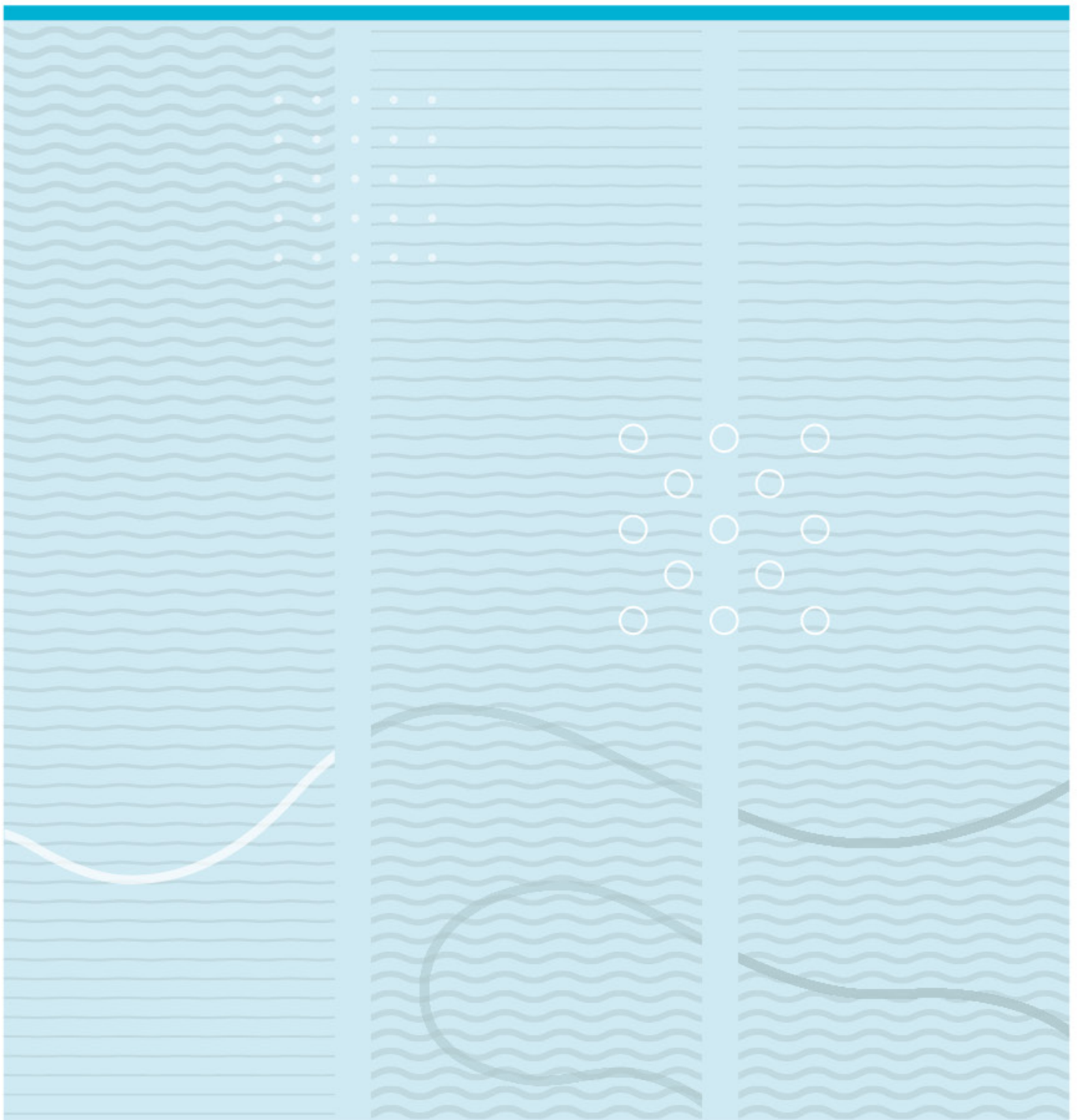


Vilde Bakken Løkka

Innramming av skriveoppgaver på ungdomstrinnet

Hvordan innrammes skriveoppgavene i kapitlene om argumenterende tekster i Fabel 8 og Kontekst 8-10, og på hvilken måte legger oppgavene til rette for elevenes skriving av argumenterende tekster?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og samfunnsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Vilde Bakken Løkka

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Bakgrunn og formål: Denne masteroppgaven handler om innramming av argumenterende skriveoppgaver i norskfaget for ungdomstrinnet. Forskning har vist at mange elever sliter med å skrive argumenterende, og at det er gjort lite forskning på skriveoppgaver som benyttes i undervisningssammenheng. Som utgangspunkt for min masteroppgave har jeg undersøkt to lærebøker, Fabel 8 og Kontekst 8-10. Jeg har studert to skriveoppgaver fra ett kapittel fra hver lærebok som omhandler argumenterende tekster. Formålet med masteroppgaven er å finne ut hvordan de utvalgte skriveoppgavene kan bidra til å utvikle elevene som argumenterende skrivere ved å fokusere på hvordan skriveoppgavene rammes inn av informasjon og føringer til elevene, samt hvordan skriveoppgavene legger til rette for bruk av modelltekster som støtte til elevenes skriving.

Problemstilling: Problemstillingen som ble benyttet for å besvare denne masteroppgaven er følgende:

Hvordan innrammes skriveoppgavene i kapitlene om argumenterende tekster i Fabel 8 og Kontekst 8-10, og på hvilken måte legger oppgavene til rette for elevenes skriving av argumenterende tekster?

For å besvare problemstillingen utformet jeg to forskningsspørsmål:

- *Hvordan vektlegger skriveoppgavene modelltekster som støtte for elevenes skriving av argumenterende tekster?*
- *Hvor tydelig er elevenes oppdrag formidlet i skriveoppgavene?*

Teori: For å utvikle elevene som argumenterende skrivere er det behov for tydelige føringer i form av presise oppgaveformuleringer, tydelig angitt mottaker og skrivesituasjon, definert formål, samt hensiktsmessig støtte for den aktuelle skrivesituasjonen. Jeg benyttet sosiokulturell teori med hovedvekt på skriveutvikling som teoretisk rammeverk.

Metode: Som et metodisk utgangspunkt benyttet jeg meg av Maxwells interaktive forskningsdesign. Maxwell viser til et kvalitativt, interaktivt og fleksibelt forskningsdesign, som i min masteroppgave fungerte som en guide gjennom prosessen. Masteroppgavens analytiske

tilnærming er kvalitativt innholdsanalyse. Jeg benyttet åpen kategorisering med en side-til-side tilnærming for å analysere dataen i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Innsamlingen av data ble forankret i hermeneutikken som innebærer søking av forståelse gjennom fortolkning av datamaterialet. Datamaterialet ble kategorisert i seks kategorier. Funnene oppsummeres med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Oppsummering av masteroppgaven: Funnene viste at ulike egenskaper ved skriveoppgaver ble vektlagt i varierende grad for å gi elevene retning for skrivearbeidet. Skriveoppgavene formidlet i varierende grad mottaker og ga føringer for elevenes skriverolle, samt konstruerte skrivesituasjoner for elevene. Teksttype ble angitt i skriveoppgavene, som gir retning for hvordan elevene skal skrive. I tillegg til føringer i skriveoppgavene ble modelltekster vektlagt som læringsstøtte. På den måten får elevene strukturelle og stilistiske mønstre som bidrar til å legge forholdene til rette for å utvikle elevene som argumenterende skrivere.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	4
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Forskning på elevenes skrivning av argumenterende tekster og skriveoppgaver.....	9
1.2.1 Forskning på elevenes skrivning av argumenterende tekster	9
1.2.2 Forskning på skriveoppgaver	10
1.3 Lærebokas betydning	10
1.4 Skrivning i Kunnskapsløftet	11
1.5 Begrunnelse for valg av tema.....	12
1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål	13
1.7 Begrepsavklaring	13
1.7.1 Argumenterende tekst.....	13
1.7.2 Skriveoppgave.....	14
1.7.3 Modelltekst.....	14
1.7.4 Lærebok.....	14
1.8 Avgrensninger og oppbygning av masteroppgaven	15
1.8.1 Avgrensninger.....	15
1.8.2 Masteroppgavens oppbygning	15
2 Teoretisk rammeverk	17
2.1 Skriveteoretisk bakgrunnsteppe	17
2.2 Sosiokulturell læringsteori	18
2.2.1 Sosiokulturell teori om skrivning	19
2.3 Modelltekster som skrivestøtte	20
2.4 Skrivekompetanse	22
2.5 Skrivning av argumenterende tekster.....	23
2.6 Innramming av skriveoppgaver.....	24
2.7 Skrivetrekanten	25
2.7.1 Tildeling av skriverolle.....	26
2.7.1.1 Skrivesituasjon.....	27

2.7.2 Mottakerinstansen.....	28
2.7.3 Spesifisering av formål.....	30
2.7.3.1 Skrivehjulet-tekstens funksjon.....	30
2.8 Hvorfor er det vanskelig å skrive argumenterende?	31
2.9 Den gode skriveoppgaven.....	33
2.10 Oppsummering av teorikapitlet.....	35
3 Metode.....	37
3.1 Maxwells interaktive modell for forskningsdesign	37
3.2 Kvalitativ metode	39
3.2.1 Kvalitativ innholdsanalyse.....	39
3.2.1.1 Representativitet og mening.....	40
3.2.2 Kategorisering	40
3.2.3 Hermeneutisk lesing av pedagogiske tekster	41
3.2.4 Utvalg av studieobjekt	43
3.2.5 Gjennomføring av analyse	43
3.3 Mål.....	45
3.4 Det teoretiske rammeverket.....	45
3.5 Reliabilitet og validitet.....	45
3.5.1 Reliabilitet	46
3.5.2 Validitet	46
3.6 Forskningsetiske betraktninger.....	47
4 Analyse	49
4.1 Sammendrag av skriveoppgavene i Fabel 8 og Kontekst 8-10.....	50
4.1.1 Fabel 8.....	50
4.1.1.1 Kapitlet oppgave 9 og oppgave 17 er tilknyttet.....	50
4.1.1.2 Oppgave 9.....	50
4.1.1.3 Oppgave 17.....	51
4.1.2 Kontekst 8-10.....	51
4.1.2.1 Kapitlet oppgave 13 og oppgave 14 er tilknyttet.....	51
4.1.2.2 Oppgave 13.....	52
4.1.2.3 Oppgave 14.....	52
4.2 Kontekstualisering av skriveoppgavene.....	52

4.2.1	Teksttype.....	53
4.2.2	Skriverolle.....	53
4.2.3	Mottaker.....	54
4.2.4	Skrivesituasjon.....	56
4.2.5	Formål.....	57
4.3	Skriveoppgavenes vektlegging av læringsstøtte.....	58
4.3.1	Modellteksten som læringsstøtte.....	58
4.3.2	Annen læringsstøtte.....	59
5	Drøfting.....	60
5.1	Tydelighet og innramming	61
5.1.1	Hvor eksplisitt er elevenes oppdrag til stede i oppgaveformuleringen?.....	61
5.1.2	I hvilken grad rammes skriveoppgavene inn?	62
5.2	Kontekstualisering av skriveoppgavene.....	62
5.2.1	I hvilken grad designer skriveoppgavene en kontekst for elevenes skriving?.....	62
5.3	Modellteksten	65
5.3.1	Hvordan skal elevene nyttiggjøre seg av modellteksten?.....	63
5.3.2	Hvordan kan modellteksten fungere som læringsstøtte for elevenes skriving av argumenterende tekster?	66
5.4	Teksttype – dekkende nok?	68
5.4.1	Er teksttypen som formidles i skriveoppgavene dekkende nok i henhold til elevenes skriveutvikling av argumenterende tekster?.....	68
6	Oppsummering av masteroppgavens funn	69
	Referanser.....	72
	Vedlegg.....	77

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem år som student ved grunnskolelærerutdannelsen på Universitetet i Sørøst-Norge. Det er på én måte veldig godt, men samtidig vemodig.

Først vil jeg rette en stor takk til min veileder Evy Beate Stykket. Takk for konkrete og grundige tilbakemeldinger på arbeidet mitt, gode innspill, faglige innsikt og god oppfølging. Tusen takk for at du hadde troen på meg!

Jeg vil også takke familien min for støtte og hjelp i opp- og nedturer. Jeg hadde ikke klart det uten dere! En særlig takk rettes mot mamma som gjennom hele studieløpet har korrekturlest oppgavene mine og bidratt med faglige innspill og alltid hatt troen på meg. Tusen takk for den jobben du har gjort, jeg setter enormt pris på det!

Til slutt vil jeg rette en takk til alle som har lyttet til mitt engasjement, tatt del i faglige og metodiske diskusjoner, og bidratt med støtte og oppmuntrende ord.

Lier, 01.juni 2021

Vilde Bakken Løkka

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne masteroppgaven retter jeg fokuset mot skriving av argumenterende tekster på ungdomstrinnet. Innfallsvinkelen for masteroppgaven er skriveoppgaver med utgangspunkt i skriving av argumenterende tekster i et utvalg av lærebøker. Argumentasjon er en del av vårt hverdagsliv, og brukes jevnt i det daglige, ofte i muntlig form, for å overbevise motparten. Evnen til å argumentere er viktig for å kunne delta aktivt i samfunnet, og vektlegges i det tverrfaglige temaet "demokrati og medborgerskap" i norskfaget (Saabye, 2019, s. 24). Ifølge Skjelbred (2014, s. 89) er argumentasjon "en forutsetning for, og et resultat av demokratisk tenkning".

Skriving er noe som gjøres aktivt hver dag, både i og utenfor skolens rammer. Det er gjerne det mediet som brukes for å vise kunnskap og kompetanse i skolesammenheng, og er samtidig et kommunikasjonsverktøy i det daglige. Skriftlig kommunikasjon vektlegges i dagens samfunn som en helt sentral kompetanse (Matre, 2006, s. 9). I denne sammenhengen poengteres det at skriftlige oppgaver utgjør en sentral del av fagene og undervisningen i skolen (Otnes, 2014, s. 237). Å skrive argumenterende er krevende, men vektlegges av Skjelbred (2014, s. 104) som sentralt for å gjøre elevene klare til framtidige studier og arbeidsliv. Skjelbred (2014, s. 104) poengterer at skriftlig argumentasjon er en ferdighet elevene må lære på skolen. I den sammenhengen understrekes presist utformede skriveoppgaver som høyst aktuelt for å utvikle elevene som argumenterende skrivere. Videre vektlegger Skjelbred (2014, s. 103) modelltekster som viktig læringsstøtte for å utvikle elevenes skriving av argumenterende tekster.

Med dette som bakgrunn, er mitt ønske å undersøke elevenes skriving av argumenterende tekster på ungdomstrinnet, ved å rette fokuset i denne masteroppgaven mot innramming av skriveoppgaver og modelltekster i form av læringsstøtte. Dette begrunnes med at skriving er helt sentral i menneskets liv: det er sentralt for å kunne delta i arbeids- og samfunnsliv, for å danne elever som kan delta i demokratiske prosesser på en dannet måte og for å kunne delta i offentlighetens diskurser (Iversen & Otnes, 2016, s. 14). Samtidig anser jeg det som vesentlig for mitt videre arbeid som norsklærer.

1.2 Forskning på elevenes skriving av argumenterende tekster og skriveoppgaver

I det følgende formidler jeg noe av den forskningen som foreligger på elevenes skriving av argumenterende tekster og skriveoppgaver.

1.2.1 Forskning på elevenes skriving av argumenterende tekster

Prosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig (KAL)* var en nasjonal studie av eksamenstekster som forgikk i årene 1998 til 2001. KAL-prosjektet dokumenterte at elever er gode når det gjelder skriving av selvsentrerte og fortellende tekster. Videre viste prosjektet at eksamensoppgavene i stor grad inviterte til nettopp slik skriving. Et interessant funn i prosjektet var at kun 15 % av elevene valgte oppgaver som inviterte til sakpreget skriving (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 32).

Med *Kunnskapsløftet for læreplanverket 2006 (LK06)* ble skriving som grunnleggende ferdighet inkludert som en ferdighet alle skolens fag skulle bidra til å utvikle. Skriveforskningsmiljøet i Trondheim (forskere fra barnehagelærerutdanning og lærerutdanning ved Dronning Mauds Minne Høgskole og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU]) startet i den sammenhengen prosjektet *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring (SKRIV)* som undersøkte skriveaktiviteter i fjorten barnehager, grunnskoler og videregående skoler i perioden 2006 til 2008 (Smidt, 2011, s. 12). Hovedfunnet i dette prosjektet var at skrivingens formål ofte ikke var tydelig nok kommunisert til barnehagebarna og elevene. SKRIV-prosjektet avdekket viktigheten av å iscenesette skrivesituasjoner med tydeliggjorte formål. Forskerne i SKRIV-prosjektet konkluderte med at skrivingens formål, mottaker og tekstens bruksområde tydelig må introduseres for barna og elevene. Formålet med skrivingen anses som en forutsetning for elevenes skriving (Kvithyld & Kringstad, u.å., s. 6).

Igland (2007, s. 278) viser til at Freedman og Pringle gjennomførte en gransking av kanadiske elevtekster i 1984 som viste at 98 % av elevene var kompetente fortellere, mens kun 12,5 % av elevene evnet å skrive argumenterende tekster på en måte forskerne fant tilfredsstillende, spesielt relatert til elevenes ferdigheter i å organisere og strukturere argumentasjon i teksten. Freedman og Pringles funn av elevenes kompetanse når det gjelder skriving av argumenterende tekster

understrekes også nasjonalt av Berge som forklare at ungdom i 15-16 årsalderen "sliter åpenbart med å skrive argumenterende" (Berge, 2005, s. 83).

1.2.2 Forskning på skriveoppgaver

Kvistad og Smemo (2015, s. 221) hevder det er gjort lite forskning på skriveoppgaver som benyttes i undervisningen. Dette understrekes også av Otnes (2014, s. 241): "det er overraskende hvor få studier det er gjort av skriveoppgaver, både nasjonalt og internasjonalt". Dette står kontrast til skriveoppgavens sentrale posisjon i skolens skriveopplæring (Kvistad & Smemo, 2015, s. 221).

I 1998 gjennomførte *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) en studie av skriveundervisning i 200 amerikanske klasserom (Peterson, 2001, s. 16). Kvistad og Smemo (2015, s. 226) beskriver at studien gikk over en fire måneders periode der elevene og lærerne etter endt periode ble bedt om å velge ut de to beste tekstene fra hver elev. Elevene ble intervjuet om tekstene, mens lærerne ble intervjuet om sin tilnærming til skriveundervisningen og skriveoppgavene. Forskere fra *National Writing Project* (NWP) anså datamaterialet fra NAEP som interessant og ønsket derfor å undersøke om det var spesielle egenskaper i skriveoppgavene som resulterte i høyt vurderte elevtekster (Peterson, 2001, s. 16). Forskergruppa fant ut at oppgavene som ga tydelige retningslinjer på hvordan elevene skulle strukturere ideene sine, og oppgavene med passende skrivestøtte resulterte i de beste elevtekstene. Peterson (2001, s. 16) beskriver videre at oppgavetekstene som ba elevene skrive til et autentisk publikum i ekte kommunikasjonssituasjoner førte det til gode elevtekster. Forskerne fant videre ut at elevene skrev best når oppgaveteksten tilrettela for engasjement. Engasjementet oppsto når elevene hadde valgfrihet over ulike funksjoner i skrivingen, slik som tema, skrivemåte og mottaker (Peterson, 2001, s. 16). Videre understrekes det at kvaliteten i oppgaveformuleringen har mye å si for elevenes prestasjoner (Peterson, 2001, s. 15).

1.3 Lærebokas betydning

Formålet med opplæringen i skolen er blant annet å "opne dører mot verda og framtida" og å bidra til å "utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet" (Opplæringslova, 1998b, § 1-1). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20) søker å forberede elevene på det livet som venter utenfor skolen. Læreboka kan, og bør være det viktigste verktøyet for å oppnå nettopp dette (Christiansen, 2021).

Kunnskapsdepartementet understreker at "læremidlene har stor betydning for undervisningen og elevenes læringsutbytte" (Meld. St. 28, 2015-2016). Læreboka er, og har vært, det mest brukte læremiddelet i skolen (Rønning, 2008, s. 26).

Læreplanen angir rammene for mål og innhold i de enkelte fagene i skolen, men det ligger likevel en forutsetning om at lærere må konkretisere både mål og innhold basert på egne profesjonelle didaktiske analyser. Læreboka blir i den sammenhengen et hjelpemiddel for det tidkrevende arbeidet som planlegging er (Bachmann, 2004, s. 121).

Forskningsprosjektet ARK & APP er en nyere studie som fokuserte på fagene engelsk, matte, samfunnsfag og naturfag med hensikt om å undersøke hvilke læremidler som brukes i skolen og hvordan de brukes av lærere (Ø. Gilje et al., 2016, s. ix). Selv om norsk ikke var et av fagene som ble undersøkt anser jeg likevel resultatene som interessante for norskfaget da studien viste at resultatene er sentrale for å identifisere læremidlers rolle for læringsutvikling i skolen (Ø. Gilje et al., 2016, s. x). Resultatene fra denne studien er også av interesse for denne masteroppgaven da de blant annet viser at lærerne i grunnskolen i stor grad anser læreboka som det sentrale læremiddelet i undervisningen. Videre viser funnene at lærere i hovedsak benytter seg av den papirbaserte læreboka i undervisningen, med supplement fra digitale læremidler og læringsressurser der læreboka ikke dekker kompetansemålene i læreplanen (Ø. Gilje et al., 2016, s. 29-30).

1.4 Skrivning i Kunnskapsløftet

En av skolens viktigste oppdrag er å gjøre elevene skriftkyndige, slik at de kan delta i dagens samfunn som i stor grad består av tekst i ulike grad (Blikstad-Balas, 2018). I opplæringslovens formålsparagraf står det blant annet at "opplæringa i skole og lærebedrift skal, ..., opne dører mot verda og fremtida ..." (Saabye, 2019, s. 7). LK20 forklarer at "de grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag, men fagene spiller ulike roller i utviklingen av de forskjellige ferdighetene. Enkelte fag vil ha større ansvar enn andre" (Saabye, 2019, s. 15). Blikstad-Balas (2018) understreker at norskfaget har et særskilt ansvar for den grunnleggende ferdigheten å kunne skrive.

I norskfaget defineres skrivning som grunnleggende ferdighet slik:

Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å

beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive. Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker. Skrivning i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål. (Saabye, 2019, s. 25)

Med innføringen av LK20 ble fagene fornyet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Fornyningen av læreplanen førte med seg begrepet dybdelæring. I læreplanverkets overordnede del fastslås det at det skal gis rom for dybdelæring slik at elevene lærer å bruke kunnskaper og ferdigheter i både kjente og ukjente situasjoner gjennom å møte oppgaver og delta i aktiviteter i undervisningen (Saabye, 2019, s. 14). I forbindelse med fornyingen av læreplanen ble kjerneelementer vektlagt som det "viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen" (Utdanningsdirektoratet, 2019). Norskfaget består av kjerneelementene *tekst i kontekst*, *kritisk tilnærming til tekst*, *mundlig kommunikasjon*, *skriftlig tekstsaking*, *språket som system og mulighet*, og *språklig mangfold*. For denne masteroppgaven anser jeg *tekst i kontekst* som aktuell grunnet dens vektlegging av å "utforske og reflektere over... sakprosa" (Saabye, 2019, s. 23). I tillegg vil jeg trekke frem *kritisk tilnærming til tekst* som sentral på bakgrunn av vektleggingen av at eleven "skal kunne bruke... retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne... skriftlige tekster" (Saabye, 2019, s. 23-24) da dette kan tolkes i retning av skriftlig argumentasjon. Videre anser jeg *skriftlig tekstsaking* som relevant da eleven skal "kunne skrive... i ulike sjangre og for ulike formål" (Saabye, 2019, s. 24).

1.5 Begrunnelse for valg av tema

Av egen erfaring som faglærer i norsk vet jeg at mye av undervisningen dreier seg om ulike skriveoppgaver, i form av kortsvarsoppgaver eller langsvarsoppgaver, utviklet av læreren selv eller hentet fra lærebøker eller andre læremidler. Som Peterson (2001, s. 16) viste til utgjør oppgaveformuleringen en avgjørende del for elevenes prestasjoner i tekstskriving. For mitt videre arbeid som norsklærer anser jeg det derfor som vesentlig å tilegne meg mer kunnskap om hva slags oppgaveformuleringer som kan bidra til å utvikle elevene som skrivere. Fra egen skolegang kan jeg huske hvor sterkt jeg selv unngikk skriving av argumenterende tekster dersom jeg hadde andre valgmuligheter. Arbeidet med denne masteroppgaven har gjort at jeg har reflektert rundt grunnen til min egen "frykt" for å skrive argumenterende tekster. Jeg har kommet frem til mine egne

utfordringer dreide seg om å utvikle gode argumenter og motargumenter, samt strukturere og bygge opp teksten på en hensiktsmessig måte. På bakgrunn av forskning som viser til at skriftlig argumentasjon er noe elevene ofte synes er utfordrende og skriveoppgavens sentrale rolle for elevenes skriveprestasjoner, anså jeg det som interessant å undersøke nettopp skriveoppgaver, som hadde fokus på elevenes produksjon av argumenterende tekster, i denne masterstudien.

1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål

For denne masteroppgaven ønsket jeg å undersøke hvordan skriveoppgaver i et utvalg lærebøker kan bidra til å utvikle elevenes ferdigheter i skriving av argumenterende tekster. Jeg har på bakgrunn av definerte kriterier (se kapittel 4.2.4 *Utvalg av studieobjekt*) valgt ut to lærebøker i norskfaget for ungdomstrinnet. Problemstillingen for denne studien er:

Hvordan innrammes skriveoppgavene i kapitlene om argumenterende tekster i Fabel 8 og Kontekst 8-10, og på hvilken måte legger oppgavene til rette for elevenes skriving av argumenterende tekster?

For å besvare problemstillingen vil jeg benytte følgende forskningsspørsmål som dreier seg om støtte i elevenes skriveprosess:

- *Hvordan vektlegger skriveoppgavene modelltekster som støtte for elevenes skriving av argumenterende tekster?*
- *Hvor tydelig er elevenes oppdrag formidlet i skriveoppgavene?*

1.7 Begrepsavklaring

I denne masteroppgaven blir begrepene argumenterende tekst, skriveoppgave, modelltekst og lærebok brukt gjennomgående. Jeg vil her klargjøre disse begrepenes betydning. Andre sentrale begreper vil forklares fortløpende i masteroppgaven.

1.7.1 Argumenterende tekst

Sakprosa er ifølge Tønnesson (2012, s. 34) tekster som mottaker gjerne oppfatter som ”direkte ytringer om virkeligheten”. Sakprosaen kan videre deles inn i fire kategorier: a) forklaringer, b) argumentasjoner, c) fortellinger og d) beskrivelser (Tønnesson, 2012, s. 34). Argumenterende tekster trekkes i denne inndelingen fram som en av de fire kategoriene. ”Ein argumenterande tekst

føreset tvil, er årsaks- og konsekvensorientert og prøver å bestemme forholdet mellom fenomen, basert på kontrast og motsetnader” (Grepstad, 1997, s. 115). I henhold til Grepstad (1997, s. 115) definisjon av argumenterende tekster ligger det en implisitt forutsetning om at aktøren går inn for å påvirke eller overbevise mottakeren. Grepstad (1997, s. 168) forklarer dette videre med at formålet med argumentasjon er å overvinne tvilen.

1.7.2 Skriveoppgave

Ifølge Otnes (2015a, s. 11) er det få som har definert begrepet skriveoppgave, og forklarer at noe av grunnen til dette kan være at begrepet oppfattes selvforklarende. Det er likevel sentralt å forklare begrepet i denne masteroppgaven. Otnes (2015, s. 11) beskriver skriveoppgaver som noe som primært utvikles av lærere, lærebokforfattere og eksamens- eller testmakere med formål om å dokumentere hva elevene har lært, men også for å utvikle elevene som skrivere. Det første leddet i skriveoppgave, *skrive*, viser til at det skal skje en skrivehandling, mens det andre leddet, *oppgave*, legger føringer om at det ikke er selvinitiert skriving, men derimot et direktiv fra lærer eller andre som har forfattet skriveoppgaven (Otnes, 2015a, s. 12). Otnes (2015a, s. 14) slår fast at skriveoppgaver på en eller annen måte setter i gang elevenes skrivingen av en tekst.

1.7.3 Modelltekst

Modelltekst brukes i denne masteroppgaven for å vise til en type støtte for elevenes skriveprosess. En modelltekst kan videre defineres som en ”tekst som synliggjør språklige trekk som en ønsker at elevene skal bruke i egen skriving” (Håland, 2018). Ifølge Kverndokken (2014, s. 40) er det mange beslektede navn til begrepet modelltekst, blant annet eksempeltekster, skrivemønstre, tekstnormer og eksemplariske tekster.

1.7.4 Lærebok

I denne oppgaven bruker jeg begrepet lærebok som er en type læremiddel. I den sammenheng er det hensiktsmessig å gjøre rede for begge begrepene. Læremiddel er et godt innarbeidet begrep i undervisningssammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2020). I forskrift til opplæringsloven §17-1 står det følgende om læremiddel: ”med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet” (Opplæringslova, 1998a, § 17-1). I dagens skole benyttes mange ulike læremidler: blant annet

lærebøker, elevhefter og digitale nettressurser (Rønning, 2008, s. 26). Johnsen (1999, s. 9) forklarer at fenomenet lærebok er vanskelig å definere og viser til at det er en sammensatt form for litteratur. Læreboka kan likevel defineres "som litteratur skrevet direkte med tanke på systematisk undervisning for bestemte undervisningstrinn" (Johnsen, 1999, s. 9).

1.8 Avgrensninger og oppbygning av masteroppgaven

1.8.1 Avgrensninger

For å kunne undersøke og svare grundig på masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og på bakgrunn av masteroppgavens rammer på antall ord, har det vært nødvendig å gjøre noen avgrensninger. Med utgangspunkt i de to utvalgte lærebøkene, har jeg valgt å legge fokuset på ett kapittel i hver av bøkene. Jeg vil kun se på kapitler som spesifikt omhandler skriving av argumenterende tekster. Det betyr at jeg ikke analyserer lærebøkens andre kapitler, lærerveiledninger eller annet materiell tilknyttet disse lærebøkene. Videre har jeg gjort avgrensninger innad i de utvalgte kapitlene. Basert på masteroppgavens problemstilling som legger føringer om skriveoppgaver, vil oppgaver som omhandler et mer muntlig aspekt ikke tilegnes fokus. Videre ble de utvalgte oppgavene avgrenset til å gjelde oppgaver med vekt på lengre skriveprosesser. Med dette mener jeg skriveoppgaver som inviterte til et langsvar der elevene skal produsere en tekst basert på visse rammer. Basert på disse avgrensningene satt jeg igjen med to skriveoppgaver fra hvert kapittel. En viktig avgrensning er at masteroppgaven ikke vil ta for seg andre læringsstøttende aspekter ved skriveoppgavene enn vektleggingen av modelltekster. I analysen er det likevel sentralt å kort nevne den læringsstøtten som vektlegges i skriveoppgavene da denne er viktig for å utvikle elevene som argumenterende skrivere. Utover dette vil ikke læringsstøtte, annet enn skriveoppgavens vektlegging av modellteksten i henhold til forskningsspørsmålene, tillegges vekt i studien.

1.8.2 Masteroppgavens oppbygning

I kapittel 1 har jeg gjort rede for valg av tematikk, forskning på skriveoppgaver og elevers argumentasjonskompetanse, skriving i LK20, samt redegjort for sentrale begreper og avgrenset masteroppgaven. I kapittel 2 beskrives det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. Kapitlet er delt i tre overordnede deler; kapitlets første del danner et generelt teoretisk rammeverk, og i lys av problemstillingen formidles skriveteoretisk bakgrunn, sosiokulturell læringsteori med fokus på

skrivning, modellteksten som læringsstøtte, skrivekompetanse og elevers skrivning av argumenterende tekster. Kapitlets andre del dreier seg om innramming og kontekstualisering av skriveoppgaven. I denne delen vil sentrale egenskaper ved skriveoppgaven redegjøres for, slik som: teksttype, skriverolle, mottakerinstansen, skrivesituasjon og formål. Kapitlets tredje del redegjør for sentrale kjennetegn for å utvikle argumenterende skrivere, samt gode skriveoppgaver. I kapittel 3 presenterer jeg den metodiske tilnærmingen som benyttes for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. I kapittel 4 analyserer jeg dataene og presenterer mine funn systematisk ved hjelp av kategorier. I kapittel 5 drøfter jeg mine funn i lys av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt besvarer jeg i kapittel 6 problemstillingen og forskningsspørsmålene, og trekker en konklusjon basert på mine funn.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Skriveteoretisk bakgrunnsteppe

Skriving dreier seg både om å mestre den tekniske ferdigheten ved å skrive bokstaver og å stave, og om å mestre ulike normer og konvensjoner innenfor ulike skrivesituasjoner (Torvatn, 2009, s. 317). Torvatn (2009, s. 317) viser i denne sammenhengen til debatten om skriveundervisning som dreier seg om tilegnelse av kunnskap om de ulike normene. Debatten dreier seg i stor grad om det finnes et mønster for skrijving på tvers av alle fag, og oppsto mellom amerikanske og australske skriveforskere. Hertzberg (2011) viser i den sammenhengen til en skepsis blant fagfolk i henhold til bruken av faste mønstre i undervisningen, på tross av erfaringer om at skrivemønstre har hatt en positiv effekt.

I den amerikanske sjangerpedagogikken ble faste skrivemønstre problematisert da forskerne mente skrivemønstre gjorde at elevene kun møtte teksttyper som hadde status i skolen (Hertzberg, 2011). En av grunntankene bak implisitt sjangerundervisning var at elevene både skulle lese og skrive en mengde ulike tekster, og på den måten selv finne de ulike sjangernes trekk, uten videre hjelp fra læreren (Torvatn, 2009, s. 318). Det forklares at elevene da intuitivt vil danne seg en formening om hvordan tekster innenfor bestemte sjanger bør skrives. Ifølge Torvatn (2009, s. 318-319) fremsetter den implisitte sjangerundervisningen ulik argumentasjon mot eksplisitt sjangerundervisning, blant annet at det er et umulig prosjekt å lage regler for sjangere da sjangre stadig er i utvikling og dermed kan anses som situasjonsavhengige. Implisitt forklares i denne masteroppgaven som indirekte eller underforstått (Torvatn, 2009, s. 318). Bruken av eksplisitt i denne masteroppgaven kan videre defineres som tydelig (Torvatn, 2009, s. 319) eller direkte.

Motstykket til den amerikanske, implisitte sjangerpedagogikken var den australske sjangerskolen (Hertzberg, 2011), også kalt Sydneyskolen (Fjørtoft, 2014, s. 167). Sjangerskolen kritiserte den amerikanske vektleggingen av fortellende, personlig skrijving da det gir mindre fokus på sakpreget skrijving (Hertzberg, 2011). Torvatn (2009, s. 320) poengterer at en av grunntankene bak den eksplisitte sjangerundervisningen var "å bruke forbilder for elevenes sjangerskriving, samt å trekke elevene inn i arbeidet med å definere sjanger" (s. 320). I denne sammenhengen trekkes blant annet modellering frem. I motsetning til den implisitte sjangerpedagogikken understrekes det i den

eksplisitte sjangerundervisningen at elevene og lærer i samspill skal finne sjangertrekk ved modelltekstene (Torvatn, 2009, s. 320).

Torvatn (2009, s. 29) viser til at den amerikanske og australske sjangerskolen danner ytterpunktene på en skala, og vektlegger at de fleste lærere sannsynligvis vil plassere seg et sted mellom disse. I den forbindelse poengterer Torvatn (2009, s. 323) at det i dagens skole sjelden drives utelukkende implisitt sjangerundervisning, men at elevene gjerne leser mye innenfor bestemte sjangre uten at tekstene blir kommentert og behandlet videre. Videre forklares det at graden av, og typen eksplisitt undervisning gjerne varierer fra lærer til lærer (Torvatn, 2009, s. 323).

I dette prosjektet står skriveoppgaver sentralt, men jeg anser likevel tankene bak eksplisitt og implisitt sjangerundervisning som direkte overførbare til oppgavens tematikk og et viktig bakgrunnstykke for å kunne danne forståelse for skriveoppgavens utforming. Det er videre sentralt i henhold til forskningsspørsmålets vektlegging av modelltekster som læringsstøtte.

2.2 Sosiokulturell læringsteori

Før jeg går nærmere inn på grunnleggende tanker bak den sosiokulturelle læringsteorien er det nødvendig å fremheve at jeg i det følgende omtaler det som er av betydning for denne masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Denne masteroppgavens teoretiske rammeverk baserer seg på Vygotskys sosiokulturelle teori om at elevenes læring og utvikling må ses i sammenheng med sosialt samspill, kultur (Witteck & Dale, 2013, s. 24) og språk (Säljö, 2016, s. 111). I henhold til den sosiokulturelle teorien skjer læring i et dynamisk samspill bestående av mange komplekse faktorer. Læringsteorien var videre opptatt av det individuelle, relasjonelle, og det sosiale og kulturelle i elevenes læringsprosess (Matre, 2009, s. 39). En grunnleggende tanke hos Vygotsky var at mennesket utvikles gjennom deltakelse i kommunikative sammenhenger og gjennom å gjøre seg kjent med språket, tenkningen, ideer og praksiser (Säljö, 2016, s. 112). I denne sammenhengen forklares det at den konteksten læring og handling skjer i påvirker elevenes læring. Tilegnelse av språklige uttrykksformer skjer i sosiale situasjoner der lesing, skriving og samtale får særegne funksjoner og formål for de involverte individene (Hoel, 1997, s. 23).

Den nærmeste utviklingssonen trekkes frem som et kjernepunkt i Vygotskys teori (Hoel, 1997, s. 23). Sonen dreier seg om avstanden mellom elevenes nåværende utviklingsnivå og elevenes mulige utviklingsnivå. Det vektlegges at læring og utvikling foregår i elevenes nærmeste utviklingssone ved hjelp av andre personer eller kulturelle hjelpemidler. Læringen skjer i et samspill mellom elevene og omgivelsene gjennom språklige handlinger. På grunnlag av dette beskriver Hoel (1997, s. 23) den nærmeste utviklingssonen som et møtested mellom elevenes kognisjon og de sosiokulturelle omgivelsene elevene befinner seg i.

I det følgende avgrensers jeg beskrivelsen av den sosiokulturelle læringsteorien til skrivning.

2.2.1 Sosiokulturell teori om skrivning

Den sosiokulturelle teorien har sitt utgangspunkt i at skrivning både er en språklig og sosial virksomhet som foregår i ulike sammenhenger med bakgrunn i ulike uttryksmåter og tankesett (Smidt, 2008, s. 23-24).

Håland (2016, s. 25) forklarer at undervisning i skrivning i stor grad dreier seg om å bygge et skrivemiljø som består av støtte til elevenes skriveprosess. Denne støtten omtales gjerne som stillasbygging og har sitt utgangspunkt i Bruner, som var nært inspirert av Vygotsky sosiokulturelle læringsteori (Wittek & Brandmo, 2014, s. 122). Ifølge Wittek og Brandmo (2014, s. 122) er stillasbygging nært knyttet til den nærmeste utviklingssonen. Som beskrevet om den nærmeste utviklingssonen skjer elevenes læring i sosiale kontekster og i interaksjon med noen som er mer kompetente enn elevene selv (Håland, 2016, s. 25). Håland (2016, s. 25) beskriver stillasbygging som den støtten elevene trenger for å utføre oppgaven. Maybin, Mercer og Srierer (1992, s. 188) beskriver stillas som en form for hjelp, men spesifiserer det som en form for hjelp som vil gjøre det mulig for elevene å utføre en oppgave de ikke ville klart på egenhånd. Videre forklares det som en form for hjelp som er ment å føre elevene nærmere den kompetansen som kreves for å etterhvert mestre en tilsvarende oppgave på egenhånd (Maybin, Mercer & Stierer, 1992, s. 188).

Ifølge Smidt (2008, s. 24) inngår forståelsen av hvordan tekster utvikles og brukes, i tekstens sammenheng, formålet med teksten, mottakeren av teksten, samt gjeldende normer og forventninger. På bakgrunn av den sosiokulturelle teoriens vektlegging av å sette elevene inn i en sosial og kulturell sammenheng anser jeg det som sentralt å nevne språkforskeren Bakhtin som i

stor grad understreker samspillet mellom individet og omgivelsene (Eritslund, 2004, s. 52). Ifølge Bakthin er språklige handlingen et sosialt fenomen som formes av gjensidige, dialogiske prosesser mellom skriver og mottaker (Hoel, 1997, s. 30). Denne tanken medfører at det som skrives konstrueres på bakgrunn av mulige reaksjoner fra mottakeren, som dermed posisjonerer mottakeren som en medskaper i elevenes skriveprosess. Bakthins tanke sett inkluderer også kulturen det skrives innenfor: "vi står i eit kontinuerlig sampel med andre lesarar og skrivarar, med kulturen som eit tolkningsfellesskap" (Eritslund, 2004, s. 53). Overført til skolesammenheng forklarer Eritslund (2004, s. 53) at et av målene for utvikling av elevenes skrivekompetanse dreier seg om å gjøre elevene oppmerksom på de gjeldende konvensjonene for skriving. I denne sammenheng vektlegges det å utvikle elevenes mottakerbevissthet (Eritslund, 2004, s. 53).

Skriving i den sosiokulturelle teorien bygger på en tanke om at den individuelle skriveren ikke er isolert i skriveprosessen (Hoel, 1997, s. 31). Tenking, språk og språklige ytringer må følgelig ses i en utvidet sosial, kulturell og institusjonell sammenheng. Hoel (1997, s. 31) overfører dette til skolehverdagen ved å forklare at faktorene som styrer elevenes skriving, dreier seg om normene og konvensjonene som bestemmer hvordan meningen struktureres innenfor det bestemte diskursmiljøet, i samsvar med Eritslunds (2004, s. 53). Diskurs dreier seg om ulike måter å tenke og snakke om skriving på (Smidt, 2009, s. 312). Det vises til at en sentral del av skriveopplæringen i skolen dreier seg om å lære elevene hva slags tekstnormer som er gjeldende i det bestemte diskursmiljøet. Videre vektlegges det av Hoel (1997, s. 31) at mange av de utfordringene elevene møter på i egen skriving kan forankres i manglende kjennskap til, og for lite trening i å bruke de språklige konvensjonene som er gjeldende innenfor det bestemte diskursmiljøet.

Basert på den sosiokulturelle teorien forklarer Wittek og Dale (2013, s. 39) at elevene bør få mulighet til å invitere andre inn i egen tenkning i arbeidet med oppgaver. Oppgaveløsning alene vil fungere begrensende for elevene på bakgrunn av at elevene da blir bevisstgjort på egen grense for hva han eller hun er i stand til å mestre. Oppgaveløsning i et fellesskap, enten med lærer eller andre elever, stimulerer elevenes lære- og utviklingsprosesser.

2.3 Modelltekster som skrivestøtte

Bruken av modelltekster har lenge vært en viktig del av skriveundervisningen i skolen (Håland, 2016, s. 55) og har en lang pedagogisk tradisjon (Kverndokken, 2014, s. 38). Halsan (2014)

poengterer at barn skriver bedre i alle fag når læreren har vist gode teksteksempler. Dette understrekes også av Kverndokken (2014, s. 38) som forklarer at elevene lettere vil tilegne seg skriveferdigheter dersom de får tilgang på en type mønster gjennom modelltekster. Kverndokken (2014, s. 38) forklarer videre at mange mener bruken av modelltekster i skrivesituasjoner gir en nødvendig trygghet for elever, samt en forutsetning for å utvikle en egen skrivestil.

Hoel (1997, s. 32) trekker fram viktigheten av modeller i skriveprosessen: "Vi har modellar for alt vi skriv, elles kunne vi ikkje skrive". I henhold til Vygotskys tankesett trekkes imitasjon frem som en helt sentral del av læringen (Hoel, 1997, s. 34). Det vektlegges at imitasjon har sammenheng med hvordan samspill med andre mennesker påvirker blant annet tanker, følelser, handlinger og atferd. En forutsetning for imitasjon er at elevene ikke vilkårlig kan velge hva eller hvem som skal etterliknes. For at elevene skal kunne nyttiggjøre seg av en modelltekst må det som skal imiteres ligge innenfor den nærmeste utviklingssonen (Hoel, 1997, s. 34-35). Dersom avstanden mellom elevenes utviklingsnivå og det som skal imiteres blir for stor, vil ikke elevene være i stand til å dra nytte av modellteksten (Håland, 2016, s. 56). Overført til skriveopplæring kan imitasjon av modelltekster bidra til å utvikle elevenes skriving (Håland, 2016, s. 56). Med utgangspunkt i en metaanalyse gjennomført av Hillocks (1986) forklarer Hoel (1997, s. 35) at en vanlig bruk av modelltekster i undervisningen dreier seg om at elevene studerer modellteksten med tanke på form og teknikker.

Videre trekkes spørsmålet om modelltekstens bidrag i elevene skriving frem. Det fremheves at mange elever ikke har den kunnskapen de trenger for å kunne nyttiggjøre seg av en modelltekst. Hoel (1997, s. 36) understreker at det er en stor forskjell i å kunne identifisere trekk i en tekst og det å selv kunne bruke dette i egen skriving. Dette representerer to ulike typer kunnskap. Hoel (1997, s. 36) viser videre til nyere forskning som viser god effekt av å legge opp til bruken av modelltekster aktivt underveis i skriveprosessen. Ved å bruke modellteksten i skriveprosessen får elevene tilgang på støtte når de er i gang med arbeidet og eventuelt trenger hjelp.

Halsan (2014) beskriver en av fordelene ved å bruke modelltekster i undervisningen som at elevene får synlige mål og en bestemt retning når de selv skal produsere egne tekster. I tillegg vektlegges det at det bidrar til å skape større forståelse for hva som forventes av elevene. Modelltekster kan gi elevene et tydelig bilde av hvordan de kan utvikle og strukturere egen tekst (Håland, 2016, s. 94).

Kverndokken (2014, s. 39) poengterer at det lite hensiktsmessig å la elevene sitte alene med modelltekster. Bruken av modelltekster i klasserommet krever at læreren og elevene studerer og analyserer teksten sammen, tenker høyt i fellesskap og bruker modellteksten som et grunnlag for elevenes egen skriving (Kverndokken, 2014, s. 39).

2.4 Skrivekompetanse

Skriving er i motsetning til snakking ikke en medfødt ferdighet. Det er en kulturell ferdighet og ressurs som både er tidkrevende å mestre og utfordrende å tilegne seg (Berge, 2014, s. 488). I henhold til Vygotskys tanke sett kreves det hjelp fra en person som kan mer enn eleven selv for mestring (Imsen, 2014, s. 193). Videre beskrives skriving som en skapende aktivitet: elevene må mene, synse, vurdere, reflektere, fantasere og argumentere (Berge, 2014, s. 488-489). Ferdigheten krever en god dose selvstendighet, konsentrasjon, utholdenhet og motivasjon (Berge, 2014, s. 489). Otnes, Solheim og Matre (2021, s. 11) forklarer skriving som utfordrende. Skrivekompetanse innbefatter personlige ytringer, samhandling og et samspill mellom kognitive og motoriske prosesser. På grunnlag av dette kan tekstene som produseres gjennom skriving sies å være avhengig av individet og konteksten skrivingen utspiller seg i (Otnes, Solheim & Matre, 2021, s. 11).

Det kan det skilles mellom to former for skriving: tenkeskriving og presentasjonsskriving.

Tenkeskriving forklares som å skrive for å lære eller utforskende skriving (Aamotsbakken & Askeland, 2013, s. 21), og vektlegger skriveren selv som mottaker av teksten (Skjelbred, 2014, s. 29). Presentasjonsskriving retter seg derimot i større grad mot andre lesere, og forutsetter at elevene tar hensyn til blant annet mottaker, sjanger og kontekst (Hoel, 2008, s. 91). Denne formen for skriving innebærer at elevene må lære seg de sjangrene og konvensjonene som er en del av det bestemte fagets egenart (Aamotsbakken & Askeland, 2013, s. 21).

Skrivesenteret (2013b) forklarer at skriving er et redskap for kunnskapsutvikling, samtidig som det er et redskap for å synliggjøre elevenes kunnskap i de ulike fagene. Som Berge (2014, s. 494) vektlegger har alle lærere ansvar for skriveopplæring i sitt fag. Skrivesenteret (2013) understreker at utvikling av elevenes skrivekompetanse er en kontinuerlig prosess som foregår gjennom hele skoleløpet. Eksplisitt skriveopplæring, i form av modellering eller tydelig rammer for skriveoppdraget, trekkes frem som viktig for utvikling av skrivekompetansen. I henhold til den sosiokulturelle teorien anser jeg vektleggingen av modelltekster og tydelige rammer til skrivingen

som å være direkte knyttet til imitasjon (Hoel, 1997, s. 34), stillasbygging (Håland, 2016, s. 25) og den nærmeste utviklingssonen (Hoel, 1997, s. 23). Skrivesenteret (2013) poengterer videre at det er nødvendig å gi elevene støtte og veiledning gjennom hele skriveprosessen.

2.5 Skrivning av argumenterende tekster

Argumenterende tekster har som hensikt å påvirke eller overbevise leseren om en sak (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 3). I bred forstand kan argumentasjon forklares som "ræsonnementer hvor der indgår mindst to informationer hvoraf den ene begrunder den anden" (Jørgensen & Onsberg, 2008, s. 11). Forutsetningen for all argumentasjon er en viss form for tvil (Grepstad, 1997, s. 115) og dreier seg om å sette en "påstand opp mot en annen gjennom men-forbindelse" (Tønnesson, 2012, s. 43). Skjelbred (2014, s. 89) forklarer i denne sammenhengen at det er viktig å tilpasse ytringen til hva som er relevant for mottakeren og at det videre er viktig å tilpasse argumentene etter mottakers forståelse og verdsetting. Det vektlegges som avgjørende at argumentene som benyttes oppleves som relevante for mottakeren. Dette premisset gjør skriftlig argumentasjon mottakerorientert (Skjelbred, 2014, s. 89). I henhold til den sosiokulturelle teorien ble mottakerbevissthet ansett som sentralt og vektlagt som en medskaper i elevens tekstskeping (Eritsland, 2004, s. 53), som står i stil til tilpasningen av argumenter til mottaker.

Når elevene skal skrive argumenterende tekster påpeker Kringstad og Lorentzen (2014, s. 3) at det er nødvendig med god kunnskap om emnet det skal skrives om, samt kunnskap om tekststruktur og språkføring i argumenterende tekster. Videre er det nødvendig med kunnskap om hvordan språkbruk og oppbygning av teksten kan bidra til å overbevise leseren. Det vektlegges også at elevene må vite at de språklige valgene de tar i sin skrivning bestemmes av formål og mottaker for teksten (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 3).

Ifølge Skjelbred (2014, s. 103) er det sentralt at skrivesituasjon og mottaker klargjøres gjennom skriveoppgaven for at elevene skal utvikle seg som argumenterende skrivere. Kjennskap til aspekter som mottaker og skrivesituasjon vektlegges for at skriveren skal kunne overbevise leseren med teksten sin. Oppgaveformuleringen bør i tillegg inneholde spesifikke spørsmål og problemstillinger. Skjelbred (2014, s. 103) viser her til egen teori om at det legges for lite arbeid i utformingen av skriveoppgaver som viser til tekstens funksjon, og som gir elevene skrivestøtte, som for eksempel skriverammer, veiledning og retning på skrivingen. Skriverammer forklares i denne sammenhengen

som støttestrukturer som tydeliggjør hvordan en ferdig tekst kan se ut (Kvistad & Smemo, 2015, s. 222).

2.6 Innramming av skriveoppgaver

Kvistad og Smemo (2015, s. 222) hevder at skriveoppgavene elevene møter i skolehverdagen legger sterke føringer for skriveopplæringen. Det forklares at konteksten oppgavene gis i, kriterier og skriverammer er vel så viktig som oppgaveformuleringen for elevenes prestasjoner.

Gordon Brossell (1983) klassifiserte skriveoppgaver etter "low, moderate and high information load". Oppgaver med lav informasjonsmengde presenterer emnet kort og lar elevene selv ta avgjørelsen om blant annet mottaker og formål uten noen form for anvisning fra oppgaven. I oppgaver med moderat informasjonsmengde presenteres en påstand om et emne der elevene inviteres til å komme med personlige svar og synspunkter. Det vektlegges at det heller ikke her er noen krav om sentrale egenskaper som blant annet mottaker eller formål. I oppgaver med høy informasjonsmengde forventes det også at elevene uttrykker personlige synspunkter om et tema, men beskrives som "a full, though fictional rethorical context" som elevene skal inngå i (Brossell, 1983, s. 166).

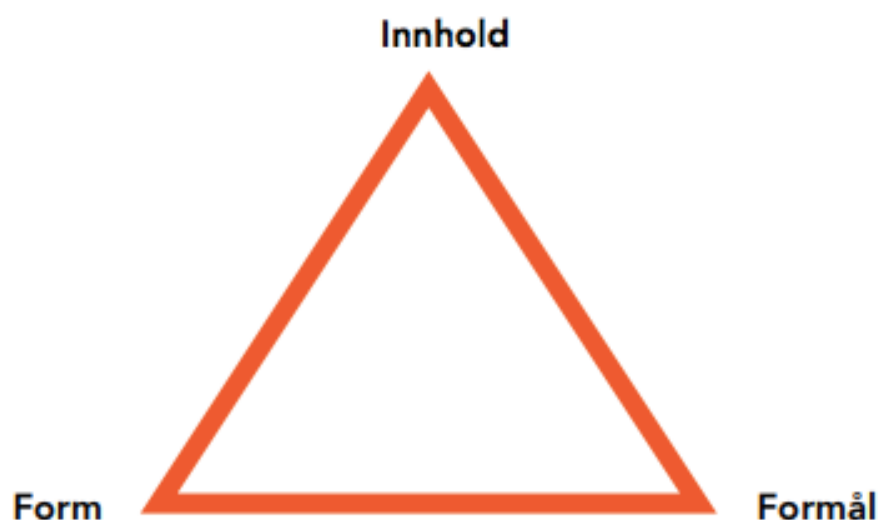
Basert på de beskrevne kategoriene gjennomførte Brossell et forsøk der han laget to skriveoppgaver til hver av kategoriene, som ble testet ut i ulike kombinasjoner på 360 elever (Brossell, 1983, s. 167). I hovedsak kom Brossell (1983) frem til at det var oppgavene med moderat informasjonsmengde som ga elevene de beste forutsetningene for skriving i eksamens- og testsituasjoner. Videre vises det til at oppgaver med lav grad av informasjonsmengde ga for lite føringer og at elevene dermed brukte for lang tid på å snevre oppgaven inn til det relevante. Oppgaver med høy grad av informasjonsmengde ga for mange føringer og det hypotetiske scenarioet ble ansett som et hinder (Brossell, 1983, s. 172). Selv om Brossells (1983) kategorier er rettet mot eksamensoppgaver, anser jeg de likevel som overførbare til skriveoppgaver i undervisningssammenhenger.

Det er helt sentralt å finne en balanse mellom frihet og styring i skriveoppgaver (Kvistad & Smemo, 2015, s. 226). NAEP-studien, som ble beskrevet innledningsvis i denne masteroppgaven, viste at elever skriver best når de får mulighet til å engasjere seg når de hadde valgmuligheter på tema,

form og mottaker (Peterson, 2001, s. 16). Ifølge Peterson (2001, s. 16) balanserer de beste skriveoppgavene mellom retningslinjer på den ene siden og støtte fra læreren på den andre siden.

2.7 Skrivetrekanten

Det finnes mange måter for å se på formidlingen av skrijving i skriveoppgaver. I skrivedidaktikken er skrivetrekanten et godt planleggingsverktøy for skrivesituasjoner og utforming av tekst (Håland, 2016, s. 26). I modellen deles skrijving inn i de tre aspektene innhold, form og formål, som er gjensidig avhengige av hverandre. I skrivetrekanten viser innhold til skrijvingens hva, form knyttes til skrijvingens hvordan, og formål knyttes til skrijvingens hvorfor. Under følger en illustrasjon av skrivetrekanten (Kringstad & Lorentzen, 2015, s. 17):



Figur 1. *Skrivetrekanten (Kringstad & Lorentzen, 2015, s. 17)*

I henhold til Otnes et al. (2021, s. 314) sin vektlegging av skriverolle, mottaker og formål i skriveoppgaver vil skriverolle, mottaker og formål danne hovedpunktene i det følgende, og vil fungere som en konkretisering av skrivetrekanten. Jeg anser skriverolle og mottaker nært knyttet til skrivetrekantens form da Håland (2016, s. 26) forklarer at form dreier seg om at teksten er skrevet på bestemte måter. I den forbindelse anser jeg elevenes skriverolle og angitt mottaker som retningsgivende i henhold til utforming av tekst.

2.7.1 Tildeling av skriverolle

Skriverolle forklares som den posisjonen og det perspektivet skriveoppgaven ber elevene innta i skriveprosessen (Otnes, 2015b, s. 243). Skriveoppgaven anses i denne sammenhengen som et ledd for å posisjonere elevene i teksten (Otnes, 2015b, s. 244). I de fleste skrivesituasjoner skriver vi med ståsted i oss selv om emner som angår oss, i tekster med bestemte formål. Dette omfatter gjerne sakpregede tekster (Otnes, 2015b, s. 243).

Ifølge Otnes (2015b, s. 245) posisjoneres elevene enten av lærer eller oppgaveformulering. Håland (2013, s. 61) opererer med to kategorier for en slik posisjonering: bestemt selvposisjonering og tvungen posisjonering. I bestemt selvposisjonering tar elevene selv bestemte valg for egen tekst. I henhold til Håland (2016, s. 60) knyttes disse valgene blant annet til innhold, skrivemåte og komposisjon. I tvungen posisjonering ligger valgene implisitt i oppgaveinstruksen, ergo valgene er gjort av lærer eller de som har forfattet skriveoppgaven (Håland, 2013, s. 61). I den forbindelsen er det også sentralt å nevne at ulike sjangre fører med seg egne sjangerkonvensjoner som sier noe om hvordan elevene skal føre teksten sin, som dermed legger en type føring om elevenes posisjonering (Håland, 2013, s. 61).

Otnes (2015b, s. 246) presenterer fire type rollekategorier i skolekontekst: eksperten, fagbokforfatteren, medborgeren og empatikeren. I henhold til denne masteroppgaven anser jeg eksperten og medborgeren som mest aktuelle som legger grunnlaget for å kun beskrive disse nærmere.

Skriverollen som ekspert innebærer en situasjon som er kjent og relevant for elevene, der han eller hun kan skrive med utgangspunkt i eget liv eller egne kompetanseområder (Otnes, 2015b, s. 246-247). I den sammenhengen trekkes det frem at skrivingen gjerne skal skje ut fra elevenes egenmotivasjon. Gardner (2008, s. 36) forklarer at forskning på effektive skriveoppgaver viser at oppgaven bør "position students as experts in their communication with that audience". I denne sammenhengen henviser Gardner (2008, s. 36) til en autentisk mottaker. Det vektlegges at det uten identifisert formål og mottaker blir utfordrende for elevene å posisjonere seg selv som eksperter (Gardner, 2008, s. 39).

Skriverollen som medborger innebærer at elevene posisjonerer seg selv som samfunnsengasjert skriver, enten som seg selv eller i en fiktiv rolle (Otnes et al., 2021, s. 334). En slik type skriverolle står i tråd med LK20s vektlegging av å utvikle elevene til demokratiske samfunnsborgere (Otnes et al., 2021, s. 333). Skriverollen som *medborger* blir hyppigst brukt i oppgaver som inviterer til overbevisende skriving (Otnes et al., 2021, s. 333).

Ifølge Johnsen (1997, s. 131) er det av interesse å se ”i hvilken grad oppgavegiverne eksplisitt ønsker å betrakte kandidatene som forfattere med egen erfaringsbakgrunn og egne synspunkter”. På bakgrunn av dette viser Johnsen (1997, s. 131) til hvordan skriveoppgaven henvender seg til elevene ved bruk av eller ikke bruk av personlig pronomen i 2. person. Oppgaveformuleringer som henvender seg til elevene ved bruk av personlig pronomen i 2. person kan betraktes som personlig, mens oppgaveformuleringen uten en slik direkte henvendelse til elevene anses som upersonlig (Johnsen, 1997, s. 132). Otnes (2015b, 247) trekker frem likheten mellom Johnsens (1997, s. 131) 2. person-perspektiv og Gardners (2008, s. 36) ekspert-perspektiv, da begge perspektivene vektlegger en henvendelse til elevene som individer snarere enn ”bare” som elever eller ved tildeling av en fiktive roller.

Skriverollen elevene bes innta bidrar til å kontekstualisere skrivingen innenfor autentiske og konstruerte situasjoner (Otnes et al., 2021, s. 332). Skrivesituasjoner vil beskrives nærmere i kapittel 2.7.1.1 *Skrivesituasjon*.

2.7.1.1 *Skrivesituasjon*

Når det gjelder skrivesituasjon, er et sentralt spørsmål hvor virkelighetsnær oppgaven skal være (Otnes, 2013, s. 203). Med dette utgangspunktet vil jeg i det følgende beskrive autentiske og konstruerte skrivesituasjoner nærmere.

I autentiske oppgaver skriver elevene innenfor en autentisk kontekst med reelle mottakere (Iversen & Otnes, 2016, s. 44). Det vektlegges at elevene kan inviteres til autentiske skrivesituasjoner ved å knytte oppgavene opp mot skolekulturen eller skolesamfunnet utenfor skolen, eksempelvis leserinnlegg til en lokalavisen (Otnes, 2013, s. 203).

I konstruerte oppgaver konstrueres en tenkt situasjon (Iversen & Otnes, 2016, s. 44). På grunnlag av at det ikke alltid er mulig å knytte skoleskrivingen til reelle situasjoner, mottakere og/eller formål vektlegges derfor konstruerte skrivesituasjoner som nyttige. Otnes (2013, s. 204) forklarer at typisk for konstruerte skrivesituasjoner er at de gjerne benytter ordene "tenk deg at.." i oppgaveformuleringen. Ifølge Otnes (2013, s. 204) er disse oppgavene særlig utbredt i lærebøker.

Det vektlegges at fullstendig autentiske skrivesituasjoner og skriveoppgaver på den ene siden, og fullstendige konstruerte skrivesituasjoner og skriveoppgaver på den andre siden, kan anses som ytterpunkter (Otnes, 2013, s. 204). Videre forklares det at noen oppgaver inneholder elementer fra både autentiske og konstruerte skrivesituasjoner. Ifølge Otnes (2013, s. 204) kan det i enkelte tilfeller være utfordrende å kategorisere oppgaver som enten helt autentiske eller helt konstruerte. Dette legger et grunnlag for å benytte av seg kategorien tilnærmet autentisk (Otnes, 2013, s. 205): konteksten i noen oppgaver kan eksempelvis legges til kjente og realistiske situasjoner, men eleven kan bes om å gå inn i en rolle som en annen (Iversen & Otnes, 2016, s. 45).

2.7.2 Mottakerinstansen

"The teacher should be at some pains to provide an audience or a reader. Sometimes the audience will be real, sometimes it will be imaginary, but it should never be entirely lacking" (Scott, 1903, referert i Kvistad & Otnes, 2019, s. 101). Selv om Scotts sitat er over hundre år gammelt, trekkes hensikten av å gi elevene en mottaker å skrive til frem som sentralt også i dagens skriveundervisning (Kvistad & Otnes, 2019, s. 101). Når det gjelder elevenes skrijving i skolesammenheng er læreren mottaker i majoriteten av tekstene (Applebee & Langer, 2011, s. 17), dette blir beskrevet nærmere avslutningsvis i dette delkapittelet.

Kompetansemålene etter 10. trinn i norskfaget sier at elevene blant annet skal "informere, fortelle, argumentere og reflektere... for ulike formål tilpasset mottaker og medium" (Saabye, 2019, s. 28). Her ligger det forventninger om at elevene både skal få trening i å skrive til kjente og ukjente mottakere. I den sammenhengen er det sentralt å nevne at Otnes et al. (2021, s. 337) betrakter skrijving til ukjent mottaker som mer utfordrende enn skrijving til kjent mottaker.

Ifølge Otnes et al. (2021, s. 336) går det et skille mellom mottakere i skriftlige tekster i form av kjente og ukjente mottakere. Kjente mottakere eksemplifiseres som familie eller venner, mens

ukjente mottakere eksemplifiseres som lesere av en avis. Begrepet "kjent" kan dessuten dreie seg om en mottaker elevene ikke kjenner personlig. Det ligger her en forutsetning om at elevene har kjennskap til hvem personen er som dermed gir et klart bilde av hvem det skrives til (Otnes et al., 2021, s. 336). Iversen og Otnes (2016, s. 47) understreker viktigheten av å vite hvem mottaker er, for at elevene skal kunne utforme teksten og henvende seg til mottaker på en hensiktsmessig måte.

Et annet skille som trekkes frem i mottakerinstansen er fiktive kontra virkelige mottaker (Kvistad & Otnes, 2019, s. 110). Dette gjenspeiler skillet i skoleskriving da det i stor grad forutsetter konstruksjon av mottaker. Kvistad og Otnes (2019, s. 110) har utviklet en systematisering av mottakerinstansen:



Figur 2. *Fiktive og virkelige mottakere (Kvistad & Otnes, 2019, s. 110)*

Figur 2 *Fiktive og virkelige mottakere* viser at den fiktive mottakerinstansen kan deles i to undergrupper, som utgjør fantasifigurer og personer i konstruerte skrivesituasjoner. Virkelige mottakere er personer som finnes i det virkelige samfunnet, og som potensielt kunne vært mottaker for tekstene elevene produserer på skolen. I henhold til figur 2 *Fiktive og virkelige mottakere* deles virkelige mottakere i undergruppene tilnærmet autentiske mottakere og autentiske mottakere. Skillet mellom virkelige mottakere dreier seg imidlertid om elevene skal late som de skriver til en mottaker, tilnærmet autentisk, eller om mottaker faktisk skal lese teksten elevene produserer, autentisk (Kvistad & Otnes, 2019, s. 110).

Håland (2013) forklarer at mottakerinstansen er komplekst i skoleskriving da det ofte er snakk om en tvetydig kommunikasjonssituasjon. Ifølge Otnes et al. (2021, s. 343) vil læreren i de fleste tilfeller være leser og mottaker av teksten, selv om oppgaveformuleringen angir en annen mottaker. Denne splittingen av mottakerinstansen beskriver Håland (2013) som den doble kommunikasjonssituasjonen. I undervisningskontekst er ikke en slik splitting til å unngå (Otnes et al., 2021, s. 343).

Mottakerinstansen er nært knyttet til formålet med skrivingen, og har sammenheng med hvordan teksten formidles (Otnes et al., 2021, s. 335), som naturlig fører oppgaven videre til neste del.

2.7.3 Spesifisering av formål

Formål dreier seg om aspekter som hvem mottaker er, hvorfor teksten skal skrives og hva teksten skal brukes til (Skrivesenteret, 2013). Iversen og Otnes (2016, s. 17) poengterer formål som vesentlig for skriving av en tekst. SKRIV-prosjektet viste at skrivingens formål ofte var underkommunisert i de skriveaktivitetene som ble undersøkt (Kvithyld & Kringstad, u.å., s. 6). For mer utførlig beskrivelse se kapittel 1.2.1 *Forskning på elevenes argumentasjonskompetanse*. Sentrale aspekter ved formålet i en tekst vil beskrives nærmere i 2.7.3.1 *Skrivehjulet – tekstens funksjon*.

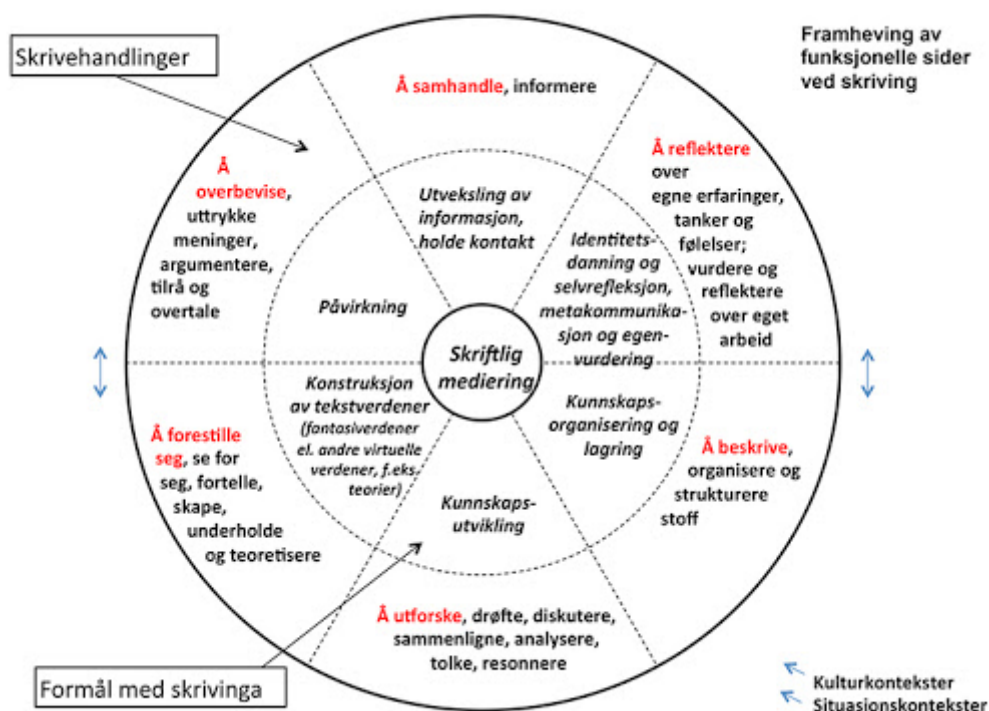
2.7.3.1 Skrivehjulet - tekstens funksjon

Tekster er sentral for all menneskelig kommunikasjon (Skjelbred, 2014, s. 34). For å beskrive teksters funksjon og hva som kan gjøres ved å benytte tekster (Skjelbred, 2014, s. 34) vil jeg i det følgende bruke begrepet teksttype som av Grepstad (1997, s. 113) forklares som "sekvenser av eit eller flere slag tekstelement som til saman dannar lingvistiske fellestrekk med same kommunikasjonsføremål".

Når det gjelder teksters funksjon viser Skjelbred (2014, s. 35), og Iversen og Otnes (2016, s. 77) til Skrivehjulets skrivehandlinger. Skrivehandlingene, som har nær sammenheng med teksttype, tar utgangspunkt i at det kan skrives på ulike måter med ulike formål (Iversen & Otnes, 2016, s. 78). Iversen og Otnes (2016, s. 78) påpeker at skrivehjulet bygger på et funksjonelt syn på skriving, som innebærer en vektlegging av hva man kan gjøre og oppnå gjennom skriving (Skrivesenteret, 2014). For denne masteroppgaven er oppnåelses-aspektet særlig relevant.

Modellen operer med seks skrivehandlinger i den ytterste sirkelen: *å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å forestille seg, og å overbevise*. Videre viser modellen til seks formål i den innerste sirkelen: påvirkning, utveksling av informasjon, identitetsdanning og selvrefleksjon, kunnskapsorganisering, kunnskapsutvikling og konstruksjon av tekstverdener (se figur 3 *Skrivehjulet* for nærmere beskrivelse) (Iversen & Otnes, 2016, s. 78).

Videre vektlegger Iversen og Otnes (2016, s. 79) at skrivehullets seks skrivehandlinger består av to "du-orienterte" handlinger, i form av å overbevise og samhandle, tre "det-orienterte" handlinger, i form av å beskrive, utforske og forestille seg, og til slutt én "jeg-orientert" handling, i form av å reflektere. Dette viser at enkelte skrivehandlinger er mer fokuserte på mottakeren eller skriveren enn andre. Det poengteres her at skrivehandlingene som er "du-orienterte" i større grad vektlegger én eller flere mottakere enn hva de andre skrivehandlingene gjør (Iversen & Otnes, 2016, s. 78). Den følgende modellen viser Skrivehullet:



Figur 3. Skrivehullet (Skrivesenteret, u.å.)

Det forklares at sjangerbenevnelse, et angitt formål eller angitt publiseringsarena indirekte kan antyde teksttype og dermed gi den nødvendige informasjonen om hva slags skriving som skal gjennomføres (Otnes et al., 2021, s. 314-315).

2.8 Hvorfor er det vanskelig å skrive argumenterende?

Grunnprinsippene for argumentasjon er "å formulere et standpunkt, å underbygge det med pro-argumenter, å gjendrive motargumenter og å konkludere i tråd med eget standpunkt" (Hertzberg, 2011). Som beskrevet innledningsvis i denne masteroppgaver viser både nasjonal og internasjonal

forskning at elever sliter med å skrive argumenterende tekster (Igland, 2007, s. 277). Ifølge Igland (2007, s. 279) er det ikke uvanlig å sjangerforklare de utfordringene elevene har ved skriftlig argumentasjon. Skriftlig argumentasjon plasseres ofte høyt opp på en stige med økende vanskegrad der drøftende resonnement plasseres på toppen av stigen. Elevenes vansker ved skriving av argumenterende tekster dreier seg ikke nødvendigvis om oppgavetyper i seg selv, men derimot andre forhold ved skrivinga (Igland, 2007, s. 279):

Det må være like krevende å skrive en god fortelling eller novelle som å skrive en resonnerende stil. Det er vel heller slik at både de fiktive og de ikke-fiktive sjangrene har en skala mot økt vanskegrad, og at kombinasjonen av modenhet og språkbeherskelse er det som skal til for å mestre begge disse kategoriene. (Aase, 1991, s. 103)

Med dette vektlegges det at skriftlig argumentasjon og resonnerende skriving har lang tradisjon i videregående skole, men i grunnskolen vises det ikke til noen tradisjon for systematisk arbeid med slik type tekster (Igland, 2007, s. 279).

Freedman og Pringle (1988, s. 237) understreker at organisering og strukturering av argumenter er en av elevenes utfordringer når det gjelder skriving av argumenterende tekster. Dette poengteres også av Hertzberg (2011) som forklarer at forskning fra flere land har vist at elevenes utfordringer dreier seg om å finne argumenter mot eget standpunkt, samt bygge opp teksten på en hensiktsmessig måte. Dette støttes av Aase (1991, s. 104) som poengterer at elevenes vansker blant annet ligger i å skrive lengre tekster med krav om struktur, som sakprosasjangeren ikke på forhånd gir, slik som den narrative sjangeren. Denne forutsetningen for å mestre skrivingen er nært knyttet til elevenes forforståelse (Aase, 1991, s. 104).

Igland (2007, s. 280) viser til Andrews, Costello og Clark sin inndeling av elevens hovedvansker når det gjelder skriving av argumenterende tekster: 1) bevege seg fra muntlig til skriftlig argumentasjon, 2) å finne informasjon og 3) strukturere teksten i logiske kategorier.

Den første vansken (bevege seg fra muntlig til skriftlig argumentasjon) dreier seg om overgangen fra muntlig til skriftlig argumentasjon. Utfordringen dreier seg om at uformell tale består av korte ytringer som utveksles i samtale mellom to eller flere personer, mens skriftlig argumentasjon vanligvis er monologisk som fører til at den støtten elevene får fra samtalepartners motstand i muntlig argumentasjon ikke er til stede. Dette forutsetter at elevene alene må stå for det dialogiske

spillet som krever en evne til å inkludere motstridende stemmer i skriveprosessen, samtidig som en underbygger egne standpunkt.

Den andre vansken (å finne informasjon) dreier seg om å finne en passende tematikk å skrive om og relevant stoff som kan underbygge argumentene. Igland (2007, s. 280) understreker at elever ofte har lite å si om temaene de får i oppgave å skrive om, som dermed resulterer i magre tekster med lite form for underbygging.

Den tredje vansken (strukturere teksten i logiske kategorier) som trekkes frem dreier seg om manglende kunnskap om relevante tekstformer. I den narrative sjangeren kan elevene støtte seg på en kronologisk handlingsstruktur som de møter jevnlig både i og utenfor skolen, og som de dermed får mye øving i (Igland, 2007, s. 280).

Skriftlig argumentasjon er derimot noe elevene i liten grad møter tekstlige modeller av, hverken i eller utenfor skolesamfunnet. I sammenheng med lite systematisk trening i skriving av slike tekster, vektlegges dette som en av utfordringene ved skriftlig argumentasjon. Ifølge Igland (2007, s. 280) bør elevene møte modeller for skriftlig argumentasjon i skolen. Et mål med møter og lesing av argumenterende tekster er å gi elevene gode strukturelle og stilistiske mønstre for selvstendig skriving (Igland, 2007, s. 281).

2.9 Den gode skriveoppgaven

”Skriveopplæring er sterkt oppgaveorientert. Oppgaver blir brukt gjennom hele skoletiden, både som stimulus og igangsetter i starten av skriving og som sluttkontroll av endelig oppnådd kompetanse. Oppgaven kan langt på vei sies å være drivverket i skole og utdanning” (Ongstad, 2009, s. 74). Ongstads vektlegging av skriveoppgaver som drivverket i skolen understrekes også av Gardner (2008, s. xi) som forklarer at skriveoppgaver holder skriveundervisningen sammen.

Metaforen ”springbrett” brukes om skriveoppgaver for å illustrere funksjonen skriveoppgavene har for å hjelpe elevene i gang med skrivingen (Ruth & Murphy, 1988, s. 3). Otnes et al. (2021, s. 313) betegner skriveoppgaver som en type direktiv med den kommunikativ hensikt om å få elevene til å utføre noe gjennom skriftlig. Det fremheves at skriveoppgavene i større eller mindre grad kan være styrende på bakgrunn av at de kan være en slags ordre med detaljerte bestillinger eller spørsmål, eller åpne invitasjoner (Otnes et al., 2021). Skriveoppgaver gis med ulike formål, blant annet at elevene skal skrive for å utvikle seg som argumenterende skrivere (Otnes et al., 2021, s. 313).

Skjelbred (2014, s. 103) viser helt konkret til at utvikling av argumenterende skrivere forutsetter presise oppgaver. Elever er ofte svært lojale overfor skriveoppgaven de får utdelt, noe som dermed gjør selve oppgaveformuleringen til å være av stor betydning for hva slags tekst elevene produserer (Kvistad & Smemo, 2015, s. 221). Skjelbred (2014, s. 103) understreker at skrivesituasjon og mottaker tydelig må angis, slik at elevene danner et bilde av hvem de skal forsøke å overbevise. Videre vektlegges det at elevene gjerne har behov for støtte for å se hva slags argumenter som vil være relevante for den angitte skrivesituasjonen. Videre vektlegges det at skriveoppgaven bør inneholde konkrete spørsmål eller problemstillinger (Skjelbred, 2014, s. 103) med et formål om å invitere, instruere og iscenesette for elevene (Otnes, 2015a, s. 23).

Et sentralt prinsipp i utformingen av skriveoppgaver er å etablere "a full rhetorical context" (Ruth, 1982, s. 78). Dette forutsetter spesifisert skriverollen, mottaker og formål (Kvistad & Otnes, 2019, s. 101). Smith og Swain (2011, s. 3) viser til at nøkkelkvalifikasjoner i godt formulerte skriveoppgaver bør baseres på virkelige og alderstilpassede problemer, tematikken bør være kjent og tilgjengelig for elevene, oppgaven bør tillate valg innenfor skriveoppdragets rammer, ta utgangspunkt i elevenes erfaringsområde, og inkludere en ekstern stimulans (som for eksempel et kort lesestykke eller illustrasjon). Videre forklares det at formålet bør være tydelig angitt og samsvare med mottaker. Det legges videre klare føringer om at skriveoppgaven bør identifisere eller sterkt antyde en mottaker tilpasset alder og klasse (Smith & Swain, 2011, s. 3).

Otnes et al. (2021, s. 379) understreker at skriveoppgaven bør legge tydelige føringer for elevenes skrivning, både i form av motivasjonsfaktorer og for å peke ut en retning for skrivningen. I henhold til elevenes skriveutvikling bør skriveoppgavene formuleres på en klar og tydelig måte slik at elevene danner et tydelig bilde av hva som skal gjøres, og hvorfor. På denne måten danner elevene forståelse av hva som forventes i skrivesituasjonen (Kvistad & Smemo, 2015, s. 222). Johnsen (1997, s. 138) understreker nødvendigheten av sentrale handlingsverb i skriveoppgavene for å kunne gi elevene "sentrale holdepunkter for selve skrivearbeidet". Dette fremkommer som det viktigste formelle kriteriet for tydeliggjøring av skriveoppdraget (Johnsen, 1997, s. 139). Det trekkes frem at en utfordring ved å definere gode skriveoppgaver er at det finnes mange ulike type oppgaver som kan realiseres på utallige måter (Skar & Aasen, 2018, s. 7). Skar og Aasen (2018, s. 7) viser til dimensjoner som kan påvirke rammene for elevenes skrivning av tekst:

- Spesifisering av sjanger, teksttype og skrivehandling.

- Retorisk spesifisering som dreier seg om hvilken grad oppgaven konstruerer en kommunikasjonsituasjon.
- Forutsetninger for å kunne løse oppgaven som tid, sted og hjelpemidler (Skar & Aasen, 2018, s. 7).

2.10 Oppsummering av teorikapittelet

I teorikapittelet har jeg gjort rede for betydning av lærebøker i undervisningen. Jeg har beskrevet skrivning som grunnleggende ferdighet i henhold til LK20. I forbindelse med LK20 har jeg også knyttet kjerneelementene, det viktigste elevene skal lære i norskfaget, opp mot denne masteroppgaven. I forbindelse med skrive-aspektet har jeg kort redegjort for amerikansk og australsk sjangerpedagogikk, som danner et viktig bakgrunnstykke for denne masteroppgaven med tanke på læringsstøtte for elevenes skriveutvikling.

På bakgrunn av at skrivning er en ferdighet eleven må lære, anså jeg det som hensiktsmessig å benytte den sosiokulturelle teorien. Her har jeg som forklart i kapittel 2.2 *Sosiokulturell læringsteori* trukket ut det jeg anser som relevant for denne masteroppgaven. Læring skjer ifølge den sosiokulturelle teorien i et sosialt læringsfellesskap med hjelp fra en person som kan mer enn barnet selv og fra kulturelle hjelpemidler, som jeg i denne oppgaven forbinder med skriveoppgavens rammer og modellteksten. Her beskrev jeg skrivning og skriveutvikling innenfor den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging som essensielt for denne masteroppgaven. På bakgrunn av forskningsspørsmålene har jeg beskrevet nytten av modelltekster som støtte (stillasbygging) for elevenes skriveprosess. På bakgrunn av den sosiokulturelle teorien har jeg knyttet bruken av modelltekster til Vygotskys imitasjon. Videre har jeg gjort rede for begrepene skrivekompetanse og skrivning av argumenterende tekster i lys av masteroppgavens tematikk.

Videre redegjorde jeg for kontekstualisering av skriveoppgaver, der skrivetrekanten ble konkretisert ved hjelp av de overordnede aspektene skriverolle, mottaker og formål som gir opplysninger om sentrale egenskaper ved skriveoppgaven. I denne sammenhengen redegjorde jeg også for teksttype og i hvilken grad et skriveoppgaven konstruerer en skrivesituasjon for elevene. For å vise til teksters funksjon viste jeg skrivehandlingene i skrivehjulet. Skrivehjulet definerer blant annet skriftlig argumentasjon som en sentral skrivehandling.

Til slutt tok jeg for meg hvorfor mange elever opplever argumentasjon er utforende, og viste i den sammenheng til konkrete faktorer ved skriving av argumenterende tekster som kan være vanskelig å mestre. Deretter så jeg på skriveoppgaven som kan betraktes som et springbrett for elevenes skriving, og viste til at skriveoppgaven fungerer som et springbrett når det vektlegges tydelighet og klare rammer (Ruth og Murpheys, 1988, s. 3). Avslutningsvis redegjorde jeg for kjennetegn på gode skriveoppgaver ved å spesielt vektlegge føringene for gode skriveoppgaver basert på Smith og Swain (2011), Otenes et al. (2021) og Skar og Aasen (2018).

3 Metode

I denne delen av masteroppgaven presenterer jeg de metodiske tilnærmingene som legges til grunn for å besvare masteroppgavens problemstilling. Jeg benytter Maxwells interaktive modell for å redegjøre for masteroppgavens forskningsdesign i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene, datainnsamlingen og dataanalyse. Kvaliteten i masteroppgave blir vurdert ved å se på studiens validitet og reliabilitet, forskerrollen og de forskningsetiske vurderingene som har blitt gjort.

Jeg starter med å vise til masteroppgavens problemstilling:

Hvordan innrammes skriveoppgavene i kapitlene om argumenterende tekster i Fabel 8 og Kontekst 8-10, og på hvilken måte legger oppgavene til rette for elevenes skrijving av argumenterende tekster?

Problemstillingen utdypes av følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan vektlegger skriveoppgavene modelltekster som støtte for elevenes skrijving av argumenterende tekster?*
- *Hvor tydelig er elevenes oppdrag formidlet i skriveoppgavene?*

3.1 Maxwells interaktive modell for forskningsdesign

For denne masteroppgaven har jeg i planlegging og gjennomføring av studien tatt utgangspunkt i Maxwells interaktive modell for kvalitative forskningsdesign. Maxwell (2013, s. 3) beskriver modellen som interaktiv, og forklarer at modellens fem komponenter er nært sammenkoblet. De fem komponentene består av: mål (goals), teoretisk rammeverk (conceptual framework), problemstilling/forskingsspørsmål (research questions), valg av metode (methods) og validitet (validity). Det vektlegges at kvalitative metoder er fleksible og at forskningen dermed blir en prosess der forskeren beveger seg frem og tilbake mellom de ulike komponentene i designet (Maxwell, 2013, s. 3). Under følger en illustrasjon av Maxwells modell:



Figur 4. Maxwells interaktive modell (Maxwell, 2013, hentet fra bokas omslag [u.s.]

Ifølge modellen er problemstillingen senteret for forskningsdesignet og kobles direkte til de fire andre komponentene i modellen. Det vektlegges videre at problemstillingen gjerne endres eller utvides i henhold til tilegnelse av ny kunnskap gjennom studien (Maxwell, 2013, s. 4). Maxwells kvalitative forskningsdesign er systematisk og interaktivt og ble i denne masteroppgaven benyttet for å guide for forskningsdesignet. I henhold til modellens komponenter tar jeg i det følgende for meg valg av metode, mål, masteroppgavens teoretiske rammeverk og validitet.

3.2 Kvalitativ metode

Dette kapittelet tar for seg den metodisk tilnærming for innsamlingen av data. Ifølge Maxwell (2013, s. 87) skal fokuset rettes mot datainnsamlingen, utvelgelse av forskningsobjekt og gjennomføring av analyse.

3.2.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Kvalitativ innholdsanalyse er den metodiske tilnærming som benyttes i denne masteroppgaven. Grønmo (2016, s. 175) beskriver at kvalitativ innholdsanalyse dreier seg om systematisk gjennomgang av dokumenter med formål om å kategorisere innholdet og registrere data som vil være relevant i henhold til problemstillingen. Det vektlegges at dokumentene som utgjør grunnlaget for innholdsanalyser gjerne har et skriftlig innhold (Grønmo, 2016, s. 175), i form av intervjuer, observasjoner, aviser, dagbøker (Cohen, Morrison & Manion, 2018, s. 643) og lærebøker (Ringdal, 2018, s. 251).

For å skaffe oversikt over innholdet i det skriftlige datamaterialet i de utvalgte dokumentene er grundig og kritisk gjennomlesning vesentlig, og strukturering og fortolkning av datamaterialet er en forutsetning (Befring, 2015, s. 88). Ifølge Grønmo (2016, s. 175) foregår datainnsamlingen og dataanalyse delvis parallelt, og påpeker at det i datainnsamlingen stadig kan velges ut nye aspekter ved tekstene eller nye tekster. På bakgrunn av dette belyses problemstillingen suksessivt etter hvert som ny og relevant data legges til.

Kvalitative innholdsanalyser kan regnes som en induktiv metode (Cohen et al., 2018). Ifølge Cohen et al. (2018, s. 645) dreier induktiv metode seg om å lese teksten flere ganger, reflektere over og tolke dataene. På denne måten utvikler forskeren tolkninger, teorier og forståelse som forklarer dataene (Cohen et al., 2018, s. 645). I denne masteroppgaven vektlegger jeg fortolkning og søker forståelse av datamaterialet ut fra analysene som gjennomføres (Grønmo, 2016, s. 51). I den induktive tilnærming søkes det systematisk gjennom datamaterialet del for del, noe som også gjelder for dataanalysen (Gall, Gall & Borg, 2007, s. 28).

I kvalitativ innholdsanalyse er datamaterialet som undersøkes ofte produsert for andre formål enn forskning (Tjora, 2017, s. 182). Tjora (2018, s. 183) forklarer at det er vesentlig å sette dokumentet inn i en kontekst. Ifølge Grønmo (2016, s. 178) er dokumentets kontekst viktig for å kunne tolke og

forstå innholdet. I den forbindelse trekkes begrepene representativitet og tekstens mening frem (Grønmo, 2016, s. 178).

3.2.1.1 Representativitet og mening

Representativitet dreier seg om hva dokumentet er representativt for (Grønmo, 2016, s. 178), som i denne masteroppgaven kan overføres til hva de utvalgte lærebøkene er representative for. Som beskrevet innledningsvis i kapittel 1.5 *Begrepsavklaring* er lærebøkene direkte knyttet til undervisning for bestemte trinn (Johnsen, 1999, s. 9). I denne oppgaven er de utvalgte lærebøkene rettet inn mot ungdomstrinnet. Lærebøkene må videre settes inn i norskfagets kontekst. Grønmo (2016, s. 178) forklarer videre at det er nødvendig å se på hvem dokumentet representerer, og om budskapet er forfatterens eget eller en fremstilling av et budskap. Lærebøkene må ses i sammenheng med det elevene skal lære i norskfaget og er utviklet i tråd med LK20. Samlet sett er lærebøkene utviklet på bakgrunn av føringer fra læreplanverket om hva elevene skal lære, som dermed legger et grunnlag for å si at lærebøkene er utformet på vegne av andre enn forfatterne selv, med et undervisningsformål i sikte. Likevel har lærebokforfatterne mulighet til å utforme lærebøkene etter hva de selv anser som viktig for elevenes læring. Grønmo (2016, s. 178) viser videre til dokumentets mening og stiller i den sammenheng spørsmål som dreier seg om hvem leserne av dokumentet er, og viser samtidig til situasjonen dokumentet leses i. Når det gjelder lærebøker vil leserne som regel være lærere og elever, der lærebøkene benyttes for at elevene skal ta til seg og arbeide med kompetansemålene i de enkelte fagene (Ø. Gilje et al., 2016, s. 8). Sentralt er det også å nevne at lærebøkene gjerne leses i undervisningssammenheng med et formål om å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter og faglige kompetanse, og gjøre dem klare til livet som venter utenfor skolen.

Denne redegjørelsen av lærebøker danner viktige implikasjoner for den følgende beskrivelsen av dataanalysen.

3.2.2 Kategorisering

Ringdal (2018, s. 252) forklarer at kvalitativ innholdsanalyse består av tre elementer: datareduksjon, datapresentasjon og konklusjon. Kvalitative data er ofte omfattende, noe som gjør datareduksjon til en helt essensiell nøkkel i analyseprosessen (Cohen et al., 2018, s. 668). Grønmo (2016, s. 179) vektlegger i denne sammenhengen kategorisering av relevant innhold i henhold til studiens problemstilling fra de utvalgte dokumentene som nødvendig. En kategori forklares av Cohen et al.

(2018, s. 668) som en merkelapp forskeren gir til et bestemt stykke tekst. Grønmo (2016, s. 179) beskriver at kategoriene kan velges ut og defineres på forhånd av analysen med utgangspunkt i problemstillingen eller relevant teori, eller defineres ut fra det faktiske innholdet i dokumentene som analyseres.

Kategorisering gjør forskeren i stand til å analysere, konseptualisere, kategorisere og bygge opp en beskrivelse av den relevante dataen (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2009, s. 176). I den sammenhengen viser Cohen et al. (2018, s. 668) til ulike måter å kategorisere dataen på, blant annet åpen kategorisering, analytisk kategorisering og aksial kategorisering. I denne masteroppgaven benytter jeg åpen kategorisering. I følge Johannessen et al. (2009, s. 176) dreier åpen kategorisering seg om å "bryte ned, undersøke, sammenlikne, begrepsdefinere og kategorisere fenomener gjennom analyse av data". I denne prosessen trekkes det frem at det er nødvendig at forskeren sammenlikner og stiller spørsmål til dataen (Johannessen et al., 2009, s. 176).

Cohen et al. (2018, s. 671) forklarer at åpen kategorisering av tekster kan gjennomføres linje-for-linje, setning-for-setning, avsnitt-for-avsnitt eller enhet av tekst-for-enhet av tekst. I analyseprosessen anså jeg det som mest hensiktsmessig å benytte en side-for-side tilnærming på de utvalgte delene av lærebøkene. I min masteroppgave innebærer en side-for-side tilnærming at hver side ble screenet for å sjekke om de kunne inkluderes i denne masteroppgaven. Der jeg fant relevante funn ble hver tekstoppgave kontrollert i fulltekst, dette innebar å lese linje-for-linje. Jeg anså dette som nødvendig for å danne oversikt over kapitlenes innhold og skaffe et overblikk over kapitlenes skriveoppgaver og deres innhold i lys av problemstillingen.

Her er det nødvendig å nevne at datagrunnlaget er dannet ut fra bestemte partier av lærebøkene. Som beskrevet i delkapittel *1.8.1 Avgrensninger* er datagrunnlaget basert på ett kapittel fra hver av bøkene, som dreier seg om argumentasjon, og videre fokus på skriveoppgaver som inviterer til langsvar ved hjelp av ulike type innramming av skriveoppgaven.

3.2.3 Hermeneutisk lesing av pedagogiske tekster

Hermeneutikk betyr å tolke eller fortolker (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Kleven og Hjordemaal (2018, s. 187) forklarer at utgangspunktet for hermeneutikken er å finne metoderegler

for fortolkning av et tekstmateriale. I denne masteroppgaven er målet med en hermeneutisk lesing av de utvalgte skriveoppgavene i to lærebøker i norskfaget for ungdomstrinnet, å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2018, s. 37). I denne sammenhengen ses skriveoppgavene i lys av kapitlene de er tilknyttet.

En av hermeneutikkens grunntanker er at forståelse bygger på et grunnlag av visse forutsetninger (N. Gilje & Grimen, 2019, s. 72). Uansett situasjon, går vi inn i situasjonen med en rekke forutsetninger som bestemmer hva som er forståelig og uforståelig. I denne masteroppgaven brukes begrepet førforståelse da det spesifikt angir at det er snakk om en allerede etablert forståelse. Førforståelse forklares som et helt avgjørende vilkår for forståelsen, da vi i prosesser med å fortolke tekst eller andre meningsfulle fenomener må starte med visse ideer for hva det skal ses etter. Dermed blir førforståelsen en veiviser for hva oppmerksomheten skal rettes mot (N. Gilje & Grimen, 2019, s. 72). Tekstens sammenheng eller kontekst forklares også som en nødvendig forutsetning for forståelse. Tekster gir kun den bestemte meningen i dens egentlige sammenheng som bidrar til å skaffe holdepunkter som trengs for å skape en forståelse av det som skal studeres. Det vektlegges derfor at forskeren må sette den bestemte teksten inn i dens egentlige kontekst for å kunne trekke ut tekstens egentlige mening (N. Gilje & Grimen, 2019, s. 76).

N. Gilje og Grimen (2019, s. 77) hevder at det viktigste begrepet i hermeneutikken er *den hermeneutiske sirkel*. Denne sirkulære prosessen viser til forholdet mellom det som skal fortolkes, førforståelsen og konteksten det må fortolkes i. Den hermeneutiske tekstfortolkningen foregår som et samspill mellom alle delene av en tekst, både som en helhet og mindre deler (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). N. Gilje og Grimen (2019, s. 77) vektlegger at fortolkningen av de ulike delene avhenger av hvordan helheten fortolkes, og at måten helheten fortolkes på avhenger av hvordan delene fortolkes. På lik linje avhenger teksten som skal fortolkes av konteksten det skal fortolkes i, og omvendt (N. Gilje & Grimen, 2019, s. 77). Som beskrevet i kapittel 3.3 *Kategorisering* består innholdsanalyser av reduksjon av data, datapresentasjon og konklusjon (Ringdal, 2018, s. 252). Ifølge Jacobsen (2015, s. 199) dreier dette seg om å redusere datamaterialet til mindre enheter, for så å binde elementene sammen og til slutt forsøke å forstå delene i på bakgrunn av den helheten som dannes. Vekslingen mellom tolkningen av del og helhet for å skape en dypere forståelse forklares som grunnleggende for den hermeneutiske sirkel (Jacobsen, 2015, s. 199).

3.2.4 Utvalg av studieobjekt

For utvelgelsen av lærebøker til denne masteroppgaven utarbeidet jeg på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmålene noen kriterier for valg av lærebøker: de måtte være nye eller fornyet i forbindelse med LK20, utgitt av ulike forlag, rettet inn mot ungdomstrinnet, og inneholde kapitler om argumenterende tekster som inkluderte både læringsmateriell og skriveoppgaver. I mitt forarbeid, som bestod av å gjøre meg kjent med norskfaglige lærebøker rettet ungdomstrinnet, fant jeg tre læreverk som dekket samtlige av mine krav: Fabel 8, Kontekst 8-10 og Synopsis 8. Av disse valgte jeg å se på Fabel 8 (Horn et al., 2020) og Kontekst 8-10 (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020). Bakgrunnen for valg av to lærebøker er at det vil gi et rikere datamaterialet. Tabell 1 viser grunnleggende informasjon om de utvalgte lærebøkene:

Tabell 1. *Grunnleggende informasjon om Fabel 8 og Kontekst 8-10*

Tittel	Forfattere	Forlag	Utgitt
Fabel 8	Helge Horn Ellen Birgitte Johnsrud Maria Nitteberg Åse Marie Ommundsen Hilde Rindal Harald Ødegaard	Aschehoug	2020
Kontekst 8-10	Kathinka Blichfeldt Tor Gunnar Heggem Åslaug Huseby	Gyldendal	2020

I denne sammenhengen er det hensiktsmessig å nevne at de utvalgte lærebøkene har en viss variasjon når det kommer til vektleggingen av bestemte undervisningstrinn. Jeg anser likevel lærebøkene som like relevante for denne masteroppgaven uavhengig av det ulike aldersspennet.

3.2.5 Gjennomføring av analyse

Som beskrevet i delkapittel 3.2.1 *Kvalitativ innholdsanalyse* tar denne masteroppgaven utgangspunkt i kvalitativ innholdsanalyse som metodisk tilnærming. I analyseprosessen benyttet jeg meg av åpen kategorisering for å sortere den relevante dataen. For å danne kategoriene i denne masteroppgaven støttet jeg meg til teori om kvalitativ innholdsanalyse, men skriveoppgavenes

utforming var også en retningsgivende faktor. I utformingsprosessen sto også min førforståelse av hva skriveoppgaver bør inneholde sentralt. Kategoriene som ble dannet er følgelig teksttype, skrivesituasjon, skriverolle, mottaker, formål og modelltekst. I den følgende oversikten presenteres hver enkelt kategori med tilhørende kriterier.

Tabell 2. Kategorier

Kategorier	Kriterier
Teksttype	Alle typer data som sier noe om hva slags tekst som skal skrives.
Skrivesituasjon	Alle typer data som sier noe om hvor virkelighetsnær eller konstruert skrivesituasjonen er.
Skriverolle	Alle typer data som sier noe om hva slags eller hvilken rolle elevene skal innta.
Mottaker	Alle typer data som sier noe om hvem elevene skal skrive til.
Formål	Alle typer data som sier noe om hensikten med skrivingen.
Modelltekst	Alle typer data som sier noe om hvordan elevene skal nyttiggjøre seg av modelltekster.

Først tok jeg for meg hver enkelt lærebok med utgangspunkt i en side-for-side tilnærming for å danne nødvendig oversikt over kapittelet. Videre samlet jeg alle oppgavene i kapitlene i et dokument, for så å gjøre en vurdering av hver enkelt oppgave med en linje-til-linje tilnærming, i henhold til vektleggingen av skriving av lengre tekster. Som Grønmo (2016, s. 175) forklarer er det i kvalitative innholdsanalyser nødvendig med systematisk og gjentatt gjennomgang av dokumentene for å registrere relevant data. Etter en nøye vurdering satt jeg igjen med to skriveoppgaver fra hver av lærebøkene som innfridde kriteriene.

Nøye, kritisk og gjentatt lesing av de utvalgte kapitlene bidro til å trekke ut den relevante dataen som videre kunne kategoriseres. Datagrunnlaget ble suksessivt til etter hvert som jeg ble bedre kjent med innholdet i kapitlene og skriveoppgavene, og nye observasjoner ble gjort underveis i analyseprosessen. I henhold til Grønmo (2016, s. 175-176) er kvalitativ innholdsanalyse en fleksibel prosess der datainnsamling og dataanalyse gjerne foregår parallelt.

3.3 Mål

Maxwell (2013, s. 23) vektlegger mål som en viktig del av forskningsdesignet. Videre skiller Maxwell (2013, s. 24-29) blant annet mellom personlige og praktiske mål. Personlige mål dreier seg om forskerens egen motivasjon for studien (Maxwell, 2013, s. 24). Jeg ønsker at denne masteroppgavens funn skal bidra til å utvikle meg som norsklærer slik at jeg kan tilrettelegge for at mine fremtidige elever får de beste forutsetningene for å utvikle seg selv som skrivere på bakgrunn av gode skriveoppgaver. Praktiske mål dreier seg om å oppnå noe eller møte noen behov (Maxwell, 2013, s. 28). Målet mitt med skriving av denne masteroppgaven dreier seg om å etablere en større forståelse om et felt forskning har vist at mange elever synes er utfordrende. Jeg håper at masteroppgaven kan gi resultater som vil være nyttige i henhold til utvikling av skriveoppgaver.

3.4 Det teoretiske rammeverk

Ifølge Maxwell (2013, s. 39) dreier designets teoretiske rammeverk seg blant annet om antakelser, forventninger og teorier som støtter studien. I denne sammenhengen er min egen førforståelse sentral å nevne.

Det er følgelig vesentlig å ha en bevissthet rundt egen førforståelse og hvordan denne eventuelt kan påvirke funn i analysen eller andre aspekter av oppgaven. Jeg har vektlagt et spekter nasjonal og internasjonal forskning om elevers skriving av argumenterende tekster og skriveoppgaver for å skaffe en bredere forståelse av masteroppgavens tematikk. Denne forskningen danner også teoretiske grunnlag som støtter studien. Samtidig har jeg benyttet meg av nyere og eldre teori om masteroppgavens tematikk for å sikre at min egen førforståelse ikke preger masteroppgaven i for stor grad. Førforståelsen diskuteres videre i delkapittel 3.5.2 *Validitet*.

3.5 Reliabilitet og validitet

Maxwell (2013, s. 121) vektlegger validitet i sin interaktive metode. I den sammenheng anså jeg det også som hensiktsmessig å reflektere rundt masteroppgavens reliabilitet. Reliabilitet og validitet dreier seg om vurderinger av forskningens kvalitet (Thagaard, 2018, s. 19). Thagaard (2018, s. 19) forklarer at reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet, mens validitet knyttes til forskningens gyldighet. I dette kapittelet redegjør jeg for hvordan reliabilitet og validitet er ivaretatt i denne studien.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om påliteligheten (Grønmo, 2016, s. 240) og nøyaktighet i datamaterialet (Befring, 2015, s. 56). For å styrke reliabiliteten forklarer Johannessen et al. (2009, s. 199) at det er sentralt å gi en nøyaktig beskrivelse av konteksten og detaljert fremstilling av forskningsprosessen, fra start til slutt (Befring, 2015, s. 56). Videre trekker Grønmo (2016, s. 249) frem at en forutsetning for reliabilitet er at innsamlingen av data foregår systematisk og i tråd med forutsetninger og fremgangsmåter i forskningsdesignet som legges til grunn (Grønmo, 2016, s. 249). Høy reliabilitet genereres gjennom fremsettelse av pålitelig data i datainnsamlingen og analyseprosessen (Grønmo, 2016, s. 240). For å sikre reliabilitet er det nødvendig å gjennomgå datamaterialet gjentatte ganger på ulike tidspunkter (Grønmo, 2016, s. 249).

For å styrke reliabiliteten i min masteroppgave har jeg kontinuerlig etterstrebet å beskrive dataene som ble brukt i analysen så nøyaktig som mulig ved å henvise til studiens datagrunnlag, hvilken data som jeg benytter meg av, måten dataen er samlet inn og hvordan dataen er bearbeidet (Johannessen et al., 2009, s. 46). I henhold til å gi en nøyaktig beskrivelse av forskningsprosessen, har jeg beskrevet metodisk tilnærming for å innhente data, i kapittel 3.2 *Kvalitativ metode*, og videre hvordan datainnhenting ble gjennomført, i kapittel 3.2.5 *Gjennomføring av analyse*. I analysen og funnene som presenteres i kapittel 4. *Analyse*, beskriver jeg funnene ut fra de utformede kategoriene som ble beskrevet i kapittel 3.2.5 *Gjennomføring av analyse*. For å sikre reliabiliteten har jeg beskrevet skriveoppgavene og deres kontekst i kapittel 4.1 *Sammendrag av skriveoppgavene* i Fabel 8 og Kontekst 8-10. Videre i kapittel 4.1 *Sammendrag av skriveoppgavene i Fabel 8 og Kontekst 8-10* viser jeg til konkrete sidetall for skriveoppgavene, samt kapittelets sidespenn, for å ivareta masteroppgavens reliabilitet. Videre er det også sentralt å påpeke at datamaterialet ha blitt gjennomgått gjentatte ganger i løpet av skriveprosessen for å sikre nøyaktighet og pålitelighet (Grønmo, 2016, 249).

3.5.2 Validitet

I kvalitative metoder er forskeren selv hovedinstrumentet for innhenting av data (Befring, 2015, s. 54). I den forbindelse er validitetsspørsmålet nært knyttet til forskerens førforståelse og forutinntatte oppfatninger da dette er faktorer som kan redusere validiteten av dataen (Befring, 2015, s. 54). Ifølge Johannessen et al. (2009, s. 199) dreier validitet seg om "i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekter formålet med studien og representerer virkeligheten".

Validitetsspørsmålet knyttes dermed til datamaterialets gyldighet i henhold til å belyse oppgavens problemstilling (Grønmo, 2016, s. 251).

På bakgrunn av masteroppgavens validitet er det sentralt å nevne at jeg ikke hadde noen tidligere undervisningserfaringer med de utvalgte lærebøkene, som dermed førte til at jeg gikk inn i vurderingen uten forutinntatte meninger. Samtidig vil min erfaringsbakgrunn som faglærer i norsk føre med seg en viss forforståelse for hva som er nødvendig i en god skriveoppgave og hva som eventuelt mangler. På bakgrunn av dette danner kategoriene gode holdepunkter for analyseprosessen og funn. I denne sammenhengen er det også sentralt å nevne at jeg gikk inn i lærebøkene med et kritisk blikk for å undersøke hvordan skriveoppgavene i de utvalgte kapitlene la til rette for elevenes skiving. I henhold til å opprettholde masteroppgavens validitet har jeg forsøkt å innhente gyldige data i henhold til problemstillingens vektlegging av å utvikle elevene som skrivere. I den sammenhengen anså jeg det som hensiktsmessig å kort omtale all læringsstøtte som vektlegges i skriveoppgavene, uten å gå videre inn på andre aspekter som ikke vil bidra til å besvare masteroppgavens problemstilling. Videre styrkes validiteten av mine funn da det er samsvar mellom forskning, samt teori og visse aspekter ved mine funn. Dette beskrives nærmere i kapittel 6 *Drøfting*.

3.6 Forskningsetiske betraktninger

Forskningsetikk dreier seg om å innhente og bruke data på en etisk forsvarlig måte (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 212). I denne masteroppgaven som tar for seg analyse av et utvalgt innhold (dvs. skriveoppgaver) i to lærebøker, vil det være en annen type etikk å ta hensyn til enn i andre former for kvalitative undersøkelser, som for eksempelvis intervju som involverer personopplysninger. Asdal og Reinertsen (2020, s. 213-214) forklarer at innholdsanalyser som benytter dokumenter fra det offentlige innebærer et datamateriale som vil være lettere å samle, lagre, bearbeide og bruke da det ikke reguleres på lik linje som arkiver, intervjuer eller annet feltarbeid. I innholdsanalyser er det vesentlig å holde god oversikt over hva slags type dokumenter som benyttes, hvor de hentes fra, samt hvilke betingelser som knyttes til dem, slik at de kan begrunnes (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 214). Asdal og Reinertsen (2020, s. 216) trekker frem god referanseskikk frem som sentralt for innholdsanalyser. God referanseskikk innebærer blant annet å tydelig henviser til referanser slik at tekst kan følges tilbake til sin opprinnelige kilde, og dermed gi

mulighet for kvalitetskontroll og etterprøvnbarhet gjøres mulig (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 217).
Grundig referansegivning har derfor stått sentralt gjennom utformingen av denne masteroppgaven.

4 Analyse

I denne delen av masteroppgaven legger jeg frem studiens datamateriale. Som beskrevet i kapittel 3.2.5 *Gjennomføring av analyse* er utgangspunktet for analysen de seks hovedkategoriene: teksttype, skrivesituasjon, skriverolle, mottaker, formål og modelltekster. Funn i de ulike bøkene samles under hver kategori i henhold til masteroppgavens innholdsanalytiske tilnærming.

Før jeg starter analysen anser jeg det som nødvendig å henvise til problemstillingen:

Hvordan innrammes skriveoppgavene i kapitlene om argumenterende tekster i Fabel 8 og Kontekst 8-10, og på hvilken måte legger oppgavene til rette for elevenes skrivning av argumenterende tekster?

Problemstillingen undersøkes ved hjelp av forskningsspørsmålene:

- *Hvordan vektlegger skriveoppgavene modelltekster som støtte for elevenes skrivning av argumenterende tekster?*
- *Hvor tydelig er elevenes oppdrag formidlet i skriveoppgavene?*

Analysen er tredelt. I delkapittel 4.1 beskriver jeg datamaterialet som er utgangspunktet for analysen. Dette anser jeg som nødvendig for å få en mest mulig korrekt forståelse av skriveoppgavene før oppgavene ses på med en analytisk tilnærming. Videre anser jeg det som sentralt å se på skriveoppgavene i lys av kapittelet de er tilknyttet.

I delkapittel 4.2 tar jeg utgangspunkt i hovedkategoriene som tilknyttes kontekstualisering av skriveoppgaven: teksttype, skrivesituasjon, skriverolle, mottaker og formål. Dette er et utgangspunkt for å kunne se på skriveoppgavene samlet sett ved hjelp av Brossells (1983) innrammingskategorier i kapittel 6 *Drøfting*.

I kapittel 4.3 analyseres skriveoppgaven med utgangspunkt i den læringsstøtten det vektlegges at elevene skal få. Hovedfokuset dreier seg om hvordan modelltekster vektlegges som støtte for elevene, men det vil også være nødvendig å kort beskrive mine funn av andre former for læringsstøtte.

4.1 Sammendrag av skriveoppgavene i Fabel 8 og Kontekst 8-10

4.1.1 Fabel 8

4.1.1.1 Kapittelet oppgave 9 og oppgave 17 er tilknyttet

Masteroppgavens utvalgte skriveoppgaver er tilknyttet kapittel 12 i Fabel 8, fra side 200 til side 221. Kapittelet i Fabel 8 innledes av tittelen "Delta i debatten" i samspill med en illustrasjon av en gutt som snakker i en megafon, og det som illustrerer er en demonstrasjon. På grunnlag av dette vises det innledningsvis til både det muntlige og skriftlige aspektet ved argumentasjon. Dette i tråd med de fremsatte læringsmålene som vektlegger ytring av meninger muntlig og skriftlig. Videre er kapittelet delt i seks overordnede deler som jeg beskriver nærmere i det følgende.

"Jeg mener at..." er kapittelets første del og formidler at elevenes egne meninger vil vektlegges i kapittelet. Denne delen av kapittelet blir en inngang til kapittelets tematikk og tar for seg grunnleggende kunnskap om argumentasjon. Her vises det til ulike måter å argumentere på. Kapittelets andre del innledes av overskriften "Retorikk". Denne delen av kapittelet vektlegger ordvalg, ytringsfrihet og leserinnlegg. Det vises her til en modelltekst utformet som et leserinnlegg. Kapittelets del tre "Snakk til mange" preges av muntlige modeller. I denne delen henvises det til Greta Thunberg, demonstrasjoner og en gjengivelse av en av Thunbergs taler. Videre blir det i del fire vist til "Å holde en appell" og tar opp aspekter som stemmebruk og fremføring. Kapittelets femte del dreier seg om "Skriv meningen din" som særlig henviser til produksjon av en tekst. I denne delen vises det til tips for å overbevise. Kapittelets sjette del formidler "Si meningen din høyt". I denne delen oppfordres elevene til å engasjere seg i demokratiske prosesser.

4.1.1.2 Oppgave 9

Oppgave 9 er hentet ut fra side 217 i Fabel 8. Oppgaven ber elevene skrive et leserinnlegg. Det vektlegges at klassen i samspill med lærer skal komme til enighet om tematikk for tekstens innhold. Elevene bes tenke seg til at leserinnlegget skal publiseres i enten skoleavisen eller på en debattside. Det kommer her frem at målgruppen for teksten er ungdom. Videre vektlegges støtte som kan hjelpe elevene med å se hvordan den ferdige teksten kan se ut (Kvistad & Otnes, 2019, s. 222) ved bruk av modelltekst og planleggingsverktøy. I denne sammenhengen vektlegges en interaksjon mellom elevene, for tips og råd til hverandres planlegging av tekst. Videre formidles det at elevene

gjærne kan prøve ut argumentene muntlig på hverandre. I oppgaveteksten vises det også til kritiske spørsmål om elevenes argumentasjon.

4.1.1.3 Oppgave 17

Oppgave 17 er hentet ut fra side 220 i Fabel 8. Oppgaven innleder med å be elevene finne et tema han eller hun interesserer seg for og har lyst til å si noe om. For utvelgelse av tematikk spør oppgaven om spesielle hendelser i elevenes nærmiljø eller om elevene interesserer seg spesielt for en sak ved hjelp av spørsmålsstilling. Videre formidles det frem at elevene skal skrive et leserinnlegg. Det vektlegges at elevene først skal planlegge skrivningen, for så å skrive teksten. Elevene bes tenke seg at leserinnlegget skal sendes til lokalavisen.

4.1.2 Kontekst 8-10

4.1.2.1 Kapitlet oppgave 13 og oppgave 14 er tilknyttet

Masteroppgavens utvalgte skriveoppgaver er tilknyttet kurs 5.4 i Kontekst 8-10, fra side 214 til side 225. Kontekst 8-10 er delt opp i deler der de bruker begrepet "kurs" som betegnelse på lærebokas ulike kapitler. I denne masteroppgaven benytter jeg meg av begrepet kapittel for å betegne Kontekst 8-10 sine kurs. Kapitlet i Kontekst 8-10 innledes av overskriften "Argumenterende tekster – påvirke, drøfte og reflektere". Bruken av begrepene argumentere, påvirke, drøfte og reflektere i kapitlets tittel virker som et frampek på kapitlets hovedtematikk. Kapitlet er delt i tre hoveddeler som jeg her beskriver.

Kapitlets første del innledes av overskriften "Hva er en argumenterende tekst?". Delen viser til ulike argumenterende tekster, både muntlig og skriftlig. Delen preges videre av selve argumentasjonen, altså det å drøfte og diskutere. Andre del av kapitlet handler om "Byggesteiner i argumenterende tekster" og viser til oppbygningen av argumenter. Denne delen preges av retorikk, og formidler at teksten bør bygges opp ved hjelp av påstand, begrunnelse og motargumenter. I tillegg vises det til ulike måter å argumentere på. Tredje og siste del av kapitlet preges i større grad av det å påvirke mottakeren både skriftlig og muntlig. Delen innledes av "God debattskikk" og viser til holdninger og evnen til å være saklig både ved muntlig og skriftlig tale. Videre vises det til en modelltekst utformet som et debattinnlegg. Kapitlet avslutter med reklame og kampanje som i høyeste grad har som formål å påvirke mottakeren. Her vises det til en modelltekst utformet som en kampanje.

4.1.2.2 Oppgave 13

Oppgave 13 er hentet fra side 224 i Kontekst 8-10. Oppgaven innleder med at elevene skal lage et debattinnlegg. Videre formidles det at elevene skal benytte en av modelltekstene fra kapittelet. I den sammenhengen bes elevene gjøre seg opp en mening om hva modellteksten tar opp ved hjelp av spørsmålsstilling. I oppgaven bes elevene skrive sitt eget innlegg der han eller hun presenterer sin egen mening og argumentere for den. Videre gis det opplysninger om at debattinnlegget enten skal presenteres muntlig eller skriftlig. Oppgaven formidler støttestruktur for elevens skriving ved henvisning til bruken av tipsliste (aspekter som er sentrale når debattering og drøfting).

4.1.2.3 Oppgave 14

Oppgave 14 er hentet fra side 224 i Kontekst 8-10. Elevene bes om å skrive en argumenterende tekst der han eller hun skal velge om teksten skal ha som formål å overbevise eller drøfte. Elevene gis videre valgfrihet med tanke på mottaker og publiseringsarena. Oppgaven presenterer fire problemstillinger elevene kan velge fritt mellom. Videre vektlegges det at elevene skal inngå et samarbeid med en eller flere medelever for å lage lister med argumenter og motargumenter før teksten skal skrives. Deretter bes elevene planlegge teksten. Elevene skal også innhente informasjon som skal sorteres. Som støttestruktur for elevens planleggingsprosess vektlegger skriveoppgaven femavsnittsmodellen (hjelp for å strukturere saktekster).

4.2 Kontekstualisering av skriveoppgavene

I denne delen av analysen ser jeg på hvordan skriveoppgavene innrammes ved hjelp av hovedkategoriene: teksttype, skrivesituasjon, skriverolle, mottaker og formål. Før jeg starter analysen definerer jeg kort hovedkategoriene, se delkapittel 3.2.5 *Gjennomføring av analyse* for kategoriernes kriterier.

Teksttype dreier seg om hva slags tekst eleven bes skrive. Skrivesituasjon dreier seg om situasjonen skriveoppgaven konstruerer. Skriverolle dreier seg om elevens rolle i skrivingen. Mottaker dreier seg om hvem eleven skal skrive til. Formål dreier seg om tekstens funksjon.

På bakgrunn av beskrivelsen av skriveoppgavene i kapittel 4.1 *Sammendrag av skriveoppgavene* i Fabel 8 og Kontekst 8-10 refererer jeg heretter til oppgave 9, oppgave 17, oppgave 13 og oppgave 14.

4.2.1 Teksttype

I denne delen av analysen ser jeg på hva slags tekst skriveoppgaven ber elevene skrive. Det ble i denne sammenhengen interessant å se på hva slags teksttyper de ulike skriveoppgavene vektlegger.

Oppgavene viser på hver sine måter til hva slags tekst elevene skal skrive ved å benytte verbene "skriv" eller "lag". I oppgave 9 og 17 vektlegges leserinnlegg som den teksten elevene skal produsere. Dette formidles ved bruken av verbet "skriv". Oppgave 14 benytter seg også av verbet "skriv" for å formidle elevenes oppgave om å produsere en argumenterende tekst. Oppgave 13 skiller seg her ut fra de andre ved å innledningsvis benytte "lag" i forbindelse med utviklingen av debattinnlegget. Bruken av verbet indikerer ikke direkte til skriving, og fremstår for meg noe misvisende i henhold til oppgaveformuleringens videre vektlegging av skriving.

For å summere opp vektlegger skriveoppgavene leserinnlegg, debattinnlegg og argumenterende tekst som utforming av teksten elevene skal produsere.

Et sentralt funn er Fabel 8s ensidige vektlegging av at elevene skal tilnærme seg leserinnlegg, mens Kontekst 8-10 på sin side opererer med en større variasjon når det gjelder elevenes tilnærming til teksttype i skriveoppgavene.

4.2.2 Skriverolle

I det følgende analyserer jeg skriveoppgavenes formidling av elevenes rolle i skrivingen. I denne sammenhengen er det interessant å se på hvilken grad skriveoppgaven angir skriverolle, hvordan skriveoppgaven henvender seg til elevene, samt hvordan skriveoppgaven posisjonerer elevene med utgangspunkt i Otnes (2015b, s. 246) rollekategorier og Hålands (2013, s. 61) tvungen og bestemt posisjonering.

Ingen av skriveoppgavene angir eksplisitt at eleven skal gå inn i en rolle, samtidig angis det heller ikke tydelig at elevene skal skrive som seg selv. Skriveoppgavene henvender seg imidlertid direkte til elevene ved bruken av personlig pronomen i 2. person "du" i oppgaveformuleringene, og kan på bakgrunn av det betraktes som personlig. Med dette som grunnlag er det grunn til å trekke slutninger om at elevene bes om å skrive med ståsted i seg selv i de fire skriveoppgavene. Et slikt

ståsted er nært knyttet til sakpregede tekster (Otnes, 2015b, s. 243). Det er imidlertid sentralt å vise til at oppgaveformuleringen i oppgave 14 i mindre grad enn de andre benytter seg av personlig pronomener i henvendelsen til elevene. Oppgaven benytter seg derimot av imperativer, som i stor grad viser til hva elevene skal gjøre.

Videre tolker jeg oppgave 9, oppgave 17 og oppgave 13 i retning av en tvungen posisjonering av eleven. Dette er basert på Hålands (2013, s. 61) forklaring om at valgene for utforming av teksten implisitt ligger i oppgaveformuleringen. Det er likevel noen valg som legges opp til elevene selv, eksempelvis valg av tematikk. I oppgave 13 bes elevene imidlertid om å gjøre seg opp en mening om tematikken i en av kapitlets modelltekster, som videre er førende for tematikk til egen tekst. I oppgave 14 gis eleven derimot større valgfrihet når det gjelder valg for teksten. I motsetning til de andre oppgavene er tematikken direkte angitt ved hjelp av fire problemstillinger elevene kan velge mellom.

I henhold til Otnes (2015b, s. 246) rollekategorier tolker jeg oppgave 9, oppgave 13 og oppgave 14 i retning av å sette elevene i rollen som medborgere. Bakgrunnen for dette er den mer eller mindre direkte vektleggingen av påvirkning som grunnlag for teksten. Videre tolker jeg elevenes rolle i oppgave 17 mot ekspertrollen. Dette på grunnlag av at elevene i oppgave 17 inviteres til å velge tematikk han eller hun ønsker å si noe om og interesserer seg for.

Sentrale funn er at skriveoppgavene implisitt angir at elevene skal skrive med ståsted i seg selv og at skriveoppgavene direkte henvender seg til elevene i oppgaveformuleringen. Et annet interessant funn er at skriveoppgavene i stor grad vektlegger en tvungen posisjonering av elevene, med stor grad av gitte rammer. Her vises det likevel til en variasjon da oppgave 14 i større grad lar eleven stå for valgene.

4.2.3 Mottaker

I denne delen av analysen tar jeg for meg mottakerinstansen i skriveoppgavene. I den sammenhengen var det interessant å se på om skriveoppgaven oppgir mottaker, og i så fall om mottaker var kjent eller ukjent, og virkelig eller fiktiv (Otnes et al., 2021, s. 335).

I henhold til Kvistad og Otnes (2019, s. 101) trekkes viktigheten av å ha en mottaker å skrive til frem som sentralt. I oppgave 9 og oppgave 17 angis mottaker eksplisitt og beskrives henholdsvis som leserne av skoleavis, debattside og lokalavis. Oppgave 13 angir på sin side ingen mottaker. Likevel kan mottakerinstansen indirekte tolkes til å være lærer eller medelever ut fra skriveoppgavens henvisning til presentasjonsmåte av debattinnlegget. I oppgave 14 legges det imidlertid opp til at elevene selv skal velge mottaker. Dette angis eksplisitt ved bruken av imperativet "bestem".

På bakgrunn av at mottaker i oppgave 9 formidles som skoleavis eller debattside, er det en splittelse i grad av hvor kjent mottaker kan sies å være for elevene. Med utgangspunkt i å skrive et leserinnlegg til skoleavisen kan mottakerinstansen sies å være kjent, da elevene vil ha et tydelig bilde av hvem det skrives til, selv om de ikke nødvendigvis kjenner hele skolen personlig (Otnes et al., 2021, s. 336). Dersom elevene velger å rette leserinnlegget inn mot en debattside, vil mottaker imidlertid fremkomme som ukjent. I oppgave 17 bes elevene om å skrive til lokalavisen, som legger føringer om en ukjent mottakerinstans. Mottaker i oppgave 13 kan sies å være kjent med utgangspunkt i min tolkningen om at mottaker er lærer og/eller medelever. På bakgrunn av at det i oppgave 14 er opp til elevene å angi mottaker for egen tekst, har jeg ikke grunnlag for å si noe annet enn at elevene selv gis mulighet til å vektlegge kjent eller ukjent mottaker ut fra eget ønske. I den sammenhengen er det sentralt å påpeke at Otnes et al. (2021, s. 337) poengterer at skrivning til ukjent mottaker kan være mer utfordrende.

Oppgave 9, oppgave 17 og oppgave 14 kan videre kategoriseres som tilnærmet autentiske da skriveoppgavene, i henhold til Kvistad og Otnes (2019, s. 110) forklaring av tilnærmet autentisk, vektlegger at elevene skal late som de skriver til den angitte eller valgte mottakeren. Det er lite sannsynlig at leserinnlegget faktisk skal leses av angitt eller valgt mottaker, eller sendes til den angitte eller valgte publiseringsarenaen. På bakgrunn av dette konstrueres det en situasjon for elevene, som jeg analyserer nærmere i kapittel 4.2.4 *Skrivesituasjon*. I kontrast formidler oppgave 13 etter min tolkning en virkelig mottaker da lærer både i praksis og gjennom oppgaveformuleringen vektlegges som den som faktisk skal lese elevens tekst.

På bakgrunn av at tekstene elevene bes om å skrive høyst sannsynlig ikke er ment for å sende til de angitte publiseringsarenaene, er det nært foreliggende å anse læreren som den faktiske mottaker av teksten. Lærer angis ikke eksplisitt som mottaker i skriveoppgavene, annet enn i oppgave 13,

men det er likevel grunn til å tenke at elevene vil ha lærer som mottaker i bakhodet gjennom skrivningen. Elevene må dermed skrive med hensyn til to mottakere av teksten, som av Håland (2013) forklarer som den doble kommunikasjonssituasjonen.

Et sentralt funn er mottakerinstansen i større eller mindre grad eksplisitt er til stede i alle oppgaveformuleringene. Det er videre variasjon i hvilken grad oppgavene angir mottaker som kjent eller ukjent for elevene. Når det kommer til hvor virkelighetsnær mottaker er et viktig funn at skriveoppgavene særlig vektlegger en tilnærmet autentisk mottaker, hvorav kun oppgave 13 formidlet skrivning til en autentisk mottaker.

4.2.4 Skrivesituasjon

I denne delen av analysen tar jeg for meg hvilken grad skriveoppgavene konstruerer en skrivesituasjon for elevene. Ifølge Skjelbred (2014, s. 103) er blant annet skrivesituasjon viktig for å hjelpe eleven med å danne et bilde av hvem de skal forsøke å overbevise i skrivningen sin.

Oppgave 9 og oppgave 17 konstruerer skrivesituasjonen for eleven ved bruken av "tenk at.." i oppgaveformuleringen. I henhold til Otnes (2013, s. 204) konstrueres gjerne fiktive situasjoner ved bruken av "tenk deg at.." i oppgaveformuleringen. Som analysen i delkapittel 4.2.3 *Mottaker* viser kan mottaker i disse oppgavene anses som tilnærmet autentisk da elevene skal late som at teksten skal leses av den angitte mottakeren. På grunnlag av dette heller skrivesituasjonen mot en konstruert skrivesituasjon, men kan ikke sies å være full konstruert på bakgrunn av elevens ståsted i seg selv i skriveprosessen. Skrivesituasjonen kan dermed kategoriseres som tilnærmet autentisk. Videre kan også skrivesituasjonen i oppgave 14 anses som en tilnærmet autentisk på bakgrunn av dagsaktuell tematikk og den implisitte vektleggingen av at elevene skal skrive med seg selv som utgangspunkt. Det fiktive aspektet ved skrivesituasjonen i oppgave 14 dreier seg om valgfriheten elevene tillegges når det kommer til mottaker og publiseringsarena. Det naturlig å anta at mottaker antageligvis ikke vil lese teksten elevene produserer.

I oppgave 13 anser jeg skrivesituasjonen som autentisk da mottakerinstansen, som vist til i analysen i delkapittel 4.2.3 *Mottaker*, tolkes som virkelig. Den autentiske situasjonen understrekes videre av elevenes ståsted i seg selv i skriveprosessen.

Et sentralt funn er at av hovedvekten av oppgavene konstruerer skrivesituasjonen for elevene. Skrivesituasjonen kan likevel ikke sies å være hverken fullt konstruert eller fullt autentisk, på grunnlag av at det i skriveoppgavene finnes elementer fra både konstruerte og autentiske aspekter.

4.2.5 Formål

I denne delen av analysen tar jeg for meg skriveoppgavens formidling av hensikten og formålet med teksten elevene bes skrive. I denne sammenhengen benytter jeg skrivehjulets henvisning til "formålet med skrivingen" som utgangspunkt for å definere skriveoppgavens formidling av formålet. I denne sammenhengen ble det interessant å se på hvor eksplisitt formålet med skrivingen kommer til syne i skriveoppgavene.

I oppgave 9 og oppgave 17 formidler ikke oppgaveformuleringen formålet med skriving. Det kan likevel tolkes ut fra teksttype, mottaker og vektleggingen av argumentasjon, der et av formålene er å påvirke mottakeren. Grepstad (1997, s. 168) forklarer at argumentasjon dreier seg om å overvinne tvilen, som kan knyttes til påvirkning.

Oppgaveformuleringen i oppgave 14 formidler direkte til elevene at den argumenterende teksten enten skal ha som hensikt å drøfte eller overbevise mottakeren. Videre oppgis det i oppgave 13 at eleven skal uttrykke meningene sine, samt argumentere for dem. Overbevise, uttrykke meninger og argumentere er skrivehandlinger i skrivehjulet som er nært knyttet til formålet om å påvirke mottakeren, som dermed kan anses som formålet i oppgave 13 og oppgave 14. Formålet i oppgavene formidles ikke eksplisitt, men er indirekte angitt ved henvisning til skrivehandlingene. Skrivehjulets skrivehandlinger kan videre knyttes til Johnsens (1997, s. 138) vektlegging av nødvendigheten av handlingsverb i oppgaveformuleringer.

Et sentralt funn er at ingen av skriveoppgavene eksplisitt angir formålet med skrivingen. Formålet oppgis derimot indirekte eller ved at elevene må tolke seg frem til det gjennom oppgaveformuleringen. Kun to av oppgavene oppgir handlingsverb som er retningsgivende for elevenes skriving.

4.3 Skriveoppgavenes vektlegging av læringsstøtte

Som forklart innledningsvis tar analysens andre del for seg den læringsstøtten som vektlegges i skriveoppgavene. Hovedfokuset for analysen dreier seg om modellteksten som læringsstøtte, men det er det også sentralt å kort beskrive annen læringsstøtte som vektlegges da det er viktige forutsetninger for elevenes utvikling av elevene som argumenterende skrivere.

4.3.1 Modellteksten som læringsstøtte

I denne delen av analysen ser jeg på modelltekstene tilknyttet skriveoppgavene. I den sammenhengen anser jeg det som interessant å se på hvilken grad skriveoppgaven angir hensikten med å bruke modelltekst som støtte for skrivingen.

I oppgave 9 bes elevene om å benytte seg av en bestemt modelltekst som mal for egen skriving. I den forbindelse tolker jeg bruken av modellteksten til å dreie seg om både planleggingen og under selve skrivingen. Kverndokken (2014, s. 39) forklarer at bruken av modelltekster kan gi nødvendig støtte i skriveprosessen. I denne sammenhengen er det sentralt å påpeke at det er sammenheng mellom teksttypen som vektlegges i modellteksten og skriveoppgaven. Videre er det sentralt å påpeke at det i den angitte modellteksten tydelig visers til struktur, påstand og retorikk, ved hjelp av forklaringer til modellteksten i marginen.

I oppgave 13 bes elevene om å benytte én av modelltekstene fra kapittelet ved å benytte verbet "bruk". For mitt vedkommende anses dette som en utydelig formulering, men lite eksplisitt anvisning til hvordan modellteksten skal bruke som læringsstøtte. Videre vektlegger oppgaveformuleringen at elevene selv skal velge ut hvilken modelltekst de vil bruke. Kapittelet inneholder to modelltekster som i stor grad skiller seg fra hverandre når det kommer til struktur da det er to vidt forskjellige teksttyper. I den forbindelse er det sentralt å påpeke at det er sammenheng mellom teksttypen som vektlegges i skriveoppgaven og én av modellteksten. Det er også sentralt å påpeke at det i begge de angitte modelltekstene vises til en form for forklarende støtte til modelltekstene i form av anvisninger til påstander og retorikk.

Oppgave 17 og oppgave 14 henviser ikke til bruk av modelltekst i oppgaveformuleringen.

Et sentralt funn er at kun to av skriveoppgavene vektlegger bruken av modelltekster som skrivestøtte, og derav kun én som eksplisitt formidler hva elevene skal bruke modellteksten til. Det er videre noenlunde samsvar mellom teksttype i modelltekstene og skriveoppgavene.

4.3.2 Annen læringsstøtte

Som beskrevet innledningsvis i kapittel 4.3 *Skriveoppgavenes vektlegging av læringsstøtte* er det hensiktsmessig å beskrive hva slags skrivestøtte som vektlegges i skriveoppgavene. I denne delen nevner jeg ikke modelltekster da dette aspektet ved læringsstøtte ble beskrevet i delkapittel 4.3.1 *Modellteksten som læringsstøtte*.

I oppgave 9 vektlegges støtte fra lærer for å komme frem til tematikk, planlegging av teksten som skal skrives i form av en skriveramme, kritiske spørsmål i oppgaveformuleringen om argumentasjonen elevene benytter seg av, samt samspill med medelever for konstruktiv kritikk på egen skriveramme.

Læringsstøtten som trekkes frem i oppgave 17 vektlegger at elevene skal planlegge skriveingen.

I oppgave 13 vektlegges det at elevene skal benytte seg av en tipsliste fra en angitt side i læreboka som læringsstøtte.

I oppgave 14 formidles det at elevene skal planlegge skriveingen ved hjelp av en disposisjon, samt brukt en femavsnittsmodell for denne planleggingen.

I tillegg til den overnevnte læringsstøtten som vektlegges i skriveoppgavene, er også den mer klasseromsavhengige støtten, som ikke vises til i skriveoppgavene, ansett som viktig. Den klasseromsavhengige støtten, slik som lærerens støtte før, underveis og etter skriveingen eller annen her-og-nå støtte, er en form for læringsstøtte som ikke beskrives nærmere, da denne masteroppgaven fokuserer på modelltekst som støtte til skriveoppgaven.

5 Drøfting

I de foregående kapitlene har jeg presentert masteroppgavens teoretiske grunnlag, metodisk tilnærming og funn. I denne delen av masteroppgaven diskuteres funnene i lys av teori om skriveoppgaver, argumenterende tekster og sosiokulturell læringsteori. Jeg ser her på sammenhengen mellom teori og de utvalgte skriveoppgaver i Fabel 8 og Kontekst 8-10.

Studien har undersøkt problemstillingen:

Hvordan innrammes skriveoppgavene i kapitlene om argumenterende tekster i Fabel 8 og Kontekst 8-10, og på hvilken måte legger oppgavene til rette for elevenes skrivning av argumenterende tekster?

Problemstillingen har blitt undersøkt ved hjelp av forskningsspørsmålene:

- *Hvordan vektlegger skriveoppgavene modelltekster som støtte for elevenes skrivning av argumenterende tekster?*
- *Hvor tydelig er elevenes oppdrag formidlet i skriveoppgavene?*

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan et utvalg skriveoppgaver i et utvalg norskbøker for ungdomstrinnet, kan stimulere til utvikling av argumenterende skrivere gjennom tydelige føringer og støtte i skriveoppgavene. Analysen baserte seg på hvilke kontekstuelle føringer skriveoppgaven ga elevene, samt i hvilken grad skriveoppgavene vektlegger modelltekster som læringsstøtte til elevenes skriveprosess.

I denne delen er drøftingen systematisert under følgende overordnede overskrifter: Tydelighet og innramming, Kontekstualisering av skriveoppgavene, Modellteksten og Teksttype. Disse er igjen systematisert i underpunkter formulert som spørsmål som danner utgangspunkt for drøftingen basert på mine funn. Funn som er felles i begge bøker drøftes samlet. I skriveoppgavene har jeg funnet mange felles egenskaper ved oppgavene, der er aktuelt navngis den respektive boken.

5.1 Tydelighet og innramming

5.1.1 Hvor eksplisitt er elevenes oppdrag til stede i oppgaveformuleringen?

Funnene mine viser at oppgaveformuleringene varierer i graden av hvor direkte oppdraget formidles i begge lærebøkene. Ifølge Otnes et al. (2021, s. 314) defineres oppdraget som den delen av oppgaveformuleringen som sier hvordan det skal skrives, ofte gjennom henvisning til sjanger eller skrivehandling. Johnsen (1997, s. 138) understreket nødvendigheten av sentrale handlingsverb for å kunne gi elevene "sentrale holdepunkter for selve skrivearbeidet". Dette fremkommer som det viktigste formelle kriteriet for tydeliggjøring av skriveoppdraget (Johnsen, 1997, s. 139). Mine funn viser at de to skriveoppgavene i Kontekst 8-10 viser til skrivehandlinger som elevene skal benytte seg av i skrivningen. Skrivehandlingene bidrar til å tydeliggjøre elevenes hovedoppgave i den selvstendige skriveprosessen. I henhold til å skulle gi elevene presise skriveoppgaver anser jeg bruken av handlingsverb i oppgaveformuleringen som et positivt funn. Skrivehandlingene er uttrykket i form av handlingsverb, som Johnsen (1997, s. 139) understreket som en sentral forutsetning å gi elevene retning på arbeidet. Funnene viser videre eksempler på oppgaver der skriveoppdraget ikke er eksplisitt angitt. Disse oppgavene mangler forklarende handlingsverb, noe som gjør at jeg opplever skriveoppgaven noe utydelig. En interessant observasjon her er at skriveoppgavene i Fabel 8 mangler de handlingsgivende verbene som henviser til hvordan elevene skal skrive og tilnærme seg mottakeren. I disse oppgavene må handlingen derimot tolkes ut fra andre aspekter ved oppgaven, som eksempelvis mottakerinstansen eller publiseringsarena. Skillet mellom de to lærebøkene når det gjelder tydelighet i skriveoppdraget er påfallende i henhold til Kvistad og Smemo (2015, s. 222) som poengterer viktigheten av presise oppgaveformuleringer for at elevene skal utvikle seg som *argumenterende* skrivere.

Ifølge Skjelbred (2014, s. 103) er det sentralt at skriveoppgavene inneholder konkrete spørsmål eller problemstillinger for å utvikle elevene som argumenterende skrivere. Det er derfor interessant å se på hvilken grad skriveoppgavene benytter seg av konkrete spørsmål eller problemstillinger for å gi elevene tydelig og presis skriveoppgave. Mine funn viser at skriveoppgavene i liten grad benytter seg av problemstillinger. Funnene viser at én av skriveoppgavene i Kontekst 8-10 benytter problemstilling for å angi tematikken elevene skal forholde seg til. Det er i større grad benyttet spørsmålsstilling i oppgaveformuleringene. Funnene viser at spørsmålsstilling gjerne benyttes der skriveoppgavene ikke angir tydelige rammer, eksempelvis for å få elevene til å reflektere rundt

aktuell tematikk for skriveingen. Dette blir langt på vei en støtte for å føre elevene inn i en hensiktsmessig tankegang for å definere skriveoppgavens rammer.

5.1.2 I hvilken grad rammes skriveoppgavene inn?

I lys av problemstillingen er det interessant å se på hvordan skriveoppgavene rammes inn. Funnene viser at det er variasjon når det kommer til graden av innramming av skriveoppgavene i henhold til tydeliggjøring av skriveoppdraget, informasjonsmengden, hjelpespørsmål og annen form for utdypning av skriveingen. Ifølge Otnes et al. (2021, s. 318) er det i tidligere oppgaveforskning forsøkt å kategorisere skriveoppgaver etter omfang. I teoridelen har jeg beskrevet Brossels (1983, s. 166) kategorier "low, moderate og high information load". Skriveoppgavene som er undersøkt i denne masteroppgaven kan henholdsvis plasseres i kategoriene "low" og "moderate information load". Skriveoppgavene formidler i ulik grad skriverolle, mottaker og formål. En skriveoppgave av skriveoppgavene i Kontekst 8-10 skiller seg ut ved å angi teksttype og tema, men åpner ellers for valgfrihet når det gjelder andre aspekter ved skriveingen. Denne skriveoppgaven heller dermed mer mot lav grad av informasjonsmengde enn de tre resterende oppgavene som i større grad inviterer elevene til skriveing ved hjelp av angitt skrivemåte, med mer eller mindre henvisning til om mottaker og skriverolle ved hjelp av forklaringer og hjelpespørsmål, og implisitt angivelse av formål. I henhold til Brossels (1983, s. 166) kategorier vektlegges det at oppgaver med "moderate information load" gir elevene de beste forutsetningene for skriveing. Kvistad og Smemo (2015, s. 226) forklarer at det er helt sentralt å finne en balanse mellom styring og frihet i skriveoppgavene. Mitt synspunkt er at for mange føringer kan virke hemmende for elevenes skriveing av argumenterende tekster. Dette synet støttes ved Petersons (2001, s. 16) forklaring om at valgmuligheter innen tematikk, form og mottaker er en faktor som gjør at elevene skriver bedre. Kvistad og Smemo (2015, s. 226) understreker også nødvendigheten av å finne en balansegang mellom retningslinjer og frihet i oppgaveformuleringene. På bakgrunn av dette bør det legges til rette for å gi elevene valgmuligheter innen visse aspekter, og mer styring på annet.

5.2 Kontekstualisering av skriveoppgavene

5.2.1 I hvilken grad designer skriveoppgavene en kontekst for elevenes skriveing?

Gjennom analysen har jeg kommet frem til at skriveoppgavene implisitt ber elevene om å skrive med ståsted i seg selv. Et kjennetegn på gode skriveoppgaver er at den angir føringer om hvordan

den videre teksten skal skrives (Otnes et al., 2021, s. 379). Kvistad og Onstad (2019, s. 101) vektlegger nødvendigheten av å spesifisere skriverolle, mottaker og formål. Analysen viser at skriveoppgavene formidler en forventning om at elevene skal skrive med seg selv som utgangspunkt. Denne forventningen kommer til uttrykk gjennom skriveoppgavenes direkte henvendelse til elevene. Utover dette viser mine funn at skriveoppgavene ikke eksplisitt definerer elevenes skriverolle. I denne sammenhengen er det sentralt å reflektere rundt hvor eksplisitt det er naturlig å definere elevenes skriverolle. Er det i tydelig nok å henvende seg direkte til elevene slik som skriveoppgavene gjør? Jeg anser skriverolle nært knyttet til teksttype, som i seg selv gjerne fører med noen føringer om elevenes skriving. I sakpreget skriving er det naturlig å skrive med ståsted i seg selv (Otnes, 2015b, s. 243). På bakgrunn av dette kan det diskuteres om teksttype kan gi den nødvendige informasjonen om elevenes skriving, da dette ikke eksplisitt angis i skriveoppgavene.

Videre viser funnene i analysen at det er variasjon når det gjelder skriveoppgaves formidling av mottaker: skriveoppgavene i Fabel 8 formidlet eksplisitt mottaker, mens én av oppgavene i Kontekst 8-10 formidlet mottaker implisitt, mens den andre skriveoppgaven i Kontekst 8-10 la opp til at elevene selv skulle velge mottaker. For elevenes mestring av skriftlig tekster trekkes mottakerinstansen frem for helt sentralt. Ifølge Smith og Swain (2011, s. 3) bør mottaker være tydelig klargjort og spesifisert i skriveoppgavene. Det trekkes også frem at mottakeren blir en slags medskaper i teksten da elevene skriver med utgangspunkt i mulige reaksjoner fra mottaker (Hoel, 1997, s. 30). På bakgrunn av dette anser jeg mottaker for viktig for elevenes skriving. I henhold til skrivehjulet er overbevisende tekster en type "du"-orientert teksttype, som i stor grad retter seg mot mottakeren (Iversen & Otnes, 2016, s. 29). Analysen viser at læreverkene i ulik grad gir elevene mottakere å skrive til. Et interessant funn er at Fabel 8 konsekvent angir mottaker for elevenes skriving gjennom å konstruere skrivesituasjonen, mens Kontekst 8-10 i større grad implisitt angir mottaker, samt legger opp til at elevene selv skal velge mottakerinstansen. Variasjonen i mottakerinstansen er et sentralt funn i henhold til Smith og Swains (2011, s. 3) vektlegging av å presisere mottaker. Samtidig er valgfriheten når det gjelder mottakerinstansen et sentralt funn i henhold til Peterson (2001, s. 16) vektlegging av elevenes engasjement. Forskergruppa fra NWP fant følgelig ut at elevenes engasjement oppsto når de fikk valgfrihet over blant annet mottakerinstansen (Peterson, 2001, s. 16). Motivasjon og engasjement er allmenn kjent som en sentral faktor for elevenes prestasjoner på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015). På bakgrunn

av Peterson (2001, s. 16) behøver ikke unnlattelsen av mottakerinstans å anses som negativt. Det kan tenkes at engasjementet kan bidra positivt på elevenes skriveprestasjoner og dermed bidra positivt på deres utvikling som argumenterende skrivere.

Et annet sentralt funn når det gjelder mottakerinstansen er at skriveoppgavene med eksplisitt angitt mottaker konstruerer skrivesituasjonen for elevene. Skriveoppgavene angir i liten grad autentiske mottakere, med unntak av én oppgave der oppgaveformuleringen tilsier at mottaker faktisk skal møte teksten elevene skriver. Et sentralt funn i denne sammenhengen er at møtet mellom mottaker og tekst skal skje i skolesammenheng, som videre gir teksten en reell mottaker. I mitt datamateriale finnes det ingen eksempler på oppgaver som gir elevene en reell mottaker utenfor skolekonteksten.

Analysen viser videre at skriveoppgavene i stor grad konstruerer en situasjon for elevene. Otnes et al. (2021, s. 337) poengterer at det i skolekontekst ofte er nødvendig å konstruere både skrivesituasjoner og mottakere for elevenes skriveprosess. Jeg tolker dette som sentralt for å gi elevene retning for skrivingen. Som analysen viser er ikke skrivesituasjonene hverken fullt konstruerte eller fullt autentiske, da elevene skal skrive med seg selv som utgangspunkt til konstruerte mottakere i konstruerte situasjoner.

Et av hovedfunnene i analysen var skriveoppgavene i liten eller ingen grad formidlet et formål for skriving. Smith og Swain (2011, s. 3) poengterte viktigheten av et tydelig angitt formål. Skrivesenteret (u.å.) understreker videre at formålet med skrivingen anses som helt nødvendig, men det ble likevel vist til at mange av elevenes skrivesituasjoner i skolen var uten tydelig formidlet formål. Mitt funn samsvarer i stor grad med SKRIV-prosjektets funn når det gjelder skriveoppgaver uten tydelig angitt formål. I skriveoppgavene må formålet med den videre skrivingen tolkes ut fra angitt mottaker og skrivemåte. På bakgrunn av dette ligger det derfor en forutsetning om sjangerbevissthet hos elevene. Av denne årsak anses nettopp skriveoppgavenes vektlegging av modelltekstene som interessante. Dette diskuterer jeg nærmere i kapittel 5.3 *Modelltekstene*. Analysen viser videre at de angitte teksttypene leserinnlegg, debattinnlegg og argumenterende tekster, kan kobles til Skrivehjulets formål "å påvirke" på bakgrunn av skrivehandlingene slike tekster gjerne dreier seg om. Forskningen fra det norske SKRIV-prosjektet og sentral teori i kapittel 2. *Teoretisk rammeverk* angir formålet som retningsgivende for elevenes skriving og avgjørende for

deres prestasjoner. Det er derfor interessant å stille seg spørsmål om hva som er grunnen til at formål ikke eksplisitt angis. Otnes (2013, s. 207) forklarer at det i skriveoppgaver med angitt mottaker vil være mulig å tenke seg til formålet med skrivingen. Videre fremsto de angitte skrivehandlingene i Kontekst 8-10 som retningsgivende for å kunne tolke et formål i skriveoppgavene. På grunnlag av dette er det interessant å stille seg spørsmålet om skriveoppgaver som formidler formålet med skrivingen gjennom tolkning av andre aspekter ved skriveoppgaven vil oppleves eksplisitt "nok" for elevene? Dette er faktorer som er vanskelig å definere kun ved å undersøke skriveoppgavene, og ville krevd en videre vurdering av tekstene elevene produserer med utgangspunkt i de bestemte skriveoppgavene slik de er formulert. Samtidig er det i denne sammenhengen aktuelt å trekke inn at jeg ikke har datagrunnlag vedrørende lærerens formidling av skriveoppgavene, forarbeid til skriveoppgavene eller eventuelle tillegg til skriveoppgavene, som kan være utslagsgivende for elevenes utvikling som argumenterende skrivere. I denne sammenhengen er det sentralt å nevne at lærebokas lærerveiledning mulig kan inneholder føringer i henhold til hva lærer eventuelt skal tillegge skriveoppgavene, som kan fungere retningsgivende for elevenes skriving.

5.3 Modellteksten

5.3.1 Hvordan skal elevene nyttiggjøre seg av modellteksten?

Analysen viste at to av skriveoppgavene vektla modellteksten som læringsstøtte til elevenes skriveprosess. Et sentralt funn i denne sammenhengen var den varierende formidlingen av hvordan elevene skulle nyttiggjøre seg av modellteksten som støtte for egen skriving. Håland (2016, s. 94) poengterte at fordelene med å bruke modelltekster i undervisning er at den bidrar til å synliggjøre struktur, samt bestemme retning for elevenes skriving og gi synlige mål (Halsan, 2014). Hoel (1997, s. 31) hevder at en av elevenes utfordringer i egen skriveprosess kan forankres i manglende kjennskap til de språklige retningslinjene innenfor det bestemte diskursmiljøet. Videre hevdet Håland (2016, s. 56) at imitasjon i skriveopplæringen kan bidra til å utvikle elevene som skrivere. Dette taler for bruken av modellteksten som støtte i skriveprosessen. Et interessant funn er at den ene skriveoppgaven, i Fabel 8, tydelig formidler at modellteksten skal brukes som en mal. Materialet viser at oppgaven spesifiserer hvilken modelltekst elevene skal bruke. Her står modelltekstens teksttype og teksttypen skriveoppgaven formidler at elevene skal benytte seg av i stil til hverandre, som muliggjør imitasjon. Ifølge Vygotskys tanke sett var det helt vesentlig at

imitasjonen var innenfor elevenes nærmeste utviklingszone for at imitasjon skulle være mulig (Hoel, 1997, s. 34-35). Håland (2016, s. 56) understreker at dersom avstanden til modellteksten blir for stor vil ikke elevene klare å nyttiggjøre seg av den. Den andre oppgaven, i Kontekst 8-10, viser på sin side ikke hvordan elevene skal benytte seg av modellteksten. I henhold til Kvistad og Smemos (2015, s. 222) poengtering av presisjon i oppgaveformuleringen kan en utfordring i denne sammenhengen antas å være hvordan elevene skal nyttiggjøre seg av modellteksten for at den skal bidra til nødvendig støtte. Et annet sentralt funn er at oppgaveformuleringen til skriveoppgaven i Kontekst 8-10 ikke spesifiserer hvilken modelltekst elevene skal benytte, som igjen kan føre til utfordringer med tanke på å skulle bruke modellteksten på en hensiktsmessig måte og som støtte. Hoel (1997, s. 34-35) taler for at elevene ikke vilkårlig kan velge hva som skal imiteres. Selv om oppgaven vektlegger valgfrihet overfor modelltekst, skjer det innenfor definerte rammer i form av et begrenset utvalg modelltekster. Det kan likevel ikke sies å være helt uproblematisk på bakgrunn av beskrivelsen på bakgrunn av Hoel (1997, s. 34-35) vektlegging av definerte rammer for valg av modelltekst. For at modellteksten skal fungere som en stilistisk modell og støtte for elevenes utforming av egen tekst anser jeg det som avgjørende at det er et visst samsvar mellom det elevene bes gjøre og modelltekstene. Dette i tråd med den sosiokulturelle teoriens vektlegging av å møte elevene innenfor den nærmeste utviklingssonen, der læring og utvikling skjer (Hoel, 1997, s. 23).

5.3.2 Hvordan kan modellteksten fungere som læringsstøtte for elevenes skriving av argumenterende tekster?

Analysen fastslo at skriveoppgavene, som benyttet seg av modelltekst som læringsstøtte, varierte i grad av formidling om modelltekstens bruksområde. Som beskrevet i delkapittel 4.3.1

Modellteksten som læringsstøtte poengterer den ene skriveoppgaven eksplisitt at modellteksten skal benyttes som mal, mens den andre skriveoppgaven kun viser til at elevene skal benytte seg av en modelltekst. I denne sammenhengen er det hensiktsmessig å kort se på hvordan modelltekstene kan støtte oppunder elevenes utvikling som argumenterende skrivere. Skjelbred (2014, s. 103) poengterer at det er nødvendig å gi elevene støtte og retning for hva slags argumenter som kan være hensiktsmessige å benytte seg av i tekstproduksjonen. Halsan (2014) understreker på sin side at bruken av modelltekster bidrar til at elevene skriver bedre. Analysen viser at modellteksten i Fabel 8 konkret viser til hva slags argumenter som er brukt i modellteksten ved å henvise til retoriske virkemidler gjennomgående i teksten. På en slik måte får elevene synliggjort argumentasjonen og i hvilken grad de spiller på mottakerens følelser, tillit til teksten eller fornuft,

altså de retoriske virkemidlene. Videre synliggjør modellteksten strukturelle aspekter ved eksplisitt henvisning til innledning og avslutning. Igland (2007, s. 281) trekker frem at et av målene med modelltekster er å gi elevene strukturelle og stilistiske mønstre som kan fungere som støtte til elevenes egen skriving. I henhold til viktigheten av å gi elevene presise skriveoppgaver for å utvikle dem som argumenterende skrivere (Skjelbred, 2014, s. 103), kan den utydelige oppgaveformuleringen i Kontekst 8-10 vedrørende modellteksten tenkes å ikke gi elevene nødvendige forutsetninger for å benytte modellteksten som støtte. Bruken av støtte til modelltekstene er også til stede i Kontekst 8-10, men i en mer snever grad. Her er det sentralt å stille seg spørsmålet om modelltekstene vil fungere optimalt som støtte i seg selv, eller hvilke grad læreren vil være avgjørende for elevenes utbytte av modellteksten. I henhold til Kverndokken (2014, s. 39) er det lite hensiktsmessig å la elevene sitte alene med modelltekstene. Det er derfor grunn til å tenke at støtte fra modelltekster i skriveprosesser der det vektlegges at elevene skal arbeide selvstendig kan være hensiktsmessig. Videre er det på bakgrunn av Kverndokken (2014, s. 39) sentralt å tenke at optimal bruk av modelltekster for å utvikle elevene som skrivere krever lærerens støtte i forkant av skriveprosessen.

Bruken av modelltekster i undervisningen understrekes som viktig i den sosiokulturelle læringsteorien, i den australske sjangerpedagogikken og i sentral skriveteori benyttet i denne masteroppgaven. Mine funn i analysen viser imidlertid at noen av skriveoppgavene som er undersøkt ikke vektlegger at elevene skal benytte seg av modelltekster. Det er i denne sammenhengen interessant å nevne den amerikanske skrivepedagogikken som problematisert modelltekstene fordi det ville gi elevene relativt faste mønstre å forholde seg til (Hertzberg, 2011). Den amerikanske skrivepedagogikken viste likevel til at det er nødvendig at elevene får kjennskap med ulike sjanger, men at det ikke var nødvendig med den eksplisitte støtten fra læreren for å finne hovedtrekk i tekstene. Det er derfor grunn til å tenke at elevene likevel å må få et bevisst forhold til ulike teksttyper for å kunne mestre skrivingen, selv om det ikke nødvendigvis trenger å være gjennom lærerstyrt bruk av modelltekster (Torvatn, 2009, s. 318).

5.4 Teksttype – dekkende nok?

5.4.1 Er teksttypen som formidles i skriveoppgavene dekkende nok i henhold til elevenes skriveutvikling av argumenterende tekster?

Analysen viste at det var variasjon når det gjaldt lærebøkernes vektlegging av teksttype i skriveoppgavene. Funnene viser at Fabel 8 ensidig vektlegger leserinnlegg som den type tekst elevene skal tilnærme seg. Her er det videre sammenheng mellom skriveoppgavens vektlegging av teksttype og den angitte modellteksten. Kontekst 8-10 angir på sin side større variasjon ved å benytte to ulike teksttyper i sine skriveoppgaver. Her er det videre variasjon når det gjelder samsvaret med de angitte modelltekstene. Det er til dels et samsvar da den ene modellteksten står i stil til teksttypen som vektlegges i skriveoppgaven. Den andre modellteksten samsvarer ikke med teksttypen elevene bes skrive i skriveoppgaven. Jeg anser derfor denne modellteksten som lite egnet for å skulle gi elevene den nødvendige læringsstøtten de gjerne har behov for i skrivesituasjoner. I Fabel 8s innledningskapittel poengterer at elevene skal fordype seg i enkelte sentrale ting. Det aktuelle kapittelet i Fabel 8 preges av leserinnlegg, både når det gjelder modellteksten og skriveoppgavene, og det er derfor grunn til å anta at leserinnlegg, vil være dekkende i henhold til kapitlenes vektlegging av hva som skal læres. I denne sammenhengen er undervisningstrinnet lærebøkernes er rettet inn mot sentralt å nevne. Fabel 8 rettes mot åttende trinn, mens Kontekst 8-10 rettes seg mot alle trinn på ungdomstrinnet. På bakgrunn av dette er det grunn til å tenke at det i Kontekst 8-10 er nødvendig å vektlegge et større omfang teksttyper i henhold til lærebokas tilnærming til tre undervisningstrinn. Det også sentralt å tenke at Fabel 8 vil vektlegge andre type tekster i de to andre undervisningsårene på ungdomstrinnet. I denne sammenhengen er det også helt nødvendig å ta hensyn til at denne masteroppgaven kun undersøker skriveoppgaver i et utvalgt kapittel, og at lærebokas andre kapitler gjerne vektlegger andre type tekster.

6 Oppsummering av masteroppgavens funn

I masteroppgavens avsluttende kapittel har jeg samlet funnene fra analysen. Jeg vil foreta en oppsummering av mine hovedfunn med utgangspunkt i masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil i denne delen ikke henwise til referanser, da dette er gjort i kapittel 5.

Drøfting.

For å oppsummere tar jeg først for meg masteroppgavens forskningsspørsmål:

Hvordan vektlegger skriveoppgavene modelltekster som støtte for elevenes skriving av argumenterende tekster?

Et av hovedfunnene fra analysen var at skriveoppgavene, som vektla bruken av modelltekster, i varierende grad viste hvordan modellteksten skulle benyttes som læringsstøtte. Kun én av skriveoppgavene vektla at modellteksten skulle brukes som en mal, mens den andre oppgaven formildet kun at modellteksten skulle benyttes, ikke hvordan. I henhold til viktigheten av presisjon i oppgaveformuleringene er skriveoppgaven som presiserer at modellteksten skal brukes som en mal et positivt funn for å kunne gi elevene nødvendig støtte slik at forholdene legges til rette for å utvikle elevenes skriving av argumenterende tekster.

Hvor tydelig er elevenes oppdrag formidlet i skriveoppgavene?

Analysen viste av selve oppdraget i skriveoppgavene, som henviser til hva elevene skal gjøre, i ulik grad var angitt. Alle skriveoppgavene formidlet teksttype som i seg selv legger føringer om hva slags skriving som skal foregå. I forbindelse med teksttypene som formidles til elevene, var de fleste oppgavene retningsgivende og tydelig på en slik måte at elevene fort skulle forstå hvilken teksttype de skulle benytte seg av. Én av oppgavene, i Kontekst 8-10, viste derimot til verbet "lag" i forbindelse med formidlingen av teksttypen, noe som umiddelbart ikke direkte viser til at elevene skal produsere en skriftlig tekst. I forbindelse med skriveoppgavenes formidling av teksttype drøftet jeg viktighet av at elevene lærer å ha kjennskap og kunnskap om de angitte teksttypene for å kunne bygge opp teksten på en hensiktsmessig måte. Den sosiokulturelle teorien trekker frem stillasbygging om støtten elevene trenger for å utføre en skriveoppgave innenfor elevenes nærmeste utviklingszone. Et sentralt funn i analysen var at kun to skriveoppgaver benyttet seg av handlingsgivende verb som sterkt indikerer hvordan elevene skal skrive teksten. Som tidligere beskrevet i masteroppgaven er handlingsverb ansett som helt sentralt for å tydelig vise elevene hva de skal gjøre i skriftlig tekstproduksjon.

I det følgende vil jeg oppsummere funnene i henhold til masteroppgavens problemstilling:

Hvordan innrammes skriveoppgavene i kapitlene om argumenterende tekster i Fabel 8 og Kontekst 8-10, og på hvilken måte legger oppgavene til rette for elevenes skriving av argumenterende tekster?

De utvalgte skriveoppgavene innrammes i varierende grad ved hjelp av henvisning til skriverolle, mottaker, skrivesituasjon og teksttype. Funnene viste at skriveoppgavene i varierende grad vektla ulike former for innramming. Hovedvekten av skriveoppgavene formidlet skriverolle, teksttype og konstruerte en skrivesituasjon for elevene. Konstruksjon av skrivesituasjon anses å være nødvendig for elevenes tekstskriving i skolekontekst. Kun én av oppgavene viste til en autentisk skrivesituasjon. Mottakerinstansen ble også angitt i skriveoppgavene, men i varierende grad av tydelighet.

I henhold til Brossels kategorisering av skriveoppgaver kan hovedvekten av skriveoppgavene kategoriseres etter "moderate information load". At hovedvekten av skriveoppgavene kan kategoriseres innenfor "moderate information load" er et positivt funn i henhold til å gi elevene de beste føringene for skriftlig tekstskaping. Elevene settes her i en tvungen posisjonering, der de fleste valgene ligger implisitt i oppgaveteksten i tråd med viktigheten av å gi presise skriveoppgaver. Funnene viste også at én enkelt skriveoppgave i Kontekst 8-10, i stor grad henviste elevene til å foreta egne valg med tanke på skrivingsrammer. På bakgrunn av valgmulighetene posisjoneres elevene som bestemt selvposisjonering. I denne skriveoppgaven var kun tematikken satt gjennom forhåndsbestemte problemstillinger. Denne oppgaven retter seg i større grad mot Brossels kategori "low information load". Likevel viser skriveoppgaven eksplisitt til valgene elevene må foreta seg, som gir en retning for deres valgmuligheter. Skriveoppgavene kan i henhold til den sosiokulturelle teorien om skriveutvikling fungere som et stillas for elevenes skriving da det dreier seg om den støtten elevene trenger for å utføre skriveoppgaven. I den forbindelse anså jeg innrammingen av skriveoppgavene som en helt sentral faktor for elevenes skriving, da ulike egenskaper ved skriveoppgavene kan bidra til å gi retning på elevenes skriftlige tekstformidling.

Den sosiokulturelle teorien vektlegger viktigheten av å bygge et skrivemiljø som gir støtte til elevenes skriveprosess, i denne sammenhengen anser jeg både skriveoppgavens tydelighet og føring, samt læringsstøtte som viktig. Funnene i analysen viser at skriveoppgavene la til rette for elevenes skriving gjennom føring i skriveoppgavene og ved hjelp av ulik læringsstøtte. Passende

støtte innenfor elevenes nærmeste utviklingssone trekkes frem som viktig for å kunne legge til rette for elevens skriving. I denne masteroppgaven lå fokuset på modellteksten som læringsstøtte i skrivingen. Modellteksten kan bidra med stilistisk og strukturell hjelp når elevene selv skal utforme egen argumenterende tekst. I tillegg kan modellteksten fungere som en inspirasjonskilde til elevenes skriving av argumenterende tekst, i form av tematikk og retoriske virkemidler.

Det er sentralt å påpeke at formålsaspektet som er sentralt for å gi elevene en tydelig hensikt med skriveoppgaven, ikke er eksplisitt angitt i de undersøkte skriveoppgavene. Dette funnet er i tråd med SKRIV-prosjektet som viste til at formål ofte var underkommunisert i skriveoppgavene prosjektet undersøkte.

Skriveoppgavene vektla bruken av modelltekster ulikt da de formidlet at modellteksten skulle brukes som mal eller at elevene selv skulle bestemme bruken av modellteksten. Skriveoppgavene i kapitlene om argumenterende tekster i la til rette for elevenes skriving med bruk av varierende føringer. Innrammingen av skriveoppgavene viste seg å hovedsakelig ligge innenfor Brossels kategori "moderate information load". I denne masteroppgaven har jeg synliggjort at skriveoppgavene om argumenterende tekster i Fabel 8 og Kontekst 8-10 legger til rette for elevenes skriving av argumenterende tekster ved bruk av noe ulike egenskaper i skriveoppgavene.

Referanser

- Applebee, A. N. & Langer, J. A. (2011). A Snapshot of Writing Instruction in Middle Schools and High Schools. *English journal*, 100(6), 14-27. Hentet fra <https://ezproxy1.usn.no:3215/docview/875295901/fulltextPDF/55A4C0A06A5E4235PQ/1?acountid=43239>
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse : en praksisorientert metode* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? I G. Imsen (Red.), *Det ustyrilige klasserommet : om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berge, K. L. (2005). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse : B. 2 : Norskeksamen som tekst* (bd. B. 2). Oslo: Universitetsforl.
- Berge, K. L. (2014). Å kunne uttrykke seg skriftlig. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk : en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivetdiskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skrivediskurser-i-norskfaget---en-analyse-av-hvordan-norsklarere-gir-skriveoppgaver-pa-attende-trinn/>
- Brossell, G. (1983). Rhetorical Specification in Essay Examination Topics. *College English*, 45(2), 165-173. <https://doi.org/10.2307/377224>
- Christiansen, A. (2021). Hva slags lærebøker trenger vi til Fagfornyelsen? Hentet fra <https://nffo.no/aktuelt/nyheter/hva-slags-laereboker-trenger-vi-til-fagfornyelsen>
- Cohen, L., Morrison, K. & Manion, L. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition. utg.). London, New York: Routledge.
- Eritsland, A. G. (2004). *Skrivepedagogikk : teori og metode*. Oslo: Samlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisningen.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research : an introduction* (8th. utg.). Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Gardner, T. (2008). *Designing Writing Assignments* National Council of Teachers of English. Hentet fra <https://wac.colostate.edu/docs/books/gardner/designing.pdf>
- Gilje, N. & Grimen, H. (2019). Hermeneutikk: forståelse og mening. I S. Tønnessen (Red.), *Vitenskapsteori og etikk for samfunnsvitenskap og humaniora : tekstsamling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., ... Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitet i Oslo. Hentet fra https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer : sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Samlaget I samarbeid med Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Halsan, A. (2014). Elever skriver bedre med gode eksempler. Hentet 08.04.2021 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-universitetet-i-stavanger/elever-skriver-bedre-med-gode-eksempler/573271>

- Hertzberg, F. (2011). Oppskrift for god skriving. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/oppskrift-for-god-skriving/>
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (bd. nr 105). Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar : for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H. & Ødegaard, H. (2020). *Fabel 8 : norsk for ungdomstrinnet* (1. utg.). Oslo: Aschehoug undervisning.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet : Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonere seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* University of Stavanger, Norway. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/handle/11250/185951>
- Håland, A. (2016). *Skredidaktikk : korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforl.
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta didactica Norge*, 12(1). <https://doi.org/10.5617/adno.4820>
- Igland, M.-A. (2007). "Svinaktig vanskelig"? : skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid 1: Skriving i arbeidsliv og skole* (s. 277-291). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive : tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johansen, E. B. (1997). Oppgavetekst og dannelse : artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991. I (Vol. 6). Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo Universitetsforl.
- Johansen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap : innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jørgensen, C. & Onsberg, M. (2008). *Praktisk argumentation* (3. utg.). København: Nyt Teknisk Forlag.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget? Hentet fra http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/NL4_13_Kva_er_fagskriving_i_norskfaget.pdf
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014). *Argumenterende skriving*. Trondheim: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2015). *Å lede gode skriveprosesser : eksplisitt skriveopplæring i klasserommet*. Trondheim: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Motivasjon og mestring for bedre læring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/ffb297588bfd4ddbbecd18011afdf078/f-4276-b_web-2.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Fornyer innholdet i skolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskaiping: øve eller skape selv? Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodeller og samforfatterskap. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep :*

- om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning. Bergen: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Kvistad, A. H. & Otnes, H. (2019). Mottakerinstansen i skoleskriving – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordic journal of literacy research*, 5(2), 100-119.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1644>
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning : ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen,Oslo: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Kvithyld, T. & Kringstad, T. (u.å.). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skrivning på ungdomstrinnet. Hentet fra
<https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/teoretisk-bakgrunnsdokument-skriving-revidert.pdf>
- Matre, S. (2006). Innleiing. I S. Matre (Red.), *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Matre, S. (2009). Sosiokulturelle aspekt. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk : ei grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd. utg.). Los Angeles: Sage.
- Maybin, J., Mercer, N. & Stierer, B. (1992). «Scaffolding» Learning in the Classroom. I K. Norman (Red.), *Thinking Voices : The Work of National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=7>
- Ongstad, S. (2009). Kan skriveutvikling planlegges? Enkelteleven i møte med skolens oppgavekultur. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforl.
- Opplæringslova. (1998a). Forskrift til opplæringslova (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_21_-_%C2%A717-1
- Opplæringslova. (1998b). Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Otnes, H. (2013). Fiktive roller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver. I E. Maagerø, B. Aamotsbakken & N. Askeland (Red.), *Læreboka : studier av ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika.
- 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 skrivning, lesing og literacy*. Bergen: Fagbokforl.
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning : ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen,Oslo: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Otnes, H. (2015b). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning : ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen,Oslo: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Otnes, H., Solheim, R. & Matre, S. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa : forskningsfunn og praksiserfaringar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Peterson, A. (2001). NAEP/NWP Study Link Between Assignments, Better Student Writing. *The Voice*. Hentet fra
https://archive.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/1427/NAEP_NWP_Study.pdf?x-r=pcfile_d
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.

- Ruth, L. (1982). Sources of Knowledge from Theory and Research. I J. Gray & L. Ruth (Red.), *Properties of Writing Tasks: A Study of Alternative Procedures for Holistic Writing Assessment*. Berkeley, CA: University of California.
- Ruth, L. & Murphy, S. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing*. New York: Ablex Publishing Corporation.
- Rønning, W. M. (2008). *Læreplan, læreverker og tilrettelegging for læring : analyse av læreplan og et utvalg læreverker i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Skar, G. B. U. & Aasen, A. J. (2018). Å måle skriving som grunnleggende ferdighet. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.6280>
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst : et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skrivesenteret. (2013, 14.juni). Skrivetrekanten. Hentet 16.05.2021 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanten-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>
- Skrivesenteret. (2014, 01.september). Normprosjektet. Hentet 12.05.2021 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/normprosjektet/>
- Skrivesenteret. (u.å.). Skrivehjulet. Hentet 21.05.2021 fra <http://norm.skrivesenteret.no/skrivehjulet/>
- Smidt, J. (2008). Skriving og skriveformål - barns og unges veier til ulike fag. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforl.
- Smidt, J. (2009). Ulike syn på skriving og skriveundervisning. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk : ei grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I A. J. Aasen, R. Solheim & J. Smidt (Red.), *På sporet av god skriveopplæring : ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Smith, M. A. & Swain, S. (2011). Wise eyes. Prompting for Meaningful Student Writing. Hentet fra https://archive.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/15440/Wise_Eyes.pdf?x-r=pcfile_d
- Säljö, R. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Saabye, M. (Red.). (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Oslo: Pedlex.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Torvatn, A. C. (2009). Sjangeropplæring - eksplisitt eller implisitt? I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk : ei grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er kjernelementer? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/oppdrag-og-bakgrunn/1.2.-definisjon-av-laremidde/>
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2014). Ulike tilnærminger til læring IJ. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk : en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wittek, L. & Dale, E. L. (2013). Skriving som læringsressurs sett i lys av Vygotskys teorier. I B. Aamotsbakken & N. Askeland (Red.), *Syn for skriving : læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Aamotsbakken, B. & Askeland, N. (2013). Læringsressurser og skriving. I B. Aamotsbakken & N. Askeland (Red.), *Syn for skriving : læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Aase, L. (1991). Den resonnerende stilen. I W. Hjellum & K. Odéen (Red.), *Skrijving i skolen : halvårsskrift for prosessorientert skrivepedagogikk : 4* (bd. 4). Oslo: LNU.

Vedlegg

Vedlegg 1: Oppgave 9 i Fabel 8

Vedlegg 2: Oppgave 17 i Fabel 8

Vedlegg 3: Oppgave 13 og oppgave 14 i Kontekst 8-10

Vedlegg 1: Oppgave 9 i Fabel 8

OPPGÅVER

SKAP


9 a Skriv eit lesarinnlegg om eit tema som klassen er blitt einig med læraren om. Tenk deg at lesarinnlegget er til skuleavisa eller til ei debattside for ungdom. Bruk lesarinnlegget på side 207 som mal for teksten.

b Sjå på det du har planlagt. Kva typar argumenter har du brukt? Vil dei verke på målgruppa, som er andre ungdommar? Har du prøvd å vekke kjensler hos lesaren?

c Byt skriveramme med éin eller fleire medelevar, og samanlikn argument. Gje kvarandre innspel, tips og råd til korleis de kan få til endå betre argument. Prøv dei gjerne ut munnleg på kvarandre.

10 Les gjennom innleiinga di igjen. Ver kritisk til deg sjølv. Ville du ha blitt freista til å lese vidare? Passar ho til innhaldet? Les gjennom argumenta igjen. Blei dei slik du hadde planlagt? Har du brukt ulike typar argument? Har du delt teksten inn i avsnitt? Les avslutninga på nytt. Samanfattar ho kort kva du meiner? Kjem du med ei oppmoding til lesaren? Les teksten høgt for deg sjølv og/eller lytt til teksten ved hjelp av eit skriveprogram.

11 Finn ut kven som bestemmer og har makt til å gjere noko med temaet de har valt. Er det politikarar internasjonalt, nasjonalt eller lokalt? Er det kanskje lærarar eller leiarar ved skulen, eller er det foreldre? Korleis kan de påverke dei som bestemmer, om temaet de har valt? Diskuter i klassen.



12 Delta i debatten **217**

Vedlegg 2: Oppgave 17 i Fabel 8

OPPGÅVER

14 Kjenner de til enkeltmenneske som har fått til store endringar? Kven? Kva har dei gjort? Lag ei liste, og samanlikn med ein læringspartnar. Fortel kvarandre om dei personane de har skrive ned.

15 Diskuter i klassen. Kva saker engasjerer dykk? Kva saker i lokalmiljøet vedkjem dykk? Kven er du einig eller ueinig med?

16 a Lag ei felles liste på tavla over saker elevane i klassen er opptekne av.

b Ta utgangspunkt i lista og diskuter. Kva moglegheiter har de til å påverke desse sakene? Korleis kan de prøve å påverke dei som bestemmer?

c Kva kunnskapar og metodar frå andre fag treng du for å jobbe med dette temaet?

17 Finn eit tema du brenn for og har lyst til å seie noko om. Kanskje det skjer noko i nærmiljøet som du er oppteken av, eller kanskje det er ei sak du er spesielt interessert i? Planlegg og skriv eit lesarinnlegg om temaet du har valt deg. Tenk at du skal sende inn lesarinnlegget til lokalavisa.

18 Lag ein plakat om ei sak du brenn for. Plakaten skal få fram ein klar og tydeleg budskap, og du skal bruke både ord og bilete.

19 Planlegg og hald ein appell om eit av desse temaa:

- leksefri skule
- mobilfri skule
- meir aktivitet i timane

Målgruppa er lærarar og rektor på skulen.

20 Vis fram engasjementet til heile klassen ved å publisere tekstar og appellar digitalt i ei skuleavis eller på ein blogg, eller ved å hengje opp tekstar og plakatar og halde appellar i klasserommet. De kan også invitere lokalpolitikarar, leiinga ved skulen, foreldre og medelevar til ein temakveld der dei kan sjå og høyre meir om sakene som engasjerer dykk.

220 Delta

Oppgaver

KURS 5.4

Klar?

9 Diskusjon og drøfting.
Forklar hverandre forskjellen på faguttrykkene diskusjon og drøfting.

10 Påstander eller fakta?
Hvilke setninger er det mulig å faktasjekke, og hvilke er påstander? Begrunn svarene.

- *Unge bruker altfor mye tid på skjermsaktiviteter.*
- *Ei plastflaske bruker 450 år på å råtne.*
- *Brann vil bli seriøse neste år.*
- *Verdens befolkning øker med 200 000 hver uke.*

11 Overbevis på ett minutt. Velg én av følgende påstander, og forbered deg på at du skal overbevise en annen i klassen om den:

- *Det er smart å være i seng før klokka ti.*
- *Vi bør slå av lyset i alle rom vi ikke oppholder oss i.*
- *Skolen bør starte tidligst klokka ni.*

Diskuter og drøft

12 Undersøk påstander i tekster fra en influenser som har sterke meninger om en sak. Det kan være utdrag fra en video, en blogg eller andre innlegg i sosiale medier. Velg en kort del av teksten. Inneholder den påstander, og er disse befunnet eller ikke?

13 Lag et debattinnlegg. Bruk en av eksempeltekstene i kurset. Hva mener du om det teksten tar opp? Skriv ditt eget innlegg der du presenterer din mening og argumenterer for den. Innlegget kan presenteres muntlig eller skriftlig. Bruk tipslista på side 221.

14 Skriv en argumenterende tekst. Velg om teksten skal ha til hensikt å overbevise eller å drøfte. Bestem mottaker og hvor teksten skal publiseres. Samarbeid først om å lage lister med argumenter og motargumenter før dere skriver teksten. Planlegg og innhent informasjon. Sorter notatene, og bruk gjerne femavsnittsmodellen når du lager disposisjonen, og skriv teksten. Velg ett av temaene:

- *Bør vi forby unødvendig snøskuterkjøring?*
- *Er det viktig å lære å skille mellom fakta og meninger?*
- *Bør rettskriving bli vektlagt sterkere i norskfaget?*
- *Er fiksjonstekster egentlig så viktige for mennesker?*

15 Undersøk språket i slagord.

- a Se på reklamer og kampanjer og skriv ned slagordene.
- b Hvilke assosiasjoner gir slagordene? Hvilke spiller mest på patos, og hvilke legger mest vekt på logos?
- c Diskuter hvilke slagord dere tror blir best husket, og hvorfor.

16 Undersøk reklame. Bruk reklamen nedenfor eller finn andre reklamer, og følg punktene når dere undersøker reklamen. Ha gjerne en fagsamtale:

- Hvordan opplever du reklamen?
- Beskriv reklamen, innholdet og oppsettet.
- Hva er blikkfang, og i hvilken rekkefølge leser dere de ulike elementene?
- Hvordan er AIDA-modellen brukt?
- Hvem henvender reklamene seg til, og hva er budskapet?
- Appellerer reklamen til følelsene eller fornuften? Blir det brukt andre virkemidler?



224
Kapittel 5 SAKTEKSTER
Kurs 5.4 Argumenterende tekster

Merknad. Boka er digitalt tilsendt direkte til meg etter min forespørsel fra Gyldendal, derav vanmerket "kun til vurdering".