



Bachelorgradsoppgave

Skriveopplæring i norskfaget

En studie av skriveopplæringen i lærebøker i norsk for 8. trinn med utgangspunkt i revidert læreplan og aktuell skriveforskning.

Teaching Norwegian - learning how to write

A study of how the subject of writing is covered in 8th grade school books, based on the revised curriculum and contemporary research

Ida Magnhild Okkenhaug Haug

GLU360 Bacheloroppgave

Bachelorgradsoppgave i
grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn

Lærerutdanning

Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2014



HINT

SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e): Ida Magnhild Okkenhaug Haug

Norsk tittel: Skriveopplæring i norskfaget

Engelsk tittel: Teaching Norwegian - learning how to write

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning for 5. – 10. trinn

Emnekode og navn: GLU360 Bacheloroppgave

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: 28.05.14

Dato: 28.05.14

Ida Magnhild Okkenhaug Haug

Forord

Dette har vært et utfordrende semester
som har satt meg og mange rundt meg på ulike tester

Nå er det på tide å gi en takk
til alle som fortjener et ekstra skulderklapp

Først vil jeg takke forlagene som sendte meg bøker
det gjør det mulig å skrive om det jeg søker

Kunnskap om skriving er viktig
slik at elevene får lært det som er riktig

Flere må takkes, mange har gitt av seg selv
dere fortjener en plass i himmelhvelv

Spennende samtaler og sjokolade
er en bra deal som gjør studenter glade

Kjære Christer
du er en «mister»

Anne Kathrine har gitt gode tips og råd
som gjør at oppgaven har en rød tråd
Kjære Morten – av deg har jeg mye å lære
å få være din kone er meg en stor ære

Aller sist, men ikke minst:
Ditt kloke sinn og smarte hjerne
skulle jeg hatt, mer enn gjerne
Kjære mamma, du er min Helt
fullt og helt, ikke stykkevis og delt

Så til alle som ikke er nevnt
vit at dere ei er glemt

Nå må dette forord endes
slik at oppgaven i vei kan sendes
Ut i verden, opp og fram
for å vise hva jeg kan!

Sammendrag

Denne oppgaven er en studie av skriveopplæringen i to lærebøker i norsk for 8. trinn, med utgangspunkt i revidert læreplan og skriveforskning. Aschehougs bok *Fabel* er nyskrevet, mens Fagbokforlaget sin bok *Saga* er en revidert utgave av *Fra saga til cd*. Begge bøkene er skrevet i forbindelse med læreplanrevisjonen, og tas i bruk fra høsten 2014.

I teoridelen presenteres teori om både læreplanrevisjonen, skriveforskning og lærebøker. Analysen har en deduktiv tilnærming med forhåndsbestemte analysekategorier. Kategoriene er valgt med tanke på viktige endringer i læreplanen og det forskning sier er god skriveopplæring. Bøkene er analysert kvantitativt, der antall oppgaver og funn i løpende tekst presenteres i tabeller. I tillegg er det gjennomført en kvalitativ analyse, der innholdet i skriveopplæringen tolkes.

Funnene i analysen viser at lærebøkene stort sett følger opp endringene som er gjort i læreplanen og resultatene fra skriveforskningen i den løpende teksten. Skriveoppgavene følger fremdeles stort sett en mer tradisjonell tankegang, og klarer delvis ikke å gjenspeile innholdet i den løpende teksten. Oppgaven avsluttes med en drøfting rundt disse funnene, og ser til slutt på hvordan skriveopplæringen i lærebøkene kan føre til endring av praksis i skolen.

Innholdsfortegnelse

Innledning.....	1
Teori	2
Skriveforskning - hva er god skriveopplæring?	3
Skriverekanten og «ti teser om skriveopplæring i alle fag»	3
Ungdomsskolesatsing og «fem prinsipper for god skriveopplæring»	4
Revidert læreplan	8
Skriving i revidert læreplan.....	9
Lærebøker - Lærebokas posisjon i skolen i dag	9
Oppgavenes posisjon og rolle	10
Metode og etikk.....	11
Analyse	14
Å skrive for et formål	14
Å skrive på mye fagets premisser og bruke skriving i kunnskapstilegnelsen	16
Å vurdere egen og andres tekst	18
Skrivestrategier og skriverammer	19
Andre ressurser	20
Drøfting	21
Den løpende teksten – god skriveopplæring i fokus	21
Oppgavene – og utfordringen med å gjenskape budskapet fra den løpende teksten.....	23
Skriving og makt	24
Avslutning	25
Kilder.....	26
Vedlegg	29
Vedlegg 1: SKRIVs ti teser om skriveopplæring i alle fag.....	29
Vedlegg 2: Presentasjon av innholdet i Fabel	30
Vedlegg 3: Presentasjon av innholdet i Saga	31
Vedlegg 4: Formålet med skrivingen beskrevet i Fabel.....	32
Vedlegg 5: Skriveverksted og måloppgaver i Fabel	33
Vedlegg 6: Tenkeskriving og presentasjonsskriving beskrevet i Saga	34

Innledning

Høsten 2013 ble revidert læreplan i norsk tatt i bruk i. I tråd med bestillingen fra Kunnskapsdepartementet er språkopplæringsperspektivet og de grunnleggende ferdighetene styrket og tydeliggjort på alle nivå i planen. Læreplanen har tre hovedområder: «Muntlig kommunikasjon», «Skriftlig kommunikasjon» og «Språk, litteratur og kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2013d). Avsnittet om skriving som grunnleggende ferdighet er utvidet og nyskrevet, og kompetansemålene viser tydelig progresjon i skrivemålene fra 1. klasse til Vg3 (ibid). Mitt fokus vil først og fremst være på skriftlig kommunikasjon.

Aktuell skriveforskning ligger bak læreplanrevisjonen. For hva er god skriveopplæring? Store forskningsprosjekt som SKRIV-prosjektet (Smidt, 2011) og KAL – prosjektet (Berge m.fl, 2005) har gitt en del svar, og skriveforskere har kommet fram til modeller og metoder en kan støtte seg til i skriveopplæringen. Skrivetrekanten og «Ti teser om skriveopplæring» er eksempel på modeller som beskriver god skriveopplæring.

Resultatene fra SKRIV – prosjektet og annen forskning er bakgrunnsdokument også når *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning* har beskrevet fem prinsipper for god skriveopplæring i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2013e). Dokumentet er skrevet i forbindelse med den store ungdomsskolesatsinga. Jeg velger å støtte meg på den forskningen som er beskrevet i prinsippene, og kommer ikke til å forsøke å finne svar på spørsmålet om hva som er god skriveopplæring i denne oppgaven.

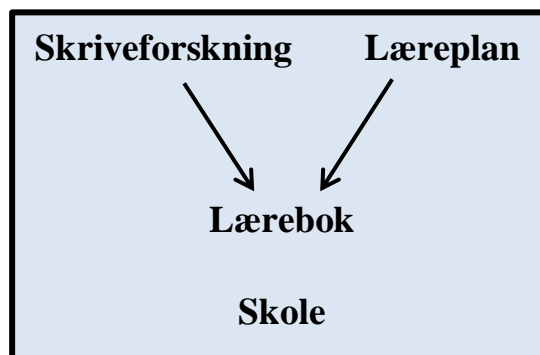
Den reviderte læreplanen skal implementeres i skolen, og da er lærebøkene viktige. Forlagene reviderer eller skriver nye læreverk i forbindelse med revisjonen. Forskning jeg viser til i oppgaven, viser at lærebøker preger undervisninga i norsk skole i stor grad (Bachmann, 2004).

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke om det er en sammenheng mellom det forskning sier er god skriveopplæring, den skrivekompetansen læreplanen sier elevene skal ha, og det lærebøkene skriver. Undersøkelsene i denne oppgaven befinner seg i spenningsfeltet mellom tre ulike og viktige faktorer i skolens undervisning: Prinsippene for god skriveopplæring, læreplanen og lærebøkene, og samsvaret mellom disse tre er et viktig felt å undersøke. Min problemstilling er:

Hvordan formidler lærebøker i norsk for 8. trinn god skriveopplæring og skrivemålene i revidert læreplan? Kan lærebøkene gjennom sin formidling bidra til at læreplanrevisjonen og resultater av skriveforskning fører til endring av praksis i skolen?

I oppgaven vil jeg gjøre en studie av skriveopplæring og skriveoppgaver i to lærebøker i norsk for 8. trinn. Jeg vil undersøke hvordan

lærebøkene legger opp skriveopplæringa, og om det de gjør henger sammen med læreplanens mål og synet på god skriveopplæring i forskning. Slik modellen viser, ser forfattere og forlag både hva forskningen og læreplanen sier er god skriveopplæring og forsøker å implementere det i



sine lærebøker. I denne oppgaven ønsker jeg å se på hva skriveforskningen sier er god skriveopplæring. Jeg vil også ta for meg noen viktige endringer i læreplanen i norsk og se på hva lærebøkene legger vekt på. God skriveforskning, en tydelig læreplan og lærebøker som formidler stoffet riktig og godt, er nødvendig for at elevene skal få en så god skriveopplæring som mulig. Resultatet er også avhengig av om og hvordan bøkene blir brukt. Bruk av lærebøker i skolen er noe jeg vil drøfte nærmere i siste del av oppgaven.

Først i oppgaven velger jeg å presentere sentral teori om skriveforskning og lærebøker og den reviderte læreplanen. Deretter kommer et kapittel om hvilke metoder jeg har valgt og hvilke etiske betraktninger jeg har tatt. Analysen er delt i 4 fokusområder: Å skrive for et formål, Å skrive mye på fagets premisser og bruke skriving i kunnskapstilegnelsen, Å vurdere egne og andres tekster og skrivestrategier og skriverammer. Områdene er valgt ut fra endringer i læreplanen og sentrale funn i skriveforskningen slik de kommer til uttrykk i Utdanningsdirektoratets satsing på skriving i ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2013e). Jeg velger å analysere lærebøkene både kvalitativt og kvantitativt. Til slutt kommer det et drøftingskapittel, der jeg vil drøfte funnene i analysen opp mot problemstillingen min, og samtidig rette blikket litt framover og drøfte hvordan dette til slutt kan påvirke skolehverdagen til elevene.

Teori

Teorikapitlet har jeg valgt å dele i tre med utgangspunkt i oppgavemodellen i forordet. Den første delen handler om skriveforskning. Her har jeg valgt å trekke fram noen sentrale

dokument og figurer som beskriver god skriveopplæring. Den andre delen omhandler revidert læreplan. Her vil jeg si litt om bakgrunnen for at LK06 er revidert og hva læreplanen sier om skriving. Den siste teoridelen omhandler lærebøker. Her ser jeg på lærebøkernes rolle og posisjon i skolen i dag.

Skriveforskning - hva er god skriveopplæring?

Flere store forskningsprosjekt og studier om skriving er gjennomført i Norge de siste årene. KAL – prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig) (Berge m.fl, 2005) er en studie av 3300 eksamenstekster etter endt grunnskole fra 1998 – 2001. Denne omfattende studien av norske elevers skrivekompetanse viser blant annet at norske elever er ganske gode til å skrive personlige og fortellende tekster, men mangler kompetanse i å skrive sakpregede tekster.

Forskningsprosjektet SKRIV (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring) har undersøkt hva slags kunnskap lærere trenger om tekst og skriving for å kunne gi elevene god skriveopplæring (Smidt,2011). Prosjektet utviklet noen begrep og modeller for å forklare hva god skriveopplæring innebærer.

Skrivetrekanen og «ti teser om skriveopplæring i alle fag»

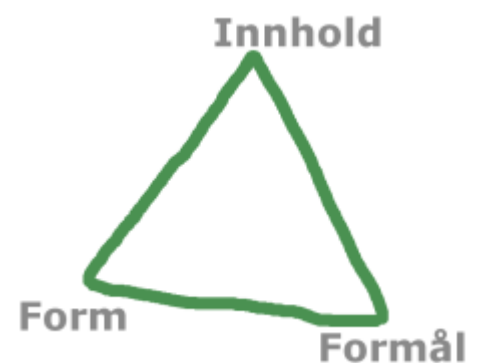
Skrivetrekanen, som i utgangspunktet er utviklet av Sigmund Ongstad, er en modell SKRIV-prosjektet har brukt (Smidt, 2011, s. 12). Modellen viser at all skriving har tre aspekter:

«skriving har ei innholdsside (det teksten handlar om), ei formside (ulike teksttyper og sjangrar) og ei formålsside (det teksten skal brukast til)» (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 34).

Et av hovedfunnene i SKRIV-prosjektet var at skriveoppgavene elevene fikk, ikke hadde et tydelig formål.

Prosjektet viste at elevene ikke får vite hvorfor de skal skrive, og hva teksten skal brukes til (ibid).

«Ti teser om skriveopplæring i alle fag» er også utviklet i SKRIV- prosjektet (se vedlegg 1). Tesene er et hjelpemiddel for eksplisitt skriveopplæring. «Med de ti tesene vil forskerne i SKRIV gjerne gi et bidrag til læreres utvikling av egen praksis» (Smidt, 2011, s.14).



Figur 1 Skrivetrekanen, 2013

Ungdomsskolesatsing og «fem prinsipper for god skriveopplæring»

KAL-prosjektet, SKRIV- prosjektet og andre forskningsprosjekt er brukt som belegg da *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*, heretter kalt Skrivesenteret, laget et dokument for Utdanningsdirektoratet om god skrivning og gode skriveferdigheter på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2013e). Dokumentet er skrevet i forbindelse med ungdomsskolesatsinga, en nasjonal satsing der målet er å øke elevenes motivasjon og mestring gjennom mer praktisk og variert opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2012). Et av satsingsområdene er skrivning. Skrivesenteret har tatt utgangspunkt i blant annet SKRIV-prosjektet og laget et metadokument som samler resultatene fra ulike forskningsprosjekt (ibid). Det har resultert i fem prinsipper for god praksis i arbeidet med å utvikle elevene skrivekompetanse. Prinsippene samler hovedfunnene i forskningen, og det er disse, sammen med revidert læreplan, jeg tar utgangspunkt i når jeg analyserer lærebøkene mine.

Prinsipp 1: Skrive mye i alle fag på fagets premisser og bruke skrivning i kunnskapstilegnelsen

Prinsipp 1 heter «skrive mye i alle fag på fagets premisser og bruke skrivning i kunnskapstilegnelsen». Prinsippet fastslår at hvert fag har sine egne skrivepremisser, med egen terminologi, egne teksttyper og egne skrivemåter (Utdanningsdirektoratet, 2013e). Men hva er norskfagets premisser? I norskfaget er det ikke like innlysende hva som er fagets premisser eller hvilke tekster som har status i faget, som i en del andre fag. En rapport i naturfag og en argumenterende tekst i samfunnsfag kan en umiddelbart gjenkjenne som teksttyper som er nødvendig del av fagkompetansen, men det er ikke like innlysende hva som er norskfagets premisser. Kringstad og Kvithyld drøfter dette i en artikkel i bladet *Norsklæreren* (2013). I artikkelen prøver de å «sirkle inn det vi kan kalle den norskfaglege tekstkulturen» (ibid, s.31). De drøfter også konsekvensene dette har for skriveopplæringen. De hevder at norskfagets skrivekultur har vært for subtil for mange elever, og at de tradisjonelle oppgavene passer best for flinke elever, og de går inn for mer bruk av skriveoppgaver der formålet er oppgitt. Dessuten nevner de at det å skrive faglig og bruke relevante fagbegrep, er en viktig del av den norskfaglige skrivingen.

Definisjonen av skrivning som grunnleggende ferdighet i læreplanen begynner slik: «Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper» (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Kringstad og Kvithyld peker på at dette er en definisjon som biter seg sjølv i halen, og som en ikke nødvendigvis blir mye klokere av:

«Norskteksten nyttar ein tautologi når den skal svare på kva elevane skal skrive i faget: Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykkje seg i norskfaglege sjangrar. Og om ein skulle lure på kva «norskfaglege sjangrar» er, så blir det definert som «teksttypar som er relevante for faget». Og da er vi kanskje like langt?» (Kringstad & Kvithyld, 2013, s.33).

Kompetansemålene under hovedområdet «Skriftlig kommunikasjon» må nødvendigvis også være teksttyper som er relevante for faget: «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013d).

«Skriving på fagets premisser» og «skrivning i kunnskapstilegnelsen» blir i denne oppgaven definert som både skriving av lengre norskfaglige tekster som skal ferdigstilles og kan vurderes med karakter og kortere øvingsoppgaver/ tenkeskriving, der hensikten er å øve på norskfaglige emner og fagbegrep. Presentasjonsskriving og tenkeskriving er to forskjellige måter å skrive på. Tenkeskrivingen er uformell og uten formelle krav, der målet først og fremst er å få ideer og komme videre i tenkningen. Presentasjonsskriving har som formål å kommunisere og presentere stoff for en leser, og har andre krav til tekststruktur, rettskriving og sjanger (Hoel, 2008, s.42).

Prinsipp 2: Bruke Vurdering for læring for å fremme elevenes skriveutvikling

«Bruke Vurdering for læring for å fremme elevenes skriveutvikling» er prinsipp 2. Vurdering for læring er et aktuelt tema i skolen. Oppmerksomheten rundt formativ vurdering, tydelige opplæringsmål og kameratvurdering er styrket i skolen (Slemmen, 2011). Elevene må forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem (ibid). «Elever som selv er med på å etablere mål for sin egen skriving, er med på å diskutere vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse, vil ha bedre forutsetning for å overvåke sin egen læringsprosess» (Utdanningsdirektoratet, 2013e, s.2).

Elevenes skrivekompetanse utvikles gjennom formativ vurdering og konstruktive tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen. «Å gi tilbakemeldinger på elevenes skriftlige tekster er viktig for at elevene skal utvikle skrivekompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2013e, s.2). Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen har skrevet artikkelen «Fem teser om om funksjonell respons på elevtekster» (2011). Artikkelen bygger på ulike forskningsprosjekt om respons og revidering av tekster. De hevder at det viktigste kjennetegnet ved en erfaren

skriver er revisjonskompetanse, strategier for å revidere egne tekster. Videre skriver de at hovedhensikten med formativ vurdering, er å øve opp denne kompetansen. «Dette handler om å utvikle kunnskap om skriveprosesser og om revisjonsprosesser på den ene siden, og at opplæringa skal bidra til at eleven utvikler holdninger som gjør dem positivt innstilt til å revidere tekstene sine på den andre» (ibid, s.15).

Ikke alle tilbakemeldinger har læringsfremmende effekt. Først og fremst må elevene kjenne formålet med teksten de skal skrive. «Skal respons på elevtekster oppleves relevante og læringsfremmende, er det viktig at respons giver og elev har en felles forståelse for formålet med akkurat denne teksten» (Kvithyld & Aasen, 2011, s.10). Respons har liten effekt hvis den kommer når eleven føler at teksten er ferdigskrevet. Utdanningsdirektoratet nevner fem punkter som må til for at tilbakemeldingene skal ha en positiv effekt. Responsen må «gis underveis i skriveprosessen, mens eleven fremdeles er i læringsmodus», «være selektiv», «være en dialog mellom respons giver og skriver», «motivere for revidering av elevteksten» og «være forståelig og læringsfremmende» (Utdanningsdirektoratet, 2013e, s.2).

Prinsipp 3: Gi elevene strategier som de kan ta i bruk når de skriver

Elevene må forstå hva de skal lære og etablere mål for egen skrijving, og de må dessuten ha strategier de kan ta i bruk i alle faser av skrijvinga. «Skrivestrategier kan defineres som prosedyrer og teknikker som skrivere bruker for å gjennomføre en skriveoppgave» (Hertzberg, 2006, referert i Utdanningsdirektoratet, 2013e, s. 3). Det viser seg at gode skrivere bruker slike strategier, bevisst eller ubevisst, mens uerfarne skrivere ikke har utviklet slike strategier. Derfor er det viktig å øve elevenes evne til å ta i bruk ulike skrivestrategier (Utdanningsdirektoratet, 2013e, s.3).

Prosessen med å utvikle skrivestrategier deles inn i fire faser: «Førskrivingsfase», «Å komme i gang», «Revisjon underveis» og «Slutføring» (Utdanningsdirektoratet, 2013e, s.3). Et av målene i førskrivingsfasen er å sikre at alle som trenger det, får emnehjelp, slik at de har noe å skrive om. Formålet med skriveoppgaven må samtidig være tydelig, slik at eleven vet hvorfor han skal skrive. For å komme i gang med skrijvingen, som er den andre fasen, er det viktig at elevene kan ta i bruk ulike strategier for å planlegge skrijvingen sin. Strategiene kan være bruk av tankekart, Venn-diagram, setningsstartere osv (ibid).

Den tredje fasen handler om å gi strategier for revidering av tekst underveis i skrijvingen. Revisjonskompetanse handler om å lære strategier for å vurdere og forandre egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013e, s. 3) «For å revidere teksten sin, må skriveren tre ut av

skriverollen og gå inn i rollen som leser av teksten. Det er viktig å trene på å lese det man faktisk har skrevet slik at en ikke bare leser den idealiserte forestillingen en har av sin egen tekst» (ibid, s.3).

Slutføringsfasen er viktig for å gjøre teksten presentabel for en leser. «I god skriveopplæring slutfører elevene tekstene sine og de blir publisert» (Utdanningsdirektoratet, 2013e, s.3). Å skrive tekster ferdig og publisere dem, enten i klasserommet, i avisa, på en blogg eller lignende, viser at skrivearbeidet er viktig og verdifullt.

Prinsipp 4: Å gi rammer som støtte for elevenes skriving

Eksplisitt skriveopplæring skal ikke bare foregå i de første årene på skolen.

«Skriveopplæringen på ungdomstrinnet har blitt kalt den andre skriveopplæringen» (Berge, Gedde-Dahl & Øgreid, 2009 referert i Utdanningsdirektoratet, 2013e). På ungdomstrinnet skal elevene videreutvikle skriveferdighetene sine. God og eksplisitt skriveopplæring i ungdomsskolen krever at elevene får ulike «stillas», som rammer og modeller for tekstene de skal skrive.

«Skriverammer defineres ofte som en form for stillasbygging fordi de hjelper elevene å nå et mål de ellers ikke ville nådd. Det handler om å gi elevene tilstrekkelig støtte i en fase hvor de ikke kan forventes å løse oppgaven helt på egenhånd» (Wray & Lewis, 1997 referert i Utdanningsdirektoratet, 2013e, s.4).

Rammer for skriving kan ha ulik form, omfang og hensikt. For mange elever kan det store, hvite arket eller skjermen virke skremmende og overveldende. Forskingen er klar på at skrivestrategier er nødvendig i skriveopplæringen. «Det å lære elever strategier for å planlegge, revidere og ferdigstille tekster, har svært høy effekt for kvaliteten på tekstene de skriver» (Graham & Perin, 2007 referert i Haustreis, 2013, s. 38).

Skriverammer kan dele teksten opp i mindre og mer håndterbare deler (Utdanningsdirektoratet, 2013e). Skriverammer kan være skjema eller setninger som hjelper eleven i gang, og som sier noe om hvordan den ferdige teksten skal se ut til slutt. En kan også bruke eksempeltekster. «Ved å diskutere modelltekster utvikles et metaspråk og en bevissthet om tekst og skriving som er viktig når elevene skal revidere og ferdigstille teksten sin» (Utdanningsdirektoratet, 2013e, s.3). Eksempeltekster kan hjelpe elevene til å se struktur og typiske kjennetegn ved forskjellige teksttyper, og være modeller for teksten de selv skal skrive.

Prinsipp 5: Skape et klasserom der en diskuterer tekst og skriving

Å skape et klasserom der en diskuterer tekst og skriving, som er prinsipp 5, handler om å gjøre skriving og lesing til en integrert del av fagene. Skriveglede er et viktig stikkord, «og skriveglede forutsetter at elevene opplever skriveaktivitetene som meningsfulle (Utdanningsdirektoratet, 2013e, s.5). For å lykkes med skriveopplæringen, må man skape et klasserom hvor det leses, skrives og snakkes om tekst (Utdanningsdirektoratet, 2013e). Forskning viser hva som gjør gode lærere gode:

«Det som kjennetegner klasserommet og undervisningen til gode skrivelevere, er at det foregår en kontinuerlig klasseromssamtale om skriving og om tekster: Man viser frem tekster, man undersøker sjangertrekk og diskuterer hva som gjør denne innledningen god, denne avsnittsmarkeringen klar osv.» (Pressley, 2006 referert i Utdanningsdirektoratet, 2013e, s.5).

Revidert læreplan

Høsten 2013 ble reviderte læreplaner tatt i bruk i fem fag, norsk, engelsk, samfunnsfag, matematikk og natufag. I revideringen er grunnleggende ferdigheter styrket og tydeliggjort. Dette gjelder både avsnittene om grunnleggende ferdigheter i de enkelte fagene og måten dette er integrert i kompetansemålene på (Utdanningsdirektoratet, 2013f). I norskfaget er det flere konkrete endringer som berører skriveopplæringen. «Skriftlig kommunikasjon» er et av tre hovedområder. Avsnittet om grunnleggende ferdigheter er utvidet, og kompetansemål er lagt til eller endret for å sikre en god skriveutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013f).

De grunnleggende ferdighetene blir omtalt som helt nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* fra 2003 – 2004. Ferdighetene skal være integrert i alle kompetansemål, og her ligger det et nytt syn på kompetanse. Kompetanse er altså ikke noe som hviler i hodene våre, men er uløslig knyttet til det å kunne skrive om, snakke om – i det hele tatt presentere kunnskapen sin muntlig og skriftlig. Prinsippet kom inn i læreplanen allerede i 2006, men rapporter viste at grunnleggende ferdigheter og kanskje særlig skriving som grunnleggende ferdighet, ikke hadde ført til noen særlig endring: «I korthet kan det virke som om intensjonen med grunnleggende ferdigheter ikke er blitt forstått» (Møller, Prøitz & Aasen, 2009, s.14-15).

I 2010 blir Utdanningsdirektoratet bedt om å sikre at grunnleggende ferdigheter blir forstått og brukt bedre (Kunnskapsdepartementet, 2010). Når det gjelder norskfaget, blir direktoratet bedt om å revidere læreplanen med fokus på at elevene skal utvikle sine grunnleggende

språkferdigheter, spesielt skrivning, grundig og systematisk. Resultatet av oppdragsbrevet (Oppdragsbrev 42-10) vises tydelig i de fem reviderte læreplanene (ibid).

Skriving i revidert læreplan

Den reviderte norskplanen har klare kompetansemål for skrivning. Elevene skal kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, men norskfaget har også et særskilt ansvar for skriveopplæring generelt. «Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Denne formuleringen er et resultat av revideringen, og vektleggingen av skrivningens formål og mottaker viser at skriveforskning har påvirket tenkingen i planen. Det samme er gjort i kompetansemålet etter 10. trinn, som sier at eleven skal kunne «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013d).

I revidert læreplan er ordet «sjanger» stort sett erstattet med «teksttyper» når det gjelder elevenes egen skrivning.

«Vi har fått ein læreplan som ikkje ramsar opp spesifikke sjangrar, men som fokuserer på formålet med tekstane elevane skal skrive – og korleis tekstane skal tilpassast mottakar og medium. Denne dreininga bort frå sjangrar og inn mot det vi kan kalle skrivehandlingar, byggjer på ei funksjonell forståing av skrivning: Å skrive er å utføre ei handling som skal oppfylle eitt eller fleire formål» (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 33).

Oppmerksomheten er flyttet bort fra fastlåste sjangerbegrep og sjangertrekk og flyttet over til hva formålet med teksten er. Tanken bak denne forandringen er at formålet skal være utgangspunktet for skriveoppgaven, og at valg av sjanger kan komme etterpå, ut i fra hvilken teksttype som passer best til formålet med skrivningen. Det gjør sjangervalget til en del av svaret.

Lærebøker - Lærebokas posisjon i skolen i dag

Forsking om lærebøkernes rolle viser at lærebøker står sterkt i norsk skole i dag, både som lærerens verktøykasse og som kunnskapsformidler og oppgavegiver for elevene (Bachmann, 2004, s.121). Elever bruker ulike lærebøker hver dag, både på skolen og hjemme, for lekselesing, oppgaveløsning og som oppslagsverk. Lærere bruker boka til alt fra utforming av årsplaner og halvårsplaner til inspirasjon og mal i konkrete undervisningsopplegg.

«Læremidlene er en viktig del av skolens virkemidler i opplæringen. Kvalitetsutvalget viser til

at lærebøkene sammen med læreplanen er utgangspunkt for utarbeidelse av årsplaner i skolen» (St.mld 30, sitert i Maagerø & Skjelbred, 2012). Lærebokas sentrale plass i norsk skole gjør at den blir avgjørende for læringsresultatene i norsk skole. Kartlegginger av lærebøkers rolle i skolen viser at lærere og elever mener læreboka legitimerer opplæringen, og at boka sikrer at opplæringen er i tråd med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, u.å).

Innholdet i lærebøkene er først og fremst bestemt av læreplanen. Det vil alltid ligge en tolkning av læreplanen i det lærebokforfatterne skriver. I opplæringsloven § 17-1 blir læremidler, og herunder lærebøker, definert slik :

[...] alle trykte eller ikkje-trykte element, enkeltstående eller slike som går inn i ein heilskap, og som aleine eller til saman dekkjer vesentlege delar av dei generelle måla i læreplanen, eller vesentlege deler av måla, lærestoffet, hovudmomenta eller hovudemna i eit fag eller læreplanen for eit visst klassetrinn eller kurs (Opplæringslova, 2010).

Den reviderte utgaven av LK06 er gjeldende læreplan i norsk skole fra høsten 2013.

Lærebøkene er viktige i implementeringen av den nye læreplanen. Kari Bachmann legger vekt på dette når hun sier at «så lenge lærebøkene spiller en viktig rolle i lærernes arbeid, vil lærebøkene være av stor betydning for hvorvidt en læreplan får gjennomslagskraft i skolen» (Bachmann, 2004, s.120). Hun viser videre til Engelund og sier at lærebøkene sin plass i undervisningen er et forsømt forskningsfelt, «spesielt hvis det tas i betraktning at lærebøkernes betydning for undervisningspraksis ser ut til å være større enn læreplanens betydning» (ibid, s.121).

Oppgavens posisjon og rolle

Eva Maagerø og Dagrun Skjelbred hadde en presentasjon om skriving i læremidler i mai 2012. De presenterer fem punkter som sier noe om hvordan skriveoppgavene i lærebøker bør være:

- Oppgavene bør ha et formål og en mottaker
- Oppgavene bør brukes både til «å lære å skrive» og «å skrive for å lære»
- Oppgavene bør invitere til å skrive i sjanger som har status i faget
- Oppgavene bør invitere til å benytte ulike modaliteter som benyttes i faget
- Oppgavene bør invitere til å benytte et fagspesifikt språk (Maagerø & Skjelbred, 2012)

Maagerø og Skjelbred konkluderer også med at elevenes skriving er sterkt knyttet til skriveoppgavene i lærebøkene (ibid). Lærebøkene inneholder mange oppgaver, og oppgavene

har en sentral plass i undervisningen. Det betyr at de bør ha klare pedagogiske formål og at læreren må ha en klar formening om hva man egentlig ønsker at elevene skal lære ved å arbeide med dem. Dette er et tema som har fått lite oppmersomhet blant forskere. «Få metoder står så sterkt i vår skole som oppgaveløsning. Likevel vet vi lite om hvordan oppgaver blir brukt og virker» (Johnsen, 1999 sitert i Skjelbred, 2009, s.274).

Oppgavene sin posisjon er noe alle som jobber med lærebøker bør være bevisst på. Dagrund Skjelbred trekker fram den sosialiseringen som skjer inn i skolens oppgavekultur og mener den viser elevene hva som er viktig å få med seg. Det man spør om i oppgaven, blir sett på som viktig kunnskap.

«Det betyr at den som gir oppgavene, har mye makt i forhold til å avgjøre hva elever oppfatter som viktig og mindre viktig kunnskap i faget. Når noe løftes fram til å bli en oppgave, blir noe annet valgt bort. Kanskje kan vi si at oppgavene bidrar til å synliggjøre et fag og et emnes kunnskapstaksonomi og dermed styrer elevenes forståelse både av hva som er viktig kunnskap og i neste omgang hva de bør legge merke til, og dermed hvordan teksten skal leses» (Skjelbred, 2009, s.280).

Metode og etikk

I metodekapitlet vil jeg se på hvilke metode som vil egne seg best for å få et så godt svar på problemstillingen min som mulig. Å finne en metode som belyser hele analysen min er umulig. Jeg har derfor valgt å kombinere en kvalitativ og en kvantitativ tenkemåte for å få en så god analyse som mulig. I denne typen oppgave er det også flere etiske betraktninger å ta hensyn til. Jeg velger å nevne disse her.

I denne oppgaven velger jeg å se på to lærebøker i norsk for 8.trinn. Jeg analyserer disse med utgangspunkt i det skriveforskning sier er god skriveopplæring og kompetansemålene for skriving i revidert læreplan. Begge bøkene blir tatt i bruk fra høsten 2014. Fagbokforlagets bok *Saga* er en revidert utgave av *Fra saga til cd*, mens Aschehougs bok *Fabel* er nyskrevet.

Bøkene har ulik oppbygging (se vedlegg 2 og 3). Fagbokforlaget har to bøker, ei grunnbok og ei lesebok. De har også et nettsted, digitalbok og ei grammatikk- og rettskrivingsbok. Da jeg sendte en forespørsel til forlaget om å få tilgang til læreboka, fikk jeg kun tilsendt grunnboka. Det er derfor bare den jeg har tatt med i vurderingen i denne oppgaven. Jeg har valgt å konsentrere meg om kapitlene som omhandler skriveopplæring i størst grad, kapitlet som heter «Å skrive», og kapitlene med ulike teksttyper (Jensen & Groseth, 2014). Aschehoug har

gitt ut en alt-i-ett-bok, der alt lærestoffet og tekstsamlingen står i samme bok (Drivflaadt m.fl, 2014). I tillegg har boka en egen nettside med ressurser knyttet til boka. I *Fabel* ser jeg mest på del 3 og 4, som omhandler ulike teksttyper. I de utvalgte kapitlene har jeg valgt å analysere både den løpende teksten, det vil si all tekst som står i kapitlene, og oppgavene som er knyttet til kapitlene.

For at arbeidet i oppgaven skal ha høy kvalitet og god gyldighet, må det være dekning for funnene, resultatene og tolkningene av disse (Postholm & Jacobsen, 2013, s.126). I denne oppgaven kan flere element påvirke gyldigheten. Læreplanen inneholder kompetansemål etter 10.trinn. Det betyr at både forlagene og skolen selv kan velge hvilke kompetansemål som blir vektlagt de ulike årene i ungdomsskolen. Bøkene har noe ulikt innhold og fokusområder. Det har jeg valgt å ikke ta hensyn til i min oppgave. Både på grunn av oppgavens begrensede omfang, men også fordi bøkene for 9.- og 10. trinn ikke er ferdig, har jeg kun vurdert bøkene for 8.trinn. Det er likevel viktig å være klar over at noe av skriveopplæringen som kanskje ikke er vektlagt nå, vil kunne komme i bøkene for 9.- eller 10. trinn. Det har jeg ikke noe grunnlag for å si noe mer om, da bøkene ikke er ferdige.

I mine analyser har jeg valgt å ta for meg noen viktige endringer i læreplanen. Jeg har trukket ut deler av innholdet i prinsippene som Utdanningsdirektoratet bruker i beskrivelsen av god skriving og gode skriveferdigheter. Oppgaven gir ikke rom for å analysere lærebøkene med tanke på hele læreplanen og alle sidene ved prinsippene. Disse valgene kan påvirke gyldigheten, men har samtidig vært nødvendige valg å ta på grunn av oppgavens størrelse. Jeg har derfor plukket ut noen elementer fra læreplanen og forskningen, som på den ene siden viser viktige endringer, og som samtidig kan gi et bilde av hva lærebøkene har valgt å fokusere og ikke fokusere på. Jeg har hatt en deduktiv tilnærming til valg av analysekategorier, da jeg har utarbeidet disse på forhånd, og ikke endret stort på dem underveis.

Et tredje punkt som kan påvirke gyldigheten av funnene mine, er at jeg ikke har oversikt over andre lærebøker på markedet, og hvor mange som har kjøpt inn bøkene jeg har analysert i denne oppgaven. Jeg kan derfor ikke si noe om hvor mange som vil bruke bøkene, og dermed hvor gyldig undersøkelsen er. Analysen er gyldig for de to verkene jeg har jobbet med, og til en viss grad et tredje verk, men ikke for læreverk i norsk generelt.

I min oppgave har jeg valgt å analysere dokumentene, altså lærebøkene, både kvalitativt og kvantitativt. Å gjennomføre en kvantitative analyse av et dokument handler om å telle egenskaper ved dokumentene (Holbergprisen i skolen, u.å, s. 31). For å få konkrete tall for

hvor mange ganger et tema går igjen i den løpende teksten og i oppgavene, har jeg valgt å lage tabeller. En slik kvantitativ analysemetode vil bidra til at oppgaven min blir mer pålitelig, med konkrete og etterprøvbare resultat. Den vil likevel ikke være utfyllende for å beskrive skriveopplæringen i de to lærebøkene. Jeg velger derfor å gjennomføre en kvalitativ analyse, som innebærer at jeg fortolker meningsinnholdet i det som blir skrevet (ibid). Slik mener jeg at jeg kan gjøre en best mulig analyse av lærebøkene. En utfordring knyttet til en slik analysemetode, er å være så åpen at oppgaven blir pålitelig (Postholm & Jacobsen, 2013, s.129). I tellinger, slik jeg har gjort det, ligger det bestandig en tolkning. Den løpende teksten og oppgavene kan tolkes ulikt, og dermed gi andre resultat. Jeg har forsøkt å være så åpen som mulig i analysen, ved å beskrive kategoriene og tolkningene jeg har gjort i innhentingene. Slik mener jeg at jeg kan gjøre en best mulig analyse av lærebøkene.

Det er flere etiske sider å ta hensyn til også i en tekstanalyse. For det første kan analysekategoriene tolkes og forstås forskjellig. Det samme gjelder tellingene og tabellene. Å telle fenomen i bøkene er vanskelig og kan gjøres ulikt. Jeg har tatt mine valg når jeg tar talt, og forsøker å gjøre rede for valgene så godt og konkret som mulig. I tillegg har jeg valgt å ha med noen kopier av sider i bøkene som vedlegg, som gjør at leseren selv kan gå inn og vurdere mine analyser. Det er likevel viktig å være klar over at andre kan tolke spørsmålene og innholdet i bøkene annerledes og derfor komme fram til ulike tall.

For det andre er det viktig å være klar over hvem som har produsert dokumentene jeg bruker. «Ved dokumentanalyse er det viktig at vi har et bevisst forhold til hvem som har skrevet eller produsert dokumentet, hvem mottageren er ment å være og hva som er formålet med dokumentet» (Holbergprisen i skolen, u.å, s. 30). De fem prinsippene for god skriveopplæring er skrevet av skriveforskere, som har tolket og forårsaket andre skriveforskere og store skriveforskningsprosjekt. Revidert læreplan er utarbeidet av en utvalgt gruppe praktiserende lærere og vedtatt av Kunnskapsdepartementet. Selv om referansegrupper med blant annet skriveforskere gir råd og tilbakemeldinger på læreplanen, er det i utgangspunktet lærere som foreslår innholdet i læreplanen. Lærebøkene er skrevet av lærebokforfattere for forlag. Mens både prinsippene for god skriveopplæring og læreplanen er ment for lesere med en grunnleggende forståelse av hva skriveopplæring er, er lærebøkene skrevet for elever. De har som formål å formidle skriveopplæring på en forståelig måte, også for elevene. Dette er en viktig forskjell som jeg må være bevisst gjennom min analyse.

Det er dessuten viktig å være bevisst på hvor stor makt språket i dokumentene har. Innenfor diskursanalysen er det sentralt å snakke om at språk er makt. Foucault, som har jobbet mye

med diskursanalyse, mener makt er noe som bli konstruert og spredd blant annet gjennom språklige ytringer og tekster (Skovholt & Veum, 2014, s.35). Skovholt og Veum, som har skrevet boka *Tekstanalyse – ei innføring* (2014), skriver at sentrale samfunnsinstitusjoner som byråkratiet, utdanningssystemet og politikere produserer mye tekst. Forfatterne mener de skriver på et språk som er mer eller mindre standardisert innenfor institusjonen, og at dette språket gir makt. «Det ligg makt i det å beherske ein diskurs, eit fagspråk eller eit gruppespråk – og i å vere medlem av ein tekstkultur» (ibid, s.35). Alle dokumentene jeg jobber med i denne oppgaven har makt på hver sin måte. De fem prinsippene for god skriveopplæring ligger ute på Utdanningsdirektoratet sine nettsider og er anbefalt å bruke i forbindelse med den nasjonale ungdomsskolesatsinga. Revidert læreplan påvirker alle elevene i grunnskolen i Norge. Samtidig viser forskningen jeg viser til, at lærebøkene har en avgjørende rolle for om læreplanen får gjennomslagskraft i skolen. For at en lærer skal kunne gjøre en god jobb, er det nødvendig å ha innblikk i tekstkulturen og beherske diskursen og fagspråket i dokumentene. Språket, og språkets makt, er også noe jeg må ta med i mine betraktninger når jeg skal jobbe med min analyse. Hilary Janks, en sørafrikansk språkviter som Skovholt og Veum refererer til, er opptatt av forholdet mellom språk, literacy og makt. Hun mener at man må lese både «med teksten» og «mot teksten» for å forstå en tekst (2014, s. 14). Det betyr at jeg må lese teksten sympatisk for å prøve å finne ut hva forfatterne vil formidle. Men samtidig må jeg lese «mot teksten». «Å lese «mot teksten» tyder at lesaren reflekterer over og vurderer kva i teksten tekstskaparen tek for gitt, og om premissane er gyldige eller overtydande» (ibid, s.14). Først da vil jeg ha en mulighet til å forstå teksten, og dermed også forstå språkets makt best mulig.

Analyse

I analysen vil undersøke hvordan skriveopplæringen i lærebøkene formidler god skriveopplæring og skrivemålene i revidert læreplan. For å kunne gjøre en så god analyse som mulig, har jeg valgt å gjøre en kvalitativ analyse med tabeller sammen med en kvalitativ analyse, der jeg leser og tolker innholdet i bøkene. Analysekategoriene er bestemt på forhånd, med utgangspunkt i sentrale endringer i læreplanen og skriveforskning.

Å skrive for et formål

Tanken om at elevene skal skrive for et formål er en motsetning til skriveopplæring og skriveoppgaver som legger vekt på ytre kjennetegn ved definerte sjangere. I følge

skriveforskning og revidert læreplan skal eleven vite noe om formål, helst også mottaker for å kunne skrive godt. Dette er den ideelle og virkelighetsnære skrivesituasjonen, blant annet beskrevet i skrivetrekanten. I læreplanen kommer dette tydelig fram. Tekstskrivning skal være «tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013d).

Formålstenking er noe jeg finner igjen i begge lærebøkene. Jeg har valgt å telle avsnittene i bøkene som enten nevner ordet «formål» eksplisitt, eller som beskriver formålet med skrivingen med andre ord. Hvert avsnitt/ hver del teller som én, uavhengig av hvor mange ganger ordet «formål» eller beskrivelsen av formålet er nevnt i avsnittet eller delen.

Oppgavene som er talt, sier alle noe om hva formålet med skrivehandlingen er. Alle oppgavene er talt som én, det betyr at oppgaver med inndelinger i a-e kan bli regnet som 5 oppgaver hvis alle sier noe om å skrive for et formål.

Fabel starter begge sine skrivekapittel med å beskrive hva som kan være formålet med skrivingen (Jensen & Groseth, 2014). Kapitlet om saktekster

Hvor mange ganger/ hvor ofte er formålet med skrivingen/ skriveoppgaven presentert?

Fabel, kapittel 3: Saktekster (s.90-157)		
Løpende tekst	Oppgaver	Måloppgaver
9 ganger	6 ganger	0 ganger
Fabel, kapittel 4: Fiksjonstekster (s. 158-225)		
5 ganger	2 ganger	0 ganger

beskriver først hvorfor det er viktig å ha et formål med skrivingen (se vedlegg 4). «Har du noe viktig på hjertet, som du gjerne vil at andre skal få vite? Enten du vil underholde, overbevise eller informere, må du velge en kommunikasjonsform som gjør at du får fram budskapet ditt» (Drivflaadt m.fl, 2014, s.90). Videre presenteres flere kapittel med ulike sjangere, for eksempel fagartikkel og anmeldelse. Under hvert underkapittel blir formålet med skrivingen presentert tidlig. Beskrivelsen av formålet er ofte bakt inn i en forklaring på hva sjangeren dreier seg om.

Vektleggingen av formål blir også videreført i noen oppgaver, blant annet i oppgave 4b i delen om tegneserier (Drivflaadt m.fl, 2014, s.197). Formålet med tegneserier blir beskrevet i avsnittet over oppgaven, der det står at formålet kan være å gi leseren en opplevelse eller informere og formidle kunnskap. De bruker «Safety on board – kortene» på fly som et eksempel (ibid, s.197). I oppgaven som kommer etterpå, blir elevene bedt om å lage en tegneserie med et klart formål. Der står det «Lag selv en bruksanvisning i tegneserieform til hva man skal gjøre hvis det blir brann på skolen» (ibid, s.198).

I måloppgavene, som kommer sist i hvert kapittel (se vedlegg 5) er ikke formålet nevnt noen gang.

I *Saga* sitt kapittel om skriving, har skrivetrekanten og formålet med skrivingen fått mye oppmerksomhet i starten.

Eleven blir bedt om å stille tre spørsmål for å finne formålet med teksten: «Hvorfor skriver du denne teksten?», «Hva skal du bruke teksten til?» og

Hvor mange ganger/ hvor ofte er formålet med skrivingen/ skriveoppgaven presentert?

Saga, kap.2: Å skrive (s. 53-86)		
Løpende tekst	Oppgaver	Eksempeltekster
8 ganger	9 ganger	3 ganger
Saga, kap. 4: tekststyper og virkemidler (s.117-164)		
7 ganger	0 ganger	0 ganger

«Hvem skal lese teksten din?» (Jensen & Groseth, 2014, s. 59). Boka begrunner også viktigheten av å ha et formål med at «når du er klar over formålet med teksten din, vil det hjelpe deg til å finne ut både *hva* du skal skrive, og *hvordan* du kan gjøre det» (ibid, s.59). Det blir også gitt flere eksempler på hvilke formål vi skriver for, blant annet å utforske et tema eller å overbevise noen i en debatt. De skriver også at noen ganger er ikke formålet like tydelig, men «likevel finnes det som regel en grunn til at du skal skrive. Kanskje du bare skal vise at du har forstått lærestoffet» (ibid, s.59).

I det andre skrivekapitlet i *Saga*, «Tekststyper og virkemidler», er fiksjonstekstdelen og fagtekstdelen slått sammen. På første side i kapitlet beskrives sammenhengen mellom formål og teksttype. «*Hvordan* du velger å skrive en tekst, kan handle om hvilken teksttype du mener passer best til formålet med skrivingen din. I dette kapitlet skal vi se på kjennetegn ved forskjellige tekststyper. Det kan hjelpe deg med å velge riktig teksttype til formålet ditt» (Jensen & Groseth, 2014, s.117).

I kap. 4, *Tekststyper og virkemidler*, blir formålet med de enkelte teksttypene/ sjangrene oppgitt, men ingen av oppgavene har formålet med skrivinga som en del av instruksjonen. Det er de ytre kjennetegnene ved teksttypene som dominerer i oppgaveformuleringene.

Å skrive på mye fagets premisser og bruke skriving i kunnskapstilegnelsen

«Å skrive mye på fagets premisser og bruke skriving i kunnskapstilegnelsen» er det første av de fem prinsippene for god skriveopplæring. I analysen min har jeg valgt i et av punktene i definisjonen av skriving som grunnleggende ferdighet i norskfaget: «- å kunne ta i bruk norskfaglige begreper». Det er i tråd med de funnene jeg gjør i lærebøkene, og det samsvarer med artikkelen til Kringstad og Kvithyld, når de går inn for å «gi elevane skriveoppgåver som er knytte til relevante fagtekstar der dei må nytte fagomgrep» (Kringstad & Kvithyld, 2013, s.35).

I analysen har jeg valgt en todeling av funnene innenfor prinsipp 1: Øvingsoppgaver, som først og fremst har til hensikt å øve inn norskfaglige begrep, og oppgaver som er egnet for presentasjonsskriving. I denne sammenhengen er presentasjonsskriving skriving som har som formål at eleven skal presentere og vise fagkunnskap, og som skal kunne vurderes med en karakter. Når jeg har talt hvor mange ganger skriving på fagets premisser og skriving i kunnskapstilegnelsen eksplisitt er nevnt, har jeg skilt mellom skriving av skjønnlitterære tekster og saktekster. I begge teller jeg oppgaver og skriveråd som omhandler sjangertrekk og språklige virkemidler innenfor sjangere som tradisjonelt har en plass i norskfaget.

I *Fabel* er skriving på fagets premisser gjenntatt minst en gang i den løpendende

<i>Hvor mange ganger/hvor ofte er «skrivning på fagets premisser» og skriving i kunnskaps-tilegnelsen eksplisitt nevnt?</i>	Fabel, kapittel 3: Saktekster (s. 90-157)		
	Løpende tekst	Øvingsoppgaver (tenkeskriving /utforskende skriving)	Presentasjons-skriving
	9 ganger	20 ganger	5 ganger
	Fabel, kapittel 4: Fiksjonstekster (s.158-225)		
	5 ganger	33 ganger	12 ganger

teksten i alle kapitlene. I tillegg er det gitt veldig mange øvingsoppgaver der elevene skal tenkeskrive eller skrive utforskende. Det er også gitt oppgaver som går under kategorien presentasjonsskriving gjentatte ganger i begge kapitlene.

I *Saga* er tenkeskriving og presentasjons-skriving definert i kapittel 2 (se vedlegg 6). I resten av dette kapitlet gies det

<i>Hvor mange ganger/hvor ofte er «skrivning på fagets premisser» og skriving i kunnskaps-tilegnelsen eksplisitt nevnt?</i>	Saga, kapittel 2: Å skrive (s. 53-86)		
	Løpende tekst	Øvingsoppgaver (tenkeskriving/ utforskende skriving)	Presentasjons-skriving
	2 ganger	7 ganger	0 ganger
	Saga, kapittel 4: Teksttyper og virkemidler (s.117-164)		
Skjønnlitterære tekster	4 ganger	20 ganger	1 gang
Saktekster	3 ganger	5 ganger	2 ganger

7 øvingsoppgaver, der elevene blir bedt om å skrive norskfaglige tenkeskrivingsoppgaver. Det er ingen oppgaver som ber elevene om å skrive lengre tekster der de kan vise faglig forståelse.

Kapitlet om skjønnlitterære tekster handler om litterære virkemidler og sjangere. Inndelingen er tradisjonell. Her er det hele 20 øvingsoppgaver. Oppgavene blir ikke definert som tenkeskriving i dette kapitlet. Begrepet «kreative tekster», som det står elevene skal skrive i læreplanen, finner jeg ikke i kapittel 4.

Kapitlet om saktekster handler om artikler og definerer forskjellige artikkel-typer: Debattartikkel, nyhetsartikkel og fagartikkel. I disse definisjonene er begrepene fra læreplanen overhodet ikke nevnt. Rett nok står ordet «argument» et par ganger i avsnitte om debattartikkel, men ordene argumenterende, informerende og resonnerende nevnes ikke. Selv om formål med tekst nevnes flere ganger i den løpende teksten, følges ikke dette opp i de oppgavene elevene skal øve på.

Å vurdere egen og andres tekst

«Å bruke *Vurdering for læring* for å fremme elevenes skriveutvikling» er det andre prinsippet Utdanningsdirektoratet bruker for å beskrive god skriveopplæring. Å vurdere egne og andres tekster er del av *Vurdering for læring* og et viktig prinsipp for å oppøve elevenes revisjonskompetanse. Formativ vurdering er presentert litt ulikt i bøkene. Når jeg har talt råd om vurdering av tekster, har jeg valgt å telle både der vurdering er eksplisitt nevnt, og der det implisitt (for eksempel bruk av «skrivevenn» i *Fabel*). Jeg har valgt å telle alle oppgavene der elevene skal vurdere skrevne tekster, uavhengig av om vurderingen skal foregå skriftlig eller muntlig.

I *Fabel* blir vurdering nevnt helt fremst, der forfatterne har skrevet hvordan boka er tenkt brukt. Der er ett av punktene kalt «Skrivevenn (vurdering)», og i kapitlet om fortelling er det

en presisering av hva som er oppgavene til en skrivevenn (Jensen & Groseth, 2014). «Skrivevennens oppgave er å være positiv og komme med forslag til

Hvor mange ganger er vurdering presentert, og hvilken form for vurdering legger oppgavene opp til?	Fabel, kapittel 3: Saktekster (s.90-157)			
	Løpende tekst:	Læringsplakaten:	Oppgaver:	
	0 ganger	4 ganger	Redigere/ vurdere egen tekst: 0 ganger	Vurdere andres tekst: 1 gang
	Fabel, kapittel 4: Fiksjonstekster (s.158-225)			
	1 gang	4 ganger	1 gang	5 ganger

hvordan du kan utvikle fortellingen. det er viktig at dere stoler på hverandre, at dere tør å si hva som gjør teksten god og spennende» (ibid, s.165). Oppgaver med skrivevenn kommer igjen noen steder i boka, som regel etter at elevene først har skrevet noe for seg selv. Deretter legges det opp til at elevene skal gi vurdering til hverandre, for så å skrive ferdig.

Den mest systematiske bruken av formativ vurdering i *Fabel* står i skrivekursene bakerst i hver del (se vedlegg 5). I skrivekursene er det lagt opp til en grundig gjennomgang av elevenes førsteutkast.

Beskrivelse av formativ vurdering i *Saga* kommer i det første skrivekapitlet, som en del av en systematisk gjennomgang

av hvordan man skriver en tekst. Boka vinkler det mot et samarbeid med andre, og det blir sagt at man på den måten kan få råd og tips om hvordan

Hvor mange ganger er vurdering presentert, og hvilken form for vurdering legger oppgavene opp til?

Saga, kapittel 2: Å skrive (53-86)		
Løpende tekst:	Oppgaver:	
4 ganger	Redigere/ vurdere egen tekst: 3 ganger	Vurdere andres tekst: 3 ganger
Saga, kapittel 4: Teksttyper og virkemidler (117-164)		
0 ganger	2 ganger	0 ganger

teksten kan gjøres bedre»(Jensen & Groseth, 2014, s. 67). Kapitlet har en detaljert beskrivelse av hvordan et slikt samarbeid kan foregå og et konkret eksempel med tilbakemeldinger til en elevtekst.

Videre i skrivekapitlet i *Saga* finner jeg lite om formativ vurdering. Oppgavene sier sjelden noe om samarbeid underveis i skriveprosessen. Vurdering er heller ikke et tema i det andre skrivekapitlet i boka.

Skrivestrategier og skriverammer

Læreplanene i LK06 angir kompetansemål for opplæringa og overlater metoden til den enkelte lærer. Den reviderte læreplanen i norsk pålegger likevel bruk av eksempeltekster. Begrepet «skrivestrategier» er også kommet inn.

Jeg har valgt å definere skrivestrategier der boka foreslår fremgangsmåter i alle stadier av skriveprosessen fra emnehjelp til strukturering og slutføring av tekst. Som eksempeltekster har jeg tatt både eksempler som blir kalt eksempeltekster (*Fabel*) og elevtekster/ deler av tekster (*Saga*). Skriverammer er til dels enkle modeller med innledning, hoveddel og avslutning og noen mer komplekse modeller for spesielle teksttyper. Noen oppgaver inneholder mange deloppgaver som beskriver hele skriveprosessen. Disse har jeg valgt å telle som en oppgave der det dreier seg om samme tekst.

Hvor ofte er spesifikke skrivestrategier nevnt i løpende tekst? Hvor mange eksempeltekster og skriverammer finnes det? Hvor mange oppgaver angir spesifikt strategier for forskjellige faser i skriveprosessen?

Fabel, kapittel 3: Saktekster (s. 90-157)			
Løpende tekst	Oppgaver		
Skrivestrategier	Eksempeltekster	Skriverammer	
5 ganger	6 ganger	2 ganger	6 ganger
Fabel, kapittel 4: Fiksjonstekster (s.158-225)			
6 ganger	3 ganger	1 gang	0 ganger

I *Fabel* er det ikke et eget kapittel som omhandler skrivestrategier. De strategiene og rammene jeg har funnet, står i kapitlene om saktekster og fiksjonstekster. Strategiene for egen skriving er nevnt i forbindelse med beskrivelsene av sjangertrekk og innhold.

Hvor ofte er spesifikke skrivestrategier nevnt i løpende tekst? Hvor mange eksempeltekster og skriverammer finnes det? Hvor mange oppgaver angir spesifikt strategier for forskjellige faser i skriveprosessen?	Saga, kapittel 2: Å skrive			
	Løpende tekst			Oppgaver
	Skrivestrategier	Eksempeltekster	Skriverammer	
	12 ganger	4 ganger	3 ganger	34 ganger
	Saga, kapittel 4: Teksttyper og virkemidler			
12 ganger	22 ganger	2 ganger	7 ganger	

I *Saga* handler hele kapittel 2: «Å skrive» om skrivestrategier i de forskjellige fasene av skrivearbeidet. Læringsmålene for kapitlet introduserer dette. Det er spesielt mange oppgaver knyttet til fasen med å komme i gang med skrivingen og ha noe å skrive om.

Andre ressurser

Lærebøkene som er brukt i denne oppgaven tas i bruk først høsten 2014. I startfasen på oppgaven tok jeg kontakt med fire ulike forlag og spurte om jeg kunne få tilgang på bøkene de gir ut etter læreplanrevisjonen. Jeg fikk svar fra alle forlagene, men ikke alle hadde ferdige eksemplarer av bøkene sine enda. På grunn av både tilgang på bøker, men også omfanget på oppgaven, valgte jeg å bruke bøkene fra Fagbokforlaget og Aschehoug i analysen. Jeg har likevel hatt kontakt med Gyldendal flere ganger. Deres reviderte utgave av *Kontekst, Nye Kontekst*, kommer først ut 5. mai, og jeg har fått tilsendt utkast fra basisboka på mail (Blicfeldt & Heggem, 2014). Jeg har ikke gjort en grundig analyse av utkastene, men etter å ha lest kapitlene jeg fikk tilsendt, har jeg fått et inntrykk av at også denne boka tar skriveopplæring på alvor. Det første jeg la merke til i boka, var hvordan de retter oppmerksomheten mot formålet med skrivingen. Sjangrene er kategorisert etter hva formålet med skrivingen er, og formålet med skrivingen blir tatt opp gjennom hele kapitlet, fra innledning til oppgavene på slutten.

Eksempeltekster er brukt gjennomgående i delen jeg har fått tilgang til. Det er gode eksemplarkilder som viser hensikten med skrivingen, og som tydelig viser både struktur og virkemidler som er brukt. Jeg synes den konsekvente bruken av eksemplarkilder virker god, og hvis elevene lærer seg å bruke tekstene som rammer for egen skriving, tror jeg det kan bidra til at de får en bedre skrivekompetanse.

Forlagene lager også ressurser på nett til sine lærebøker. Analyser av nettressurser krever en annen metode, og rammene for denne oppgaven ga ikke rom for å se på disse. Det er likevel et spennende og aktuelt tema å se på ved en senere anledning, både i forhold til eksplisitt skriveopplæring, og skriving på pc, som er hverdagen til veldig mange elever i ungdomsskolen i dag.

Drøfting

Lærebøkene har vært viktige i skolen i mange år og kommer sannsynligvis til å være det i mange år framover. Innholdet i bøkene har mye å si for hva som blir vektlagt i undervisningen, og forskningen jeg viser til i teorien tyder på at læreboka er det viktigste bindeleddet mellom læreplanen og elevene (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det betyr at utgiverne av lærebøker har stor makt og innflytelse på hva elever i norsk skole skal få opplæring i.

I denne drøftingen vil jeg først si noe om funnene jeg har gjort i min analyse, og se de opp mot problemstillingen min, som er:

Hvordan formidler lærebøker i norsk for 8. trinn god skriveopplæring og skrivemålene i revidert læreplan? Kan lærebøkene gjennom sin formidling bidra til at læreplanrevisjonen og resultater av skriveforskning fører til endring av praksis i skolen?

Jeg velger å skille mellom funnene i den løpende teksten og oppgavene. Jeg vil også drøfte hvordan lærebøkene kan bidra til endring av skriveopplæringen i skolen.

Mine analyser av skriveopplæringen i lærebøkene viser at begge bøkene har forsøkt å implementere det læreplanen sier elevene skal ha skrivekompetanse i, og også det skriveforskning sier er god skriveopplæring. Det er likevel en del funn i analysen min som tyder på at ikke alt er forstått eller prioritert.

Den løpende teksten – god skriveopplæring i fokus

Begge lærebøkene inneholder veldig mye løpende tekst. Stort sett alle sidene er fylt med tekst som har som mål å gi elevene mest mulig god og forståelig kunnskap. Mine analyser viser at lærebøkene formidler mye av det som blir betegnet som god skriveopplæring og innholdet i revidert læreplan godt i den løpende teksten.

Begge lærebøkene har forstått og brukt skrivetrekantens budskap, og har lagt spesielt vekt på å forklare hva teksten skal brukes til. Å skrive for et formål kommer tydelig fram i den løpende teksten i begge bøkene, og blir presentert og forklart i alle delkapitlene. Likevel kan man diskutere hvor gjennomført en slik tankegang er når lærebøkene er bygd opp etter sjangre. Slik jeg skrev i teorien, er oppmerksomheten i læreplanen flyttet bort fra fastlåste sjangerbegrep og sjangertrekk og flyttet over til hva formålet med teksten er. Etter min oppfatning er både *Saga* og *Fabel* bygd opp ganske tradisjonelt, med delkapittel for hver enkelt sjanger. Funnene i analysen viser at skriving på norskfaglige prinsipper, med beskrivelser av typiske, ytre sjangertrekk og tradisjonelt norskfaglig innhold fremdeles står sterkt i bøkene. Å skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster, slik det står i læreplanen at elevene skal, er underkommunisert i de to bøkene jeg har analysert. I utkastet av boka fra Gyldendal er dette mye mer presist presentert. To av kursene i *Nye kontekst* heter «Fagartikler og foredrag – tekster som informerer» og «Debattartikler og leserinnlegg – tekster som argumenterer og påvirker» (Blicfeldt & Heggem, 2014). Disse kursene viser en forståelse for tankene om at formålet skal være utgangspunktet for skriveoppgaven, og at valget av sjanger kan komme etterpå i mye større grad. Ulike sjangre er beskrevet i samme kurs ut i fra hvilket formål de kan tjene, og følger dermed kompetansemålene i læreplanen i stor grad.

Å vurdere egne og andres tekster kommer igjen flere ganger i *Fabel*, og brukes systematisk i læringsplataktene. Plakataene har egne sjekklister med punkter som elevene skal vurdere og kommentere. En del av disse vurderingskriteriene er upresise og krevende (se vedlegg 6). Kriterier som «fortellingen har en tydelig innledning» og «avslutningen virker naturlig» (Drivflaadt m.fl, 2014, s.192) krever elever som er gode til å lese og forstå tekst, og som har et utviklet metaspråk om tekst de er i stand til å bruke for å vurdere andre. Jeg er usikker på hvor mye elevene får ut av en slik vurdering. Det krever i hvertfall et systematisk arbeid med det å gi hverandre gode tilbakemeldinger. I *Saga* er formativ vurdering grundig presentert en gang, men videreføres heller ikke her videre i den løpende teksten.

Læreren spiller en viktig rolle når det kommer til respons og revidering. Å gi respons og tilbakemeldinger på andres tekster krever både god tekstkompetanse og utviklet revisjonskompetanse. Etter min mening legger ingen av bøkene opp til en systematisk utvikling av revisjonskompetanse over tid, med oppgaver tilpasset dette formålet. Det vil derfor bli opp til læreren å følge opp dette videre.

Oppgavene – og utfordringen med å gjenskape budskapet fra den løpende teksten

Funnene i analysen viser at lærebøkene i stor grad formidler skriveopplæringen i den løpende teksten slik revidert læreplan sier og på en sånn måte at det stemmer godt overens med det skriveforskning sier er god skriveopplæring. Utfordringene kommer når elevene selv får i oppgave å skrive. Begge bøkene inneholder veldig mange oppgaver, der formålet med de fleste skriveoppgavene er å øve inn norskfaglige begrep. I *Fabel* er formålet med skriveoppgitt i noen oppgaver underveis i kapitlene, mens måloppavene, som er oppgaver der elevene skal skrive for å vise at de mestrer de ulike teksttypene, ikke sier noe om hvilket formål teksten skal ha i det hele tatt. Mangelen på formålstekning i oppgavene vises også tydelig i *Saga*. I kapittel 4, *Teksttyper og virkemidler*, blir formålet med de enkelte teksttypene /sjangrene oppgitt, men ingen av oppgavene har formålet med skriveoppgitt som en del av instruksjonen. Det er de ytre kjennetegnene ved teksttypene som dominerer i oppgaveformuleringene.

Hva som er norskfagets premisser er i forskningen og i læreplanen uklart. Samtidig er det en utfordring å si akkurat hva lærebøkene legger opp til er skriveoppgitt på fagets premisser. Det funnene viser, er at oppgavene i stor grad legger opp til å øve på typiske, ytre sjangertrekk og tradisjonelt norskfaglig innhold. Det er samtidig en stor forskjell på antall oppgaver i de ulike kapitlene. I delene om sakter er det henholdsvis 5 (*Saga*) og 20 (*Fabel*) øvingsoppgaver, mens det i avsnittene om skjønnlitterære tekster er 20 (*Saga*) og 33 (*Fabel*) øvingsoppgaver. Dette sier muligens noe om hvordan man tenker «faglighet» i norskfaget.

Det kan se ut som elevene blir presentert for veldig mange oppgaver, men at få av oppgavene klarer å følge opp intensjonene i den løpende teksten. Grunnen til at det er slik kan være flere. En av grunnene kan være at man har en kultur i skolen for å jobbe med mange, relativt små oppgaver som elevene fint kan løse på egen hånd, ved å for eksempel lete i teksten, skrive av, eller øve på å skrive konkrete, små deler av ulike teksttyper. Anne Løvland beskriver dette i boka *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen* (2011), der hun har undersøkt ulike typer oppgaver og skriveoppgitt. Inntrykket hennes er at tekstskaping, både når det er snakk om presentasjonsskriving og tenkeskriving, har en større plass i lærerveiledningene enn i klasserommet. Teoriene om god skriveopplæring står altså beskrevet i lærerens hjelpemiddel, men når ikke ut i klasserommet. Hun begrunner det med at omfanget av arbeidsoppgaver er stort, og at tiden blir for kort. «Det kan vere mange grunnar til dei

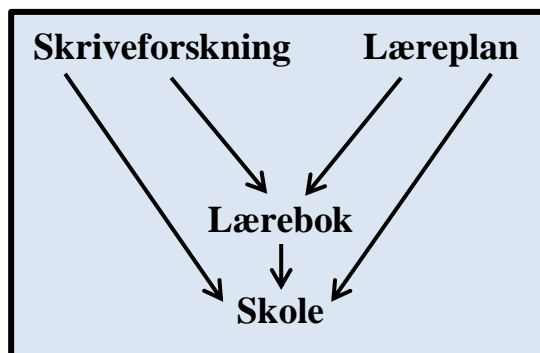
prioriteringane som blir gjorde, men mykje handlar truleg om ein skulekultur som har sterk tru på omgrepsorientert læring» (Løvland,2011, s.113-114).

Skriving og makt

I oppgaven har jeg jobbet med dokumenter og bøker som på ulik måte har mye makt. Forskningen, læreplanen og lærebøkene er alle med på å bestemme hvordan skriveopplæringen i skolen utføres. I hele oppgaven har jeg forsøkt å vise hva som er god skriveopplæring, hva læreplanen sier

elevene skal ha skrivekompetanse i, og hvordan lærebøkene i norsk for 8. trinn formidler dette. I modellen jeg presenterte i innledningen har jeg valgt å ta med skolen, kort og godt fordi alle dokumentene jeg jobber med i denne oppgaven er utarbeidet med tanke på bruk i skolen. Ideelt sett burde læreplan og skriveforskning ha direkte linje til skolen, slik den alternative modellen viser, der læreboka kunne vært et supplement til læreren på lik linje med innholdet i læreplanen og aktuell skriveforskning. Tekstkulturen og fagspråket i både forskningsdokumentene og læreplanen kan være en årsak til at dette ikke skjer. Et komplisert fagspråk kan gjøre at lærere velger å ikke bruke læreplanen og forskning direkte når de planlegger og gjennomfører undervisning. Skolen er avhengig av å ha lærere som er en del av tekstkulturen og som har mulighet til å sette seg inn i læreplanen og aktuell forskning. Først da vil man kunne nærme seg en skole som bruker læreboka som et hjelpemiddel på lik linje med læreplanen og aktuell forskning.

Læreplanen er revidert og i den forbindelse kommer det ut nye lærebøker fra høsten 2014. Det betyr likevel ikke at alle elever får god skriveopplæring med oppdaterte lærebøker, skrevet med utgangspunkt i ny forskning og oppdatert læreplan. Første utfordring kommer allerede før bøkene når skolen. Nye lærebøker må kjøpes inn, og det krever penger. Da jeg var i praksis spurte jeg noen lærere om skolen kom til å kjøpe inn nye lærebøker i forbindelse med læreplanrevisjonen. Da lo lærerne bare av meg. Skolen bruker fremdeles lærebøker i RLE som delvis omtaler faget som KRL og skriver om statskirken i Norge. Nye lærebøker i norsk lå langt nede på prioriteringslista, og mange andre fag hadde et mye større behov for nye bøker.



Når bøkene kommer i bruk i skolen vil det også kunne oppstå utfordringer for lærerne. Selv om lærebøkene presenterer en tydelig og gjennomtenkt skriveopplæring, må læreren være klar over de endringene som er gjort, og få opplæring i hvordan skrivekompetansen til elevene kan utvikles på en best mulig måte. Da er det ikke nok at læreren bare får lese læreboka. Læreren må få kursing og oppdatering i både hva læreplanrevisjonen innebærer, hva oppdatert skriveforskning sier, og hvordan lærebøkene er tenkt brukt. Først da vil lærerne være fullt ut i stand til å gi elevene god skriveopplæring med læreboka som hjelpemiddel.

Avslutning

Synet på læring og hva som er god undervisning følger en pendel. Det som er beskrevet som god opplæring i dag, er nødvendigvis ikke det som presenteres i lærebøkene om 20 år. Læreplanen og skriveforskning skaper også svingninger i skriveopplæringen når nye funn blir presentert og implementert. Funnene i denne oppgaven viser at lærebøkene, som fungerer som bindeledd mellom læreplan og skolen, forsøker å formidle både hva forskning sier er god skriveopplæring og endringene i læreplanen. Det ligger likevel en utfordring i å skape oppgaver som gjør at elevene selv får øving i å skrive best mulig. Pendelen svinger mellom ytterpunktene, og utviklingen foregår kontinuerlig. Forskning og læreplaner blir stadig fornyet og oppdatert. Lærebøkene forsøker å følge med i svingningene. Det samme gjør skolen. Det kan være en utfordring å stadig være i bevegelse. Samtidig er endringene og bevegelsen et skritt i riktig retning, og funnene i denne oppgaver tyder på at flere skritt er tatt i retningen av målet – en skole der elevene får en best mulig skriveopplæring med gode lærebøker basert på gjeldende læreplan og aktuell forskning.

Kilder

Bachmann, K. E. (2004): «Læreboken i reformtiden – et verktøy for endring?» i Imsen, G. (red.) *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen.*

Oslo: Universitetsforlaget

Berge, K.L., Evensen, L.S, Hertzberg, F. & Vagle, W.(red.) (2005) *Ungdommers skrivekompetanse bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering og bind II: Norskeksamen som tekst.* Oslo: Universitetsforlaget

Blichfeldt, K & Heggem, T.G (2014) *Nye Kontekst – basisbok.* Oslo: Gyldendal Undervisning

Drivflaadt, E., Fostås, A., Hjulstad, K., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M.,

Ommundsen, Å. M. (2014) *Fabel. Norsk for ungdomstrinnet. Lærebok 8.* Oslo: Aschehoug

Haustraen, M. (2013) «Skrijving i norskfaget – revidert læreplan, nye utfordringer?» i

Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk. 4/36 s. 37- 42

Hoel, T. L. (2008) «Utprøvande skrijving i læringsprosessen» i Lorentzen, R.T. & Smidt, J.

(red.) *Å skrive i alle fag.* Oslo: Universitetsforlaget

Holbergprisen i skolen (u.å) *Forskningsprosessen: et veiledningshefte for elever i videregående skoletrinn.* Hentet:

http://www.holbergprisen.no/images/materiell/2008_skole_elevkompendium.pdf#page=15

[13.05.14]

Jensen, M. & Groseth, J. (2014) *Saga. Norsk for ungdomstrinnet.* Bergen: Fagbokforlaget

Kringstad, T & Kvithyld, T (2013) «Kva er fagskriving i norskfaget?» i *Norsklæraren.*

Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk 4/36 s. 31-36

Kunnskapsdepartementet (2010) *Oppdragsbrev nr. 42-10.* Hentet:

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Oppdragsbrev_42-10.pdf [19.03.14]

Kunnskapsdepartementet (2012) *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring - Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skrijving.* Hentet:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F_4276B_strategi_for_ungdomstrinnet.pdf [19.03.14]

Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011) «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster» i *Viden om læsning* (9), 10-16. Hentet: [http://www.videnomlaesning.dk/wp-](http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf)

[content/uploads/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf](http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf) [23.04.14]

Løvland, Anne (2011) *På jakt etter svar og spørsmål. Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget

Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009) *Rapport 42: Kunnskapsløftet: Tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: NIFU STEP. Hentet: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evak1/5/FIRE_andre_delrapport.pdf?epslanguage=no [19.03.14]

Maagerø, E. & Skjelbred, D (2012) *Om skriving i læremidler*. Hentet: http://www.skriresenteret.no/uploads/files/OM_SKRIVING_I_L%C3%86REMIDLER-til_skriresenteret_Gjenopprettet.pdf [22.05.14]

Opplæringslova (2010): Forskrift til opplæringslova. Kapittel 17. *Elevens rett til læremiddel på eiga målform*

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2013) *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Skjelbred, Dagrun (2009): « Lesing og oppgaver i lærebøker» i Knudsen, Susanne V.; Skjelbred, Dagrun; Aamotsbakken, Bente (red.): *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus forlag

Skovholt, K. & Veum, A. (2014) *Tekstanalyse – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Skrivetrekanter [Bilde] (2013). Hentet: <http://www.skriresenteret.no/ressurser/skrivetrekanter-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/> [30.04.14]

Slemmen, T. (2011) *Vurdering for læring i klasserommet*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk

Smidt, J. (2011) « Ti teser om skriving i alle fag» i Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A.J. (red) *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Utdanningsdirektoratet (2013a) *God skriveopplæring – for lærere på ungdomstrinnet. Hva sier forskningen?* Hentet: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende->

[ferdigheter/Container/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/Hva-sier-forskningen/](#) [27.03.14]

Utdanningsdirektoratet (2013b) *Læreplan i norsk – formål*. Hentet:

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/> [22.04.13]

Utdanningsdirektoratet (2013c) *Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter*. Hentet:

http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/ [25.03.14]

Utdanningsdirektoratet (2013d) *Læreplan i norsk. Kompetansemål*. Hentet:

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133>
[25.03.14]

Utdanningsdirektoratet (2013e) *Prinsipper for god skriveopplæring*. Hentet:

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/Skrive-mye-i-alle-fag-pa-fagets-premisser-og-bruke-skriving-i-kunnskapstilegnelsen/> [25.03.14]

Utdanningsdirektoratet (2013f) *Reviderte læreplaner*. Hentet:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/endringer/Reviderte-lareplaner/#Norsk>
[19.03.14]

Utdanningsdirektoratet (u.å) *Utdanningsdirektoratets langtidsplan for læremiddelarbeid 2013-2016*. Hentet: <http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Laremiddel/Langtidsplan-laremiddelarbeid-2013-2016.pdf?epslanguage=no> [19.02.14]

Vedlegg

Vedlegg 1: SKRIVs ti teser om skriveopplæring i alle fag

1. Diskuter formålet med skrivearbeidet.
2. Bygg språklige «fagrom».
3. Diskuter vurderingskriterier for både innhold, form og bruk ut fra formålet med skrivingen.
4. Ta opp møtet mellom andres tekster og egen tekst.
5. Arbeid med sjanger i alle fag.
6. Gi konkret hjelp og støtte under planlegging og underveis i skriveprosessen.
7. Gi presis og konkret respons/ vurdering underveis og etter fullført arbeid.
8. Fullfør skrivearbeidene.
9. Snakk om og med tekstene.
10. Sett tekster i bevegelse.

(Smidt, 2011, s.14)

Vedlegg 2: Presentasjon av innholdet i Fabel

Fabel. Norsk for ungdomstrinnet. Lærebok 8. Forlag: Aschehoug		
Side:	Hovedkapittel	Delkapittel
8 - 41	Læringsverktøy	Lese for å lære(kurs), Muntlig presentasjoner(kurs)
42 – 89	Skrive godt norsk	Staving, lyd og tegn, Bøying på bokmål og nynorsk
90 – 157	Saktekster	Fagartikkel, Leserinnlegg og nettdebatt, Intervju, Anmeldelse
158 – 225	Fiksjonstekster	Fortellinger, Fantastiske fortellinger, Tegneserier, Lyd og lek i lyrikken
226 - 239	Språk og kultur	En språkreise til vår egen tid
240 - 411	Tekstsamling	Litteraturhistorie
412 – 414	Ord og begreper, register	

(Drivflaadt m.fl.,2014)

Vedlegg 3: Presentasjon av innholdet i Saga

Saga. Norsk for ungdomstrinnet. Grunnbok 8. Forlag: Fagbokforlaget		
Side:	Kapittel	Tema/ overskrifter
9 - 52	Del 1: Å lese	Hvorfor er det viktig for deg å kunne lese godt?, Å lese for å forstå, Ulike måter å lese på, De ulike lesefasene, Å lese tekster på skjerm, Leseverksted
53 - 86	Å skrive	Å skrive for å uttrykke seg, Hvorfor skriver du?, Fra planlegging til ferdig tekst – skriveprosessen, Å skrive en tekst, Skriveverksted
87 - 116	Å ta ordet	Å øve på å ta ordet, Å presentere, Språklige virkemidler, Å diskutere, Å argumentere, Talerstolen
117 - 164	Teksttyper og virkemidler	Skjønnlitterære tekster og saktekster, Fortelling, Fortellemåter og språklige virkemidler, Artikkel, Intervju
165 - 198	Nynorsk	Kvifor vi skal lære nynorsk, Nynorsk – eit språk du kjenner frå før, Ivar Aasen og landsmålet, Bruk dialekten din!, Norges Mållag og fem mytar om sidemålet, Nynorsk og bokmål, Naturskildring, Nokre ordklassar, Å bruke ordlista
199 - 234	Del 2: Norrøn tid	Vikingene kommer, Før du begynner, Handel og håndverk, Kristendommen blir kjent, Borgerkrig og storhetstid, Eddadiktingen, Norrøn gudetro, Islandske ættesagaer, Norske kongesagaer, Snorre Sturlason, Språkhistorie: Norrøn tid
235 - 256	Folkedikting	Å fortelle historier, Folkediktingsperioden, Hva er et eventyr?, Egentlige eventyr, Dyreeventyr, Skjemteeventyr, Hva er et sagn?, Folkeviser, Stev, Gåter, Ordtak, Regler og vitser, Hva skjer med språket vårt i folkediktingsperioden?
257 – 275	Fra renessanse til opplysningstid	Nye tider, ny viten, Renessansen, Opplysningstiden 1700 – 1814 – kunnskap mot tro, Språkutviklingen i Norge fra 1500 – 1800 – tallet
276 – 302	Minigrammatikk, oversikt over teksttyper og virkemidler	

(Jensen & Groseth, 2014)

Vedlegg 4: Formålet med skriveingen beskrevet i Fabel

90 | Fabel 8 • Saktekster

Saktekster

Har du noe viktig på hjertet, som du gjerne vil at andre skal få vite? Enten du vil underholde, overbevise eller informere, må du velge en kommunikasjonsform som gjør at du får fram budskapet ditt.

Da kan saktekster i ulike sjangre være til hjelp. Saktekster forteller noe om virkeligheten. I denne delen møter du saktekstsjangrene fagartikkel, leserinnlegg, intervju og anmeldelse.



The illustration shows a young girl with dark hair and large blue eyes, wearing a red jacket over a yellow t-shirt with a graphic. She has white wings and is holding a large white banner that says 'MENING' in bold letters. The banner also contains some smaller text: 'argumentere', 'dronnene mite får du al', 'om været, men ing', 'eg fylte diese', 'neste', 'pavirke', 'argumen', 'den. Fra', 'nær n s til leje, langt fra sjøen, ka', 'an s. Det har vi prøvd'. She is standing in a garden with green leaves and red apples. Some apples have words written on them: 'opp-lyse', 'skildre', 'OK', '!', 'sentrale', 'reflektere', 'artikkel', 'JA', 'NEI', 'intervju', '!', '?'. In the background, there is a large, ornate building with many windows. A hummingbird is flying in the upper left corner. The overall scene is vibrant and colorful.



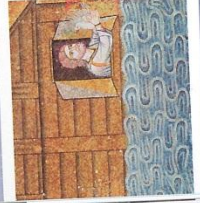
Vedlegg 5: Skriveverksted og mål oppgaver i Fabel

192 | Fabel 8 Fantastiske fortellinger

SLIK SKRIVER DU EN FANTASTISK FORTELLING

- Tenk gjennom dette før du begynner å skrive:
 - De du lærte i skrivekurset om fortelling, gjelder også her.
 - En fantastisk fortelling er også en fortelling.
- Hva vil du få fram i fortellingen?
 - Har du en underholdende historie i tillegg til et alvorligere budskap som du vil få fram?
- Hvilke eventyrtrekk vil du bruke i din fantastiske fortelling?
- Hvilke trekk vil du bruke som skiller fantastiske fortellinger fra eventyr?
- Hvilken verdensstypen vil du bruke i din fantastiske fortelling?
- Vil du la deg inspirere av innholdet i myter når du skriver en fantastisk fortelling?
- Dersom du ikke allerede har begynt å skrive stikkord, skriv i vei for å få en idé eller to ned på papiret.
- Skriv førsteutkastet.
- Finn en spennende tittel som får leseren interessert i å lese teksten din.
- Gå sammen med en skrivevenn og les fortellingene for hverandre. Skriv ned hvilke punkter fra sjekklista som den fantastiske fortellingen følger, og skriv kommentarer som skrivevennen din kan bruke for å forbedre teksten sin når andreutkastet skal skrives.
- Skriv om den fantastiske fortellingen din etter responsen du fikk fra skrivevennen din.

Sjekkliste	Ja	Nei	Kommentar
Tittelen vekker interesse og sier noe om innholdet			
Innledningen er spennende og gir lyst til å lese videre			
Fortelleren er den samme hele veien			
Fortellingen inneholder:			
Magiske personer og hendelser			
En av verdensstypene			
Trekk fra myter og eventyr			
Skildring (av personer, ting eller steder)			
Fortellingen har en tydelig innledning			
Fortellingen har en spenningsstopp			
Avslutningen virker naturlig			
God rettskriving			
God tegnsetting			

Fantastiske fortellinger | Fabel 8 | 193

MÅLOPPGAVE

19 Følg skrivekurset ovenfor og skriv en fantastisk fortelling hvor du lar deg inspirere av ett eller flere av disse punktene:

- en intens kjærlighetshistorie
- krig og urettferdighet
- jakten på en mystisk skatt
- spådommen om de tre brødrene
- kampen mot den onde herskeren
- Storebror ser deg

- den utvalgte jenta som skal redde verden
- en ganske uvanlig og spesiell skole
- de tolv spådommene
- vampyrfejeren
- fattigdom
- maktmisbruk og undertrykkelse
- den skjulte verdener bak fjellet
- u dødelighetens bakside

LOKUS

På nett
På elevnettstedet finner du følgende ressurser til dette kapitlet:

- Læringsplakaterne
- Egenvurderingsskjema
- Kapittelquiz
- Digitale oppgaver

www.lokus.no/direkte/fabel/

I mål?

- Forklar til en venn hva som er forskjellen på et eventyr og en fantastisk fortelling.
- Både myter, eventyr og fantastiske fortellinger handler ofte om det gode mot det onde. Hva tror du er grunnen til at dette har vært et populært tema så lenge?
- Hvilke råd vil du gi til en som skal skrive en fantastisk fortelling?
- Hva tenker du på når du hører ordet myte?

(Drivflaadt m.fl, 2014, s. 192 - 193)

Vedlegg 6: Tenkeskriving og presentasjonsskriving beskrevet i Saga

KAPITTEL 2 Å SKRIVE

To former for skriving i skolen

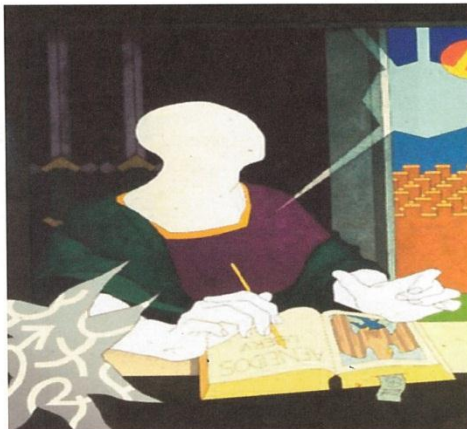
Vi kan si at vi har to former for skriving du kan bruke på skolen: *tenkeskriving* og *presentasjonsskriving*. Tenkeskriving betyr at du skriver tankene dine rett ned, uten å tenke på hvem du skriver for, eller hva slags type tekst dette skal være. Målet er å få ideer og å klargjøre tankene dine. Mottakeren av disse tekstene er deg selv! Her trenger du ikke tenke på rettskriving og tegnsetting. Tenkeskriving kan også brukes som igangsetter for lengre skriveoppgaver.

Når er det lurt med tenkeskriving?

Det er lurt med tenkeskriving når du skal

- introdusere et nytt tema
- oppsummere et tema
- finne et utgangspunkt for samtale i klassen
- finne en igangsetter for skriving av en lengre tekst
- synliggjøre ideer du har
- bearbeide tanker og følelser


Presentasjonsskriving betyr at du må tenke over hvem du skriver for, og hva slags type tekst du skal skrive. Her er rettskriving og tegnsetting viktig. Ved presentasjonsskriving er det nyttig å bruke *skrivetrekanten* som utgangspunkt. Les om skrivetrekanten på neste side.



Du kan dele tankene dine – eller ha dem i skriveboka for deg selv.
Tom Phillips: *Virgil i arbeidsrommet sitt*. Fra «Dante-sulten», 1982.

? Oppgave 3
Tenkeskriving

A Finn en gjenstand.
B Skriv ned de aller første tankene eller assosiasjonene du kommer på ved gjenstanden.
C Beskriv gjenstanden så nøyaktig og detaljert som mulig.
D Skriv i to minutter uten å stoppe.
E Fortell en annen hva gjenstanden kan brukes til.



(Jensen & Groseth, 2014, s. 57)