive* intervjuobjektet. Det vil si at de skal skrive om fysiske karakteristikk ved personen de intervjuet. Samlet sett er skriveoppdragene i mitt materiale i tråd med definisjonen for å *beskrive* i skrivehjulet. Elevene skal forklare hvordan noe henger sammen, er organisert eller ser ut (Berge et al., 2016, s. 180). Empirien min viser at elevene som regel skal ta utgangspunkt i en tekst, og forklare hvordan den henger sammen og er organisert. Men i oppdraget hvor elevene skal intervju noen, er det særlig hvordan noe eller i dette tilfellet noen ser ut, som er i fokus.

| Skjønnlitterære sjangre og/eller skrivehandlinger | Sakpregede sjangre og/eller skrivehandlinger | Eksplisitte/implisitte skrivehandlinger |
|---|---|---|
| Eventyr | Nyhets sak | Argumenterende tekst, å begrunne / implisitt: å overbevise |
| Eventyr | Fagtekst / å sammenligne | Droftende tekst, å utforske og å sammenligne og å reflektere |
| Eventyr | Fagartikkel | Fortellende tekst / implisitt: å forestille seg |
| Fortelling, dagboktekst eller personlig brev | Bokanmeldelse | Droftende tekst |
| Novelle | Reklameannonse | Å argumentere / implisitt: å overbevise |
| Dikt | Debattinnlegg | Argumenterende tekst, å drøfte og å eksemplifisere / implisitt: å overbevise |
| Novelleanalyse (å analysere) | Leserinlegg | Å drøfte / implisitt: å reflektere |
| Blogginlegg (å forestille seg og å fortelle) | Fagartikkel | Å beskrive og å reflektere |
| Fortelling | Debattartikkel eller appell | Å redegjøre og å beskrive og å begrunne / implisitt: å reflektere |
| Novelle | Debattartikkel eller appell | Å sammenligne og å utforske og å eksemplifisere og å forklare / implisitt: å overbevise |
| Eventyr (å parafasere) | Intervju (å forklare og å beskrive) | Å beskrive og å forklare |
| Fortelling eller dagboknotat | Leserinlegg (å overbevise) | Å fortelle og å forklare og å beskrive / implisitt: å reflektere |
| Diktanalyse (å analysere) | Leserinlegg (å overbevise) | |
| Dikt (å parafasere) | Leserinlegg (å overbevise) | |
| | Leserinlegg (å overbevise) | |
| | Dagbok | |
| | 14 | 16 |
| | | 12 |
| Kombinerer teksttyper og sjangre | Sjanger er ikke eksplisitt oppgitt, men implisitt | Ikke oppgitt sjanger eller skrivehandling |
| Kreativ tekst eller debattinnlegg | Fortelling | Ett skriveoppdrag |
| Saktekst: nyhets sak eller informerende faktaartikkel | Bildeanalyse | |
| | Leserinlegg | |
| | Analyse av tale | |
| | Leserinlegg og analyse av tale | |
| | 2 | 5 Totalt 50 skriveoppdrag |

Tabell 1: Oversikt over sjangre og skrivehandlinger.

5.3.7 Skriveformål i oppgaveformuleringen

Skriveoppdrag kan knyttes til et skriveformål og et pedagogisk formål. Jeg skal først undersøke hvor vidt skriveoppdragene oppgir et skriveformål, og hvilke typer formål elevene blir bedt om å utføre. I min empiri er det sju skriveoppdrag som oppgir skriveformål eksplisitt. Elevene kan for eksempel få oppgitt at de skal henvende seg til en mottaker, for å så informere, gi råd eller oppfordre til noe. Følgende skriveoppdrag legger vekt på det å informere:

skriv en tekst som har til hensikt å øke bevisstheten om hvordan ryktespredning kan påvirke hverdagen til ungdom. Velg selv mottaker, det kan være barn, ungdom eller voksne. [...] (min utheving)

Et annet skriveoppdrag legger vekt på det å gi råd:

Lag et debattinnlegg som har til hensikt å gi ungdom gode råd for oppførsel på nett. [...] (min utheving)

To andre skriveoppdrag ber elevene om å oppfordre til handling i forbindelse med klimakamp og rusproblematikken. Felles for dem alle er at elevene skal skrive til en mottaker om en tematikk og uttrykke sine oppfatninger om det, for å så forsøke å overtale mottakeren til å dele samme oppfatning eller følge de rådene som benevnes. Skriveformålet er altså *påvirkning*. Videre er det også et annet skriveoppdrag som viser til *påvirkning* som skriveformål. Til forskjell fra de ovenfor blir det ikke oppgitt en mottaker, men elevene får informasjon om publiseringssted. Elevene inviteres til å lage en nyhets sak om mobbing, der hensikten er at:

Teksten skal publiseres i ei avis, enten på internett eller papir [...]

Til tross for at mottaker ikke blir oppgitt, er det tydelig at elevene skal skrive til en. Nyheter finnes for å informere befolkningen om hva som skjer i verden, som vil si at elevene skal informere lesere om mobbing. Det er også typisk at slike saker benevner forslag til endringer i for eksempel skolesystemet o.l., som vil si at elevene må argumentere for sitt standpunkt for å *påvirke* politikere til å handle og gjøre endringer. Det er også to andre

oppgavetekster som skiller seg ut, da disse oppgir formålet med en bestemt sjanger. I det ene skal elevene skrive et leserinnlegg. Oppgaveteksten har følgende innramming:

Husk at du ønsker å overbevise leseren om dine synspunkter.

Med en slik formulering, vil elevene forstå at formålet med skrivingen er *påvirkning*. De skal *påvirke* leseren til å dele samme oppfatning som dem selv. I det andre skriveoppdraget blir formålet med en fagartikkel nevnt:

Formålet med en fagartikkel er å informere leseren og gi leseren kunnskap om temaet du skriver om.

Denne informasjonen gjør at elevene vet hva målet med skrivingen er. De må ha formålet i tankene når de skriver fagartikkelen, slik at målet nås. I tillegg til skriveoppdragene som eksplisitt viser til et skriveformål, er det flere som implisitt viser til et skriveformål gjennom å oppgi skrivehandlinger. Som tidligere nevnt er hver skrivehandling knyttet til et bestemt skriveformål i skrivehjulet, og disse samsvarer i en standardsituasjon (Berge et al., 2016, s. 181). Men hjulet er dynamisk, og den ytre sirkelen kan roteres for å passe andre kombinasjoner av formål og handling (Berge et al., 2016, s. 184). Empirien min er i hovedsak i tråd med skrivehjulets standardsituasjon, men det er også fire tilfeller hvor den ytre sirkelen på hjulet må roteres, slik som i dette skriveoppdraget:

1. Morrigan opplever mange forventninger fra folk rundt seg. Hvordan er det med deg? Hvilke forventninger opplever du? Lever du opp til disse? 2. Morrigan har en litt ubestemmelig evne, men vi forstår at den ikke alltid er positiv. Hvilken evne kunne du tenkt deg å ha hatt? Kom med en redegjørelse (beskrivelse) og begrunnelse for hvorfor du kunne tenke deg til å ha denne evnen.

I punkt en er det tydelig at elevene skal skrive om seg selv og *reflektere* over eget liv. Formålet med slik skriving er at elevene skal *utvikle egen identitet, selvinnsikt og forståelse* (Berge et al., 2016, s. 181). Punkt to derimot oppgir skrivehandlingene å *redegjøre* og å *beskrive*. Å *beskrive* blir som regel utført med det formål å organisere og systematisere kunnskap (Berge et al., 2016, s. 181). Dette formålet passer ikke med skriveoppdragets intensjon, som vil si at hjulet må roteres. Mest sannsynlig er formålet *konstruksjon av tekstverdener* og *påvirkning* (Berge et al., 2016, s. 181-182). Eleven skal forestille seg at han har en superkraft og begrunne hvorfor han vil ha denne evnen. Et annet skriveoppdrag som ikke passer inn i skrivehjulets standardsituasjon, er følgende:

Du skal skrive et intervju som handler om deg selv fra oppveksten din. Da kan du intervjuer noen i familien din eller en god barndomsvenn. [...]. Forklar litt om intervjusituasjonen når du skriver ned intervjuet. [...]. Beskriv den du intervjuet.

I dette skriveoppdraget skal elevene skrive om seg selv, med det formål å *utvikle egen identitet, selvinnsikt og forståelse* (Berge et al., 2016, s. 181). I likhet med det forrige oppdraget skal elevene utføre skrivehandlingen å *beskrive*, men ikke for å systematisere og organisere kunnskap. Det er mer naturlig at de skal lære seg å skrive et intervju, som vil si at de skal *utvikle egen kunnskap* om denne sjangeren (Berge et al., 2016, s. 182). Men det er ikke kun skrivehandlingen å *beskrive*, som gjør at skrivehjulet må roteres. Følgende skriveoppdrag ber elevene om å skrive en fortellende tekst:

Du har valgt å skrive en saktekst fra 'Lærerens utvalgte'. Bruk den når du skal skrive en fortellende tekst hvor du er deltaker i temaet. [...]. 2. Du er Napoleon sin private assistent og har vært det lenge. Fortell om den dagen han bestemmer seg for å dra til Belgia.

Her skal elevene skrive en fortellende tekst hvor skriveformålet er å *skape tekstuelle verdener* (Berge et al., 2016, s. 182). Men elevene får også oppgitt at de skal ta utgangspunkt i en saktekst de har skrevet om samme emne, når de skal skrive fortellingen. Dermed kan kunnskapsutvikling også være et formål (Berge et al., 2016, s. 182). Elevene skal altså ta utgangspunkt i fakta, men får også dikte fritt om Napoleons tanker og uttalelser. Det siste skriveoppdraget som ikke passer inn i skrivehjulets standardsituasjon, er dette:

Forestill deg at du er en av de sentrale personene i boka. Skriv et blogginnlegg der personen forteller om ett eller flere av problemene eller utfordringene han eller hun står ovenfor. Hvordan påvirker dette personen?

I likhet med oppdraget ovenfor skal elevene *skape tekstuelle verdener* (Berge et al., 2016, s. 182), men de skal også sette seg inn i hvordan et annet menneske har det. Dermed vil et skriveformål også vær at elevene *utvikler egen identitet, selvinnsett og forståelse* (Berge et al., 2016, s. 181).

Det er derimot et flertall av skriveoppdrag som viser til de vanligste kombinasjonene av skrivehandling og skriveformål. I oppdrag hvor elever skal utføre skrivehandlingen å *utforske* er formålet *kunnskapsutvikling* (Berge et al., 2016, s. 182). I mitt materiale skal elevene utvikle egen kunnskap om ungdommers bruk av dataspill, politikk, første verdenskrig, kvinneframstilling og klespress. De skal også utvikle egen kunnskap om novelle, dikt og bilde ved å analysere slike tekster. I oppdrag hvor elever skal utføre skrivehandlingen å *overbevise* er formålet *påvirkning* (Berge et al., 2016, s. 181). De skal overtale leseren til å dele samme oppfatning som dem selv. I min empiri skal elevene påvirke en leser gjennom å argumentere for sine oppfatninger om temaer som første verdenskrig, mobbing og ryktespredning, oppførsel på nett, klimakamp, politikk, ungdom og rus, samenes og urfolks rettigheter, mobilfri skole, fritidstilbud, klespress og teknologi. I oppdrag hvor elever skal utføre skrivehandlingen å *forestille seg* er formålet å *lage tekstuelle verdener* (Berge et al., 2016, s. 182). I mitt materiale finner jeg eksempler på skriveoppdrag hvor elever skal konstruere fiktive verdener, og hvor de skal konstruere virkelighetsnære verdener. I oppdrag hvor elever skal utføre skrivehandlingen å *reflektere* er formålet *identitetsdanning og selvrefleksjon, metakommunikasjon og egenvurdering* (Berge et al., 2016, s. 181). I min empiri skal elevene utvikle egen identitet, selvinnsett og forståelse gjennom å reflektere over temaer knyttet til første verdenskrig, vennskap på Snapchat, forventninger, korona, kvinneframstilling og drømmer. I oppdrag hvor elever skal utføre skrivehandlingen å *beskrive* er formålet *kunnskapsorganisering og lagring* (Berge et al., 2016, s. 181). I mitt materiale skal elevene organisere og systematisere kunnskap i arbeidet med ulike tekster, som blant annet tematiserer refleks, adrenalin og forelskelse og slukt av Snap.

5.3.8 Lærernes pedagogisk skriveformål

På spørsmålet om hva det pedagogiske formålet med de vedlagte skriveoppdragene er, viser flertallet av lærerne til sjangertrening, skrivetrening og avdekking av elevenes skrivekompetanse. Ni av tolv lærere refererer spesifikt til sjanger, slik som denne læreren gjør:

«Skrivetrening innenfor ulike sjangre [...]»

Andre viser til sjanger i forbindelse med vurdering:

«Formålet var å gi elevene muligheter til å vise at de kan beherske flere sjangere [...]»

Det vil si at elevene skal trene på sjanger, men også vurderes i hvor dyktige de er til å skrive sjangeren. Andre viser til skrivetrening generelt:

«Lære å skrive og å skrive for å lære. [...]»

Elevene skal altså skrive for å tilegne seg skriveferdigheter, og skrive for å tilegne seg kunnskap om et emne. Videre er det to lærere som viser til øvelse i skrivehandlinger som formål. Den ene uttrykker seg slik:

«Først er jo at elevene skal bli kjent og kunne alle disse verbene som vi har i læreplanen. Drøfte og analysere er jo to av flere sentrale begreper som sier noe om hvilke redskaper de skal ha i møte med en tekst.»

Læreren mener altså at elevene må ha kjennskap til bestemte skrivehandlinger for å kunne utføre dem. Noe lignende blir også sagt av den andre læreren, men hun legger vekt på hvorfor det er viktig å lære seg å utføre de ulike skrivehandlingene. Ifølge henne vil det være nødvendig for å kunne imøtekomme krav på videregående. Andre lærere knytter skriveoppdragene til tidligere undervisning, og sier følgende:

«Elevene skulle ha sjansen til å vise at de har lært noe av det vi har lært om skriving.»

Dermed er formålet å avdekke elevenes skrivekompetanse. Videre er det også fire lærere som legger til at elevene skal tilegne seg kunnskap om et tema. Disse sikter til skriveoppdragene om gaming, stortingsvalg, Knut Hamsuns Victoria, og ungdom og rus. Elevene skal altså ikke bare lære å skrive i disse oppdragene, men også lære om temaet de skriver om. Det er også en lærer som legger vekt på et skriveformål fra skrivehullet. Hun viser til *identitetsdanning og selvrefleksjon, metakommunikasjon og egenvurdering* (Berge et al., 2016, s. 181):

«elevene skal kjenne seg igjen, relatere innholdet i oppgavene til noe de kjenner til. De skal kjenne at det er enkelt å komme i gang og de må føle at de har noe å bidra med i egne erfaringer. Skriveglede er også viktig.»

Det er tydelig at læreren ser det som viktig at elevene får skrive om seg selv, slik at de får *utvikle egen identitet, selvinnsett og forståelse* (Berge et al., 2016, s. 181). Læreren ønsker at elevene skal oppleve glede ved å skrive, som i sin tur er viktig for elevenes videre skriveutvikling. Til sist kan også nevnes at en lærer oppgir kritisk bevissthet som et formål:

«For det andre vil jeg nevne det med å finne informasjon på internettet, som ikke er noe lett sak i disse dager og være kritisk til denne informasjonen, for og så formulere drøftende argumenter.»

Denne læreren anser det som viktig at elevene lærer seg kildekritikk. De må være kritiske i møte med kilder på nett, og tilegne seg kunnskap om hva en troverdig kilde er. Det vil være viktig øving for senere skolegang, og for å unngå «fake news».

5.3.9 Skriveoppdragenes temaer

I mitt oppgavemateriale finner jeg både norskfaglige, samfunnsfaglige og tverrfaglige temaer. Det er flere norskfaglige temaer enn samfunnsfaglige, men det store flertallet er tverrfaglige temaer. I læreplanen for 2020 kom det tre helt spesifikke tverrfaglig temaer.

Disse temaene inngår i alle fag og er det vi kaller fagovergripende (se Utdanningsdirektoratet, 2020). Med den nye læreplanen er ikke skillet mellom fagene like tydelige lenger, som gjør det utfordrende å skulle definere hva som kan regnes som kun et norskfaglig tema. Jeg har likevel forsøkt å lage et skille mellom fagene og identifisert fagspesifikke temaer.

Norskfaglige temaer finner jeg blant annet i skriveoppdrag, som baserer seg på en skjønnlitterær bok. Et skriveoppdrag viser for eksempel til boken Ingenlund – Mørrigans forbandelse av Jessica Townsend, mens et annet viser til #Alfahann av Jan Tore Noreng. Det litterære verket Victoria av Knut Hamsun kan også regnes å være norskfaglig. Andre norskfaglige temaer er å finne i skriveoppdrag som tar for seg dikt, novelle, fortelling og eventyr. Elevene kan for eksempel bli bedt om å skrive en novelle om noe menneskelig, eller de kan bli bedt om å oversette eventyret kongsdatteren på erten fra bokmål til nynorsk. De kan også bli bedt om å skrive en fortelling hvor temaet skal være skummelt. Samfunnsfaglige temaer derimot er temaer som første verdenskrig, den amerikanske og franske revolusjon, Napoléon Bonaparte og Ole Høiland. Dette er temaer som hører til i samfunnsfaget, da det historiske er sterkt til stede i disse skriveoppdragene.

Over halvparten av skriveoppdragene ber elevene om å skrive om et tema, som kan regnes å være tverrfaglig. Temaene handler om identitet, helse, samfunn eller natur. Jeg har som analytisk grep forsøkt å plassere temaene under de tre tverrfaglige temaene i læreplanen (se Utdanningsdirektoratet, 2020). Temaer som knytter seg til *folkehelse og livsmestring* er følgende: elevenes oppvekst, koronapandemien, sosiale medier, drømmer, merkeklær og klespress, refleks (som utstyr og som reaksjon), ungdom og rus, ungdom og dataspill, og seksualitet. Temaer som knytter seg til *demokrati og medborgerskap* derimot, er: stortingsvalg, mobilfri skole, fritidstilbud til ungdom, og samenes og urfolks rettigheter. Andre temaer inngår i det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*: ungdom og ansvar, tekstilindustrien i Kambodsja, og ressurser og utfordringer i verden i dag. Temaene lot seg altså plassere i de tre tverrfaglige temaene i læreplanen. Det må likevel påpekes at flere av temaene i skriveoppdragene kan plasseres i flere enn ett tverrfaglig tema, da de går over i hverandre.

Med et flertall tverrfaglige temaer kan det se ut til at flere lærere i min studie arbeider tverrfaglig. De slår sammen ulike fag, særlig norsk og samfunnsfag, når de designer eller velger skriveoppdrag. Dette blir til en viss grad bekreftet av uttalelser fra lærere i spørreskjemaet. En lærer kan fortelle følgende:

«Vi jobber med temaer i norsk som er knyttet til andre fag hele tiden, og denne gangen ble det lyrikk/musikk. [...]»

Denne læreren sikter til et skriveoppdrag hvor elevene skal oversette diktet til slampoeten Amanda Gorman. I arbeidet med lyrikk slo de sammen musikk og norsk. En annen lærer viser til tverrfaglighet i forbindelse med skriveoppdraget om stortingsvalget:

«Den første oppgaven, om stortingsvalget, var en del av et tverrfaglig opplegg som baserte seg på demokrati og medborgerskap. [...]»

Demokrati og medborgerskap er som sagt et av tre tverrfaglige temaer i læreplanen, som inngår i alle fag. Skriveoppdraget kan både regnes å være norskfaglig og samfunnsfaglig. Andre lærere forteller at de har arbeidet med et bestemt tema i et fag, som regel samfunnsfag, og skriver om dette i norskfaget, slik som denne læreren forteller:

«I fagartikkelen skulle de skrive om den franske/amerikanske revolusjonen, fordi vi jobbet med dette temaet i samfunnsfag. De får da sett sammenhengen mellom fagene. [...]»

Til sist er det også to lærere som mener det er fordelaktig å kombinere norsk og samfunnsfag, fordi elevene da får vurdering i begge fag. Ifølge dem vil dette lette vurderingsbyrden både for elevene og dem selv. Det er altså mindre vurderingssituasjoner å forholde seg til hvis fagene kombineres med hverandre.

5.3.9.1 Lærerne om valg av tema

Lærerne viser til ulike grunner for hvorfor de valgte de temaene de valgte. I tillegg til de lærerne som viser til tverrfaglighet som årsak, er det tre andre tydelige årsaker som går igjen. Først og fremst er det noen lærere som gir uttrykk for at de valgte tema basert på hva de har arbeidet med i undervisningen:

«Vi har denne høsten jobbet med emnet 'Drømmer' og derfor passet disse oppgavene godt. [...]»

Flertallet av lærerne derimot, begrunner valg av tema ut fra et ønske om å engasjere elevene. De mener at elevene må få skrive om temaer som er kjente for dem. En lærer uttrykker seg slik:

«For å klare å gjøre oppgavene spennende for elevene, så valgte jeg så dagsaktuelle temaer som mulig. Dette var f.eks. koronapandemien, problemstillinger knyttet til merkeklær- og press og hvordan det er å være ungdom.»

Denne læreren mener altså at elevene må få skrive om kjente temaer, slik at de engasjerer seg i skriveingen. En annen lærer deler samme oppfatning og mener at:

«elevene skal kjenne seg igjen, relatere innholdet i oppgavene til noe de kjenner til. [...]. I oppgaven Adrenalin og forelskelse kan man kjenne seg igjen i det å bli forelsket, noe som kanskje passer godt på 9.trinn.»

Her sier læreren implisitt at elevene burde få skrive om temaer, som speiler deres alder og interesser. Det vil være viktig for skriveglede og motivasjonen til elevene. Det samme blir poengtert av en annen lærer, men han skiller seg fra de andre ved å påpeke temaets betydning for elevenes skriveprestasjon:

«Nettopp at temaet kunne være fengende nok til at enkeltelever fikk vist egen evne til å formidle.»

Denne læreren mener altså at temaet har betydning for at elevene får vist sine skriveferdigheter. En oppfatning som også Skar & Aasen (2018) legger vekt på. Den tredje årsaken for valg av tema begrunnes i læreplanen. Læreren bak intervjuoppdraget, begrunner valg av tema slik:

«Å intervju noen en kjenner eller en ukjent person dekker flere kompetansemål.»

I dette skriveoppdraget er det nok «oppveksten min» som er temaet, og ikke intervjusituasjonen som sådan, men ut fra dette utsagnet kan man se at skriveoppdraget har vært godt tenkt igjennom og er i henhold til læreplanen. En annen lærer på sin side mener det er viktig å velge temaer basert på læreplanen og læreverk:

«viktig å følge fagfornyelsen anbefalinger og læreverk [...]»

Til sist kan også nevnes at fire lærere uttaler seg om tema i forbindelse med hva et godt oppgavedesign er. I tråd med lærernes utsagn ovenfor, mener disse at elevene burde få skrive om et kjent, relevant og engasjerende tema. Læreren må altså designe skriveoppdrag med et godt gjennomtenkt tema.

5.4 Elevreaksjoner og resultat

5.4.1 Elevreaksjoner

Flertallet av lærerne rapporterer om positive tilbakemeldinger fra elevene når det gjelder skriveoppdragene. De forteller at majoriteten av elevene tok dem godt imot, og fant dem motiverende eller overkommelig. En lærer uttrykker seg på følgende måte:

«Den drøftende oppgaven om gaming synes elevene var veldig kjekk. [...]. Mange som fikk en liten 'motivasjonsboost' når temaet er noe de interesserer seg for.»

Ifølge denne læreren ble elevene altså motiverte av å skrive om temaet gaming. En annen lærer refererer til skriveoppdraget om ungdom og rus, og forteller følgende:

«Jeg opplever at elevene skrev lengre enn vanlig i oppgaven om rus, og de ga tilbakemelding i etterkant av tentamen om at oppgavene var enkle å produsere egne meninger omkring.»

På bakgrunn av hva lærerne rapporterer kan det se ut til at elevene liker å skrive om temaer som er kjente for dem. De har kunnskap om emnet fra før, som kan gjøre det enklere å skrive om det. En annen lærer gir uttrykk for positive tilbakemeldinger i forbindelse med et skriveoppdrag hvor elevene skulle skrive et blogginnlegg som en fiktiv karakter fra litteraturen. Ifølge læreren var det flere elever som synes det var lettere å skrive når de tok utgangspunkt i en annen person.

Til tross for mye positivitet blant elevene, er det også lærere som opplevde andre reaksjoner. En lærer viser til utfordringer knyttet til et skriveoppdrag, som ber elevene om å utføre en novelleanalyse. Han forteller at det var:

«Blanda mottakelse [...], men de fleste opplevde mestring i en eller annen forstand. Men ikke favoritten.»

Denne uttalelsen stammer fra den samme læreren som viste til skriveoppdraget om gaming. Han så en stor forskjell på elevenes motivasjon i arbeidet med skriveoppdraget om gaming, kontra når de analyserte en novelle. Det er også en lærer som forteller om negative tilbakemeldinger i arbeidet med en argumenterende tekst:

«Somme sa undervegs i arbeidet at dei synest det var litt vanskeleg å vita korleis dei skulle skriva i den argumenterande teksten.»

Dette er et interessant funn med tanke på debatten om sjangerformalisme. Er det best å operere med sjangre? Eller er det bedre å velge skrivehandlinger, som åpner for et stort handlingsrom?

5.4.2 Resultat

Flere av lærerne underbygger viktigheten av forarbeid før elevene skal skrive egne tekster. Ifølge dem vil slikt arbeid være avgjørende for at elevene skal komme raskt i gang med skrivingen. En lærer sier følgende om forarbeid knyttet til tentamensskrivning:

«Fagdagene starter vi med en kort gjennomgang av oppgavene der elevene kan komme med stikkord til hva som bør/kan være med i besvarelsen. Dette har flere ganger vist at elevene kommer raskt i gang. Vi hadde også jobbet grundig med forberedelseshefte slik at de kjente til de tekstene det var vist til.»

Forarbeid er altså viktig ved tentamensskrivning, men lærere opplever det også som vesentlig i skolehverdagens skriving. En lærer forteller at:

«På begge oppgavene kom de fort igang etter en god idemyldring i forkant av at vi leverte ut oppgaven.»

I likhet med læreren ovenfor, har også denne læreren lagt vekt på en felles samtale om ideer før skriving. To andre lærere legger også vekt på forarbeid, men da i forbindelse med sjangertrening:

«Begge oppgavene inngikk i et større sjangerarbeid, hvor mye av tiden på skolen gikk til å lese tekster ulike tekster innenfor den aktuelle sjangeren, slik at de ble godt kjent med dem, og fikk en god tid til å planlegge egne tekster.»

Disse lærerne mener altså at elevene må ha kunnskap om sjangrene før de begynner å skrive. Det samme blir poengtert av en annen lærer, men da i forbindelse med å ha bakgrunnskunnskap om temaet. Hun forteller at de fleste elevene:

«kom raskt i gang med begge oppgavene siden de allerede hadde mye kunnskap om det de skulle skrive.»

Felles for lærerne er altså en enighet om at elevene burde ha et forarbeid, slik at tankeprosesser blir satt i verk, og at de tilegner seg kunnskap på området før de skal skrive en tekst. Videre forteller læreren bak det prosessorienterte skriveoppdraget, at hun opplever at elevtekstene blir bedre av slik praksis:

«Oppgave 1: dette er en innleveringstekst som vi av erfaring vet kan ta litt tid før elevene bestemmer seg om innholdet i teksten. Derfor valgte vi å jobbe prosessorientert med disse oppgavene og gi de respons i første utkastet. Dette fungerte bra og tekstene blir bedre av at de får litt veiledning.»

Denne læreren mener altså at elevtekstene blir bedre når de får respons underveis og kan redigere teksten sin. Elevene må da rette opp i sine feil og arbeide med å gjøre teksten bedre. Det er også noen lærere som rapporterer om fordeler ved å inkludere en skriveramme sammen med skriveoppdraget. I min empiri er det fire skriveoppdrag som inkluderer en skriveramme for sjangeren eller teksttypen. Det er for eksempel et skriveoppdrag som ber elevene om å skrive en bokanmeldelse, og vedlagt følger en skriveramme for sjangeren. Læreren bak skriveoppdraget forteller at han fikk:

«tilbakemelding på at det var greit med et fast oppsett å jobbe ut fra.»

Det vil si at elevene brukte skriverammen som støtte i sin skriving. Skriverammer er også lagt ved i to andre skriveoppdrag, og læreren bak dem sier følgende:

«Som du ser i oppgavene, så la vi med gode skriverammer som gjorde at elevene fant oppgavene oversiktlig.»

Det er usikkert hva han mener med at skriveoppdragene ble mer oversiktlige. Kanskje mener han at skriverammen kan gi elevene informasjon om hvordan de skal skrive, og hva teksten skal inneholde.

Overordnet sier flertallet av lærerne at skriveoppdragene resulterte i gode elevtekster, og at tekstene ble som forventet. Elevene svarte på det skriveoppdragene spurte etter, men det var også noen som ikke lyktes like godt. Disse hadde blant annet vansker med å mestre en bestemt sjanger eller skrivehandling. En lærer sier for eksempel at:

«Somme lykkast ikkje alltid med å skriva argumenterande, til dømes (kan fort bli meir fakta).»

Det var også noen elever som hadde vansker med å forstå oppgavebestillingen, og dermed unnlot å svare på deler av den. Bakgrunnen for mislykkede forsøk blir forklart på følgende måte av en lærer:

«Når de ikke har truffet går det ofte på motivasjon eller mangel på bearbeiding av tekstene.»

Altså, er det nok en gang fokus på forarbeid, men også i sammenheng med elevens generelle skolemotivasjon. Sist, men ikke minst, er det tre lærere som rapporterer om lengre tekster enn vanlig. Som nevnt ovenfor skrev elevene lengre enn vanlig i oppdraget om ungdom og rus. En annen lærer opplever at lengden kan variere avhengig av sjanger:

«Nyhetsartikkeloppgavene og dagboktekster blir oftest korte, mens fortelling blir litt lenger.»

Ifølge denne læreren skriver altså elevene lengre tekster når de får dikte fritt.

5.5 Den «gode» oppgaven

I spørreskjemaet ble lærerne spurt om hva de mener det er viktig å tenke på når man skal lage skriveoppdrag til elevene. Jeg har tidligere vist til uttalelser fra lærere, som mener det er viktig at elevene får velge mellom ulike sjangre. Andre er mer generell i sine uttalelser, og legger vekt på viktigheten av handlingsrom i oppgavedesignet. Det er også de lærerne, som mener at temaene må være kjente, relevante og interessante for elevene. Dette inngår i skriveglede, som flere lærere legger vekt på i spørreskjemaet. En av dem sier følgende:

«Det viktigste når vi lager skriveoppgaver til elevene er mestring. [...]. Det må også være noe differensiert fordi det vil alltid være ulike nivå i en klasse, og da er det min jobb å sørge for at de som mestrer norskfaget godt får utfolde seg, men også de som synes faget er utfordrende får den hjelpe den trenger for å oppleve mestring og forhåpentligvis skriveglede.»

Det er tydelig at læreren ser en sammenheng mellom faktorene skriveglede, mestring og differensiering. Han forsøker å tilpasse skriveoppdragene etter ferdighetsnivå, slik at elevene opplever mestring og skriveglede. Samme lærer la også ved skriverammer sammen med sine to skriveoppdrag. Det kan være med på å forklare hva han mener med hjelp og mestring. Videre er det fire lærere som underbygger viktigheten av at skriveoppdraget speiler undervisningen. På denne måten har elevene arbeidet med sjangeren eller temaet på forhånd, som er viktig for at elevene skal kunne vise sine skriveferdigheter.

Det kan altså se ut til at lærerne underbygger ulike momenter ved oppgavedesign. Men felles for flertallet av dem, er at de underbygger viktigheten av tydelige oppgaveformuleringer. En lærer uttrykker seg slik:

«Selve oppgaveteksten bør være tydelig og konkret slik at elevene forstår hva som forventes av dem.»

Tydelige oppgaveformuleringer blir også underbygget av Matre et al. (2021, s. 134), som gjennom Normprosjektet fikk erfare hvor viktig denne faktoren er for å skape en god skrivesituasjon i skolen.

6 Drøfting

Jeg har nå presentert mine funn, og skal videre drøfte funnene i lys av tidligere forskning, teori og egne refleksjoner. I drøftingen skal jeg besvare følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvilken type informasjon er gitt i skriveoppgavene?
2. Er oppgavene designet på en slik måte at de bidrar til skrivelyst og skriveprestasjoner hos elever?

6.1 Læreren som oppgavedesigner

Mitt oppgavemateriale består for det meste av skriveoppdrag som lærerne har designet selv eller i samarbeid med andre lærere på trinnet. Det vil si at lærerne benytter seg av handlingsrommet de har som lærere. Likevel er lærerne klar på at de også bruker å låne skriveoppdrag fra læreverk og nettressurser. Dette funnet kan ses i sammenheng med forskning på lærebokas plass i norskfaget. Det er de som sier at lærerne i stor grad støtter seg til lærebøkene i sitt fag (Blikstad Balas & Klette, 2021; Rødnes & de Lange, 2012), og de som finner at læreboka er lite brukt i norskfaget (Aashamar et al., 2021). Mitt materiale viser til en mellomvariant av disse funnene. Lærerne låner altså skriveoppdrag fra lærebøker, men like mye fra andre ressurser. De bruker ulike kilder i sin skriveundervisning, som også er et hovedfunn i Aashamar et al. (2021).

Lærerne i min studie er altså både «oppgavevelgere» og oppgavedesignere. Men selv som «oppgavevelgere», er lærerne oppgavedesignere, ettersom flere lærere i studien gir uttrykk for at de pleier å redigere og tilpasse dem til elevgruppen. Dette kan i sin tur gjøre at elevene opplever skriveoppdragene som relevante. Relevante oppgaveformuleringer er viktige for å kunne skape en god skrivesituasjon i skolen (Matre et al., 2021, s. 134). Men å designe skriveoppdrag tar tid, tid som lærere ikke bestandig har i en travel skolehverdag. Dermed vil det å låne skriveoppdrag fra respekterte læreverk, nettressurser og skriveforskere være fordelaktig. Elevene kan på denne måten unngå å bli offer for skriveoppdrag som har blitt laget i hastverk, uten å være gjennomtenkt. På den andre siden må man unngå det Smith og Swain (2011) kaller «one-size-fits-all approaches» (s. 22). Det kan være vesentlige forskjeller mellom elever i en klasse, når det gjelder ferdighetsnivå i skriving. Lærerne i min studie ser ut til å ha en slik forståelse, da de ikke velger å trykke «copy and paste», men tilpasser skriveoppdragene til sin klasse. Å tilpasse skriveoppdragene vil blant annet innebære å bruke ord i oppgaveformuleringen, som elevene kjenner til og vet hva betyr. Man må unngå å bruke et unødvendig komplekst språk (Smith og Swain, 2011, s. 20), slik at elevene får vist sine skriveferdigheter.

Videre er det også to lærere som gir uttrykk for at de bruker tidligere eksamensoppgaver i skriveundervisningen på 9. trinn. Som tidligere nevnt samsvarer dette med forskning fra Norendal og Bueie (2019, s. 7), om at elever har arbeidet med tidligere eksamensoppgaver gjennom årene på ungdomsskolen. Akkurat hvorfor lærerne bruker tidligere eksamensoppgaver allerede på 8. trinn og 9. trinn, sier verken forskerne eller lærerne i min studie noe om. Det åpenbare vil kanskje være at det er god øving til en senere eksamen. Elevene vil på denne måten kunne bli kjent med eksamensformuleringer, og undersøke hva de må øve på for å kunne gjøre det bra på eksamen. Det å for eksempel forstå hva som er kontekstuell innramming og hva som er skriveinstruks, kan være

vanskelig hvis man ikke har øvd seg på det. I tillegg vil elevene kunne nå nye høyder i skriving, ettersom eksamensoppgavene er tilpasset 10. klasse-elever. Eksamensoppgaver kan altså være fordelaktige for elevenes videre skriveutvikling, men slik praksis vil nok med fordel måtte kombineres med veiledning fra læreren, slik at elevene får vist sine skriveferdigheter og forhåpentligvis kjenne på glede over det å skrive.

6.2 Skrivediskurser

6.2.1 Den store vektleggingen av sjanger

Majoriteten av skriveoppdragene kombinerer flere skrivediskurser, men *sjangerdiskursen* forekommer hyppigst. Blikstad-Balas (2018) finner det samme i sin studie av hvordan norsklærere gir skriveoppdrag på 8. trinn. Det vil si at lærerne ser det som viktig at elevene får kunnskap om og skrivetrening i de ulike sjangrene og skrivehandlingene. Men som vist i tabell 1, er det flere skriveoppdrag som oppgir sjanger, enn det er av dem som oppgir skrivehandlinger, og flertallet av lærerne oppgir sjangertrening som pedagogisk formål for skrivingen. Et sentralt funn i min studie er altså den store vektleggingen av sjanger. Funnet kan blant annet ses i sammenheng med fagfornyelsen og innføringen av ny læreplan (LK20). I LK06 skulle elevene forholde seg til tekst-typer i stedet for sjangre, men det kan nå se ut til at sjanger har fått sterkere fotfeste igjen i LK20. Begrepet sjanger er eksplisitt nevnt fem ganger i kompetansemålene etter 10. trinn i LK20 (se Utdanningsdirektoratet, 2020), til forskjell fra én gang i LK06 i forbindelse med lesing og analyse (se Utdanningsdirektoratet, 2013). På bakgrunn av dette kan det altså se ut til at lærerne har implementert den nye læreplanen i sin skriveundervisning.

Den store vektleggingen av sjanger er også interessant med tanke på debatten omkring sjangerformalisme. Blikstad-Balas og Hertzberg (2015, s. 49) uttaler at instrumentell tilnærming til sjanger kan hemme elevenes kreativitet og skriveglede. Med en slik praksis vil ikke elever få et handlingsrom til å gjøre teksten til sin egen. I stedet blir det eneste målet å «treffe» sjangeren (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48). Likevel vil utviskingen av sjanger også bidra til utfordringer. Det er blant annet én lærer i min studie, som gir uttrykk for at elevene hans hadde vansker med å vite hvordan de skulle skrive en argumenterende tekst. Denne erfaringen er i tråd med uttalelser fra skriveforskere, som mener at fullstendig fravær av rammer der sjanger ikke oppgis kan gjøre det vanskelig å skrive (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015; Skar & Aasen, 2016). Personlig er jeg enig i denne argumentasjonen. Det kan være effektivt å ha noe fast å forholde seg til. Elevene kan gå ut fra sjangertrekk, som kan driver skrivingen framover. Det er nettopp det elevene i min studie får muligheten til når flertallet av skriveoppdragene spesifiserer sjanger.

Det som derimot er fordelene med skrivehandlinger slik Blikstad-Balas og Hertzberg (2015, s. 48) ser det, er at skrivingens formål bli viet mer oppmerksomhet, og at man i større grad unngår sjangerformalisme. Fokuset blir altså flyttet fra å «treffe» sjangeren, til å oppfylle et skriveformål, og det er mange måter å oppfylle et formål på. Men som Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) påpeker er ikke alle måter like gode. De hevder at elever som har sjangerkunnskap vil være bedre rustet til å oppfylle et formål, enn elever som ikke har denne kunnskapen. Disse elevene vil kunne velge sjangre som er best egnet for å oppfylle ulike formål (s. 49). Forskerne underbygger altså verdien av sjangerundervisning. Ut fra mine funn kan det se ut til at elevene får nettopp slik undervisning. Flertallet av lærerne har oppgitt sjangertrening som pedagogisk formål. Min studie vil derimot ikke kunne si noe om hvilken sjangerundervisning lærerne faktisk praktiserer. Det beste ville uansett vært

at læreren viser til ulike måter å skrive en sjanger på, og ulike måter å oppfylle et formål på.

Å arbeide med sjangre og skrivehandlinger er viktig av flere grunner. En lærer påpeker at slikt arbeid vil gjøre elevene bedre rustet til hva som venter dem på videregående. Dette vil naturligvis være en vesentlig årsak til å arbeide med sjangre og teksttyper. Det er på grunnskolen elevene legger grunnlaget for skriveferdighetene sine. Dette grunnlaget må være på et visst nivå, slik at elevene kan imøtekomme krav i videregående opplæring. Men slikt arbeid har ikke kun betydning for videregående opplæring. Ifølge Blikstad-Balas og Hertzberg (2018, s. 51) vil sjangerundervisning være god forberedelse til eksamen og videre skolegang generelt. I høyere utdanning for eksempel, skal studentene kunne skrive tekster i den akademiske sjangeren. Hvis de har mye trening i sjanger fra tidligere, kan overgangen til universitetet være en mer overkommelig prosess. I tillegg ønsker jeg å legge til at kunnskap om sjangre og skrivehandlinger vil være viktig i livet generelt, og i jobbsammenheng spesielt, da flere jobber og situasjoner i livet krever at vi kan skrive ulike typer tekster.

I mitt oppgavemateriale skal elevene skrive både skjønnlitterært og sakprosa, men det er et flertall av skriveoppdrag som inviterer til det sistnevnte. Enten ved å skrive i en sakpreget sjanger, eller ved å utføre skrivehandlingene å utforske eller å overbevise. Dette funnet avviker til en viss grad fra funn i Normprosjektet, om at elevene i størst grad ble invitert til å skrive forestillende, overbevisende og samhandlende tekster i norskfaget (Matre et al., 2021, s. 329). Det er mange skriveoppdrag i mitt materiale som inviterer elevene til å skrive forestillende tekster, men ikke flere enn det er av utforskende og overbevisende. Akkurat hvorfor vi har kommet fram til ulike funn, kan ses i sammenheng med at Normprosjektet ble utført på barnetrinnet, mens min studie på ungdomstrinnet. Det kan være at fortellingen står sterkere på barneskolen, enn den gjør på ungdomsskolen. Barn lærer seg å skrive ved å blant annet bruke fantasien. Skrivehandlingen å overbevise derimot, ser ut til å stå sterkt på både barnetrinnet og ungdomstrinnet. Lærerne ser det altså som viktig at elevene skal kunne argumentere for sine meninger.

Det at oppgavematerialet i størst grad inviterer til skriving i sakprosa, kan også ses i sammenheng med KAL-prosjektet, som har undersøkt eksamensoppgavene og elevenes oppgavevalg i norsk skriftlig gjennom fire år (1998-2001). De fant at det var stor sjangermessig valgfrihet, hvor elevene i størst grad ble tilbudt å skrive artikkel, essay, fortelling, novelle og brev (Vagle & Evensen, 2005, s. 167). Analyser av elevenes oppgavevalg viste at fåtallet valgte å skrive innenfor sakprosasjangere. Flertallet foretrakk å skrive skjønnlitterært og personlig (Vagle & Evensen, 2005, s. 198). Elevenes preferanser er altså ikke innfridd i stor grad i mitt oppgavemateriale, ettersom det inneholder flest skriveoppdrag som inviterer til skriving av sakprosa. For å ivareta elevenes skrivelyst, burde oppgavematerialet bestå av flere skriveoppdrag som inviterer til skriving av skjønnlitterære sjangre. Samtidig skal det sies at elevene skal lære seg å skrive både skjønnlitterære og sakprosa sjangere i skolen, så det gjelder å finne en balanse og gjøre sjangerarbeidet interessant. Lærere kan eksperimentere med sjangrene, og vise til ulike måter å skrive dem på, som i sin tur kan bidra til holdningsendringer blant elever som ikke liker å skrive sakprosasjangere.

Ikke alle skriveoppdrag oppgir en eksplisitt sjanger eller skrivehandling. Disse inneholder som regel informasjon, som implisitt sier hvordan elevene skal skrive. Spørsmålet er om elevene faktisk forstår hvordan de skal skrive når verken sjanger eller skrivehandling(er) blir spesifisert. I skolehverdagens skriveoppdrag er læreren der som veileder, så uklarerheter

kan oppklares, men i en testsituasjon kan slik praksis ha konsekvenser. Som Matre et al. (2021, s. 134) fikk erfare i Normprosjektet, er presise oppgaveformuleringer viktig for en god skrivesituasjon i skolen. Vil ikke presise oppgaveformuleringer også innebære å eksplisitt oppgi sjanger eller skrivehandling(er)? Det handler om å gjøre skriveoppdragene tydelige og ikke etterlate rom for tvil. På den andre siden vil denne typen oppdrag åpne for handlingsrom. Ut fra oppgaveteksten kan elevene velge hvilken skrivehandling eller sjanger de mener vil imøtekomme oppgavebestillingen. Oppdragene åpner altså for ulike løsninger. Jeg vil senere komme tilbake til dette med valgfrihet, da flere fagpersoner underbygger viktigheten av slik praksis (Smith & Swain, 2011; Gardner, 2008; Weigle, 2002).

Til tross for at *sjangerdiskursen* er tydelig i de fleste oppgavetekstene, operer den sjelden alene. Ofte kombineres den med trekk fra *kreativitetsdiskursen*. *Kreativitetsdiskursen* legger blant annet vekt på at elevene må få skrive om interessante, inspirerende og personlig relevante temaer (Ivanič, 2004, s. 229). I mitt materiale skal elevene skrive om temaer, slik som forelskelse, dataspill og egen oppvekst i bestemte teksttyper eller sjangre. Bakgrunnen for å kombinere *sjangerdiskursen* og *kreativitetsdiskursen*, kan muligens skyldes lærerens ønske om å gjøre skriveprosessen mer motiverende for elevene. Elevene skal lære seg å skrive en bestemt sjanger eller teksttype, og med et interessant tema kan skriveoppdraget virke mer oppløftende, og bringe fram lysten og engasjementet til å ville skrive. Denne antagelsen blir til en viss grad bekreftet av lærernes uttalelser i spørreskjemaet. Flere lærere begrunner valg av tema ut fra et ønske om å engasjere elevene. En slik praksis støttes også av Weigle (2002, s. 91), som underbygger verdien av interessante skriveoppdrag. Hun mener at elevene må være engasjerte for å finne noe å si. Denne uttalelsen må nok ikke tolkes bokstavelig. Det vil naturligvis være skriveoppdrag i skolen som elevene ikke engasjerer seg i, og de vil fortsatt få til å skrive og utvikle sine skriveferdigheter. Poenget er kanskje heller at interessante skriveoppdrag i større grad kan bidra til skrive lyst, og en givende skriveprosess. Skriveoppdrag som derimot er kjedelige, utydelige eller skremmende, kan ifølge Smith og Swain (2011, s. 1) gjøre at elevene ikke får vist sine beste prestasjoner i skriving.

6.2.2 Retorisk spesifisering

Sosial-praksis diskursen er tydelig i flere av skriveoppdragene i mitt materiale. Disse har det Brossell (1983) kaller høy informasjonsmengde, som vil si at de konstruerer en kommunikasjonssituasjon. Det er likevel bare ett som kan regnes å være autentisk i lys av Duke et al. (2016) sin definisjon av begrepet. Resterende oppdrag simulerer autentiske formål og kontekster. Dette kan ses i sammenheng med begrensningene som følger med et klasserom. Ivanič (2004, s. 236) påpeker at det kan være krevende og vanskelig for lærerne å finne autentiske kommunikasjonssituasjoner, når skrivingen foregår i et klasserommiljø. Skriveoppdrag vi får i det «virkelige» liv vil naturligvis ikke befinne seg på skolen. Samtidig påpeker hun at klasserommet er en sosial setting i seg selv, som gir muligheter for målrettet kommunikasjon (Ivanič, 2004, s. 236). Akkurat hvilke muligheter dette er snakk om kommer ikke fram i artikkelen. Det kan muligens være den naturlige kommunikasjonssituasjonen mellom lærer og elev, eller mellom elev og elev. Det nest beste ifølge Ivanič (2004, s. 236) er å konstruere en kommunikasjonssituasjon som simulerer autentiske formål og kontekster. Det er nettopp det lærerne i min studie har gjort. Elevene skal øve seg på autentiske skriveoppdrag i simulerte omstendigheter. Slike skriveoppdrag kan være god øving for elevene for å kunne mestre fremtidige skriveoppdrag i det «virkelige» liv. Det er stor forskjell på å skulle skrive til en venn og det

å skulle skrive til en politiker for eksempel, og det må elevene få erfare gjennom å øve seg på slike skriveoppdrag i skolen.

Men med en simulert kommunikasjonssituasjon, følger en tvetydig kommunikasjonssituasjon i skolen (Kvistad & Otnes, 2019, s. 104). Først og fremst fordi tekstnormer i og utenfor skolen kan være forskjellige. Og for det andre fordi elevene blir bedt om å skrive til en bestemt mottaker (som ikke er læreren), men elevene vet at det er læreren som skal lese og vurdere teksten (Mehlum, 1994, s. 138). I mitt oppgavemateriale skal elevene skrive til mottakere, som politikere, ungdom og voksne, men det er tydelig at de skal forestille seg dette scenarioet. I stedet er det læreren som skal vurdere hvor gode elevene er til å skrive til den bestemte mottakeren. Dette kan føre til forvirring blant elevene. Et eksempel på slik praksis er et skriveoppdrag som ber elevene om å skrive til ungdom om oppførsel på nett. Dette er en tentamensoppgave, som vil si at elevene vet at det er læreren som skal lese teksten og vurdere den. Det kan gjøre at elevene har læreren i tankene når de skriver teksten i stedet for ungdom, og dermed mislykkes i å besvare hva oppdraget egentlig spør etter. Elevene vet at de blir vurdert, så det kan være at de skriver hva de tror læreren vil høre, og ikke nødvendigvis det de faktisk mener. Ettersom de befinner seg på skolen, i en testsituasjon, vil det også kunne resultere i tekster som er mer «skolske» og formelle, enn hvis de befant seg i en autentisk skrivesituasjon.

Etter min mening utnytter ikke lærerne mulighetene de har for å skape autentiske kommunikasjonssituasjoner, da ingen av dem har tatt i bruk skrivehandlingen å *samhandle*. Vi lever i en tid hvor ungdom bruker mye av tiden sin i den digitale verdenen, blant annet på mobilen sin. De skriver SMS, e-post og chatter på diverse nettsted. Dette kan dras nytte av i undervisningssammenheng. Elevene kan skrive til hverandre, og med det øve seg på hvordan de best mulig kan kommunisere et budskap. Det finnes blant annet Facebook-grupper og digitale plattformer som Lacuna (se Schneider et al., 2016), hvor elevene kan kommunisere med hverandre og diskutere faglig innhold. En slik skrivesituasjon er kjent for elevene, og kan bidra til skrivelyst og læring.

6.2.3 Skrivediskurser i mindretall

Ferdighetsdiskursen er ikke utbredt i mitt oppgavemateriale, da kun ett skriveoppdrag kan regnes å ha en dominerende *ferdighetsdiskurs*. Men det betyr ikke at lærerne ikke betrakter slik trening som viktig. Flere av skriveoppdragene har et vedlegg med vurderingskriterier, der formelle ferdigheter er en egen bolk. I tillegg er det lærere som rammer inn skriveoppdraget med informasjon om at elevene blir vurdert på rettskriving. Dermed er *ferdighetsdiskursen* tilstedeværende, men uten å være dominerende. Dette funnet kan ses i sammenheng med føringer fra min side om hvilke skriveoppdrag lærerne skulle legge ved. Jeg etterspurte skriveoppdrag som førte til et vellykka skriveforløp. Da er det kanskje ikke grammatikkoppdrag som taler til dem mest? Jeg har erfart i praksissammenheng, at elever og enkelte lærere ikke liker å arbeide med rettskriving og tegnsetting. Det blir betraktet som kjedelig, pirkete og lite motiverende. En lærer fra min studie sa følgende i spørreskjemaet: «Kjedelig ble det først mot slutten, når vi skulle rette opp feil før levering.» Til tross for at det er «kjedelig», ser det altså ut til at grammatikk blir vektlagt, men at dette ikke er hovedfokuset. Grammatikk er bare en del av flere elementer ved skriving, men det er absolutt en viktig en for å kunne formidle hva man mener på best mulig måte.

Prosessdiskursen er heller ikke utbredt i mitt oppgavemateriale. Dette er overraskende, ettersom Ivanič (2004, s. 232) refererer til den som utbredt både som en dominerende

diskurs, og i ulike kombinasjoner med andre diskurser. I mitt materiale er *prosessdiskursen* aldri dominerende, men kombineres med andre diskurser i tre skriveoppdrag. Det er altså selve skriveprosessen som er prosessorientert, og ikke selve skriveoppdraget. En må likevel ta forbehold om at mine opplysninger begrenses til hva som er oppgitt i oppgaveteksten, og hva lærerne skrev om dem i spørreskjemaet. Jeg vet ikke hva lærerne har sagt om skriveoppdragene i klasserommet. Som Bakke (2019, s. 269) fant i sin studie, kan skriveoppdraget som skriftlig versjon, være forskjellig fra hva det blir i praksis. Elevene kan altså få muntlig tilleggsinformasjon omkring skriveoppdraget, som ikke er oppgitt i oppgaveteksten. Det kan være at elevene får tilleggsinformasjon om at de skal levere teksten sin flere ganger. Men med utgangspunkt i mitt materiale, er altså prosessdiskursen lite vektlagt. Et funn som er i strid med hva Gardner (2008, s. 3) betegner som en god oppgave. Hun mener at elevene må få støtte til å utarbeide flere utkast av teksten sin.

Det er enkelt å være enig i Gardners uttalelse. Det som er fordelen med *prosessdiskursen*, er at elevene må gå tilbake på sin egen skriving og forbedre eget produkt. Slik praksis blir nok sjelden initiert av elevene selv, etter å ha fått tilbakemelding fra læreren. Det finnes elever som leser tilbakemeldingen, men det finnes også de som ikke bryr seg, eller kun er opptatt av karakteren. Gjennom å arbeide prosessorientert, «må» elevene rette opp i egne feil og gjøre teksten bedre. Dette kan gi dem indikasjoner på hva de er gode på, og hva de må øve mer på. På den andre siden kan prosessorientert skriving ta mye tid, og føre til mye vurderingsarbeid for læreren. Derfor kan det være lurt å ikke praktisere en prosessdiskurs hver gang elevene skal skrive, men heller la det være innslag av slik praksis.

Kun to skriveoppdrag kan regnes å ha trekk fra *sosiopolitisk diskurs*. Disse er særlig interessante, da de i stor grad skiller seg ut fra de andre skriveoppdragene. I det ene skal elevene identifisere hvordan politiske parti bruker etos, logos og patos i valgkampen. På denne måten blir de bevisst det faktum at politikere kan påvirke våre oppfatninger av verden gjennom det de sier. Hvis elevene har utviklet kritisk bevissthet ovenfor bruken av retoriske virkemidler, kan de være bedre rustet til å ikke sluke alt politikere sier, og heller gjøre seg egne meninger basert på fakta. I tillegg er slike skriveoppdrag særlig relevant nå, ettersom vi er vitne til en tid hvor det har brutt ut krig i Europa igjen. Putins propagandakrig eksemplifiserer det faktum at språk er makt, som igjen er viktig å snakke med elevene om.

I det andre skriveoppdraget skal elevene drøfte konsekvensene av å bruke ordene «hun ba om det». I likhet med det forrige skriveoppdraget skal elevene reflektere over at språk er makt, men denne gangen i lys av kvinneframstilling. Uttalelser som «hun ba om det», kan føre til store konsekvenser for offeret og for synet på kvinnen. Det er ingen tvil om at slike utsagn skal bekjempes og knebles. Elevene må lære seg at det de sier kan ha konsekvenser for andre. Jeg støtter en utvikling hvor det er flere skriveoppdrag av denne typen. Disse kan bidra til at elevene utvikler seg som ansvarlige samfunnsborgere, som også er et mål i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

6.3 Kontekstuell innramming

Som vist i analysen, er det ulike varianter av innramming. En variant er særlig interessant fordi den ikke rammer inn skriveinstruksene, men selve skriveprosessen. Sett bort fra informasjon om innleveringsfrist, er det kanskje mer vanlig at denne typen informasjon blir gitt muntlig av læreren. Det skal sies at mange av dem er tentamensoppgaver, som gjør det naturlig at denne informasjonen er inkludert. Elevene befinner seg i en

testsituasjon, og får informasjon om hvordan dagen skal foregå. Likevel er det eksempler av denne typen i skolehverdagens skriveoppdrag også. Jeg tenker at slik informasjon kan være fordelaktig å ha skriftlig hvis det er relevant. Ikke alle elever får med seg beskjeder som blir gitt av læreren, så det vil kunne redusere nyhetsgapet og gjøre skriveprosessen mer tydelig. Hvis informasjonen derimot er overflødig, kan det heller informeres om muntlig, slik at skriveoppdraget blir mer fokusert.

Videre er det de skriveoppdragene som rammer inn skriveinstruksen med informasjon om en tekst eller et tema. Denne typen innramming kan hjelpe elevene til å komme i stemning for skriving. Det kan sette i gang noen tanker hos dem, og skape engasjement. I tillegg kan det også være enklere for elevene å svare på oppdraget, når de får oppsummert hva en tekst handler om eller hva et tema innebærer. På den andre siden kan for mye innramming skape forvirring hos elevene, da det kan bli uklarheter rundt hva skriveoppdraget egentlig spør etter. I mitt materiale ser jeg at noen lærere har løst denne problematikken ved å markere skriveinstruksen i fet skrift eller ved å sette en fysisk ramme rundt den, mens andre har plassert innrammingen som et eget avsnitt for seg selv. Dette er nok bevisste valg for å gjøre skriveoppdragene tydelige for elevene. Tydelige skriveoppdrag er viktig for å skape en god skrivesituasjon i skolen (Matre et al., 2021, s. 134).

Det er også interessant at graden av innramming er størst i tentamensoppgavene. Disse har det Matre et al. (2021, s. 317) kaller *omfattende innramming*. Dette er kanskje naturlig, ettersom elevene befinner seg i en testsituasjon. De skal i hovedsak klare seg på egen hånd med lite veiledning. Det vil da være nødvendig at skriveinstruksen rammes inn med informasjon om et tema eller en tekst, slik at elevene kan få ideer om hva de kan skrive om og komme raskt i gang med skrivingen. En kan likevel stille spørsmål til hvor mye innramming som er fordelaktig i skriveoppdrag. Kan det bli for mye innramming? Svaret på dette spørsmålet er nok ja. Det viktigste vil uansett være å skille mellom innramming og skriveinstruks, slik flere lærere i min studie har gjort.

6.4 Valgfrihet

Et sentralt funn i min studie er den store vektleggingen av valgfrihet i oppgavematerialet. Flere lærere deler en oppfatning om at elevene burde få velge i et oppgavedesign, slik at de får skrive ut fra sine preferanser og styrker. Denne oppfatningen støttes av flere skriveforskere (Smith & Swain, 2011; Gardner, 2008). Ifølge Smith og Swain (2011, s. 9), vil valg i et oppgavedesign gjøre at majoriteten av elevene får vist sine skriveferdigheter. Dette er fordi elevene slik får velge den oppgaven de har mest kunnskap om eller mest interesse for (Vagle & Evensen, 2005; Weigle, 2002). Hvis elevene derimot ikke har kunnskap om en sjanger eller et tema, vil de heller ikke kunne produsere noe. Gardner (2008, s. 3) på sin side støtter også valg, men er heller opptatt av hvordan det kan gi elevene eierskapsfølelse over sin egen tekst. Mitt oppgavemateriale åpner i stor grad for at elevene skal få denne følelsen. Elevene får velge mellom ulike sjangre og/eller ulike temaer i flere av oppgavetekstene, i tillegg til at skriveoppdragene i seg selv også tilbyr valg av ulik art.

En annen fordel ved valgfrihet blir påpekt av Weigle (2002, s. 103), som mener at valg kan lette på presset rundt skrivingen og redusere angst hos eleven. Dette er særlig viktig i en tid hvor ungdom forteller at de kjenner på mye press, og føler at de må prestere på alle områder i livet. Hvis elevene får velge sjanger eller tema, vil det kunne ha en positiv effekt på elever som har prestasjonsangst eller har dårlig selvtillit som skriver. Det vil i stor grad kunne ufarliggjøre skrivesituasjonen. Vi som lærere ønsker at elevene skal

oppleve skrivesituasjonene som positive, og valgfrihet kan bidra til dette. Målet er skriveglede, og ikke skrivevegring.

På den andre siden er det viktig å påpeke ulempene ved valgfrihet. Hvis elevene får tilbud om å velge sjanger hver gang, kan det brått bli at de spesialisere seg på en sjanger og mestrer den godt, mens de andre blir ukjente. Dette er ikke bærekraftig. Etter endt skolegang skal elevene ha tilegnet seg kunnskap om både skjønnlitterære og sakpregede sjangre, ikke bare en av delene. Samme problematikk blir diskutert av Vagle og Evensen (2005, s. 170), etter at KAL-prosjektet belyste stor valgfrihet i eksamensoppgavene i norsk skriftlig. De mener at denne praksisen kan slå uheldig ut, ettersom elevene kan satse på å kun lære seg én skrivemåte til eksamen (Vagle & Evensen, 2005, s. 171).

En annen ulempe ved valgfrihet er at elevene bruker mye tid på å velge (Weigle, 2002, s. 103). Tid som heller kunne blitt brukt på skrivingen. Dette har nok større konsekvenser i en prøvesituasjon enn i selve skolehverdagen, da elever ofte har mer tid på øvingsoppgaver. Likevel har det også relevans for øvingsoppgavene også. Hvis elevene får velge tema selv, kan det ta lang tid før de bestemmer seg for hva de vil skrive om, som også vil spise av tiden de har til rådighet i skolen. En siste faktor som Weigle (2002, s. 103) også påpeker, er at elever ikke bestandig gjør det beste valget når de får velge. Det kan for eksempel være at elevene velger et skriveoppdrag basert på lengdekrav, eller fordi temaet virker interessant, men de mangler kunnskap om sjangeren de skal skrive.

Til tross for ulemper ved å praktisere valgfrihet, betyr ikke dette at vi må unngå slik praksis. Ifølge Smith og Swain (2011, s. 18) må det opprettes en balanse mellom valg og tydelige retningslinjer. Oppgavene skal altså ikke være så åpne at de mangler retning eller mål. Store deler av oppgavematerialet oppnår denne balansen. Elevene får velge innenfor en ramme, som er satt av læreren. Det er viktig, slik at elevene ikke vandrer retningsløst og mislykkes i å besvare oppgavebestillingen. Oppgavetekstene må være tydelige, med muligheter for handlingsrom (Skar & Aasen, 2016, s. 15). Slik praksis vil kunne bidra til skrivelyst hos elevene, og gjøre at de får vist sine skriveferdigheter.

6.5 Lav og moderat informasjonsmengde

Som tidligere nevnt i analysen er det kun ett skriveoppdrag fra mitt oppgavemateriale, som har lav informasjonsmengde. Dette består av overskrifter og bilder, men oppgir ikke at elevene skal skrive eller hvordan de skal skrive. Uten slike opplysninger kunne dette like så godt vært en muntlig aktivitet i klasserommet, hvor elevene skulle diskutere ulike tematikker med hverandre. Læreren bak skriveoppdraget derimot, omtaler det som et skriveoppdrag hvor elevene skulle skrive en saktekst. Ettersom denne opplysningen ikke er oppgitt i skriveoppdraget, er det tenkelig at læreren har gitt instruksene muntlig i klasserommet. Ifølge Bakke (2019, s. 274) har denne iscenesettingen stor betydning for hvordan elevene forstår oppdraget, og hvordan elevtekstene blir. Elevene kan altså ha fått den informasjonen de trenger for å skrive, men jeg mener at opplysningene burde stå skriftlig. Ikke bare fordi muntlige beskjeder kan gå oss hus forbi, men også fordi elevene skal få øving i å tolke og forstå hva et skriveoppdrag egentlig spør etter. Et skriftlig oppdrag tjener best av å være i skriftlig form. Det er tross alt skriftlige ferdigheter de skal bruke i denne prosessen og ikke muntlige. Det handler om å gjøre skriveoppdraget tydelig for elevene, slik at de får en god skrivesituasjon i skolen (Matre et al., 2021, s. 134).

Til tross for at skriveoppdraget med lav informasjonsmengde mangler nødvendige opplysninger, skal det sies at formen er kreativ. Til forskjell fra andre skriveoppdrag som ofte har flere bestillinger, har dette kun bilder og overskrifter. Det kan først og fremst

motivere elevene til å ville skrive, fordi fokuset er på hvilket tema de vil skrive saktekst om, og ikke på alt som skal til for å skrive en saktekst. For det andre kan denne typen oppdrag virke mindre skremmende. Som Smith og Swain (2011, s. 1) har uttalt, kan skremmende skriveoppdrag gjøre at elever ikke får vist sine beste prestasjoner i skriving.

Analysen har videre vist at flertallet av skriveoppdragene har moderat informasjonsmengde. De spesifiserer hva elevene skal skrive om og hvordan, men konstruerer ikke en kommunikasjonssituasjon. Det vil med andre ord si, at oppgavemateriale i stor grad er «skolsk» snarere enn autentisk. Elevene skal skrive for å utvikle sine skriveferdigheter (Duke et al., 2006, s. 346). Slik øving er nødvendig for å kunne fungere i et skriftlig samfunn. Men for å fungere i et skriftlig samfunn må elevene også lære seg å kommunisere gjennom skriving. Det er her mitt oppgavemateriale har forbedringspotensial. I skriveoppdrag i det «virkelige» liv, skriver vi ofte til en mottaker og for et formål (Duke et al., 2006, s. 346). Lærerne må tilrettelegge for at elevene får trening i denne typen skriveoppdrag også, slik at fokuset ikke kun blir på den formelle siden ved skriving. Som Duke et al. (2006) sier er det heller ikke snakk om å enten designe autentiske eller «skolske» aktiviteter. Disse to skrivepraksisene vil operere sammen, fordi læring og undervisning alltid vil være et overordnet mål i skolen. Forskjellen er at elevene i tillegg må få utføre skrivehandlinger, og vite hva formålet med å skrive dem er (s. 346).

6.6 Skriveroller

Mine analyser har vist at elevene kan bli tildelt skriveroller i skriveoppdragene. De skal oftest innta rollen som *medborger* og *ekspert* mest. Dette funnet samsvarer til en viss grad med funn fra Normprosjektet. De fant at elevene ble tildelt rollen som «ekspert» mest, men medborgeren var også godt representert i norsk og samfunnsfag (Otnes, 2015, s. 256). At disse to rollene blir kombinert i mitt materiale, er særlig interessant. Elevene aktiviseres til å uttrykke egne meninger om et samfunnsrelatert tema. I arbeidet med disse skriveoppdragene kan elevene bli bedre kjent med seg selv, og hva de mener om noe. De lærer seg å stå for det de mener, samtidig som de må øve seg på å se en sak fra flere sider. Elevene får altså trening i å være aktive medborgere i et demokratisk samfunn, som er et mål i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Etterfulgt av kombinasjonen *ekspert* og *medborger*, er det flest skriveoppdrag hvor elevene skal innta rollen som *ekspert*. Skriverollen bygger på Gardners (2008) tanker om at elevene bør få skrive om temaer de er eksperter på. Elevene skal sitte med kunnskapen i kommunikasjonen med leseren. Hun anbefaler derfor at elevene får velge et tema som de anser seg selv som autoriteter i (s. 39). Som tidligere nevnt er det noen skriveoppdrag i mitt materiale, som lar elevene få velge tema selv. Andre ekspertoppdrag, åpner for at elevene får skrive om seg selv og sitt liv. Elevene er da eksperter i kommunikasjonen med leseren, som kan oppleves som motiverende skriving. Det er ingen fasit på oppdragene, som gjør at elevene stiller på lik linje uavhengig av faglig dyktighet. Det skal likevel påpekes at skriveoppdrag i skolen ikke kun kan begrenses til denne typen. For å kunne tilegne seg kunnskap om ulike emner, må elevene skrive om emner som de ikke har så mye kunnskap om også. Elevene skal skrive for å lære, ikke bare lære å skrive.

I likhet med Otnes (2015) fant jeg eksempler på empatioppdrag i oppgavematerialet, men det er ikke mange av dem. Denne typen skriveoppdrag er verdifulle, ettersom skolen har et danningsoppdrag å ivareta (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Gjennom å sette seg inn i hvordan andre har det, kan de utvikle empati ovenfor andre og deres livssituasjon. Skolen har altså et ansvar i å gjøre elevene til medmennesker, som bryr seg om andre. På den andre siden kan denne typen oppdrag være utfordrende for enkelte elever. Det kan

være at eleven opplever det som ubehagelig å skulle «kjenne» på andres følelser. Selv om det er en fiktiv karakter, kan det fortsatt oppleves som nært. Det kan også være at enkelte elever har opplevd noe lignende som den fiktive karakteren står ovenfor, og opplever det som vanskelig å skulle skrive om det. Dermed vil denne typen skriveoppdrag måtte behandles med varsomhet.

6.7 Tverrfaglige temaer

Som tidligere nevnt i analysen, er det et flertall av tverrfaglige temaer i oppgavematerialet. Dette kan ses i sammenheng med fagfornyelsen og innføringen av tre spesifikke tverrfaglige temaer i alle fag (se Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil si at lærerne i min studie ivaretar sitt oppdrag mer enn godt nok. De ser verdien i å arbeide tverrfaglig, som er viktig for at elevene skal forstå hvordan fagene er innlemmet i hverandre. Ulempen ved slik praksis, er at den fagspesifikke siden ved faget ikke blir ivaretatt på samme måte, ettersom det er få temaer som kan regnes å være typisk norskfaglige. For å kunne ivareta fagets egenart, burde det være flere norskfaglige temaer elevene skriver om.

Temaene i skriveoppdragene ser også ut til å være valgt på bakgrunn av at de kan motivere elevene til å skrive, mer enn at elevene skal tilegne seg kunnskap om dem. Med andre ord, skal elevene lære å skrive, mer enn de skal skrive for å lære. Dette blir også til en viss grad bekreftet av lærerne i studien. Flertallet begrunner valg av tema ut fra et ønske om å engasjere elevene. De mener at elevene må få skrive om dagsaktuelle og kjente temaer fra media. Weigle (2002) deler samme oppfatning, og oppfordrer oppgavedesignere til å velge temaer som er tilgjengelige for alle elever. På denne måten vil alle få like store sjanser til å lykkes (s. 91). Temaet korona for eksempel er noe alle elever har et forhold til. De har gjort seg sine egne erfaringer med det, og har bakgrunnskunnskap om temaet fra før. Ifølge Skar og Aasen (2018, s. 7) er temaet en sentral dimensjon, som kan påvirke elevenes skriving. Da er det viktig at lærerne er bevisste på hvilket tema de velger i oppgavedesignet.

7 Avslutning

Utgangspunktet for denne studien er at det er lite forskning på oppgavedesign. Jeg ønsker å bidra til mer forskning på området, ved å undersøke hvilke slags skriveoppdrag elevene kan få på 9. trinn i norskfaget. I det følgende vil jeg samle trådene, når jeg nå oppsummerer og konkluderer med utgangspunkt i mine to forskningsspørsmål. I det første forskningsspørsmålet vil jeg oppsummere kort hvilke spesifiseringer som er gjort i skriveoppdragene. Spesifiseringene vil behandles som egne bolker for seg selv, slik at det blir tydelig hva som er funnet ut om hver av dem. Etter en oppramsing av hvilken type informasjon som er gitt i skriveoppdragene, gjenstår å oppsummere hvor vidt oppdragene er designet på en slik måte at de bidrar til skrivelyst og skriveprestasjoner hos elever.

1. Hvilken type informasjon er gitt i skriveoppdragene?

Skrivediskurser: Ivanič (2004) har identifisert seks skrivediskurser: ferdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, prosessdiskursen, sjangerdiskursen, sosial praksis-diskurs og sosiopolitisk diskurs. I mitt oppgavemateriale er alle de seks skrivediskursene representert. Som regel er de kombinert med hverandre, og opererer sjelden alene. Av alle seks skrivediskursene, er sjangerdiskursen hyppigst til stede. Elevene skal altså lære seg kjennetegnene til ulike sjangre og skrivehandlinger. Dette funnet bekreftes gjennom lærerutsagn, som oppgir sjangertrening som pedagogisk formål.

Informasjonsmengde: Brossell (1983) er utgangspunktet for kategoriene lav, moderat og høy informasjonsmengde. I mitt materiale er det kun en oppgavetekst, som kan plasseres i kategorien lav. Høy informasjonsmengde derimot, er det flere eksempler på i oppgavematerialet. Kun ett skriveoppdrag er rendyrket autentisk, mens resterende er *tilnærmet autentisk* (Kvistad & Otnes, 2019). Det er derimot et flertall av skriveoppdrag, som har moderat informasjonsmengde. Disse kan betegnes som «skolske» (Duke et al., 2006).

Innramming: Mitt materiale viser til ulike varianter av innramming. Som regel er det informasjon om et opplegg, et tema eller en tekst. Innrammingen er mest omfattende i tentamensoppgaver, mens skolehverdagens skriveoppdrag har oftest kort og enkel innramming.

Valg: Valgfrihet er et vesentlig element ved oppgavematerialet. Elevene skal blant annet velge mellom skriveoppdrag, som mer eller mindre åpner for valg mellom ulike sjangre og temaer. Andre ganger skal de velge i selve skriveoppdraget. Til tross for at elevene får velge, skjer ikke dette uten noe form for styring. Elevene må som regel forholde seg til noen retningslinjer.

Skriveroller: Flere skriveoppdrag ber elevene om å innta en skriverolle. Elevene blir i størst grad invitert til å innta rollen som medborger og *ekspert*. Det er også tilfeller av *empatikeren* og *elevrollen*, men *fagforfatteren* er ikke representert.

Sjanger og skrivehandlinger: Flertallet av skriveoppdragene oppgir sjanger, men det er også tilfeller av skrivehandlinger. Alle skrivehandlingene i skrivehullet, utenom å samhandle, er representert i mitt materiale. Ved å slå sammen sjangre og

skrivehandlinger, blir elevene i størst grad bedt om å utføre skrivehandlingene å *utforske* og å *overbevise*.

Skriveformål: Fåttallet av skriveoppdragene oppgir skriveformål, men de som gjør det, oppgir at elevene skal henvende seg til en mottaker for å informere, gi råd eller oppfordre til noe. I tillegg vil det alltid være et implisitt skriveformål, når skriveoppdraget oppgir skrivehandling. Skrivehandlingene å utforske og å overbevise, gjør at det blir flest skriveformål av typen kunnskapsutvikling og påvirkning.

Tema: I mitt oppgavemateriale er det både norskfaglige, samfunnsfaglige og tverrfaglige temaer. Det er flere norskfaglige temaer enn samfunnsfaglige, men det store flertallet er skriveoppdrag som inviterer til skrivning om tverrfaglige temaer. Det vil med andre ord si, at fåttallet av temaene kan betegnes som typisk norskfaglige.

2. Er oppgavene designet på en slik måte at de bidrar til skrivelyst og skriveprestasjoner hos elever?

Det vil nok aldri være et ja eller nei-svar på dette spørsmålet. Hva som gir lysten til å skrive for en elev, trenger ikke å være det samme for en annen. Vi mennesker er komplekse skapninger, som har individuelle preferanser og ulike behov. Men ifølge lærerne i studien, resulterte skriveoppdragene for det meste i gode elevtekster, og bidro til skrivelyst hos flere elever. Akkurat det å stimulere til skrivelyst, ser ut til å være et mål hos flertallet av lærerne, da de begrunner valg av tema ut fra et ønske om å engasjere elevene. Engasjerte elever får driven over seg til å skrive, og kan demonstrere sine skriveferdigheter. Flere lærere rapporterte også om positive tilbakemeldinger fra elever. Elevene likte å skrive om interessante temaer, slik som gaming og ungdom og rus. I tillegg var det noen elever, som opplevde det som enklere å skrive når de inntok rollen som en annen person.

På den andre siden er det lærere, som rapporterer om negative tilbakemeldinger fra elever. Det er blant annet én lærer, som fikk tilbakemeldinger på at det var vanskelig å skrive en argumenterende tekst. Det vil si at spesifiseringen av skrivehandlingen i seg selv, ikke er tilstrekkelig nok for disse elevene. Først og fremst er denne uttalelsen en aktualisering av sjangerdebatten. Spesifisering av sjanger kan gjøre det enklere for elevene å skrive (Skar & Aasen, 2016; Blikstad-Balas, 2015), men instrumentell tilnærming til sjanger resulterer i sjangerformalisme. Det kan for det andre være et resultat av manglende forarbeid, en faktor som flere lærer har utpekt som vesentlig for at elevene skal komme raskt i gang med skrivningen, og klare seg mer på egen hånd.

Videre har lærerne gitt uttrykk for at de har laget skriveoppdragene selv, men oppgir at de også bruke å låne fra andre læreverk og nettressurser. I den forbindelse tilpasser de skriveoppdraget til å passe elevgruppen og undervisningen. Når et skriveoppdrag speiler undervisningen, og ikke inneholder fremmede og komplekse ord, vil elevene kunne vise sine skriveferdigheter. I tillegg vil oppgavedesignet kunne stimulere til skrivelyst, da gode skriveforhold åpner for at elevene kan være selvstendige og selvdrevene.

Ifølge lærerne er altså skriveoppdragene i stor grad «gode», men hva kan sies om skriveoppdragene ut fra forskningen og uttalelser fra fagfolk? Først og fremst er det mye av de samme elementene ved oppgavedesign som diskuteres. I hovedsak er fokuset på skriveoppdrag som konstruerer en kommunikasjonssituasjon, og hvor vidt det er fordelaktig eller ikke. Flertallet hevder at elevene må få skrive til en mottaker og for et formål (Smidt, 2010; Smith & Swain, 2011; Newmann et al., 2001; Brossell, 1983; Gardner, 2008). Denne kommunikasjonssituasjonen kan variere i grad av autenticitet.

Autentisk skoleskriving blir betraktet som viktig av flere forskere og fagfolk (Kjelen & Tverbakk, 2020; Smidt, 2010; Gardner, 2008; Duke et al., 2006; Ivanic, 2004). I mitt materiale er det flest skriveoppdrag av typen «skolske». På bakgrunn av dette kan det altså se ut til at mange av skriveoppdragene ikke er tilstrekkelige for å kunne bidra til «god» skriving. Dette funnet kaller på en utvikling, hvor elevene i større grad må få autentiske skriveoppdrag, slik at de får øvd seg på oppdrag som venter på utsiden av skolebenken.

Dermed gjenstår spørsmålet: Hva er et «godt» skriveoppdrag? Hvilket svar som blir gitt her, vil nok avhenge av hvem man spør. Forskere og fagpersoner i skrivefeltet, og norsklærerne fra min studie underbygger ulike momenter ved oppgavedesign. Kanskje er svaret at det aldri vil være et fasitsvar. Skriveoppdrag kan være utformet på ulike måter, men fortsatt være «gode». Til syvende og sist handler det kanskje mest om å gjøre skriveoppdragene tydelige for elevene. Denne faktoren er i hvert fall en fellesnevner hos flertallet av lærerne i min studie.

Helt til slutt skal det nevnes at jeg ikke har undersøkt elevtekstene personlig, ei heller fått elevperspektivet. Lærerne fungerer som en sekundærkilde i berettelsene om elevenes opplevelser av oppdragene. Å intervjuer elever om hva de opplever som gode skriveoppdrag, vil være noe for framtidige studier. Det hadde også vært interessant å sammenligne skriveoppdrag opp mot elevtekster, for å kunne avdekke hvilke spesifiseringer som faktisk resulterer i at elever presterer i skriving.

Referanser

- Aashamar, P. N., Bakken, J., & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(3), 296-311.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag. En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written language* (2. utg.). Blackwell Publishing.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The curriculum journal*, 27(2), 172-189.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, (1), 47-51.
https://www.researchgate.net/publication/273002835_Fra_sjangerformalisme_til_sjangeranarki
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivediskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 42-60. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>
- Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(3), 268-281.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Gyldendal.
- Brossell, G. (1983). Rhetorical Specification in Essay Examination Topics. *College English*, 45(2), 165-173. <https://www.jstor.org/stable/377224>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process* (s. 1-17). SAGE Publications.

- Dagsland, S., Kvistad, A. H., & Otnes, H. (u.p.). *The Complexity of Assignment Design: Functional Dimensions and Semiotic Domains in Assignments Designed by Teachers in the NORM Project*. [Sendt utgiver, under vurdering]. Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Duke, N. K., Purcell-Gates, V., Hall, L. A., & Tower, C. (2006). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *International Reading Association, 60*(4), 344-355.
- Gardner, T. (2008). *Designing Writing Assignments*. National Council of Teachers of English.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education, 18*(3), 220-245. <http://dx.doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. A. & Tverbakk, M. L. R. (2020). Skriverammer som stillas: Korleis vel elevar på ulike faglege nivå å gjere bruk av skriverammer? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 104*(4), 347–360. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.
- Kvistad, A. H., & Otnes, H. (2019). Mottakerinstansen i skoleskriving – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordic Journal of Literacy Research, 5*(2), 100-119. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1644>
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Mehlum, A. (2015). *Skriveundervisning. Mellom styring og frihet*. Tano Aschehoug.
- Newmann, F. M., Bryk, A. S., & Nagaoka, J. K. (2001). *Authentic Intellectual Work and Standardized Tests: Conflict or Coexistence? Improving Chicago`s Schools*. Consortium on Chicago School Research, IL.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470299.pdf>
- Norendal, A. (2018). Norskeksamen i grunnskolen: Hvordan opplever sensorcorpset at dannelsesperspektivet blir ivaretatt? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 102*(1), 61–71. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-07>

- Norendal, A. & Bueie, A. (2019). Elevperspektiv på eksamensoppgavene i norsk skriftlig. *Norsk læreren*, 1-19. <https://hdl.handle.net/11250/2646010>
- NTNU. (u.å.). *Nettskjema*. <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Nettskjema>
- Otnes, H. (Red.). (2015). *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-27). Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 243-259). Fagbokforlaget.
- Rødnes, K., & de Lange, T. (2012). *Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Universitetet i Oslo ILS. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/lareres-bruk-av-og-erfaringer-med-veiledninger-til-lareplaner-for-fag-og-veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner.pdf>
- Schneider, E., Hartman, S., Eshel, A. & Johnsrud, B. (2016). Making Reading Visible: Social Annotation with Lacuna in the Humanities Classroom. *The Journal of Interactive Technology & Pedagogy*, Vol 9. <https://jitp.commons.gc.cuny.edu/making-reading-visible-social-annotation-with-lacuna-in-the-humanities-classroom/>
- Skar, G. B., & Aasen, A. J. (2016). Risikotrekk og skjulte kvalitetar i elevtekstar. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1–20. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.199>
- Skar, G. B. U. & Aasen, A. J. (2018). Å måle skriving som grunnleggende ferdighet. *Acta Didactica Norge*, 12(4), 1-29. <https://doi.org/10.5617/adno.6280>
- Skrivesenteret. (2021, 11. april). *Skrivehjulet*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2022). Framheving av funksjonelle sider av skriving [Modell]. *Skrivesenteret*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag: innsyn og utspill* (s. 11-35). Tapir Akademisk Forlag.
- Smith, M. A. & Swain, S. (2011). Wise Eyes: Prompting for Meaningful Student Writing. National Writing Project. https://archive.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/15440/Wise_Eyes.pdf?x-r=pcfile_d
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om Læsning*, (15), 76-89.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: samtalen om forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal.

- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Vagle, W., & Evensen, L. S. (2005). Studie 5: Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. I Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (s. 161-203). Universitetsforlaget.
- Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling? Skrivediskursar i norskbøker for ungdomsskolen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 83-101). Fagbokforlaget.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema

Spørreskjema om skriveoppgaver

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Hva heter du (fornavn og etternavn)?

Hva er din e-postadresse?

Velg ut to skriveoppgaver du har gitt i norskfaget det siste året, som du synes har vært mest vellykket.

Disse skal du laste opp som vedlegg nedenfor.

Legg ved skriveoppgave 1 som vedlegg *

Maks 30 MB

Legg ved skriveoppgave 2 som vedlegg *

Velg fil

Maks 30 MB

Har du laget oppgaveformuleringene selv eller har du hentet dem fra et annet sted? *

Hvorfor ga du elevene akkurat disse oppgavene? *

Hva var formålet med oppgavene? *

Hva slags type informasjon inneholdt oppgavetekstene, og hvorfor var akkurat den informasjonen inkludert? *

Hva var bakgrunnen for valg av tema i oppgavene? *

Hvordan reagerte elevene på skriveoppgavene? *

Ble det f.eks. lengre/kortere tekster enn vanlig? Kom de fort i gang? Eventuelle muntlige tilbakemeldinger fra elevene på oppgavene?

Ble elevtekstene slik du hadde håpet på? *

F.eks. svarte elevene på det oppgavene spurte etter?

Ville du endret på noe ved oppgavedesignet, hvis du skulle ha brukt dem på nytt nå? I tilfelle hva..? *

Hva mener du er viktig å tenke på når man skal lage skriveoppgaver til elever? *

Pleier du å lage skriveoppgavene selv, eller låner/henter du fra andre steder? I tilfelle hvor? *

Andre bemerkninger?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Informasjon om forskningsprosjektet

” Skriveoppgavens vanskelige kunst: En studie av skriveoppgaver på 9.trinn”

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg.

Formål

Det er gjort lite forskning på skriveoppgaver i skolen. Formålet med min studie er derfor å samle inn kunnskap på dette området. Problemstillingen lyder som følger: *Hvilke typer skriveoppgaver blir gitt av et utvalg norsklærere på ungdomstrinnet?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor er du inkludert i studien?

Du får spørsmål om å delta, fordi du er norsklærer på ungdomstrinnet og har erfaring med skriveoppgaver.

Først tok jeg kontakt med rektor på din skole og informerte om studien. Deretter ble ~~mailen~~ videresendt til deg, fordi du er norsklærere på 9.trinn og jeg ønsker at du skal delta i min studie. Totalt har jeg kontaktet ti skoler, der to norsklærere fra hver skole vil delta.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Jeg vil innhente noen opplysninger om deg fra spørreskjema og eventuelt gjennom et senere intervju. Det vil i hovedsak være opplysninger om hvordan du designer skriveoppgaver til elevene dine. Opplysningene innhentes ved at du svarer elektronisk på spørreskjemaet i nettskjema. Hvis du er åpen for et senere intervju vil dette bli tatt opp på Nettskjema-diktafon-appen. Jeg tar opp intervjuet på telefonen, og svarene blir sendt til Nettskjema.

Du kan protestere

Du kan når som helst protestere mot at du inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å protestere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Ingen uvedkommende vil få tilgang til personopplysningene.
- Det vil kun være meg (Andrea Aune) og veileder Hildegunn Otnes, som får tilgang til opplysningene.
- Jeg samler inn navnet og epostadressen din for å kunne kontakte deg til et senere intervju. Hvis du ikke ønsker å delta i intervjuet er dette også i orden. Kontaktopplysninger vil bli lagret på en egen navneliste adskilt fra øvrig data.
- Datamaterialet vil bli lagret i nettskjema, som er Norges sikreste og mest brukte datainnsamlingsverktøy.

Om du velger å delta i prosjektet vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Navnet ditt vil bli anonymisert ved at du får et fiktivt navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgraden er godkjent, noe som etter planen er ved 28 mai 2022. Spørreskjemaer, lydopptak og transkriberte intervjuer vil slettes fra nettskjema når masteroppgaven er levert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å protestere
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) ved Andrea Aune. Jeg kan nås på telefon 95773340 eller på [mail](mailto:andrea-sune@hotmail.com): andrea-sune@hotmail.com. Hvis du ønsker å kontakte veileder Hildegunn Otnes, kan du sende [mail](mailto:hildegunn.otnes@ntnu.no) til: hildegunn.otnes@ntnu.no.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. Han kan nås på telefon på 93079038 eller på [mail](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no): thomas.helgesen@ntnu.no.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Hildegunn Otnes
(Forsker/veileder)

Andrea Aune

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *oppgavedesignets vanskelige kunst: En studie av oppgaveformuleringer på 9. trinn*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et skriftlig intervju i form av spørreskjema.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vurdering

☰ 15.10.2021 ▾ 

Referansenummer
393444

Prosjekttittel
Skriveoppgavens vanskelige kunst: En studie av skriveoppgaver på 9. trinn.

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode
30.11.2021 - 28.05.2022

[Meldeskjema](#)

| Dato | Type |
|------------|------------|
| 15.10.2021 | Med vilkår |

Kommentar
NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?
Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?
NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR
Vår vurdering forutsetter:



1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
3. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
4. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
5. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.
6. At du følger kravene til informert samtykke. Dette innebærer at informasjonsskrivet ditt må oppdateres slik at du innhenter samtykke fra deltakerne i studien. Se mer om dette under.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 28.05.2022



FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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



Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!

