

Christoffer Palmork Haavelmoen

Skrivesyn i skriveopplæringen på et 8. trinn

En kvalitativ kasusstudie av skrivesyn i planarbeid, skriveoppdrag og norsklæreres ytringer

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Sindre Dagsland

Mai 2024



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Christoffer Palmork Haavelmoen

Skrivesyn i skriveopplæringen på et 8. trinn

En kvalitativ kasusstudie av skrivesyn i planarbeid, skriveoppdrag og norsklæreres ytringer

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Sindre Dagsland
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne kvalitative kasusstudien undersøker hvilke skrivesyn som kommer til uttrykk i skriveopplæringens økologi på et spesifikt 8. trinn. Gjennom tre forskningsspørsmål fokuserer studien på skrivesyn som kommer til uttrykk i trinnets årsplan og tre klassers ukeplaner, gitte skriveoppdrag og fire norsklæreres ytringer om skriveoppdrag og skriveopplæring. Analysen er både teoretisk og empirisk drevet, og undersøkelsen er forankret i begrepene diskurs (Gee, 2015b) og literacy (Barton, 2007). Den bygger videre på forståelser av og tilnærminger til skrivning og skriveopplæring, samt Ivanič (2004) sine skrivediskurser. Noe av hensikten med studien er å bidra til dypere innsikt i hva som egentlig foregår i skriveopplæringen, hvordan det foregår og hvilke didaktiske implikasjoner ulike skriveoppdrag kan føre til. Som metodisk tilnærming har jeg benyttet dokumentanalyse som metode for å undersøke planer og skriveoppdrag innenfor skriveopplæringen, og jeg har brukt intervju som metode for å undersøke norsklærernes ytringer.

Funnene i studien antyder at flere skrivesyn kommer til uttrykk i de tre klassene, og at sjanger og prosessorientert skrivning betraktes som viktige elementer i undervisningen. Et av hovedfunnene i studien er relatert til skriveoppdrag, og hvilke skrivesyn som kommer til uttrykk når lærere inviterer elevene inn i andre diskurser enn en vanlig skolediskurs. Studien fant også at norsklærernes ytringer om skrivning og skriveopplæring kan være uttrykk for ulike diskurser, og undersøkelsen tar opp hvordan motsetninger mellom ulike diskurser kan gi didaktiske implikasjoner. Til slutt er skrivesynene som kommer til uttrykk innenfor denne økologien, også med på å danne et bilde av tre skrivekulturer med ulike forståelser av og tilnærminger til skriveopplæringen.

Abstract

This qualitative case study examines the views of writing that are expressed in the ecology of writing instruction in a specific 8th grade class. Through three research questions, the study focuses on views of writing expressed in an annual plan and the weekly plans of three classes, given writing assignments and the statements of four teachers of Norwegian about writing assignments and writing instruction. The analysis is both theoretically and empirically driven, and the study is anchored in the concepts of discourse (Gee, 2015b) and literacy (Barton, 2007). It further builds on understandings of and approaches to writing and writing instruction, as well as Ivanič (2004) discourses of writing and learning to write. Part of the study's purpose is to contribute to a deeper insight into what actually goes on in writing instruction, how it occurs and the didactic implications various writing assignments might lead to. As a methodological approach I have used document analysis to examine plans and writing assignments within the writing instruction, and I have used interview as a method to explore the statements from the teachers of Norwegian.

The findings of the study suggest that several views of writing are conveyed in the three classes, and that genre and process-oriented writing are considered important elements of teaching. One of the main findings in the study is related to writing assignments, and the views of writing expressed when teachers invite pupils into discourses other than a typical school discourse. The study also found that the teachers' statements about writing and writing instruction can express different discourses, and the study addresses how contradictions between different discourses can have didactic implications. Finally, the views of writing expressed in this ecology also contribute to the forming of cultures of writing, with different understandings of and approaches to writing instruction.

Forord

Da jeg fullførte praktisk-pedagogisk utdanning i 2009 tenkte jeg at det kunne være spennende å skrive master. I stedet ble det rett ut i læreryrket. For to år siden var imidlertid tiden inne, og etter to år på masterstudiet i norskdidaktikk sitter jeg igjen med mye. Ikke bare nye innsikter om skriveopplæring og didaktiske implikasjoner, men også enormt mange fine opplevelser fra studiesamlingene. Jeg har satt stor pris på både faglige og utenomfaglige samtaler med medstudentene, samt interessante og retningsgivende forelesninger og seminarer. På et vis har studien vært en slags utvidelse av mitt eget syn på skriving, og på den måten bidratt til refleksjoner rundt egen praksis.

Det har vært et mål med dette masterprosjektet å bidra til dypere innsikt i skriveopplæring og hvordan syn på skriving kan være med på å forme både undervisning og skrivekulturer. På den måten er det også en hensikt med masteroppgaven å bidra til refleksjoner og diskusjoner rundt skriveopplæring generelt, og design av skriveoppdrag spesielt.

Det er flere som på ulike måter har bidratt til dette prosjektet. Jeg vil takke min kone, Hanne, for at du hele tiden har sagt til meg at "nå er det din tur til å skrive en masteroppgave". Takk for din uvurderlige og ubetingede støtte, og for at du har gitt meg tid til å skrive. En stor takk også til mine to barn for tålmodigheten de har vist. Nå slipper de endelig å høre at pappa må jobbe med "den store eksamenen sin". Jeg vil også takke mine egne foreldre, for mange givende samtaler rundt masterstudiet og for at dere alltid har heiet på meg.

Dette masterprosjektet hadde heller ikke gått uten min fremragende veileder, Sindre, som har vært med på å gi både meg og masterprosjektet retning på en inspirerende måte. Alle de konstruktive diskusjonene og gode tilbakemeldingene har vært til stor hjelp gjennom hele prosessen.

Til slutt vil jeg også takke de fire norsklærerne som stilte som informanter, og for at de lot meg få innblikk i planer, skriveoppdrag og erfaringer fra undervisningen. Prosjektet hadde ikke blitt til uten dem.

Trondheim, mai 2024
Christoffer Palmork Haavelmoen

Innhold

Figurer	x
Tabeller	x
1. Innledning.....	11
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	11
1.2 Problemstilling, empirisk materiale og forskningsspørsmål.....	12
1.2.1 Forskningsspørsmål.....	14
1.2.2 Oppsummering av problemstilling og forskningsspørsmål.....	16
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	16
2. Tidligere forskning.....	17
2.1 SKRIV-prosjektet og NORM-prosjektet.....	17
2.2 Studier av skriveoppdrag og skrivesyn.....	18
3. Teoretisk forankring.....	20
3.1 Diskursbegrepet som inngang til å studere skrivesyn.....	20
3.2 Et utvidet literacy-syn som utgangspunkt for sammensatte skrivesyn.....	21
3.3 Skrivesyn i norskfaget som teoretisk utgangspunkt.....	23
3.3.1 Et ferdighetsorientert syn på skriving.....	24
3.3.2 Et ekspressivt syn på skriving.....	25
3.3.3 Et prosessorientert syn på skriving.....	26
3.3.4 Et sjangerorientert syn på skriving.....	27
3.3.5 Et dyadisk syn på skriving.....	28
3.3.6 Et funksjonelt syn på skriving.....	28
3.4 Skrivekultur som oppsummerende begrep.....	30
4. Forskningsdesign og metodologiske tilnærminger.....	32
4.1 Fortolkning av tekst.....	32
4.2 Kvalitativ kasusstudie som forskningsdesign.....	33
4.3 Datamateriale.....	35
4.3.1 Dokumenter som datamateriale.....	35
4.3.2 Intervju som metode.....	36
4.4 Empiriske nedslag og analytiske grep.....	36
4.4.1 Om analyseprosessen.....	38
4.5 Kvalitet i forskningen.....	39
4.6 Om egen forskerrolle og etiske betraktninger.....	40
5. Analyse.....	41
5.1 Overordnet planarbeid på 8. trinn.....	41
5.1.1 Analyse av årsplan på 8. trinn.....	41
Figur 5.1.1: Utdrag fra første del av årsplanen i norsk for 8. trinn.....	41
5.1.2 Oppsummering analyse av årsplan.....	48
5.2 Lage magasin – et lærergenerert skriveoppdrag på 8. trinn.....	49
5.2.1 Analyse av “Magasin-oppdraget”.....	49
5.2.2 Hva forteller norsklærerne om “Magasin-oppdraget”?.....	62
5.3 Skriv din egen fagartikkel – et skriveoppdrag basert på læringsressurs.....	64
5.3.1 Analyse av skriveoppdraget “Skriv din egen fagartikkel”.....	64
5.3.2 Norsk 8 som medierende ressurs i valg av skriveoppdrag.....	69

5.3.4 Oppsummering av kap. 5.3.....	75
5.4 Norsk lærerne på 8. trinn om skiving og skriveopplæring.....	76
5.4.1 Klasse Furu – en sjanger -og prosessorientert skrivekultur med innslag av kreativ skiving.....	78
5.4.2 Klasse Gran – en formålsrettet og bruksorientert skrivekultur.....	79
5.4.3 Klasse Bjørk – en form- og innholdsorientert skrivekultur.....	81
5.5 Oppsummering av analysefunn.....	83
6. Drøfting.....	85
6.1 Skrivesyn i årsplanen på 8. trinn.....	85
6.2 Skrivesyn i gitte skriveoppdrag.....	86
6.2.1 Didaktiske innsikter og implikasjoner ved utforming av skriveoppdrag.....	89
6.3 Ulike skrivekulturer på 8. trinn?.....	89
6.4 Et kritisk blikk på eget prosjekt og muligheter for videre forskning.....	90
Referanser.....	92
Vedlegg.....	97

Figurer

Figur 3.3.6: Skrivetrekanten (Skrivesenteret, 2021)	29
Figur 5.1.1: Utdrag fra første del av årsplanen i norsk for 8. trinn	41
Figur 5.1.2: Utdrag fra siste del av årsplanen i norsk for 8. trinn	43
Figur 5.1.3: Utdrag fra uke 11-12 i årsplan for 8. trinn	44
Figur 5.1.4: Utdrag fra uke 13-15 i årsplan for 8. trinn	45
Figur 5.1.5: Utdrag fra ukeplan uke 13 i Klasse Furu, Gran og Bjørk	45
Figur 5.1.6: Ukeplan uke 43 og 45 i klasse Bjørk.....	47
Figur 5.1.7: Utdrag fra uke 19 i årsplanen for 8. trinn.....	48
Figur 5.2.1: Side 1 av "Magasin-oppdraget"	50
Figur 5.2.2: Side 2 av "Magasin-oppdraget"	52
Figur 5.2.3: Oppgaveformulering av skriveoppdraget i "Magasin-oppdraget"	53
Figur 5.2.4: Oversikt over rolledefinerte skriveoppdrag på side 2 i "Magasin-oppdraget"	54
Figur 5.2.5: Side 3 av "Magasin-oppdraget"	56
Figur 5.2.6: Side 4 av "Magasin-oppdraget"	57
Figur 5.2.7: Side 3 fra Google presentasjon brukt i forkant av "Magasin-oppdraget"	59
Figur 5.2.8: Lysbilde nr. 4-7 Google presentasjon brukt i forkant av "Magasin-oppdraget"	60
Figur 5.3.1: Oppgaveformulering av skriveoppdraget "Skriv din egen fagartikkel"	65
Figur 5.3.2: Innramming av skriveoppdraget "Skriv din egen fagartikkel"	66
Figur 5.3.3: Disposisjon til skriveoppdraget "Skriv din egen fagartikkel".....	68
Figur 5.3.5: Utdrag fra innholdslisten i <i>Norsk 8</i>	72
Figur 5.3.6: Skriveoppdraget "Skriv din egen fagartikkel" fra <i>Norsk 8</i>	73
Figur 5.4.1: Skriveoppdrag brukt i klasse Furu.....	79

Tabeller

Tabell 5.3.4: Oversikt over kapitler og skriveoppdrag i læreboken <i>Norsk 8</i>	71
Tabell 5.4: Læreres ytringer om viktig skrivekompetanse (utdrag fra intervju)	77

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Skriveopplæring er en sentral del av norskfagets formål, noe som blir tydelig gjennom måten læreplanen (LK20) stadfester norskfagets særskilte ansvar for dette (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som norsklærer gjennom snart 15 år, har jeg alltid vært interessert i skriveopplæring, vurdering av skriving, hva som vektlegges og hvilke tanker, verdier og holdninger som ligger bak de ulike didaktiske valgene til en norsklærer. Gjennom slike valg vil norsklæreren – bevisst eller ubevisst – uttrykke ulike syn på hva skriving og skriveopplæring er. Samtidig vil norsklæreren også møte forskjellige syn på skriving fra andre hold, som for eksempel fra andre lærere, ledere, elever, foresatte, i læringsressurser, læreplaner, styringsdokumenter og til og med ulike i medier. Med andre ord er det ikke bare norsklæreren som har tanker om skriving, men rundt oss finnes det ulike holdninger til og oppfatninger av hva skriving og skriveopplæring egentlig kan være for noe. I en skolekontekst er dette spesielt interessant, fordi de ulike skrivesynene – og læringssynene for den del – fort kan være med på å skape nokså ulik skriveopplæring på en og samme skole, og kanskje til og med på ett og samme trinn og samme klasse. På den måten kan vi også si at det kan eksistere ulike kulturer for skriving og skriveopplæring i de forskjellige klasserommene. Med skrivekultur menes ulike foranderlige oppfatninger av hva som kan skrives, hvordan det skal gjøres og hvorfor, og disse kulturrene formes i stor grad av den sosiale praksisen som foregår i klasserommene (Overrein & Smidt, 2009). I denne studien skal jeg undersøke hvilke skrivesyn som kommer til uttrykk i skriveopplæringen på et 8. trinn med tre klasser, noe som også kan bety at ulike skrivekulturer kan komme til syne.

Blikstad-Balas og Roe (2020) har blant annet undersøkt norskfagets undervisningspraksiser gjennom sin LISA-studie, der de filmet i gjennomsnitt 4 timer undervisning i 47 klasserom i løpet av et skoleår. Funnene fra LISA-studien påpeker flere positive elementer, men også utfordringer som norskfaget står overfor. Dette gjelder også for skriveopplæringen, der et av funnene for eksempel var at formålet med skriveoppdragene ofte var utydelige. Slike utfordringer er det mulig å kjenne igjen i klasserommet. For eksempel vil skriveoppdrag i læringsressurser invitere elevene til skriving på ulike måter, og lærerens innramming i klasserommet vil ha betydning for hvordan skriveoppdraget oppfattes (Dagsland et al., 2023). I tillegg vil alle skriveoppdrag – enten de er fra en læringsressurs eller norsklærerens egengenererte materiale – by på både muligheter og utfordringer for norsklæreren i klasserommet. Hvilke skriveoppdrag skal velges, og hvordan skal de presenteres og rammes inn for elevene? Slike didaktiske valg som norsklæreren står overfor vil sannsynligvis være basert på ulike faktorer. Hva læringsressursene vektlegger i sin fremstilling av skriveopplæring vil kunne påvirke valgene, og dermed hvordan undervisningen og skriveopplæringen foregår. Samtidig vil norsklærerens egne tanker, holdninger og verdier knyttet til skriving også kunne påvirke de ulike didaktiske valgene. Hvordan skriveopplæringen foregår vil derfor være knyttet til både tanker, holdninger, meninger og ideer om hva skriving er og hva som er viktig med skriving. Eller sagt på en annen måte, skriveopplæringen vil mest sannsynlig påvirkes av ulike syn på skriving. Som

nevnt tidligere, kan dette igjen være med på å skape egne skrivekulturer i ulike klasserom. Med dette utgangspunktet er det spennende og interessant å undersøke hvordan og på hvilke måter ulike skrivesyn kommer til uttrykk i ulike deler av skriveopplæringen.

En annen del av bakgrunnen for denne studien, er at jeg våren 2023 undersøkte og analyserte læringsressursen *Norsk 10* fra Cappelen Damm, med Ivanič (2004) sine skriveopplæringsdiskurser som analytisk tilnærming. Bakgrunnen for den oppgaven var at skolen min nettopp hadde kjøpt inn nye bøker, der valget falt på nevnte *Norsk 8-10*. Ved prosjektstart var jeg selv i gang med en ny 8. klasse i norsk, og derfor ble interessen og nysgjerrigheten min også ledet mot de tilhørende læringsressursene, som for eksempel *Norsk 8* og den digitale *Skolen min*, og hvordan disse ble benyttet på fjorårets 8. trinn. Det er imidlertid ikke læringsressursene som helhet jeg undersøker i denne studien. Jeg er først og fremst interessert i de skriveopplæringsoppgavene som er blitt benyttet i skriveopplæringen på det spesifikke 8. trinnet jeg undersøker, da dette kan fortelle noe om både skrivesyn og skrivekulturer. Fordi noen av skriveopplæringsoppgavene på dette 8. trinnet er utarbeidet ut fra læringsressurser, blir disse også interessante som en del av empirien. Denne bakgrunnen danner noe av utgangspunkt for problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne masterstudien.

1.2 Problemstilling, empirisk materiale og forskningsspørsmål

Med bakgrunnen ovenfor har jeg utarbeidet følgende problemstilling for dette masterprosjektet:

Hvilke skrivesyn kommer til uttrykk i skriveopplæringen på et 8. trinn?

Før jeg går inn på aktuelle forskningsspørsmål, er det et behov for noen avklaringer i forbindelse med problemstillingen. I problemstillingen spør jeg etter "hvilke skrivesyn som kommer til uttrykk". Som jeg har vært inne på tidligere i innledningen, handler *skrivesyn* om ulike ideer, tanker, holdninger og oppfatninger knyttet til hva skriveopplæring og skriveopplæringsoppgaver kan være (Ivanič, 2004; Smidt, 2009). I en undervisningskontekst handler det både om hva norsklæreren gjør, hvordan skriveopplæringen foregår og hvorfor det gjøres på akkurat den måten. Smidt (2009) påpeker at den som "skal diskutere skrivingens hva, hvordan og hvorfor, må kunne kjenne igjen og forstå de ulike synene som møtes og brytes i forbindelse med skriving i norskfaget" (s. 312). I dette ligger det at skrivesyn kan vises på forskjellige måter i arbeidet med skriving, og det er dette jeg mener med frasen *kommer til uttrykk*. Når norsklæreren for eksempel tar didaktiske valg i formuleringen av et skriveopplæringsoppgave, vil dette kunne uttrykke et eller flere syn på skriving. I læringsressursene som benyttes på trinnet vil det også kunne komme ulike skrivesyn til uttrykk, slik blant annet Veum (2015) har vist i sin diakrone studie av skriveopplæringsoppgaver. I tillegg vil både formuleringen og innrammingen av et skriveopplæringsoppgave kunne fortelle noe om hvordan skrivingen foregår, slik for eksempel Bakke (2019) har vist til i sin studie av skriveopplæringsoppgavens dramaturgi. Videre vil det kunne komme skrivesyn til uttrykk når lærere snakker om skriving og skriveopplæring, og her kan skrivesynene være både eksplisitte og implisitte – noe analysene av intervjuer med de fire norsklærerne på trinnet kan belyse. For eksempel kan norsklæreren fortelle direkte hva som er viktig med skriving, men samtidig uttrykke det implisitt gjennom sine beskrivelser av egen praksis. Det er slike uttrykk for skrivesyn jeg analyserer i dette

masterprosjektet, der jeg tar utgangspunkt i skriveoppdrag, læringsressurser, planer og intervjuer med fire norsklærere.

Problemstillingen sier også noe om konteksten som dette prosjektet tar utgangspunkt i, med ordene *skriveopplæringen på et 8. trinn*. Helt konkret tar jeg utgangspunkt i et 8. trinn på en ungdomsskole, og skolen er en relativt stor skole med 3 store klasser på hvert trinn (60 elever i hver klasse). Disse tre klassene er igjen delt i to eller tre undervisningsgrupper. Totalt er det fire norsklærere tilknyttet dette 8. trinnet. I to av klassene er det en norsklærer som har ansvar for all undervisningen, mens i den siste norskklassen er det to lærere som deler undervisningsansvaret. I den klassen har de delt det slik at en lærer har ansvar for den skriftlige delen, mens den andre for den muntlige delen. I studien er det skriveopplæringen som foregår på akkurat dette trinnet jeg undersøker. Med skriveopplæringen menes her både skriveopplæring som har foregått på det spesifikke 8. trinnet, og skriveopplæringens hva, hvordan og hvorfor. For å undersøke dette har jeg gjort empiriske nedslag i årsplanen, ukeplaner, gitte skriveoppdrag og norsklærernes beskrivelser og erfaringer gjennom fire intervjuer. I tillegg er det et poeng at skriveopplæringen også kan omfatte de ulike medierende ressursene som norsklærerne tar i bruk, og dette kan for eksempel være ulike læringsressurser eller andre ressurser. I mitt masterprosjektet bruker jeg skriveoppdragene som en inngang til å undersøke og analysere skrivesyn. I den sammenhengen er både formuleringen og innrammingen viktige, fordi de kan fortelle mye om tankene, verdiene, ideene og holdningene som ligger bak de ulike valgene. Dette gjelder både skriveoppdrag fra læringsressurser og fra norsklærernes egne materialer.

Denne studien tar utgangspunkt i Bartons (2007) økologiske metafor for literacy, noe jeg vil redegjøre for i teorikapitlet. Kort sagt handler den økologiske metaforen om forholdet og interaksjonen mellom ulike deler i en gitt kontekst. Dette utgangspunktet gjør at jeg har en økologisk tilnærming til empirien, noe som vil si at jeg er interessert i hvordan de ulike elementene i skriveopplæringen påvirker hverandre gjensidig. Hvordan blir for eksempel norsklæreren påvirket av læringsressursen i sine didaktiske valg, og hvordan velger norsklæreren å bruke læringsressurser i skriveopplæringen? Eller hva er det læringsressursene egentlig vektlegger når det gjelder skriveopplæring? Svarene på slike spørsmål kan uttrykke ulike syn på skriveopplæring, og samtidig fortelle oss noe om rådende skrivekulturer. Med et slikt økologisk perspektiv vil det imidlertid være mye empirisk materiale å undersøke og behov for avgrensninger, noe Smidt (2002, s. 421) også er inne på: "Of course, however inclusive the perspective, no single study can focus simultaneously on all the actors, dialogues, and related activities in the ecology of a classroom." Det er altså ikke alt innenfor økologien jeg undersøker like grundig, men jeg er interessert i ytringer (i utvidet forstand) som kan fortelle noe om skrivesyn. Dette innebærer igjen at jeg har måttet ta noen valg i forbindelse med empiriske nedslag, noe jeg vil komme tilbake til i metodekapitlet.

Mitt empiriske materiale kan grovt sett deles i to, dokumenter og intervjuer, og jeg vil redegjøre i større grad for dette i metodekapitlet. Kort sagt undersøker jeg trinnets årsplan og ukeplaner med vekt på skriveopplæring og ulike skriveoppdrag. Årsplanen viser et skille mellom lærergenererte skriveoppdrag og skriveoppdrag fra læringsressurser. Derfor har jeg undersøkt brukte skriveoppdrag, både lærergenererte og fra læringsressursen *Norsk 8*. I tillegg har jeg gjennomført fire intervjuer med norsklærere tilknyttet 8. trinn, med vekt på nettopp skriveopplæringens hva, hvordan og hvorfor.

1.2.1 Forsknings spørsmål

Med utgangspunktet beskrevet ovenfor, og for å operasjonalisere problemstillingen, har jeg utarbeidet følgende forsknings spørsmål:

1. Hvilke skrivesyn kommer til uttrykk i overordnet planarbeid på 8. trinn?
2. Hvilke skrivesyn kommer til uttrykk i gitte skriveoppdrag på 8. trinn?
3. Hvilke skrivesyn kommer til uttrykk i lærernes beskrivelser av skrijving og skriveopplæring?

I forbindelse med forsknings spørsmål 1 ønsker jeg å undersøke hvilke skrivesyn som kommer til uttrykk i planarbeidet. Overordnet planarbeid kan være mye forskjellig, og jeg har måttet avgrense de empiriske nedslagene. Skolen jeg har forsket på har en treårig fagplan som er utarbeidet av skolens norskseksjon. Denne planen er nokså generell, og hvert trinn har også en egen årsplan rettet mot det aktuelle trinnet. Derfor er det dette 8. trinnets årsplan jeg har valgt å undersøke. Her vil analysen være todelt. På den ene siden vil jeg undersøke selve årsplanen, med fokus på de delene av planen som kan relateres til skriveopplæring. Samtidig har jeg spurt alle lærerne i intervjuene om hvordan de har brukt årsplanen i sitt arbeid med skrijving og skriveopplæring på 8. trinn. Grunnen til det er at jeg ønsker å undersøke om de har brukt den på lik måte, eller om det kommer ulike eller kontrasterende skrivesyn til uttrykk når lærerne forteller om tankene og idéene bak årsplanen. I denne sammenhengen vil jeg også gjøre enkelte empiriske nedslag i ukeplanene til klassene. Dette forsknings spørsmålet utgjør på den måten en del av bakgrunnsarbeidet for å finne ut hva skriveopplæringen har bestått av, samtidig som jeg bruker spørsmålet som en inngang til å undersøke om årsplanen og ukeplanene forteller noe om hvordan skriveopplæringen har foregått, og hvorfor den har foregått akkurat slik.

Forsknings spørsmål 2 har en betydningsfull plass i denne studien. Fordi jeg bruker skriveoppdrag som en sentral inngang til å analysere hvilke skrivesyn som kommer til uttrykk, er dette forsknings spørsmålet enda mer i forgrunnen som operasjonalisering av problemstillingen sammenlignet med forsknings spørsmål 1. Som formuleringen av forsknings spørsmålet også viser, bruker jeg her begrepet *skriveoppdrag*. Grunnen til dette er det tvetydige som kan ligge i begrepet skriveoppgave, slik Otnes (2015a) påpeker. Ifølge Otnes (2015a) brukes skriveoppgave ofte om både aktiviteten eller teksten som skrives av eleven, ved at vi for eksempel sier at elevene skriver en skriveoppgave. Da viser ordet skriveoppgave til teksten og produktet elevene produserer. Samtidig kan ordet brukes om selve oppgaveformuleringen som skal invitere elevene til skrijving, og på grunn av dette foreslår Otnes (2015a) ulike alternative begrep som for eksempel skriveoppdrag, skriveinstruks eller skriveordre. Otnes (2015a) påpeker videre at selve ordet skriveoppgave kan være utfordrende å definere fordi det eksisterer mange varianter, men forklarer skriveoppgaver som oppgaver der elevene inviteres til skrijving. Videre antyder hun at det i norskfaget trolig eksisterer "en felles forståelse av at en skriveoppgave ber om en tekst av en viss lengde, med et innhold, en struktur og en sammenheng, [...]" (Otnes, 2015a, s. 12). Det er disse forståelsene jeg legger til grunn når jeg bruker begrepet skriveoppdrag i denne studien.

Skriveoppdragene er som nevnt sentrale i denne studien, fordi de er med på å skape og uttrykke ulike skrivesyn. Analyseinngangen i denne studien fokuserer ikke på iscenesettelsen eller gjennomføringen av skriveoppdragene som literacy-hendelse (jf.

kap. 3.2), men i stedet på selve oppgaveformuleringen og innrammingen, slik for eksempel Bakke (2019) har gjort i deler av sin studie. I min studie er oppgaveformuleringen betydningsfull fordi den forteller noe om hvilken skriving elevene inviteres inn i. Innrammingen kan derimot fortelle mer om hva som blir vektlagt i oppdraget. Med innramming mener jeg her eventuell tilleggsinformasjon i oppgaven, som for eksempel kan fortelle noe om formål, mottaker, innhold, form, skrivestøtte, skrivestrategier, vurdering, arbeidsmetode, kontekst eller lignende. Til forskjell fra Bakke (2019) har jeg ikke observert innrammingen slik den skjer i klasserommet, men intervjuene med norsklærerne har likevel gitt meg innsyn i dette. Interessant her er derfor å undersøke hvordan de ulike lærerne har benyttet læringsressursen i undervisningen, da dette kan fortelle mye om skrivesyn og skrivekultur. Derfor har bruk av læringsressurser også vært et tema i de fire intervjuene, og dette vil også være en del av analysen min. For å belyse dette forskningsspørsmålet gjør jeg dermed empiriske nedslag i to ulike kategorier av skriveoppdrag. Jeg ser for det første på det Otnes (2015) omtaler som lærergenererte skriveoppdrag, noe som vil si oppdrag som er utarbeidet på bakgrunn av lærernes egne ressurser. For det andre undersøker jeg skriveoppdrag som i stor grad er hentet fra læringsressursen *Norsk 8*.

Læringsressurser – og for så vidt gitte skriveoppdrag – ser jeg på som medierende ressurser i skriveopplæringen (Säljö, 2006; Bakken & Andersson-Bakken, 2016). I norsk sammenheng er det flere begreper som brukes om hverandre når det er snakk om læringsressurser og eventuelle andre ressurser (Blikstad-Balas, 2014; Ørevik & Skjelbred, 2023). For eksempel gjør Gilje (2021) et skille mellom læremidler og læringsressurser. Askeland og Aamotsbakken (2013) tar derimot til orde for å forstå læremidler og læringsressurser som det samme, og har valgt å bruke læringsressurs som definisjon på begge ordene. Det begrunner de blant annet med at ordet middel virker mer instrumentelt, og kan gi en indikasjon om at læring vil skje uansett så lenge du har middelet tilgjengelig (Askeland & Aamotsbakken, 2013). Dette vet vi at ikke er tilfelle, noe blant annet Kvithyld (2022), har vist i sin avhandling, der samme læringsressurs fikk ulikt utfall i klasserommet. Derfor har jeg også valgt å bruke læringsressurs som begrep i denne studien.

Forskningsspørsmål 3 er også relevant som operasjonalisering av problemstillingen. Det vil for eksempel være viktig å trekke fram hvordan skriveoppdragene har blitt brukt på 8. trinn og hvorfor, fordi dette kan fortelle noe om skrivesyn blant norsklærerne. Samtidig kan det muligens antyde noe om ulike skrivekulturer i de forskjellige klassene. For å belyse dette forskningsspørsmålet, har jeg gjennomført fire intervjuer med alle norsklærerne på dette trinnet. På et vis er dette forskningsspørsmålet av betydning på to ulike måter. For det første er det viktig for å belyse skrivesynene som ligger bak forskningsspørsmål 1 og 2, men for det andre er det også viktig fordi intervjuene også kan fortelle om andre skriveoppdrag eller skrivesituasjoner som er blitt brukt i skriveopplæringen. Derfor vil analysene av de empiriske nedslagene i forbindelse med forskningsspørsmål 1 og 2 også – der det er relevant – inneholde utsagn og tolkninger fra de fire intervjuene. I klassen med to lærere, vil jeg først og fremst trekke fram utsagn fra læreren med ansvar for skriveopplæringen.

1.2.2 Oppsummering av problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studien er ment som et bidrag til forskning på skriveopplæringens hva, hvordan og hvorfor. Som nevnt undersøker jeg hva som har foregått på dette spesifikke 8. trinnet, hvordan det har foregått og jeg forsøker å finne svar på hvorfor skriveopplæringen har foregått på akkurat denne måten. Det betyr ikke at det er slik på alle 8. trinn, men noe av det jeg har funnet i denne studien kan sannsynligvis være gjenkjennbart på andre 8. trinn også. Som nevnt i kap. 1.2, vil det være tilnærmet umulig å inkludere hele økologien (jf. Smidt, 2002), men jeg mener likevel at de empiriske nedslagene jeg har gjort viser både bredde og dybde i denne skriveopplæringens økologi. I analysene ligger det et forsøk på å få fram spenninger og motsetninger, noe det økologiske perspektivet kan bidra med. Samtidig forsøker jeg også å få fram bestanddeler eller hendelser som går i dialog med hverandre. Med det i mente er et av formålene til denne studien å kunne bidra til tydeligere bevissthet rundt følgene didaktiske valg kan få, og en større bevissthet om hvor mye som sannsynligvis kan formes av våre egne diskurser og skrivesyn.

Dette er et komplekst masterprosjekt, og noe av utgangspunktet for den økologiske tilnærmingen var et ønske om å undersøke "hele greia", eller det vi kan kalle skrivekulturen på 8. trinn. Altså, hvilke skrivesyn og hvilken skriveopplæring er det egentlig elevene møter i norskfaget, når de starter på ungdomsskolen. Eller sagt på en annen måte, hva er det egentlig som foregår i skriveopplæringen, hva er det egentlig vi vektlegger eller hva er det vi uttrykker at bør være de viktigste elementene? I dette ligger det at elevene kan møte tanker, meninger og ytringer om skriving på ulike måter, som for eksempel i læringsressurser, lærerens iscenesettelser, lærerens rolle under skriving, vurderinger av skriving, skriveoppdrag eller lekseplaner. Med tanke på kompleksiteten et økologisk perspektiv tilbyr, har jeg arbeidet mye med å avgrense underveis med tanke på hva som skal være i forgrunnen og bakgrunnen av empiriske nedslag. Jeg har derfor valgt å snevre inn på områder der analysen har gitt meg spennende funn, og senere i oppgaven vil jeg redegjøre for dette.

1.3 Oppbygging av oppgaven

I kap. 2 vil jeg redegjøre for tidligere forskning som er av betydning og relevans for mitt forskningsprosjekt, og spesielt fokuserer jeg på studier av skrivesyn, skrivekulturer og skriveoppdrag. Videre vil jeg i kap. 3 introdusere relevant teori for dette prosjektet, og dermed den teoretiske forankringen for denne oppgaven. Her vil jeg redegjøre for skrivesynene som vil fungere som teoretiske briller inn mot analysen. Jeg bruker diskursbegrepet til Gee (2015b) som inngang til å forstå skrivesyn, samtidig som jeg redegjør for literacy (Barton, 2007). I kap. 4 vil jeg redegjøre for og drøfte den metodiske og vitenskapsteoretiske tilnærmingen i prosjektet. Denne innebærer en begrunnelse for valget av kvalitativ kasusstudie som forskningsdesign, i tillegg til at jeg vil komme inn på nødvendige valg og avgrensninger på grunn av et stort og komplekst materiale. Kap. 5 vil deretter presentere analysen og funnene. I analysekapitlet starter jeg med en analyse av årsplanen, før jeg deretter går videre til analysen av to ulike skriveoppdrag som empiriske nedslag. Det siste delkapitlet i analysen vil ta for seg lærernes ytringer og hvilke syn på skriving som kommer til uttrykk i disse. Til slutt vil kap. 6 inneholde en drøfting av funnene, sett i lys av forskningsspørsmål og problemstilling. Her vil fokuset spesielt ligge på ulike didaktiske innsikter og implikasjoner som kan oppstå ved spenninger og sammenhenger mellom skrivesyn.

2. Tidligere forskning

Det er forsket mye på skrivning og skriveopplæring i ulike kontekster, og det vil følgelig være flere svar på hva god skriveopplæring kan være. Som nevnt i innledningen er noe av formålet med denne studien å bidra til mer kunnskap og forståelse om hva som preger skriveopplæringen, hvordan den foregår og hvorfor den foregår akkurat slik. I undersøkelsen av skrivesyn, har det vært mye forskning og litteratur å forholde seg til. Det finnes derfor flere studier på skrivning og skriveopplæring som det er verdt å nevne i en litteraturgjennomgang. I dette kapitlet trekker jeg spesielt frem studier som på ulike måter er relevante for problemstillingen, og videre vil jeg komme inn på studier som har vært til inspirasjon med tanke på den metodologiske tilnærmingen.

2.1 SKRIV-prosjektet og NORM-prosjektet

Et forskningsprosjekt med betydning for denne studien er SKRIV-prosjektet. En viktig grunn til det er hvordan forskningsprosjektet forholder seg til skrivningen og skriveopplæringens hva, hvordan og hvorfor. Som nevnt er dette viktige momenter også i min studie. SKRIV-prosjektet ble igangsatt i kjølvannet av LK06, og selv om vi nå har fått en fornyet læreplan, inneholder læreplanen fortsatt overordnede tekster om skrivning som grunnleggende ferdighet. En viktig forutsetning i SKRIV-prosjektet er også et triadisk syn på skrivning, der innhold, form og formål betraktes som viktige elementer i skrivning og skriveopplæring (Smidt, 2010). I forbindelse med dette er det et viktig funn i SKRIV at skriveopplæringen bør legge større vekt på brukssiden og formålet i skriveopplæringen (Smidt, 2010). Ser vi dette i sammenheng med skrivesynene jeg bruker som analyseredskap i denne studien (se kap. 3.3), kan det for eksempel se ut til at et dyadisk syn på skrivning har vært mer fremtredende enn et triadisk og funksjonelt syn på skrivning. Dette funnet henger også sammen med funnene i LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020), der et viktig funn var at formålet ofte var utydelig i mange skriveoppdrag. Hvordan funnene i denne studien kan relateres til dette, er dermed interessant.

I tillegg påpeker SKRIV-prosjektet det hensiktsmessige med den triadiske tilnærmingen til sjanger (Smidt, 2010). I en studie av skrivesyn, er dette spesielt interessant i forbindelse med et sjangerorientert syn på skrivning (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Smidt (2010) påpeker at sjanger fort kan knyttes til form, mønstre og maler, men at det egentlig er både konteksten og formålet som skaper sjangeren. Når jeg analyserer skriveoppdrag i denne studien, er det dermed interessant å undersøke hvordan et sjangerorientert skrivesyn eventuelt kommer til uttrykk. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen av denne studiens funn.

I innledningen introduserte jeg begrepet skrivekultur, og dette vil fungere som et oppsummerende begrep i teorikapitlet. Grunnen til det er at skrivesynene som ligger til grunn for skriveopplæringen også er med på å forme ulike skrivekulturer. SKRIV-studiene er på mange måter også studier av ulike skrivekulturer, og på den måten er studiene interessante som en bakgrunn for å forstå hvordan skrivekulturer er i kontinuerlig bevegelse og utvikling. For eksempel pekte studien til Solheim et al. (2010) på tre skrivekulturer som alle hadde ulike tilnærminger til skrivning og skriveopplæring, og der formålets posisjon i skrivningen var av betydning. Dermed er det interessant å

undersøke om skrivesynene og tilnærmingene til skriving som min studie avdekker, også er med på å skape ulike skrivekulturer på samme måte som funnene i SKRIV-studiene.

En annen studie med relevans for denne studien er NORM-prosjektet. Et viktig mål for NORM-prosjektet var å utvikle en mer nyansert forståelse for hva skriving er og kan være (Matre et al., 2021), noe som kan relateres til ulike skrivesyn. I tillegg legger NORM-prosjektet til grunn en funksjonell forståelse av skriving, og undersøker hvordan en felles tilnærming og forståelse kan være til hjelp i arbeidet med og vurderingen av skriving (Matre et al., 2021). Dette skrivesynet utgjør også en del av de teoretiske brillene jeg bruker i analysen. NORM-prosjektet er et stort prosjekt med flere ulike dimensjoner, men det mest interessante for min studie er analysen av skriveoppdrag og hvilke didaktiske innsikter – eller implikasjoner – et felles syn på skriving kan se ut til å bidra med (Matre et al., 2021). For eksempel ser det ut til at norsklærerne blir mer bevisste på utformingen av skriveoppdrag, og at elevene får et større læringsutbytte (Matre et al., 2021). I min studie analyserer jeg ikke skriveoppdragene på bakgrunn av en felles forståelse, men jeg er i stedet opptatt av å analysere hvilke syn som kommer til uttrykk og hvilke tanker som ligger bak. Det er likevel interessant å drøfte hvorvidt imøtegående forståelser av skriving har vært med på å forme skriveopplæringen og de ulike skrivekulturene som min studie omfatter.

I NORM-prosjektets analyse av skriveoppdrag undersøkes både oppgaveformulering, innramming, designet på oppdraget og konteksten. Det er flere interessante funn her, som for eksempel at det er få autentiske skrivesituasjoner og det kan se ut til at det er krevende å designe gode oppdrag med flere funksjonelle dimensjoner i spill (Matre et al., 2021). NORM-prosjektet fant også skriveoppdrag som inviterte til andre skrivehandlinger enn den intenderte (Matre et al., 2021). I min studie analyserer jeg skriveoppdragene, men jeg spør også om hvilke tanker og idéer som lå bak disse. I denne prosessen er det mulig at skriveoppdraget uttrykker en ting, mens samtalen om skriveoppdraget og intensjonene noe annet.

Skrivekultur er også sentralt i NORM-prosjektet, der prosjektet viser til kjennetegn ved skrivekulturen i høytpresterende klasser. Viktige momenter her var hvordan skriveopplæringen tilpasses, hvordan vurdering integreres og hvordan elevene involveres i dette arbeidet (Matre et al., 2021). Dette henger også sammen med synet på skriving som prosess, og det ser ut til at et kjennetegn på gode skrivekulturer kan være å se på skriveprosessen som rekursiv i stedet for lineære (jf. Hoel, 1997 i kap. 3.3.3). Hvordan dette kommer fram i skrivekulturene jeg har et blikk for, er dermed interessant.

2.2 Studier av skriveoppdrag og skrivesyn

Som Otnes (2015a) påpeker, har det vært forsket lite på skriveoppdrag alene. Skriveoppdraget kan betraktes som et springbrett eller startpunkt for elevenes skriving, noe som forteller noe om viktigheten av å undersøke hvilken skriving oppdragene inviterer til (Otnes, 2015a). Denne studien undersøker som nevnt både oppgaveformulering og innramming av skriveoppdrag, slik Bakke og Skovholt (2015) og Bakke (2019) også har gjort. I disse studiene undersøkes innholdet og formen på skriveoppdragene, i tillegg til at bruken av dem. Det vil si at Bakke (2019) har observert hvordan de introduseres og iscenesettes, og analysert hvilke syn på skriving som kommer til uttrykk i samtalen norsklæreren har med elevene. Et tydelig funn er fokuset på sjanger og teksttype, og slik sett ser introduksjonene ut til å være orienterte mot

teksten (Bakke & Skovholt, 2015). Samtidig fant studien at skrivehandlinger og formålet med skriving også var brukt blant enkelte lærere, noe som i større grad går i dialog med det funksjonelle synet på skriving. Jeg undersøker også oppgaveformulering og innramming i mine empiriske nedslag, og ser på den måten på både innhold og form. Jeg undersøker derimot ikke direkte bruken fordi jeg ikke har observert hvordan skriveoppdragene iscenesettes. Likevel har bruken av skriveoppdrag vært en del av tematikken i intervjuet med lærerne, noe som gjør funnene ovenfor sentrale også for min studie. Vil det samme sjangerorienterte synet komme fram i intervjuene mine, eller vil lærerne trekke på andre skrivesyn?

I arbeidet med skrivesynene jeg redegjør for i kap. 3.3 har Ivanič (2004) vært en viktig teoretisk kilde til å forstå skrivesyn i sammenheng med begrepet diskurs. Hennes rammeverk med skrivediskurser har også vært brukt til å analysere både skriveoppdrag og skriveopplæring generelt. Blant annet har Veum (2015) gjennomført en diakron analyse av skriveoppdrag i læringsressurser. Hun undersøkte kun fire av skrivediskursene, men fant likevel en dreining mot mer funksjonell og sjangerorientert skriving, og det å se skriving som sosial praksis (Veum, 2015). Derimot er det få skriveoppdrag som er med på å fremme kritisk literacy som en del av skrivekompetansen. Et annet poeng med skriveoppdragene er relatert til temaet for skrivingen, og at temaet i stor grad ser ut til å ta utgangspunkt i hverdagsdomenet til elevene (Veum, 2015). Dette kan være positivt, samtidig som det kan være behov for andre skriveoppdrag også, som i større grad er utarbeidet på bakgrunn av norskfaglige premisser. Dette problematiseres også i analysen av skriveoppdrag i NORM-prosjektet, der det blant annet stilles spørsmål om skriveoppdragenes norskfaglige tematikk (Matre et al., 2021). Dette viser også hvordan skriveoppdragene i seg selv er med på å uttrykke syn på skriving og hvilken skriving som bør gjelde i norskfaget.

Når det gjelder skrivesyn i norskfaget, er det flere forskningsartikler som peker på en dominans av ferdighet, sjanger og prosess i norskfaget (Blikstad-Balas, 2018; Sturk et al., 2020). Dette betyr dermed at formålet med skrivingen, og det funksjonelle synet på skriving, ser ut til å komme mindre til uttrykk. I tillegg er det funnet få skriveoppdrag som alene har formål å fremme identitetsutvikling og kritisk literacy (Veum, 2015; Blikstad-Balas, 2018). Det er derfor interessant å se mine funn i sammenheng med forskningsfunnene nevnt ovenfor. Er den samme tendensen synlig i mine empiriske nedslag, eller viser mine analyser tendenser til flere syn på skriving? Dette vil være sentrale spørsmål jeg ønsker å ta med inn i drøftingen av funnene.

Til slutt er det relevant å nevne studien til Kjelen (2013) om litteraturundervisning i skolen. Den studien handler ikke om skrivesyn, men i stedet om hvilke syn på litteratur og dannelse som kommer til uttrykk i lærernes fortellinger. Det er ikke først og fremst funnene til Kjelen (2013) som er relevante for min studie, men det er i større grad problemstillingen og den metodologiske tilnærmingen som har vært til inspirasjon for arbeidet med min studie. For eksempel var dette en studie jeg undersøkte da jeg skulle tematisere og designe intervjuunderøkselsen, og da jeg laget intervjuguiden. I tillegg har tilnærmingen til Kjelen (2013) vært en inspirasjon for mitt eget arbeid med å utforme problemstilling og relevante forskningsspørsmål.

3. Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens teoretiske forankring. To begreper av betydning er begrepene diskurs og literacy, der jeg i stor grad vektlegger Gees (2015) og Bartons (2007) teoretiske perspektiver. Jeg vil starte med å redegjøre for diskursbegrepet i kap. 3.1, og hvordan det er relevant i denne studien. Deretter vil jeg redegjøre for literacy-begrepet i kap. 3.2, der jeg også vil redegjøre for Bartons (2007) økologiske metafor for literacy. I kap. 3.3 vil jeg hva redegjøre for ulike skrivesyn i norskfaget, da dette er spesielt viktig for analysetilnærmingen min i de ulike empiriske nedslagene. I kap. 3.4 vil jeg oppsummere teorikapitlet ved å forklare hva begrepet skrivekultur innebærer, et begrep som henger nært sammen med både skrivesyn og Bartons (2007) økologiske metafor for literacy.

3.1 Diskursbegrepet som inngang til å studere skrivesyn

I en undersøkelse av skrivesyn er diskursbegrepet sentralt. En av grunnene til det er forståelsen av diskurser som noe foranderlig, og noe som skapes i samhandling mellom ulike yringer (Gee, 2015b). Og det er nettopp i denne samhandlingen at skrivesyn ofte kan komme til uttrykk. Én forståelse av begrepet er at diskurs "comprises all forms of meaningful semiotic human activity seen in connection with social, cultural, and historical patterns and developments of use." (Blommaert, 2005, s. 3). Sitatet viser det komplekse og sammensatte i diskursbegrepet. Slik jeg tolker sitatet, handler det om at diskurs er et slags overordnet begrep for alle meningsbærende tanker og handlinger vi gjør som mennesker, og at disse både former og formes av ulike mønstre eller konvensjoner i den sosiokulturelle og historiske konteksten.

Der begrepet tidligere ble brukt mer som et lingvistisk begrep, er det nå mer og mer vanlig å omtale diskurs som et utvidet begrep, innvevd i sosiale praksiser og ulike kontekster (Blommaert, 2005). Dette kan vi også kjenne igjen i andre definisjoner av begrepet. Gee (2015b) hevder for eksempel at det ikke gir mening å betrakte språk som løsrevet fra diskurser. I stedet må disse begrepene sees i sammenheng. Ulike sosiale språk er på kompliserte vis tilknyttet ulike diskurser (Gee, 2015b). Gee (2015b, s. 4) definerer diskurser som "ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking and, often, reading and writing that are accepted as instantiations of particular identities by specific groups". Denne definisjonen viser på samme måte som Blommaert (2005) sin, at diskurs er sammensatt og at diskurser og språk er innvevd i ulike kontekster. Sitatet til Gee (2015b) brukes i denne studien som et utgangspunkt for å forstå skrivesyn i skriveopplæringen. Som sitatet forteller kan diskurser være ulike anerkjente mønstre for skrivning, i ulike kontekster. Med ordet "instantiations" forstår jeg *uttrykk*, mens "particular identities" kan omfatte både elever og lærere. Specific groups kan for eksempel referere til enkeltlæreren, grupper av lærere eller forfattere av ulike læringsressurser, men det kan også referere til elever. Det er for eksempel ikke usannsynlig at lærere og elever på 8. trinn vil ha ulike tanker og oppfatninger om hva skrivning er og består av. På den måten gir sitatet grunnlag for å diskutere spørsmålene om hva skrivning kan være og hvordan skriveopplæring kan eller bør foregå i skolen. Hvilken skrivning er det for eksempel lærerne eller læringsressursene vil at elevene skal lære som aksepterte uttrykk, og hva er det de vektlegger? Diskursbegrepet åpner for å stille slike spørsmål i forbindelse med skrivesyn.

I sitt skille mellom diskurser med liten "d" og stor "D", gjør Gee (2015b) et poeng av at de store diskursene (med stor "D") alltid er mer enn bare språk. Det handler ikke bare om hva som ytres, men også hvordan, på hvilken måte og i hvilken sammenheng. Når jeg bruker dette begrepet i forbindelse med skrivning og skriveopplæring, er det fordi det finnes ulike måter å omtale, betrakte og verdsette skrivning på, og det finnes ulike måter å drive skriveopplæring på og ulike elementer å vektlegge. Det er dette som ligger til grunn når Ivanič (2004) bruker denne diskursforståelsen for å definere det hun har omtalt som skrivediskurser – ulike måter å tenke og snakke om skrivning på. Videre er det dette Smidt (2009, s. 312) har omtalt som ulike syn på skrivning og skriveopplæring i sin redegjørelse for Ivanič (2004) sine skrivediskurser (se kap. 3.3 for utdyping av skrivesyn). På et vis handler dermed skrivediskurs og skrivesyn om det samme, fordi begge deler handler om hvordan vi foretar valg, handlinger og ytringer basert på verdier, tankesett, ideologier, oppfatninger og holdninger i ulike kontekster. På samme måte som diskursene er foranderlige, vil dermed også skrivesyn kunne forandre seg i takt med den historiske og sosiokulturelle konteksten. Både læreplaner og læringsressurser utgjør for eksempel deler av denne konteksten, og i min studie er det slik at norsklærerne har vært del av ulike kontekster fordi de har ulike bakgrunner og erfaringer. Dette kan også være med på å forme skrivesynene som kommer til uttrykk.

Gee (2015b) skiller også mellom det han omtaler som primære og sekundære diskurser. Den primære diskursen er som oftest en livslang diskurs som skapes og konstrueres fra barndommen av, og kan komme til uttrykk gjennom de meningene, tankene, verdiene, ferdighetene og handlingene som vi har med oss hjemmefra (Gee, 2015b). Samtidig vil vi senere i livet bli en del av ulike sekundære diskurser, og skolen er et eksempel på en slik diskurs. I skolen vil både læreren og elevene ha med seg sine egne primære diskurser, og disse vil både forme og formes av det som foregår i klasserommet. Samtidig har lærerne også med seg erfaringer fra ulike sekundære diskurser, som også kan være med på å uttrykke ulike skrivesyn. Denne forståelsen av diskursbegrepet er også viktig å ha med inn i analysen av skrivesyn. Dersom et skriveoppdrag for eksempel blir benyttet og verdsatt på ulike måter på ett og samme trinn, kan en av forklaringene være at norsklærerne også trekker på ulike diskurser – både primære og sekundære. Analysen vil også vise eksempler på situasjoner der lærerne trekker på ulike diskurser i samtale om skrivning, eller der de trekker elevene inn i andre sekundære diskurser. "Magasin-oppdraget" er et slikt eksempel, der elevene blir invitert inn i en journalist eller avisdiskurs. Dette betyr også at den sosiokulturelle konteksten er en sentral del av hvordan diskurser og skrivesyn konstrueres og skapes.

3.2 Et utvidet literacy-syn som utgangspunkt for sammensatte skrivesyn

Literacy-begrepet gir også en viktig forståelsesramme for denne studien, og noe av grunnen til det er sammenhengen mellom begrepene diskurs og literacy. Gee (2015a) omtaler literacy som mer enn den mentale evnen til å lese og skrive, og knytter begrepet til sosial praksis. Dette betyr at det å lese og skrive ikke bør sees på som isolerte handlinger, men at handlingene i stedet er innvevd i en større sosiokulturell kontekst. Videre hevder Barton (2007) at "literacy has become a code word for more complex views of what is involved in reading and writing" (s. 5). Her påpeker Barton kompleksiteten i literacy-begrepet, og antyder at det finnes ulike forklaringer og syn på hva det innebærer. Dette kan vi også kjenne igjen i Skaftuns (2015) forståelse av

literacy som tilgangskompetanse; et syn som på samme vis som Gee (2015a) sitt legger til grunn at literacy er en del av den sosiale praksisen i samfunnet, der literacy kan være med på å gi tilgang til ulike sider i samfunnet der tekst inngår. Det er disse ulike sidene vi kan forstå som Gees (2015b) sekundære diskurser, og ifølge Gee (2015b) er det nettopp dette literacy er – å beherske sekundære diskurser. Fordi vi kan være del av flere ulike sekundære diskurser, vil det dermed også finnes ulike literacier (Barton, 2007; Gee, 2015b). Dette kan vi også knytte til skrivesyn, på den måten at et utvidet syn på literacy også vil være et utgangspunkt for et bredt syn på skriving. I en analyse av skrivesyn slik som i denne studien, ligger det et bredt syn på literacy til grunn for å forstå hva skriving er, når, hvordan og hvorfor skriving foregår. Når jeg for eksempel spør informantene om når elevene skriver eller hvordan lærerne forstår skriving, vil svarene her kunne uttrykke både syn på literacy, skriving og skriveopplæring. Eller når jeg til slutt spør informantene om hva de ser på som den viktigste skrivekompetansen etter endt grunnskole, er det nettopp med tanke på et syn på literacy som tilgangskompetanse.

For å forklare og forstå hvordan literacy kan knyttes til menneskelig aktivitet, tar Barton til orde for en økologisk metafor for literacy (Barton, 2007, s. 29). Biologisk sett forstås økologi som forholdet mellom en organisme og dens omgivelser. Denne metaforen kan være nyttig for å forstå kompleksiteten i literacy-begrepet, og hvordan literacy både påvirker og påvirkes av ulike aktører og kontekster (Barton, 2007). I denne studien utgjør det spesifikke 8. trinnet økologien, og innenfor økologien foregår det mange ulike hendelser som involverer skrift. Metaforen, og det økologiske perspektivet, er spesielt viktig for denne masterstudien, fordi det også kan hjelpe til med å forstå hvordan de ulike elementene, aktivitetene og ytringene i skriveopplæringen er knyttet sammen, og påvirker hverandre gjensidig. På hvilken måte vil for eksempel skrivesyn som kommer til uttrykk hos en lærer, påvirke skriveopplæringen? Eller hvordan vil skrivesyn som kommer til uttrykk i en læringsressurs påvirke norsklæreren? Bakken og Andersson-Bakken (2016) peker for eksempel på at det er institusjonene som regulerer mye av det sosiale samspillet, og dette vil også være tilfellet i skolen, klasserommet og skriveopplæringen. Når vi stiller oss selv slike spørsmål, er det naturlig at vi vil kunne få ulike svar i ulike klasserom. Dette betyr at det også kan eksistere ulike kulturer for skriving. I den forbindelse kan vi også si at den økologiske metaforen henger nært sammen med begrepet skrivekultur, som jeg vil redegjøre for i kap. 3.4.

I sin drøfting av literacy-begrepet skiller Barton (2007) mellom begrepene literacy-praksiser og literacy-hendelser, og dette skillet har også betydning for denne masterstudien. Literacy-hendelser forklares som "all sorts of occasions in everyday life where the written word has a role", og påpeker videre at disse hendelsene er viktig for å forstå hvordan literacy faktisk brukes i samfunnet (Barton, 2007, s. 35). Både i hverdagslivet og i skolen finner vi mange slike literacy-hendelser. Når elevene på 8. trinn arbeider med *Norsk 8*, et skriveoppdrag eller lignende, snakker vi om ulike literacy-hendelser. Både norsklærerne og elevene tar del i slike hendelser, samtidig som de trekker på ulike literacy-praksiser. Dette forklarer Barton (2007) som kjente mønstre for hvordan vi leser og skriver, og påpeker videre at hvert enkelt individ har med seg sin egen kulturelle kunnskap til literacy-hendelsen. Igjen vil dette føre til at hendelsene formes på ulikt vis, noe vi for eksempel kan være vitne til i skolen når en tekst mottas og leses på ulike måter fordi elevene også trekker på ulike praksiser. Med andre ord handler literacy om å forstå de ulike literacy-hendelsene som innvevd i en større sosiokulturell kontekst, der konteksten både former og formes. Mange literacy-hendelser

foregår på et vis primært innenfor en skolediskurs med sine literacy-praksiser (jf. Gee, 2015b sine sekundære diskurser). Samtidig vil analysen vise hvordan skriveoppdrag som literacy-hendelser også kan invitere elevene inn i andre sekundære diskurser. Det samme gjelder ytringene til de fire norsklærerne angående literacy-hendelsene som har foregått. De vil trekke på ulike literacy-praksiser i forbindelse med skriveoppdrag og skriveopplæring, noe som betyr at det vil kunne komme ulike sekundære diskurser til uttrykk.

Selv om jeg ikke undersøker iscenesettelser i klasserommet, inngår læringsressursen jeg undersøker i ulike literacy-hendelser når den brukes i undervisning. Samtidig som læringsressursen er utformet på bakgrunn av ulike literacy-praksiser, vil den bli møtt og tolket på ulike måter fordi både læreren og elevene trekker på ulike diskurser og praksiser. Dokumentene jeg undersøker – enten det er et gitt skriveoppdrag eller en årsplan – vil være en del av både literacy-hendelser og praksiser. Selv om jeg ikke studerer selve literacy-hendelsen der dokumentene produseres, er det likevel resultater av både hendelser og praksiser. Alle de empiriske nedslagene jeg gjør i årsplanen vil i seg selv representere literacy-hendelser. Disse er igjen laget – og vil bli omtalt – på bakgrunn av literacy-praksiser. Det er disse literacy-hendelsene og praksisene, sammen med læringsressursene, som er med på å utgjøre den økologien jeg undersøker. Samtidig vil noen av disse dokumentene inngå i nye literacy-hendelser, fire kvalitative forskningsintervjuer, noe jeg vil komme tilbake til i kap. 4 om metodologisk tilnærming. Det er også slik at jeg diskuterer ulike literacy-hendelser med lærerne, og her vil lærerne ha ulike diskurser og praksiser å trekke på. Når Barton (2007) bruker den økologiske metaforen for literacy, tar han samtidig til orde for et syn literacy som en del av en større kontekst, der literacy-hendelser og praksiser både påvirker og påvirkes av de ulike kontekstene de inngår i. Det er i slike prosesser skrivesyn vil kunne komme til uttrykk.

3.3 Skrivesyn i norskfaget som teoretisk utgangspunkt

Skrivesyn handler som nevnt om hvordan vi forstår skrijving, og hvilke tilnærminger vi har til skrijving og skriveopplæring. Slik sett er det nødvendig å se skrijving og skriveopplæring som sammenflettet, i og med at det kan være vanskelig å skille synene på disse fra hverandre i praksis i skolen. Det vil til enhver tid eksistere ulike, foranderlige meninger, tanker, verdier og holdninger knyttet til skrijving (jf. Gee, 2015b), og på den måten kan vi også si at det eksisterer ulike foranderlige syn på skrijving (Hoel, 1997; Ivanič, 2004; Smidt, 2009).

Skrivesynene jeg har vektlagt som teoretisk utgangspunkt har sine opphav i ulike forståelser av og tilnærminger til skrijving. Jeg vil derfor redegjøre for forståelser av skrijving som kommer til syne i teori og faglitteratur om skrijving, og dra veksler på disse i analysen. Som jeg vil komme inn på i metodekapitlet, er analysen drevet vekselvis mellom teori og empiri. Det betyr at enkelte skrivesyn, som for eksempel det dyadiske, først og fremst er med fordi det har kommet til uttrykk i empirien. I dette ligger også noe av begrunnelsen for å bruke skrivesyn som begrep, i stedet for skrivediskurs, selv om disse to begrepene i hovedsak uttrykker det samme. I mye av litteraturen som forholder seg til norsk klasseromskontekst, er skrivesyn ofte benyttet som begrep. Ivanič (2004) sine skrivediskurser og Gee (2015b) sin diskursforståelse, er likevel viktige for å forstå og tolke hva som kommer til uttrykk i de empiriske nedslagene.

I norsk litteratur er det pekt på ulike tilnærminger som er mulig å kjenne igjen, og som bygger på ulike språksyn. Vi kan for eksempel skille mellom formelle, kreative og funksjonelle syn på språk og skriving (Berge, 1988; Fjørtoft, 2014). Et formelt syn retter fokus mot selve teksten, og de grammatiske og tekstlingvistiske elementene (Berge, 1988; Fjørtoft, 2014). Et kreativt syn handler derimot mer om å produsere innhold og det å arbeide med skriving som prosess, mens det funksjonelle synet vektlegger mottaker og kontekst i større grad (Berge, 1988; Fjørtoft, 2014). Dette viser også hvordan ulike språksyn også kan uttrykke ulike diskurser, slik Gee (2015b) er inne på.

Askeland og Aamotsbakken (2012) beskriver også tre tilnærminger til skriving, som er relevante for å forstå skrivesynene. Her handler det om å se teksten som produkt, prosess eller sosial interaksjon (Askeland & Aamotsbakken, 2012). I sin redegjørelse viser de til Hyland (2009), og det som han i senere utgave har definert som tekstorienterte, skriverorienterte og leserorienterte syn på skriving (Hyland, 2016). Om vi ser teksten først og fremst som et produkt, vil det raskt kunne føre til at skrivingen også vil være orientert mot produktet. Et slikt syn kan sies å være sammenfallende med det formelle synet nevnt ovenfor, en diskurs der teksten som produkt eller objekt er det viktigste. Ved å se tekst og skriving som prosess – altså en mer skriverorientert diskurs – handler det ifølge Hyland (2016) om skriverens personlige kreativitet, den kognitive prosessen som foregår i løpet av en skriveprosess eller det å se skrivingen som en literacy-hendelse der den umiddelbare konteksten også spiller en rolle for selve skriveprosessen. Denne tilnærmingen kan minne om det kreative synet nevnt i forrige avsnitt. Den tredje og siste tilnærmingen legger større vekt på konteksten, og er dermed uttrykk for en mer leserorientert og sosialt orientert diskurs (Askeland & Aamotsbakken, 2012). Dette synet kan sammenfalle med det funksjonelle synet beskrevet av Berge (1988), der mottaker og kontekst er viktige elementer. Slik sett kan vi si at tilnærmingene til skriving spenner mellom diskurser orientert mellom tekst, skriver og leser, og diskurser som i mindre eller større grad tar konteksten i betraktning.

Inne i disse tilnærmingene, finner vi en del dikotomiske syn som også er omtalt i annen litteratur om skrivesyn. For eksempel kan vi snakke om skriving som produkt i motsetning til skriving som prosess (Hoel, 1990), og vi kan snakke om et individualistisk syn på skriving i motsetning til et sosialt syn på skriving (Stock, 2019). Hoel (1997) nevner også et skille mellom innoverrettede og utoverrettede syn på skriving, noe vi i senere litteratur kan kjenne igjen som tenkeskriving og presentasjonsskriving (Dysthe et al., 2010). Disse synene på språk, tekst og skriving gir et bilde av ulike forståelser av og tilnærminger til skriving – eller ulike diskurser. Samtidig er jeg i mitt masterprosjekt avhengig av enda mer spesifikke skrivesyn som en del av analysetilnærmingen, slik at jeg lettere kan tolke skrivesyn i de ulike empiriske nedslagene. Utgangspunktet blir derfor seks skrivesyn, som jeg vil benytte som utgangspunkt for analysen av skriveoppdragene i kap. 5.

3.3.1 Et ferdighetsorientert syn på skriving

Et skrivesyn som vi i stor grad kan knytte til en formell og tekstorientert diskurs, er det vi kan kalle et *ferdighetsorientert* skrivesyn. Innenfor et slikt skrivesyn vil skriving i stor grad handle om å lære seg formelle ferdigheter ved det å produsere tekst, noe som også kan indikere at produktet er viktigere enn prosessen. Stock (2019) omtaler dette synet som det å se skriving som en instrumentell ferdighet. Det er etter min mening en fin

beskrivelse, fordi det viser det instrumentelle og normative som kan ligge til grunn for dette synet, der skriving sees på noe som kan læres på bakgrunn av for eksempel eksplisitte og instrumentelle øvingsoppgaver som er løsrevet fra sosial praksis og kontekst. Her kan vi fort falle for fristelsen til å gjøre en kobling til læreplanen (LK20) og den grunnleggende ferdigheten å kunne skrive. Smidt (2009) hevder at dette synet har fått en renessanse i LK06 gjennom nettopp de grunnleggende ferdighetene, og det er vanskelig å være uenig i det. For eksempel er det betydningsfull forskjell på den engelske inspirasjonen "key competencies", og den norske oversettelsen grunnleggende ferdigheter. Nøkkelkompetanse går på et vis enda mer i dialog med synet på literacy som tilgangskompetanse (jf. Skaftun, 2015), mens grunnleggende ferdigheter umiddelbart høres mer ferdighetsorientert ut. Samtidig er det mulig å tolke læreplanen som et noe mer utvidet syn på literacy og skriving, i og med at for eksempel prosess og kontekst også nevnes som viktige elementer i skrivingen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Med det ferdighetsorienterte skrivesynet mener jeg dermed et enda snevrere syn på skriving enn det vi finner i læreplanen, der teksten som nevnt er løsrevet fra og uavhengig av kontekst, og der det i større grad handler om å lære seg lingvistiske ferdigheter og syntaktiske mønstre (Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Grammatikk og rettskriving vil bli sett på som viktige elementer i en eksplisitt skriveopplæring, og vurderingen vil i stor grad kunne uttrykke et normativt syn fordi fokuset først og fremst er rettet mot teksten som produkt. Ivanič (2004) har definert dette skrivesynet som en ferdighetsdiskurs, og ifølge Smidt (2009) finner vi sjelden dette synet i rendyrket forstand i norske klasserom. Likevel kan dette synet komme til uttrykk i ulike medierende ressurser, og det kan skapes gjennom ulike diskurser. I en læringsressurs eller et klasserom vil dette synet komme til uttrykk i skriveoppdrag som for eksempel legger særlig vekt på formelle krav og ferdigheter, som tegnsetting, rettskriving og grammatikk. I tillegg vil vi kjenne igjen dette skrivesynet i oppdrag knyttet til det å skrive riktig eller bygge opp setninger riktig. I læringsressurser kan slike oppdrag ofte være en del av grammatikkoppgavene, der elevene for eksempel blir bedt om å skrive et avsnitt der de bruker ordklasser på rett måte.

3.3.2 Et ekspressivt syn på skriving

Innenfor et ekspressivt skrivesyn ligger fokuset først og fremst på å uttrykke opplevelser, tanker og erfaringer gjennom skriving (Ivanič, 2004; Smidt, 2009), uten nødvendigvis å legge vekt på hverken mottaker eller kontekst. Slik sett går dette synet i større grad i dialog med en mer individualistisk diskurs (jf. Hoel, 1997; Stock, 2019). I skolens skriveopplæring vil et slikt skrivesyn kunne komme til uttrykk på ulike måter. For det første vil skriveoppdrag som vektlegger originalitet, interessant innhold og skriverens egne tanker kunne knyttes til et slikt syn. I dette ligger det også at skrivingen fortsatt – på lik linje med et ferdighetsorientert syn – kan være rettet mot teksten som produkt fordi et slikt skriveoppdrag ofte skal leses av en lærer. Innenfor dette synet er imidlertid interessant innhold vektlagt framfor formen på teksten. For det andre kan et slikt skrivesyn komme til uttrykk gjennom det Dysthe et al. (2010) omtaler som tenkeskriving. I slik skriveopplæring handler det om å uttrykke egne tanker gjennom skrivingen, og dette finner vi flere eksempler på i klasserommet og ulike medierende ressurser. For eksempel kan elevene bli bedt om å tenkeskrive ut fra et tema, før de leser en tekst, ut fra et bilde eller lignende. I slike tilfeller er det ikke fokus på produktet, men i større grad skriverens egen tankeprosess som skal komme frem fordi det vil hjelpe

elevene i den neste fasen. Slik sett går dette skrivesynet også i dialog med det å se skriving som en prosess. Smidt (2009) har beskrevet dette synet som et elevorientert syn, noe som er en god beskrivelse fordi utgangspunktet for skriving vil være elevenes egne interesser, tanker og erfaringer.

I sin redegjørelse for skriveprosesser har Ivanič (2004) definert dette som en kreativitesdiskurs. Samtidig viser Sturk et al. (2020) også til en syvende diskurs fra Ivanič, omtalt som diskursen for å tenke og lære, noe vi også kan koble til tenkeskriving. Selv om disse i Sturk et al. (2020) er omtalt som to ulike skriveprosesser, ønsker jeg å inkludere tenkeskriving i det ekspressive synet i min analyse. Grunnen til det er nettopp at det ekspressive synet – altså skriverens egne tanker, erfaringer, opplevelser om et emne – ofte vil være utgangspunktet for tenkeskrivingen.

Som jeg kommer tilbake til i analysen, kommer dette skrivesynet til uttrykk på to måter i empirien. For det første i skriveoppdrag der interessant innhold er vektlagt og der elevenes interesser gjerne er utgangspunktet for skrivingen. Slike oppdrag vil for eksempel ikke referere til teksttyper, og vil i stor grad åpne for egne tanker og meninger. For det andre kommer skrivesynet til uttrykk i empiriske nedslag der norsklærerne legger opp til tenkeskriving som literacy-hendelse (jf. Barton, 2007).

3.3.3 Et prosessorientert syn på skriving

Noen av skriveoppdragene i empirien min vektlegger skriveprosessen i stor grad, noe som kan uttrykke et prosessorientert syn på skriving. Dette synet handler i utgangspunktet om to aspekter. For det første dreier skriveprosessen seg om de mentale og kognitive prosessene som foregår hos skriveren (Ivanič, 2004). Slik sett går dette synet også i dialog med et skriverorientert syn (Hyland, 2016). For det andre vil skriving som prosess i skriveopplæringen også dreie seg om å bruke ulike praktiske metoder som hjelpemidler underveis i skriveprosessen (Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Slike praktiske arbeidsmåter kan for eksempel være idémyldring, tankekart, planlegging, revisjon, samtale om tekst og det å skrive ulike utkast. Bruk av slike arbeidsmetoder vil da fordre eksplisitt opplæring i klasserommet, og på den måten blir også prosessen et verktøy for å skape et godt produkt (Ivanič, 2004). Dette betyr at konteksten også spiller en rolle for hvordan dette skrivesynet kommer til uttrykk, fordi læringsressurser og skriveoppdrag ofte vil ha tips eller oppfordringer som dreier seg om det å arbeide med skriveprosessen.

Hoel (1997) peker også på to underprosesser når det gjelder skriving som prosess, noe som også kommer til uttrykk i de empiriske nedslagene i analysen. På den ene siden kan planlegging og skriving betraktes som to atskilte prosesser, i det som omtales som et lineært syn på skriving. I praksis vil dette bety at elevene planlegger først, før de deretter skriver den ferdige teksten sin. På den andre siden viser Hoel (1997) til et rekursivt syn på skriving som prosess, der skriving og revisjon er to uatskillelige prosesser som foregår kontinuerlig og er integrerte i hverandre.

Ifølge Smidt (2009) kan dette synet gjenkjennes som prosessorientert skrivepedagogikk i Norge. Her er det viktig å være bevisst på at dette synet på skriving også sjelden kommer til uttrykk alene i skriveopplæringen, men at det kan gå i dialog med ulike tilnærminger til og forståelser av skriving. I læringsressurser og skriveoppdrag vil dette

synet ofte kunne komme til uttrykk gjennom oppfordringer til ulike prosesser før skrivingen, underveis og etter skrivingen. I tillegg vil bruk av førsteutkast, hverandrevurdering og egenvurderinger også være elementer som kan uttrykke et prosessorientert syn på skriving. I forbindelse med dette, er det også interessant å undersøke hvorvidt et lineært eller rekursivt syn på skriving som prosess kommer til uttrykk (jf. Hoel, 1997). En utfordring knyttet til dette synet – også påpekt av Ivanič, 2004) – er knyttet til vurderingskriterier (som er en del av innrammingen jeg undersøker). Fordi deler av prosessen også foregår mentalt, er det vanskelig å vurdere kvaliteten i prosessarbeidet. Dermed vil vurderingen likevel i stor grad være knyttet til produktet, selv om det også er foreslått å for eksempel levere refleksjonsnotat som et tillegg til teksten (Ivanič, 2004). En utfordring med dette er imidlertid at elevene vil ha ulike forutsetninger for å kunne fremstille sin egen prosess skriftlig, og dermed kan det gi et ujevnt bilde av elevenes skriveprosess.

3.3.4 Et sjangerorientert syn på skriving

Skriving kan også handle om å lære seg å skrive ulike teksttyper, som for eksempel det å skrive fortelling, fagartikkel eller eventyr. Et slikt skrivesyn kommer ofte til uttrykk i empirien min, og dette kan vi kjenne igjen som et sjangerorientert skrivesyn (Smidt, 2009). I skriveopplæring generelt kan dette skrivesynet komme til uttrykk på ulike måter. Det kan foregå ved hjelp av implisitt læring, som vil si at elevene lærer sjanger indirekte gjennom lesing og skriving ut fra bestemte formål og mottakere (Smidt, 2009). Samtidig kan opplæring foregå på en eksplisitt måte, ved at elevene får undervisning i bestemte sjangertrekk før de skal skrive tekster. Et eksempel på dette er det som i litteratur er omtalt som den australske sjangerskolen (Smidt, 2009, s. 319). Et slikt sjangerorientert skrivesyn kan vi ofte kjenne igjen ved bruk av eksempeltekster, eksplisitt opplæring av sjangertrekk og konstruksjon av tekst i fellesskap. I slike tilfeller kan det også være at det å lære sjangertrekk blir framstilt som et viktig premiss på skrivingen, og at det på den måten preges av et normativt skrivesyn. Samtidig kan skriveopplæringen også legge til rette for at elevene skal eksperimentere med ulike sjangre, uten det normative fokuset på sjangertrekk. Da vil tlinæring i større grad være implisitt. I stor grad vil dette skrivesynet kunne kjennes igjen både i oppgaveformuleringer og innrammingen av skriveoppdrag. Om vi ser på dette synet gjennom diskursbegrepet, har Ivanič (2004) definert dette skrivesynet som en sjangerdiskurs i sitt teoretiske rammeverk. I de empiriske nedslagene vil både implisitt og eksplisitt bruk av sjanger komme til uttrykk, noe jeg vil komme tilbake til i analysen.

Dette skrivesynet går i dialog med et tekstorientert syn på språk og skriving (Hyland, 2016). Samtidig er sjanger ikke løsrevet fra kontekst, og sjangre vil forandre seg i takt med den historiske og sosiokulturelle konteksten. Også innenfor dette synet er det vanskelig å utvetydig si at skriving som teksttype forholder seg til enten produktet eller skriveprosessen. På den ene siden er formen på teksten, med sine sjangerkonvensjoner viktige, og dermed også produktet. På den andre siden har vi, slik Smidt (2009, s. 314) påpeker, ofte sett dette skrivesynet forent med prosessorientert skriving i norsk skole.

I analysen av skriveoppdrag, kommer dette skrivesynet for eksempel til uttrykk ved referanser til teksttype. Videre er oppgaveformuleringen og innrammingen av oppdragene (innholdskriterier, vurderingskriterier og lignende) også viktige holdepunkter for å kunne tolke et slikt skrivesyn. Om sjangertrekkene fremstår som normative i

elevenes skriving eller ikke, vil også kunne fortelle noe om hvorvidt det legges opp til eksplisitt eller implisitt bruk av sjanger.

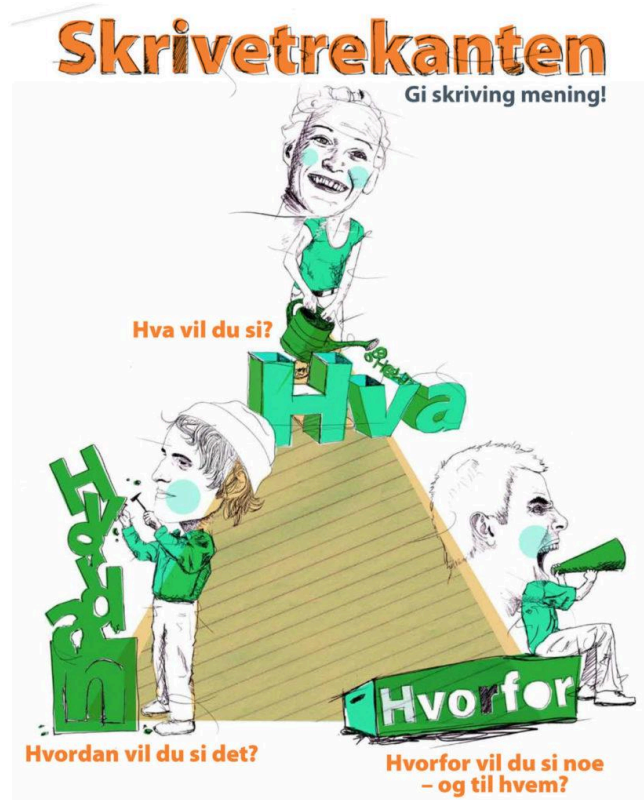
3.3.5 Et dyadisk syn på skriving

I de empiriske nedslagene kommer det også til syne det Myklebust (2018) har beskrevet som et dyadisk syn på skriving. Dette synet forholder seg til form og innhold som to sentrale elementer i skrivingen. Slik sett kan vi koble flere skrivesyn til dette synet. Med form kan vi tenke på et sjangerorientert eller ferdighetsorientert syn, og innhold kan vi koble til det ekspressive synet på skriving. Myklebust beskriver dette som et mer tradisjonelt syn, som dominerte tidligere (Myklebust, 2018, s. 35). I dag kjenner antakeligvis de fleste norsklærere godt til det triadiske synet og skrivetrekanten (se kap. 3.3.6), som på et vis kan sees på som utviklet fra det dyadiske synet. Grunnen til at jeg likevel vil inkludere dette synet, er for det første at det kommer til uttrykk i de empiriske nedslagene. For det andre ønsker jeg å undersøke om det fortsatt er tilfelle i mange skriveoppdrag at formålet med skrivingen er underkommunisert eller utydelig. Det var for eksempel et av funnene til Blikstad-Balas og Roe (2020), noe som antyder at det fortsatt er aktuelt å forholde seg til dette synet i studier av skriveoppdrag og skrivesyn. I skriveoppdrag vil et slikt syn dermed kunne gjenkjennes ved eksplisitte referanser til formen på teksten, og samtidig innholdet som skal være med. Formålet, skrivesituasjonen og mottaker vil derimot være mer utydelige elementer i skriveoppdraget. På samme måte vil norsklæreres ytringer som handler om form og innhold også kunne uttrykke dette synet.

3.3.6 Et funksjonelt syn på skriving

Det funksjonelle synet på skriving kan vi koble til en forståelse av skriving som sosial praksis, der konteksten i form av for eksempel mottaker og formål spiller en stor rolle for skrivingen som literacy-hendelse (jf. Berge, 1988; Askeland & Aamotsbakken, 2012). Innenfor dette synet er det viktigste med skrivingen å kommunisere hensiktsmessig og forståelig med andre mennesker, og det å kunne ta i bruk språket på hensiktsmessige måter i ulike situasjoner (Kvithyld et al., 2014; Matre et al., 2021). Formålet med skrivingen – eller hva skrivingen skal brukes til – er dermed et svært viktig element, og sees på som førende for skrivingen (Ivanič, 2004; Smidt, 2009; Iversen, 2014).

Et fint utgangspunkt for bedre å forstå hva dette synet handler om er Skrivetrekanten. Som didaktisk hjelpemiddel vektlegger Skrivetrekanten både innhold, form og formål som viktige elementer for at elevene skal få oppleve hensiktsmessige og meningsfulle skriveoppgaver (Smidt, 2010; Skrivesenteret, 2021). På den måten forutsetter det funksjonelle synet på skriving et triadisk syn på skriving (Smidt, 2010), og dermed står dette synet som en slags videreføring av det tradisjonelle dyadiske synet omtalt i forrige delkapittel.



Figur 3.3.6: Skrivetrekannten (Skrivesenteret, 2021)

Iversen (2014) påpeker også at skrivehandlingsbegrepet blir sentralt innenfor dette skrivesynet, noe som betyr at vi kan se til Skrivehjulet som forklaringsmodell. Skrivehjulet vektlegger det funksjonelle ved skrivningen, og er en teoretisk modell for å synliggjøre hvilke funksjoner skrivningen kan ha i samfunnet (Matre et al., 2021). Et slikt skrivesyn dreier seg da om det funksjonelle ved skrivningen, eller hva som er mulig å oppnå gjennom skrivning i ulike situasjoner eller sammenhenger (Matre et al., 2021). Ivanič (2004) har definert dette skrivesynet som "a social practices discourse" i sitt analytiske rammeverk, noe som på norsk er omtalt som sosial praksis-diskursen (Smidt, 2009).

I skriveoppdrag og skriveopplæring vil vi kunne kjenne igjen et slikt skrivesyn ved et fokus på formålet med skrivningen, og i hvilken grad skrivesituasjonene er iscenesatte med autentiske eller forestilte mottakere (Smidt, 2009). Dette betyr at også innrammingen av selve skriveoppdraget vil være sentralt for å kunne spore et slikt skrivesyn. Når jeg bruker dette skrivesynet i analysen er det for å undersøke hvorvidt formålet med skrivningen er førende eller ikke, og om skriveoppdraget for eksempel inviterer elevene inn i en autentisk, virkelighetsnær eller fiktiv skrivesituasjon eller kontekst der de må forholde seg til både formål og mottaker (jf. Otnes, 2014).

I Ivanič (2004) sitt rammeverk nevner hun også det hun omtaler som en sosiopolitisk skrive-diskurs, som den siste diskursen. Jeg går ikke inn i analysen med denne skrive-diskursen som et eget skrivesyn, men den er likevel verdt å nevne i forbindelse med et funksjonelt syn på skrivning. Denne skrive-diskursen dreier seg om synet på skrivning som en sosiopolitisk konstruert praksis som kan bidra til identitetsutvikling, og skrive-diskursen kobles gjerne til kritisk literacy (Ivanič, 2004; Smidt, 2009; Veum, 2015). På den måten blir formålet også en viktig forutsetning for skrivning, og da er det

heller ikke unaturlig at denne skivediskursen ofte er å finne i sammenheng med sosial praksis-diskursen, slik Ivanič (2004) påpeker. Veum (2015) kobler et sosialkonstruktivistisk syn på språk til denne skivediskursen, noe som innebærer å se skrivingen som en mulighet til å endre eller forme sosial praksis eller maktstrukturer i samfunnet. Samtidig vil skrivingen til enhver tid være formet av de samme strukturene. I denne studien velger jeg å se den sosiopolitiske skivediskursen i sammenheng med det overordnede diskursbegrepet (Gee, 2015b), og som en del av den mer utvidede konteksten i denne skriveopplæringens økologi. Dette gjør jeg fordi det økologiske perspektivet også åpner for å se skrivingen i en større sammenheng, samtidig som denne skivediskursen også går i dialog med det ideologiske og verdimeslige som er å finne i Gees (2015b) forståelse av diskursbegrepet. I praksis vil dette bety at jeg ser denne skivediskursen som en omfattende og kompleks diskurs med forgreninger inn i skolen. Innenfor skriveopplæringens økologi kan dette da være situasjoner der lærerne eller læringsressursene – bevisst eller ubevisst – inviterer elevene inn i diskurser, hendelser eller praksiser som i større grad er en del av den utvidede konteksten og samtidig kan bidra til identitetsutvikling og kritisk bevissthet. På et vis kan "Magasin-oppdraget" være et eksempel på dette, fordi elevene som nevnt inviteres inn i en journalistdiskurs der kritisk literacy utvilsomt har en stor plass, og der noe av formålet med skrivingen nettopp er å utfordre og påvirke etablerte maktstrukturer.

3.4 Skrivekultur som oppsummerende begrep

Nært knyttet til Bartons økologiske metafor for literacy (jf. kap. 3.2), er begrepet skrivekultur. I den forbindelse kan skrivesyn være med på å fortelle noe om skrivekulturer som eksisterer på en skole, på et trinn eller i en klasse (jf. det økologiske perspektivet). Som Smidt (2010) påpeker, innebærer skrivekultur at vi ser skriving som sosial praksis og at skrivekultur er knyttet til hva som skrives, hvordan det skrives og hvorfor det skrives. Svarene på disse spørsmålene vil videre i stor grad være basert på ulike normer eller konvensjoner. Innenfor skriveopplæring kan slike normer eller konvensjoner gjerne basere seg på ulike meninger og holdninger til skriving – eller det vi kan omtale som skrivesyn. Hva, hvordan og hvorfor det skrives kan variere fra fag til fag, men også mellom ulike klasser innenfor ett og samme fag (Smidt, 2010). Selv om jeg undersøker skrivesyn og diskurser i empirien, innebærer Smidts perspektiver på skrivekulturbegrepet også at disse skrivesynene sammen kan si noe om skrivekultur. Det er videre slik at den sosiale praksisen i klasserommet er med på å forme skrivekulturen (Overrein & Smidt, 2009), og derfor kan det også oppstå ulike skrivekulturer i ulike fag og klasser. I praksis kan dette bety at norsklæreren kan ha én forestilling om hvordan skrivekulturen er i sin klasse, mens det i realiteten er de ulike literacy-hendelsene, literacy-praksisene, diskursene og skrivesynene som er med på å skape og uttrykke en skrivekultur. Skrivekulturen vil videre være foranderlig, og kan endre seg i takt med den sosiokulturelle konteksten og ulike literacy-hendelser og praksiser (Overrein & Smidt, 2009).

I min studie er derfor begrepet sentralt for å forstå hvordan det kan eksistere ulike skrivekulturer i ulike klasser, og hvordan dette også kan komme fram gjennom lærernes tanker om og bruk av ulike læringsressurser og skriveoppdrag i undervisningen. For eksempel kan lærernes bruk av skriveoppdrag fra *Norsk 8*, antyde noe om skrivekulturen i en klasse. Som jeg vil komme inn på i både analysen og drøftingen, er det mulig å se tendenser til ulike skrivekulturer i de tre klassene jeg gjør empiriske nedslag i. I tillegg

vil lærergenererte oppdrag, og hvordan lærerne selv snakker om skriving kunne fortelle noe om skrivekultur. På den måten kan vi si at det som foregår i forbindelse med skriving, kan gi et bilde av skrivekulturer. Dette henger da nært sammen med det økologiske perspektivet jeg benytter i denne studien, fordi skrivekultur også er relatert til de ulike elementene skriveopplæringen består av og hvordan de påvirker hverandre gjensidig.

4. Forskningsdesign og metodologiske tilnærminger

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt valg av kvalitativ kasusstudie som forskningsdesign. Først vil jeg redegjøre for studiens vitenskapsteoretiske posisjonering, før jeg deretter utdyper den kvalitative tilnærmingen. Videre vil jeg redegjøre for og begrunne de empiriske nedslagene jeg har gjort, analyseprosessene, drøfte kvaliteten i forskningen i tillegg til min egen forskerrolle og de etiske betraktningene som følger med denne.

4.1 Fortolkning av tekst

Ifølge Brottveit (2018, s. 17) er vitenskapssyn relatert til hvordan vi forstår, forklarer eller nærmer oss den sosiale virkeligheten, og hun påpeker videre at et sentral oppgave med forskning er å bidra til begrunnet kunnskap som bedre gjør mennesker i stand til å forstå virkeligheten. Den sosiale virkeligheten jeg forsøker å forstå, forklare og nærme meg er skriveopplæringen og skrivekulturen på et 8. trinn. Som en del av forskningsdesignet, tar denne masterstudien utgangspunkt i hermeneutisk vitenskapsteori. Hermeneutikk er relatert til fortolkning (Brinkkjær & Høyen, 2020; Kvarv, 2021), og sitatet nedenfor fungerer fint som en inngang til å redegjøre for og begrunne denne vitenskapsteoretiske posisjoneringen i denne studien:

Inom hermeneutiken vill man tolka *meningen* med människoskapande ting i ljuset av det historiska sammanhang som de frambringats inom. Det vill säga att för att förstå meningen bakom tingen, så måste man beakta kontext och den betydelsehorisont som de tillkommit inom. Hermeneutiken intresserar sig emellertid inte bara för ting, utan för allt som är frambringat med en mening, det vill säga är *meningsfullt*. Den metod som används för att förstå mening är *tolkning*, och med hjälp av tolkning kan man från det konkreta uttrycket sluta sig till uttryckets mening. (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 79-80)

I sitatet ovenfor har forfatterne valgt å kursivere ordene "meningen", "meningsfullt" og "tolkning". I min studie er både mening og tolkning sentralt når jeg undersøker og analyserer skrivesyn. Skriveoppdragene, ukeplanene, årsplanen og læringsressursen er alle menneskeskapte ting som også er og har vært en del av ulike historiske og sosiokulturelle kontekster, og dette er en bevissthet jeg som forsker er avhengig av å ha med meg i møte med nettopp disse empiriske nedslagene. Når jeg vil tolke "meningen bakom tingen", så handler det om å analysere og tolke hvilke skrivesyn og diskurser som kommer til uttrykk i empirien. Det er for eksempel dette jeg gjør når jeg i analysen fortolker ytringer som uttrykk for ulike diskurser, og gir disse diskursene navn (som for eksempel risikodiskurs og motivasjonsdiskurs, jf. kap. 5). Videre forteller sitatet om hvordan hermeneutikken også interesserer seg for alle meningsfulle ytringer, noe som også kan relateres til intervjuene jeg har gjennomført. I et dialogisk og bakhtinsk syn på tekst og språk, kan alle ytringer forstås som tekster, enten det er snakk om et ord eller en lang skrevet tekst (Dysthe, 1997). På den måten blir tolkning av tekst en viktig prosess for å forstå og nærme seg meningen i de empiriske nedslagene. I denne tolkningsprosessen er det viktig at jeg som forsker også er oppmerksom på min egen forforståelse. Den tyske filosofen Gadamer argumenterte for at det er umulig for oss mennesker å betrakte verden og virkeligheten nøytralt (Brinkkjær & Høyen, 2020), og dette kan vi også knytte til diskursbegrepet til Gee (2015b). Fordi vi alle møter verden

med egne primære – og sekundære – diskurser (jf. Gee, 2015b), vil vi som mennesker også ha ulike forforståelser. Dette betyr også at vi kan tolke ting ulikt. Min egen forforståelse er naturlig nok preget av min primære diskurs, men også de sekundære diskursene jeg har vært og er en del av både i privatliv, studieliv og arbeidsliv. I tillegg er forforståelsen min også påvirket av min egen forskerrolle og teoretiske antakelser jeg har gjort meg underveis i arbeidet med dette masterprosjektet. Dette kan ha vært med på å påvirke mitt møte med empirien, og dermed mine fortolkninger.

I en tolkningsprosess foregår det en veksling mellom å betrakte helheten og delene, noe som omtales som den hermeneutiske sirkel (Brinkkjær & Høyen, 2020; Kvarv, 2021). Det handler om at hver del gir mulighet for en forståelse av helheten, samtidig som helheten også kan være med på å gi en forståelse av de ulike delene. Helheten jeg undersøker, er skriveopplæringen og skrivekulturene på et spesifikt 8. trinn, og de ulike delene denne studien undersøker er årsplan, skriveoppdrag, læringsressurser og læreres beskrivelser. Alle disse delene er med på å si noe om helheten – skrivekulturen og skriveopplæringen. Samtidig er skrivekulturene med på å forme de ulike delene, og forståelsen av de ulike delene. Videre er det for eksempel i slike tolkningsprosesser det vil kunne uttrykkes spenninger eller sammenhenger mellom de ulike skrivesynene. I min tolkningsprosess er det viktig å ha med meg denne betraktningen, der jeg må bevege mellom delperspektiv og helhetsperspektiv. Den hermeneutiske sirkel beskrives også som en åpen prosess, som egentlig aldri tar slutt, og derfor er det heller ikke mulig å oppnå en endelig forståelse (Kvarv, 2021). Dette er også en viktig bevissthet å ha med seg som forsker. Skrivekulturer er i kontinuerlig bevegelse og utvikling (Smidt, 2010), og ytringer og tekster tolkes ulikt. Det betyr også at skriveoppdragene jeg undersøker kan tolkes på nye måter i nye sammenhenger, og dermed bidra til nye innsikter og utvidet kunnskap.

4.2 Kvalitativ kasusstudie som forskningsdesign

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign som utgangspunkt for arbeidet med problemstillingen min. En kvalitativ forskningsprosess søker ifølge Brottveit (2018) først og fremst å forstå og begrepsfeste, mens en kvantitativ forskningsprosess retter seg mot å forklare og tallfeste. For å kunne si noe om skrivesyn som kommer til uttrykk, er jeg avhengig av å ta et dypdykk i akkurat denne skriveopplæringens økologi. I denne studien er det derfor viktigere med en forståelse for hvilke skrivesyn som ligger bak skriveopplæringen på akkurat dette 8. trinnet, heller enn å tallfeste og forklare hvorfor det er slik. Jeg vil naturligvis komme inn på tolkninger og refleksjoner rundt hvorfor skriveopplæringen har foregått slik, for jeg er som nevnt opptatt av skriveopplæringens hva, hvordan og hvorfor. Men det vil være mange svar på hva god skriveopplæring er, og det vil kunne være mange forklaringer som ligger bak fordi skriveopplæring alltid vil være del av ulike kontekster og trekke på ulike diskurser og literacy-praksiser.

Ifølge Brottveit (2018) brukes et kvalitativts forskningsdesign generelt sett for studier der forskeren ønsker å gå i dybden i et forsøk på å forstå den sosiale virkeligheten, samtidig som hun videre påpeker at kvalitativ forskning ofte har en forankring i fortolkning og dermed hermeneutikken. I min studie utgjør forskerens fortolkning en del av den vitenskapsteoretiske posisjoneringen, noe som dermed gjør det hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming.

Det ligger flere forutsetninger til grunn for valget av et kvalitativt forskningsdesign. Brottveit (2018) nevner blant annet fleksibilitet, nærhet, utdypende kunnskap og nye innsikter som sentrale forutsetninger i sin redegjørelse for kvalitative forskningsdesign. Disse ordene kan også være med på å forklare hvorfor dette er et passende design for denne studien. For det første er jeg avhengig av fleksibilitet i tilnærmingen min. I en undersøkelse som denne, med en økologisk tilnærming, vil det være mange avgrensninger og avveininger å ta i løpet av forskningsprosessen. I og med at jeg er opptatt av å få fram både spenninger og sammenhenger når det gjelder skrivesyn i skriveopplæringen, har jeg behov for fleksibilitet når det gjelder utvalg av empiriske nedslag. Samtidig har jeg behov for den samme fleksibiliteten i de kvalitative forskningsintervjuene med de fire norsklærerne. Noe av grunnen til det henger sammen med hvordan jeg bruker diskursbegrepet for å forstå skrivesyn (jf. Gee, 2015b og kap. 2.1). Inngangen min gjennom diskursbegrepet gjør at det kan konstrueres og komme til uttrykk nye diskurser i møte med de empiriske nedslagene, noe analysen min også vil vise. Dette gjør fleksibilitet i forskningen til et viktig premiss.

I forbindelse med diskursinngangen til å forstå skrivesyn blir også nærhet viktig, fordi jeg trenger nærhet til informantene i intervjuene. For å kunne oppfatte og tolke mest mulig av både tanker, idéer, holdninger, meninger og handlinger relatert til norsklærernes skrivesyn, er det hensiktsmessig å møte informantene ansikt til ansikt. Den samme nærheten har jeg behov for når jeg skal gjøre et dypdykk ned i skrivekulturene i de tre klassene. Denne nærheten, og for så vidt fleksibiliteten, har også nær sammenheng med at den kvalitative forskningen skal gi utdypende kunnskap og nye innsikter. Som et ledd i det å undersøke skrivesyn, er også litt av formålet med studien å gi nye innsikter om hvordan funnene mine stemmer overens med tidligere forskning. Forhåpentligvis kan studien min også bidra med nye innsikter om hva det er behov for mer forskning på.

Dette forskningsdesignet er å regne som en kvalitativ kasusstudie. En kasusstudie er relatert til studier av det spesifikke, og understreker dermed at et eller noen få tilfeller studeres (Christoffersen & Johannessen, 2012). Metodelitteraturen peker på to måter å betrakte kasusstudier på. En case eller et tilfelle kan være et studieobjekt, men det er også mulig å betrakte kasusstudier som et forskningsdesign eller en metodisk tilnærming (Postholm, 2005; Christoffersen & Johannessen, 2012). I mitt tilfelle har jeg valgt den sistnevnte måten å betrakte kasusstudier på, og har dermed valgt kvalitativ kasusstudie som en del av mitt forskningsdesign og metodiske tilnærming. Grunnen til dette er blant annet definisjonen av kasusstudier som beskrivende, tolkende og vurderende forskning, samt synet på kasusstudier som utforsking av et tids- og stedsavhengig system (Postholm, 2005). Jeg søker å beskrive, tolke og vurdere skrivesynene som kommer til uttrykk i skriveopplæringen på et spesifikt 8. trinn, på en spesifikk skole i tre spesifikke klasser. På den måten er forskningen min bundet til et system (skrivekulturen og skriveopplæringen på 8. trinn) på et sted (Skogen Skole) innenfor et avgrenset tidsrom (skoleåret 22/23).

Christoffersen og Johannessen (2012) viser til fire designstrategier for kasusstudier, og mitt design er å regne som en enkel kasusstudie med flere analyseenheter. Systemet er som nevnt skriveopplæringen og skrivekulturen på det spesifikke 8. trinnet, mens både årsplan, ukeplan, skriveoppdrag, læringsressurser og intervjuer med fire norsklærere utgjør de ulike analyseenhetene. Med denne betraktningen er det hensiktsmessig å fortsette med en beskrivelse av og begrunnelse for materialutvalg og empiriske nedslag.

4.3 Datamateriale

I begynnelsen av forskningsprosjektet var fokuset mitt rettet mot læringsressursene på 8. trinn (*Norsk 8 og Skolen min*), og skriveoppdragene som var å finne der. Jeg oppdaget imidlertid tidlig i prosessen at det var like så interessant å undersøke hvordan norsklærerne på trinnet hadde brukt disse ressursene, fordi det ville kunne fortelle enda mer om skrivesyn. Derfor ønsket jeg å snakke med norsklærerne om hvordan de hadde brukt ressursene, og for å finne ut hvordan de tenkte rundt skriveopplæring generelt. Det førte til at jeg søkte godkjenning hos SIKT for å kunne gjennomføre intervjuer og få tilgang til dokumenter tilknyttet akkurat dette 8. trinnets skriveopplæring.

Etter å ha fått godkjenning fra SIKT (se vedlegg 2), startet jeg med å kontakte rektor på skolen, for å spørre om lov til å kontakte informanter. Deretter kontaktet jeg de fire norsklærerne på 8. trinn med forespørsler om å delta som informanter i forskningsprosjektet. Til dette brukte jeg informert samtykke, der informantene samtykket gjennom signering (se vedlegg 1). Ved å signere samtykket de til å delta i et kvalitativt forskningsintervju, samtidig som de ga samtykke til at dokumenter i forbindelse med skriveopplæring (planer, planleggingsdokument, skriveoppgaver) kunne undersøkes. Dette ga meg tilgang til mye datamateriale. Jeg brukte kvalitativ innholdsanalyse i forbindelse med dokumentene jeg fikk tilgang til, og jeg brukte intervju som metode for å få tilgang på lærernes tanker, idéer og beskrivelser av skriving og skriveopplæring. I de to neste delkapitlene redegjør jeg for hvordan jeg samlet inn datamaterialet, hvordan dataene er behandlet og hvorfor jeg valgte disse metodene.

4.3.1 Dokumenter som datamateriale

I denne kvalitative kasusstudien var jeg avhengig av å få tilgang på casespesifikke dokumenter som datamateriale, noe som vil si dokumenter tilknyttet skriveopplæringen til det spesifikke 8. trinnet (jf. Tjora, 2012). Gjennom det informerte samtykket fra de fire norsklærerne fikk jeg tilgang på dokumentene som fantes på en digital Google Drive. På denne disken fantes en 3-årig fagplan i norsk, årsplan for trinnet, ukeplaner fra skoleåret, ulike skriveoppdrag, idédokumenter og ulike undervisningsopplegg. For å avgrense dette omfangsrike datamaterialet brukte jeg kvalitativ innholdsanalyse som metode. I en kvalitativ innholdsanalyse med dokumenter som kilder, er hovedpoenget å avgrense materialet slik at datamaterialet til slutt fremstår som relevant for å kunne belyse problemstillingen (Grønmo, 2016).

For å kunne stå igjen med relevante dokumenter som empiri, var jeg avhengig av noen utvalgsriterier. For det første måtte utvalgene være relatert til skriving og skriveopplæring. For det andre måtte dokumentene kunne tilby en mulighet til å analysere skrivesyn. Fordi jeg ønsket å få en oversikt over skriveopplæringen, startet jeg med å undersøke årsplanen. Der markerte jeg nedtegnelser som uttrykket skriveoppdrag eller skrivepedagogiske opplegg. Jeg noterte også ulike spørsmål eller bemerkninger jeg hadde til innholdet i årsplanen. Deretter gikk jeg videre til skriveoppdragene og de skrivepedagogiske undervisningsoppleggene som var å finne på disken, og brukte diskurs- og skrivesynsbegrepet beskrevet i teoridelen som analytiske briller. På den måten kan det argumenteres at jeg brukte snøballmetoden i utvalget av dokumenter, der årsplanen

ble å regne som et moderdokument og et utgangspunkt for å velge ut flere dokumenter som datamateriale (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Av årsplanen gikk det også frem at *Norsk 8* i større grad enn *Skolen min* var brukt som medierende ressurs i valg av skriveoppdrag. På grunn av dette og av plasshensyn, valgte jeg til slutt å utelate *Skolen min* fra analysekapitlet. Ingen av læringsressursene kan for så vidt regnes som casespesifikke, da disse i utgangspunktet er mulige å bruke for alle norskklasser. De er mer å regne som generelle dokumenter (Tjora, 2012), og derfor utgjør disse det jeg har valgt å omtale som sekundærdokumenter. Årsplanen, skriveoppdragene, og de skrivepedagogiske oppleggene utgjør primærdokumenter. Ukeplanene til de tre ulike klassene regnet jeg også som en del av sekundærdokumentene. Det var likevel behov for å analysere deler av ukeplanene underveis i forskningsprosessen, da det viste seg at klassene hadde arbeidet nokså ulikt med enkelte skriveoppdrag. Dette viser igjen betydningen av fleksibilitet i forskningsprosessen. I kap 4.4 nedenfor redegjør jeg for og begrunner de ulike empiriske nedslagene jeg har gjort i datamaterialet beskrevet i dette delkapitlet.

4.3.2 Intervju som metode

Som nevnt var jeg avhengig av å komme nært informantene, og jeg valgte derfor kvalitativt forskningsintervju som metode for å generere data. Dette kunne gi meg innsikt om hvordan norsklærerne hadde brukt ulike medierende ressurser og hva de mente var viktige elementer i skriveopplæringen generelt. Som antydning, er det også slik at økologien i en skrivekultur og skriveopplæring er kompleks, og et kvalitativt intervju gjør det mulig å fange opp nyanser, sammenhenger og spenninger i denne kompleksiteten (Christoffersen & Johannessen, 2012).

I arbeidet med planleggingen av intervjuene støttet jeg meg på Kvale og Brinkmanns (2009) faser i en intervjuundersøkelse, og jeg startet med å tematisere og designe undersøkelsen. Tematiseringen handlet om formålet med intervjuene og foreløpige spørsmål jeg ønsket svar på, eller var nysgjerrig på. Designet handlet om hvordan det skulle gjennomføres, og for å ivareta en fleksibilitet i gjennomføringen valgte jeg å skrive mellom 30 og 45 minutter i det informerte samtykket. I tillegg valgte jeg å ta lydopptak av alle intervjuene. Jeg valgte videre å planlegge intervjuet som et semistrukturert intervju, der for eksempel spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012). I intervjuguiden (vedlegg 3) laget jeg derfor innledningsspørsmål som for eksempel "hva liker du selv med skriving?", hovedspørsmål som "hvordan planlegger du skriveopplæring?" eller "hvordan ser et vellykket skriveoppdrag ut?" og avslutningsspørsmål som åpnet for å si noe til slutt om skriveopplæring. Likevel ønsket jeg å ha mulighet til å variere både spørsmål og rekkefølge avhengig av utviklingen i intervjuene. Jeg hadde noen utvalgte temaer jeg mente det var viktig å være innom, men hvilke spørsmål som ledet til disse og i hvilken rekkefølge, ønsket jeg å holde åpent. Grunnen til det henger sammen med problemstillingen, formålet med studien og det at skrivesyn vil kunne komme til uttrykk gjennom lærernes beskrivelser og narrativer fra egen praksis i intervjuene.

4.4 Empiriske nedslag og analytiske grep

Det vil være mye å ta utgangspunkt i med en økologisk tilnærming til skriveopplæringen, noe som vekker et behov for å avgrense materialutvalg og de empiriske nedslagene. Som operasjonalisering av problemstillingen valgte jeg som nevnt å starte med

forskningsspørsmålet "Hvilke skrivesyn kommer til uttrykk i overordnet planarbeid på 8. trinn?". Her valgte jeg å fokusere analysen på den årsplanen som var mest detaljert med tanke på skriveopplæringens hva, hvordan og hvorfor på dette 8. trinnet. Jeg kunne for eksempel valgt å analysere en veiledende fagplan for alle tre år, men jeg valgte den årsplanen som kunne gi meg flest mulige antydninger til skrivesyn på akkurat dette 8. trinnet. Videre dukket det også opp et behov for å undersøke ukeplaner i de ulike klassene, fordi intervjuene avdekket at klassene hadde gjort ulike valg i løpet av året. Derfor har jeg valgt å inkludere utdrag fra ukeplanen som en del av de empiriske nedslagene knyttet til forskningsspørsmål 1.

I innledningen nevnte jeg at forskningsspørsmål 2 (hvilke skrivesyn kommer til uttrykk i gitte skriveoppdrag?) var sentralt som en del av operasjonaliseringen. I forbindelse med dette forskningsspørsmålet har jeg tatt utgangspunkt i to ulike skriveoppdrag som empiriske nedslag. Her har jeg valgt et lærergenerert skriveoppdrag, som jeg har valgt å kalle "Magasin-oppdraget" og et skriveoppdrag fra læringsressurs som jeg har valgt å kalle "Skriv din egen fagartikkel". Disse empiriske nedslagene har jeg valgt av ulike grunner. For det første var det viktig at det var skriveoppdrag som var blitt brukt på dette 8. trinnet, og som kunne fortelle noe om skrivesyn. Samtidig ville jeg forsøke å få fram spenninger og motsetninger når det gjelder skrivesyn, dersom disse eksisterte. Intervjuene viste at kun en klasse hadde gjennomført "Magasin-oppdraget", noe som gjorde dette til et interessant skriveoppdrag. Hvorfor var det slik, og hva var grunnen til at bare den ene klassen da valgte å gjennomføre det? Årsplanen til dette 8. trinnet viser ulike skriveoppdrag, og jeg kunne valgt flere av dem som empiriske nedslag. Når valget falt på disse to, er det fordi disse skriveoppdragene fremstår som to ulike eksempler på gitte skriveoppdrag. Dermed er de også interessante i en studie av skrivesyn, fordi de uttrykker ulike tanker, forventninger og syn på skrivingen. Det at det ene oppdraget også er laget på bakgrunn av lærernes egne idéer, planer og tanker, og det andre er basert på læringsressursen, kan også være med på å fortelle en del om hvordan ulike bestanddeler i skriveopplæringens økologi påvirker og former hverandre.

Som operasjonalisering ville forskningsspørsmål 3 ("Hvilke skrivesyn kommer til uttrykk i lærernes beskrivelser av/beretninger om skriving og skriveopplæring?") som nevnt ha to funksjoner. For det første vil lærernes beskrivelser være en støtte til å kunne analysere og tolke skrivesynene som ligger bak både årsplanene og de gitte skriveoppdragene. Dette har vært viktig for meg i analysearbeidet med årsplanen og skriveoppdragene. For det andre vil intervjuene alene kunne fortelle noe om hvilke skrivesyn lærerne uttrykker.

Det er utvilsomt begrensninger knyttet til de empiriske nedslagene jeg har gjort. For det første viser årsplanen flere skriveoppdrag, av både store og små. For å få fram enda flere spenninger og/eller sammenhenger i skrivekulturene jeg undersøker, kunne jeg også brukt enda mer tid på de mindre skriveoppdragene. Tidligere forskning har for eksempel vist at formålet med skrivingen er spesielt utydelig i slike oppdrag (Blikstad-Balas & Roe, 2020). En utfordring var likevel at norsklærerne i større grad husket de større skriveoppdragene, og hadde mer å fortelle om dem. Det er likevel slik at jeg i de empiriske nedslagene er innom ulike mindre skriveoppdrag, eller det en av lærerne har valgt å kalle skrivesituasjoner. På den måten vil jeg likevel få en viss bredde i de empiriske nedslagene.

En annen begrensning er relatert til analysen av skriveoppdrag. Som nevnt har brukt noe av den samme tilnærmingen som Bakke (2019), med tanke på oppgaveformulering

og innramming. Det jeg derimot ikke har undersøkt, er selve iscenesettelsen av skriveoppdragene. Det har først og fremst en praktisk årsak, da jeg undersøker en skriveopplæring som allerede har foregått. Likevel er jeg klar over at jeg ved å studere iscenesettelsene også kunne fått mye relevant informasjon angående skrivesyn, og kanskje også andre enn de jeg selv kommer inn på i denne studien. Samtidig er det slik at min studie i større grad er opptatt av de bakenforliggende tankene, idéene, holdningene – altså diskursene, literacy-praksisene og skrivesynene. Derfor er det også hensiktsmessig å undersøke hvordan skriveoppdragene har blitt laget og hvorfor det ble laget sånn, og det er hensiktsmessig å undersøke hva ordene i de formulerte skriveoppdragene faktisk uttrykker.

Selv om jeg har undersøkt *Norsk 8*, er det likevel begrensninger knyttet til dette. For eksempel vil det være andre læringsressurser tilgjengelige, enten det er snakk om lærebøker, tidsskrifter, nettsider eller lignende. En av grunnene til å trekke *Norsk 8* inn i studien, er at de dukket opp i årsplanen. Samtidig hadde jeg som nevnt en interesse for læringsressurser som medierende ressurser, og det kan se ut til at disse ressurser som *Norsk 8* fortsatt er med på å forme skrivekulturer.

4.4.1 Om analyseprosessen

I forbindelse med analyseprosessen tok jeg utgangspunkt i skrivesyn som teoretiske briller. På den måten kan analysen betraktes som teoretisk drevet. Samtidig har forholdet mellom teori og empiri vært viktig i analyseprosessen min, og begrepet abduksjon kan være med på å forklare en slik prosess (Thagaard, 2009). I en slik prosess preges forskningen gjerne av en vekselvis interaksjon mellom teori og empiri, noe som heller ikke er uvanlig i en kvalitativ kasusstudie (Postholm, 2005). I praksis betyr dette at jeg har gått inn i analysen med teoretiske beskrivelser av skrivesyn. Som en start lente jeg meg på Ivanič (2004) sitt analytiske rammeverk med skruvediskurser, men da jeg kom dypere inn i empirien ble jeg oppmerksom på at jeg hadde behov for enda mer spesifikke forståelser av skriving som i større grad kunne relateres til det norske klasserommet. På den måten har empirien også vært med på å prege analyseprosessen. Videre var det også viktig for meg at jeg ikke låste meg fast til teori om skrivesyn, men at jeg også var åpen for at empirien kunne fortelle om andre syn på skriving. Dette var for eksempel tilfellet med det dyadiske synet på skriving. Dette synet gikk jeg i utgangspunktet ikke inn i analysen med, men fordi empirien fortalte om en praksis som gikk i dialog med et slikt syn, ble det også hensiktsmessig å ta med dette som en del av analyseverktøyet. I tillegg har jeg som nevnt brukt diskursbegrepet som inngang til å forstå skrivesyn, noe som også har ført til at ulike diskurser har kommet til uttrykk i forbindelse med skriveopplæring i empirien.

Analysen av intervjuene startet med en transkripsjon av intervjumaterialet. Dette var en krevende prosess, samtidig som det førte meg nærmere empirien. Deretter skrev jeg ut materialet, og startet med en gjennomlesning der jeg markerte og kommenterte interessante ytringer eller beskrivelser og meninger som kunne fortelle noe om skrivesyn. Etter å ha gjort dette med alle intervjuene gikk jeg gjennom dem på nytt, og skrev ned de markerte eller kommenterte ytringene i et eget dokument slik at det var lettere å forholde seg til empirien. Det gjorde det lettere å finne sammenhenger og spenninger i materialet.

I framstillingen av analysearbeidet fra intervjuene har jeg bevisst valgt å bruke sitater fra de ulike lærerne, og forsøkt å tolke meningsinnholdet i lys av den teoretiske forankringen. Noe av begrunnelsen for dette henger sammen med valg av forskningsdesign, samt hvilken funksjon intervjuene har hatt i analysearbeidet. I en kvalitativ kasusstudie er det spesifikke interessant, og jeg vurderte det derfor som hensiktsmessig å bruke sitater som fortalte om skriveoppdrag og skrivedidaktikk. Intervjuene ble også gjennomført tidlig i forskningsprosessen og fungerte dermed også som en slags bakgrunnsanalyse for å finne ut hvilke skriveoppdrag fra årsplanen lærerne faktisk husket og snakket om. Disse ulike ytringene om skriveoppdrag og læringsressursene var viktig å få fram i analysen fordi det kunne fortelle meg noe om skrivesynene som lå bak valgene. I tillegg var disse tidlige analysene også med på å bestemme hvilke skriveoppdrag jeg ønsket å velge som empiriske nedslag. Valget av "Magasin-oppdraget" er et eksempel på dette. Oppdraget var interessant i seg selv, men det var også interessant på bakgrunn av hva de ulike lærerne fortalte om skriveoppdraget. Videre var ytringene til lærerne generelt interessante i seg selv, fordi de på ulike måter kunne fortelle meg noe om skrivesyn – og for så vidt skrivekultur. Det gjorde at jeg betraktet det som viktig å få fram de transkriberte ytringene til lærerne.

4.5 Kvalitet i forskningen

I kap. 4.4 nevnte jeg begrensninger med forskningen. Det er likevel nødvendig å diskutere forskningens kvalitet, noe jeg vil gjøre gjennom begrepene reliabilitet og validitet. Reliabilitet er knyttet til hvor pålitelig forskningen er eller fremstår, og knyttet til undersøkelsens nøyaktighet (Thagaard, 2009; Christoffersen & Johannessen, 2012). I utgangspunktet er reliabilitet også knyttet til hvorvidt en annen forsker ville kommet fram til samme resultat eller konklusjon, om forskeren brukte de samme metodene (Thagaard, 2009). I kvalitativ forskning er slik reliabilitet vanskelig – om ikke umulig – å oppnå, fordi data konstrueres i møtet mellom forskere og informanter. Det vil være umulig å gjenskape akkurat det samme intervjuet med de samme svarene fra de samme informantene. For å argumentere for denne studiens reliabilitet har jeg derfor forsøkt (i kap. 4.3. og 4.4) å være så transparent som mulig, ved å redegjøre for hvilke data jeg har brukt, hvordan de ble samlet inn og bearbeidet og analysert (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012). For å forsøke å skille data fra min egen fortolkning, gjennomførte jeg som nevnt lydopptak av intervjuene i stedet for kun notater. Samtidig innebærer transkripsjonen også en grad av fortolkning fra min side, og i analysekapitlet viser jeg frem flere ytringer fra det transkriberte materialet. Til slutt har jeg forsøkt å redegjøre for hvordan og hvorfor analysen er drevet vekselvis mellom teori og empiri.

I forbindelse med datamaterialets validitet, er det flere innvendinger som må nevnes. Skriveoppdragene og dokumentene som har vært gjenstand for analysen er alle hentet fra en digital plattform etter å ha fått samtykke. Disse dokumentene ligger på en delt disk, noe som betyr at alle norsklærerne på skolen har tilgang til dem. Samtidig har hver lærer også sitt eget private område. Det er ikke usannsynlig at det også her kan ligge både mindre og større skriveoppdrag som kunne vært interessante i en undersøkelse av skrivesyn. Samtidig er det slik at de empiriske nedslagene jeg har gjort, alle er skriveoppdrag som ifølge lærerne og årsplanen har blitt gjennomført. Slik sett fungerer intervjuene, årsplanen og skriveoppdragene, og dermed også de tre forskningsspørsmålene, som en triangulering av datamaterialet. Dette er med på å styrke kvaliteten i forskningen (jf. Nilssen, 2012).

De tre forskningsspørsmålene er med på å gi relevante data angående fenomenet jeg undersøker (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012). Problemstillingen inneholder frasen *kommer til uttrykk*, noe som kan innebære både muntlige og skriftlige ytringer. Bruk av dokumenter og intervjuer gir meg dermed tilgang til ulike ytringer, noe som kan være med på å styrke validiteten. Det ville utvilsomt vært relevant å undersøke iscenesettelsen av skriveoppdragene i de tre klassene, men her er tidsaspektet en begrensning. Skriveopplæringen jeg undersøker har allerede skjedd, fordi det handler om fjoråret. Dette kan være en styrke fordi dokumentene i datamaterialet ikke er påvirket av at de skal forskes på. På den annen side vil informantene naturligvis være påvirket av at de forskes på, og det kan være utfordrende for dem å huske hva og hvordan skriveopplæringen foregikk i fjor. Skriveoppdrag er et utgangspunkt for mye skriving i skolen, og ved å velge dette som inngang har jeg også forsøkt å vise fram oppdragene slik de har blitt presentert for elevene. Samtidig har jeg forsøkt å gå dypere inn i tankene og idéene bak oppdragene, ved å undersøke dokumenter som ble brukt i forkant av skriveoppdragene og ved å undersøke ukeplanene. Dette er med på å styrke validiteten. Til slutt forholder denne studien seg også til tidligere forskning på skriveoppdrag og skrivekulturer, noe som også er med på å styrke kvaliteten.

4.6 Om egen forskerrolle og etiske betraktninger

I forbindelse med min egen forskerrolle er det nødvendig å nevne relasjonen til informantene. De er kjente for meg, noe som kan ha påvirket spørsmål og svar i intervjuene. Igjen er trianguleringen av datamaterialet viktig, fordi relasjonen min til informantene ikke har påvirket utformingen av hverken årsplan eller skriveoppdrag. Samtidig er det mulig at jeg selv som forsker har vært påvirket av relasjonen når jeg har valgt de ulike empiriske nedslagene. Det å bruke teoretiske briller som en del av analyseverktøyet, kan være til hjelp for å minske denne påvirkningen. Som nevnt i kap. 4.1, har jeg som forsker også en egen forforståelse, noe som også kan påvirke hvordan jeg møter empirien.

Det informerte samtykket ga etter min mening tilstrekkelig informasjon om studiens formål, og ga i tillegg informantene muligheten til å si nei. Videre er det slik at skrevet ga informantene muligheten til å trekke seg når som helst i løpet av forskningsprosessen. Det har også vært viktig å bevare anonymiteten til informantene, noe jeg har forsøkt å gjøre i intervjuer, ukeplaner og andre dokumenter. Det er derfor jeg har gitt de tre klassene navnene Furu, Gran og Bjørk.

5. Analyse

I analysekapitlet vil jeg gjøre ulike empiriske nedslag for å undersøke og analysere hvilke skrivesyn som kommer til uttrykk i empirien. Først vil jeg ta for meg årsplanen for 8. trinn i kap. 5.1. Kaptlene 5.2 og 5.3 tar for seg to ulike skriveoppdrag som ble gitt på 8. trinn, der det ene er det vi kan kalle lærergenerert mens det andre er laget ut fra en læringsressurs. Disse to empiriske nedslagene har jeg gjort fordi de viser to ulike måter å designe skriveoppdrag på, og dermed også to ulike skrivesyn. I kap. 5.4 tar utgangspunkt i intervjuene som empiriske nedslag, men jeg vil også bruke ytringer fra intervjuene underveis i kap. 5.2 og 5.3. De empiriske nedslagene jeg har gjort forteller ikke alt om skriveopplæringen på dette trinnet. Likevel, innenfor denne skriveopplæringens økologi, er disse representative eksempler å trekke fram for å kunne undersøke skrivesyn og skrivekulturen.

5.1 Overordnet planarbeid på 8. trinn

5.1.1 Analyse av årsplan på 8. trinn

Som nevnt i innledningen, tar jeg utgangspunkt i årsplanen tilhørende 8. trinnet jeg undersøker. Fram til og med uke 8 i vårhalvåret består årsplanen av kolonnene "når", "hva" og "annet" slik figur 5.1.1 nedenfor viser:

Når	Hva	Annet:
Uke 36	Lesing i fokus (lesestrategier, øvingsoppgaver til nasjonale prøver)	
Uke 37		
Uke 38	Klassebok	
Uke 39	Nasjonale prøver i lesing.	
Uke 40	TXT Begynne å lukte på <i>skummelt</i> og <i>skildringer</i> . Ordklasser (setningsanalyse), tegnsetting o.l. - Hefte fra [REDACTED]	

Figur 5.1.1: Utdrag fra første del av årsplanen i norsk for 8. trinn.

Den første delen av årsplanen består altså av tre rader, der det meste av informasjonen er å finne i raden hva. Raden annet er først og fremst benyttet for å registrere andre hendelser (eksempelvis forfatterbesøk og konsert). I denne første delen har jeg funnet til sammen syv nedtegnelser som jeg har relatert til skriving og skriveopplæring. Her er de gjengitt slik de står i årsplanen:

- Klassebok
- "Skummelt og skildringer"
- Ordklasser (setningsanalyse), tegnsetting o.l. Hefte fra X.
- Lage teksthfte/"skrivekonkurranse"
- Skrive fortelling (fokus på skildringer)
- Elevene lager tegneserie med utgangspunkt i temaet helter
- Leserinnlegg om nynorsk

Denne korte listen med planlagte literacy-hendelser viser hvordan flere skrivesyn som regel kommer til uttrykk samtidig, slik Ivanič (2004) også påpeker at ofte er tilfelle. Gjennom kulepunktene "Skummelt og skildringer" og "Skrive fortelling (fokus på skildringer)" er kreativitet og skriving som uttrykksmedium er verdsatt. I tillegg er det lagt opp til tegneserier basert på temaet helter. Slike temaer (helter og skummelt) kan gjerne oppleves som interessant for elevene. Med slike tematiske overskrifter kommer et ekspressivt syn til uttrykk (jf. Smidt, 2009; Askeland & Aamotsbakken, 2012). Samtidig ser vi også i listen ovenfor at et ferdighetsorientert syn på skriving kommer til uttrykk i årsplanen, ved fokus på grammatikk og tegnsetting gjennom kulepunktet "Ordklasser (setningsanalyse), tegnsetting o.l.". Her fremgår det av planen at elevene vil få et hefte med ulike oppgaver der de skal øve seg på formelle ferdigheter. På den måten går denne literacy-hendelsen mer i dialog med et ferdighetsorientert skrivesyn (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009) og det ligger et større fokus på skriving som produkt i stedet for skriving som prosess. Det fremgår for så vidt ikke av årsplanen hvorvidt denne literacy-hendelsen brukes i forbindelse med skriveprosessen til et skriveoppdrag eller ikke. Likevel, slik den står oppført er ikke arbeidet med de lingvistiske ferdighetene "Ordklasser (setningsanalyse), tegnsetting o.l." kontekstualisert i forbindelse med et skriveoppdrag. Dermed er det mulig å tolke literacy-hendelsen som et uttrykk for det å se skriving som en instrumentell ferdighet som kan læres uavhengig av kontekst. Innenfor et slikt syn er skrivingen fort orientert mot teksten, i motsetning til mot skriveren eller leseren (jf. Hyland, 2016). På den måten fremstår teksten som produkt viktigere enn selve skriveprosessen.

Videre kommer et sjangerorientert skrivesyn til uttrykk, da denne listen innebærer å arbeide med teksttyper som fortelling, tegneserie og leserinnlegg (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). I tillegg kan klassebok også regnes som en spesifikk teksttype i denne sammenhengen. Når det gjelder tegneserien, står det også i årsplanen at denne skal presenteres for medelever i mindre grupper. Slik sett viser dette hvordan skrivingen er en del av en sosial praksis, med et formål og mottaker. Dette kan vi koble til sosial praksis-diskursen til Ivanič (2004), og dermed også et funksjonelt syn på skriving. Det står ikke noe spesifikt om hva leserinnlegget om nynorsk skal brukes til, men slik det står oppført kan vi se for oss at det her dreier seg om å bruke språket til å overbevise eller påvirke de som har mye makt i samfunnet. På den måten kan dette oppdraget muligens kobles til den sosiopolitiske diskursen (jf. Ivanič, 2004).

Det at denne planen ikke har rader med hvordan og hvorfor, kan også fortelle oss noe om diskurser og skrivesyn, fordi det signaliserer hva som regnes som viktig og betydningsfullt. Spørsmålene hva, hvordan og hvorfor kan vi knytte til skrivetrekantens innhold, form og formål, og slik sett kan de se ut som det funksjonelle synet er lite nærværende i selve utformingen av planen. Det betyr ikke nødvendigvis at det verdsettes i undervisningen, da dette synet kan komme sterkere til uttrykk i de ulike

lærergenererte oppgavene. Men det er likevel interessant at planen i størst grad legger vekt på hva som skal gjøres, hvilket innhold og hvilken type tekst som skal skrives. Dette kan også være uttrykk for et sjangerorientert syn på skriving, i og med sjanger og teksttyper har fått stor plass i planen.

Denne måten å organisere planen på kan også ha en praktisk årsak. Et stort dokument for fire lærere, med mange notater og stikkord kan kanskje være uoversiktlig som en årsplan. Det er for eksempel sannsynlig at hver enkelt lærer planlegger de ulike periodene mer detaljert for sin klasse. På den måten kan årsplanen fungere som en slags ramme for året, mens detaljene gjøres individuelt. Styrken med dette er at autonomien til norsklæreren ivaretas, men det er samtidig en fare for at lærerne da i større grad blir privatpraktiserende og lite samarbeidende. Dette vises også til en viss grad i enkelte av beskrivelsene fra en av lærerne, som for eksempel denne dialogen fra intervjuet med lærer Bjørk om punktet "Skrivekonkurranse" fra årsplanen:

Lærer Bjørk: Det har ikke jeg gjort.
 Forsker: Nei..?
 Lærer Bjørk: Vi har ikke gjort det samme.

Denne dialogen antyder at det eksisterer en form for privat praksis når det gjelder utvalg av skriveoppdrag, til tross for at årsplanen er veiledende for hele 8. trinn. Her bekrefter langt på vei læreren at de ikke alltid gjør det samme, og det at norsklæreren her også bruker "jeg" i stedet for "vi" antyder også at det kan eksistere nokså ulike skrivekulturer på dette trinnet. Dette vises også i denne ytringen fra samme læreren i klasse Bjørk:

Så helt samkjørte var vi jo ikke da, men sånn noenlunde på tematikk da. (Lærer Bjørk, intervju)

Denne ytringen antyder at årsplanen og samarbeidet sentrerer mye rundt hva de skal gjøre, og kanskje noe hvordan. Det er likevel nærliggende å tro at diskusjonene lærerne imellom også inneholder begrunnelser om hvorfor, men disse kommer altså ikke fram i årsplanen.

Etter uke 9 i vårhalvåret er årsplanen endret til å bestå av kolonnene "uke", "fokus", "oppgaver", "ressurser" og "detaljer". Denne delen av planen antyder mer hvordan skrivingen er tenkt å foregå. I figur 5.1.2 nedenfor ser vi hvordan den delen av planen skiller seg fra første del:

Uke:	Fokus:	Oppgaver:	Ressurser:	Detaljer:
9	Framtidsvisjoner	- Bruke læreboka s. 165-167 - Intro til Kuppel 16 , episode 1	Læreboka	- Tirsdag: Intro tema/læreboka / Les smart på skolenmin.cdu.no, nøkkelord → forberedelse hjemmearbeid - Onsdag: Kappløpet NORGE RUNDT! - Tors-/fredag: Intro til Kuppel 16. Hjemmearbeid: Lese fagartikkelen "Robotrevolusjonen" på skolen.cdu.no. Skrive ned ett nøkkelord til hvert avsnitt. Oppsummere til slutt: Hva handlet fagartikkelen om?
10	Bærekraftig utvikling	- År 2040 s. 170-173 i N8 → lesestopp + forslag s. 174	Læreboka	- Tirsdag: År 2040 - 31-åringer - Onsdag: Kuppel 16, ep. 2 - Torsdag: Intro bærekraftig utvikling med info-videoer → ta

Figur 5.1.2: Utdrag fra siste del av årsplanen i norsk for 8. trinn

Den siste delen er mer omfattende og spesifikk, og på den måten også mer interessant for denne studien. I denne delen av årsplanen ser vi flere strukturelle endringer som også kan fortelle enda mer om hvilke tanker og ideer som ligger bak de didaktiske valgene. Selv om denne planen er mer detaljert og omfangsrik, finner vi heller ikke i denne delen av planen så mye om hvorfor lærerne vil jobbe med skrivning på akkurat disse måtene. Derimot står det enda mer her om hvordan. Om vi skal kort sammenligne de to delene av årsplanen, er det nærliggende å tenke at kolonnen "hva" har blitt til "fokus" og "oppgaver". I denne siste delen av årsplanen forteller "fokus" om tema (som for eksempel framtidvisjoner og bærekraftig utvikling), mens kolonnen "oppgaver" forteller litt mer om hva som skal skje i den aktuelle uken. Kolonnen for "ressurser" forteller, som ordet tilsier, hvilke ressurser som skal benyttes. Ressursene som er nevnt i denne delen av årsplanen er *Norsk 8*, *Skolen min* og *Bukkene Bruse på badeland*. Den kolonnen som kanskje skiller seg mest fra den første delen, er kolonnen som heter "detaljer". Her ser vi hvordan lærerne muligens har hatt behov for å samordne seg i form av enda flere detaljer rundt hvordan arbeidet skal foregå. I hovedsak gir denne kolonnen en oversikt over hva og hvordan det skal arbeides med temaet i de ulike norsktimene. På bakgrunn av dette går denne delen av planen mer i dialog med et dyadisk syn på skrivning, der form og innhold er de mest sentrale elementene i skriveopplæringen (Myklebust, 2018).

I denne delen av planen kommer et større omfang av skrivesyn til uttrykk. For det første går årsplanen mer i dialog med et prosessorientert syn på skrivning (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Planen viser i større grad hvordan det er tenkt å arbeide med skrivingen som prosess, og ser vi for eksempel på uke 11 og 12, ser vi at elevene skal arbeide med å skrive fagartikkel relatert til bærekraftig utvikling (se kap. 5.3 for analyse av dette skriveoppgavet).

11		- Norsk 8: Å skrive en fagartikkel + tekst om bærekraftig utvikling - Se "Grenseløs - Klimaavven" + Planet Plast. Ta notater underveis (lærer noterer på stort ark)	"Hvordan skrive fagartikkel" på skolen.cdu.no.	- Kuppel 16, ep. 3 → hjemmearbeid - Time 1: <u>Oppsummere time</u> om Gro H. Brundtland. Dele tekst med gruppe + se intervju med P. Lea. Hvordan skrive fagartikkel? Saklig/objektivt språk - Time 2: Lese fagartikkel: Hva er bærekraftig utvikling? s. 190 N8 → Ta notater. Temasetning og kommentarsetning s. 195 i N8. - Time 3: Forberede oss til skrivning av fagartikkel - se Planet <u>plast</u> e.l.?
12	Fagartikkel: Bærekraftig utvikling	Skrive fagartikkel om temaet bærekraftig utvikling. Samarbeid med samfunnsfag.	Oppgave s. 198 i norskboka + - Tekst på skolen.cdu.no: Mat i framtiden	- Mandag 3.+4. time: <u>Forberede seg</u> til skrivning. Samarbeidsoppgaver i Allrom sammen med samf. - Time 1: Velge oppgave og finne fagstoff - Time 2: Skrive fagartikkel - Time 3: Se episode 4 av Kuppel 16 + artikkel på Skolen om mat i framtiden - Time 4: Skrive fagartikkel

Figur 5.1.3: Utdrag fra uke 11-12 i årsplan for 8. trinn

I figur 5.1.3 ser vi blant annet at det er tenkt at elevene skal forberede seg til skrivning av fagartikkel, noe som kan være et ledd i skriveprosessen der norsklæreren forsøker å aktivere førkunnskap og bygge på med kunnskap om temaet. I uke 12 ser vi også hvordan det er planlagt samarbeidsoppgaver som forberedelse, noe som vil si at elevene sannsynligvis får mulighet til å dele tanker, idéer og meninger med hverandre. Dersom vi ser videre i årsplanens uke 13 og 15 i figur 5.1.4, blir det enda mer tydelig hvordan elevene skal arbeide med skrivning som prosess.

13	Påskelabyrinten + egenervurdering	Skrive korte informerende tekster som danner utgangspunkt for "Påskelabyrinten".		- Time 1: Skrive kort informerende tekst om et sted i verden - lage påskelabyrint - Time 2: Lese og vurdere egne tekster fra uke 12 - Time 3: Siste norsktime før ferie: Labyrint med premier! Spørre [redacted] om 1. time fredag.
15	Elevvurdering av fagartikler			Time 1 (tirs): Dele elevene inn i grupper på ca. 4. De leser, snakker om og skriver vurdering av hverandres fagartikler. Time 2 C2, onsdag: Se episode 5 → dystopi: Forberede oss til besøk på biblioteket. Time 2 C1, torsdag: Se episode 6 → dystopi: Forberede oss til besøk på biblioteket.

Figur 5.1.4: Utdrag fra uke 13-15 i årsplan for 8. trinn.

Kolonne nr. 2 fra venstre (figur 5.1.4) viser "Fokus" for uken, og i denne kolonnen nevnes "egenervurdering" i uke 13 og "Elevvurdering av fagartikler" i uke 15, noe som viser at skriveprosessen er vektlagt gjennom responsarbeid. Kolonnen helt til høyre viser "Detaljer", og denne kolonnen forteller om to ulike literacy-hendelser der elevene skal arbeide med skriving som prosess. I uke 13 skal de "Lese og vurdere egne tekster fra uke 12", mens de i uke 15 "Leser, snakker om og skriver vurdering av hverandres fagartikler". Den siste literacy-hendelsen gjøres gruppevis, noe som også viser hvordan skrivingen sees på som en sosial praksis i kontekst (jf. Gee, 2015b). Denne delen viser altså et uttrykk for hvordan skriving av fagartikkel også går i dialog med dimensjoner ved en prosessorientert skrivepedagogikk (jf. Hoel, 1997, Smidt, 2009).

Det denne årsplanen derimot ikke forteller noe om, er hvorvidt det er tenkt at elevene skal skrive ferdig eller revidere tekstene sine. Slik sett er det vanskelig å tolke om årsplanen som uttrykk for et lineært eller rekursivt syn på skriving som prosess (jf. Hoel, 1997). I den forbindelse er det interessant å ta et blikk på ukeplanene til de tre klassene. Figur 5.1.5 nedenfor viser ukeplanen for uke 13 i klasse Furu, Gran og Bjørk. Alle ukeplanene starter med en beskrivelse av det som skal foregå på skolen, og deretter sier ukeplanen noe om hva som skal gjøres hjemme. Ukeplanen til klasse Furu inneholder også informasjon om hva som skal skje etter påske.

Klasse Furu	Klasse Gran	Klasse Bjørk
<p>Norsk</p> <p>På skolen: Vi gir hverandre tilbakemelding på fagteksten og skriver den ferdig i timen på onsdag.</p> <p>Hjemme: Fagtekst om bærekraftig utvikling leveres <u>torsdag</u> kveld.</p> <p>Etter påske får alle tilbakemelding på teksten sin, og så skal vi jobbe med å <i>revidere</i> (endre) før vi leverer den ferdige teksten på nytt.</p>	<p>Norsk</p> <p>På skolen: Torsdag: Vi <u>les</u> og ferdigstiller fagartikkel om berekraftig utvikling.</p> <p>Fredag er det duka for PÅSKELABYRINTEN i kappløpet JORDA RUNDT!</p> <p>Heime: Du skal lage <u>ein</u> kort informerende tekst om <u>ein</u> by eller <u>eit</u> landemerke i <u>verda</u>. Meir informasjon finn du på Classroom på tysdag.</p> 	<p>Norsk</p> <p>På skolen: Mandag/onsdag/fredag: Lage plakater om norrøn tid.</p> <p>I [redacted] sine timer jobber vi med "Kuppel 16."</p>  <p>Hjemme: <u>Lekse</u> til <u>tirsdag</u> er å gjøre ferdig <u>øvingsoppgavene</u> til "Kuppel 16" på <u>norsk classroom</u>.</p>

Figur 5.1.5: Utdrag fra ukeplan uke 13 i Klasse Furu, Gran og Bjørk.

I ukeplanene i figur 5.1.5 blir det tydelig hvordan literacy-hendelsen der elevene skal skrive fagartikkel også går i dialog med det rekursive synet på skriving som prosess. Dette gjelder imidlertid kun klasse Furu og Gran. I ukeplanen til klasse Furu antyder et rekursivt syn, ved eksplisitt vekt på ordet "revidere" i form av kursivering. Klasse Furu sin ukeplan viser også godt hvordan prosessorientert skrivepedagogikk kommer til uttrykk, ved at flere faser av skriveprosessen er spesifikt nevnt. For eksempel skal elevene først gi hverandre tilbakemeldinger på skolen, og deretter skrive ferdig og levere et utkast. Deretter får alle elevene tilbakemelding fra læreren, og så skal de revidere og levere på nytt etter påske. At skriveprosessen er viktig for lærer Furu kommer også til uttrykk i intervjuene, noe vi ser eksempel på nedenfor når hen forteller om gode skriveoppdrag:

Og det er jo her det med revisjon og andre gangs innlevering kommer inn da. At de klarer å gjøre endringer på teksten sin og faktisk gjøre den likere (bedre). Da føler jeg det er vellykket. (Lærer Furu, intervju)

Ytringen forteller tydelig hvordan skriving som prosess er viktig, og at læreren ønsker at elevene skal bearbeide tekstene sine. I ukeplanene til klasse Furu er det flere slike eksempler på literacy-hendelser der elevene skal gi og få respons, vurdere seg selv og revidere tekstene sine. For eksempel går også arbeidet med å skrive fortelling over flere uker i en lengre skriveprosess. På den måten ser det ut til at et prosessorientert skrivesyn er med på å prege skrivekulturen til klasse Furu. Klasse Gran sin plan uttrykker også det samme rekursive synet, ved at det i planen for arbeid på skolen er brukt ordet "ferdigstille". Selv om ikke klasse Gran sin ukeplan viser like mange faser i skriveprosessen, er det likevel tydelig at skriveprosessen er vektlagt i arbeidet med skriveoppdraget. Også her finnes det flere tilfeller av skriving som prosess ukeplanene, som for eksempel rundt arbeidet med å skrive fortelling. I ukeplanene vises også hvordan begge disse klassene bruker et prosessdokument som heter "Min framgang i norskfaget". Der skal elevene skrive inn tilbakemeldinger fra læreren underveis i året, og samtidig reflektere over hva de kan bli bedre på. Det ligger flere muligheter i et slikt prosessdokument, og det kan være viktig som en del av stillasbyggingen for elevene (jf. Håland, 2016).

I forbindelse med ukeplanene er det også interessant at Klasse Bjørk ifølge ukeplanen arbeider med den dystopiske TV-serien Kuppel 16 i denne uken, i stedet for revidering og ferdigstilling av fagartikkel. Dette kan også antyde ulike skrivesyn hos norsklærerne, og på den måten også ulike skrivekulturer. Slik det står nå, kan det se ut som om Klasse Bjørk har sagt seg ferdig med skriving av fagartikkel, mens Klasse Gran og Furu fortsatt lar elevene være i skriveprosessen over lengre tid. På den måten kan dette antyde skrivekulturer der to av klassene (Furu og Gran) i større grad vektlegger prosess, mens Klasse Bjørk er mer orientert mot teksten og produktet. Ytringen til læreren i Klasse Bjørk nedenfor er et eksempel på dette:

Og jeg prøver jo å gi når jeg gir tilbakemelding på tekster, at til neste gang du jobber med for eksempel da... kommaregler da, eller sånn ting da [...] (Lærer Bjørk, intervju)

Denne ytringen går i hovedsak i dialog med et ferdighetsorientert syn på skriving, der skriving handler om å lære seg en del regler og mønstre for rettskriving og grammatikk (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). I ukeplanene finner vi igjen dette mønsteret når elevene

skriver fortelling også, noe ukeplanen til klasse Bjørk fra uke 43 og 45 (figur 5.1.6) er et eksempel på:

Uke 43 Klasse Bjørk	Uke 45 Klasse Bjørk
<p>Norsk</p> <p>På skolen: Fagdag: Skriveøkt + grammatikkoppgaver / muntlig økt med bokomtale i små grupper / museumsbesøk - <u>ulveutstilling</u> på Vitenskapsmuseet (se timeplanen for hvilke dager gruppene har de ulike aktivitetene).</p> <hr/> <p>Hjemme: Forbered deg godt til <u>boksamtale</u>.</p>	<p>Norsk</p> <p>På skolen: (■■■■) Vi jobber kapittelet "Skummelt" i læreboka. I tillegg skal vi se på tegnsetting og annen grammatikk i forhold til tekstene dere har skrevet</p> <p>(■■■■): <u>Etterarbeid tema/prosjektuke</u></p> <p>Vi prøver å sette oss inn i hvordan det var å leve som fattig og utstøtt i Trondheim i gamle dager,</p> <hr/> <p>Hjemme: Finn en ny stillelesingsbok (lydbok) som du har i sekken og kan ta fram når du har tid til overs i timene.</p>

Figur 5.1.6: Ukeplan uke 43 og 45 i klasse Bjørk

Ukeplanen ovenfor viser hvordan klasse Bjørk arbeidet med fortelling som skriveoppdrag. Klasse Bjørk har hatt en fagdag med skrijving i uke 43 der de har skrevet fortelling (i uke 44 hadde klassen prosjektuke og oppløst timeplan). I uke 45 ser det ut til at elevene fikk tilbake fortellingene sine, fordi klassen arbeidet med tegnsetting og grammatikk i forhold til tekstene sine. Dette uttrykker ulike skrivesyn. For det første er denne skriveprosessen kortere enn klasse Furu og Gran sin, og den går i større grad i dialog med et lineært syn på skrijving som prosess (jf. Hoel, 1997). Ut fra ukeplanene ser det for eksempel ut til at elevene skriver en ferdig tekst og får tilbakemelding på den, uten mulighet til å levere på nytt. I tillegg er denne skriveprosessen også et uttrykk for et ferdighetsorientert skrivesyn (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009), med tanke på at læreren har valgt ut tegnsetting og grammatikk som temaer etter skrijvingen.

Videre i årsplanen kan vi finne flere antydninger til at sjangerorientert skrivepedagogikk preger skriveopplæringen. For eksempel finner vi referanser til både "informerende tekst", "fagartikkel", "moderne eventyr" og "magasin". Dersom vi ser på uke 11 (figur 5.1.3), der elevene arbeider med fagartikkel, ser vi også hvordan norsklærerne har valgt læringsressursene *Norsk 8* og *Skolen min* som kilder til å lære elevene hvordan de skriver en fagartikkel. Jeg vil komme tilbake til *Norsk 8* senere i analysen. I forbindelse med det sjangerorienterte synet på skrijving, er det interessant å se på uke 19 i årsplanen, og utdraget nedenfor i figur 5.1.7 viser det som står skrevet i kolonnen "Detaljer". Denne kolonnen forteller som nevnt tidligere noe om hvordan undervisningen skal foregå. For samme uke står "Eventyr" skrevet under kolonnen "Fokus", mens "Modernisere og dramatisere eventyr" er skrevet under kolonnen "Oppgaver".

Hjemmearbeid: Omvendt undervisning om sjangertrekk i eventyr Tirsdag: Begynne på gruppearbeidet. 2 timer til forberedelse Torsdag C2: Framføre eventyret Fredag C1: Framføre eventyret

Figur 5.1.7: Utdrag fra uke 19 i årsplanen for 8. trinn.

I uke 19, der elevene skal skrive et moderne eventyr og dramatisere det, forteller kolonnen "Detaljer" som vist ovenfor hvordan årsplanen vektlegger opplæring av sjangertrekk i eventyr. Selv om det er mulig å tolke dette som at sjangertrekkene i eventyr er viktige, er det imidlertid holdepunkter for å tolke dette noe annerledes. For det første er det lagt opp til undervisning om sjangertrekk som hjemmelektse, noe som kan antyde at norsklærerne har valgt å bortprioritere dette i timene på skolen. For det andre kan det se ut som om arbeidet med sjangertrekkene kun er ment som hjelp fordi elevene selv skal lage og dramatisere et eventyr, og at kunnskap om sjangeren da vil kunne hjelpe dem i arbeidet med dette. Dette blir også tydeligere i denne ytringen fra læreren i klasse Furu, der læreren forteller at sjangeren og vurdering av den ikke var det viktigste:

Der var ikke fokusert så mye på skrivingen, for det var... De skulle framføre et eventyr. Men i arbeidet så måtte de skrive et manus som skulle leveres. Ja, da ble de ikke vurdert på det å skrive manus, men det var en litt sånn... ja de måtte jo prøve seg litt på sjangeren da likevel. (Lærer Furu, intervju)

Med frasen "prøve seg litt på sjangeren" viser denne ytringen hvordan norsklærerne lar elevene få eksperimentere litt med sjanger, uten at sjangertrekkene nødvendigvis vektlegges som førende for arbeidet. Ut fra denne ytringen, er det mulig å tolke selve framføringen av eventyret som det viktigste, selv om de også skulle skrive et manus. Slik sett kan vi også anta at det er formålet – at elevene skal dramatisere eventyr – som blir det førende for hvordan elevene skriver eventyret og manuset sitt. På den måten går denne literacy-hendelsen også i dialog med det funksjonelle synet på skriving (jf. Smidt, 2009; Matre et al., 2021). Samtidig kan det også være uttrykk for et prosessorientert syn på skriving, fordi elevene må samarbeide om å skrive teksten i en prosess (jf. Hoel, 1997, Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Dette vil innebære flere samtaler og vurderinger omkring teksten de skal skrive.

5.1.2 Oppsummering analyse av årsplan

Hva viser så analysen av årsplanen for 8. trinn? I analysen av årsplanen har jeg både sett på utformingen av selve årsplanen og ulike literacy-hendelser som er spesifikt nevnt i årsplanen. Utformingen av årsplanen går mer i dialog med et dyadisk syn på skriving, der form og innhold er fremtredende gjennom et fokus på hva og hvordan (jf. Myklebust, 2018). Som nevnt, er det likevel nærliggende å tro at årsplanen har blitt til også som et resultat av diskusjoner om hvorfor. I analysen har jeg også vist til hvordan nevnte literacy-hendelser også kan uttrykke ulike skrivesyn, og det er uttrykk for både ferdighetsorienterte, ekspressive, prosessorienterte, sjangerorienterte og funksjonelle syn på skriving. Videre har utdraget fra ukeplanen også vist hvordan klasse Gran og Furu arbeider spesifikt med skriving som prosess, noe som uttrykker et rekursivt syn (jf. Hoel,

1997), mens dette ikke kommer til uttrykk i klasse Bjørk. I forbindelse med dette, og ut fra lærernes ytringer, kommer det også fram antydninger til ulike skrivekulturer (jf. Smidt, 2010). De neste kapitlene i analysen vil ta for seg skriveoppdrag funnet i årsplanen, og disse er interessante med tanke på skrivesyn og skrivekulturer i de tre klassene.

5.2 Lage magasin – et lærergenerert skriveoppdrag på 8. trinn

Det første skriveoppdraget jeg analyserer, er oppdraget som har fått navnet "Magasin" i årsplanen (jf. kap. 5.1.1). En av grunnene til at jeg har valgt å trekke fram dette, er fordi den viser et eksempel på et godt gjennomført didaktisk opplegg i en av klassene tilhørende dette 8. trinnet. Dette er et skriveoppdrag som trekker på flere literacy-prakiser og diskurser, og med flere literacy-hendelser. Samtidig er dette empiriske nedslaget det tydeligste eksempelet av flere på hvordan de ulike klassene og lærerne opererer ulikt, og dermed også hvordan ulike diskurser og skrivesyn kommer til uttrykk. Dette vil jeg komme inn på underveis i analysen.

5.2.1 Analyse av "Magasin-oppdraget"

Det jeg kaller "Magasin-oppdraget" ble ifølge årsplanen gitt i tidsrommet uke 20 til uke 22, og det var kun klasse Gran som brukte oppdraget. "Magasin-oppdraget" var et tverrfaglig gruppearbeid, der elevene skulle arbeide i grupper på rundt 6 elever. Kort sagt er oppdraget at gruppene skal fungere som en redaksjon med ulike roller, der de sammen skal produsere et magasin om bærekraftig utvikling. Magasinet skal bestå av både nye og gamle tekster, noe som vil si at de må bruke tekster de har skrevet tidligere dette året som en del av innholdet. Samtidig må elevene skrive nye tekster. Selve skriveoppdraget er formulert med et 4-siders oppslag, laget ved hjelp av programmet Google presentasjoner. Presentasjonen har fått tittelen "Oppgavebeskrivelse", og det er altså her elevene vil finne oppdraget sitt. Skriveoppdraget har stor grad av innramming, noe som vises ved at det er brukt hele fire sider på det lærerne har valgt å definere som oppgavebeskrivelsen. Jeg har som nevnt ikke observert iscenesettelsen, så analysen vil derfor fokusere på selve oppdraget som ble gitt til elevene og hva som kommer til uttrykk i lærernes egne beskrivelser av oppdraget. De 4 sidene som utgjør elevoppdraget har også ulikt innhold og ulike funksjoner, og figuren på neste side viser side 1 av skriveoppdraget. Her ser vi oppdraget formulert som en tverrfaglig gruppeoppgave relatert til temaene bærekraftig utvikling, framtid og ungdomstid.



Figur 5.2.1: Side 1 av Magasin-oppgdraget

På fremsiden av "Magasin-oppgdraget" (figur 5.2.1), som også er utformet som fremsiden av et magasin, ser vi at gruppeoppgaven "Lage et magasin med innhold som passer til temaet". I denne formuleringen kan vi også spore et formål, nemlig at innholdet skal være hensiktsmessig med tanke på temaet. Temaet "Bærekraftig utvikling" finner vi også på fremsiden, helt nederst til venstre. Samtidig uttrykker fremsiden en del undertemaer,

og disse kommer fram gjennom ordene "Framtid", "Ungdomstid" og "Future" (sistnevnte på gensenen til personen, med et hjerte rundt). Videre er det også slik at skrivning som sosial praksis blir synlig på fremsiden, gjennom formuleringene "Gruppeoppgave" og "Tverrfaglig samarbeid". Med disse formuleringene blir det med en gang tydelig for elevene at dette skriveoppdraget bærer preg av samarbeid. Slik sett kan vi også si at det ligger et bredt literacysyn til grunn for dette skriveoppdraget, i og med at skrivningen i stor grad vil være avhengig av konteksten (jf. Barton, 2007; Gee, 2015b). Til slutt er det interessant å kommentere innholdet nederst til høyre, der det står "Redaksjonen: redaktør, grafisk design, journalist, markedsføring". Med disse formuleringene inviterer norsklæreren elevene inn i en journalistdiskurs, noe som fort vil involvere nye literacy-hendelser og praksiser enn det kanskje elevene forbinder med en vanlig skolediskurs. Interessant her er også fargebruken på ordet "Redaksjonen", som er den samme fargen som på ordet "magasin" i oppgaveformuleringen. Det er rimelig å anta at dette er et bevisst valg fra læreren sin side, for å gjøre koblingen mellom gruppeoppgaven, og det å arbeide sammen i en redaksjon med ulike roller, tydelig og åpenbar for elevene. I tillegg er det nærliggende å anta at mange elever også vil koble magasin og redaksjon til skrivning som ofte leses av andre, fordi de sannsynligvis har et forhold til journalistdiskursen og de literacy-praksisene en slik diskurs trekker på. Dermed uttrykker dette etter min mening et formålsrettet og funksjonelt syn på skrivning (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009; Matre et al., 2021), fordi fremsiden implisitt forteller om både formål og mottaker gjennom invitasjonen inn i journalistdiskursen. Som nevnt er fremsiden utformet som et magasin, noe som også er med på å invitere inn i journalistdiskursen.

Side 2 av "Magasin-oppgaget"

Som nevnt ønsker jeg å fokusere analysen rundt *oppgaveformulering* og *innramming*, og side 2 av "Magasin-oppgaget"(figur 5.2.2) viser begge deler:

Oppgavebeskrivelse:

Dere skal samarbeide i redaksjonen om å lage et magasin med temaet **BÆREKRAFTIG UTVIKLING**.

Dere skal bruke tekster dere har skrevet tidligere, men også lage noen nye tekster med utgangspunkt i innholdslista under.

Godt samarbeid i redaksjonen blir viktig. Bruk deskmøtene til å koordinere arbeidet. Alle bidrar med skriftlig innhold til magasinet, som ferdigstilles i Google presentasjoner.

Saksliste: 1. redaksjonsmøte

1. Opprette og dele felles mappe i Google disk
2. Hva skal magasinet hete? Idemyldring.
3. Hvilke tema har redaksjonen skrevet fagartikkel om? (Legges i felles mappe)
4. Hvilke skjønnlitterære tekster har redaksjonen skrevet? (Legges i felles mappe)
5. Idemyldring til saker dere vil lage og annet innhold.

Innhold

Dette skal være med:

- Forside
- Innholdsoversikt
- Oversikt over redaksjonen
- Leder
- Fagartikler om bærekraftig utvikling
- Skjønnlitterære tekster
- Bildereportasjer: Plogging, utfordring
- Featurereportasje fra klesskapet
- Kuppel 16
- Enkèt
- Innhold på nynorsk og engelsk
- Minst to tekstbidrag fra alle i gruppa
- Tegninger, foto, illustrasjoner og grafikk
- Annet innhold?

Ulike arbeidsoppgaver / ansvarsområder i REDAKSJONEN

Redaktør:

Lede arbeidet i redaksjonen og fordele oppgaver. Hovedansvaret for innholdet i magasinet. Lese korrektur. Skrive *leder*.

Ass. redaktør:

Ansvar for å opprette og dele felles mappe i Google disk. Støtte og hjelpe redaktøren. Fordele arbeidsoppgaver og passe på at alle har arbeid.

Journalist / fotograf:

Samle informasjon og skrive om saker som er aktuelle for magasinet. Produsere nytt skriftlig innhold til magasinet. Ta bilder som passer til sakene.

Grafisk designer:

Sette sammen foto, illustrasjoner og tekst slik at det kommuniserer med leseren. Bestemme farger og typografi i magasinet. Lage forsiden. Sammen med redaktøren passe på at antall sider kan deles på 4.

Markedsfører:

Finne sponsorer som vil kjøpe reklameplass i magasinet. Reklamere for magasinet i ulike kanaler. Skaffe oversikt over hvor mange som vil kjøpe magasinet, og hvor stort antall som skal trykkes opp. Hjelpe grafisk designer.

Vær **KREATIVE!** Tenk **STORT!**
Hvordan kan deres
magasin skille seg ut?

Figur 5.2.2: Side 2 av Magasin-opdraget

I figur 5.2.2 ser vi *oppgaveformuleringen* øverst til venstre, mens de andre elementene i større grad er en del av *innrammingen*. Under oppgaveformuleringen ser vi en saksliste, som forteller om prosessen og spesifikke literacy-hendelser. Deretter finner vi en liste

med innholdskriterier. Øverst til høyre ser vi ulike roller og arbeidsoppgaver, før denne siden avsluttes med en oppfordring til kreativitet og det å skille seg ut. Jeg vil starte analysen med oppgaveformuleringen, før jeg deretter går videre til å analysere og tolke innrammingen.

Oppgaveformuleringen i dette skriveoppdraget finnes to steder, samtidig som det også finnes enda mer spesifikke oppgaveformuleringer til de ulike rollene. For best mulig å kunne undersøke hvilke skrivesyn som kommer til uttrykk, har jeg valgt å analysere både den overordnede oppgaveformuleringen i tillegg til oppgaveformuleringene som finnes til de ulike rollene. Jeg starter med den overordnede oppgaveformuleringen for hele "Magasin-oppdraget", og den finner vi først på side 1. Der er oppdraget som nevnt presentert som en gruppeoppgave ("Lage et magasin med innhold som passer til temaet"). Dette er noe generelt formulert, og den samme formuleringen finner vi også igjen i "Oppgavebeskrivelse" på side 2 (figur 5.2.2).

Fordi oppgaveformuleringen ("Oppgavebeskrivelse") på side 2 gjengir den samme setningen som på side 1, og i tillegg er mer detaljert, har jeg valgt å fokusere på den i analysen. I figur 5.2.3 nedenfor har jeg trukket ut denne oppgavebeskrivelsen, og markert handlingsverbene som er brukt i skriveoppdraget.

"Dere skal **samarbeide** i redaksjonen om å **lage** et magasin med temaet bærekraftig utvikling.

Dere skal **bruke** tekster dere har skrevet tidligere, men også **lage** noen nye tekster med utgangspunkt i innholdslista nedenfor.

Godt samarbeid i redaksjonen blir viktig. Bruk deskmøtene til å **koordinere** arbeidet. Alle **bidrar** med skriftlig innhold til magasinet som ferdigstilles i Google presentasjoner."

Figur 5.2.3: Oppgaveformulering av skriveoppdraget i Magasin-oppdraget

I oppgaveformuleringen ovenfor har jeg markert med gult de ulike handlingsverbene som elevene må forholde seg til. Det er ingen av disse som er nøyaktige de samme som skrivehandlingene vi finner i for eksempel Skrivehjulet, men verbene samarbeide og koordinere kan i stor grad relateres til skrivehandlingen å samhandle som vi kan kjenne igjen fra Skrivehjulet. Her blir elevene bedt om å samhandle på ulike måter, som for eksempel ved å bidra med skriftlig innhold og koordinere arbeidet. De skal også samarbeide om å lage magasinet, og magasinet skal vises fram til autentiske mottakere. På den måten kan vi knytte dette skriveoppdraget til det Ivanič (2004) har definert som sosial-praksis diskursen. Som nevnt i kap. 2.6, kan vi koble et funksjonelt eller formålsrettet skrivesyn til denne skrive-diskursen, noe som også kommer til uttrykk i dette skriveoppdraget. Videre går skriveoppdraget også i dialog med et prosessorientert syn på skriving (jf. Hoel, 1997; Ivanič, 2004; Smidt, 2009), på grunn av de samarbeidende dimensjonene i oppdraget. Elevene må for eksempel diskutere nye og gamle tekster sammen, og de må lese og bearbeide tekstene sammen.

Handlingsverbene kan ellers sies å være noe generelle, og det er fordi det er flere spesifikke oppdrag formulert til de ulike rollene. Da disse skriveoppdragene er enda mer detaljerte, vil de også kunne fortelle enda mer om skrivesynet som ligger bak de didaktiske valgene. Nedenfor følger en oversikt over de ulike rollene elevene er fordelt i, med de definerte skriveoppdragene:

Rolle	Skriveoppdrag
Redaktør	<ul style="list-style-type: none"> • Lese korrektur (implisitt skriveoppdrag) • Skrive leder
Assisterende redaktør	<ul style="list-style-type: none"> • Hjelp redaktøren
Journalist/fotograf	<ul style="list-style-type: none"> • Samle informasjon og skrive om saker som er aktuelle for magasinet • Produsere nytt skriftlig innhold til magasinet
Grafisk designer	<ul style="list-style-type: none"> • Sette sammen foto, illustrasjoner og tekst slik at det kommuniserer med leseren
Markedsfører	<ul style="list-style-type: none"> • Reklamere for magasinet i ulike kanaler

Tabell 5.2.4: Oversikt over rolledefinerte skriveoppdrag på side 2 i Magasin-oppgavet

Flere skrivesyn kommer til uttrykk i skriveoppdragene i tabell 5.2.4. Selv om det første oppdraget ("lese korrektur") egentlig inneholder verbet å lese, er dette likevel å regne som et skriveoppdrag fordi oppdraget innebærer å rette opp språklige feil eller upresise formuleringer i tekstene. Vi finner dermed et fokus på at språket skal være presist og korrekt, noe som kan uttrykke et normativt syn på skriving. Samtidig kan vi tolke oppdraget som del av en lengre skriveprosess, der korrekturlesingen utgjør den aller siste bearbeidelsen av teksten før den skal i trykken. Dermed blir det ferdighetsorienterte ikke førende for elevenes arbeid, men korrekturlesingen blir mer en naturlig del av det å lage et magasin. Slik sett kan dette igjen vise et prosessorientert skrivesyn, der elevene samarbeider om tekstene i en lengre prosess. Videre skal redaktøren skrive en leder. Her finner vi en referanse til teksttype, noe som kan antyde et sjangerorientert skrivesyn.

Journalisten og fotografen blir også gitt egne skriveoppdrag. De skal skrive om saker som er aktuelle for magasinet, og produsere nytt skriftlig innhold. Her er det uklart om dette er to ulike skriveoppdrag, eller om det dreier seg om spesifiseringer av det samme oppdraget. For å avklare dette, er det nødvendig å se på helheten i "Magasin-oppgavet". En stor del av hele oppdraget dreier seg om å bearbeide gamle tekster, noe sjekklisten på tredje side viser (se figur 5.2.5). Der står det for eksempel at alle i gruppen må bearbeide og bidra med en fagartikkel og fortelling som de har skrevet tidligere dette året. I praksis vil dette bety at alle elevene skal skrive om saker som er aktuelle for magasinet, fordi de bearbeider sine egne tekster og tar dem med som bidrag i magasinet. Derimot er det kun journalistene og fotografene, slik jeg tolker det, som skal produsere nytt skriftlig innhold. Altså kan vi tolke det å produsere nytt skriftlig innhold som en spesifisering av skriveoppdraget for journalisten og fotografen. I dette oppdraget er det hovedsakelig interessant innhold som er vektlagt, i og med at elevene selv får lov til å påvirke dette innholdet.

Den grafiske designeren sitt skriveoppdrag antyder et funksjonelt skrivesyn, fordi oppdraget handler om å tilpasse de ulike modalitetene slik at det kommuniserer med leseren. I dette oppdraget ligger det altså et tydelig krav om å tenke på mottaker, og på den måten er det formålet som på et vis driver oppdraget. Det samme funksjonelle skrivesynet kommer også til uttrykk i markedsføreren sitt skriveoppdrag. Markedsføreren skal reklamere for magasinet i ulike kanaler. Dermed er det et klart og tydelig formål med skrivingen og det er ingen tvil om at markedsføreren vil måtte forholde seg til autentiske mottakere. Her kan vi se for oss at dette skriveoppdraget kan føre til ulike elevtekster, som for eksempel reklameplakater, sponsorbrev, informerende tekster om magasinet eller ulike lister med sponsorer. På den måten går denne rollen også i dialog med en slags reklame- og markedsføringsdiskurs.

Side 3 av "Magasin-oppdraget"

Side 3 av skriveoppdraget inneholder en sjekkliste med flere punkter for elevene, og er en del av oppdragets innramming (jf. Otnes, 2015a). Nedenfor, i figur 5.2.5 ser vi sjekklisten, som på en måte også er en videreføring av innholdskriteriene på side 2 i skriveoppdraget:

Sjekkliste



- Felles mappe i GoogleDisk
- Navn på magasinet: Ta gjerne utgangspunkt i temaet
- Forside: Hvordan skal dere få fram temaet?
- Leder skrevet av redaktøren. Ta utgangspunkt i temaet og dine tanker og meninger om dette.
- Fagartikler: Alle i gruppa må bearbeide og bidra med sin tekst
- Fortellinger: Alle i gruppa må bearbeide og bidra med sin tekst
- Bildereportasje: Utfordring i samfunnsfag
- Bildereportasje: Plogging
- Featurereportasje fra klesskapet
- Enkét: F.eks.: "fem på gata". Spørsmål?
- Kuppel 16: Anmeldelse? Intervju? Artikkel?
- Innhold på engelsk
- Innhold på nynorsk
- Minst to tekstbidrag fra alle elevene i gruppa
- Innholdsversikt og sidetall
- Oversikt over redaksjonen
- Antall sider totalt MÅ kunne deles på tallet 4!

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Viktige begreper
tittel | ingress | byline
mellomtittel | spalter | bilde
bildetekst | brødtekst

Figur 5.2.5: Side 3 av Magasin-oppgavet

En sjekkliste i seg selv, slik figur 5.2.5 viser, kan fungere som en slags kontroll for elevene i en omfattende prosess. Det at elevene skal opprette en felles Google Disk, kan også antyde noe om arbeidet i prosess. Ved å opprette denne, vil alle elevene få tilgang til hverandre sine tekster, noe som er en viktig forutsetning for arbeidet med å bearbeide egne tekster som skal brukes i magasinet.

I sjekklisten er redaktørens skriveoppgave også spesifisert ytterligere, der det står at redaktøren skal "ta utgangspunkt i temaet og dine tanker og meninger om dette". Dette kan antyde at det viktigste med dette oppdraget ikke nødvendigvis er å lære seg å skrive sjangeren leder, men at redaktøren – med hjelp fra den assisterende redaktøren – skal skrive en tekst der de setter ord på tanker og meninger om temaet. Slik sett er innholdet

viktigere enn normative sjangertrekk i dette oppdraget, noe som kan peke mot et ekspressivt syn på skriving.

Side 4 av "Magasin-oppgaget"

Den grafiske designeren har også fått en egen side med tips i skriveoppgaget, og det er den siste siden av oppgaget. Figur 5.2.6 nedenfor viser denne siden i sin helhet:

Grafisk ordliste:

Antikva	Felles navn på fonter med seriffer. Eks.: Garamond
Bildetekst	Tekst til et bilde/illustrasjon
Font	Skrifttype
"Hest hest"	Når bilde/illustrasjon og bildetekst forteller det samme
Grotesk	Felles navn på fonter uten seriffer. Eks.: Arial
Illustrasjon	Et bilde som erstatter tekst
Seriffer	Små tverrstreker i bokstavene; bokstavene har "føtter"
Typografi	Hvordan en skrifttype ser ut

Bilde/illustrasjon
Bruk bilder med høy oppløsning, og som er tillatt å bruke. Eks.: pixabay.com.
Gjennomsiktige bilder finner du ved å bruke søketeksten "PNG".

Velge fonter
Øverst i font-menyen i Google presentasjoner, kan du velge "Flere skrifttyper". Her kan du velge de skrifttypene du vil bruke, og du får dem inn i din egen font-meny. Fontene du velger bør passe sammen, og brødteksten bør ha god lesbarhet (antikva/grotesk).

Layout (utseende)
Hvordan bilde og tekst er plassert og ordnet i forhold til hverandre. Din jobb er å lage god layout.
Bruk Google presentasjoner til å lage magasinet sin layout - ferdige tekster skal inn her. Du kan bruke malen som legges ut på Classroom, eller lage din egen mal. I malen kan du endre farger og fonter, og bytte ut bilder. Du kan slette sider dere ikke trenger, eventuelt kopiere sider dere trenger å bruke flere ganger. Samarbeid tett med redaktøren om rekkefølge på innholdet og hva som skal prege forsiden.
Hvis dere lager egen mal, må du endre format i Google presentasjoner for å tilpasse sidene til A4-utskrift: Fil → Sideinnstillinger → Tilpasset → Skriv inn 20 x 28 centimeter.
OBS! Det er viktig at antallet sider kan deles på 4, altså 12, 16, 20, osv. Legg gjerne til flere bilder eller faktasider for å få riktig antall.

Skriftstørrelse
Når du har valgt fonter, kan det være lurt å lage noen "prøver" med ulike skriftstørrelser, som du skriver ut.

Viktige begreper
tittel | inngress | byline
mellomtittel | spalter | bilde
bildetekst | brødtekst

SE HER!!
Bruk font og/eller bilder til å fange blikket - få leseren til å lese videre!

TIPS OG TRIKS TIL EN GRAFISK DESIGNER

Det grafiske hjørnet

CREATIVITY

Figur 5.2.6: Side 4 av Magasin-oppgaget

I forbindelse med den grafiske designeren sitt skriveoppdrag, ser vi i figur 5.2.6 en oppfordring til kreativitet. Her blir elevene utfordret til å lage multimodale tekster tilpasset både formål og mottaker. Slik sett kan denne siden uttrykke en kreativ tilnærming (jf. Berge, 1988), samtidig som den er orientert mot leseren. På den måten er det derfor det funksjonelle synet som kommer sterkest til uttrykk, fordi de grafiske og multimodale elementene mest sannsynlig er ment å bidra til at magasinet kommuniserer godt med leserne. Det ser vi for eksempel på sirkelen "SE HER", der den grafiske designeren oppfordres til å bruke fonter og bilder som fanger blikket, og får leseren til å ville lese videre i magasinet. Videre ser vi også hvordan oppdraget skal inngå i en sosial praksis, der den grafiske designeren skal samarbeide tett med redaktøren.

Innrammingen av "Magasin-oppdraget"

I "Magasin-oppdraget" finner vi høy grad av innramming (jf. Otnes, 2015a), noe jeg har vært inne på underveis. Jeg vil likevel utdype analysen av innrammingen ytterligere. For eksempel er det naturlig å se på innholdskriteriene i oppdraget, da det forteller om hva lærerne ønsker at elevene skal ha med i magasinene sine. På side 2 står dette formulert som en liste med tittelen "Innhold – Dette skal være med:", og dette finner vi også igjen i sjekklisten på side 3. På denne listen finner vi for eksempel flere henvisninger til sjangre som elevene skal ha med (leder, fagartikler, fortellinger, enkèt og ulike reportasjer). Av disse skal noen bidrag ta utgangspunkt i tidligere skrevne tekster, mens noen skal være nye bidrag i magasinene. I første omgang er det raskt å tenke at det ligger et sjangerpedagogisk skrivesyn til grunn, og innrammingen her antyder også et slikt syn. Vi finner for eksempel en tekstboks med viktige begreper, og disse antyder forventninger knyttet til strukturen på teksten, noe vi kan se på som viktige sjangertrekk. Samtidig er det likevel ikke slik at denne innrammingen tilbyr spesielt mange normative sjangertrekk eller kjennetegn på de ulike teksttypene. I stedet tolker jeg sjangerhenvisningene som en del av tilpasningen, for å gjøre det lettere for elevene å komme i gang. Ser vi igjen på oppdraget der redaktøren skal skrive leder, står det som nevnt at redaktøren skal ta utgangspunkt i temaet og skrive sine egne tanker og meninger om dette. Vi kan godt tolke dette som et sjangertrekk, men etter min mening vitner dette i større grad om et syn på skrivning der formålet er å uttrykke meningen om temaet til en mottaker. På den måten kommer også et funksjonelt og formålsrettet skrivesyn til uttrykk.

Det kan godt være sjangertrekk har vært en viktig del av skriveopplæringen i løpet av året i arbeidet med de ulike skriveoppdragene, men akkurat i denne innrammingen er det ikke det som kommer tydeligst til uttrykk. Vi ser også at der elevene skal skrive innhold fra TV-serien Kuppel 16 (som de har arbeidet med tidligere dette året), kan de velge teksttype selv. Norskklæreren har riktignok spesifisert noen forslag, med spørsmålsteget bak, men elevene står fritt til å velge. Her ville det utvilsomt vært interessant å undersøke hvorvidt noen av gruppene faktisk har skrevet andre type tekster enn lærerens forslag, men elevbidragene er ikke en del av denne studiens empiri. Oppsummert antyder analysen av innrammingen så langt at skrivning er relatert til det å lære seg ulike type tekster, men samtidig er det vekt på det funksjonelle og kreative ved skrivningen. Formålet og mottakeren er viktige elementer, og elevene blir oppfordret til å tenke og skrive kreativt ved et fokus på å skape spennende innhold.

For å undersøke flere tanker og idéer bak "Magasin-oppdraget", har jeg valgt å inkludere deler av forarbeidet som en del av innrammingen. Som en innledning til undervisningsopplegget benyttet norskklæreren i klasse Gran en Google presentasjon

med tittelen "Hvorfor og hvordan?", og forsidens tittel var "Vi lager magasin!". Presentasjonen har ulike deler, slik oversikten nedenfor viser:

- Vi lager magasin! (Hva er et magasin? Hvorfor lage et magasin?)
- Fagbegreper
- Hva inneholder et magasin?
- Annet innhold (Informerende, underholdende, reflekterende tekster – Sammensatte tekster)
- Hvordan lage magasin? Hvor starter vi? (Om arbeidsprosessen, gruppeinndeling og arbeidsplasser)

Selv om oversikten ovenfor ikke viser det faktiske skriveoppdraget i detaljert form, regner jeg den likevel som en betydningsfull del av innrammingen av oppdraget. Grunnen til det er at den forteller om rammene for arbeidet, innholdet og prosessen. I presentasjonen blir det for eksempel vist fram sentrale fagbegreper, eksempler på mulig innhold samt nyttige tips til hvordan man kan strukturere innholdet. Til slutt inneholder presentasjonen også informasjon om hvordan arbeidsprosessen skal foregå, og lærerne har selv satt agendaen for det første redaksjonsmøtet. Det ligger utvilsomt tanker, ideer og holdninger bak utformingen av presentasjonen, og denne oversikten kan antyde flere skrivesyn. For det første er det flere eksempler på sjangre eller teksttyper, noe som kan tyde på et sjangerorientert skrivesyn. For det andre viser presentasjonen hvordan skrivingen skal foregå i en samarbeidsprosess. For det tredje er det også i stor grad vektlagt hvorfor de skal skrive et magasin, noe som kan relateres til formålet med oppdraget. Slik sett ligger det også et prosessorientert og formålsrettet skrivesyn bak innrammingen. I figur 5.2.7 nedenfor ser vi hvordan norsklærerne har planlagt formålet som en del av iscenesettelsen og innrammingen.

Hvorfor lage magasin?

Fra læreplanen ...

- lage sammensatte tekster (...)
- informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium
- skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål
- bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster


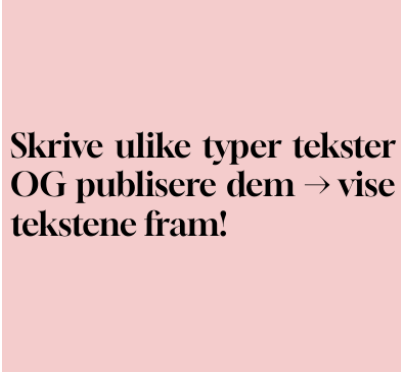


Figur 5.2.7: Side 3 fra Google presentasjon brukt i forkant av Magasin-oppdraget.

I figur 5.2.7 ser vi hvordan norsklæreren har valgt ut fire kompetansemål som en del av begrunnelsen for å arbeide med "Magasin-oppdraget". Kompetansemålene i seg selv uttrykker også ulike skrivesyn. For eksempel vises det til sjanger, ved at "skriftlige

sjangre” er nevnt og ved at elevene skal ha kunnskap om sjanger og tekststruktur. Videre kan vi se at skriving som ferdighet er vektlagt i kompetansemålene, gjennom ord som ”tegnsetting”, ”rettskriving”, ”grammatikk” og ”tekststruktur”. Det funksjonelle synet på skriving kommer også til uttrykk. Spesielt ved henvisningene til formål og mottaker i det andre målet, men også ved bruk av ordet ”funksjonell tekstbinding” i det tredje målet. Til slutt ser vi også et fokus rettet mot skriving som prosess i det siste målet, gjennom frasene ”samtale om og bearbeiding av tekster”.

For å undersøke skrivesyn i akkurat denne innrammingen, er det interessant å analysere hvordan norsklærerne selv har forstått kompetansemålene. Etter dette følger nemlig fire lysbilder der de utdyper målene, og her kommer formål og mottaker til uttrykk i enda større grad. På den måten går denne introduksjonen av skriveoppdraget i dialog med et funksjonelt syn på skriving, der nettopp formål og mottaker er viktige elementer (jf. Martre et al., 2021). I figuren på neste side har jeg skrevet inn de fire kompetansemålene i venstre kolonne. Der har jeg uthevet på samme måte som i presentasjonen til lærerne. I høyre kolonne står snakkeboblen som læreren viste fram i forklaringen av kompetansemålet.

Kompetansemål	Innramming gjennom utdyping av mål
- lage sammensatte tekster (...)	 <p>Vi skal lage tekster satt sammen av tekst, illustrasjoner, og kanskje annen grafikk.</p>
- informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium	 <p>Skrive ulike typer tekster OG publisere dem → vise tekstene fram!</p>

<p>- skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål</p>	<p>Når teksten får et formål (→ publiseres i et magasin) er det viktig at den kommuniserer med leser!</p>
<p>- bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster</p>	<p>Sammen i redaksjonsgruppa skal dere lese, samtale om og gi tips til bearbeiding av fagartikler og fortelling.</p>

Figur 5.2.8: Lysbilde nr. 4-7 Google presentasjon brukt i forkant av Magasin-oppgavet.

Figuren 5.2.8 viser flere interessante momenter angående skrivesyn. Forklaringen av det første kompetansemålet, "lage sammensatte tekster", innebærer hovedsakelig en forklaring på hva elevene skal forstå med ordet sammensatt tekst. Det andre målet er derimot mer interessant, fordi norsklæreren har valgt å utheve deler av kompetansemålet. Dette tolker jeg som at norsklæreren ser det uthevede som det viktigste i dette arbeidet. Her er det interessant hvordan norsklæreren har valgt å utelate sjangre fra uthevingen, og heller fokusert på skrivehandlinger for ulike formål tilpasset mottaker og medium. I utdypingen har norsklæreren også skrevet at elevene skal skrive ulike typer tekster som skal vises fram. Dette går dermed i dialog med et funksjonelt skrivesyn (jf. Smidt, 2009; Matre et al., 2021), samtidig som det egentlig avstår fra å gå i dialog med et eksplisitt sjangerorientert syn (jf. Smidt, 2009). Det samme funksjonelle synet kommer også til uttrykk i utdypingen av det tredje målet, der ord som "rettskriving" og "tegnsetting" er nevnt. Norsklæreren har her valgt å uthevet hele målet, men i forklaringen til elevene er det formålet og mottakeren som er vektlagt. Dette blir spesielt tydelig i forklaringen "Når teksten får et formål (-> publiseres i et magasin) er det viktig at den kommuniserer med leseren!". De lingvistiske ferdighetene knyttes dermed til et formål med skrivingen, og i mindre grad til skriving som instrumentell ferdighet (jf. Myklebust, 2018).

Oppsummert viser "Magasin-oppgavet" et omfattende skriveoppgave, som først og fremst er formålsrettet og funksjonelt begrunnet overfor elevene (jf. Ivanič, 2004; Matre et al., 2021). Med andre ord kommer et funksjonelt skrivesyn til uttrykk, selv om analysen har vist at andre skrivesyn også kommer fram i oppgavet. Det henger sammen med tanken om at både skriveoppgave og skriveopplæring generelt vil trekke på flere skrivesyn (Ivanič, 2004). Samtidig viser analysen av dette oppgavet hvordan

komplekse og formålsrettede skriveoppdrag kan invitere elevene inn i andre diskurser, noe dette oppdraget har gjort ved å invitere elevene inn i en journalistdiskurs og en markedsføringsdiskurs. Det at skriveoppdraget inviterer til dette, gjør også at elevene får ulike skriveoppdrag som i stor grad er styrt av formålet og de autentiske mottakerne de må forholde seg til. På bakgrunn av dette er det naturlig å diskutere hvilke følger det kan få for skriveopplæringen, når læreren velger å invitere elevene inn i slike profesjonelle diskurser. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i drøftingskapitlet. Det interessante med dette skriveoppdraget er også at elevene ikke nødvendigvis trenger å forholde seg til en dobbelt sjangerforventning hele tiden (jf. Otnes, 2015b). Norsklæreren vil naturligvis lese tekstene i det ferdige magasinet, men i dette oppdraget vil det også foregå mye skrivning som ikke nødvendigvis er innom læreren på veien til mottakeren. Markedsføreren sine skriveoppdrag kan være eksempel på slike tekster, dersom markedsføreren må skrive e-poster eller lignende til virkelige mottakere. Til slutt er det slik at hele oppdraget i stor grad går i dialog med et prosessorientert syn på skrivning, med tanke på at elevene skal bearbeide gamle tekster og samtidig skape nye i en samarbeidsprosess (jf. Hoel, 1997; Ivanič, 2004; Smidt, 2009).

5.2.2 Hva forteller norsklærerne om "Magasin-oppdraget"?

Et interessant moment med dette oppdraget er at det kun var klasse Gran som gjennomførte oppdraget. På den måten er dette skriveoppdraget et godt eksempel på hvordan ulike skrivesyn kan komme til uttrykk i ulike klasser, noe som er med på å forme ulike skrivekulturer. Det er likevel slik at skriveoppdraget var godt kjent blant alle lærerne, og det er dermed interessant å høre alle norsklærernes betraktninger angående oppdraget. I tillegg forteller disse utsagnene mye om tankene og ideene bak oppdraget. Læreren til klasse Gran forteller for eksempel dette om bakgrunnen for å bruke oppdraget:

Ja, for der var jo tanken, og det har jeg kanskje ikke snakket så mye om, egentlig, men det er jo noe med at når de får tilbakemelding på tekst, så... så... så skal de bare lese tilbakemeldinger, og så ferdig. Men det er jo egentlig ikke sånn det fungerer i... sånn som man vanligvis opererer med tekst. Hvis man får en tilbakemelding, så skal man selvfølgelig bearbeide teksten og gjøre den så god som mulig, men ofte så finner man kanskje ikke tid til det, eller man mangler motivasjon eller elevene har ikke noe motivasjon for å forbedre teksten [...] (Lærer Gran, intervju)

Frasen "sånn som man vanligvis opererer med tekst" er interessant, fordi den forteller noe om tanken om profesjonelle diskurser som en slags motsetning til en vanlig skolediskurs. Videre ser vi hvordan norsklæreren er opptatt av skrivning som prosess, og samtidig hvordan det – av ulike årsaker – kan være vanskelig å få elever til å bearbeide tekstene sine. I utsagnet kan vi tolke et klart ønske om at elevene skal få mer utbytte av vurderingen de får fra læreren sin, og dermed lære enda mer i løpet av skriveprosessen. Slik sett ligger et prosessorientert skrivesyn bak hele dette skriveoppdraget. Dette vises også når den samme læreren forteller om hvordan dette foregikk i praksis:

Men det måtte selvfølgelig bearbejdes ut ifra tilbakemeldingene de hadde fått. Så da fikk de jo en tilbakemelding fra meg, i tillegg til at de leste tekstene til hverandre og ga hverandre tilbakemelding på teksten. [...] (Lærer Gran, intervju)

Videre viser ytringene om "Magasin-oppgøret" hvordan ulike diskurser skapes og uttrykkes. Lærer Gran (som brukte oppgøret) forteller følgende om hvordan elevene oppfattet oppgøret:

De var egentlig litt sånn negative i starten, og det var litt kjedelig, for jeg var jo supergira (informanten ler). Men etter hvert så kom de litt mer på lag. Så de var veldig fornøyd til slutt. [...] (Lærer Furu, intervju)

Dette utsagnet viser hvordan denne norsklæreren utsetter seg selv for en del risiko med dette skriveoppgøret. Det kommer frem at læreren oppfatter dette som et spennende opplegg, noe som kan gjøre det ekstra krevende når elevene ikke virker like engasjerte med en gang. Da krever det ekstra innsats fra læreren med tanke på å tørre å "stå" litt i oppgøret. På den måten kan vi si at denne lærerens skriveoppgøret (og ytringer om det) uttrykker en slags risikodiskurs, i og med at læreren har investert veldig mye tid og energi i utarbeidelsen av oppgøret. Oppgøret i seg selv er, som vist i kap. 5.2.1 omfangsrikt, og det er flere ting som potensielt sett kan slå feil ut i arbeidet med et så omfattende elevoppgøret. Likevel har denne læreren valgt å stå i dette. På den måten viser skriveoppgøret hvordan det kan være et læringspotensial i motstand og risiko (jf. Dagsland et al., 2020).

Læreren i klasse Furu, uttrykker derimot en form for trygghetsdiskurs når hen forteller om Magasin-oppgøret:

Jeg angret på at jeg ikke tok meg tid til det, for det ble kjempepopulært. (Lærer Furu, intervju)

Her fremheves tidsbruk som en årsak til at "Magasin-oppgøret" ikke ble brukt i denne klassen. Likevel kan vi etter min mening tolke dette som at lærer Furu også oppfattet det som noe risikabelt å bruke så mye tid på noe som kanskje kan bli mislykket. Spørsmålet om tid er egentlig et spørsmål om prioritering, og kanskje var det for denne læreren tryggere å prioritere andre skriveoppgøret som krevde mindre organisering. Det at læreren ifølge ytringen først og fremst angret fordi det ble populært (og ikke på grunn av opplegget i seg selv), er med på å uttrykke en trygghetsdiskurs. En slik prioritering er heller ikke overraskende å finne i skolen, der læreren hele tiden må forholde seg til balansegangen mellom krav fra læreplanmål og krav om å ha nok vurderingsgrunnlag for å vurdere elevene. Da kan det være lett å ty til tryggere skriveoppgøret som krever mindre forarbeid, som for eksempel å støtte seg på "ferdige" skriveoppgøret i en læringsressurs. Samtidig kommer et prosessorientert skrivesyn til uttrykk i lærer Furus uttalelser når hen blir spurt om hva som var bra med Magasin-oppgøret:

Det som var bra med den, det var at elevene ble tvunget til å revidere tekstene sine. (Lærer Furu, intervju)

Ytringen ovenfor antyder hvordan lærer Furu er opptatt av prosess, noe vi også har sett eksempel på tidligere (jf. kap. 5.1.1). I klasse Bjørk ble heller ikke "Magasin-oppgøret" brukt, men her pekes det imidlertid på andre årsaksforklaringer. Lærer Bjørk forteller at det er stor forskjell på klassene, og dermed umulig å gjøre det samme i sin klasse:

Ja, ja. Jeg har ikke sånn... Det er det litt dumme med trinnet, at det er så stor forskjell på klassene. Så jeg kan ikke gjøre det som Furu gjør i Bjørk. Det er helt umulig. (Lærer Bjørk, intervju)

Denne ytringen kan vise spenningsforholdet mellom risiko og trygghet når det gjelder skriveoppdrag, med tanke på at læreren implisitt uttrykker at det ville vært mye risiko forbundet med "Magasin-oppdraget". Derfor har denne læreren valgt andre oppdrag som læreren har oppfattet som bedre tilpasset sin klasse. Denne situasjonen illustrerer noen av utfordringene ved skriveoppdrag, og det dreier seg jo nettopp om å designe gode oppdrag som inviterer elevene til skrivning, og som samtidig gir opplevelsen av mestring og skriveglede. Her vil det alltid være forskjeller mellom ulike klasser, der oppdrag vil treffe elever og klasser ulikt. Samtidig åpner det for å diskutere hvorvidt enkelte skriveoppdrag er helt uegnet og umulige for enkelte klasser. Kanskje kunne for eksempel "Magasin-oppdraget" også fungert i klasse Bjørk, med hensiktsmessige tilpasninger.

Et nærliggende spørsmål blir hvordan dette oppdraget egentlig er representativt for dette 8. trinnet? Svaret på det er relatert til hva som er formålet med studien, og i en studie av skrivesyn er det spesielt interessant med hendelser eller praksiser der ulike syn kommer til uttrykk. Nettopp det er tilfellet med dette oppdraget, og for eksempel viser noen av utsagnene en motsetning mellom det vi kan kalle en trygghetsdiskurs og en risikodiskurs.

5.3 Skriv din egen fagartikkel – et skriveoppdrag basert på læringsressurs

Det neste empiriske nedslaget er et skriveoppdrag relatert til sjangeren fagartikkel, og har tittelen "Skriv din egen fagartikkel". Dette har jeg valgt fordi skriveoppdraget i større grad er basert på et skriveoppdrag fra *Norsk 8*, men med enkelte tilpasninger. Dette skriveoppdraget fremstår annerledes enn "Magasin-oppdraget", og på den måten uttrykker dette skriveoppdraget andre skrivesyn i større grad. I analysen vil jeg derfor først analysere skriveoppdraget som ble gitt på 8. trinn, og underveis i analysen vil jeg peke på likheter og forskjeller mellom dette oppdraget og "Magasin-oppdraget". Fordi dette skriveoppdraget som nevnt er basert på *Norsk 8*, vil jeg vise fram en kort analyse av skrivesyn som kommer til uttrykk i læringsressursen. Det er nemlig slik at årsplanen viser flere skriveoppdrag som er baserte på læringsressursen, og skriveoppdraget "Skriv din egen fagartikkel" er således et representativt eksempel på hvordan dette trinnet har brukt *Norsk 8* som medierende læringsressurs i flere tilfeller i materialet. I dette kapitlet vil jeg også inkludere norsklærernes erfaringer med læreboken, og deres beskrivelser av dette spesifikke skriveoppdraget.

5.3.1 Analyse av skriveoppdraget "Skriv din egen fagartikkel"

Skriveoppdraget ble ifølge årsplanen introdusert i uke 12, mens undervisningen knyttet til det å skrive fagartikkel startet i uke 11. *Oppgaveformuleringen* i dette skriveoppdraget ser slik ut:

Skriv din egen FAGARTIKKEL

Oppgave: Skriv en fagartikkel om et tema du mener det er viktig at flest mulig har kunnskap om, og som er viktig for fremtiden. Det er mange temaer vi vet det er nyttig å ha kunnskap om, og mange av dem har med bærekraftig utvikling å gjøre. Det kan handle om spørsmål som:

- Hva skjer hvis biene blir borte?
- Hva er FNs bærekraftsmål?
- Hva kan vi gjøre i hverdagen for å bidra til en bærekraftig utvikling?
- Hva er problemet med palmeolje?
- Hva er problemet med plast?
- Hvor kommer plasten i havet fra?



Velg ett av temaene i lista over, eller du kan finne ditt eget tema som har med bærekraftig utvikling å gjøre. Formålet med teksten din er å gi leseren kunnskap om temaet du har valgt.

Figur 5.3.1: Oppgaveformulering av skriveoppdraget "Skriv din egen fagartikkel"

Oppgaveformuleringen ovenfor viser hvordan dette oppdraget skiller seg fra "Magasin-oppgaven". Allerede i tittelen ser vi at ordet "fagartikkel" har fått en egen skrifttype, noe som antyder overfor leseren at dette er et viktig ord å merke seg. I tillegg forteller tittelen ingenting om hverken innhold, formål og mottaker, men den er i all hovedsak orientert mot selve sjangeren. Med andre ord er det å lære seg å skrive teksttypen fagartikkel en viktig del av dette oppdraget. På den måten blir det med en gang tydelig at dette skriveoppdraget i større grad uttrykker et sjangerorientert skrivesyn (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Videre skiller dette oppdraget seg fra "Magasin-oppgaven" med tanke på autentisitet (jf. Otnes, 2014; Otnes, 2015b), da "Skriv din egen fagartikkel" i større grad holder elevene i en vanlig skolediskurs. Det at tittelen også er "Skriv din egen fagartikkel", kan vi tolke som at elevene har arbeidet med sjangeren, lest eksempeltekster og at det nå er tid for at de skal skrive sin egen fagartikkel. Selve oppgaveformuleringen starter også med frasen "Skriv en fagartikkel", noe som igjen antyder at sjanger er viktig i dette oppdraget. Et nærliggende spørsmål blir da hvorvidt dette oppdraget uttrykker et normativt syn på sjanger, eller om sjangerreferansen heller er en del av tilpasningen til elevene (jf. tolkningen min av sjangerreferanser i "Magasin-oppgaven" i kap. 5.2.1.). Det vil jeg komme tilbake til i analysen av innrammingen.

Selv om det sjangerorienterte skrivesynet er tydelig i dette oppdraget, kommer også andre skrivesyn til uttrykk. Vi ser for eksempel at det nevnes "nyttig og viktig innhold", og til slutt står det at elevene kan finne sitt "eget tema som har med bærekraftig utvikling å gjøre". Slik sett er det lagt vekt på interessant innhold, og oppdraget henvender seg direkte til skriveren, noe som også kunne antydde en mer skriverorientert tilnærming (jf. Hyland, 2016). Likevel er oppdraget etter min tolkning mest orientert mot teksten som produkt, fordi mye av innholdet allerede er definert i oppdraget. Dermed kommer det ekspressive skrivesynet lite til uttrykk i akkurat denne formuleringen.

Formålet med skriveoppdraget kommer til uttrykk med den siste setningen (“å gi leseren kunnskap om temaet du har valgt”). Samtidig er formålet også indirekte uttrykt i den første setningen, der det står at elevene skal skrive om et tema de mener det er viktig at flest mulig har kunnskap om. På den måten kan vi også koble dette til et funksjonelt og triadisk syn på skriving, fordi vi kan finne elementer både om form, innhold og formål i oppgaveformuleringen. Et nærliggende spørsmål er imidlertid hva som er førende for skriveoppdraget. Etter min mening er formålet noe utydelig i formuleringen, og kanskje vanskelig for elevene å forstå. Det er heller ikke oppgitt en mottaker i oppdraget, så er det da slik at det er læreren som er leseren? Det kan se ut som om det er tilfelle i og med at det ikke er nevnt andre mottakere, hverken autentiske, virkelighetsnære eller fiktive (jf. Otnes, 2014). Samtidig kan leseren være “flest mulig”, slik det står i begynnelsen av oppdraget. Hvordan elevene velger å tolke dette, vil få følger for hvordan de inviteres inn i skriveoppdraget. Det kan for så vidt argumenteres at det ikke er noe i veien med at elevene må tolke formålet, men spørsmålet blir likevel om de velger å gjøre det, eller om de i stedet forholder seg til formen (“fagartikkel”) og innholdet (“et viktig tema om bærekraft”) når de skal starte skriveprosessen. Oppsummert kan vi si at selv om vi kan kjenne igjen det triadiske synet på skriving, med innhold, form og formål, kan det likevel argumenteres at et dyadisk syn (jf. Myklebust, 2018) er mer fremtredende i oppgaveformuleringen.

Innrammingen av skriveoppdraget består av flere elementer, som sjangerkrav, formelle krav, kildekrav og vurderingskriterier. I tillegg inneholder oppdraget en disposisjon som elevene kan bruke i skriveprosessen. Figur 5.3.2 nedenfor viser innrammingen:

Teksten din skal bestå av en innledning, en hoveddel med minst tre avsnitt, en avslutning og en [kildeliste](#). Lag en overskrift som er relevant og interessant. Lengde: 1-2 sider.

Formelle krav: Skrifttype: Arial | Skriftstørrelse: 12 | Linjeavstand: 1,5

Kilder: Husk at du skal hente INFORMASJON, ikke tekst! Man kan også bruke videoer som kilde. Her har du en [link](#) til nyttige videoer til hvert av oppgavetemaene over.

.....

Dette vil bli vurdert:

- om du skriver om et tema som passer til det oppgaven spør etter
- om du får fram hvorfor temaet ditt er viktig for framtiden
- om du informerer objektivt og saklig om temaet
- om teksten din har en innledning, en hoveddel og en avslutning
- om innledningen får fram hva teksten handler om
- om hoveddelen er delt inn etter undertema med tema- og kommentarsetninger
- om avslutningen oppsummerer og skaper en naturlig avrundning
- om teksten er inndelt i naturlige avsnitt
- om du har et formelt og presist språk
- om tekstbinding, rettskriving og grammatikk bidrar til god kommunikasjon med leseren
- om du har brukt troverdige kilder og satt disse opp på riktig måte i en kildeliste

Figur 5.3.2: Innramming av skriveoppdraget “Skriv din egen fagartikkel”

I denne innrammingen er det flere skrivesyn som kommer til uttrykk. Først og fremst kan vi se at formen på teksten er viktig, med tanke på at teksten skal bestå av innledning, minst tre avsnitt i hoveddelen, avslutning og kildeliste. Innramming som dette går i stor grad i dialog med et sjangerorientert syn på skriving (fj. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Slik det er skrevet, med verbet "skal", er det fort gjort at formen og sjangerkravene blir førende for skrivingen til elevene, og de inviteres inn i et oppdrag der mye av målet er å få skrevet en tekst som til sammen har minst fem avsnitt. Denne innrammingen kan også være passende tilpasning til elevene, og for mange vil det utvilsomt være til hjelp. På samme måte er det rimelig å anta at for en skriver som har vanskeligheter med å produsere tekst, kan det å måtte skrive minst tre avsnitt i en hoveddel kanskje virke utfordrende eller til og med uoverkommelig. Da kan vi spørre oss selv hva som er det viktigste med dette skriveoppdraget. Er det formålet om at de skal gi leseren kunnskap om emnet (et oppdrag som kan løses på ulike måter), eller er det først og fremst det at elevene skal lære seg å skrive en fagartikkel med god og hensiktsmessig struktur? Slik både formuleringen og innrammingen er utformet, kan det se ut som at svaret er at det å skrive fagartikkel med god struktur kanskje sees på som viktigere enn formålet. Det er likevel ikke slik at det ene utelukker det andre, og en dyktig norsklærer vil være i stand til å sammenflette formålet, formen og innholdet gjennom iscenesettelsen av oppdraget. I min analyse er jeg likevel opptatt av hva selve skriveoppdragene uttrykker, og i dette tilfellet kommer et sjangerorienterte skrivesyn til uttrykk, fremfor et funksjonelt der formål og mottaker er viktige elementer (jf. Matre et al., 2021).

Videre har innrammingen ulike formelle krav, som "lengde", "font", "størrelse" og "linjeavstand". Disse kan relateres til formen på teksten, og her er det rimelig å anta at norsklæreren snakker om hvorfor teksten skal ha et godt visuelt uttrykk og en ytre form som kommuniserer med leseren. Det er også gjort en ytterligere spesifisering når det gjelder kildebruk, og det er nærliggende å anta at klassen har arbeidet med dette i forkant. Det kan vi tolke ut fra oppfordringen om at de skal hente informasjon, og ikke tekst, noe som tyder på at dette er en slags påminnelse om noe de har snakket om tidligere. Disse formelle kriteriene fremstår i stor grad normative. Norm er også en viktig del av det å kunne skrive, og det kan for så vidt være fint for elevene å få oppgitt slike formelle krav. Det er likevel et poeng at norsklæreren bør snakke om hvorfor det er viktig, og at svaret på det gjerne er at det skal kommunisere best mulig med en leser. Med andre ord trenger ikke normative og formelle krav kun uttrykke et tekstorientert syn (jf. Hyland, 2016), men det er også mulig – og kanskje nødvendig – å knytte dette til en funksjonell og leserorientert tilnærming (jf. Berge, 1988; Hyland, 2016).

Det er også interessant å analysere listen med vurderingskriterier (se figur 5.3.2), fordi den vil være retningsgivende for elevenes oppfatning av skriveoppdraget. Her er det totalt 11 vurderingskriterier, og flere elementer ved skriving er vektlagt. På den måten kommer flere skrivesyn til uttrykk. For eksempel vektlegges innholdet gjennom kriterier som "om du skriver om et tema som passer til det oppgaven spør etter" og "om du informerer objektivt og saklig om temaet". Disse kan også relateres til det som var formålet med teksten, nemlig å gi leseren kunnskap om temaet. De fleste vurderingskriteriene kan derimot sies å være mer form- og tekstorienterte (jf. Berge, 1988; Hyland, 2016). For eksempel er alle kriteriene nedenfor orienterte mot teksten som produkt, enten i form av sjanger, lingvistikk eller syntaks:

- "om teksten har en innledning, en hoveddel og en avslutning"
- "om hoveddelen er delt inn etter undertema med tema- og kommentarsetninger"
- "om teksten er inndelt i naturlige avsnitt"
- "om du har et formelt og presist språk"
- "om tekstbinding, rettskriving og grammatikk bidrar til god kommunikasjon med leseren"

Interessant her er at det siste av disse kulepunktene uttrykker lingvistiske ferdigheter som viktig, samtidig som det egentlig er det eneste vurderingskriteriet som eksplisitt nevner mottakeren av teksten. Det kan for så vidt være et godt grep, fordi det kan få vurderingskriteriet til å virke litt mindre ferdighetsorientert, og i større grad orientert mot leseren. Samtidig går vurderingskriteriene i stor grad i dialog med et ferdighetsorientert skrivesyn (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009), fordi vurderingskriteriene også vektlegger lingvistiske ferdigheter. Oppsummert kan det se ut til at flere vurderingskriterier er viktig, men at det i størst grad legges vekt på kriterier som er rettet mot formen og teksttypen. Slik sett kommer det samme sjangerorienterte synet til uttrykk også i vurderingskriteriene, og fordi få av dem egentlig sier noe om hvorfor disse kriteriene er viktige med tanke på mottaker eller formål, fremstår kriteriene også i stor grad normative. Dette er med andre ord noe som skal være med i teksten, og elevene blir vurdert på bakgrunn av hvorvidt de har klart å oppfylle disse sjangerkravene eller de lingvistiske ferdighetene. Igjen er det viktig å påpeke at en dyktig norsklærer vil utdype disse kriteriene, i stedet for å la det være opp til elevene å tolke dem.

Som nevnt ovenfor inneholdt denne innrammingen også en disposisjon for skrivingen. Disposisjonen finnes i sin helhet i vedlegg nr. 5, men figur 5.3.3 nedenfor gjengir innholdet:

Fokus Hva er temaet i fagartikkelen din?	
Overskrift Husk at denne skal tiltrekke seg publikum. Hvordan kan du gjøre den spennende?	
Innledning Kort om hva du skal skrive om. Skal vekke interesse. Avslutt gjerne med et spørsmål.	
Hoveddel Lag minst tre temasetninger.	
Avslutning Har du funnet svar på spørsmålet du stilte i innledningen?	

Figur 5.3.3: Disposisjon til skriveoppdraget "Skriv din egen fagartikkel".

Med bruk av disposisjonen (figur 5.3.3) kommer også et prosessorientert skrivesyn til uttrykk, fordi skriveoppdraget orienterer seg mot at skriving også er en prosess (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Her ser det ut til at elevene skal arbeide med denne som en planlegging av teksten før de begynner å skrive, slik at det blir lettere å arbeide med selve teksten og skrivingen. Interessant her, er at selv om skriveprosessen og skrivestøtte blir vektlagt, uttrykker også disposisjonen i stor grad et lineært syn på skriving som prosess (jf. Hoel, 1997). Det kan altså se ut som at elevene skal fylle ut disposisjonen først, og deretter begynne å skrive. Dermed går innrammingen, og skriveoppdraget som helhet, mindre i dialog med et rekursivt syn på skriving som prosess, der skriving og revidering er to kontinuerlige og sammenflettede prosesser (jf. Hoel, 1997). I "Magasin-oppdraget" derimot (kap. 5.2), kunne vi i større grad se det rekursive synet komme til uttrykk, der elevene skulle samarbeide om å bearbeide tekster i en kontinuerlig prosess.

Til sammenligning var "Magasin-oppdraget" i større grad formålsrettet, fordi det inviterte til autentiske skrivesituasjoner med autentiske mottakere. I "Skriv din egen fagartikkel-oppdraget", kan det derimot se ut som om elevene arbeider mer ut fra intensjonen om å lære seg å skrive en fagartikkel med hensiktsmessig form og innhold. Formålet derimot, kan sies å være underkommunisert i selve skriveoppdraget.

5.3.2 Norsk 8 som medierende ressurs i valg av skriveoppdrag

Når norsklærerne har fått spørsmål om hvorfor valget falt på blant annet å skrivefagartikkel, svarer den ene norsklæreren følgende:

Eh, det var nok litt for at boka her la opp til det, faktisk. Fordi vi jobbet jo litt med det kapitlet som heter Skummelt og. Så den la jo opp til å skrive en fortelling, og så er det nok litt fordi at det er det man har gjort da på 8., opp igjennom, men det har jo med progresjon å gjøre. Eh, og de kan jo skrive fortelling, og de har jo skrevet fagartikkel på barneskolen, men de må bli... De må utvikle ferdighetene mye mer da, så det er en del... eh... en del ting de ikke har med seg, som vi får landet. Og så blir de jo større og får til mer. (Lærer Gran, intervju)

I denne ytringen blir det synlig hvordan læringsressursen som medierende ressurs er med på å forme skriveopplæringen, fordi lærerne påvirkes av den i didaktiske valg. Samtidig kommer det en tilpasningsdiskurs til uttrykk, der lærerne ønsker å bygge videre på det elevene har med seg av skrivekompetanse fra barneskolen. Slik sett antyder også denne ytringen at lærerne ser ut til å vurdere fagartikkel som en passende teksttype å arbeide med for 8. trinnselever. Det er også interessant at ytringen til lærer Gran samtidig går i dialog med et ferdighetsorientert syn, i og med at læreren nevner at de får utviklet ferdighetene og at det er en del de ikke har med seg. Det kan antyde at ferdigheter regnes som en betydningsfull del av skrivekompetansen. I tillegg viser ytringen til lærer Gran en form for tradisjonsdiskurs, der noen teksttyper ifølge læreren som oftest har blitt brukt på 8. trinn. Den samme tradisjonsdiskursen kommer også til uttrykk i en av lærer Furus ytringer om hvorfor de valgte disse tekstene:

Ja, spør du meg, så spør jeg deg (ler). Det- Bakgrunnen for det, var rett og slett tror jeg, de rutinerte- mer rutinerte lærere som sa; Ja i åttende, så bruker vi å ordne tegneserie så, så ja, ja, det... Hvis vi bruker det, så gjør vi det da. Det er mye sånn vi legger på opp året. For jeg har jobbet som lærer i 2 år og teamet mitt på norskseksjonen på trinnet har jobbet i mange år, så det er veldig mange som har en formening om hvilke tekster som hører til på hvilket årstrinn. (Lærer Furu, intervju)

Ytringen til lærer Furu viser hvordan en tradisjonsdiskurs er med på å påvirke valgene av skriveoppdrag. Lærer Furu har jobbet i kun to år, og antyder her at det kan være utfordrende å bryte med de mer tradisjonelle diskursene og literacy-praksisene som preger literacy-hendelsene. På et vis kan dette være med på å illustrere et ikke ukjent motsetningsforhold i skolen, i form av forholdet mellom tradisjon og utvikling. Skal vi gjøre det slik vi alltid har gjort, fordi det har fungert godt tidligere? Eller skal vi forsøke nye didaktiske opplegg eller tilnærminger, som nyutdannede lærere kanskje har med seg fra sin utdanning? Her er det imidlertid rimelig å anta at de mer rutinerte lærerne (jf. lærer Furu sin ytring ovenfor) er lydhøre og interesserte i nye innspill og idéer. Likevel antyder denne ytringen hvordan det kan være krevende å være den nye norsklæreren som med en gang utfordrer etablerte normer, tanker, ideer og holdninger – eller skrivesyn – til skriveopplæringen. Det er også interessant at dette er den samme læreren som angret på at hen ikke brukte "Magasin-oppdraget", og som også der ga uttrykk for en trygghetsdiskurs (jf. kap. 5.2.2).

Læringsressursen *Norsk 8*

Skriveoppdraget "Skriv din egen fagartikkel" er i stor grad basert på læringsressursen *Norsk 8* sitt skriveoppdrag med samme navn, og det er som nevnt flere eksempler i årsplanen på bruk av *Norsk 8* som medierende ressurs. Slik sett er *Norsk 8* en del av denne skriveopplæringens økologi, og derfor interessant å rette blikket mot. Jeg er ikke interessert i *Norsk 8* i seg selv, men hvordan den er med på å forme skrivekulturene og skrivekulturene på dette 8. trinnet. Med det utgangspunktet er det nødvendig med en kort redegjørelse for hvordan læringsressursen er utformet, og hvilke skrivesyn som umiddelbart kommer til uttrykk. Til slutt i dette delkapitlet vil jeg vise fram det spesifikke skriveoppdraget som har vært inspirasjon for "Skriv din egen fagartikkel" (jf. kap. 5.3.1), samtidig som jeg vil trekke frem relevante lærerytringer angående læringsressursen.

Tabell 5.3.4 nedenfor viser deler av tema og innhold i *Norsk 8*. I tabellen har jeg uthevet sjangrene eller skriveoppdragene som kan kobles til literacy-hendelser i årsplanen (jf. kap. 5.1), der de tre klassene har brukt *Norsk 8* som medierende ressurs ("Skummel fortelling", "Fagartikkel" og "Moderne eventyr"). Tabellen viser også antall kortere (kolonne to) og lengre skriveoppdrag (kolonne tre).

Kapittel med tittel	Korte skriveoppdrag	Lengre skriveoppdrag (antall/teksttype)	
1: Helter	34	1	Enkét
2: Skummelt?	36	1	Skummel fortelling
3: Midt i mellom	33	1	Debattinnlegg
4: Framtids- visjoner	40	2	Fagartikkel
5: Det levende språket	32	1	Dramatekst
6: Helt fantastisk!	26	1	Moderne eventyr

Tabell 5.3.4: Oversikt over kapitler og skriveoppdrag i læreboken *Norsk 8*.

Første kolonne i tabell 5.3.4 viser kapittel tittelen, mens andre kolonne viser antall korte oppdrag totalt som kan knyttes til skrivning. Noen av disse oppdragene inneholder direkte skriveoppdrag, der elevene for eksempel får oppdraget "Skriv ett avsnitt der du gjenforteller det viktigste innholdet i utdraget" (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 22). Her er skriveoppdraget tydelig formulert. Andre oppdrag derimot, kan relateres til skrivning på bakgrunn av skrivetips tilknyttet oppgaven. Et eksempel på dette er skriveoppdrag der oppgaveformuleringen ikke inneholder skriveoppdrag, men der innrammingen inviterer til skrivning ved tips om hvordan eleven kan skrive eller oppgitte skrivestartere. Det finnes flere slike oppdrag, og jeg har valgt å omtale disse som korte skriveoppdrag. I tredje kolonne ser vi den definerte teksttypen til kapitlet, og teksttypen er knyttet til et lengre skriveoppdrag. Her er skriveopplæringen i stor grad er rettet mot det å lære seg å skrive en utvalgt teksttype, noe som umiddelbart kan antyde et sjangeorientert skrivesyn (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). I årsplanen (jf. kap. 5.1) er det først og fremst de lengre skriveoppdragene som nevnes, og derfor er det disse jeg retter fokus mot i *Norsk 8* også.

Dersom vi først tar et blikk på læringsressursen *Norsk 8* som helhet, kommer et sjangerorientert skrivesyn til uttrykk allerede i innholdslisten (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Det ser vi eksempel på i figur 5.3.5 nedenfor, der har jeg trukket ut innholdslisten for kapittel 4 ("Framtidsvisjoner"):

Kapittel 4 – Framtidsvisjoner		164
Erstattet av roboter?	• grafisk framstilling	166
Å lese en feature-reportasje		168
År 2040: Slik blir framtidens Norge ... (Nina S. Torset mfl.)	• feature-reportasje	170
Å lese et dikt fra en annen tid		180
Spørsmål og svar om modernismen		182
Landskap med Gravemaskiner (Rolf Jacobsen)	• dikt	184
Å skrive en fagartikkel		188
Hva er bærekraftig utvikling? (Amalie Driveklepp)	• eksempeltekst: fagartikkel	190
Skriv din egen fagartikkel		198
Tekster i sammenheng		200
Inn i språket: nye ord, syntaks, fyllord, ordvalg og variasjon		202
Sidemålet ditt: Å lese fiksjon om framtida		207
Automatisk eksistens (Shinichi Hoshi)	• science fiction-novelle	208
Muntlig norsk	• presentasjon	216

Figur 5.3.5: Utdrag fra innholdslisten i *Norsk 8*

Innholdslisten ovenfor viser flere referanser til teksttyper, noe som antyder at det å lære seg sjangre sees på som sentralt. For eksempel har forfatterne valgt å spesifisere hvilke sjangre elevene møter, ved å markere det med kulepunkt (som for eksempel "grafisk framstilling", "feature-reportasje" og "fagartikkel"). Slik sett går innholdslisten i dialog med et sjangerorientert skrivesyn (jf. Smidt, 2009). Samtidig kan vi tolke dette som en tilpasning overfor elevene, og sjangerhenvisningene er ment som hjelp og støtte for bedre å forstå tekstene. Kapitlene er strukturert på lik måte, og figuren ovenfor illustrerer derfor hvordan *Norsk 8* er strukturert.

De fem første kapitlene inneholder også det jeg har valgt å kalle "Før-oppgaver". Dette er oppgaver der elevene blir bedt om å notere noe eller tenkeskrive i forkant av enten lesing eller skriving. Slike skriveoppdrag kan i stor grad knyttes til et ekspressivt skrivesyn der elevene får uttrykke tanker og meninger (jf. Smidt, 2009; Askeland & Aamotsbakken, 2012). Videre kommer et ferdighetsorientert skrivesyn også til uttrykk i hvert kapittel (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009), og da ofte i sidemålsdelen av ressursen. Det er her vi finner det største fokuset på lingvistiske ferdigheter, gjennom oppdrag der elevene for eksempel skal bøye substantiv eller skrive setninger med riktig bruk av presens eller preteritum.

I forbindelse med å lære teksttypen fagartikkel i kap. 4, har læringsressursen lagt opp et strukturert læringsløp. I figur 5.3.5 ovenfor ser vi at kapitlet inneholder en tekst med tittelen "Å skrive en fagartikkel" (s. 188). Kort sagt handler teksten om hva en fagartikkel er, og hvordan elevene kan skrive en slik tekst. Deretter kommer det en eksempeltekst ("Hva er bærekraftig utvikling? (Amalie Driveklepp)" s. 190), med påfølgende oppdrag. I oppdragene til eksempelteksten skal elevene blant annet forsøke å lage en ny innledning, skrive nye avsnitt, lage nye mellomtitler og arbeide med kildene. Alle disse oppdragene kan også sees på som øvingsoppgaver som leder fram mot skriveoppdraget der elevene skal skrive sin egen fagartikkel. Her legger altså læringsressursen opp til en prosess der elevene får trent på ulike deler av det å skrive en fagartikkel, og på den måten kan dette læringsløpet inngå i det Smidt (2009) omtaler

som prosessorientert skrivepedagogikk. Samtidig er det viktig å påpeke at prosessen foreløpig ikke tar særlig høyde for bearbeiding av selve teksten. Prosessen er derimot i større grad orientert mot sjangertrekkene og formen på teksten.

Dersom vi ser på hele dette læringsløpet, kan vi i stor grad kjenne igjen sirkelen for undervisning og læring (Kringstad & Lorentzen, 2014), som baserer seg på fire ulike faser i skriveopplæringen. Elevene har først opparbeidet seg tanker og kunnskap om emnet og hvordan teksttypen skrives. Deretter skal de lese og dekonstruere en modelltekst, før de skal trene på å skrive deler av en slik tekst. Selv om dette læringsløpet ikke inneholder konstruksjon av tekst i fellesskap, får elevene likevel innblikk i prosessen som ligger til grunn for den ferdige teksten gjennom delskrivingsoppdragene etter eksempelteksten. Helt til slutt skal elevene skrive sin egen tekst, og i figur 5.3.6 ser vi skriveoppdraget som ga inspirasjon til "Skriv din egen fagartikkel" (jf. kap. 5.3.1).

KAPITTEL 4
FRAMTIDSVISJONER

Skriv din egen fagartikkel

Du har nå lært litt om hva en fagartikkel er, og du har lest og arbeidet med en fagartikkel skrevet av Amalie Driveklepp. I «Hva er bærekraftig utvikling?» på side 190–193 får vi en del informasjon om et tema som er viktig for fremtiden: bærekraftig utvikling. Bruk det du har lært, til å skrive din egen fagartikkel om et tema som du synes er viktig for fremtiden.

Framtiden

Det er mange temaer vi vet det er nyttig å ha kunnskap om, og mange av dem har med bærekraftig utvikling å gjøre. Det kan handle om spørsmål som:

- Hva skjer hvis biene blir borte?
- Hva slags yrker vil finnes i fremtiden?
- Hva er FN's bærekraftsmål?
- Hva kan vi gjøre i hverdagen for å bidra til en bærekraftig utvikling?
- Hva er problemet med palmeeolje?
- Hva er egentlig kunstig intelligens?

Oppgave

Skriv en fagartikkel om et tema du mener det er viktig at flest mulig har kunnskap om, og som er viktig for fremtiden. Du kan velge ett av temaene i lista til venstre, eller du kan finne ditt eget.

Teksten din skal bestå av en innledning, en hoveddel, en avslutning og en kildeliste. Lag din egen tittel.

Du kan også velge å skrive en ingress, bruke bilder, organisere teksten med mellomtitler og/eller bruke grafer, tabeller eller andre grafiske framstillinger hvis du mener det vil gjøre teksten din bedre.

Formålet med teksten din er å gi leseren kunnskap om temaet du har valgt.

Planlegg teksten din

Det er lettere å skrive når du har planlagt godt. Lag gjerne et liknende skjema for å planlegge innholdet i teksten din.

Hva er temaet i teksten min?	Hvilke områder eller deler av temaet bør jeg skrive om?	Hvilke gode kilder har jeg funnet med nyttig informasjon om temaet mitt?	Hvilke fagbegreper er viktige når jeg skriver om temaet mitt?
Oppsummer kort hva som er temaet i fagartikkelen din, maks én setning. Bruk gjerne setningene i innledningen eller avslutningen din.	Et tema kan som oftest deles opp i mindre områder eller deler. Dette er de områdene du skal ta for deg i hoveddelen av teksten din.	Let etter informasjon om temaet ditt, og noter alle kildene du mener er troverdige og gode. Husk at du ikke skal kopiere fra kildene.	Noter de viktigste fagbegrepene, og skriv en kort forklaring til disse. Slik vet du at du forstår dem og kan bruke dem riktig i teksten din.

Slik lager du en kildeliste

Kildene du bruker når du skriver en tekst, skal føres opp i en kildeliste helt til slutt i teksten din. Her er et par nyttige regler.

Informasjon om kilder fra nettet skal føres opp slik: etternavn + fornavn på forfatter(ene), tittel på tekst, dato da du hentet informasjonen fra kilden, lenke til teksten.

EKSEMPEL:
 Arset, Liv Mildrid Melkild: «Spør en forsker: Hvor farlig er egentlig mikroplast?» Hentet 24.03.18 fra <https://forskning.no/2017/09/plastforurensning-hva-er-egentlig-greia/produert-og-finansiert-av/norsk-institutt-for-vannforskning>.

Er kilden en bok, skal informasjonen føres opp slik: etternavn + fornavn på forfatter, tittel på boka, utgiver og utgivelsesår.

EKSEMPEL:
 Steinegger, Erik og Wahl, Andreas: *Nova 8*, Cappelen Damm, 2013.

NBI Har du brukt flere kilder, skal disse settes opp under hverandre i en alfabetisk liste.

Vurdering

Dette vil læreren din vurdere:

- om du skriver om et tema som passer til det oppgaven spør etter
- om du får fram hvorfor temaet ditt er viktig for fremtiden
- om du informerer objektivt og saklig om temaet
- om teksten din har en innledning, en hoveddel og en avslutning
- om innledningen får fram hva teksten handler om
- om hoveddelen tar for seg viktige deler/områder av temaet ditt
- om avslutningen oppsummerer og skaper en naturlig avrundning
- om teksten er inndelt i naturlige avsnitt
- om du har presist språk med god bruk av fagbegreper
- om tekstbinding, rettskriving og grammatikk bidrar til god kommunikasjon med leseren
- om du har brukt troverdige kilder og satt disse opp på riktig måte i en kildeliste

198
NORSK 8 FRA CAPPELEN DAMM 199

Figur 5.3.6: Skriveoppdraget "Skriv din egen fagartikkel" fra *Norsk 8*

Det formulerte skriveoppdraget er "Skriv en fagartikkel om et tema du mener det er viktig at flest mulig har kunnskap om, og som er viktig for fremtiden". Slik sett kan vi si at oppdraget tar utgangspunkt i elevenes tanker og idéer om fremtiden, og dette kan være en styrke i et skriveoppdrag. Denne formuleringen er også helt identisk med den lærerne ga elevene på 8. trinn, noe som viser hvordan læringsressursen er med på å forme skriveopplæringen.

Slik både Ivancic (2004) og Smidt (2009) påpeker, vil flere skrivesyn kunne komme til uttrykk i et og samme oppdrag. Dette er tilfelle både i dette skriveoppdraget, og de andre lengre skriveoppdragene i læreboken *Norsk 8*. Skriveoppdraget kan som nevnt

knyttet til prosessen med å strukturere og utarbeide en tekst, men oppdraget knyttes først og fremst til det å lære seg en teksttype. Dermed går skriveoppdraget i læringsressursen, på samme måte som det norsklærerne på 8. trinnet brukte, i hovedsak i dialog med det sjangerorienterte skrivesynet (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Dette kan vi også se i innrammingen av oppdraget, der dette oppdraget blant annet har tips knyttet til strukturering av teksten. Samtidig har oppdraget det samme uttalte formålet ("gi leseren kunnskap om temaet du har valgt") som lærerne valgte å bruke i sin egen tilpasning av oppdraget (jf. kap. 5.3.1). Dermed kan vi også knytte skriveoppdraget til et funksjonelt syn på skriving (jf. Matre et al., 2021), der elevene skal fokusere på både innhold, form og formål, slik vi for eksempel kjenner fra Skrivetrekanten i norsk skriveidaktikk (jf. Skrivesenteret, 2021). På den annen side er både formålet og mottakeren viet lite plass i selve oppdraget, og det er nærliggende å tro at norsklærerens muntlige innramming av oppdraget her vil være nødvendig for at både formål og mottaker skal komme enda tydeligere fram. Nederst til venstre i skriveoppdraget, under overskriften "Framtiden", finner vi også en del spørsmål, og flere av disse er også brukt i skriveoppdraget analysert i kap. 5.3.1. Til slutt ser vi at noe av innrammingen er lik, ved at vi finner innhold relatert til henholdsvis planlegging, kildeføring og vurdering. Dette var elementer som også var til stede i skriveoppdraget lærerne brukte.

Det kan se ut som at skriveoppdragene i *Norsk 8* er tenkt å passe inn i en mer eller mindre vanlig skolediskurs, med tanke på hvordan oppgaveformuleringen og innrammingen ser ut. Når læringsressursen uttrykker en slik skolediskurs, er det heller ikke rart eller unaturlig at norsklærernes skriveoppdrag inviterer elevene inn i samme type diskurs (jf. kap. 5.3.1). Dette gir slik sett grunnlag for å diskutere hvilke skriveoppdrag læringsressursene egentlig bør invitere til, da det kan se ut som de fortsatt har en betydningsfull posisjon som medierende ressurser. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingskapitlet.

Hva forteller lærerne om læringsressursen?

I intervjuene kommer det frem muligheter og utfordringer med *Norsk 8* som medierende ressurs. Alle lærerne trekker fram den tematiske oppbyggingen i læringsressursen som positiv, kreativ og spennende for elevene. Nedenfor ser vi ytringer fra alle lærerne angående læringsressursens muligheter:

- Du slipper å komme opp med kreative selv [...] (lærer Furu, intervju)
- Sånn så, så får du kanskje variasjon. [...]. Så det er litt kult da at de har en sånn innfallsvinkel. (lærer Gran, intervju)
- Jeg synes den gir mange muligheter, for det er jo en del temaer som vi kan bruke. For eksempel det her med helter er jo noe som vi har brukt både i norsk og i engelsk. Jeg vet ikke om engelsk har brukt noe av det her da, men jeg brukte jo det samtidig. Og skummelt også. Der er det også mange fine oppgaver, eh... som vi har holdt på med. Så den er ganske variert da [...] (lærer Bjørk, intervju)

I ytringene ser vi at alle lærerne trekker fram variasjon og det kreative ved læringsressursen som positivt. Lærer Bjørk trekker også eksplisitt fram temaene "Helter" og "Skummelt" som hensiktsmessige temaer, og disse oppleves sannsynligvis engasjerende for elevene. Det er også den samme tematiske oppbyggingen lærer Gran er inne på, når hen snakker om innfallsvinkel. Samtidig påpeker lærerne at

læringsressursen styrer undervisningen for mye, og at den nesten er for gjennomarbeidet. Noen av lærerne trekker også fram at den fremstår avansert og krevende, til tross for gode skrivestartere og invitasjoner til kreative tankeprosesser. I disse ytringene kommer det dermed til uttrykk en slags autonomidiskurs:

- Jeg tror den styrte meg litt for mye her. Det er nesten sånn at du får litt for mye hjelp av boka. At den legger et helt ferdig skreddersydd opplegg i hendene dine. [...] Kapitlet heter ikke fortelling, sånn som det gjør for meg. I min plan så heter jo det kapitlet her, uke 40 til 48, det heter fortelling mens i boken så heter den bare skummelt og så har du alle slags typer tekster. (Lærer Furu, intervju)
- Og så synes jeg at den her styrer veldig. Sånn at hvis du- Jeg synes det er vanskelig å gå inn og tenke at man skal bruke en liten ting i boka fordi at den er så... Hvert kapittel er så gjennomarbeidet. (Lærer Gran, intervju)
- Ja, det er en del oppgaver som jeg synes er ganske krevende egentlig da. [...] Det blir litt bundet da, og du vet jeg en del andre lærere synes også. [...] Å bruke tid på enkét og essay, og sånn, det blir litt bortkastet for dem som trenger å lære å skrive da. (Lærer Bjørk, intervju)

I disse ytringene forteller alle norsklærerne at de kan føle seg litt bundet og styrt av læringsressursen, og at den nesten gir for mye hjelp. Dette kan antyde at de ønsker å sette sitt eget preg på skriveopplæringen, og slik sett gir ytringene uttrykk for en autonomidiskurs. Ser vi på ytringen til lærer Furu, kan vi tolke den som et uttrykk for et sjangerorientert skrivesyn (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Her antyder læreren at læringsressursens tematiske oppbygging kolliderer litt med lærerens syn på hvordan året bør planlegges. I lærerens plan skal klassen arbeide med teksttypen fortelling, noe som altså går i dialog med et sjangerorientert skrivesyn. *Norsk 8* derimot, har ikke et eget kapittel som heter "Fortelling". Det er interessant her at det trekkes fram som en styrke ved læringsressursen, samtidig blir en del av det som fremstår utfordrende.

Læreren i klasse Bjørk trekker også fram at *Norsk 8* kan være krevende for elevene, noe som kan være uttrykk for en tilpasningsdiskurs. Videre forteller denne læreren at enkelte teksttyper blir bortkastet for de som trenger å lære seg å skrive. Det interessante med denne ytringen, er hva den implisitt forteller om lærerens skrivesyn. Det er mulig å tolke dette som et uttrykk for at å skrive handler om noe annet enn å lære seg teksttyper, noe som dermed står i kontrast til et sjangerorientert skrivesyn. Samtidig kan det tolkes som at det er noe "annet" du må lære deg før du kan begynne med slike tekster. Ytringen forteller ikke noe om hva det andre er, men det er rimelig å tolke dette som et uttrykk for at elevene må beherske en del ferdigheter før de kan begynne med ulike teksttyper. Om det er tilfelle, går ytringen i så fall i dialog med et ferdighetsorientert skrivesyn (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Mellom linjene kan det også tolkes dit hen at det å skrive enkét og essay på en måte ikke er en del av selve skriveopplæringen, men i stedet måter å vise eller dokumentere det du har av kompetanse.

5.3.4 Oppsummering av kap. 5.3

"Skriv din egen fagartikkel" skiller seg fra "Magasin-oppdraget" på flere måter. En vesentlig forskjell er hvordan "Skriv din egen fagartikkel" i større grad plasserer elevene i en skolediskurs, mens "Magasin-oppdraget" inviterer til profesjonelle diskurser. Det kan

også se ut til at skriveoppdragene blir mer formålsrettede og helhetlige, dersom lærerne samarbeider tverrfaglig om å utforme skriveoppdrag (jf. "Magasin-oppdraget"). Der lærerne har brukt læringsressurs som medierende ressurs, ser skriveoppdragene ut til å bli mer "skolske". Det er ikke meningen å undervurdere skolediskursen, da den også kan invitere til spennende skriveoppdrag. "Magasin-oppdraget" kan også være et eksempel på dette. Selv om oppdraget trekker på ulike diskurser, går også skriveoppdraget i dialog med en skolediskurs. Likevel antyder analysen min at å invitere elevene inn i profesjonelle diskurser kan føre til større elevengasjement og mer samarbeidende skriving i prosess.

5.4 Norsk lærerne på 8. trinn om skriving og skriveopplæring

Så langt har analysen vært fokusert rundt årsplan, ukeplaner og gitte skriveoppdrag. I intervjuene kommer det frem hvordan skriving foregår på andre måter, og ikke bare i form av det vi kan omtale som "lengre" skriveoppdrag. Her er det interessant hvordan norsk lærerne velger å trekke frem ulike eksempler på vellykket skriveopplæring. Dette kan fortelle om skrivesyn og ulike skrivekulturer i de tre klassene. Jeg vil starte med å nevne enkelte fellestrekk ved tanker om skriveoppdrag i skrivekulturene, og noen ulikheter når det gjelder literacy som tilgangskompetanse (jf. Skaftun, 2015). I delkapitlene (5.4.1-5.4.3) vil jeg både analysere og oppsummere skrivesyn i de tre skrivekulturene.

Ytringene om vellykkede skriveoppdrag antyder som nevnt fellestrekk ved skrivekulturene, som for eksempel at skriveoppdragene bør interessere eller engasjere elevene, og være med på å skape mestringsfølelse. Ytringene nedenfor viser eksempler på dette:

- Den må engasjere elevene, og ikke bare få dem til å skrive fordi de får beskjed om det. (lærer Furu, intervju)
- At de har hatt det litt gøy og vært engasjerte underveis. (lærer Gran, intervju)
- Elevene må på en eller annen måte være eller bli interessert. (lærer Bjørk, intervju)
- Det ene er jo at alle får til å skrive noe. [...] Prøv å lage oppgaver som er litt sånn selvdifferensierende, sånn at alle opplever mestring. (lærer 2 klasse Bjørk, intervju)

Disse ytringene kan tolkes som et ønske om å motivere elevene gjennom skriveoppdragene, og er slik sett et uttrykk for en motivasjonsdiskurs. Lærer Furu sin ytring viser også et interessant moment. Det finnes studier som har funnet at elever gir uttrykk for en slags gjennomføringsdiskurs når de arbeider med skriveoppdrag (Lambirth, 2016). I det ligger det at de skriver for å bli ferdige eller fordi de får beskjed om det. Dette kan være en utfordring for norsk læreren, og illustrerer en god grunn til at formålet bør være enda tydeligere i skriveoppdragene slik at elevene forstår hensikten med skrivingen. Ytringen til lærer 2 i klasse Bjørk, kan tolkes som et uttrykk for en slik gjennomføringsdiskurs. Ved å ytre at et vellykket skriveoppdrag bør sørge for at alle får til å skrive noe, er det på et vis et uttrykk for at det viktigste er å få gjort noe uavhengig av hva som skrives. Ytringen må likevel sees i sammenheng med resten av setningen, og læreren kobler dette til mestringsfølelse. Da kan dette tolkes noe annerledes. For

eksempel er det rimelig å anta at det vil være ulike kriterier involvert i skrivningen. Det å få til noe eller å oppnå mestringsfølelse vil dermed ikke bare være knyttet til å gjennomføre, men i større grad å få til noe i henhold til oppdraget og læringsmålene.

I forbindelse med literacy som tilgangskompetanse spurte jeg som nevnt om hva lærerne ser på som den viktigste skrivekompetansen elevene bør ha med seg etter endt grunnskolegang. Dette spørsmålet forteller ikke nødvendigvis så mye om akkurat denne skriveopplæringen, men det er likevel med på å fortelle om skrivesyn blant lærerne.

Figur 5.4 nedenfor viser en oversikt over ulike ytringer om hva som er viktig skrivekompetanse:

Klasse Furu	Klasse Gran	Klasse Bjørk
<ul style="list-style-type: none"> • "Jeg skal ikke sende forfattere ut i verden, men språkkyndige." <ul style="list-style-type: none"> • "Det er å kunne bruke riktig språk til riktig tid." • "Riktig sjanger til riktig tid." • "Kunnskap om at det er noe annet å skrive en sms enn det å skrive en jobbsøknad enn... eller et leserinnlegg, eller et dikt." 	<ul style="list-style-type: none"> • "Det formelle er bra hvis det er på plass." • "At de kan henvende seg... Altså i verste fall til NAV, liksom, fordi at de trenger hjelp." • "At de klarer å kommunisere på en formell måte. Så at de har tegnsetting, stor forbokstav, mest mulig rettskriving på plass" • "At de klarer å bruke avsnitt, dele opp teksten." • "At det kan være litt skriveglede, da." 	<p>Lærer 1 (skrivelærer)</p> <ul style="list-style-type: none"> • "At de i hvert fall har et funksjonelt språk som jeg kaller det da. Det er minimumskravet." • "Rikt på... altså godt ordforråd" • "Kan beherske sjangere og sånn" <p>Lærer 2 (muntlig lærer)</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Leseglede" • "Kritisk blikk på en del litteratur de møter i media" • "Og at de da behersker for eksempel å skrive en fagartikkel." • "Og også det her med å kunne skrive reflekterende."

Figur 5.4: Læreres ytringer om viktig skrivekompetanse (utdrag fra intervju)

I ytringene ovenfor kommer flere skrivesyn til uttrykk. Lærerne i klasse Furu og Bjørk vektlegger det å beherske ulike sjangre i stor grad, og på den måten kommer et sjangerorientert skrivesyn til uttrykk (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). I forbindelse med det er det interessant at læreren i klasse Gran ikke nevner sjanger, men heller trekker fram det å dele inn i avsnitt som sentralt. Selv om avsnitt er relatert til formen på teksten, kan ytringen også tolkes som et uttrykk for et leserorientert og funksjonelt syn på skrivning (jf. Hyland, 2016; Matre et al., 2021). Læreren forteller ikke hvorfor avsnitt er viktig, men det er rimelig å anta at det er på grunn av avsnittenes funksjon i en tekst. Dette henger sammen med ytringen om at de skal kunne henvende seg til mottaker, og tidligere i analysekapitlet har jeg også vist fram eksempler på hvordan læreren i klasse Gran forsøker å skape autentiske skriveoppdrag med autentiske mottakere (jf. "Magasin-oppdraget"). Det er også interessant at læreren i klasse Gran trekker fram formelle ferdigheter to ganger, når vi har sett eksempel på skriveoppdrag som egentlig ikke gir uttrykk for et særlig ferdighetsorientert skrivesyn. Det kan tyde på at læreren likevel mener dette er viktig, noe vi også har sett eksempel på der det ferdighetsmessige har en mening og et formål (jf. det å lese korrektur i "Magasin-oppdraget"). Lærer Gran nevner også at skriveglede er viktig å ha med seg, noe som også kan henge sammen med tidligere ytringer om at skriveoppdrag bør engasjere og motivere.

Et funksjonelt syn på skriving (jf. Matre et al., 2021) kommer også til uttrykk i ytringene ovenfor, og spesielt i ytringene fra lærer Furu og Gran. Lærer Furu ytring om at sjanger og språk skal brukes på rett måte til rett tid går i dialog med et slikt syn, fordi det handler om å tilpasse språket og teksten til formålet og mottakeren. Det samme har vi som nevnt sett i lærer Gran sin ytring om å henvende seg til mottaker. Skrivelæreren i klasse Bjørk nevner et funksjonelt språk, og dette kan tolkes på to måter. Det kan være funksjonelt i form av at språket skal oppfylle et formål og forholde seg til en mottaker. Samtidig kan det være funksjonelt i betydningen at det kommuniserer og er forståelig, noe som også kan være et uttrykk for et mer ferdighetsorientert syn på skriving (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Når lærer 1 (skrivelæreren) i klasse Bjørk utdyper dette, forteller hen at det må være funksjonelt slik at det kan brukes i enkel skriving. I dette kan det slik sett tolkes et ferdighetsorientert syn, og at det funksjonelle her handler om å beherske språket som lingvistisk ferdighet.

Læreren med "ansvar" for den muntlige delen i klasse Bjørk, trekker også fram leseglede som viktig. Slik sett er dette den eneste læreren som knytter lesingen til skriveopplæringen. En årsak til det kan være at denne læreren egentlig ikke har "ansvar" for skriveopplæringen i klasse Bjørk. Her har jeg valgt å sette ansvar i hermetegn. Selv om lærerne i klasse Bjørk har delt vurderingsansvaret mellom seg, er de begge likevel både skrivelærere og muntlige lærere, og i datamaterialet viser også lærer 2 til eksempler på literacy-hendelser som handler om skriveopplæring. Interessant i ytringene ovenfor er at lærer 2 egentlig er den eneste som trekker frem kritisk literacy som viktig, når hen påpeker at elevene bør ha med seg et kritisk blikk på litteratur de møter i media. En slik ytring går i dialog med den sosiopolitiske diskursen til Ivanič (2004), en diskurs som sjelden ser ut til å komme til uttrykk i norsk skole (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2020).

5.4.1 Klasse Furu – en sjanger -og prosessorientert skrivekultur med innslag av kreativ skriving

Til nå har analysen vist hvordan klasse Furu i stor grad vektlegger skriveprosessen i forbindelse med de ulike skriveoppdragene, og det er satt av mye tid på skolen til revidering (jf. ukeplanene kap. 5.1 og "Min framgang i norskfaget"). I intervjuene er det også flere tilfeller der læreren i klasse Furu nevner at revidering og bearbeiding er viktige elementer i skriveopplæringen. Samtidig har vi sett i analysen at et sjangerorientert skrivesyn også kommer til uttrykk, gjennom skriveoppdrag og enkelte ytringer (jf. kap. 5.3). Dette sjangerorienterte skrivesynet finner vi også eksempel på i intervjuene, når læreren i klasse Furu nevner skriverammer og eksempeltekster som viktige elementer i skriveopplæringen. Samtidig uttrykker norsklæreren i denne klassen en tydelig dragning mot en kreativ og skriverorientert tilnærming (jf. Berge, 1988; Hyland; 2016). På spørsmål om formål og mottaker er viktige element, svarer norsklæreren følgende:

Mottaker er definitivt viktig. Men jeg tror og det- Altså skriving handler jo mye om avsender, for noen så vil jo skriving være bare en måte å uttrykke seg på og få tørt.. tørt seg på et vis. (Lærer Furu, intervju)

Denne ytringen viser hvordan norsklæreren uttrykker et ekspressivt syn på skriving, ved å verdsette elevenes mulighet til å uttrykke seg uten å tenke på hverken form, formål

eller mottaker. Denne ekspressive tilnærmingen til skriving, finner vi også igjen i andre ytringer fra lærerens beskrivelser. I intervjuet, hadde læreren uoppfordret med seg et praksiseksempel fra skriveopplæringen, omtalt som hurtigskriving. Denne literacy-hendelsen foregikk slik at alle elevene hadde hver sin fysiske hurtigskrivebok, og noen ganger la læreren denne på pulten før timen startet. Samtidig viste læreren fram et skriveoppdrag som elevene skulle ta utgangspunkt i. Nedenfor (figur 5.4.1) ser vi et eksempel på et av skriveoppdragene læreren brukte:

Julaften nærmer seg og du er på menyen (ribbe). Men du elsker å være en gris. Skriv et brev til bonden der du prøver å overbevise han om ikke å servere deg på julaften.

Figur 5.4.1: Skriveoppdrag brukt i klasse Furu

Som literacy-hendelse uttrykker dette skriveoppdraget en kreativ tilnærming, der elevene skal forestille seg at de er en gris. Samtidig får de oppgitt skrivehandlingen å overbevise, og de skal skrive et brev til en bonde. På den måten er dette også et uttrykk for et funksjonelt syn på skriving, fordi både formål og en fiktiv mottaker kommer fram i skriveoppdraget. I og med at sjangeren brev er oppgitt, er det naturlig å gjøre en kobling til teksttype. Samtidig er det nærliggende å tro at brevsjangeren ikke vil være det førende for skrivingen, men i større grad forestillingen om at de skal tenke som en gris. Norsk læreren forteller også om hvordan disse skriveoppdragene ble introdusert for elevene:

Og så skrev jeg små kommentarer der jeg ikke vurderte, og da var det... det la vi mye vekt på i den boken her da, at når vi skriver i hurtigskriveboka så kommer jeg ikke til å se på rettskriving. Da kommer jeg bare til å se på innhold. Så da skrev jeg bare ting som haha, morsomt, kult, kreativt, bare sånn oppmuntrende kommentarer. (lærer Furu, intervju)

Med denne ytringen blir det tydelig hvordan norsk læreren bevisst velger at denne literacy-hendelsen ikke skal gå i dialog med et ferdighetsorientert skrivesyn, gjennom uttalelsen om ikke å se på rettskriving. I stedet bærer vurderingen preg av å verdsette kreativitet og uttrykksevne, og på den måten kommer det ekspressive skrivesynet fram i enda større grad i denne ytringen (jf. Smidt, 2009; Askeland & Aamotsbakken, 2012).

5.4.2 Klasse Gran – en formålsrettet og bruksorientert skrivekultur

Denne klassen var den eneste som brukte "Magasin-oppdraget", og det valget kan i seg selv være med på å uttrykke et ønske om å drive formålsrettet og funksjonell skriveopplæring (jf. analysen av skriveoppdraget i kap. 5.2). Som analysen av skriveoppdraget viste, var noe av tanken med dette at elevene skulle bruke tidligere tilbakemeldinger til å revidere tekstene. Slik sett går skriveoppdraget som vist tidligere i dialog med et rekursivt syn på skriving som prosess (jf. Hoel, 1997). Det å bearbeide tekster er også et av kjennetegnene denne læreren trekker fram i sin beskrivelse av et vellykket skriveoppdrag:

At de har jobbet med tilbakemeldingene, at de har liksom husket den biten og.
(lærer Gran, intervju)

Denne ytringen fremhever det rekursive synet på skriving som prosess på to måter. For det første kan ytringene være relatert til skriving av en tekst, der elevene får respons og

bearbejder i en rekursiv prosess. Samtidig, sett i lys av "Min framgang i norskfaget" (jf. kap. 5.1.1) kan det også relatere til elevenes helhetlige skriveutvikling, der læreren ønsker at de skal bruke responsen som framovermelding inn mot neste skriveoppdrag. Videre fremhever læreren elementer som av og til kan være utfordrende å lykkes med i norskfaget. Nedenfor ser vi en slik ytring:

Og selvfølgelig, hvis de, hvis noen av dem har lyst til å liksom ta teksten videre. Legge den ut, dele den på en eller annen måte, så er jo det kjempegøy. Det er vi kanskje ikke så flinke til å gi dem muligheten, eller få dem til å forstå at de kan gjøre, da. (lærer Gran, intervju)

Ytringen ovenfor er relatert til det å tilby elevene autentiske mottakere. Slik sett går denne ytringen i dialog med et formålsrettet og funksjonelt syn på skriving, der for mottaker kan være utgangspunkt for skrivingen. Sett i sammenheng med "Magasin-oppdraget" ser det ut til at denne læreren gjerne ønsker å tilby elevene flere slike oppdrag. Videre trekker læreren frem at det finnes et potensial i norskfaget til å la elevene leke seg med skriving. Før ytringen nedenfor har læreren blant annet ytret at skriving i norskfaget blant annet handler om å være kreativ og å leke seg, men på spørsmål om hvordan elevene får leke seg i norsktimene svarer læreren følgende:

Man er kanskje litt for dårlig på det. Kanskje... kanskje det er noe som man burde ha vært flinkere til. (lærer Gran, intervju)

Dette er en refleksjon som på et vis går i dialog med en kreativ tilnærming, og et ekspressivt syn på skriving (jf. Smidt, 2009; Askeland & Aamotsbakken, 2012). Jeg tolker meningen i ytringen på to måter. For det første kan det være snakk om en kritisk refleksjon til egen praksis, og at lærerens egne elever burde få leke seg mer med skriving. Samtidig kan det være en refleksjon om norskfaget generelt, hvilken skriving norskfaget legger opp til eller hvilken skriving norskfaget forbindes med. Videre forteller læreren også om en omfattende læreplan som en grunn til at det kanskje ikke alltid er tid til å leke seg. Et nærliggende spørsmål blir da hvorvidt det å leke seg med skriving egentlig går på bekostning av læreplanen, eller om det er rom for å leke seg mer med skrivingen, noe læreren også er inne på i neste setning:

Men, men det er jo litt mer åpning for kanskje å være kreativ nå enn det var før. (lærer Gran, intervju)

Denne ytringen fremhever også det kreative og ekspressive, på lik linje med forrige ytring. Samtidig illustrerer ytringen en problemstilling i norskfaget, som det er nærliggende å tro at flere norsklærere kan kjenne seg igjen i. Hvor mye tid skal vi bruke på å leke oss, og hvor mye skal vi bruke på det som er forventet at vi skal gjennom? Tidligere i analysen har jeg brukt risiko- og trygghetsdiskurs som to dikotomiske begrep, og på et vis er det noe av det samme som kommer til uttrykk her. Det kan se ut som om det er en slags risiko for ikke å nå målene eller "komme gjennom" læreplanen om det legges opp til å leke seg med skrivingen, og at det dermed kan være lettere å leke seg på det trygge og tradisjonsmessige i skriveopplæringen.

5.4.3 Klasse Bjørk – en form- og innholdsorientert skrivekultur

Skrivelæreren i klasse Bjørk forteller om et konsekvent skille mellom form og innhold i skriveopplæringen, der denne literacy-praksisen preger undervisningen i løpet av ungdomsskolen:

Jeg bruker jo dele opp i det her med form og innhold, som jeg kaller det. Da bruker jeg ofte å ikke blande de tingene da, men gjør det hver for seg. [...] (lærer Bjørk, intervju)

Med dette uttrykker norsklæreren på den ene siden et fokus på mest mulig interessant innhold, og dermed i stor grad et ekspressivt syn på skrivning der elevene får uttrykke egne tanker, meninger og kunnskaper (jf. Hoel, 1997). På den andre siden kan vi også tolke fokuset på form som et mer normativt og ferdighetsrettet syn på skrivning, noe som også blir tydelig da den samme norsklæreren eksemplifiserer formfokuset:

Og så har man da en annen time da man ser på det her med form da, med rettskriving, tegnsetting og setningsoppbygging og den typen der. [...] (lærer Bjørk, intervju)

Både form og innhold er viktige elementer i skriveopplæringen, og vi kan kjenne igjen dette fra Skrivetrekantens hva og hvordan. Samtidig er det et spørsmål om hva som skal drive skriveopplæringen, og man kunne for eksempel se for seg at formålet med skrivningen kunne vært nevnt i denne sammenhengen. På den måten går norsklærerens ytring mer i dialog med et dyadisk syn på skrivning (jf. Myklebust, 2018), der det er form og innhold som er de førende elementene i skriveopplæringen. Det er likevel viktig å påpeke at selv om dette kommer til uttrykk her, er det ikke usannsynlig at norsklæreren likevel snakker med elevene om både mottaker og kontekst i sin iscenesettelse av skriveoppdrag. Et tilbakevendende moment i intervjuet med læreren i klasse Bjørk handler om variasjon når det gjelder skrivning, og i slike literacy-hendelser vil formålet sannsynligvis være tydeligere. Norsklæreren forteller for eksempel om det å skape varierte skrivesituasjoner i undervisningen:

Altså, det som er fint med skrivning, det er jo mange måter du kan skape skrivesituasjoner på. Det er jo litt fint. Du kan variere ganske mye. (lærer Bjørk, intervju)

Ytringen ovenfor kan også tolkes som en slags tilpasningsdiskurs, der variasjonen kan være med på å tilpasse skriveopplæringen for elevene. Dette er noe begge lærerne i klasse Bjørk kommer innom ved flere anledninger, og på den måten ser en slik tilpasningsdiskurs ut til å være med på å prege skrivekulturen. For eksempel utdyper skriveopplæreren i klasse Bjørk dette videre i samtalen om skrivesituasjoner:

Nei, det... altså man vet aldri hvordan man treffer da. Så det handler masse om å ha tilbudt så mange variasjoner at et eller annet må treffe da. (lærer Bjørk, intervju)

Denne ytringen uttrykker et ønske om å tilby så mange varierte skriveoppdrag at det treffer elevene på et eller annet tidspunkt. På den måten er dette uttrykk for en tilpasningsdiskurs, der norsklæreren ser ut til å være opptatt av å engasjere elevene med skriveoppdragene. I dette ligger det også en form for bevissthet hos læreren om at ikke alt kommer til å treffe til enhver tid. Læreren med ansvar for den muntlige delen i

klasse Bjørk, forteller også om hvordan tilpasning er en viktig del av hvordan opplæringen planlegges:

Må si en annen ting og som jeg er litt opptatt av, og det er at i åttende så er det 12-13-åringer vi møter, og da tenker jeg at kartet må stemme litt med terrenget da. Og jeg opplever mange ganger at læreplanmålene, og av og til ting i læreverkene også, stiler ganske høyt i forhold til det spriket vi har da (lærer 2 i klasse Bjørk, intervju)

Den samme tilpasningsdiskursen kommer til uttrykk i ytringen ovenfor også, ved å ytre at kartet må stemme med terrenget. Dette er en viktig tanke når det gjelder skriveopplæring fordi den tar hensyn til elevenes forutsetninger. Denne ytringen forteller også noe om hvordan læringsressursene treffer elevene, og ifølge denne læreren kan det se ut til at læringsressursene av og til kan fremstå for krevende for elevene. Dette er et interessant moment. Denne studien går ikke inn på hvorvidt læringsressursen er for krevende eller ikke, men på et vis kan denne ytringen være uttrykk for noe av den samme motsetningen mellom risiko og trygghet som jeg har vært inne på tidligere i analysen. Er læringsressursen for krevende, eller ligger det også et didaktisk potensial i motstanden den tilbyr (jf. Dagsland et al., 2020)? På en måte vil det også innebære en viss risiko å bruke en læringsressurs som kanskje ser krevende ut ved første øyekast, mens det vil være tryggere å bruke kjente læringsressurser eller skriveoppdrag.

Videre i dialogen forteller skriveopplæreren i klasse Bjørk om hvordan hen bruker ulike medierende ressurser i literacy-hendelser relatert til skriving. Læreren gjør her et skille mellom skjønnlitterær og sakpreget skriving, og forteller for eksempel om hvordan lyd, musikk og platecover er utgangspunkt for å skrive assosiasjoner og skildringer:

Altså, i stedet for sånne ... bilder i bøker, så bruker jeg å ta med sånne platecover, sånne vinylplater og sette ut. Og så da skal de på en måte skrive noen assosiasjoner til det de ser av platecoverne da. (lærer Bjørk, intervju)

Disse literacy-hendelsene går i dialog med et ekspressivt syn på skriving, med tanke på den kreative tilnærmingen (jf. Smidt, 2009; Askeland & Aamotsbakken, 2012). I denne delen av intervjuet forteller læreren også hvordan hen spiller av lyd, eller tar med elevene ut for å skrive assosiasjoner til lyder. På den måten blir elevene også mer aktive i selve skriveprosessen, noe som kan være en positiv inngang til skrivingen. I forbindelse med sakpreget skriving, nevner norsklæreren didaktiske opplegg som verdenskafé, der elevene arbeider sammen om å utarbeide argumenter som utgangspunkt for skriving.

Hvis det er for eksempel om mobilfri skole da, så skal de gå rundt og skrive argumenter. Fra en plass til neste plass, til neste plass, så det synes jeg er fint. Det er mange muligheter, da, som man kan bruke. Og samskriving synes jeg også er litt greit. (lærer Bjørk, intervju)

Slike literacy-hendelser går i større grad i dialog med et prosessorientert syn på skriving (jf. Hoel, 1997; Ivanič, 2004), fordi elevene må samarbeide i en lengre prosess. Lærer Bjørk nevner også samskriving, noe som antyder skriving som sosial praksis. Dette kan igjen være med på å gjøre skrivingen noe mer formålsrettet (jf. Ivanič, 2004). Her vil elevene måtte forholde seg til hverandre som mottakere. Slik sett inviterer slike literacy-hendelser til en noe mer autentisk skrivesituasjon med virkelighetsnære

mottakere i løpet av prosessen (jf. Otnes, 2014). Selv om læreren sannsynligvis blir den endelige leseren av teksten, er det mulig å gi elevene autentiske mottakere også i et slikt skriveoppdrag. I opplegget der elevene går fra en plass til en annen forteller læreren at de bruker det de kaller "allrommet" på skolen, et felles samlingssted eller aula. Dette ser ut til å være et trekk ved denne skrivekulturen at de flere ganger bruker andre arealer enn selve klasserommet. Dette kommer også fram i ytringen fra læreren med ansvar for den muntlige delen i klasse Bjørk, da hen forteller om hvordan de arbeider med hverandrevurdering:

Så har jeg dem i grupper på 10, hvor de står ved siden av hverandre, og har det som kalles linje-respons. (lærer 2 i klasse Bjørk, intervju)

Her forteller lærer 2 i klasse Bjørk om en literacy-hendelse der elevene står vendt mot hverandre, og der en og en elev leser opp sin tekst. Eleven som står overfor den som leser, er den som starter med responsen. I tillegg forteller læreren i intervjuet at hen også er med på å gi respons til elevene. På den måten blir samtalen om tekstene en viktig del av elevenes skriveprosess (jf. Håland, 2016). På denne måten er norsklæreren til stede tidlig i skriveprosessen til elevene, noe som er med på å uttrykke et rekursivt syn på skriving som prosess (jf. Hoel, 1997).

5.5 Oppsummering av analysefunn

I analysen har jeg trukket fram ulike empiriske nedslag som alle kan fortelle noe om skrivesyn. Analysen av årsplanen viser hvordan selve utformingen uttrykker et dyadisk syn på skriving (jf. Myklebust, 2018). Selv om det funksjonelle ved skriveopplæringen i liten grad uttrykkes i årsplanen, er det som nevnt nærliggende å tro at lærerne har diskutert dette i forbindelse med skriveoppdrag og andre literacy-hendelser. Presentasjonen som ble brukt i forkant av "Magasin-oppdraget" er et eksempel på dette, der læreren brukte mye tid på å forklare hvorfor de skulle arbeide med "Magasin-oppdraget". Som nevnt kommer flere skrivesyn til uttrykk i årsplanen, men når planen blir mer detaljert er det først og fremst detaljer rundt sjanger og prosess som blir fremhevet. Dette kan antyde at sjanger- og prosessorienterte skrivesyn er med på prege planleggingen av året og skriveopplæringen. I tillegg viser lærernes ytringer og ukeplanene en antydning til ulike skrivekulturer, i og med at det går fram at ikke alle har arbeidet med de samme skriveoppdragene.

Analysene av skriveoppdagene "Magasin-oppdraget" og "Skriv din egen fagartikkel" viser to ulike skriveoppdrag. Disse empiriske nedslagene er trukket fram i analysen fordi de, på hver sin måte, er representative for skriveoppdragene på 8. trinn og skrivesynene som kommer til uttrykk i disse. "Magasin-oppdraget" inviterer elevene inn i ulike profesjonelle diskurser, noe som ser ut til å føre til en mer formålsrettet og funksjonell skriveopplæring. "Skriv din egen fagartikkel" derimot, er basert på læringsressursen *Norsk 8* og plasserer i større grad elevene i en vanlig skolediskurs. Både oppgaveformuleringen og innrammingen av dette oppdraget går i dialog med et sjanger- og ferdighetsorientert syn på skriving. Videre viser analysen hvordan skrivekulturene i de tre klassene fremstår nokså ulike, fordi de ulike skrivesyn kommer til uttrykk. Klasse Furu ser ut til å være den klassen som er aller mest opptatt av skriveprosessen, samtidig som sjanger er viktig i denne klassen. Det er også i denne klassen et ekspressivt syn på skriving kommer oftest til uttrykk. Klasse Gran var klassen som brukte

“Magasin-oppdraget”. På den måten kommer også et prosessorientert syn, i dialog med et funksjonelt syn på skrivning, til uttrykk i denne klassen. Det er også interessant at læreren i denne klassen i flere ytringer nevner ferdigheter, men at “Magasin-oppdraget” egentlig ikke går i dialog med et slikt syn i så stor grad. Skrivelæreren i klasse Bjørk forteller som nevnt eksplisitt om form og innhold som viktige elementer i skriveopplæringen, og det er i denne klassen et ferdighetsorientert skrivesyn kommer oftest til uttrykk. Samtidig har analysen vist flere eksempler på hvordan motivasjon og variasjon er viktige forutsetninger også i skriveopplæringen i klasse Bjørk. Til slutt antyder analysene at alle skrivekulturene er preget av både en motivasjonsdiskurs og en tilpasningsdiskurs. På samme tid kommer motsetninger til syne. En risikodiskurs kommer til uttrykk i klasse Gran, mens en trygghetsdiskurs i større grad kommer til uttrykk i klasse Furu og Bjørk. I forbindelse med bruk av læringsressurser, kommer også en tradisjonsdiskurs til uttrykk i lærernes ytringer.

6. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene mine i lys av forskningsspørsmålene og problemstillingen. Alle forskningsspørsmålene mine handlet om hvilke skrivesyn som kommer til uttrykk, men i ulike elementer av skriveopplæringens økologi. Jeg vil starte kapitlet med å drøfte forskningsspørsmålene i kap. 6.1 og 6.2, mens kap. 6.3 i større grad vil komme inn på problemstillingen som helhet. På den måten blir kap. 6.3 også en form for oppsummering av drøftingen. I kap. 6.4 og 6.5 retter jeg et kritisk blikk mot eget prosjekt, samtidig som jeg reflekterer over mulighetene for videre forskning.

6.1 Skrivesyn i årsplanen på 8. trinn

Det første forskningsspørsmålet var relatert til skrivesyn i overordnet planarbeid, med årsplan og ukeplaner som empiriske nedslag. Her kom skrivesyn til uttrykk på to måter. Den ene måten handler om selve utformingen, og hva årsplanen som dokument uttrykker. Den andre måten handler om hvordan lærerne har omtalt årsplanen. Analysen av årsplanens utforming antyder i stor grad et dyadisk syn på skriving (jf. Myklebust, 2018), framfor et triadisk syn på skriving (jf. Smidt, 2010). Dette vil si at form og innhold har fått større plass i selve årsplanen enn formål og bruksdimensjonen av skrivingen. Hva og hvordan er viktige elementer, men hvorfor skriveopplæringen skal foregå akkurat slik eller formålet med skrivingen, har derimot fått mindre plass. Som antydnet i analysen, er det nærliggende å tro at det har foregått diskusjoner rundt både formål og didaktiske begrunnelser i planleggingen av skoleåret. Lærerne fortalte for eksempel at kollegaer også var viktige ressurser i planleggingen. I tillegg kan denne utformingen som nevnt ha en praktisk årsak, og at enda mer detaljerte didaktiske begrunnelser er å finne i norsklærernes private materialer. Det er slik sett en begrensning i denne studien at det kan finnes egne årsplaner til de ulike klassene, i og med at disse kunne fortalt enda mer om skrivesyn i de enkelte klassene. På den annen side var det ingen av lærerne som nevnte egne årsplaner i forbindelse med årsplanen, men flere ytringer var inne på samarbeid på tvers av klasser som et tema og at dette av og til kunne være utfordrende.

Når det gjelder samarbeid mellom klassene viser analysen en motsetning mellom en slags tradisjonsdiskurs og det jeg har valgt å kalle en utviklingsdiskurs. I det ligger det at valgene av enkelte skriveoppdrag er preget av at de alltid har gjort det på denne måten og at enkelte teksttyper "hører til" på 8. trinn. Det er ingen tvil om at enkelte teksttyper er enklere å arbeide med enn andre for elevene, og slik sett kan de utvalgte teksttypene på dette 8. trinnet (eksempelvis fortelling, fagartikkel, moderne eventyr) være til god hjelp som stillasbygging for elevene. Samtidig kan dette være med på å antyde noe om gjeldende literacy-praksiser (jf. Barton, 2007). Tankene og idéene om at noen sjangre hører til spesifikke trinn, er en literacy-praksis som i stor grad går i dialog med et sjangerorientert skrivesyn og formen på teksten (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). I praksis vil dette for eksempel bety at året blir lagt opp ut fra hvilke teksttyper trinnet "skal gjennom", noe som kan føre at bruksdimensjonen og formålet med skrivingen blir mindre tydelig. At formålet kan være utydelig i skriveopplæringen, er noe som er funnet i tidligere forskning (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2020). Det ville for eksempel vært spennende å se hvordan en årsplan basert på skrivehandlinger og formål hadde sett ut, sammenlignet med en årsplan basert på form og sjanger. Samtidig er det ikke rart at årsplanen får denne utformingen. Selv om lærerne har fortalt at de bruker ulike

medierende ressurser, viser også analysen at de har brukt både skriveoppdrag og opplegg fordi læringsressursen *Norsk 8* la opp til det. Det antyder at læringsressurser har en betydningsfull plass, og er med på å påvirke både literacy-hendelser og praksiser gjennom sine egne skrivesyn. Som analysen har vist, handler de lengre skriveoppdragene i *Norsk 8* i hovedsak om å lære seg å skrive en teksttype. Da er det heller ikke rart at årsplanen bærer preg av dette.

Et spørsmål det dermed er hensiktsmessig å diskutere i forbindelse med årsplanen, er hvordan skriveopplæringen kan planlegges best mulig for å kunne legge opp til helhetlig skriveopplæring. Her vil det mest sannsynlig være flere gode svar. Analysen av denne årsplanen viser også at årsplanen har blitt bearbeidet underveis, og viser egentlig to måter å tenke på. Dette kommer ikke kun frem i analysen av årsplanen, men også i samtalene om *Norsk 8* som medierende ressurs. På den ene siden kan vi tenke oss en tematisk planlegging av året, slik *Norsk 8* er lagt opp med blant annet temaer som "Helter" og "Framtidsvisjoner". På den andre siden kan vi tenke oss en mer fagsystematisk planlegging av året, der for eksempel teksttyper, språklige og litterære temaer er førende for planleggingen. Det finnes andre læringsressurser som er lagt opp på denne måten, og det er trolig fordeler og ulemper knyttet til begge disse tilnæringsmåtene.

Læringsressursen *Norsk 8* eksemplifiserer en tematisk planlegging, med engasjerende temaer for en 8. klassing. Lærerne har trukket fram at det kan gjøre undervisningen både variert og spennende, noe som utvilsomt er positivt. Samtidig har de også nevnt at læringsressursen nesten er for styrende, og det kan se ut til at lærerens autonomi er noe utfordret ved bruk av *Norsk 8*. Lærerne har også uttalt at dette kan gjøre det litt vanskelig å bruke læringsressursen som et oppslagsverk, og det ser ut til at et oppslagsverk er det lærerne ønsker. Et oppslagsverk med skriverammer, og for eksempel modelltekster i forbindelse med ulike teksttyper. Noe av grunnen til det ser ut til å være at lærerne ønsker å sette sitt eget preg på skriveopplæring og skriveopplæring, samtidig som denne tanken kan være preget av et sjangerorientert skrivesyn. I tillegg er det et poeng at hver klasse er unik, noe som vil kreve ulike tilnæringer i skriveopplæringen. På sett og vis er denne bevisstheten med på å utfordre læringsressursene plass i skolen, fordi det ser ut til at lærerne i stor grad benytter seg av flere ulike medierende ressurser i undervisningen. Da er det også et poeng at læringsressursene ikke er for gjennomarbeidet, slik at det er lettere å tilpasse dem til elevene. Det er likevel viktig å være oppmerksom på at denne studien kun tar utgangspunkt i et spesifikt 8. trinn, og det er rimelig å anta at det vil eksistere ulike meninger rundt bruk av læringsressurser.

6.2 Skrivesyn i gitte skriveoppdrag

Som operasjonalisering av problemstillingen handlet det andre forskningsspørsmålet om skrivesyn i gitte skriveoppdrag. Skriveoppdragene "Magasin-oppdraget" og "Skriv din egen fagartikkel" som empiriske nedslag er representative for to måter å designe skriveoppdrag på i skrivekulturene. I disse kommer ulike skrivesyn til uttrykk i oppgaveformulering og innramming, og funnene antyder at klassene vektlegger og prioriterer ulikt. At kun klasse Gran har brukt "Magasin-oppdraget" er eksempel på dette, og tegn på ulike skrivekulturer.

Analysen av "Magasin-oppgdraget" viste hvordan et komplekst skriveoppgdrag går i dialog med et funksjonelt skrivesyn, samtidig som et prosessorientert skrivesyn kommer til uttrykk i flere av de didaktiske begrunnelsene. Slik sett går dette skriveoppgdraget mer i dialog med et helhetlig syn på skriving. Skriveoppgdraget "Skriv din egen fagartikkel" fremstår som noe mer tradisjonsmessig og "skolsk", i form av et større fokus på teksten som produkt, på form og innhold i stedet for bruksdimensjonen. I den forbindelse er det interessant at det skriveoppgdraget som i størst grad uttrykker både innhold, form og formål er det vi kan kalle lærergenerert. Som analysen også har vist, er "Skriv din egen fagartikkel" i stor grad basert på læringsressursen *Norsk 8* sitt skriveoppgdrag i kap. 4. Dette skriveoppgdraget uttrykker i større grad et sjangerorientert skrivesyn (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Begge skriveoppgdragene inviterer elevene til relevant skriving, og kan være gode bidrag til skriveopplæringen. Likevel forutsetter skriveoppgdragene ulike didaktiske valg og betraktninger, samtidig som de fører med seg didaktiske implikasjoner.

Diskursbegrepet er relevant i forbindelse med "Magasin-oppgdraget", da ulike diskurser kommer til uttrykk (jf. Gee, 2015b). Skriveoppgdraget hviler på en tverrfaglig diskurs, samtidig som analysen har vist hvordan oppdraget inviterer elevene inn i profesjonelle diskurser som journalist- og markedsføringsdiskurs. Med dette får elevene relevante og autentiske skrivesituasjoner med autentiske mottakere, og de får samtidig muligheten til å bli kjent med andre sekundære diskurser og literacy-praksiser (jf. Gee, 2015b; Barton, 2007). Dette ser ut til å gjøre formålet tydeligere. Som analysen har vist, ble elevene også mer og mer engasjerte i dette skriveoppgdraget. Dette tyder på at autentiske mottakere kan ha en positiv effekt på elevenes skriveglede og interesse, noe vi også har sett at alle lærerne er opptatt av. Dette stiller imidlertid krav til at norsklæreren har denne kunnskapen, slik at det er mulig å støtte elevene i skrivearbeidet. Her vil teksttyper også kunne tilby god støtte, slik det er brukt i "Magasin-oppgdraget". Som vist i analysen kan sjangrene betraktes som støtte, heller enn normative sjangerkrav i dette skriveoppgdraget. Mye av grunnen til det er at nettopp formålet er førende for teksttypene elevene velger å skrive.

Et skriveoppgdrag som "Magasin-oppgdraget" vil kreve god didaktisk planlegging. Det er i tillegg et tverrfaglig oppdrag, noe som stiller krav til samarbeid i og på tvers av fag i klassen. Dette synes klasse Gran å ha lyktes med, da hele skriveoppgdraget virker godt gjennomtenkt. Det ser ut til at en felles forståelse blant lærerne i klassen har bidratt positivt i utformingen av skriveoppgdraget, noe som også kan relateres til funn i NORM-prosjektet (jf. Matre et al., 2021). Det er også interessant at der læreplanmålene uttrykker andre skrivesyn (som rettskriving, teksttyper og lignende), har lærerne i klasse Gran valgt å utdype disse ved å understreke formålet med skrivingen. Dette tyder på god og gjennomtenkt skrivepedagogikk og en felles forståelse for skriving.

En av utfordringene SKRIV-studien fremhevet, handlet om hvordan vi kan støtte elevene best mulig i skrivingen (Smidt, 2010; Håland, 2016). "Magasin-oppgdraget" hviler også på skrivestøtte som stillasbygging. I skriveoppgdraget skulle elevene for eksempel lese hverandre sine tekster og gi respons, samtidig som de skulle få respons og bearbeide tekstene. Slike literacy-hendelser går som nevnt i dialog med et rekursivt syn på skriving som prosess (jf. Hoel, 1997), og et skriveoppgdrag som dette på slutten av året kan være med på å løfte den formative vurderingen også. På en måte har "Magasin-oppgdraget" likhetstrekk med hvordan mappevurdering fungerer, men muligens på en mer spennende og engasjerende måte overfor elevene. Dimensjonene fra prosessorientert

skrivepedagogikk som finnes i "Magasin-oppgavet" stiller også flere krav til elevene, og dermed krav til ulik støtte i skriveopplæringen. For eksempel må norsklæreren fra begynnelsen av på 8. trinn arbeide for å skape en inkluderende og samarbeidende (skrive)kultur i klasserommet. Elevene må være kjent med skriving som prosess, og de må være vant til å gi og få respons. Dermed må elevene også være åpne for at andre elever er mottakere av tekstene de skriver, noe som forutsetter at skriveopplæringen betraktes som en sosial praksis (Jf. Ivanič, 2004). Til slutt vil som nevnt vurdering som stillasbygging være sentralt, i og med at "Magasin-oppgavet" forutsetter formativ vurdering. Samtidig viser dette skriveoppgavet hvordan sammenheng mellom vurderinger på kort og lang sikt kan være viktig (Håland, 2016), og her tilbyr prosessdokumentet "Min framgang i norskfaget" en didaktisk mulighet.

Videre har analysen av "Magasin-oppgavet" vist en motsetning mellom det jeg har kalt en risiko- og trygghetsdiskurs. Dette kan dreie seg om motsetninger i den lokale skrivekulturen, slik denne analysen har antydnet. Det er mye risiko involvert i "Magasin-oppgavet", fordi det blant annet involverer personer og aktører utenfor skolen. I tillegg er det brukt tre uker til å gjennomføre oppgavet, samtidig som det forutsetter gode samarbeidsevner- og relasjoner mellom elevene. Videre viste intervjuene at elevene ikke var like engasjerte til å begynne med, og i en slik situasjon vil læreren oppleve å møte litt motstand. En viktig forutsetning for at dette lykkes kan dermed være det at dette skriveoppgavet er tverrfaglig, og at det dermed er flere som tar denne risikoen sammen. Et slikt skriveoppgave kan fort bli kaotisk, fordi det er mange skrivehandlinger og prosesser som foregår på samme tid. Et godt samarbeid blant lærerne og elevene vil dermed gjøre slike prosesser enda lettere. Da vil det kanskje også være lettere å utnytte det didaktiske potensialet som motstand og risiko kan tilby.

Samtidig kan risiko- og trygghetsdiskursen illustrere motsetninger i en større utdanningspolitisk kontekst der læreplanmålene for eksempel kan føre til mye målstyring i skolen generelt og skriveopplæringen spesielt. Dette kan føre til at det er tryggere å følge læreplanmål og legge opp til skriving som sikrer at elevene har vært gjennom alt. På den måten åpner dette for å diskutere hvorvidt skolen er for opptatt av målstyring og resultater, i stedet for å la elevene eksperimentere og leke seg med skriving (noe læreren i klasse Gran også problematiserer i sine ytringer). "Magasin-oppgavet" legger på et vis også opp til at elevene får leke seg litt, fordi de skal fungere som en redaksjon. Og i denne redaksjonen inngår utvilsomt mye skriving, og elevene er ressurser for hverandre i denne skrivingen. Ifølge læreren resulterte arbeidet i flotte og proffe magasin, som da ble solgt til foreldre og foresatte. Slik sett forteller dette også noe om at læringsutbyttet til elevene kan ha vært positivt, uten at det har vært en del av denne studien.

Innledningsvis i dette delkapitlet beskrev jeg skriveoppgavet "Skriv din egen fagartikkel" som noe mer "skolsk". Med det mener jeg at skriveoppgavet i hovedsak plasserer elevene i en skolediskurs som ser ut til å handle om å lære seg en teksttype ut fra typiske vurderingskriterier. Slik sett trekker dette skriveoppgavet i større grad på en trygghetsdiskurs når det gjelder formulering og innramming, og det går i dialog med et sjanger- og ferdighetsorientert skrivesyn (jf. kap. 5.3). Ulikheten ved disse skriveoppgavene åpner å diskutere hvilke didaktiske innsikter og implikasjoner det er viktig å være bevisst på, i design av skriveoppgave.

6.2.1 Didaktiske innsikter og implikasjoner ved utforming av skriveoppdrag

Å designe gode skriveoppdrag kan være krevende, og i analysen viser to ulike måter skriveoppdrag kan utformes på. Det ser ut til at det å plassere elevene utelukkende i en skolediskurs, kan føre til at formålet med skrivingen blir noe utydelig. Derimot kommer formålet tydeligere til uttrykk dersom skriveoppdraget inviterer til mer profesjonelle diskuser, da dette kan skape autentisitet når det gjelder skrivesituasjon og mottakere (jf. Otnes, 2015b). Det ser også ut til at samarbeid og medierende ressurser har stor betydning for hvordan et skriveoppdrag blir seende ut. Kanskje er det slik at de beste skriveoppdragene lages i samarbeid med andre, og ikke med utgangspunkt i en læringsressurs? Denne analysen antyder at det lærergenrente skriveoppdraget blir mer helhetlig og formålsrettet, mens oppdraget der *Norsk 8* er brukt som medierende ressurs fremstår mer skolsk. Det er også interessant at ingen av lærerne nevner "Skriv din egen fagartikkel" som et vellykket skriveoppdrag, selv om alle husker at de arbeidet med det. "Magasin-oppdraget" derimot, blir nevnt som vellykket, også av en klasse som ikke brukte oppdraget. Noe av grunnen til det var, som vist i analysen, at "Magasin-oppdraget" ble populært blant elevene til tross for at de var noe negative til å begynne med. Dette antyder at det ligger et didaktisk potensial i risiko og motstand, også når det gjelder utforming av skriveoppdrag (jf. Dagsland et al., 2020).

Som nevnt påpekte Smidt (2010) at sjanger og teksttype fort kan bli redusert til noe som kun handler om form, mønstre og maler. Dette er på et vis tilfellet med "Skriv din egen fagartikkel". Det å arbeide med sjanger kan være til god hjelp som stillasbygging, samtidig er det rimelig å spørre i hvilken grad konteksten og formålet er med på å skape sjangeren i et slikt skriveoppdrag. Vurderingskriteriene til dette oppdraget er i stor grad sjanger- og ferdighetsorienterte, og i mindre grad funksjonelle. Dette har stor innvirkning på hva elevene oppfatter som det viktigste, og det er rimelig å anta at dette skriveoppdraget ikke nødvendigvis har ført til en større bevissthet rundt hvorfor diskurser og sjangrer er som de er (jf. Ivanič, 2004; Smidt, 2009). Det kan naturligvis tenkes at lærerne har snakket om dette med elevene, men det ville likevel vært en fordel om læringsressursen *Norsk 8* i større grad tydeliggjorde formålet (både i oppgaveformulering og innramming). Det kunne gjort det lettere for både lærerne og elevene å forstå hensikten og formålet med de ulike sjangrene.

Tidligere forskning har også vist at et kritisk syn på literacy kan være lite til stede i skriveopplæringen (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2020). Dette ser ut til å være tilfelle også i denne skriveopplæringens økologi, til tross for lærer 2 i klasse Bjørk sin ytring om at elevene må ha et kritisk blikk på litteratur (jf. kap. 5.4). Det ligger etter min mening en didaktisk mulighet til å fremme kritisk literacy i et skriveoppdrag som "Magasin-oppdraget", på grunn av invitasjonen til profesjonelle diskurser. Her vil elevene møte ulike måter å forholde seg til tekst på, noe som kan resultere i konstruktive diskusjoner rundt tekstene de både leser og skriver.

6.3 Ulike skrivekulturer på 8. trinn?

Analysefunnene antyder at det eksisterer tre ulike skrivekulturer på 8. trinn. Det ser ut til at skrivesynene som kommer til uttrykk hos norsklærerne, også har stor innvirkning på hvordan skriveopplæringen og skriveoppdragene planlegges og arbeides med i de tre klassene. Dette er med å forme ulike skrivekulturer. Et trekk ved skrivekulturene på

dette 8. trinnet, er at klassene Furu og Gran ser ut til å være mer samarbeidende enn klasse Bjørk. Intervjuene har antydnet at dette har en praktisk årsak, men samtidig er det rimelig å spørre om det likevel ville være mulig å strukturere et samarbeid mellom alle tre klassene. Dersom vi ser på "Magasin-oppdraget", som på mange måter kan betraktes som vellykket, var dette i stor grad preget av tverrfaglig samarbeid. Det kan tyde på at samarbeidende skrivekulturer har bedre forutsetninger for å skape gode skriveoppdrag for elevene. Dette henger også sammen med innsikter fra NORM-prosjektet (Matre et al., 2021). Som analysen har vist, kommer det flere skrivesyn til uttrykk i de tre skrivekulturene og et nærliggende spørsmål kan være hvorfor det oppstår ulike skrivekulturer på denne måten? Her kan det være flere årsaker, men analysen min antyder at ulike diskurser og skrivesyn er med på å forme dette. For eksempel har vi sett hvordan motsettende diskurser som risiko og trygghet, og tradisjon og utvikling, er med på å påvirke hva som skjer i skriveopplæringen. Videre ser det ut til at hva den enkelte norsklærer mener er viktig med skrivning, og hva som vektlegges, også har betydning for didaktiske valg. Til tross for at ulike skrivesyn kommer til uttrykk, finnes det mange gode tanker om skrivning og skriveopplæring hos alle norsklærerne, og de nevner alle literacy-hendelser som inviterer elevene til engasjerende arbeid. Noe av utfordringen ser imidlertid ut til å være at de er litt for lite samarbeidende, da det kan se ut til at de kunne hatt mye utbytte av å samarbeide mer på tvers av klassene. Dette kunne ha ført til at en tydeligere felles forståelse lå til grunn for både årsplan, ukeplaner og de ulike skriveoppdragene.

6.4 Et kritisk blikk på eget prosjekt og muligheter for videre forskning

I metodekapitlet diskuterte jeg forskningens kvalitet, og den diskusjonen utgjør en del av de kritiske refleksjonene rundt eget prosjekt. Det er flere ting som kunne vært gjort annerledes, i form av analyseenheter og empiriske nedslag. Studien min tar for eksempel ikke inn elevstemmen, noe som kunne vært interessant i en studie av skrivesyn. For eksempel finnes det elevarbeid fra "Magasin-oppdraget" som kunne vært spennende å rette blikket mot. Dette ville imidlertid skapt et behov for et noe annet design, og flere etiske hensyn å ivareta. Som antydnet tidligere finnes det også flere skriveoppdrag å velge mellom, og valget av "Magasin-oppdraget" har ført til en omfattende analyse. Dette resulterte i at det kun ble plass til to større skriveoppdrag i analysen. Samtidig er disse som nevnt gode representasjoner av skriveoppdragene som er å finne i denne skriveopplæringens økologi, og det ville etter min mening vært lite hensiktsmessig å utelate "Magasin-oppdraget" fra denne studien. Når det er sagt, er disse to skriveoppdragene etter mitt syn representative som empiriske nedslag i datamaterialet, da de viser to ulike måter å designe oppdragene på i skrivekulturene. Til slutt er det viktig å bemerke at tolkningene jeg har gjort i lys av diskursbegrepet er mine tolkninger, og det er mulig at andre her ville kommet fram til andre tolkninger. Dette gjelder også de øvrige tolkningene. Uansett er tolkningene med på å vise hvordan ulike skrivesyn kommer til uttrykk, og hvordan de er med på å forme ulike skrivekulturer på dette 8. trinnet.

De kritiske refleksjonene kan også være gjenstand for videre forskning. I et økologisk perspektiv er det mulig å undersøke iscenesettelse og elevoppfatning, samtidig som det kan være et behov for å undersøke skrivekulturer og skriveoppdrag i enda større grad på ungdomstrinnet. Videre kan funnene også antydnet et behov for videre forskning når det

gjelder læringsressurser, og hvordan disse fungerer som medierende ressurser i skriveopplæringen. Denne studien inkluderte *Norsk 8*, men det ville også vært relevant å undersøke digitale læringsressurser som for eksempel *Skolen min*. Det er for eksempel rimelig å anta at det finnes økologier der *Skolen min* har en større plass enn det som var tilfelle på dette trinnet. Til slutt åpner funnene i denne studien for å forske videre på hvilken innvirkning det har på skriveopplæringen, når norsklæreren inviterer elevene inn i ulike profesjonelle diskurser heller enn å plassere dem i en skolediskurs.

Referanser

- Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2012). Å være hjemme i teksten: om skrivemåter, kildebruk og tekstvurdering i faglig og essayistisk skriving i videregående opplæring. I Matre, S. & Skaftun, A. (Red), *Skriv! Les! 1 : artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (pp. 83–100). Akademika forlag.
- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2013). Læringsressurser og skriving. I Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (Red). *Syn for skriving. Læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakke, J. O. & Skovholt, K. (2015). "Å forestille seg betyr å bruke fantasien til å tenke på noe som ikke fins". I Otnes, H. (Red), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Fagbokforlaget.
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), Artikkel 3.
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Blackwell publishing.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre : med påtvungen penn: Vol. nr 39* (p. 159). Landslaget for norskundervisning Cappelen.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel? I *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Novus Forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivediskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norskfaget? utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Haustreis, M. & Beyer-Olsen, C. (2020). *Norsk 8*. Cappelen Damm.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dagsland, S., Diesen, E. I. & Harstad, O. (2020). Motstand som didaktisk potensial i kreative skriveprosesser. I *Norsklæreren* 44 (3), 52-66. Fagbokforlaget.
<https://hdl.handle.net/11250/2825922>
- Dagsland, S., Holten Kvistad, A. & Otnes, H. (2023). The complexity of assignment design: functional dimensions and semiotic domains in assignments designed by teachers in the NORM-project. *Journal of Writing Research*, 14(3), 343-373.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17239/jowr-2023.14.03.02>
- Dysthe, Olga (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I Evensen, L.S. & Hoel, T.L. (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45-77). Landslaget for norskundervisning. Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O., Hoel, T. L., & Hertzberg, F. (2010). *Skrive for å lære : skrivning i høyere utdanning* (2. utg., p. 224). Abstrakt forlag.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiraktikk: Vol. nr. 198* (p. 333). Landslaget for norskundervisningen. Fagbokforlaget.
- Gee, J. P. (2015a). *Literacy and Education*. Routledge.
- Gee, J. P. (2015b). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. (5. utg.). Routledge.
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 227-241.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk : prosessorientert skrivning i teori og praksis* (Vol. 52, p. 214). Landslaget for norskundervisning. Cappelen Akademisk forlag.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I *Skriveteorier og skolepraksis* (p. s. 3-44). Landslaget for norskundervisning. Cappelen Akademisk forlag.
- Hyland, K. (2016). *Teaching and Researching Writing: Third Edition* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717203>
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Universitetsforlaget.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Iversen, H. M. (2014). Analyse og vurdering av to argumenterende andrespåkstekster på 7. trinn. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.)

- (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy*. Fagbokforlaget.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. NTNU.
- Kringstad, T., Lorentzen, V., & Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. (2014). *Argumenterende skriving* (p. 26). Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2014). *Gode skrivestrategier – på mellomtrinnet og ungdomstrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kvithyld, T. (2022). *Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen : en komparativ casestudie av to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet der samme læringsressurs blir iscenesatt*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning.
- Lambirth, A. (2016). Exploring children's discourses of writing. *English in Education*, 50(3), 215–232. <https://doi.org/10.1111/17548845.2016.11912576>
- Matre, S., Solheim, R, Otnes, H, Berge, K. L., Evensen, L. S., Thygesen, R., & Developing National Standards for the Assessment of Writing. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa : forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Myklebust, H. (2018). *Spor av dei andre : adressivitet i argumenterende elevtekstar* (Vol. 2018:276). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 237–255). Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015b). 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.

- Overrein, P. & Smidt, J. (2009). Skrivning i samfunnsfag i videregående skole - på vei mot samfunnsfaglige fagtekster? I *Skriving i kunnskapssamfunnet* (pp. 95–126).
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring for fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1.
- Skrivetrekanen. (2021). Skrivsesenteret. Hentet 24. mai 2024, fra <https://skrivsesenteret.no/ressurs/skrivetrekanen/>
- Smidt, J. (2002). Double Histories in Multivocal Classrooms. *Written Communication*, 19(3), 414–443. <https://doi.org/10.1177/074108802237753>
- Smidt, J. (red.). (2009). *Norskdiraktikk – Ei grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (red.). (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Fagbokforlaget.
- Solheim, R., Larsen, A. S. & Torvatn, A. C. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre døme. I Smith, J. (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Fagbokforlaget.
- Stock, I. (2019). *Faglig stemme i akademisk skrivning*. NTNU.
- Sturk, E., Randahl, A-C. & Lindgren, E. (2020) På väg mot en allsidig skrivundervisning. I *Svenskläraren*, (1). 16-18.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling? Skrivdiskursar i norsk bøker for ungdomsskulen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 83-100). Fagbokforlaget.
- Ørevik, S., & Skjelbred, D. (2023). Eit endra læremiddellandskap – ei utfordring for lærarutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 107(3), 217–230. <https://doi.org/10.18261/npt.107.3.3>

Vedlegg

- Vedlegg 1: Informert samtykke
- Vedlegg 2: Godkjenning fra SIKT
- Vedlegg 3: Intervjuguide
- Vedlegg 4: "Magasin-oppdraget"
- Vedlegg 5: "Skriv din egen fagartikkel"

Vedlegg 1: Informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Skrivesyn i skriveopplæring på 8. trinn”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke syn på skriving som kommer til uttrykk i skriveopplæring på 8. trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet inngår i en masteroppgave, og formålet med prosjektet er som nevnt ovenfor å undersøke hvilke syn på skriving og skriveopplæring som kommer til uttrykk. Dette skal jeg gjøre ved å analysere læremidler og ulike skriveoppgaver. Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvilke skrivesyn kommer til uttrykk i skriveopplæringen på 8. trinn?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du underviste i norsk på 8. trinn forrige skoleår.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du sier ja til å delta i dette forskningsprosjektet, vil det innebære å delta på et intervju. Det vil ta deg 30 og 45 minutter. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet. Intervjuet handler om bruk av lærebok og læremidler, samt skriveopplæring generelt. I tillegg vil jeg be om samtykke til å undersøke planer, planleggingsdokument og skriveoppgaver som ble benyttet i skriveopplæringen på 8. trinn.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Studenten vil ha tilgang på opplysningene, og opplysninger vil bli lagret på NTNU sin skylagringstjeneste. Navn vil bli byttet ut med fiktive navn eller kode (for eksempel “Lærer A”).

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.08.2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NTNU ved Christoffer Palmork Haavelmoen (masterstudent)
- NTNU ved Sindre Dagsland (veileder).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no eller telefon: 93 07 90 38.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Sindre Dagsland
(Forsker/veileder)

Christoffer Palmork Haavelmoen
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Skrivesyn i skriveopplæring på 8. trinn", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at dokumenter i forbindelse med skriveopplæring (planer, planleggingsdokument, skriveoppgaver) kan undersøkes

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
434237

Vurderingstype
Automatisk ⓘ

Dato
07.10.2023

Tittel
Skivesyn i skriveopplæring på 8. trinn

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

Prosjektansvarlig
Sindre Dagsland

Student
Christoffer Palmork Haavelmoen

Prosjektperiode
02.10.2023 - 31.08.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til forskningsprosjektet "Skrivesyn i skriveopplæring på 8. trinn" – semistrukturert intervju

Innledning

Husk å takke for at de ville stille opp som informanter. Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke og analysere hvilke skrivesyn som kommer til uttrykk i skriveopplæring på 8. trinn. Lærebok og andre læremidler utgjør en stor del av det empiriske grunnlaget for prosjektet. Samtidig ønsker jeg å vite mer om hvordan både lærebok og andre læremidler har blitt brukt i skriveopplæringen. Jeg kommer til å stille spørsmål om skriveopplæring generelt, og om hvordan du arbeider med skrijving i norskfaget på 8. trinn. Samtidig kommer jeg til å spørre en del om hvordan du bruker ulike læremidler i arbeidet med skrijving. I og med at jeg analyserer noen av disse læremidlene, er jeg veldig nysgjerrig på hvordan dere har brukt dem i klasserommet.

Viktige temaer

- Forståelser av skrijving fra ulike perspektiv – læreplan, fagplan, årsplan
- Skriveopplæring generelt – hva er viktig?
- Bruk av læremidler i skriveopplæringen
 - Til å hente skriveoppdrag og som ressurs i forbindelse med undervisningsopplegg
 - Deres mening om læremidlene – muligheter og utfordringer
- Utforming av skriveoppdrag – hva er viktig?
 - Hvordan arbeidet dere med det? Vellykkethet?
 - Hvilke skriveoppgaver fikk elevene?
- Vurdering i forbindelse med skrijving – hva vektlegges?
- Begrunnelser for valg de har tatt

Introduksjonsspørsmål

- Hva liker du selv med skrijving i norskfaget?
- Hva er skrijving i norskfaget for deg?
- Hvordan forstår du skrijving ut fra læreplanen? Fagplanen? Årsplanen? Hvordan forstår du skrijving ut fra læreboken, Norsk 8?
- Hvordan arbeider du som norsklærer med skrijving? Hvordan arbeider du med vurdering i forbindelse med skrijving?

Hovedspørsmål

- Når skriver elevene i dine timer? (er det kun tekstene, eller nevnes også småskrivning, tenkeskriving osv.)
 - Hvilke skriveoppdrag får elevene dine?
 - Hvilken skriving er viktig?
- Hvordan planlegger du skriveopplæring?
 - Hvordan planlegger du iscenesettelsen av skriveoppgaver/forløp? Hvordan introduserer du skriveoppgaver?
 - Hva er viktige hjelpemidler for deg i planleggingen av undervisning med fokus på skriveopplæring?
 - Ser du til læreplanen? Fagplanen? Årsplanen? Gamle planer eller opplegg? Læreboken? Kollegene?
- Kan du fortelle litt om hvordan du brukte det nye læreverket, Norsk 8 i skriveopplæringen?
 - Hvilke muligheter ser du i læreboken med tanke på skriveopplæring? Hvilke utfordringer ser du?
 - Hva synes du er bra med læreboken når det gjelder skriving? Hva er dårlig eller kunne vært bedre?
- Hva er viktig i et læreverk med tanke på skriveopplæring?
- Kan du fortelle litt om hvordan du brukte læringsressursen, skolen.cdu.no, i skriveopplæringen?
 - Hvilke muligheter ser du i den digitale læringsressursen med tanke på skriveopplæring? Hvilke utfordringer ser du?
 - Hva synes du er bra med den når det gjelder skriving? Hva er dårlig eller kunne vært bedre?
- Hvilke andre skriveoppgaver brukte du/dere? Kan du fortelle litt om hvordan du brukte disse oppgavene? (her vil jeg vise til årsplanen og det som står som skriving her etter hvert, men jeg vil høre litt hva de umiddelbart tenker på først).
 - Hvordan laget du disse? Selv? Andre ressurser?
 - Hva var bra med disse oppgavene?
 - Hvordan var foregikk skriveforløpet? (Dramaturgien)
 - Hvordan oppfattet elevene disse oppgavene?
 - Ble noen av dem laget på bakgrunn av elevenes interesser?
 - Hva var bakgrunnen for valg av tema?
 - Er det noen av oppgavene du ville endret på? I så fall, hva og hvorfor? Eller eventuelt hvorfor ikke?
- Kan du fortelle om et undervisningsopplegg rettet mot skriveopplæring, som du husker som vellykket?
 - Hva skulle elevene gjøre? Hvor lenge varte opplegget? (en time, flere timer?)
 - Hva er en vellykket skriveoppgave? Hva er et vellykket skriveforløp? Hva ser du på som vellykket?

- Hva er en god skriveoppgave?
- Spørsmål til oppgaver i årsplanen:
 - Hvordan arbeider dere med denne oppgaven?
 - Hvorfor skulle elevene skrive akkurat disse tekstene?
- Hvilke tekster skrev elevene? Hvorfor skrev de disse tekstene? Hvilke ressurser brukte du for å utforme skriveoppdragene?
 - Dersom de kun nevner de lengre tekstene med uttalt sjanger, så vil jeg spørre om elevene skrev andre oppgaver også (og vise til ulike opplegg i planen der elevene har fått forskjellige skriveoppdrag).

Avslutningsspørsmål – helt til slutt

- Hva er det viktigste du håper at elevene sitter igjen med av skrivekompetanse når de går ut av 10. trinn? / Hvilken skrivekompetanse håper du elevene sitter igjen med når de går ut av 10. trinn?
- Er det noe mer du vil si om skriveopplæring? Noe mer du synes er viktig å påpeke om det å bruke læremidler i skriveopplæringen?

Oppfølgingsspørsmål

- Gjenta svar – hva tenker du på med det? For å få dem til å begrunne og utbrodere mer. Hvordan stemmer dette overens med den nye læreplanen i norsk?
- Muligheter og utfordringer?
- Hvordan synes du læremidlene (Norsk 8, skolen.cdu.no) treffer elevene?
- Hvordan arbeidet du med det?
- Hvorfor valgte du å bruke læreboken som ressurs akkurat her (men ikke der)?
- Hvordan reagerte elevene? Ble arbeidet slik du hadde sett for deg? Ble elevtekstene slik du hadde sett for deg?
- Hvilken informasjon var det viktig å ha med i skriveoppdragene som ble gitt til elevene?
- Hvordan vurderte dere skriveoppgavene?

Målet er å få dem til å fortelle litt om skriving, skriveopplæring og skriveoppdrag generelt først. Hva er viktig og hvordan forstår de skriving osv. Derfra vil jeg bevege meg mot læremidlene, og hvordan de har brukt dem og hva de synes om dem. Muligheter og utfordringer. Deretter vil jeg bevege meg mot det den faktiske skriveopplæringen de selv gjennomførte, og de ulike skriveoppdragene de ga elevene, hvordan de arbeidet med det, hvordan de vurderte det osv. Hva var vellykket og ikke, og hvorfor.

Vedlegg 4: "Magasin-oppgdraget"



Magasin

Tverrfaglig
SAMARBEID

FRAMTID
Ungdomstid

GRUPPEOPPGAVE:
Lage et **magasin**
med innhold som
passer til temaet

TEMA:
**Bærekraftig
utvikling**

Redaksjonen:
redaktør | grafisk
journalist | design
markedsføring

Oppgavebeskrivelse:

Dere skal samarbeide i redaksjonen om å lage et magasin med temaet **BÆREKRAFTIG UTVIKLING**.

Dere skal bruke tekster dere har skrevet tidligere, men også lage noen nye tekster med utgangspunkt i innholdslista under.

Godt samarbeid i redaksjonen blir viktig. Bruk deskmøtene til å koordinere arbeidet. Alle bidrar med skriftlig innhold til magasinet, som ferdigstilles i Google presentasjoner.

Sakliste: 1. redaksjonsmøte

1. Opprette og dele felles mappe i Google disk
2. Hva skal magasinet hete? Idémyldring.
3. Hvilke tema har redaksjonen skrevet fagartikkel om? (Legges i felles mappe)
4. Hvilke skjønlitterære tekster har redaksjonen skrevet? (Legges i felles mappe)
5. Idémyldring til saker dere vil lage og annet innhold.

Innhold

Dette skal være med:

- Forside
- Innholdsoversikt
- Oversikt over redaksjonen
- Leder
- Fagartikler om bærekraftig utvikling
- Skjønlitterære tekster
- Bildereportasje: Plogging, utfordring
- Featurereportasje fra klesskapet
- Kuppel 16
- Enkelt
- Innhold på nynorsk og engelsk
- Minst to tekstbidrag fra alle i gruppa
- Tegninger, foto, illustrasjoner og grafikk
- Annet innhold?

Ulike arbeidsoppgaver / ansvarsområder i

REDAKSJONEN

Redaktør:

Lede arbeidet i redaksjonen og fordele oppgaver. Hovedansvaret for innholdet i magasinet. Lese korrektur. Skrive *leder*.

Ass. redaktør:

Ansvar for å opprette og dele felles mappe i Google disk. Støtte og hjelpe redaktøren. Fordele arbeidsoppgaver og passe på at alle har arbeid.

Journalist / fotograf:

Samle informasjon og skrive om saker som er aktuelle for magasinet. Produsere nytt skriftlig innhold til magasinet. Ta bilder som passer til sakene.

Grafisk designer:

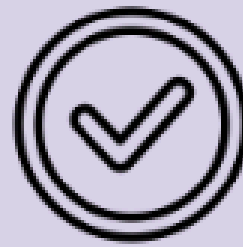
Sette sammen foto, illustrasjoner og tekst slik at det kommuniserer med leseren. Bestemme farger og typografi i magasinet. Lage forsiden. Sammen med redaktøren passe på at antall sider kan deles på 4.

Markedsfører:

Finne sponsorer som vil kjøpe reklameplass i magasinet. Reklamere for magasinet i ulike kanaler. Skaffe oversikt over hvor mange som vil kjøpe magasinet, og hvor stort antall som skal trykkes opp. Hjelpe grafisk designer.

Vær **KREATIVE!** Tenk **STORT!**
Hvordan kan deres
magasin skille seg ut?

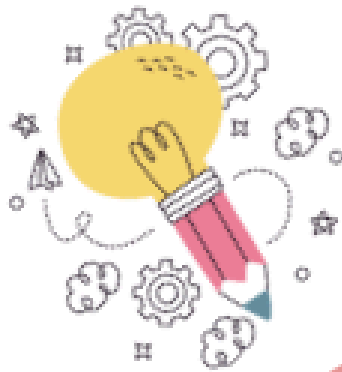
Sjekkliste



- Felles mappe i GoogleDisk
- Navn på magasinet: Ta gjerne utgangspunkt i temaet
- Forside: Hvordan skal dere få fram temaet?
- Leder skrevet av redaktøren. Ta utgangspunkt i temaet og dine tanker og meninger om dette.
- Fagartikler: Alle i gruppa må bearbeide og bidra med sin tekst
- Fortellinger: Alle i gruppa må bearbeide og bidra med sin tekst
- Bildereportasje: Utfordring i samfunnsfag
- Bildereportasje: Plogging
- Featurereportasje fra klesskapet
- Enkét: F.eks.: "fem på gata". Spørsmål?
- Kuppel 16: Anmeldelse? Intervju? Artikkel?
- Innhold på engelsk
- Innhold på nynorsk
- Minst to tekstbidrag fra alle elevene i gruppa
- Innholdsoversikt og sidetall
- Oversikt over redaksjonen
- Antall sider totalt. MÅ kunne deles på tallet 4!

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Viktige begreper
ittel | ingress | trykne
mellemittel | spalte | bilde
bakereist | forstekt



Grafisk ordliste:

Antikva
Bildetekst
Font
"Hest hest"
Grafisk
Illustrasjon
Serifler
Typografi

Felles navn på fonter med seriffer. Eks.: Garamond
Tekst til et bilde/illustrasjon
Skrifttype
Når bilde/illustrasjon og bildetekst forteller det samme
Felles navn på fonter uten seriffer. Eks.: Arial
Et bilde som erstatter tekst
Små tverrstreker i bokstavene; bokstavene har "føtter"
Hvordan en skrifttype ser ut

Bilde/illustrasjon

Bruk bilder med høy oppløsning, og søn er tillatt å bruke. Eks.: pixabay.com.

Gjennomsiktige bilder finner du ved å bruke søketeksten "PNG".

Velge fonter

Øverst i font-menyen i Google presentasjoner, kan du velge "Flere skrifttyper". Her kan du V de skrifttypene du vil bruke, og du får dem inn i din egen font-meny. Fontene du velger bør passe sammen, og bildeteksten bør ha god lesbarhet (antikva/grøtesk).

Layout (utseende)

Hvordan bilde og tekst er plassert og ordnet i forhold til hverandre. Din jobb er å lage god layout.

Bruk Google presentasjoner til å lage magasinet sin layout - ferdige tekster skal inn her. Du kan bruke malen som legges ut på Classroom, eller lage din egen mal. I malen kan du endre farger og fonter, og bytte ut bilder. Du kan skifte sider dere ikke trenger, eventuelt kopiere sider dere trenger å bruke flere ganger. Samarbeid tett med redaktøren om rekkefølge på innholdet og hva som skal pryge forsiden.

Hvis dere lager egen mal, må du endre format i Google presentasjoner for å tilpasse sidene til A4-utskrift: Fil > Sideinnstillinger > Tilpasset > Skriv inn 20 x 28 centimeter.

ORR! Det er viktig at antallet sider kan deles på 4, altså 12, 16, 20, osv. Legg gjerne til flere bilder eller faktasider for å få riktig antall.

Skriftstørrelse

Når du har valgt fonter, kan det være lurt å lage noen "prøver" med ulike skriftstørrelser, som du skriver ut.

Viktige begreper

titel | ingress | byline
mellemtitel | spalter | bilde
bildetekst | brodtekst

SE HER!!

Bruk font og/eller bilder til å fargeblikket - få leseren til å lese videre!

TIPS OG TRIKS TIL EN GRAFISK DESIGNER

Det grafiske hjørnet



Vedlegg 5: "Skriv din egen fagartikkel"

Skriv din egen FAGARTIKKEL

Oppgave: Skriv en fagartikkel om et tema du mener det er viktig at flest mulig har kunnskap om, og som er viktig for framtiden. Det er mange temaer vi vet det er nyttig å ha kunnskap om, og mange av dem har med bærekraftig utvikling å gjøre. Det kan handle om spørsmål som:

- Hva skjer hvis biene blir borte?
- Hva er FNs bærekraftsmål?
- Hva kan vi gjøre i hverdagen for å bidra til en bærekraftig utvikling?
- Hva er problemet med palmeolje?
- Hva er problemet med plast?
- Hvor kommer plasten i havet fra?



Velg ett av temaene i lista over, eller du kan finne ditt eget tema som har med bærekraftig utvikling å gjøre. Formålet med teksten din er å gi leseren kunnskap om temaet du har valgt.

Teksten din skal bestå av en innledning, en hoveddel med minst tre avsnitt, en avslutning og en [kildeliste](#). Lag en overskrift som er relevant og interessant. Lengde: 1-2 sider.

Formelle krav: Skrifttype: Arial | Skriftstørrelse: 12 | Linjeavstand: 1,5

Kilder: Husk at du skal hente INFORMASJON, ikke tekst! Man kan også bruke videoer som kilde. Her har du en [link](#) til nyttige videoer til hvert av oppgavetemaene over.



Dette vil bli vurdert:

- om du skriver om et tema som passer til det oppgaven spør etter
- om du får fram hvorfor temaet ditt er viktig for framtiden
- om du informerer objektivt og saklig om temaet
- om teksten din har en innledning, en hoveddel og en avslutning
- om innledningen får fram hva teksten handler om
- om hoveddelen er delt inn etter undertema med tema- og kommentarsetninger
- om avslutningen oppsummerer og skaper en naturlig avrundning
- om teksten er inndelt i naturlige avsnitt
- om du har et formelt og presist språk
- om tekstbinding, rettskriving og grammatikk bidrar til god kommunikasjon med leseren
- om du har brukt troverdige kilder og satt disse opp på riktig måte i en kildeliste

Disposisjon: Informerende tekst / Fagartikkel

Fokus Hva er temaet i fagartikkelen din?	
Overskrift Husk at denne skal tiltrekke seg publikum. Hvordan kan du gjøre den spennende?	
Innledning Kort om hva du skal skrive om. Skal vekke interesse. Avslutt gjerne med et spørsmål.	
Hoveddel Lag minst tre temasetninger.	
Avslutning	

Har du funnet svar på spørsmålet du stilte i innledningen?	
--	--

Kilder

NRK skole. "Hva er bærekraftig utvikling?" *nrkskole.no*, 20 mars 2021,
<https://www.nrk.no/skole/?mediald=24939&page=objectives&learningProgramme=LK20>.
Accessed 22 Mars 2023.

Works Cited

NRK.no. "Hvorfor forsvinner biene?" *nrk.no*, 27 juni 2018,
<https://tv.nrk.no/serie/supernytt-saker/sesong/1/episode/84/avspiller>. Accessed 23 March 2023.

