

Kaja Nygård

## **Masteroppgåve**

**–Utforske, det er eit vanskeleg omgrep**

**Ein studie av korleis fire lærarar arbeider  
med utforsking i utforminga av  
skriveoppgåver i norskfaget**

–Explore, a Difficult Term

A study of how Four Teachers Work with Exploration  
in the Design of Writing Assignments in Norwegian  
Language Classes

MGLU 5–10

2MASTER510

**2022**



# Forord

Denne masteroppgåva markerer slutten på fem fine studieår ved Høgskolen i Innlandet. Gjennom desse fem studieåra som lærarstudent har eg måtte forholde meg til to ulike læreplanar. Då eg byrja på studiet i 2017, var LK06 den gjeldande læreplanen. I 2020 trådde fagfornyinga i kraft, og dei siste to åra som lærarstudent var det dermed LK20 eg måtte setje meg inn i. Dette førte til at eg fekk god kjennskap til likskapane og skilnadane i desse to læreplanane. Eg merka meg at LK20 hadde fått eit nytt omgrep i læreplanen i norsk, nemleg utforske, og vart raskt interessert i kva det vil seie å utforske i norskfaget. I tillegg har eg alltid vore svært oppteken av viktigheita av å få til gode skriveoppgåver for at elevane skal få ei god skriveopplæring. Dette var bakgrunnen for at eg valde å undersøke utforskande skriveoppgåver i mi masteroppgåve.

Det å skrive denne masteroppgåva har vore både spanande og lærerikt. Til tider har det også vore eit krevjande arbeid, og når eg no set punktum er det mange som fortener ein stor takk.

Først og fremst vil eg takke rettleiaren min Oda Røste Odden for gode, detaljerte tilbakemeldingar og grundig lesing av utkast. Takk for at du har hatt trua på mitt masterprosjekt og for god oppfølging slik at eg har komme i mål med denne masteroppgåva.

Deretter vil eg rette ein stor takk til dei fire informantane mine. Takk for at de har delt av kunnskapen og kompetansen de har. Utan bidrag frå dykk hadde ikkje denne masteroppgåva blitt noko av.

Eg ynskjer også å takke medstudentane mine. Takk for at de har gjort mine fem år på Hamar fantastiske. Takk for all kollokviearbeid og for at me har støtta kvarandre gjennom studieløpet og i denne masterprosessen.

Familien min fortener også ein stor takk for all støtte og alle oppmuntrande ord. Takk for at de alltid har trua på meg. Til slutt vil eg takke min aller største støttespelar, Erlend. Takk for din tolmodigheit og for at du alltid heiar på meg.

Kaja Nygård

Hamar, mai 2022

## Norsk samandrag

Føremålet med denne masteroppgåva er å undersøke korleis fire norsklærarar utformar utforskande skriveoppgåver på ungdomstrinnet. Med fagfornyinga vart det eit fokus på omgrepet utforske i læreplanen i norsk. Norskfaget har eit særleg ansvar for skriveopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4), og ifølgje Ongstad (2009, s. 74) er skriveopplæringa sterkt oppgåveorientert. For å arbeide utforskande i norskfaget kan lærarane dermed utforme utforskande skriveoppgåver.

Problemstillinga er: *korleis utformar fire norsklærarar utforskande skriveoppgåver på ungdomstrinnet?*

Kvalitativt intervju blir brukt som metode for å undersøke korleis fire norsklærarar forstår omgrepet utforske og korleis dei utformar eller vil utforma utforskande skriveoppgåver. I tillegg blir kvalitativ innhaldsanalyse av skriveoppgåver gjennomført for å undersøke kva som gjer skriveoppgåvene dei fire norsklærarane har utforma, utforskande. Masteroppgåva viser norsklærarar si forståing og deira handlingar kring korleis ein kan designe utforskande skriveoppgåver.

Gjennom intervju kjem det fram at norsklærarane oppfattar utforske som eit omfattande omgrep. Dei framhevar blant anna at å utforske vil seie å undersøke, samanlikne, drøfte og drive med sjangerutprøving. Vidare ser norsklærarane nær samanheng mellom utforsking og refleksjon, og mellom utforsking og kunnskapsutvikling. Intervjua viser at norsklærarane meiner at for å utforme utforskande skriveoppgåver, må ein lage oppgåver som ikkje legg opp til ein fasit.

Eit sentralt funn er at norsklærarane fortel at dei aldri har arbeida bevisst for å skape skriveoppgåver som inviterer til utforsking. Likevel viser innhaldsanalysen at det finst potensial for utforsking i skriveoppgåvene deira. Innhaldsanalysen viser korleis ordval, spørsmålsstilling, føremål og mottakar i skriveoppgåvene kan bidra til å påverke eller avgrense moglegheita for utforsking.

## Engelsk samadrag (abstract)

Title: - Explore, a Difficult Term. A study of how Four Teachers Work with Exploration in the Design of Writing Assignment in Norwegian Language Classes.

The purpose of this master thesis is to explore how four teachers teaching Norwegian in secondary school design writing assignments that are exploring. When the new curriculum in Norwegian was introduced in 2020, it focused on the term explore. The Norwegian subject has a certain responsibility for writing training (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 4), and according to Ongstad (2009, p. 74) writing training is strongly task oriented. To work exploratory in Norwegian the teachers can design exploring writing assignments.

The following research question will be answered: *How does four teachers teaching Norwegian design exploratory writing assignments in secondary school?*

Qualitative interviews are used as a methodology to examine how four teachers in Norwegian understand the term explore and how they design or want to design exploratory assignments. Additionally, a qualitative content analysis of the assignments was conducted to examine what made the assignments exploratory. The master thesis shows how the teachers in Norwegian understanding and their actions related to how to design exploratory writing assignments.

Through interviews, results show that the teachers perceive exploration as a comprehensive term. They highlight that to explore means to examine, compare, discuss, and try different genres. Further, the teachers see close context between exploration and reflection, and between exploring and development of new knowledge. The interviews show that the teachers means that to design exploring assignments, they need to design assignments that does not have a correct answer.

A central finding is that the teachers in Norwegian explains that they never have worked consciously with creating writing assignment that invites to exploration. However, the content analysis shows that there is potential for exploring in their assignments. The content analysis shows how choice of words, formulating of questions, purpose and the recipient in the assignments can contribute to affect or limit opportunities for exploration.

---

# Innhald

## Innhald

<b>FORORD .....</b>	<b>3</b>
<b>NORSK SAMANDRAG .....</b>	<b>4</b>
<b>ENGELSK SAMADRAG (ABSTRACT).....</b>	<b>5</b>
<b>INNHALD.....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEIING .....</b>	<b>10</b>
1.1 BAKGRUNN FOR TEMA.....	10
1.2 VAL AV PROBLEMSTILLING .....	12
1.3 FAGFORNYINGA .....	13
1.4 OMGREPSFORKLARING .....	15
1.5 OPPBYGGING AV OPPGÅVA.....	16
<b>2. TIDLEGARE FORSKING .....</b>	<b>18</b>
2.1 FORSKING PÅ SKRIVING OG SKRIVEOPPGÅVER .....	18
2.1.1 <i>KAL-prosjektet</i> .....	18
2.1.2 <i>National Writing Project</i> .....	19
2.1.3 <i>SKRIV-prosjektet</i> .....	20
2.1.4 <i>Normprosjektet</i> .....	21
2.2 FORSKING PÅ UTFORSKANDE SKRIVING I NORSKFAGET .....	23
2.3 OPPSUMMERING AV TIDLEGARE FORSKING .....	24
<b>3. TEORI .....</b>	<b>26</b>
3.1 ULIKE SYN PÅ SKRIVEUNDERVISNINGA .....	26
3.2 SKRIVEOPPGÅVER .....	28
3.3 SKRIVETREKANTEN.....	29
3.4 SKRIVEHJULET .....	30

---

3.5	FØREMÅL MED SKRIVEOPPGÅVER .....	31
3.6	MOTTAKARAR I SKRIVEOPPGÅVER.....	33
3.7	UTFORSKANDE SKRIVEOPPGÅVER.....	34
3.7.1	<i>Utforsking som prosess eller produkt?</i> .....	34
3.7.2	<i>Tenkeskriving</i> .....	37
3.7.3	<i>Autentiske spørsmål</i> .....	38
3.8	PROBLEMBASERT LÆRING.....	38
3.9	OPPSUMMERING AV TEORI .....	39
<b>4.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>41</b>
4.1	VITSKAPSTEORETISK FORANKRING .....	41
4.2	VAL AV METODAR.....	42
4.3	UTVAL AV INFORMANTAR OG SKRIVEOPPGÅVER .....	43
4.4	KVALITATIVT INTERVJU .....	45
4.4.1	<i>Intervjuguide</i> .....	45
4.4.2	<i>Gjennomføring av intervju</i> .....	46
4.4.3	<i>Transkribering</i> .....	47
4.4.4	<i>Koding</i> .....	47
4.5	KVALITATIV INNHALDSANALYSE AV SKRIVEOPPGÅVER .....	48
4.5.1	<i>Kategoriar som utgangspunkt i analysen</i> .....	48
4.6	STUDIEN SIN KVALITET .....	50
4.6.1	<i>Validitet</i> .....	50
4.6.2	<i>Reliabilitet</i> .....	51
4.7	ETISKE VURDERINGAR .....	52
<b>5.</b>	<b>ANALYSE OG FUNN</b> .....	<b>54</b>

---

5.1	ANALYSE AV SKRIVEOPPGÅVENE .....	54
5.1.1	<i>Skriveoppgåve 1</i> .....	54
5.1.2	<i>Skriveoppgåve 2</i> .....	55
5.1.3	<i>Skriveoppgåve 3</i> .....	57
5.1.4	<i>Skriveoppgåve 4</i> .....	58
5.1.5	<i>Skriveoppgåve 5</i> .....	59
5.1.6	<i>Skriveoppgåve 6</i> .....	61
5.1.7	<i>Skriveoppgåve 7</i> .....	62
5.1.8	<i>Skriveoppgåve 8</i> .....	63
5.1.9	<i>Skriveoppgåve 9</i> .....	64
5.1.10	<i>Skriveoppgåve 10</i> .....	66
5.1.11	<i>Skriveoppgåve 11</i> .....	67
5.1.12	<i>Oversikt over funna frå innhaldsanalysen</i> .....	68
5.2	INTERVJU .....	69
5.2.1	<i>Å utforme ei skriveoppgåve</i> .....	70
5.2.2	<i>Føremålet med ei skriveoppgåve</i> .....	70
5.2.3	<i>Omgrepet utforske</i> .....	71
5.2.4	<i>Utforskande skriveoppgåver</i> .....	74
5.2.5	<i>Samanfatning av intervjuanalysens funn</i> .....	76
<b>6.</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>78</b>
6.1	KORLEIS KAN ME FORSTÅ OMGREPET UTFORSKE? .....	78
6.1.1	<i>Utforsking i samanheng med refleksjon</i> .....	80
6.1.2	<i>Utforske som ein del av djupnelæring</i> .....	81
6.2	KORLEIS KAN NORSKLÆRARAR UTFORME UTFORSKAND E SKRIVEOPPGÅVER? .....	83



---

6.2.1	<i>Utforsking som prosess eller produkt?</i> .....	84
6.2.2	<i>Kva type føremål fører til utforsking?</i> .....	87
6.2.3	<i>Kva type mottakar fører til utforsking?</i> .....	88
6.2.4	<i>Formell skriveopplæringstradisjon til hindre for utforsking?</i> .....	89
6.2.5	<i>Fleire skrivehandlingar i ei og same skriveoppgåve</i> .....	90
6.3	PRAKTISKE IMPLIKASJONAR.....	91
<b>7.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>92</b>
7.1	HOVUDFUNN OG SENTRALE SIDER FRÅ DRØFTINGA .....	92
7.2	METODISK AVGRENSING OG VIDARE FORSKING .....	94
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>96</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>102</b>
	<b>VEDLEGG 1 : INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>103</b>
	<b>VEDLEGG 2: GODKJENNING FRÅ NSD</b> .....	<b>106</b>
	<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV</b> .....	<b>108</b>
	<b>VEDLEGG 4: SKRIVEOPPGÅVE 7</b> .....	<b>112</b>

# 1. Innleiing

Temaet i denne masteroppgåva har bakgrunn i fagfornyinga sitt fokus på utforsking og skriveoppgåva si plass i skriveopplæringa. Denne masteroppgåva vil tematisere fire norsklærarar sine syn på kva utforsking og utforskande skriveoppgåver kan vere. Ho vil også dreie seg om deira val og utforming av oppgåveformuleringar som inviterer elevane til utforsking. Det er retta eit ekstra fokus på føremål og mottakar i utforskande skriveoppgåver. Ei årsak til dette er at eg har tatt utgangspunkt i ei funksjonell forståing av skrivning: «Det innebærer at vi ser skrivning som formålsrettet handling og meningsskaping» (Berge et al., 2021, s. 52).

Føremålet med denne masteroppgåva er å få eit innblikk i korleis fire norsklærarar utformar utforskande skriveoppgåver. Dette kan bidra til å skape ei forståing for korleis utforskande skriveoppgåver kan bli utforma. Vidare skal masteroppgåva gjere greie for korleis fire norsklærarar forstår omgrepet utforske og deira tankar og handlingar kring kva ei utforskande skriveoppgåve må innehalde. Masteroppgåva skal både vise norsklærarane si forståing og handlingar kring korleis ein kan utforme utforskande skriveoppgåver.

## 1.1 Bakgrunn for tema

I 2020 vart fagfornyinga gjeldande som ny læreplan. For å ruste elevane til å handtere samfunnsutfordringar i framtida og bidra til nytenking i arbeidslivet, tilrådde Ludvigsens-utvalet at fagfornyinga skulle innehalde kompetanseområde kalla kompetanse i å utforske og skape. Dette kompetanseområdet inneheld blant anna: «[...] kritisk tenkning og problemløsning, som vil si å kunne resonnerer og analysere, identifisere relevante spørsmål og bruke relevante strategier for å løse problemer. Å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder, er en del av denne kompetansen» (NOU 2015: 8, s. 8–10).

Eit av opplæringa sitt verdigrunnlag i den overordna delen av læreplanen er *skaparglede, engasjement og utforskartrøng*. Dette handlar om at elevane skal: «[...] få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrøng. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette viser at utforsking heng nært saman med eit anna sentralt omgrep innan fagfornyinga, nemleg djupnelæring. Djupnelæring inneber at elevane skal få moglegheit til å utvikle forståing av ulike emne og

---

forstå sammenhengen mellom ulike element innanfor eit fag. Det handlar om at elevane skal få bruke kunnskapar og ferdigheiter dei har tileigna seg. På denne måten lærer elevane gradvis å meistre faglege utfordringar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Utforskande arbeid har lenge vore ein kjent arbeidsmåte i fag som naturfag og samfunnsfag. I førre læreplan, LK06, var «forskarspiren» eit kompetansemål i naturfag og «utforskaren» eit kompetansemål i samfunnsfag. Begge desse kompetansemåla la vekt på at elevane skulle utforske ulike fenomen (Kunnskapsdepartementet, 2013b, 2013c). Med fagfornyinga kom derimot omgrepet *utforske* sterkt inn i læreplanane i alle fag. Dermed førte fagfornyinga til at det vart lagt eit større fokus på at elevane skal arbeide utforskande i norskfaget:

De største endringene dreier seg om at elevene i større grad skal arbeide utforskande i faget. De skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre. Dette grepet skal gi elevene mulighet til å lære på en aktiv måte og bygge ny kunnskap på det de allerede kan og vet. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Skriving står sentralt i alle fag i den norske skulen, men det er norskfaget som har eit særleg ansvar for elevane si skriveopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Ein del av denne skriveopplæringa er vala lærarane tar og måten dei utformar skriveoppgåver. Ongstad (2009) seier det slik: «Skriveopplæring er sterkt oppgaveorientert. Oppgaver blir brukt gjennom hele skoletiden, både som stimulus og igangsetter i starten og som sluttkontroll av endelig oppnådd kompetanse. Oppgaver kan langt på vei kan sies å utgjøre selve drivverket i skole og utdanning» (s. 74).

Skriveoppgåvene som elevane får, har stor makt over korleis tekstane og skrivekompetansen deira blir, og over kva elevane gjer i norskfaget. Omgrepet *taskmaster* uttrykker dette. Læraren som gir skriveoppgåvene, har større makt enn elevane som får dei (Ongstad, 2009, s. 74). Mi erfaring med skriveoppgåver er at dei set rammer for kva elevane sine tekstar kan innehalde, og desse rammene overheld som oftast elevane. Læraren må dermed vere bevisst på vala dei tar når dei utformar skriveoppgåver då dette har stor betydning for korleis skriveopplæringa til elevane blir.

Ettersom fagfornyinga vektlegg utforskande arbeid, kan skriveopplæringa også sette fokus på at elevane får utforske. For å skape ei slik skriveopplæring kan lærarane utforme utforskande skriveoppgåver. Berge et al. (2021, s. 57) forklarar at å skrive utforskande blant anna dreier

seg om å analysere, undersøke, drøfte, samanlikne og vurdere. Vidare forklarar Berge et al. (2021, s. 57) at utforskande skriveoppgåver gjerne har kunnskapsutvikling som føremål, men at dei også kan ha som føremål å utvikle si eiga forståing eller sine eigne tankar om noko. I skulekontekst vil dette seie at elevane skaffar seg kunnskap dei ikkje kan frå før eller at dei utvikle kunnskapen sin til vidare samanhengar (Berge et al., 2021, s. 221).

## 1.2 Val av problemstilling

Masteroppgåva mi ønskjer å undersøke norsklærarar sine tankar og handlingar kring utforskande skriveoppgåver. Det er skriveoppgåver utgitt på ungdomstrinnet eg skal sjå nærare på. Grunnen til dette er fordi motivasjonen til elevane på ungdomstrinnet er lågare. Dette kjem fram i Stortingsmelding 22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (2010–2011): «Andelen høyt motiverte elever synker fra 5. trinn til 10. trinn for så å øke noe igjen ved overgangen til videregående skole» (s. 13). I tillegg viser ei nasjonal undersøking gjennomført av TNS Gallup på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet at rett i overkant av 40 % av 10. trinnselevar likar å skrive i ganske eller svært liten grad (TNS Gallup, 2006, s. 43–44). Dette er ein indikator på at motivasjonen for skriving er låg på ungdomstrinnet.

Problemstillinga for denne masteroppgåva er formulert slik at det er lærarane sine syn på skriveoppgåver som blir kasta lys over; ho lyder som følgjer:

### **Korleis utformar fire norsklærarar utforskande skriveoppgåver på ungdomstrinnet?**

Med denne problemstillinga ønskjer eg å finne ut kva norsklærarar legg vekt på i utforminga av skriveoppgåver som inviterer elevane til utforsking. Eg ønskjer også å finne ut i kva grad norsklærarar har lagt opp til utforskande skriveoppgåver, og kva tankar dei har om slike oppgåveformuleringar. For å presisere problemstillinga har eg formulert tre forskingsspørsmål:

1. Kva legg dei i omgrepet utforske?
2. Korleis jobbar eller vil dei jobbe for å skape utforskande skriveoppgåver?
3. Kva gjer skriveoppgåvene dei har utforma, utforskande?

Problemstillinga og forskingsspørsmåla legg føringar for at det er metodane intervju og innhaldsanalyse som er mest passande for mitt masterprosjekt. Eg vil finne ut kva kunnskap og erfaringar norsklærarar har med å lage utforskande skriveoppgåver, og såleis er intervju ein passande metode: «Et intervju er en velegna metode hvis du vil finne ut noe om menneskelig

---

erfaring, eller hvis du vil få tak i noens refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema» (Neteland, 2020, s. 51). Ved å gjennomføre ein innhaldsanalyse av skriveoppgåver får eg fram kva norsklærarane faktisk gjer. I tillegg får eg eit betre utgangspunkt for å gå i djupna på oppgåveformuleringane. Gjennom innhaldsanalysen vil eg undersøke kva som gjer at skriveoppgåvene inviterer til utforsking. Eg vil også legge eit fokus på om føremål(a) og mottakar(ane) i skriveoppgåvene opnar opp for at skriveoppgåvene blir utforskande. Eg vil komme tilbake til metodeval i kapittel 4.

### 1.3 Fagfornyinga

I 2020 vart fagfornyinga gjeldande læreplan for fag i grunnskulen og vidaregåande skule. Denne læreplanen vidareførte dei fem grunnleggande ferdigheitene som Kunnskapsløftet frå 2006 hadde innført. Desse er skrivning, lesing, rekning og munnlege og digitale ferdigheiter. Norskfaget har som sagt eit særleg ansvar for skriveopplæringa. Den grunnleggande ferdigheita å kunne uttrykke seg skriftleg i norskfaget seier følgjande: «Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggande skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). I beskrivinga av den grunnleggande ferdigheita skrivning i norskfaget kjem føremål og mottakar tydeleg fram. Dette viser at føremålet med skrivninga og mottakaren av skrivninga, skal vektleggast i den skriftlege tekstskapinga til elevane.

Med fagfornyinga vart det utforma seks kjerneelement for norskfaget. Eit av desse er skriftleg tekstskaping. Dette kjerneelementet vektlegg at elevane skal få ei meiningsfull skriveopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Fleire av kompetansemåla etter 10. trinn i norsk er knytt opp til kjerneelementet skriftleg tekstskaping. Etter 10. trinn skal elevane kunne: «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). I dette kompetansemålet kjem føremålsaspektet og mottakaraspektet til syne på lik linje som i beskrivinga av den grunnleggande ferdigheita skrivning.

Omgrepet *utforske* står som nemnt sterkt i fagfornyinga (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dersom me ser på kompetansemåla i norsk etter 10. trinn i LK06, ser me at omgrepet *utforske* ikkje blir brukt ein einaste gong (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 8–9). Derimot blir

omgrepet *utforske* brukt tre gonger i kompetansemåla i norsk etter 10. trinn i fagfornyinga (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

At elevane skal utforske i norskfaget kjem til uttrykk i fleire av kompetansemåla etter 10. trinn i fagfornyinga. Elevane skal for eksempel: «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Her blir omgrepet *utforske* eksplisitt brukt, og det er dermed ingen tvil om at dette kompetansemålet legg opp til utforsking. Dette kompetansemålet kan elevane oppnå ved at læraren legg opp til ei utforskande skriveoppgåve, der elevane til dømes skal skrive ein tekst der dei drøftar livssituasjonen til ungdommar i dag. To andre kompetansemål etter 10. trinn som viser eksplisitt til utforsking er: «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon» og «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Som ein ser i desse kompetansemåla, inneheld alle to verb. Det første verbet er ofte eit «tileigne seg»-verb, medan det andre verbet er eit «nytte»-verb (Karseth et al., 2020, s. 146). Dette vil seie at ein ofte skaffar seg kunnskap på den måten som det første verbet viser, medan ein brukar kunnskapen ein har fått på måten som det andre verbet viser. Med utgangspunkt i dette ser ein at verbet *utforske* alltid blir brukt som eit «tileigne seg»-verb.

I tillegg til kompetansemåla viser også fleire av kjerneelementa til at elevane skal utforske i norskfaget. Under kjerneelementet Tekst i kontekst skal elevane utforska ulike typar skjønnlitteratur og sakprosa. Elevane skal også, ifølgje kjerneelementet Språket som system og moglegheit, utforska språket. Det siste kjerneelementet som tar for seg utforsking eksplisitt er Språkleg mangfald. I dette kjerneelementet står det: «Elevane skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Verba analysere, undersøke, drøfte, vurdere og sammenligne viser også til utforskande skriving (Berge et al., 2021, s. 57). Nokre av kompetansemåla i læreplanen i norsk brukar desse verba og legg dermed implisitt opp til utforsking. Blant anna skal elevane etter 10. trinn kunne samanlikne ulike tekstar med utgangspunkt i historisk kontekst og eiga samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Læreplanen i norsk etter 10. trinn viser til at elevane skal få moglegheit til å utforske i norskfaget. Denne moglegheita kan norsklærarane gi elevane ved å utforme utforskande skriveoppgåver, både korte og lange.

---

## 1.4 Omgrepsforklaring

I denne masteroppgåva er *skriveoppgåve* eit sentralt omgrep. Slik eg brukar dette omgrepet viser skriveoppgåver til eit skriveoppdrag frå lærarar. Skriveoppgåver kan vere ulik språkhandlingar, der føremålet er å få mottakarane til å utføre ei skrivehandling. Otnes (2015, s. 12) resonnerer seg fram til at slike språkhandlingar kan vere spørsmål, krav, ordre eller instruks. Ei skriveoppgåve er ein liten tekst som formulerer kva elevane skal skrive. Ruth og Murphy (1988, s. 3) kallar skriveoppgåver for springbrett. Skriveoppgåvene skal vere eit startpunkt for skrivarane: «[...] et fenomen som på et eller annet vis igangsetter skriving av en tekst» (Otnes, 2015, s. 14). I tillegg til desse beskrivingane av skriveoppgåver, er eg einig med Berge et al. (2021, s. 314) sin tanke om at skriveinstruks er ein viktig del av ei skriveoppgåve. Ein skriveinstruks dreier seg om korleis oppgåva skal bli skrive, altså i kva slags sjanger eller skrivehandling (Berge et al., 2021, s. 314).

Omgrepet *utforske* står også heilt sentralt i denne masteroppgåva. Ordboka beskriv omgrepet *utforske* slik: «[...] forske ut, granske (nøye), lære å kjenne fullstendig [...]» (Utforske, 2021). I daglegtalet dreier altså å utforske seg om å setje seg grundig inn i eit tema.

Me kan forstå omgrepet *utforske* på ulike måtar i skulesamanheng. Vold (2017, s. 181) trekker fram at ein måte å forstå dette omgrepet på er å bruke det som eit synonym på forskning, der elevane må undersøke og finne ut noko. I norskfaget kan dette blant anna vere å gå i djupna på ein tekst ved å analysere. Omgrepet utforsking kan blant anna bli forstått som utprøving, testing og skaping: «For norskfagets vedkommende kan dette innebære både utprøving av forskjellige sjangrer, sjangergrensar, språklige virkemidler og teste dette ut i forskjellige kommunikasjonssituasjoner» (Vold, 2017, s. 181).

I læreplanen i norsk kan ein setje på forklaring av verb under kompetansemåla for å finne ut kva som blir lagt i verba som blir brukt. Kunnskapsdepartementet (2019) forklarar verbet å utforske slik:

Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr. (s. 9)

I masteroppgåva mi har eg også fokus på *utforskande skriveoppgåver*, då dette er ein måte som kan få elevane til å utforske. Enkelt forklart er dette skriveoppgåver som legg opp til at elevane skal utvikle kunnskap om eit tema. Å utforske er ein av skrivehandlingane som blir framstilt i modellen Skrivehjulet. Denne skrivehandlinga handlar blant anna om: «[...] å veie ulike kunnskapsforståelser opp mot hverandre [...]» (Berge et al., 2021, s. 54–57). Dette står i kontrast til delar av forklaringane av omgrepet *utforske* som eg la fram. Både Vold (2017, s. 181) og Kunnskapsdepartementet (2019, s. 9) legg blant anna vekt på at utforsking handlar om å prøve ut ulike metodar. Dette gjer ikkje Berge et al. (2021, s. 57) i si beskriving.

Modellen Skrivehjulet presenterer fleire ulike skrivehandlingar, derav utforske. Skrivehjulet består av to grunndimensjonar, skrivehandling og føremål. Alle skrivehandlingane har eit føremål som er typisk for akkurat den skrivehandlinga. Det typifiserte føremålet til skrivehandlinga utforske er kunnskapsutvikling, dersom Skrivehjulet står i grunnstilling (Berge et al., 2021, s. 53–54). Skrivehjulet skal eg presentere vidare i kapittel 3.4.

I tillegg til kunnskapsutvikling kan føremålet med utforskande tekstar vere å «[...] utvikle egen tenking eller forståelse av det aktuelle fenomenet. Denne skrivemåte kan vektlegges i undervisningen på skolen ved at elevene lærer seg å vurdere ulike oppfatninger av virkeligheten, gjerne representert i ulike kilder, opp mot hverandre» (Berge et al., 2021, s. 57). Dette vil seie at utforskande skriveoppgåver for eksempel kan dreie seg om å samanlikne og vurdere to ulike tekstar opp mot kvarandre. Me skal sjå nærare på kva utforskande skriveoppgåver kan vere i kapittel 2, 3 og 5.

*Føremål og mottakar* er to andre sentrale omgrep i denne masteroppgåva. Dersom ein har eit funksjonelt syn på skriving, slik eg har i dette masterprosjektet, står føremålsaspektet sentralt. Ein ser på kva målet med skrivinga er (Berge et al., 2021, s. 14). Ifølgje Kringstad og Kvithyld (2013a) vil det å skrive seie å «[...] utføre ei *handling* som skal oppfylle eitt eller fleire formål» (s. 33). I tillegg vil eg undersøke mottakaren i utforskande skriveoppgåver, fordi føremål og mottakar er nært knytt til kvarandre. Føremålssida i Skrivetrekanten består nemleg både av kven ein skriv til og kva teksten skal bli brukt til (Smidt, 2011, s. 29).

## 1.5 Oppbygging av oppgåva

I kapittel 1 presenterte eg temaet, bakgrunnen for temaet og problemstillinga. I tillegg forklarte eg sentrale omgrep for denne masteroppgåva. I kapittel 2 vil eg presentere tidlegare forskning innan skriving, skriveoppgåver og utforskande skriving. Her vil eg trekke fram fleire ulike



forskningsprosjekt. I kapittel tre vil eg gjere greie for relevante teoriar om skrivning og utforskande skrivning.

Metodeval og grunngiving for valet av desse metodane blir presentert i kapittel 4. Eg brukte metodane intervju og innhaldsanalyse. I intervju forsøkte eg å undersøke norsklærarar sitt syn på skriveoppgåver, omgrepet utforske og utforskande skriveoppgåver. Innhaldsanalyse nytta eg for å analysere eit utval utforskande skriveoppgåver utforma av mine informantar. I denne innhaldsanalysen undersøkte eg kva det var i oppgåveformuleringane som kunne føre til utforsking.

I kapittel 5 presenterer eg funna frå intervjuet og innhaldsanalysen. Her vil det også komme ein analyse av desse. I kapittel 6 drøftar eg desse funna i lys av teori og tidlegare forskning. Avslutningsvis vil eg hente fram igjen problemstillinga og forskingsspørsmåla, og oppsummera kva eg har komme fram til i denne masteroppgåva.

## 2. Tidlegare forskning

Det er gjennomført fleire ulike forskingsprosjekt som dreier seg om skriveopplæringa på skulen. I denne delen av masteroppgåva skal eg presentere fleire ulike forskingsprosjekt om skriving/skriveoppgåver og utforskande skriving. Eg presenterer ei meir generell forskning på dette feltet først, og deretter den forskinga som er endå meir relevant og retta mot problemstillinga mi.

### 2.1 Forsking på skriving og skriveoppgåver

Opp gjennom tidene har det blitt gjennomført fleire ulike studiar på skriveoppgåver. Dei fleste av studiane er gjort på skriveoppgåver utforma til testar og eksamenar. Studiar av skriveoppgåver som er utforma av lærebøker og lærarar finn ein færre av (Otnes, 2015, s. 15-18). Det viser at det er behov for meir forskning på skriveoppgåver som er utforma av lærarar til bruk i skulekvardagen. Sjølv om det er færre slike studiar, finst det likevel nokre forskingsprosjekt som tar for seg skriveoppgåver utforma av lærebøker og lærarar.

Eit forskingsprosjekt som er relevant å trekke fram er Veum (2015, s. 83) si forskning på korleis skriveoppgåver i norskbøker for ungdomsskulen har endra seg frå 1973 til 2008. Skriveoppgåvene i lærebøkene har endra seg ved at det har blitt ei tydelegare «bestilling» på kva elevane skal skrive. Likevel viser studien at måten ein utformar skriveoppgåvene har endra seg lite. Studien indikerer dermed på at det er tid for ei fornying i korleis ein skal utforme skriveoppgåver: «Ein meir farbar veg kan vere å utforme skriveoppgåver slik at dei tydelegare får fram breidda i ulike aspekt ved skriving [...]» (Veum, 2015, s. 97–99). Ein modell som kan vere til god hjelp i utforming av skriveoppgåver for å få fram ulike aspekt ved skrivinga og for å dermed fornye skriveoppgåvene, er Skrivehjulet. Dette kjem eg tilbake til i kapittel 3.4.

#### 2.1.1 KAL-prosjektet

*Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftleg* (heretter kalla KAL-prosjektet) vart gjennomført i perioden frå 1998 til 2001. På denne tida var M87 og L97 gjeldande læreplanar. Forskargruppa undersøkte eksamensoppgåvene som vart utgitt desse fire åra og i overkant av 3000 eksamenssvar (Vagle, 2005, s. 16–18).

---

Eit forskingsfunn frå analysen av eksamensoppgåvene var at den tematiske valfridommen var stor. Likevel fall alle innanfor fire kategoriar: saksorientert, eksistensiell, livsrelatert og tema som handlar om nære relasjonar. Av desse kategoriane var det flest oppgåver innan saksorienterte emne og eksistensielle spørsmål (Vagle & Evensen, 2005, s. 163–164).

KAL-prosjektet studerte kva sjanstrar eksamensoppgåvene la opp til. Hovudfunnet var at nesten alle eksamensoppgåvene la føringar på kva sjanger elevane skulle skrive. Likevel hadde elevane stor valfridom. Dei fleste eksamensoppgåvene la opp til at elevane kunne velje mellom fleire sjanstrar. Elevane kunne til dømes velje mellom å skrive eit brev, ein dagboktekst eller ei novelle (Vagle & Evensen, 2005, s. 165). I fagfornyinga er ikkje dette sjangerperspektivet like gjeldande. Læreplanane etter fagfornyinga legg ikkje like sterke føringar for kva slags sjanstrar elevane skal skrive.

### **2.1.2 National Writing Project**

Smith og Swain (2011, s. 1) undersøkte i sin studie *National Writing Project* korleis ei skriveoppgåve bør bli utforma for å motivere elevane og hjelpe dei til å få fram det dei kan i tekstane sine. Studien fokuserer på skriveoppgåver som elevane i størst grad skal utføre sjølv, der læraren berre skal hjelpe til ved å utdjupe instruksjonane. For å finne ut kva faktorar som motiverer elevane i ei skriveoppgåve, vart blant anna fleire lærarar intervjuja (Smith & Swain, 2011, s. 1).

Lærarane som deltok i *National Writing Project* trakk fram at å la elevane skrive om personlege erfaringar kunne vere motiverande: «[...] well-crafted invitation to write from personal experience engages students and gives them an abundance of ideas for writing as well as ample room for reflection» (Smith & Swain, 2011, s. 6). I tillegg vart autentisitet trekt fram som viktig prinsipp. For å skape motivasjon bør også skriveoppgåvene vere tilpassa aldersgruppa og innehalde eit relevant tema (Smith & Swain, 2011, s. 9).

Eit anna hovudfunn var at å presisere føremål og mottakar i skriveoppgåva kan skape motivasjon hos elevane. Det kan vere nyttig å vite kven ein skriv for, og «[...] the audience for a particular writing task should be a familiar individual or group» (Smith & Swain, 2011, s. 16).

### 2.1.3 SKRIV-prosjektet

Å kunne uttrykkje seg skriftleg vart med LK06 ein grunnleggande ferdigheit som elevane skulle utvikle i alle fag. Dette førte til at eit skriveforskningsmiljø i Trondheim hausten 2006 starta eit forskingsprosjekt som vart kalla *Skriving som grunnleggande ferdigheit og utfordring*, også kalla SKRIV-prosjektet. Føremålet var å utvikle kunnskapen om skriving blant lærarar (Smidt, 2010, s. 14).

SKRIV-prosjektet ønska å utforme noko konkret lærarar kan bruke når dei skal hjelpe elevane med å utvikle skrivinga deira (Smidt, 2011, s. 13). Forskarane i SKRIV-prosjektet intervjuar lærarar og elevar for å finne ut deira oppfatning av skriving og skriveoppgåver. I tillegg studerte dei blant anna læreplanar, årsplanar, oppgåveark og elevtekstar (Smidt, 2010, s. 16–17). Dette materialet førte til at det vart utforma ti tesar om skriveopplæring. Det er særleg den første av desse som legg grunnlaget for delar av mitt masterprosjekt: «[...] Diskuter formålet med skrivearbeidet» (Smidt, 2011, s. 12–13). I mitt prosjekt tar eg føre meg skrivehandlinga utforske. På bakgrunn av SKRIV si tese om at skrivearbeidet bør ha eit føremål, skal eg finne ut kva føremål som opnar for at elevane vil utforske.

Forskarane i SKRIV-prosjektet gjennomførte også ei rekkje observasjonar av korleis skriveopplæringa gjekk føre seg på ulike trinn i alle fag. Gjennom observasjonane fann forskarane ut at dei vanlegaste føremåla i skriveoppgåvene er at elevane skal lagre og strukturere ulik fagkunnskap. Det er gjennom skrivehandlinga å beskrive ein finn slike føremål oftast (Smidt, 2011, s. 11–14). Dersom elevane skal beskrive noko vil dei lagre og organisere kunnskap ein kan frå før, altså gi att kunnskap. Dette står i motsetning til det Berge et al. (2021, s. 56–57) meiner er det typiske for skrivehandlinga utforske, nemleg at elevane skal utvikle kunnskapen sin og skaffe seg kunnskap som ikkje er heilt sikker.

Sjølv om ein fann nokre eksempel der føremålet kom fram i oppgåvene, var eit hovudfunn i SKRIV-prosjektet at det ofte ikkje var eit tydeleg føremål i skriveoppgåvene norsklærarane gav til elevane. All skriving har eit føremål og lærarane har ein tanke om kva det er, og dette føremålet må kommuniserast til elevane. Kringstad og Kvithyld (2013a) forklarar dette slik:

Altså at vi som lærarar underkommuniserer kvifor elevane skal skrive og kva teksten skal brukast til. Dette er eit paradoks og ei pedagogisk utfordring fordi skriving i autentiske skrivesituasjonar alltid har eit formål. [...] vi [må] vere flinkare til å

---

tydeleggjere kvifor elevane skal skrive i bestemte situasjonar. Det handlar om å skape meningsfylte skrivesituasjonar for elevane. (s. 34)

SKRIV-prosjektet peika altså på viktigheita av at føremålet med skrivinga skal komme tydeleg fram, men viste også at føremålet ofte ikkje var tydeleg kommunisert for elevane. Gjennom observasjonar såg SKRIV-forskarane betydninga av at elevane var klar over kvifor dei skreiv:

[...] For å bli motivert til å skrive – og skrive godt – er det viktig å ha noe å skrive om som er gyldig i den aktuelle sammenhengen, å ha gyldig og brukbart språk og tekstmønster for denne situasjonen, og å forstå og identifisere seg med skrivesituasjon og skriveformål. (Smidt, 2010, s. 31)

Dette viser at dersom elevane skal bli motiverte for å skrive, må dei vite kvifor dei skriv. Føremål er eit viktig aspekt i modellen Skrivetrekanten som vart utforma gjennom SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010, s. 30). Skrivetrekanten blir forklart vidare i kapittel 3.3.

#### **2.1.4 Normprosjektet**

Normprosjektet, med den offisielle tittelen *Developing National Standards for the Assessment of writing. A Tool of Teaching and Learning*, er eit forskingsprosjekt om skriving og vurdering i grunnskulen. Forskarane i Normprosjektet har hatt nært samarbeid med fleire lærarar og skuleleiarar. Gjennom dette prosjektet ønska forskarane å «[...] utvikle ei meir nyansert forståing av kva skriving er og kan vere, og ikkje minst å få betre innsikt i korleis ein kan utnytte læringspotensialet som ligg i skriving i ulike fag og samanhengar» (Berge et al., 2021, s. 5). Skrivehjulet er ein teoretisk modell som var relevant i dette prosjektet. Dette kjem eg tilbake til i kapittel 3.4.

Normprosjektet henta inn data frå 3., 4., 6. og 7. trinn. Desse dataa består blant anna av elevtekstar og skriveoppgåver (Berge et al., 2021, s. 86). For mitt forskingsprosjekt er det mest relevant å sjå på kva funn Normprosjektet fekk etter å ha analysert skriveoppgåvene som lærarane har laga, og særleg kva dei fann ut om dei utforskande skriveoppgåvene. Eit funn er at det er vanskelegare å designe skriveoppgåver som skal høyre til skrivehandlinga utforske. Berge et al. (2021) forklarar dette slik:

Når det gjelder utforskande skriving, handler dette om at det ofte skal gjøres noen handlinger *før* selve skriveaktiviteten [...]. Det betyr at utforskingen ikke kommer til

syne i skrivingen, men at den skriftlige teksten snarere blir en beskrivelse av den utforskingen som har foregått. (s. 342).

Likevel viser vurderinga av elevtekstane at lærarane har lykkast i å lage skriveoppgåver innan alle skrivehandlingane, der elevane blir vurdert høgt (Kvistad & Smemo, 2015, s. 230). Lærarane har dermed fått til nokre utforskande skriveoppgåver, sjølv om dette ikkje er den skrivehandlinga som er mest brukt. Kvistad og Smemo (2015, s. 230) og Berge et al. (2021, s. 342–343) trekker fram at det er skrivehandlinga beskrive som er representert i flest skriveoppgåver, og at årsaka til dette kan vere at lærarane oppfatta det enklast å utforme beskrive-oppgåver.

Normprosjektet innhenta skriveoppgåver laga av lærarar i alle fag. Otnes (2014, s. 243–244) trekker fram at mange av desse skriveoppgåvene kan bli kategorisert som upresise skriveoppdrag. I materialet er det oppgåver som manglar eit tydeleg skriveoppdrag, altså at dei ikkje presiserer at elevane skal skrive eller korleis elevane skal skrive det. Ei skriveoppgåve som er kategorisert som utforskande av Normprosjektet, viser dette: «Intervju en voksen person om yrket han/hun har (utforske, 6.kl.)» (Otnes, 2014, s. 244). Her får ikkje elevane beskjed om at dei skal skrive eller korleis dei skal skrive det. Dette er dermed eit upresist skriveoppdrag.

Otnes (2014, s. 244) meiner også at upresise skriveoppdrag kan vere at skriveoppgåva inviterer til andre skrivehandlingar enn det som er tenkt eller til fleire skriveoppdrag der det er vanskeleg å vite kva skrivehandling som er sentral. Normprosjektet viste at lærarar meiner at dei fleste skriveoppgåver har innslag av fleire skrivehandlingar, men at ei av skrivehandlingane er meir dominerande enn dei andre (Berge et al., 2021, s. 126). Lærarane som deltok i Normprosjektet utforma blant anna denne skriveoppgåva: «[...] skriv hvilke regler du mener vi trenger på skolen, og begrunn hvorfor [...]» (Berge et al., 2021, s. 315). Denne skriveoppgåva vart av lærarane kategorisert innanfor skrivehandlinga utforske, men verbet «begrunn» peikar heller mot skrivehandlinga overtyde (Berge et al., 2021, s. 316).

Eit siste funn frå Normprosjektet eg vil trekke fram er mottakarinstansen i skriveoppgåvene. Det som står om mottakarinstansen i Normprosjektet er blant anna at elevane på 7. trinn skal «vende seg på en relevant måte til kjente og/eller ukjente lesere» (Berge et al., 2021, s. 116). Otnes (2014, s. 247) trekker fram at skriveoppgåvene i Normprosjektet viser mest til mottakarar som blir klassifisert som kjente. Lærarane som utforma skriveoppgåver til

---

Normprosjektet skulle prøve å inkludere mottakar og føremål, men likevel nemner ikkje alle skriveoppgåvene ein mottakar. Dei skriveoppgåvene som inviterer til skrivehandlingane overbevise, samhandle og beskrive er dei oppgåvene som oftast har ein mottakar. Av dei skriveoppgåvene som nemner ein mottakar er få av desse autentiske: «[...] det er få oppgaver som legger opp til at teksten virkelig skal leses av den nevnte mottakeren» (Otnes, 2014, s. 247–249).

## 2.2 Forsking på utforskande skriving i norskfaget

Stålsett (2020, s. 3) studerte fem skriveoppgåver og til saman 15 tilhøyrande elevtekstar innanfor den utforskande skrivehandlinga for å finne ut kva som kjenneteiknar utforskande skriving. Tekstmaterialet som vart analysert, er henta frå Normprosjektet. Alle skriveoppgåvene er kategorisert som utforskande og norskfaglege av Normprosjektet. Ein måte skriveoppgåvene la opp til utforsking, var ved å diskutere og leggje fram negative og positive sider ved ei sak (Stålsett, 2020, s. 28–29).

Problemstillinga til Stålsett (2020) var «*Hva kjennetegner utforskande skriving i norskfaget med særlig vekt på skriveoppgaver og elevtekster?*» (s. 2). Eit av hovudfunna hennar var at kun ei av dei fem skriveoppgåvene eksplisitt la opp til utforsking ved at omgrepet «utforske» vart brukt. I to av skriveoppgåvene vart det brukt andre omgrep som tilsvara det å utforske, slik som «diskutere» (Stålsett, 2020, s. 38–60). Ettersom alle desse skriveoppgåvene var kategorisert som utforskande av Normprosjektet, viser dette at skriveoppgåver ikkje treng å innehalde verbet «utforske» for å bli kategorisert som utforskande. Dette kan ein sjå i samanheng med Berge et al. (2021) si beskriving av utforskande skriving: «Å *utforske* gjennom skriving innebærer å veie ulike kunnskapsforståelser opp mot hverandre, for eksempel ved å undersøke, sammenlikne, analysere, drøfte og vurdere» (s. 57). Skriveoppgåvene eg analyserer i masteroppgåva mi, kan altså ha ei utforskande tilnærming, sjølv om oppgåveformuleringane ikkje inneheld omgrepet utforske.

Masteroppgåva til Stålsett viser at det er gjort forskning på utforskande skriving før. Likevel meiner eg at det er relevant å forske meir på utforskande skriving, då omgrepet utforske har komme sterkare inn i den nye læreplanen. Stålsett (2020, s. 2) tok utgangspunkt i datamateriell henta frå Normprosjektet for å analysere skriveoppgåver og elevtekstar innanfor skrivehandlinga utforske. Til forskjell frå hennar masterprosjekt skal eg undersøke korleis

norsklærarar utformar utforskande skriveoppgåver, ved å intervjuje eit utval norsklærarar og analysere skriveoppgåver dei har utforma.

Utforskande skriving i norskfaget blir også tematisert i Dagsland sin doktoravhandling. Problemstillinga hans var: «Hvilke premisser for «refleksjon» og «utforsking» kommer til syne i Normprosjektet, og hvordan skriver elevene i sine antatt reflekterende og antatt utforskende tekster når de skriver i norsk og matematikk?» (Dagsland, 2018, s. 4). For å finne svar på problemstillinga vart blant anna fleire elevtekstar i norsk og matematikk undersøkt. Eit hovudfunn var at det berre var 18 % av dei tenkte utforskande elevtekstane, der utforskinga kan seiast å vere ein prosess som skjer i teksten. I 39 % av tekstane var utforskinga ein avslutta prosess, det vil seie at elevane utforska før dei starta skrivinga. Det blir problematisert om utforsking skal vere ein prosess eller eit produkt (Dagsland, 2018, s. 277). Dagsland (2018) diskuterte også kva som gjer at me kan kalle ein tekst for utforskande:

Hvis man lar Skrivehjulet være premisset for hvordan man forstår det å utforske, er «utforsking» (som aktivitet eller prosess) noe som skjer i en utforskende tekst, noe vedvarende/pågående (imperfektiv) i teksten, og ikke en avsluttet handling forut for teksten (perfektiv). Hvis man i en tekst beskriver en utforskende aktivitet som allerede har skjedd, der verbalformen avslører at utforskingprosessen ses på som avsluttet (perfektiv), er kanskje teksten heller beskrivende fremfor utforskende? (s. 103).

Eit anna funn er at elevane beskriv og refererer i mange av tekstane sine og dersom dette blir det som kjem tydelegast fram er kanskje tekstane heller beskrivande: «Uavhengig av hva det å reflektere eller utforske innebærer, virker det å beskrive som eit relevant innslag i tekstene, som bidrar med å «sette scenen» for utforskingen og refleksjonen» (Dagsland, 2018, s. 283).

## 2.3 Oppsummering av tidlegare forskning

I kapittel 2 løfta eg først fram utfordringa med at det finst færre forskingsprosjekt om skriveoppgåver utforma av lærebøker og lærarar, noko som er med på å vise behovet for å undersøke slike skriveoppgåver. Dette kan vere med å vise viktigheita av forskingsprosjektet mitt, sidan eg studerer utforskande skriveoppgåver utforma av norsklærarar.

Vidare i kapittel 2 presenterte eg fleire relevante forskingsprosjekt. Veum (2015, s. 83–99) viser at skriveoppgåvene i norskbøker for ungdomsskulen har endra seg frå 1973 til 2008 ved



---

at dei har fått ei tydelegare «bestilling». KAL-prosjektet viser at eksamensoppgåver uttrykker kva sjangrar elevane skal skrive i, men at elevane ofte får velje mellom fleire sjangrar (Vagle & Evensen, 2005, s. 165). Desse to forskingsprosjekta viser at det blir lagt ein del føringar i skriveoppgåver. I kapittel 5 og 6 skal eg sjå nærare på om slike føringar kan avgrensa moglegheita for å la elevane utforske.

Deretter presenterte eg National Writing Project og SKRIV-prosjektet. Begge desse forskingsprosjekta framhevar viktigheita av å presisere føremål og mottakar i skriveoppgåver (Smith & Swain, 2011, s. 16; Smidt, 2010, s. 28–31). Vidare la eg også fram at SKRIV-prosjektet viser at å la elevane lagre og strukturere fagkunnskap, er det vanlegaste føremålet i skriveoppgåver (Smidt, 2011, s. 11–14). Dette føremålet er nært knytt opp til beskrivande skriveoppgåver (Kvistad & Smemo, 2015, s. 230). Som eg sa i kapittel 2.1.3, er kunnskapsutvikling det typifiserte føremålet for utforskande skriveoppgåver (Berge et al., 2021, s. 56–57). Dette legg eit grunnlag for at eg vil finne ut kva føremål og mottakar som kan påverke ei skriveoppgåve til å vere utforskande.

Eg presenterte også Normprosjektet. Dette forskingsprosjektet viser at det er vanskelegare å utforme utforskande skriveoppgåver. Som eg sa i kapittel 2.1.4, kan ei årsak til dette vere at utforskinga er noko som skjer før skriveaktiviteten, og at tekstane heller blir ei beskriving av den utforskinga som er gjort (Berge et al., 2021, s. 277–342). Gjennom Normprosjektet trakk eg fram at det ofte er fleire skrivehandlingar som kjem til uttrykk i ei og same skriveoppgåve (Berge et al., 2021, s. 126; Otnes, 2014, s. 244). Vidare presenterte eg masteroppgåva til Stålsett og doktoravhandlinga til Dagsland. Eg fekk fram at Stålsett (2020, s. 38–60) uttrykker at ei skriveoppgåve kan opne for utforsking, sjølv om andre omgrep blir brukt. Gjennom doktoravhandlinga til Dagsland (2018, s. 277–283) blir det problematisert om utforskinga oppstår som prosess eller produkt. Desse funna frå tidlegare forskingsprosjekt, blir relevante for innhaldsanalysen i mi masteroppgåve, som blir presentert i kapittel 5.

## 3. Teori

I denne delen av masteroppgåva skal eg gjere greie for teori som vil vere relevant å ha som utgangspunkt i analysen av skriveoppgåvene. Teorien vil også vere relevant i intervjuanalysen og i drøftinga.

### 3.1 Ulike syn på skriveundervisninga

Ivanič (2004, s. 226) nemner seks ulike diskursar for å snakke om skriving. I dette delkapittelet vil eg presentere alle seks diskursane, og kontekstualisere desse. Nokre av diskursane vil vere meir relevante for mitt masterprosjekt enn andre, men for å vise kva syn ein ofte kan ha på skriving vil eg inkludere alle.

«A skills discourse of writing» var den rådande diskursen på 1800- og 1900-talet. Denne diskursen handlar om at «[...] learning to write consists of learning a set of linguistic skills» (Ivanič, 2004, s. 227). Ein slik tilnærming kom til uttrykk da LK06 refererte til skriving som ein grunnleggande ferdigheit: «utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 5). Både «a skills discourse of writing» og skriving som grunnleggande ferdigheit vektlegg at elevane skal utvikle språklege ferdigheitar. Dette fører til at mange lærarar har eit slikt syn på skriveundervisninga, men ofte er det i ein kombinasjon med andre diskursar. Skriveoppgåver utforma med utgangspunktet i denne diskursen vil vere opptatt av å vurdere elevane sine språklege ferdigheiter (Ivanič, 2004, s. 225).

Diskursen som var rådande på 1960-talet, var «a creativity discourse of writing» (Ivanič, 2004, s. 229). I denne diskursen blir det vektlagt at ein utviklar seg som skrivar dersom ein får skrive om emne som interesserer ein. I tillegg er denne diskursen opptatt av både dei mentale prosessane i skrivinga og teksten som produkt: «[...] focuses on the written text, but is concerned with its content and style rather than its linguistic form. [...] and so it is concerned with mental processes [...] Writing is treated as a valuable activity [...]» (Ivanič, 2004, s. 229). Dersom ein tar utgangspunktet i denne diskursen vil ein altså vere opptatt av å vurdere innhald og stil (Ivanič, 2004, s. 225).

Ein annan diskurs som også er opptatt av dei mentale prosessane i skrivinga, er «a process discourse of writing». I denne diskursen blir skriving sett på slik: «[...] learning to write should

---

include learning the processes and procedures for composing a text. This view of learning to write in principle encompasses both the cognitive and the practical processes [...]» (Ivanič, 2004, s. 231). Ivanič (2004, s. 232) framhevar orda planlegging, utkast, revisjon, samarbeid og redigering for å forklare denne diskursen. Dette kan sjåast i samanheng med prosessorientert skriving som er ein vanleg skrivepraksis i den norske skulen (Hoel, 1990, s. 17–21).

«A genre discourse of writing» er ein annan diskurs som Ivanič trekker fram: «The key point in this theoretical tradition is that texts vary linguistically according to their purpose and context» (Ivanič, 2004, s. 232). Ifølgje Ivanič (2004, s. 225) handlar det om at elevane må lære kva som kjenneteiknar ulike sjangrar som har ulike føremål og kontekstar. Sjølv om ikkje fagfornyinga uttrykker kva sjangrar elevane skal skrive i, har arbeid med sjanger ein plass i skriveopplæringa i dag (Haanæs, 2013, s. 344; Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik skriveopplæring kan vise elevane kva utforsking sjangrar kan invitere til. Ein kan eksperimentere med og prøve ut ulike sjangrar. Haanæs (2013, s. 344) trekker fram sjangrane novelle, artikkel, essay og reportasje som viktige for skriveutviklinga til elevane. Artikkel kan legge opp til at elevane får utforske kva dei meiner og prøve ut sine egne meiningar, medan essay «[...] innbyr til eksperimentering og utprøving av både meninger og språk» (Haanæs, 2013, s. 345–346).

Gjennom mi masteroppgåve har eg ei funksjonell forståing av skriving, og dette heng nært saman med «a social practices discourse of writing». Denne diskursen legg vekt på at skriveoppgåvene må bli plassert i ein kontekst og gjennom skriveopplæringa må elevane lære korleis ein skal skrive i ulike kontekstar. Vidare framhevar denne diskursen at «you learn to write by writing in real-life contexts, with real purposes for writing» (Ivanič, 2004, s. 225). Læraren må dermed utforme skriveoppgåver som legg opp til høg grad av autentisk kommunikasjon. Ei skriveoppgåve innanfor denne diskursen kan innebere å gi elevane i oppgåve å studere eit tema og deretter skrive ein tekst for ein konkret mottakar om det ein har funne ut (Ivanič, 2004, s. 236–237). Det handlar om å gi elevane skriveoppgåver som elevane kan oppleve som meningsfulle. Dette er noko som kjerneelementet skriftleg tekstskaping i fagfornyinga vektlegg: «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Den siste diskursen som Ivanič (2004, s. 237) nemner er «a sociopolitical discourse of writing». I denne diskursen blir det vektlagt at all skriving er styrt av sosiale krefter og

maktforhold: «The view of learning to write within this discourse is that it should include developing a critical awareness of why particular discourses and genres are the way they are: the historical and political factors which shaped them [...]» (Ivanič, 2004, s. 238). Det handlar om å forstå kvifor ulike typar skrivning er som dei er og kunne ta bevisste val på korleis ein skal skrive. I samband med dette trekker Ivanič (2004) fram omgrepet «critical literacy» (s. 225). Dette kan sjåast i samanheng med at norskfaget skal styrke elevane si kritiske tenking og gjere dei i stand til å delta i samfunnslivet «[...] gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

## 3.2 Skriveoppgåver

I norsk kontekst blir ofte skriveopplæringa på ungdomstrinnet kalla den andre skriveopplæringa. Skrivekompetansen elevane har tileigna seg på barneskulen, skal bli vidareutvikla på ungdomstrinnet: «Å lære seg å skrive er nemlig mer enn å «knekke koden», lære seg elementære rettskrivningsregler og å skrive enkle tekster. [...] de skal føres inn i fagenes tekstkulturer – de skal erobre fagene gjennom skrivning» (Kringstad & Kvithyld, 2013b, s. 77). Dette må lærarane ha i bakhovudet når dei skal utforme skriveoppgåver for ungdomsskuleelevar.

Å utforme skriveoppgåver som elevane skal ta utgangspunktet i når dei skriv, er altså ein del av skriveopplæringa i skulen. Det er skriveoppgåvene som igangsett elevane si tekstskriving og gir instruksar om korleis elevane skal skrive teksten sin (Berge et al., 2021, s. 314; Otnes, 2015, s. 14). Berge et al. (2021) forklarar skriveoppgåve slik: «De kan være mer eller mindre styrende – formulerte som ordrer og detaljerte bestillinger eller som spørsmål eller mer åpne invitasjoner» (s. 313).

Gardner (2008) meiner at dei utfordringane elevane møter i skriveopplæringa, møter også lærarane i utforminga av skriveoppgåver:

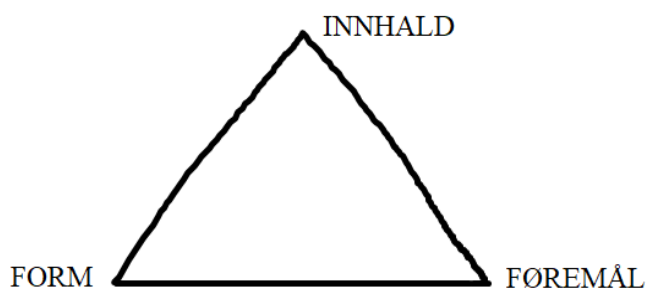
Writing teachers face challenges similar to those that students face when composing a writing assignment. We have to identify audience, purpose, and voice. We have to decide on the best structure and format. We have to determine the time frame and point out the resources that will help students complete the assignment. (Gardner, 2008, s. x)

Det er mykje læraren som utformar skriveoppgåva må tenkje på for at elevane skal få god nytte av den i skriveopplæringa si. Ein viktig del av det å utforme skriveoppgåva kan vere å fastsetje eit føremål og ein mottakar. Dette kjem fram i Skrivetrekanten.

### 3.3 Skrivetrekanten

Gjennom forskingsprosjektet SKRIV vart Skrivetrekanten utvikla, fordi forskarane ville gi eit konkret verktøy for å analysere skrivesituasjonane i skulen. Det er tre aspekt ved skriving som står sentralt i Skrivetrekanten. Dette er at skrivinga har ei innhaldsside, ei formside og ei føremålsside (Kringstad & Kvithyld, 2013a, s. 34). Innhaldssida handlar om at elevane må finne ut kva dei må ta med i teksten sin for å få fram hovudpoenga sine. Formsida dreier seg om at ein må finne ut korleis ein skal framstille teksten sin for å få fram innhaldet godt og treffe riktig mottakar. Det vil altså seie kva skrivehandling eller sjanger teksten skal vere i. Føremålssida består både av mottakar og føremål. Det handlar om at ein må tenkje over kven ein skriv for og kva teksten skal bli brukt til (Smidt, 2011, s. 29).

Skrivetrekanten kan bli brukt som eit verktøy når lærarar skal utforme skriveoppgåver. Ifølgje SKRIV-forskarane er alle aspekta i Skrivetrekanten like viktig for at elevane si skriving skal bli god, og derfor bør ein vere merksam på alle tre aspekta (Smidt, 2010, s. 30). Det er viktig å la elevane trene på form, innhald og føremål, men alle tre aspekta må ikkje nødvendigvis alltid bli presisert i oppgåveformuleringane. Dette trekker Elbow (1987, s. 53) fram, noko eg kjem tilbake til i kapittel 3.6.



Figur 1. Illustrasjon av Skrivetrekanten.  
(Teikna sjølv)

SKRIV-forskarane meiner at dersom ein rettar merksemda mot kva skrivinga kan føre til, altså på føremål og mottakar, vil det føre til merksemd på innhald og form. Forskarane i SKRIV-prosjektet uttrykker dette slik: «Det er forskjell på hva du velger å ta med og hvordan du uttrykker deg om fotball eller politikk når du skriver et underholdende kåseri for jevnaldrende,

sammenliknet med når du skriver en meningsytring til en avis [...]» (Smidt, 2011, s. 17). Det er når ein veit kva slags tema som står i fokus og kva føremålet teksten har, at ein kan bestemme kva innhald som er interessant og relevant å ta med i sin eigen tekst (Smidt, 2011, s. 25). Både forma og innhaldet til ein tekst blir altså styrt av kva føremålet med skrivinga er.

### 3.4 Skrivehjulet

Ei ekspertgruppe, bestående av Ragnar Thygesen, Lars S. Evensen, Kjell Lars Berge, Rolf B. Fasting og Wenche Vagle, fekk i oppdrag å utvikle dei nasjonale skriveprøvene. I samband med dette utvikla dei ein modell for skriveopplæringa. Denne vart kalla Skrivehjulet:

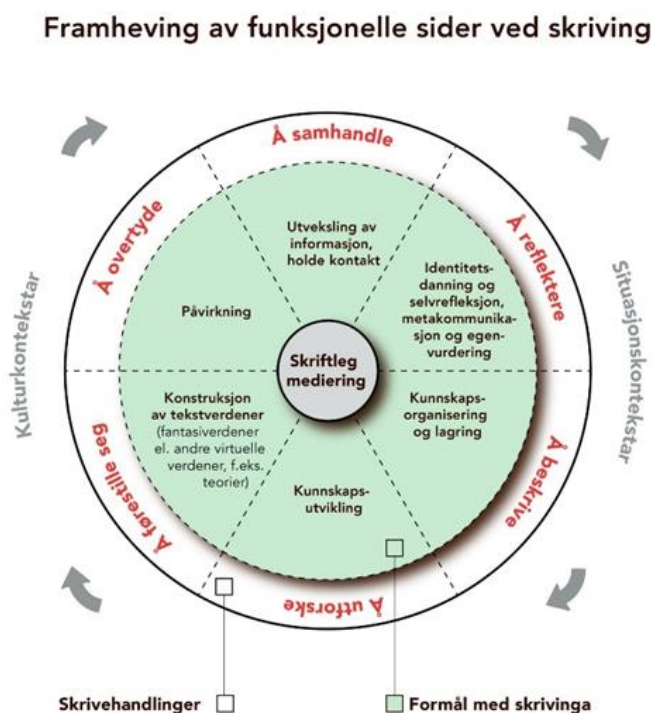
Kommunikasjon og dokumentasjon er grunnleggjende formål som er ivaretatt gjennom skriving i en lang historisk tidsperiode, men i møtet mellom disse formålene er det avledet hensikter som identitetdanning, kunnskapsutvikling, påvirkning og konstruksjon av tekstverdener. For å oppnå bestemte formål handler vi på ulike måter og ved hjelp av ulike semiotiske ressurser. (Smemo & Solem, 2015, s. 64–65)

Dette tok ekspertgruppa utgangspunkt i for å utvikle Skrivehjulet. Modellen vart blant anna utvikla for å vise skrivinga sine funksjonelle sider (Smemo & Solem, 2015, s. 65).

Ifølgje Berge et al. (2021) er Skrivehjulet ein modell som kan «[...] bidra til å synleggjøre ulike aspekter ved skriving som fenomen, i tråd med den funksjonelle forståelsen av skriving som meningsskapende og formålsrettet handling» (s. 58). Skrivehjulet er ein modell som vart brukt blant deltakarane i Normprosjektet. Modellen vart brukt som grunnlag for å diskutere kva skrivehandlingar, skrivemåtar og tekstar dei ville inkludere i undervisninga si (Berge et al., 2021, s. 58).

Normprosjektet sitt syn på kva skriving er og kva funksjonar skrivinga kan ha, er altså illustrert gjennom Skrivehjulet. Denne modellen viser kva skrivehandlingar og føremål skrivinga på skulen kan ha. Skrivehandlingane er: å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å førestille seg og å overtyde. Alle desse skrivehandlingane kan ha ulike føremål (Berge et al., 2021, s. 52–54).

Skrivehjulet består av ein ytre sirkel som viser skrivehandlingar, og ein indre sirkel som viser ulike føremål for skrivning: «Handlings- og formålssirkelene i hjulet kan dreies i forhold til hverandre, slik at det oppstår andre kombinasjoner av skrivehandling og formål enn når hjulet står i «grunnstilling» [...]» (Berge et al., 2021, s. 55). Dette vil seie at Skrivehjulet er konstruert med seks skrivehandlingar som er forbundet med kvar sitt typifiserte føremål. Skrivehjulet er framstilt i grunnstilling, som vil seie at skrivehandlinga er plassert i kombinasjon med sitt typifiserte føremål. Dersom Skrivehjulet står i grunnstilling er kunnskapsutvikling føremålet til skrivehandlinga utforske, men ettersom ein kan dreie på Skrivehjulet kan denne skrivehandlinga også ha føremåla: påverknad, informasjonsutveksling, kunnskapsorganisering, konstruksjon av tekstverd og sjølvrefleksjon. Den stipla linja mellom dei ulike skrivehandlingane og føremåla viser at det ikkje er eit absolutt skiljelinje mellom dei (Berge et al., 2021, s. 54–57).



Figur 2. Skrivehjulet, 2022, av Skrivsesenteret. (<https://skrivsesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>).

### 3.5 Føremål med skriveoppgåver

Ifølgje Iversen og Otnes (2016, s. 40–42) er det tre hovudføremål med å gi skriveoppgåver til elevane i undervisningssamanheng: tenke, presentere og dokumentere. Å skrive for å tenke vil seie at elevane skal skrive til seg sjølv for å reflektere og tileigne seg kunnskapsstoff. Dersom

elevane skal skrive for å presentere, handlar det om at elevane skal vise sine skriveferdigheiter og øve på å skrive relevante og føremålsretta tekstar for ei konkret målgruppe. Det siste føremålet, dokumentere, handlar om at elevane skal vise kva dei har lært. Dei fleste skriveoppgåver vil ha føremålet dokumentere, fordi læraren kan gjennom å gi skriveoppgåver finne ut kva eleven treng rettleiing i (Iversen & Otnes, 2016, s. 40–42). Iversen og Otnes (2016, s. 42) sin inndeling av hovudføremåla tenke, presentere og dokumentere, har tatt utgangspunktet i dei didaktiske måla med skriveoppgåver. Ein kan seie at desse er føremål for kvifor lærarane gir skriveoppgåver til elevane.

Skriveoppgåver har ofte eit dobbelt føremål. Dei inneheld ofte eit hovudføremål, slik som dokumentere, og eit «late-som-føremål». Dette «late-som-føremålet» skal øve elevane i føremålsbevisstheit (Iversen & Otnes, 2016, s. 44). Føremåla som Skrivehjulet trekker fram, kan vere eksempel på slike «late-som-føremål». Elevane må trene på å ta i bruk ulike skrivehandlingar og skrive for ulike føremål.

Eit av føremåla Skrivehjulet har inkludert er *påverknad*. Dette er eit vanleg føremål dersom ein skal skrive for å overtyde. Dersom elevane får i oppgåve å skrive eit lesarinnlegg for å fremje si meining om noko, vil det typiserte føremålet vere å påverke. Eit anna føremål i Skrivehjulet er *informasjonsutveksling*. Dette føremålet er typisk for skrivehandlinga samhandle. Skriveoppgåver som legg opp til at elevane skal skrive innan sjangrane brev og e-post har ofte som føremål å utveksle informasjon og kommunisere med nokon. *Sjølvrefleksjon* er eit anna føremål som Skrivehjulet trekker fram. Dersom elevane skal skrive ein refleksjonstekst, for eksempel innanfor sjangrane dagbok og essay, er dette eit typisk føremål. Skrivehjulet trekker også fram *kunnskapsorganisering* som eit føremål. Dette kan vere føremålet dersom elevane for eksempel skal skrive ein beskrivande tekst i form av ei oppskrift eller ein instruksjon. *Kunnskapsutvikling* er eit føremål som Skrivehjulet har inkludert, og som eg tidlegare har nemnt er dette det typiserte føremålet til skrivehandlinga utforske. Dette er eit vanleg føremål dersom elevane skal skrive tekstar for å utvikle kunnskap (Berge et al., 2021, s. 54–59). Føremålet *kunnskapsutvikling* er nært knytt opp til Iversen og Otnes (2016, s. 40–42) sitt føremål tenke. Det siste føremålet i Skrivehjulet er *konstruksjon av tekstverden*. Dette føremålet er vanleg dersom elevane skal skrive skjønnlitterære tekstar (Berge et al., 2021, s. 54–59). Utforskande skriveoppgåver kan ha alle desse føremåla, men det er føremåla kunnskapsutvikling og tenke som er mest typisk.



---

Ifølgje Haanæs (2013, s. 342) er ein skrivesituasjon meningsfull dersom elevane veit kvifor dei skriv og kva som er målet med skrivinga. På bakgrunn av dette kan det vere viktig for elevane å vite om skriveoppgåva har eit føremål som opnar for den utforskande skrivehandlinga. Å vite føremålet og kven mottakarane er kan vere med på å påverke kva skrivehandling elevane vel. På bakgrunn av dette vil føremål og mottakar vere ein kategori eg brukar som utgangspunkt i innhaldsanalysen av skriveoppgåver. I innhaldsanalysen vil eg ta utgangspunktet i hovudføremåla som Iversen og Otnes (2016, s. 40–42) trekker fram. I tillegg vil eg ta utgangspunktet i føremåla som er inkludert i Skrivehjulet. Denne presenterte eg i kapittel 3.4.

### 3.6 Mottakarar i skriveoppgåver

Gardner (2008) meiner at når ein lærar skal utforme ei skriveoppgåve må læraren først: «identify an authentic audience and purpose for the project» og deretter «position students as experts in their communication with that audience» (s. 36). Ein måte å utforme skriveoppgåva autentisk er å gi elevane ein reell mottakar å skrive til (Gardner, 2008, s. 41). Elevar på ungdomstrinnet skal utvikle skrivinga si og lære å skrive meir kompliserte tekstar, for å få til dette må skriveoppgåvene fokusere på: «[...] authentic communication and on a range of different kinds of writing for different audiences» (Gardner, 2018, s. 18).

Ifølgje Elbow (1987, s. 53) er mottakar viktig å ha fokus på, men ikkje i all type skriving. Når elevane skriv for å prøve ut tankar eller utvikle kunnskap om noko dei ikkje kan så godt enda, kan det vere utfordrande å tenke på mottakar. Å skrive for ein mottakar kan forstyrre tankeutviklinga og derfor hevdar Elbow (1987) at me bør oversjå mottakar medan me skriv for å utvikle tankane våre: «[...] when attention to audience causes an overload, start out by ignoring them while you attend to your thinking; after you work out your thinking, turn your attention to audience» (s. 53). Med andre ord er mottakar og det kommunikative i skrivinga viktig, men når elevane driv med tenkeskriving bør ein ikkje skrive til ein mottakar. Kva tenkeskriving er, kjem eg nærare innpå i kapittel 3.7.2.

Kvistad og Otnes (2019, s. 108) trekker eit skilje mellom kjente og ukjente mottakarar. Familie og vener er eksempel på kjente mottakarar, mens lesarar av ei avis er eksempel på ukjente mottakarar. Ein kan også seie at ein mottakar er «kjent» dersom ein veit kven det er, men ikkje kjenner mottakaren personleg (Kvistad & Otnes, 2019, s. 108–109). Kvistad og Otnes (2019, s. 110) skil også mellom tilnærma autentiske mottakarar og autentiske mottakarar. Tilnærma

autentiske mottakarar er personar som elevane må late som at dei skriv til. Dette kan vere lesarar av ei avis som ein aldri sender tekstane til. Autentiske mottakarar vil derimot seie mottakarar som faktisk les teksten som elevane skriv (Kvistad & Otnes, 2019, s. 110).

Læraren er ofte den autentiske mottakaren av elevane sine tekstar. Ifølgje Kvistad og Otnes (2019, s. 111) kan lærarar vere kontrollørar, og då er målet at læraren skal vurdere elevtekstane. Elevane skal vise læraren kva dei kan. I slike oppgåver står ofte mottakaren ikkje oppført. Sjølv om andre tilnærma autentiske mottakarar er ført opp, vil ofte læraren vere den eigentlege lesaren. Det oppstår dermed ein dobbel kommunikasjonssituasjon:

I mer autentiske skrivesituasjoner, der elevene faktisk skal skrive til for eksempel familien sin, er elevene også her klare over at læreren trolig kommer til å lese tekstene. Elevene må altså ofte ha flere mottakere i hodet på samme tid når de skriver tekster. (Kvistad & Otnes, 2019, s. 112)

I analysen av skriveoppgåvene vil eg studere kva slags mottakar det blir opna for at elevane skal skrive til. Eg vil undersøke kva mottakar som kan vere med å påverke om skriveoppgåva er utforskande.

## 3.7 Utforskande skriveoppgåver

Det er mange måtar ein kan utforme utforskande skriveoppgåver på. Ifølgje Berge et al. (2021) er oppgåver innanfor skrivehandlinga utforske «[...] preget av en prøvende tilnærming hvor det er behov for å analysere, sammenlikne, drøfte eller resonnerer for å sette ulike kunnskaper, forståelser eller tolkinger opp mot hverandre [...]» (s. 221). I dette delkapittelet skal eg gi eksempel og gjere greie for nokon måtar ein kan utforme skriveoppgåver på slik at dei inviterer til utforsking. Denne teorien danna bakgrunn for å undersøke kva type utforsking skriveoppgåvene eg analyserte la opp til.

### 3.7.1 Utforsking som prosess eller produkt?

I kapittel 3.4 presenterte eg Skrivehjulet. I denne modellen er utforske inkludert som ein av dei seks skrivehandlingane. Skrivehjulet rettar fokuset mot teksten som produkt:

For utforskingbegrepets del betyr dette at utforskingen skriftliggjøres i Skrivehjulet gjennom at det å utforske er noe man gjør språklig i ytringen, fremfor å omtale det å

---

utforske som en taktil, romlig eller kognitiv utforsking [...]. Dette innebærer at utforsking ikke er å forstå som noe som skjer kognitivt *mens* man skriver, eller forstås som en romlig eller taktil utforsningsprosess, men at utforsking er en skriftlig handling som skjer i teksten som *produkt*. (Dagsland, 2019, s. 5)

Dagsland (2019, s. 5) meiner at utforsking kan oppstå kognitivt mens ein skriv også, men tar ein Skrivehjulet som utgangspunkt er det tenkt at utforskinga skal skje i teksten som produkt. I ein utforskande tekst, altså produkt, er det «[...] ikke skriveprosessen som avgjør om teksten (som produkt) kan kalles utforskande eller ikke, men de språklige og lingvistiske kombinasjonene i teksten (som produkt)» (Dagsland, 2018, s. 21). Normprosjektet var opptatt av å sjå på utforsking i produktet og meinte at ein utforskande tekst ofte bestod av bindeord for å få fram årsak-verknad, motsetningar og vilkår. Slike bindeord er for eksempel *derfor, fordi, men, likevel* og *når*. Det vart vidare vektlagt at ein tekst er utforskande dersom teksten diskuterer kunnskap og stiller spørsmål om ulike tema. Den utforskande skrivehandlinga i Skrivehjulet er også kjenneteikna av at ho er det-orientert. Ein skal skaffe seg ny kunnskap om eit *det* (Dagsland, 2019, s. 8–9).

Utforsking kan også oppstå som prosess. Utforsking som prosess kan sjåast i samanheng med Ivanič (2004, s. 231) sin «a process discourse of writing». Som eg sa i kapittel 3.1, handlar denne diskursen om dei mentale prosessane i skrivinga. Skrivinga blir blant anna sett på som ein prosess av å skrive ned og omarbeide teksten (Ivanič, 2004, s. 231–232). Me kan dermed seie at «[...] skriving og tankeutvikling er gjensidig avhengige av kvarandre» (Hoel, 1990, s. 17).

Vold (2017, s. 181) trekker fram utforsking som prosess ved å setje utforsking i samanheng med ulike arbeidsmåtar. Ein av desse utforskande arbeidsmåtane er adaptasjon. Ifølgje Vold (2017, s. 181) kan utforsking i norskfaget skje ved å prøve ut og utforske ulike sjangrar. Då vil utforskinga skje som prosess, mens teksten som produkt ikkje nødvendigvis vil vere utforskande: «Gjennom adaptasjon får elevene selvstendig og dyperegående erfaring med hva som skjer med en tekst og hvilke strukturelle og språklige endringer som må gjøres når man overfører en tekst fra en sjanger til en annen» (Vold, 2017, s. 181). Elevane får altså ei djupare forståing av ulike sjangertypar når dei utforskar og prøver ut sjangrar.

I likskap med Vold (2017) trekker også Andersen et al. (2018, s. 20) fram utforsking som prosess. Andersen et al. (2018) forklarar undrande prosessar slik: «[...] kognitive og foregår

inne i hver enkelt. Undrende læringsprosesser handler om å ikke ha faste svar, men om å skape nysgjerrighet og bruke fantasi» (s. 20). Undring og utforsking kan setjast i samanheng, og såleis kan denne beskrivinga også gjelde utforskande prosessar. Hundal et al. (2018, s. 192) forklarar at å skrive med utgangspunktet i eit anna medium kan vere utforskande, og da snakkar me om utforsking som prosess. Slike utforskande skriveoppgåver kan skape: «[...] en god arena for nettopp refleksjon. Slike oppgaver er en utforskende form for skriving som ikke bare gjør elevene mer aktive i sin egen læring, men de kan også bidra til dypere forståelse» (Hundal et al., 2018, s. 192). I slike typar skriveoppgåver vil også utforskinga skje i prosessen, medan teksten som produkt kan resultere i andre skrivehandlingar, slik som beskrivande.

Det er altså ei spenning mellom utforsking som prosess eller produkt i skriveoppgåver der elevane blir bedde om å utforske noko. Ein utforskande tekst, altså eit produkt, og ein utforskande aktivitet, altså ein prosess, treng ikkje vere det same (Dagsland, 2018, s. 21). Utforskande skriveoppgåver kan legge opp til utforsking som prosess eller produkt. I nokre tilfelle kan skriveoppgåver føre til både utforsking i prosessen og produktet. Utforsking som prosess handlar blant anna om den utforskinga elevane gjer for å kunne skrive teksten. Elevane må ofte finne informasjon for å kunne skrive ein tekst og da er kjeldekritikk viktig. Å vere kritisk til kjelder kan vere ein utforskande arbeidsmåte, altså prosess. Det å utforske handlar om å drøfte og vurdere ulike kjelder opp mot kvarandre: «[...] for å kunne veie alternative forklaringer opp mot hverandre, trekke slutninger eller finne svar på aktuelle problemstillinger. Utforskende skriving kan slik bidra til å utvikle kritiske holdninger og ny innsikt» (Berge et al., 2021, s. 221). Etter ein har fullført denne utforskande prosessen, kjeldekritikk, skriv ein teksten. Denne teksten kan bli utforskande, men andre skrivehandlingar kan også dominere.

Fleire av skriveoppgåvene som var kategorisert som utforskande i Normprosjektet resulterte i beskrivande elevtekstar. Elevane løyste skriveoppgåvene ved å beskrive eit utforskande hendingsforlaup. Utforskinga oppstod altså i prosessen, men produktet vart beskrivande (Berge et al., 2021, s. 221). Når det gjeld utforsking som produkt, er skrivehandlinga utforske og skrivehandlinga beskrive det-orientert, altså dei skal tematisere kunnskap om *det*. Skrivehandlinga *beskrive* blir forklart slik: «En skrivehandling der ytringens *det* tematiserer kunnskap om [...] virkeligheten som er etablert, og som regnes som sikker kunnskap [...]», mens skrivehandlinga *utforske* er «en skrivehandling der ytringens *det* tematiserer kunnskap om [...] virkeligheten som ikke er fullstendig etablert, og som derfor kan diskuteres som mulig kunnskap [...]» (Berge et al., 2021, s. 56).

### 3.7.2 Tenkeskriving

Dysthe et al. (2000, s. 41) skil mellom to typar skiving, presentasjonsskriving og tenkeskriving. Presentasjonsskriving blir brukt for å presentere eit stoff og å kommunisere med ein mottakar. Å presentere vil dermed vere eit vanleg føremål i denne typen skiving (Iversen & Otnes, 2016, s. 40–42). Tenkeskriving blir rekna som utforskande skiving, der føremålet i utgangspunktet er å få idear og tankar rundt eit tema. Å utforske og utprøve er to andre føremål som tenkeskriving ofte har. Presentasjonsskriving er ein meir formell skrivetype og må forholde seg til reglane innan fagleg skiving, «[...] mens tenkeskriving konsentrerer seg om prosessen. Fordi du primært skriver for deg selv når du tenkeskriver, kan du bruke det språket som tjener deg best» (Dysthe et al., 2000, s. 41–44). Å tenke vil ofte vere eit føremål som tenkeskriving har. Dersom ei skriveoppgåve har føremålet tenke, skal skrivinga vere til seg sjølv (Iversen & Otnes, 2016, s. 40–42).

Ifølgje Dysthe og Hertzberg (2014) blir tenkeskriving forklart slik: «[...] uformell, utforskande skiving der formålet primært er å få idear og kome i gang med skrivinga utan å bli hemma av ytre krav» (s. 22). Elbow (1998, s. 3) sitt omgrep friskriving liknar denne forståinga av tenkeskriving. Friskriving blir beskrive slik: «They are sometimes called “automatic writing”, “babbling”, or “jabbering” exercises. The idea is simply to write for ten minutes (later on, perhaps fifteen or twenty). Don’t stop for anything» (Elbow, 1998, s. 3). I likskap med tenkeskriving skal friskriving vere for deg sjølv, der det ikkje blir lagt vekt på struktur og rettskriving. Elevane får ikkje tilbakemelding på denne typen skiving. Friskriving skal vere til hjelp for å finne ut kva du skal skrive om, det vil seie at det er ein startfase i ein skriveprosess (Elbow, 1998, s. 8–9). Tenkeskriving eller friskriving blir begge rekna som utforskande skiving. Denne typen skiving kan samanliknast med korleis me forklarar utprøvande samtale:

Gjennom å snakke kan vi oppdage og omforme tankene våre, oppdage sammenhenger eller mangel på sammenhenger. Slik utprøvende tale er et middel til å samordne ny kunnskap med den kunnskapen vi har fra før og er derfor et viktig hjelpemiddel i læringsprosessen. Det som er sagt om utprøvende eller utforskende tale, gjelder i prinsippet også skiving. Å finne fram til og prøve ut tanker gjennom språket er en av funksjonene skiving kan ha. (Dysthe et al., 2000, s. 65–67)

Tenkeskriving eller friskriving kan vere til god hjelp for din eigen tankeutvikling og læring av eit fagstoff (Dysthe et al., 2000, s. 65–67; Elbow, 1998, s. 8–9). Hoel (1990) kallar skriving for ei oppdagingsreise: «[...] skriving som ein veg til oppdaging og klargjering, som ei hjelp til intellektuell vekst» (s. 37). Dette kan sjåast i samanheng med utforsking. Gjennom skriveprosessen kan elevane utvikle ny kunnskap eller trekke samanhangar mellom kunnskap ein har frå før.

### 3.7.3 Autentiske spørsmål

Både Dysthe (1995) og Andersen (2018) meiner at elevane utforskar dersom dei skal ta utgangspunktet i autentiske spørsmål. Dersom læraren stiller autentiske spørsmål, vil det seie at det blir stilt spørsmål som ikkje har noko fasitsvar. Verken eleven eller læraren veit svaret på autentiske spørsmål, og får dermed moglegheit til å komme med eigne innspel. Utforskande skriving er ein aktivitet som ikkje treng å legge opp til eit fasitsvar. Dette kan vere ei utfordring for mange elevar. Dei fleste elevar vil truleg leite etter rett svar i starten, og ha vanskar med å skrive utan å forholde seg til ein fasit. Likevel kan det vere viktig å øve elevane opp til dette. Utforskande skriving kan hjelpe elevane til å utvikle eigne stemmer og skaffe seg ei djupare forståing av ulike emne (Hundal et al., 2018, s. 191–206).

Eit autentisk spørsmål er ofte kva-trur-du-spørsmål. Eit spørsmål som «kva trur du forfattaren prøver å fortelje oss?» er i så måte eit autentisk spørsmål (Dysthe, 1995, s. 57–58). Andersen (2018) legg vekt på «[...] *utforskande arbeidsmåter, der elevenes evne til kritisk vurdering er viktigere enn å komme fram til klare svar*» (s. 229). Dette trekker også Dysthe (1995, s. 57–58) fram og legg til at dersom ei skriveoppgåve er utforma som eit autentisk spørsmål, er læraren ute etter elevane si forståing, tolking og refleksjon.

## 3.8 Problembasert læring

Problembasert læring blir forklart slik:

[...] a teaching technique that educates by presenting students with a situation that leads to a problem for them to solve. It is not just a way to get students to find a correct answer. Frequently the problems have no single “right” answer. Instead, students learn through the act of trying to solve the problem. The interpret the question, gather

---

additional information, create possible solutions, evaluate options to find the best solutions, and then present their conclusions. (Delisle, 1997, s. V)

Problembasert læring kan slik sett sjåast i samanheng med autentiske spørsmål. Det handlar om å finne ut kva fagstoffet kan bety, utan at ein skal prøve å finne fasitsvaret (Delisle, 1997, s. 1).

Utforsking er ein del av problembasert læring: «Learning becomes the act of discovery as students examine the problem, research its background, analyze possible solutions, develop a proposal, and produce a final result» (Delisle, 1997, s. 9). Delisle (1997, s. 5) forklarar at det handlar om at elevane skal få moglegheit til å skaffe seg ei forståing av fagstoffet, og ikkje berre la dei beskrive fagstoffet slik det står i bøkene. I problembaset læring skal læraren gi råd, men skal ikkje vise elevane korleis dei skal løyse oppgåva (Delisle, 1997, s. 9). Dersom ein brukar problembasert læring som undervisningsmetode, kan det bli lagt opp til at elevane skal utforske noko.

### 3.9 Oppsummering av teori

I teorikapittelet har eg først gjort greie for Ivanič sine skrivediskursar, som viser seks ulike syn ein kan ha på skriveundervisninga. «A genre discourse of writing» blir særleg sett i samanheng med utforsking, ved at elevane skal prøve ut sjangrar (Ivanič, 2004, s. 225; Haanæs, 2013, s. 344–346). Vidare har eg inkludert teori om skriveoppgåver generelt, for å vise kva som ofte blir vektlagt i utforminga av skriveoppgåver. Skrivetrekanten blir forklart som eit hjelpemiddel når lærarane skal utforme skriveoppgåver. Smidt (2011, s. 29) viser at Skrivetrekanten inneheld ei innhaldsside, ei formsside og ei føremålsside. I mitt masterprosjekt har eg størst fokus på føremålssida, som består av både føremål og mottakar.

Modellen Skrivehjulet blir også presentert. Den utforskande skrivehandlinga er ei av skrivehandlingane i Skrivehjulet, og det typifiserte føremålet for denne skrivehandlinga er kunnskapsutvikling. Vidare har eg gjort greie for at ei skriveoppgåve ofte har eit dobbelt føremål, eit hovudføremål og eit «late-som-føremål», og ein dobbel kommunikasjonssituasjon, både ein tilnærma autentisk mottakar og læraren som den autentiske mottakaren (Iversen & Otnes, 2016, s. 44; Kvistad & Otnes, 2019, s. 112). Eg har valt å forklare Iversen og Otnes (2016, s. 40–42) sine hovudføremål tenke, dokumentere og

presentere, og «late-som-føremåla» som er presentert i Skrivehjulet (Berge et al., 2021, s. 54–59). Innholdsanalysen tar utgangspunktet i denne teorien.

Vidare i teorikapittelet forklarar eg kva utforskande skriveoppgåver kan vere. Gjennom teorikapittelet har eg vist at ein kan sjå på utforsking som noko meir enn det Normprosjektet gjer. Normprosjektet ser på utforsking som produkt (Dagsland, 2019, s. 5). Eg har vist at utforskinga kan oppstå i ulike delar av prosessen. Eg forstår dermed utforsking som noko som kan oppstå i forkant av skrivinga, medan ein skriv og i teksten som produkt. Det er dette synet på utforsking som ligg bak innholdsanalysen.

Eg presenterte tenkeskriving som ei særleg utforskande form for skriving, kor det oppstår utforsking mens ein skriv. Tenkeskrivinga skal vere for skrivaren sjølv, og Elbow (1987, s. 53) forklarar at slike skriveoppgåver dermed bør vere utan mottakar. Til slutt tok eg opp at autentiske spørsmål særleg fremjar utforsking og at utforsking er ein del av undervisningsmetoden problembasert læring (Dysthe, 1995, s. 57–58; Delisle, 1997, s. 9). Dette legg grunnlaget for mi forståing av at utforskande skriveoppgåver må opne for at elevane kan vere sjølvstendige, få prøve og feile og komme med eigne innspel og tolkingar. Ei utforskande skriveoppgåve skal dermed ikkje leggje opp til ein fasit.



---

## 4. Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for studien sin metode. Eg vil forklare dei metodiske vala eg har tatt, og korleis eg har gått fram for å prøve å finne svar på problemstillinga: *korleis utformar fire norsklærarar utforskande skriveoppgåver på ungdomstrinnet?* For å undersøke dette har eg valt kvalitativt intervju og innhaldsanalyse som metodar.

Eg startar med å beskrive studien sin vitskapsteoretiske forankring, før eg gjer greie for val av metode og utval av informantar og skriveoppgåver. Vidare går eg nærare inn på kvalitativt intervju og forklarar intervjuprosessen. Deretter beskriv eg analysen av skriveoppgåvene og forklarar kva kategoriar eg har brukt som utgangspunkt for innhaldsanalysen. Til slutt vurderer eg studien sin kvalitet og etiske vurderingar.

### 4.1 Vitskapsteoretisk forankring

I dei fleste studiar vil forskaren plassere seg innanfor ei vitskapsteoretisk forankring. Denne dannar grunnlaget for den forståinga som blir utvikla gjennom forskinga. Innanfor kvalitative metodar er fortolkande teoretiske retningar sentrale. I fortolkande teoretiske retningar er det eit gjensidig forhold mellom det teoretiske grunnlaget til forskaren og det ein finn ut gjennom datamaterialet. Slik sett blir både betydning og meining vektlagt (Thagaard, 2018, s. 33). Masteroppgåva mi ønskjer innblikk i korleis fire norsklærarar utformar utforskande skriveoppgåver. For å undersøke dette har eg gjennomført intervju og innhaldsanalyse av skriveoppgåver. Datamaterialet er nært knytt opp til mitt teoretiske grunnlag. Dette fører til at denne masteroppgåva kan bli plassert innanfor ei fortolkande teoretisk retning. Ei slik forankring kan gi moglegheiter til å finne ut lærarane si forståing av utforsking og utforskande skriveoppgåver og for å forstå korleis orda i skriveoppgåvene deira legg opp til utforsking. Eg ser både på lærarane si forståing, skriveoppgåvene som produkt og korleis det kan stemme overeins med det som blir kalla utforsking.

Hermeneutikken er ein type fortolkande teoretisk retning. Den dreier seg om tolking og det å gjere noko forståeleg: «det hermeneutiske tolkingsarbeidet tar sikte på å avdekke ein underliggande *samanheng* eller ei djupare *mening* i handlingar, tekstar [...]» (Gilje, 2019, s. 11). Thagaard (2018) forklarar hermeneutikken slik:

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. (s. 37)

Sidan denne studien ønskjer å skape forståing for korleis norsklærarar kan utforme utforskande skriveoppgåver, vil ein hermeneutisk tilnærming vere relevant og nyttig for meg. Eg ønskjer å få innsikt i norsklærarane sine erfaringar, tankar, handlingar og refleksjonar. Dette vil komme fram både gjennom kvalitativt intervju og innhaldsanalyse av skriveoppgåver. Ved å også gjennomføre innhaldsanalyse kan det komme fram relevant kunnskap om korleis utforskande skriveoppgåver blir til, som lærarane kanskje ikkje er bevisste på. Gjennom å fortolke informantane sine utsegn og deira skriveoppgåver, kan eg skapa ei forståing av korleis ein kan utforme utforskande skriveoppgåver.

## 4.2 Val av metodar

Innanfor forskning skil ein vanlegvis mellom to hovudtilnærmingar, kvalitative og kvantitative: «[...] kvalitative metoder framhever innsikt mens de kvantitative framhever oversikt, eller at kvalitativ forskning søker forståelse, mens kvantitativ søker forklaring» (Tjora, 2017, s. 28–29). I kvalitativ forskning er ein opptatt av å undersøke *korleis* noko til dømes blir gjort eller sagt, mens i kvantitativ forskning handlar det om å undersøke *kor mykje* det er av noko (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11).

Kvalitativ datainnsamlingsmetode passar best til mitt masterprosjekt. Ifølgje Postholm og Jacobsen (2018) er kvalitativ forskingsmetode «[...] rettet mot å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskaping i deres naturlige kontekst» (s. 113). Med masteroppgåva mi vil eg prøve å beskrive og forstå korleis fire norsklærarar meiner ein kan utforme utforskande skriveoppgåver, kva dei legg i omgrepet utforske og kva dei meiner ei skriveoppgåve må innehalde for at den skal vere utforskande. Ettersom eg ønskjer å finne ut av dette, vart det naturleg å velje kvalitative metodar.

Eg valde to kvalitative forskingsmetodar for å forsøke å finne svar på problemstillinga mi *Korleis utformar fire norsklærarar utforskande skriveoppgåver på ungdomstrinnet?* Desse to metodane er kvalitativt intervju og innhaldsanalyse av skriveoppgåver. Å kombinere to metodar kan føre til ei nærare forståing av informantane sine oppfatningar og dermed gi ei breiare forklaring av funna (Befring, 2020, s. 14). Eg valde å gjennomføre to ulike

---

forskingmetodar for å få eit meir utfyllande bilete på kva norsklærarar gjer når dei utformar utforskande skriveoppgåver. Skriveoppgåvene er produkt kor eg ikkje kjenner bakgrunnen for val, og intervju seier noko om korleis dei vel, men ikkje kva som er resultatet. Ved å gjennomføre intervju og innhaldsanalyse fekk eg moglegheit til å både sjå kva norsklærarane faktisk har gjort og snakke med dei om kva dei tenkjer om utforskande skriveoppgåver. I tillegg fekk eg gjennom intervju innsikt i informantane si forståing. Skriveoppgåvene ga meg moglegheit til å finne potensial for utforsking, og kva som er med på å skape det.

Det var hensiktsmessig å gjennomføre både intervju og innhaldsanalyse, då fekk eg både høyre korleis norsklærarar tenker dei utformar utforskande skriveoppgåver og sjå det konkrete resultatet av den prosessen. Eg gjennomførte intervjuet etter eg hadde studert oppgåveformuleringane. Etersom eg gjennomførte innhaldsanalysen av skriveoppgåvene først og intervjuar norsklærarane om utforskande skriveoppgåver i etterkant, kunne eg stille spørsmål om deira tankar og erfaringar ved dei ulike oppgåveformuleringane. Eg valde å ikkje kople skriveoppgåvene opp til kvar enkelt informant, fordi dette kunne føre til lettare identifisering av informantane. Eg trakk heller nokre av funna mine frå analysen av skriveoppgåvene med inn i intervjuet. Gjennom analysen oppdaga eg blant anna at nokre av skriveoppgåvene la opp til at elevane skulle skrive fagartikkel, og valde derfor å spørje informantane mine om dei meiner denne sjangeren kan føre til utforsking.

### 4.3 Utval av informantar og skriveoppgåver

I kvalitative studiar er det vanleg med strategisk utval. Det vil seie at ein vel personar eller einingar som har den informasjonen som må til for å svare på problemstillinga (Thagaard, 2018, s. 54). Ifølgje Neteland (2020, s. 54) vil strategisk utval seie at ein vel informantar ein kjenner og som ein veit er dyktige innan det temaet ein skal skrive om. To kriterium eg stilte til utvalet, var at læraren er norsklærer og underviser på ungdomstrinnet. Eg tok kontakt med lærarar eg har kjennskap til og som oppfylte desse kriteria. Dette gjorde at eg sikra meg informantar eg visste hadde kompetanse til å delta. Eg ønskja at informantane hadde lang erfaring i arbeid som norsklærarar på ungdomstrinnet, og at dei hadde arbeida med fleire ulike læreplanar, inkludert fagfornynging. I tillegg ønskja eg å velje informantar som hadde god kunnskap om det å utforme skriveoppgåver i norskfaget og som hadde kjennskap til at *utforske* var eit nytt omgrep i læreplanen i norsk i fagfornynging. Gjennom eit strategisk utval valde eg

informantar som oppfylte dette, og dermed kunne eg forvente interessante refleksjonar kring utforsking og skriveoppgåver.

For å finne ut kva materiale ein skal inkludere, må ein gjere eit utval (Neteland & Aa, 2020, s. 16). Informantane mine fekk beskjed om at skriveoppgåvene skulle ha ei utforskande tilnærming. I samtale med informantane forstod eg at dei var usikre på om skriveoppgåvene dei sendte meg, var det eg var ute etter. Eg uttrykte dermed til informantane mine at dei kunne sende alle skriveoppgåvene dei tenkte kunne vere utforskande. Skriveoppgåvene eg fekk tilsendt er dermed kategorisert som utforskande av informantane mine. Eg valde meg ut elleve skriveoppgåver, men fekk tilsendt fleire enn dette. Skriveoppgåvene eg valde å utelate, var henta frå eksamenssett og liknande. Desse vurderte eg som mindre relevante for mitt masterprosjekt ettersom eg ønskja å studere utforskande skriveoppgåver utforma av norsklærarar. I tillegg valde eg vekk nokre skriveoppgåver, fordi dei var ganske likt utforma som dei eg inkluderte.

Det er vanleg med få informantar eller einingar i kvalitative studiar (Thagaard, 2018, s. 54). Eg ønskja å gå i djupna på temaet utforskande skriveoppgåver. Dette førte til at eg valde å inkludere få, men nøye utvalde informantar og skriveoppgåver. I min studie intervjuar eg fire norsklærarar og analyserte elleve skriveoppgåver. Ifølgje Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 21) er det betre å gjennomføre få intervju slik at ein får analysert desse grundig.

Dei fire informantane mine har lang erfaring som lærarar. Informantane er norsklærarar på ungdomsskulen og har undervist på alle trinn der. Dei har såleis erfaring frå 8., 9. og 10. trinn. Eg intervjuar informantar som høyrer til skular både på Vestlandet og Austlandet. Grunnen til dette var for å auke sannsynet for fleire varierte svar og skriveoppgåver. I denne masteroppgåva er informantane anonymisert og vil vidare i oppgåva bli kalla informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4.

Dei elleve skriveoppgåvene eg analyserte, er sitert på det skriftspråket dei vart utgitt på. Ettersom skriveopplæringa på ungdomstrinnet skal gå føre seg på både hovudmål og sidemål, har eg skriveoppgåver formulert på begge skriftspråk. I nokre av skriveoppgåvene er det klipt vekk delar av formuleringa for å ivareta informantane sine personvern.

---

## 4.4 Kvalitativt intervju

Eg gjennomførte kvalitativt intervju med fire norsklærarar for å finne ut korleis ein kan utforme utforskande skriveoppgåver. Eg ønska også å finne ut kva dei la i omgrepet utforske, og kva dei meinte kjenneteikna ei god skriveoppgåve. Grunnen til dette var for å finne ut kva som var viktig å inkludere i ei utforskande skriveoppgåve. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015) er føremålet med kvalitative intervju «[...] å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (s. 42). Kvalitativt intervju passa dermed godt til mitt masterprosjekt, fordi eg ønskja å få fram informantane si forståing av det å utforme skriveoppgåver som inviterer til utforsking.

Det finst fleire ulike former for kvalitativt intervju. Eg valde det semistrukturerte intervjuet. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015) søker eit semistrukturert intervju «[...] å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (s. 46). Eit semistrukturert intervju opna for at eg både kunne stille førhandsbestemte spørsmål og spørsmål som ikkje var tenkt ut på førehand, men som vart naturleg å stille (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Eg stilte dermed nokre ulike spørsmål til informantane mine for å gripe tak i tankane dei kom med. Ein fordel med dette var at eg kunne stille spørsmål om emne dei trakk fram som eg ikkje hadde tenkt på som utforsking. Ein av informantane mine snakka blant anna om kjeldekritikk som utforsking, og ettersom eg gjennomførte eit semistrukturert intervju kunne eg spørje denne informanten meir om dette.

### 4.4.1 Intervjuguide

Valet om å gjennomføre eit semistrukturert intervju, førte til at eg utforma ein fleksibel intervjuguide (sjå vedlegg 1). Ifølgje Thaagaard (2018, s. 95) er det viktig at intervjuguiden er utforma slik at ein får svar om temaa som er sentrale for prosjektet, samstundes som ein er fleksibel for utsegn og innvendingar frå intervjupersonane. Dette var noko eg forsøkte å ta til etterretning då eg utforma intervjuguiden. Eg utforma ein intervjuguide med førhandsbestemte tema med forslag til spørsmål. Temaa i intervjuguiden min var: *generelt om skrivning/skriveoppgåver i norskfaget, omgrepet utforske, utforskande skrivning/skriveoppgåver* (sjå vedlegg 1).

I tillegg til desse temaa byrja alle fire intervju med at informantane svare på nokre «enkle» spørsmål. Informantane fortalde litt om bakgrunnen sin. Dette vil seie kor lenge dei har jobba som lærarar og på kva klassesetrinn dei har arbeida som norsklærarar.

Ifølgje Thaagaard (2018, s. 94–95) er det viktig å ha god kjennskap til konteksten og temaet. På denne måten vil ein kunne stille relevante spørsmål til intervjupersonane. Eg las meg derfor opp på teori, forskning og læreplanen. Dei fleste av spørsmåla eg inkluderte, er formulert slik at lærarane fekk moglegheit til å komme med sine tankar og erfaringar. Eg stilte til dømes spørsmålet «kva legg du i omgrepet utforske?». Ingen av spørsmåla mine la opp til at eg skulle teste lærarane sin kunnskap, men dei la heller opp til at lærarane skulle få fram sine tankar og meiningar om skriveoppgåver og utforsking, og at det ikkje skulle kjenne det som om dei vart testa. Eg ønska å stille mest mogleg opne spørsmål, og forsøkte å unngå å stille leiande spørsmål.

#### **4.4.2 Gjennomføring av intervju**

Etter eg hadde fått kontakt med informantane, avtalte me tid og stad for intervju. Eg ønska å vere fleksibel, då eg veit at ein lærarkvardag kan vere travel. For å gi informantane mine trygge og naturlege omgjevningar, valde eg å gjennomføre intervju på deira arbeidsstad. Eg drog rundt til dei ulike skulane på Vestlandet og Austlandet, og gjennomførte intervju fysisk der.

Eg nytta meg av lydopptak når eg gjennomførte intervju. Å bruke lydopptak fører til at det blir enklare å få med seg det som blir sagt. Tjora (2017) meiner at det er fint å bruke lydopptak slik at «[...] vi i intervjusituasjonen kan konsentrere oss meir om deltakerne som snakker, for å sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet samt be om utdyping og konkretisering der det trengs» (s. 166). Intervjua vart tatt opp med applikasjonen diktafon-nettskjema. Denne applikasjonen krypterte intervju og sørga for at berre eg hadde tilgang til lydopptaka i seinare tid. For å høyre lydopptak måtte eg logga inn med personleg brukar og passord. Intervjua hadde varigheit på mellom 30 og 60 minutt.

Måten ein startar intervju på, er avgjerande, fordi det er i denne fasen av intervju ein etablerer kontakten med intervjupersonane. Thagaard (2018, s. 101) framhevar at det er viktig at den som intervjuar uttrykker respekt og interesse. For å gi informantane oppmuntrande respons brukte eg prober. Ifølgje Thaagaard (2018, s. 96) er prober spørsmål eller kommentarar som signaliserer at me er interessert i det intervjupersonane seier. Eg starta intervju mine med spørsmål om informantane sin bakgrunn for å skape tryggleik, før eg gjekk

---

over på spørsmål som var meir sentrale for prosjektet. Før sjølve intervjuet starta informerte eg om masterprosjektet og informantane sine rettigheter.

### 4.4.3 Transkribering

Å transkribere vil seie å transformere frå til dømes talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Eg transkriberte intervju mine kort tid etter dei vart gjennomført, fordi då hadde eg dei framleis friskt i minne. Eg valde å transkribere alle intervju sjølv. Dette var ein tidkrevjande prosess. Ei utfordring med transkribering er å vite når ei setning sluttar og ei ny byrjar. Dette gjer det utfordrande å avgjere når ein skal setje punktum og komma (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Dette var noko eg opplevde som vanskeleg.

Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) finst det ingen universell form for korleis ein skal transkribere, men likevel er det nokre val ein må ta. Ein må blant anna finne ut om ein skal skrive ordrett, ta med alle «ehm» eller gjere det om til ei meir skriftleg form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Eg valde å transkribere stort sett ordrett, men kutte vekk dei fleste fyllord slik som «ehm». Der eg har tatt med fyllord, er det for å vise at informanten er usikker. Eg valde også å markere nokre pausar ved å setje inn tre punktum. Dette markerer at informantane måtte tenkje seg om, og kan tyde på at dei var litt usikre. Ettersom eg var mest oppteken av informantane sine forklaringar, altså innhaldet, og ikkje det språklege, var det ikkje nødvendig å ta med alle fyllord, pausar og liknande (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Av personvern hensyn unngjekk eg dialektord og transkriberte alle intervju på nynorsk. Tjora (2017, s. 174) understrekar at å transkribere på eit av skriftspråka og unngå dialektar, kan fungere som ei anonymisering.

### 4.4.4 Koding

Etter intervju var gjennomført og transkribert, måtte eg kode datamaterialet. Koding handlar om å dele opp teksten og gi kvar del eit kodeord (Thagaard, 2018, s. 153). Eg valde å lage det Brinkmann og Tanggaard (2012) kallar «datadrevne koder» (s. 39). Dette er kodar som oppstår i materialet. Desse kodane kan seinare bli brukt for å finne igjen relevante sitat og samanlikne sitata (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 39). Eg starta kodinga ved å lese gjennom datamaterialet mitt og kategorisere dei viktigaste elementa. Deretter las eg gjennom fleire gonger, og utvikla kategoriane. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 227) er ein av fordelane med koding at ein blir godt kjent med sitt eige datamateriale og skaffar seg ei nyttig oversikt. Eg opplevde det som nyttig å ha kodar for å finne relevante sitat.

## 4.5 Kvalitativ innhaldsanalyse av skriveoppgåver

I tillegg til å gjennomføre kvalitativt intervju, valde eg å utføre innhaldsanalyse av skriveoppgåver utforma av informantane mine. Dette gjorde eg for å få ei utfyllande forståing av korleis norsklærarar utformar utforskande skriveoppgåver. Eg informerte derfor alle informantane mine om at deltaking i masterprosjektet innebar eit intervju og det å sende meg skriveoppgåver utforma av dei.

For å analysere skriveoppgåvene tok eg utgangspunkt i ein kvalitativ innhaldsanalyse. Grønmo (2016) forklarar denne analysetypen slik: «Kvalitativ innhaldsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innhaldet og registrering av data som er relevante for problemstillingen i den aktuelle studien» (s. 175). Før ein kan gjennomføre ein innhaldsanalyse, må ein avklare kva tekstar som skal bli analysert. Som eg forklart i kapittel 4.3, innhenta eg utforskande skriveoppgåver frå informantane mine.

Ei viktig oppgåve i innsamlinga av tekstane er å gjere kjeldekritiske og kontekstuelle vurderingar (Grønmo, 2016, s. 177). Eg fekk tilgang på mange skriveoppgåver, som mine fire informantar sendte meg. Elleve av desse skriveoppgåvene vurderte eg som relevante for min studie. Eit av kriteria var at skriveoppgåvene var utforma av norsklærarar, og dermed utelukka eg skriveoppgåvene som var henta frå lærebøker, eksamenssett og liknande. Sjølv om omgrepet *utforske* er nytt i fagfornyinga, var det ikkje eit kriterium at skriveoppgåvene måtte vere utforma med utgangspunkt i den læreplanen. Grunnen til dette er at fagfornyinga ikkje har vore i kraft så lenge, og dermed var dei fleste av skriveoppgåvene eg fekk tilsendt, utforma med utgangspunktet i den førre læreplanen, LK06. Likevel meiner eg at fleire av skriveoppgåvene kan kategoriserast som utforskande. Dette kan tyde på at utforsking ikkje er noko heilt nytt, men at det har fått ein større og tydelegare plass i den nye læreplanen.

### 4.5.1 Kategoriar som utgangspunkt i analysen

I ein kvalitativ innhaldsanalyse kategoriserer forskaren innhaldet i tekstane: «i en del studier kan kategoriene være valgt ut og definert på forhånd, med utgangspunkt i problemstillingen eller meir generelle begreper og teorier. Analysen består da i å relatere ulike deler av tekstene til disse kategoriene» (Grønmo, 2016, s. 178). Ein slik kategorisering gjorde eg for studien min. Kategoriane er blant anna utforma med utgangspunkt i problemstillinga *korleis utformar fire norsklærarar utforskande skriveoppgåver på ungdomstrinnet?*, og forskingsspørsmålet



*kva gjer skriveoppgåvene dei har utforma, utforskande?* I tillegg har kategoriseringa bakgrunn i tidlegare forskning og teori som eg presenterte i kapittel 2 og 3. Eg valde meg ut desse tre kategoriane for innhaldsanalysen av skriveoppgåvene: *ordval og spørsmålsstilling, type utforsking og føremål og mottakar*.

Kategorien *ordval og spørsmålsstilling* handlar om kva ord og spørsmål skriveoppgåvene brukar og om desse fører til at skriveoppgåvene kan kategoriserast som utforskande. Orda som er brukt kan vere med på å bestemme kva slags handlingar som vil gå føre seg. Det er nokre ord som klarare vil fremje utforsking enn andre. Når det gjeld ordval, vil eg vere særleg interessert i verb og objekt. Ordet «utforske» vil heilt eksplisitt føre til utforsking, men andre ord kan også fremje utforsking. Slike ord kan vere «eksperimentere», «granske», «drøfte», «prøve ut», «undersøke», «analysere», «samanlikne» og «vurdere» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9; Berge et al., 2021, s. 57). I tillegg kan det fremje utforsking, dersom elevane skal tenkeskrive eller prøve ut ulike sjangrar (Haanæs, 2013, s. 345–346; Dysthe et al., 2000, s. 41–44). Dersom skriveoppgåvene inneheld spørsmål, vil eg undersøke om desse er autentiske eller ikkje jamfør kapittel 3.7.3. Eg skal gjere ei vurdering av om orda og spørsmåla i skriveoppgåvene, kan gjere at elevane vil gjennomføre på ein måte som inkluderer utforsking.

Den andre kategorien eg har valt, er *type utforsking*. Denne kategorien har sitt utgangspunkt i teorien som vart presentert i kapittel 3.7. Om utforskinga oppstår i prosessen eller produktet, vil derfor spele ei sentral rolle i analysen av skriveoppgåvene. Kategorien handlar også om det er andre skrivehandlingar som kjem til uttrykk. Eg vil undersøke om skriveoppgåvene er *det-orienterte* og/eller *eg-orienterte*. Ifølgje Berge et al. (2021, s. 55) har skrivehandlinga *utforske* hovudvekt på ytringas *det*, altså er temaet i skriveoppgåvene *det-orientert*. Dagsland (2018) forstår også skrivehandlinga *utforske* på denne måten: «Å utforske har beveget seg i *faglig* retning (faglig og «det-orientert»), mens det å reflektere har bevege seg i *personlig* (og selvrefererende) retning (å reflektere som «jeg-orientert»)» (s. 35). Eg vil finne ut om skriveoppgåvene legg opp til at elevane skal skrive om noko, om seg sjølv, både og eller ingen av delane. Det å utforske må ikkje handle om å skrive om noko eller om seg sjølv, men kan også vere til dømes å utforske språket si form gjennom å bruke det og prøve ut ulike sjangrar.

Kategorien *føremål og mottakar* heng saman med problemstillinga. Ifølgje Gardner (2008, s. 36) er det nemleg viktig at læraren kommuniserer føremål og mottakar i skriveoppgåver. Dermed blir føremål og mottakar presentert som sentralt for utforminga av skriveoppgåver, noko som gjer det interessant å sjå på utforskingspotensialet opp mot den sentrale

komponenten. I tillegg viser Skrivehjulet at kunnskapsutvikling er det typifiserte føremålet for skrivehandlinga utforske (Berge et al., 2021, s. 54–57). Eg vil derfor undersøke om det typiske føremålet for utforsking er vanleg i skriveoppgåvene, og vurdere om andre føremål kan vere utforskande. Som eg sa i kapittel 3.6, vektlegg Elbow (1987, s. 53) at dersom ein driv med tenkeskriving, som er ei utforskande form, bør ein unngå å skrive for ein mottakar. Eg vil vurdere om type mottakar i skriveoppgåvene kan vere utforskande eller ei. Kapittel 3.5. og 3.6 dannar utgangspunktet for denne kategorien.

## 4.6 Studien sin kvalitet

For å vurdere studien sin kvalitet og truverdighet er det vanleg å bruke omgrepa validitet og reliabilitet. I dette kapittelet vil eg gjere greie for desse omgrepa og min studie sin kvalitet.

### 4.6.1 Validitet

Thagaard (2018) beskriv validitet slik: «Validitet handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer frem til, og hvordan vi tolker disse» (s. 181). Johannessen et al. (2021, s. 256 – 257) skil mellom to former for validitet, intern validitet og ekstern validitet.

Intern validitet handlar om «[...] i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2021, s. 256). Det vart bestemt at kvalitativ metode var den mest hensiktsmessige måten å innhente informasjon på for å kunne svare på problemstillinga. Det vart vidare vurdert at intervju og innhaldsanalyse var dei kvalitative metodane som kan gi størst forståing av korleis utforskande skriveoppgåver kan bli utforma. Det å bruke to metodar kan vere med på å auke sannsynet for truverdige resultat (Johannessen et al., 2021, s. 256–257). Eg ønska å skape ei forståing og bevisstgjerjing av korleis ein kan utforme utforskande skriveoppgåver i norskfaget på ungdomstrinnet. Ved å nytte meg av både intervju og innhaldsanalyse, fekk eg tilgang på mykje informasjon om det å designe ei skriveoppgåve og kva utforsking og utforskande skriveoppgåver kan vere. Eg fekk med andre ord tilgang til informantane sine forståingar, tankar, refleksjonar og handlingar.

Ifølgje Thagaard (2018, s. 189) kan ein styrke validiteten i ein studie ved å kritisk gå gjennom analysen. Dette kan bli gjort ved å få nokon andre til å gå gjennom datamaterialet og sjå om

---

dei vurderer det likt (Johannessen et al., 2021, s. 257). Analysen eg gjorde av skriveoppgåvene vart gjennomgått og kommentert av rettleiar.

Ekstern validitet, eller overførbarheit, dreier seg om ein kan overføre forskingsprosjektet til noko liknande (Johannessen et al., 2021, s. 257). Johannessen et al. (2021) forklarar dette slik: «en undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt man lykkes med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (s. 257–258). Hensikta med masterprosjektet mitt er å få innsikt i norsklærarar si forståing av omgrepet utforske, korleis norsklærarar kan utforme utforskande skriveoppgåver, og kva som skal til for at ei skriveoppgåve kan invitere til utforskning. Det er vanskeleg å seie om funna mine på dette kan bli overført til andre situasjonar. Utvalet mitt består av fire norsklærarar og elleve skriveoppgåver utforma av dei. Dette gir ikkje eit grunnlag for at alle norsklærarar på ungdomstrinnet har same tankar om utforskande skriveoppgåver. Likevel kan ein tenkje at mange andre norsklærarar kan vere einige i noko av det som har komme fram i denne studien. Slik sett kan kunnskapen overførast til andre situasjonar.

#### **4.6.2 Reliabilitet**

Thagaard (2018) forklarar at «vi knytter reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte» (s. 187). Det dreier seg også om nøyaktigheit av studien sin data. Dette vil seie kva data ein vel å bruke, korleis ein samlar den inn og korleis ein tilarbeider dataa. Det finst fleire måtar å vurdere studien sin reliabilitet på. Ein måte er å sjå på liknande studiar og sjekke om desse har komme fram til same forskingsresultat. Det tyder på høg reliabilitet dersom fleire forskarar har komme fram til same resultat (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Gjennom arbeide med denne masteroppgåva har eg studert andre forskingsprosjekt, som har komme fram til liknande resultat som det eg har gjort.

Thagaard (2018, s. 188) vektlegg at forskaren må gjere greie for forskingsprosessen for å sikre reliabilitet. Dermed må forskaren beskrive framgangsmåten som er brukt for å utvikle data. På denne måten kan forskaren overtyde lesaren om resultatet sin verdi og forskinga sin kvalitet. For å sikre reliabilitet har eg derfor i dette kapittelet gjort greie for metodiske val og beskrive framgangsmåten i studien på ein oversiktleg og tydeleg måte.

Å vurdere reliabiliteten inneberer også å reflektere over korleis relasjonen er mellom forskar og deltakarar og korleis dette kan ha påverka datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 188). Ettersom eg gjennomførte eit strategisk utval for å finne informantar, hadde eg kjennskap til kven dei var. I tillegg har eg gjennom praksisperiodar på skular og i arbeid som lærar skaffa meg kunnskap om det å utforme skriveoppgåver og danna meg ei meining om kva utforskande skriveoppgåver kan vere. Ifølgje Thagaard (2018, s. 188–190) er det viktig å vere bevisst på ei slik forforståing. Det var derfor viktig for meg å møte informantane og deira skriveoppgåver med «blanke ark» og vere bevisst på at mine tankar i minst mogleg grad skulle prege intervjuet eller analysen av skriveoppgåvene.

Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) bør ein også vurdere transkriberinga sin reliabilitet. Kvaliteten på opptaka og det å høyre feil kan spele inn på reliabiliteten. For å sikre transkriberinga sin reliabilitet, lytta eg til opptaka fleire gonger. På denne måten vart eg meir sikker på at eg hadde transkribert rett, og dermed sikra eg at informantane sine utsegn vart mest mogleg korrekt.

## 4.7 Etske vurderingar

All forskning blir regulert av etiske retningslinjer. Dersom ein gjennomfører ein studie som inneber nær kontakt mellom forskar og informant, vil det vere nokre særskilde etiske retningslinjer ein må følgje. Dette gjeld blant anna dersom forskingsprosjektet innhentar personopplysningar, då dette fører til at ein blir meldepliktig til NSD (Thagaard, 2018, s. 20–22). Eg valde å ta lydopptak av intervjuet, og ettersom menneske si stemme er ein personopplysning, måtte eg melde inn prosjektet mitt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). For å få prosjektet mitt vurdert måtte eg beskrive prosjektet mitt og sende inn intervjuguide og informasjonsskriv. Dette måtte eg gjere minst 30 dagar før eg skulle starte datainnsamlinga. Masterprosjektet mitt vart godkjent av NSD i god tid før eg byrja å samle inn data (sjå vedlegg 2).

Forskningsprosjektet mitt hadde samtykke- og informasjonsplikt. Eg var pliktig til å informere og innhente samtykke frå personane som valde å delta i forskinga. Dette samtykket måtte vere: « [...] fritt, informert og uttrykkelig » (Ringdal, 2018, s. 62). Eg innhenta eit slikt samtykke. Informantane vart informert om at deltakinga i forskningsprosjektet var frivillig og at dei kunne trekkje seg utan grunngiving.

Ifølge Ringdal (2018) skal forskingsdeltakarane «[...] gis tilstrekkelig informasjon om prosjektets formål, hva slags informasjon som skal samles inn, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet» (s. 61). Denne informasjonen fekk mine informantar både skriftleg i form av eit informasjonsskriv og munnleg. Informasjonsskrivet vart skriva under på og levert tilbake til meg før intervjuet vart gjennomført. Ettersom dette er ein personopplysing, oppbevarte eg dei skriftlege samtykke- og informasjonsskriva innlåst i ein skuff som berre eg hadde tilgang til å opne (sjå vedlegg 3).

Opplysningar som blir innhenta i eit forskingsprosjekt, må bli konfidensielt behandla: «det vil si at opplysningene blir presentert på en måte som gjør at informantene eller respondentene ikke kan identifiseres» (Ringdal, 2018, s. 65). Eg aidentifiserte informantane under transkriberinga og anonymiserte dei i masteroppgåva. Sidan eg skulle gjere lydopptak av intervjuet, opplyste eg om dette og forsikra informantane mine om at lydfila vart kryptert og lagra sikkert gjennom applikasjonen nettskjema-diktafon. Eg forsikra meg også om at dei ville bli anonymisert og at data om dei som kunne identifisere dei, ikkje vart tatt med i masteroppgåva. For å forsikre meg at eg ikkje fekk innsyn i emne eg ikkje skal vite noko om, minna eg informantane mine på at dei har teieplikt.

## 5. Analyse og funn

I denne delen av masteroppgåva skal eg først presentere analysen av skriveoppgåvene (5.1), og deretter skal eg presentere kva som kom fram i dei fire intervju og gjennomførte (5.2).

### 5.1 Analyse av skriveoppgåvene

Eg analyserte elleve skriveoppgåver utforma av fire norsklærarar. Her skal eg presentere kva eg fann ut når eg analyserte desse skriveoppgåvene. Analysen har tatt utgangspunkt i tre kategoriar som eg presenterte i kapittel 4.5.1. Desse kategoriane er som følgjande:

1. Ordval og spørsmålsstilling
2. Type utforsking
3. Føremål og mottakar

#### 5.1.1 Skriveoppgåve 1

I den første skriveoppgåva, har eg klipt vekk litt av oppgåveformuleringa. Dette er gjort av hensyn til personvernet til informanten som har utforma ho. Skriveoppgåva er utforma slik:

Skulesjefen ynsker å få til ein «Ekspertdag» for dei eldste elevane [...]. Der vil han at elevane skal halde innlegg om fagemne dei er opptekne av og som er ein del av skulen sine læreplanar. No ynskjer han tilsendt bidrag han kan plukke av til bruk denne dagen. Du har lyst til å halde eit innlegg på «Ekspertdagen». Skriv talen/føredraget du vil halde for medelevar.

Den første kategorien er *ordval og spørsmålsstilling*. Det er ingen verb i denne skriveoppgåva som gjer at me kan kategorisere den som utforskande. Elevane skal anten skrive ein tale eller eit føredrag, og skal førestille seg at dei skal halde denne. Dersom elevane vel å skrive tale, vil truleg elevane prøve å overtale om noko. Det å skrive i sjangeren føredrag, kan derimot tyde på at elevane vil beskrive det dei kan. Likevel er det ord i skriveoppgåva som kan gi moglegheit for utforsking. Elevane skal skrive om eit «fagemne», og må dermed fordjupe seg i det. På grunn av ordet «fagemne» vil eg seie at denne skriveoppgåva til ei viss grad høyrer til den utforskande skrivehandlinga.

Elevane kan ha behov for å setje seg inn i ulike fagemne i læreplanen for å kunne skrive talen/føredraget, og dermed kan utforskinga oppstå som prosess. Dersom elevane ikkje innhentar informasjon og heller brukar den kunnskapen dei har frå før, vil ikkje det bli lagt opp til utforsking. Det ligg med andre ord eit potensial for utforsking som prosess, men det er ikkje sikkert dette potensialet blir utnytta. I utgangspunktet meiner eg skriveoppgåva legg opp til at elevane sine tekstar skal bli faglege og det-orienterte, altså at dei skal skrive om eit tema. Elevtekstane kan både bere preg av skrivehandlinga beskrive og skrivehandlinga utforske. Dersom elevane skriv ei attgjeving av sikker kunnskap, vil truleg teksten bli beskrivande. Elevtekstane vil derimot truleg bli utforskande, dersom elevane diskuterer kunnskap opp mot kvarandre. Ettersom elevane kan skrive i sjangeren tale, kan tekstane også bli eg-orienterte. Det kan tyde på at tekstane heller blir overtydande.

Konteksten til skriveoppgåva er at skulesjefen har gitt elevane i oppdrag å lage ein tale/føredrag om eit fagemne frå læreplanen. Ho skal bli skriven for dei eldste barna på skulen. Dette er mottakarar som er kjente for elevane. Denne *typen mottakar* kan opne for utforsking, fordi dei truleg ikkje vil vurdere elevane, men heller lære og utvikle sin eigen kunnskap om fagemnet. *Føremålet* kjem ikkje like tydeleg fram. Hovudføremålet for at elevane har fått denne skriveoppgåva, kan vere for å oppnå føremålet presentere. Grunnen til dette er for å øve elevane til å skrive for ei konkret målgruppe. Ettersom elevane kan velje å skrive i sjangeren tale, kan det tyde på at påverknad vil vere eit føremål. Dersom elevane må skaffe seg kunnskap dei ikkje kan frå før, kan kunnskapsutvikling også vere føremålet til denne skriveoppgåva. Dersom dette er føremålet, vil den vere utforskande.

### 5.1.2 Skriveoppgåve 2

Eg analyserte ei skriveoppgåve der elevane skulle ta utgangspunktet i TV-serien Norsk-ish for deretter å skrive ein tekst. Skriveoppgåve 2 vart formulert slik:

*Skriv en tekst der du forteller hvilke utfordringer Amrit, Fariba og Helin har, for eksempel med tanke på å bli kjent med nye mennesker, skaffe seg kjæreste og å få seg utdanning og arbeid. Hva betyr det at de er andregenerasjonsinnvandrere? Hva betyr familiens forventninger, for eksempel når det gjelder valg av kjæreste og karrierevalg sammenligna med det som er vanlig i Norge? Hva kan kulturforskjellene bety for selvfølelse og identitet? Få fram hvordan*

---

*kulturforskjellene påvirker livene deres? Vis til handlingen og det som skjer i episodene.*

I denne skriveoppgåva blir verba «forteller» og «vis» brukt. Dette viser til at elevane skal skrive ei attgjeving av TV-serien, og kan dermed tyde på at elevane skal skrive beskrivande. Likevel viser *ordval* at det blir brukt andre verb som tyder på at elevane også skal utforske. I skriveoppgåva blir verbet «sammenligna» brukt. Elevane blir bedde om å samanlikne ulike moment frå TV-serien med det som er vanleg i Noreg. Dette gjer at skriveoppgåva også opnar opp for utforsking. I denne skriveoppgåva er det sentralt å sjå på *spørsmålsstillinga*. Skriveoppgåva listar opp ei rekkje spørsmål som elevane må svare på i teksten sin. Nokre av desse spørsmåla er autentiske, slik som «Hva kan kulturforskjellene bety for selvfølelse og identitet?». Dette gjer at skriveoppgåve kan opne for utforsking.

For å svare på skriveoppgåva, må elevane setje seg godt inn i TV-serien. Slik sett kan utforskinga oppstå som prosess. Elevane må bruke den kunnskapen dei har lært gjennom TV-serien, og trekke dette saman med sine tankar. Dermed legg skriveoppgåva opp til at elevtekstane både kan bli det-orienterte og eg-orienterte. Dersom elevane diskuterer kunnskapen dei har fått frå TV-serien opp mot kunnskap dei har frå før eller frå andre kjelder, kan elevtekstane bli utforskande. Likevel vil truleg elevtekstane bli dominert av skrivehandlinga reflektere, fordi elevane skal få fram sine tankar. I tillegg skal dei fortelje om TV-serien, og såleis vil også elevtekstane kunne bli beskrivande.

*Føremålet* kjem ikkje eksplisitt fram i skriveoppgåva. Likevel er skriveoppgåva utforma slik at hovudføremålet kan vere tenke. Det kan vere at han er utforma for å få elevane til å tileigne seg kunnskap om kultur og kulturforskjellar, og for å få elevane til å reflektere. Dette kan tyde på at elevane skal skrive til seg sjølv for å lære. Slik sett kan skriveoppgåva opne opp for utforsking. Skriveoppgåva passar godt med følgjande kompetansemål i norsk etter 10. trinn: «utforske og reflektere over hvordan teksten framstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Dermed kan kunnskapsutvikling også vere føremålet, fordi elevane må skaffe seg kunnskap om temaet som dei kanskje ikkje har frå før. Ettersom ordvalet i skriveoppgåva også legg opp til at elevane skal beskrive, kan hovudføremålet vere at elevane skal dokumentere kva dei har lært av TV-serien og organisere kunnskapen dei har om den. Dersom dette er føremålet, vil truleg læraren som kontrollør vere mottakaren. Elevane må utforske i prosessen for å finne svar på spørsmåla i skriveoppgåva, men dersom dei blir for opptekne av å finne svar som læraren likar, kan dette avgrense moglegheita for utforsking.



### 5.1.3 Skriveoppgåve 3

Oppgåve 3 gjekk ut på å leggje fram kva som er bra og mindre bra når det gjeld fritidsaktivitetar på heimstaden. Av hensyn til informanten sitt personvern har eg klipt vekk litt av oppgåveformuleringa. Denne skriveoppgåva vart formulert slik:

[...] kommunestyre skal ha temadag «Ungdom og fritid». Du er invitert dit for å halde eit innlegg om fritid.

**I din tale fortel du kort om fritidsaktivitetar. I tillegg må du få fram kva som er bra og kva som er mindre bra. Gje råd til kommunestyret om kva dei bør tenkje på i det vidare arbeidet for å sikre ungdom gode fritidstilbod.**

**Lag ei overskrift som passar til teksten din.**

Elevane blir bedde om å leggje fram kva som er bra og kva som er mindre bra. Elevane skal med andre ord diskutere. Dette kan opne for utforsking. Vidare brukar skriveoppgåva verbet «fortel». Dette tyder meir på at elevane skal beskrive enn utforske. Elevane skal skrive i sjangeren «tale», noko som kan gjere at elevane vil forsøke å overtyde. *Ordvalet* i skriveoppgåva viser altså både til det å utforske, beskrive og overtyde.

Formuleringa i denne skriveoppgåva kan tyde på at utforskinga skjer som prosess. Elevane må skaffe seg kunnskap om fritidsaktivitetane i kommunen og ein del av denne kunnskapen kan vere ny. Elevtekstane kan bestå av fleire ulike skrivehandlingar. Elevane skal skrive om eit tema, og det blir dermed lagt opp til at elevtekstane skal bli det-orienterte. Ettersom elevane skal diskutere temaet og fortelje om det, kan det både bli ei beskriving og ei utforsking av *det*. Elevane skal også skrive om kva dei meiner kommunen bør tenkje på når det gjeld fritidstilbod. Dette kan gjere at delar av elevtekstane også vil bli eg-orienterte. Slik sett kan elevtekstane også bere preg av den reflekterande skrivehandlinga.

Elevane skal skrive til kommunestyret. Dette er ein mottakar som både kan vere kjent og ukjent for elevane. Fleire av elevane kjenner truleg til at ein har eit kommunestyre, men kjenner det sannsynlegvis ikkje personleg. Å gi elevane ein mottakar å skrive til, kan føre til at skriveoppgåva blir meir autentisk. Denne typen mottakar kan gjere at hovudføremålet for at skriveoppgåva er utforma, er for at elevane skal presentere. Vidare kan skriveoppgåva ha nokre «late-som-føremål». Ettersom elevane skal skrive ein tale, kan føremålet vere at elevane skal øve på å skrive for å påverke. Elevane får instruks om at dei skal fortelje, noko som passar

til den beskrivande skrivehandlinga. Dermed kan føremålet vere kunnskapsorganisering. Ingen av desse føremåla er typisk utforskande. Gjennom skriveoppgåva vil elevane utvikle sine tankar og kunnskapar om fritidstilbodet i kommunen. Dette kan gi skriveoppgåva eit utforskande preg.

#### **5.1.4 Skriveoppgåve 4**

Skriveoppgåve 4 var todelt. Først skulle elevane tenkeskrive om temaet forelsking. Deretter skulle elevane skrive ein kreativ tekst om det å vere forelska. Oppgåveformuleringa for desse to delane var slik:

Dere skal tenkeskrive individuelt i tre minutter. Det dere skal tenkeskrive om er: Hva vil det si å være forelska? Skriv ned alt du kommer på.

Du skal skrive en kreativ tekst om å være forelska. Husk at teksten din må ha ei tydelig konflikt (et problem eller utfordring som skal løsest). Ha fokus på å skrive gode skildringer og bruk språklige virkemiddel som metafor, gjentakning, kontrast og sammenligning. Et av adjektiva dere skrev ned på oppgave 3 skal være overskriften på teksten din, og det må være tydelig for leseren hvorfor teksten har fått nettopp den tittelen.

I første del av skriveoppgåva skal elevane «tenkeskrive» med utgangspunktet i det autentiske spørsmålet «Hva vil det si å være forelska?». Å tenkeskrive blir rekna som ei utforskande form for skriving. Dette tyder på at skriveoppgåva opnar for at elevane kan utforske. Utforskinga vil truleg oppstå som prosess. Elevane skal utforske eigen kunnskap, forståing og erfaring av forelsking. Elevane skal skrive med utgangspunkt i sine egne tankar, og dermed vil truleg teksten bli eg-orientert. Det kan tyde på at elevtekstane derfor vil bli reflekterande. Føremålet for kvifor læraren legg opp til at elevane skal tenkeskrive, kan vere tenke. Grunnen til dette er fordi det kan verke som elevane skal skrive til seg sjølv for å få idear og tankar rundt forelsking. Dette er utforskande.

I den andre delen av skriveoppgåva skal elevane skrive ein kreativ tekst som skal handle om forelsking. *Ordvalet* i skriveoppgåva legg altså føringar for kva type form elevane sine tekstar skal bli skrive i. Å skrive kreative tekstar kan vere utforskande, fordi elevane må prøve ut og utforske korleis ein skal skrive slike typar tekstar. Det som gjer at skriveoppgåva likevel ikkje heilt legg opp til sjangerutforsking, er at den legg føringar for kva elevane må inkludere.

---

Skriveoppgåva fortel at elevane må «bruke» språklege verkemiddel. Elevane må likevel finne ut kva slags språklege verkemiddel dei meiner passar inn i ein kreativ tekst om forelsking. Slik sett kan me seie at utforskinga vil vere til stades som prosess.

Vidare i del to av skriveoppgåva skal elevane skrive om eit *det*, noko som fører til at tekstane som produkt truleg vil bli det-orientert. Tekstane kan også bli eg-orienterte ved at dei drar inn seg sjølv som karakterar med eigne tankar. Ettersom skriveoppgåva skal ha ei kreativ form, kan tekstane resultere i ei førestillande skrivehandling. Dersom dei drar inn eigne refleksjonar og tankar, kan også skrivehandlinga reflektere komme til uttrykk. I den kreative teksten vil mest sannsynleg utforskinga vere meir til stades som prosess enn produkt.

Mottakaren av den kreative teksten er «lesaren». Det kjem ikkje fram kven dette er, men teksten skal lesast av nokon og dermed er mottakaren autentisk. Denne «lesaren» er truleg læraren som kontrollør ettersom det verkar som elevtekstane skal bli vurderte. Dette kan gjere at elevane truleg vil ha fokus på rettskriving og sjangerkrav. Dermed kan det vere at elevane skriv med tanke på kva læraren ynskjer dei skal, noko som kan avgrense moglegheita for utforskande skiving. Typen mottakar kan gjere at hovudføremålet for kvifor læraren har utforma oppgåva, er for å få elevane til å presentere at dei meistarar å skrive kreativt. Sidan elevane skal skrive kreativt i del to av skriveoppgåva, kan også føremålet vere å vise at dei kan konstruere ei verd i tekst. Mottakaren og desse føremåla gjer at det blir mindre rom for utforsking i del to av skriveoppgåva.

### 5.1.5 Skriveoppgåve 5

Eg fekk opplyst av informanten som hadde utforma skriveoppgåve 5, at dette var ei tverrfagleg skriveoppgåve mellom naturfag, KRLE og norsk:

Ta utgangspunkt i ett av disse temaene og skriv en fagartikkel om **ungdom og seksualitet**:

- Seksuell legning
- Pubertet, forelskelse og seksualitet
- Forelskelse og kjærlighetssorg
- Prevensjon og seksuelt overførbare sykdommer

- Seksuell trakassering og overgrep
- Seksuelt press, seksuell debut og ansvar for egen og andres seksualitet
- Porno

**Husk å greie ut om og å begrunne påstander.**

I denne skriveoppgåva blir verba «greie ut» og «begrunne» brukt. Det at elevane skal greie ut viser at dei må setje seg grundig inn i temaet for å kunne forklare det i djupna. Verbet «begrunne» tyder på at elevane må overtyde lesaren. Det blir lagt føringar for at elevane skal skrive ein «fagartikkel». Dette *ordvalet* viser at elevane må utforske temaet dei skal skrive om. Dersom ein tar ein kikk på temaa elevane kan velje mellom, vil nok det vere ein del ny kunnskap dei må tileigne seg for å kunne skrive ein fagartikkel.

Elevane er nøydd til å lese seg opp på temaet, og dermed må dei ta i bruke ulike kjelder. Desse kjeldene må elevane vurdere og finne ut kva dei vil inkludere i sine tekstar. Utforskinga kan dermed oppstå som prosess. Elevane skal skrive om eit tema, altså eit *det*. Slik skriveoppgåva er lagt opp vil truleg elevtekstane bli det-orienterte. Dersom elevane finn informasjon om temaet frå ulike kjelder, for deretter å organisere kunnskapen og setje kunnskapen frå dei ulike kjeldene opp mot kvarandre, kan det gi moglegheit for at utforskinga oppstår som produkt. Elevane skal nemleg grunngi påstandane dei skriv om, og derfor vil nok elevtekstane bestå av fleire bindeord for å vise kunnskap frå ulike kjelder. Dette gjer at denne skriveoppgåva har potensial for å legge opp til utforskande skrivning. Dersom elevane heller forklarar og gir ei attgiving av kunnskapen, vil truleg den beskrivande skrivehandlinga komme meir til uttrykk.

Ettersom elevane skal skrive i sjangeren fagartikkel, er det naturleg at elevane skal skaffe seg kunnskap om eit tema. Grunnen for at skriveoppgåva er utforma kan derfor vere for at elevane skal skrive for å oppnå hovudføremålet tenke. Elevane må gjennom skriveoppgåva tileigne seg og utvikle kunnskapen. Dersom elevane diskuterer ny og usikker kunnskap, vil kunnskapsutvikling vere føremålet. Då vil mottakaren for teksten vere eleven sjølv. Dette er typisk for utforskande skriveoppgåver. Måten skriveoppgåva er utforma på, kan også tyde på at elevane skal skrive for læraren som kontrollør og dokumentere kva dei har lært om temaet. Dersom elevane beskriv for læraren kva dei har lært, kan føremålet vere kunnskapsorganisering. Dette kan avgrense moglegheita for utforsking.

---

### 5.1.6 Skriveoppgåve 6

Skriveoppgåve 6 vart utforma slik:

1. Vel ein song du likar.
2. Bruk skjema for å registrere dialektkjenneteikn og språklege verkemiddel.
3. Skriv ein tekst der du fortel om innhaldet i songen og legg fram språklege verkemiddel som er nytta. Vis og forklar ulike målmerke/dialektkjenneteikn du finn i teksten.

Verba som blir brukt i denne skriveoppgåva er blant anna «bruk», «registrere», «fortel», «vis» og «forklar». Alle desse verba viser til ei beskrivande skrivehandling. Måten skriveoppgåva er formulert på, tyder på at elevane skal skrive ei attgiving av det dei har funne ut om songen. Det er ingen verb som viser til den utforskande skrivehandlinga. Skriveoppgåva uttrykker at elevane skal «[...] registrere dialektkjenneteikn og språklege verkemiddel». Dette viser at elevane må undersøke og finne ut om dette før dei skriv tekstane. Elevane må gjere ein slags analyse av songtekstane, og det å analysere kan setjast i samanheng med utforsking. I tillegg tyder det på at elevane må utforske språkbruken i songtekstane. Etersom elevane skal studere dialektkjenneteikna, kan det tyde på at elevane kan utforske grammatikken.

For å svare på denne skriveoppgåva, må elevane utforske kva dialektkjenneteikn og språklege verkemiddel songen dei har valt, inneheld. Denne utforskinga kan oppstå som prosess, fordi dei må innhente informasjon dei kan inkludere i tekstane sine. Slik skriveoppgåva er utforma vil det vere mest naturleg at elevtekstane blir det-orienterte, men heller ei beskriving av *det* enn ei utforsking av *det* som produkt.

Føremåla for at denne skriveoppgåva er utforma, kan vere for at elevane skal dokumentere kva dei kan om dialektar og presentere at dei kan analysere. Dette gjer at lesaren av teksten truleg vil vere læraren som kontrollør. Dette er ikkje særleg utforskande, fordi elevane då blir målt etter ein slags fasit. Skriveoppgåva kan også ha blitt utforma for at elevane skal oppnå føremålet tenke. Det kan vere at føremålet er at elevane skal tileigne seg kunnskap, og dersom dette er tilfellet vil truleg mottakaren vere eleven sjølv. Kunnskapen dei tileignar seg, vil truleg vere sikker og elevtekstane vil dermed innehalde ei organisering av denne kunnskapen. Dermed kan det vere at elevane heller vil skrive beskrivande enn utforskande.

### 5.1.7 Skriveoppgåve 7

Skriveoppgåve 7 var ei samarbeidsoppgåve mellom norsk og KRLE. Her har ein arbeida tverrfagleg. Elevane hadde fått i oppgåve å fordjupe seg i ein religion og skrive ein faktatekst. Oppgåveteksten vart formidla munnleg, men alle elevane fekk ei skriveramme til hjelp (sjå vedlegg 4).

Dersom elevane vel å følgje denne skriveramma, blir det lagt ein del føringar for korleis tekstane deira vil bli. Skriveramma inneheld tips til kva som kan vere med i dei ulike avsnitta og eksempel på startsetningar. Måten skriveramma er utforma på, kan føre til at elevane vil lære ein del fakta om religionen, men legg i mindre grad opp til at elevane skal sjå samanhengar eller vise forståing. Sjølv om skriveramma legg mest opp til at elevane skal gi att kunnskap, viser ei startsetning at elevane til ei viss grad kan utforske: «I...er det mykje som skil seg frå mine tradisjonar...». Dersom elevane brukar denne startsetninga, og samanliknar religionen med sin eigen tradisjon, kan den utforskande skrivehandlinga komme delvis til uttrykk.

I skriveramma blir verbet «forklare» brukt, og dette verbet kan tyde på at elevane skal skrive beskrivande. I tillegg blir det lagt føringar for at elevane skal skrive ein «faktatekst», noko som også kan vise til den beskrivande skrivehandlinga. Vidare blir verbet «meine» brukt, noko som kan legge opp til ei reflekterande skrivehandling. Spørsmåla i skriveramma, slik som «kva land den er mest utbreidd i – verdsreligion?», er kunnskapsspørsmål som har eit fasitsvar. *Ordvalet og spørsmålsstillinga* i denne skriveramma legg dermed opp til andre skrivehandlingar enn den utforskande.

Elevane må skaffe seg kunnskap om religionen og ein del av denne kunnskapen kan vere ny og usikker. For å innhente informasjon, må dei nytte seg av ulike kjelder og dermed må dei vere kjeldekritiske. Dette kan gjere at det vil oppstå utforsking som prosess. Skriveoppgåva er utforma slik at elevane hovudsakleg skal skrive om eit tema, altså eit *det*. Slik sett vil truleg elevtekstane bli det-orienterte. Skriveramma er utforma slik at det verkar som elevane vil skrive ei attgiving av det dei har funne ut enn ein diskusjon av temaet. Dette gjer at elevtekstane truleg heller vil beskrive temaet enn å utforske temaet. Ettersom elevane også skal meine noko, kan elevtekstane bli eg-orienterte. Dersom elevane følgjer skriveramma, vil truleg den beskrivande skrivehandlinga og den reflekterande skrivehandlinga dominere i elevtekstane. Det er lite som tydar på at utforskinga vil oppstå som produkt.

---

Føremålet kan vere kunnskapsorganisering, fordi elevane vil lære om temaet og truleg beskrive det dei har lært. I skriveramma står det at elevane må sjekke kjeldene sine før dei leverer. Elevane sine tekstar skal altså bli levert inn til vurdering. Dette tyder på at den autentiske mottakaren er læraren som kontrollør. Føremålet for kvifor denne skriveoppgåva er utforma, kan dermed vere at elevane skal dokumentere kva dei har lært. Dette er ikkje særleg utforskande, fordi elevane kan bli vurdert etter ein slags fasit. Skriveoppgåva kan derfor gi lite rom for sjølvstendigheit, og kan dermed trekke i ei ikkje-utforskande retning.

### 5.1.8 Skriveoppgåve 8

At elevane skulle skrive ein fagleg tekst vart også framheva i følgjande skriveoppgåve:

Du har nå lest og sett fjernsynsteateret «Et dukkehjem» av Henrik Ibsen. Skriv en fagtekst som i korte drag tar for seg følgende punkter:

- når dramaet ble utgitt og kort om Henrik Ibsen som forfatter (**innledning og avsnitt 1**)
- hvem og hva teaterstykket handler om, og hvilken mottagelse teaterstykket fikk i samtida (**avsnitt 2**)
- eksempel på litterære virkemidler som er brukt: retrospektiv teknikk, metafor, symbolbruk, gjentakelse. Husk å forklare/definer begreper, vis til eksempel fra teksten og forklar hvilken virkning de har (**avsnitt 3 og 4, evt fler**)
- til slutt skal du si noe om hvorfor du tror dramaet fremdeles er av de mest spilte i verden (**avslutning og siste avsnitt**)

Den som skal lese teksten, kjenner ikke hverken teaterstykket eller forfatteren, derfor må du forklare godt!

Elevane skal skrive ein «fagtekst», noko som kan tyde på at elevane skal skrive beskrivande. Verba «forklar», «definer» og «vis» gjer også at skriveoppgåva opnar for den beskrivande skrivehandlinga. Skriveoppgåva legg føringar for kva fagtekstane skal innehalde. Dei tre første spørsmåla elevane skal svare på, har eit fasitsvar. Det at elevane til dømes skal skrive om Henrik Ibsen som forfattar, kan tyde på at ein heller skal beskrive enn å utforske. Det siste spørsmålet er derimot eit autentisk spørsmål, noko som kan opne for utforsking. Elevane skal

svare på «[...] hvorfor du tror dramaet fremdeles er av de mest spilte i verden [...]». Dette finn elevane inga fasitsvar på, og må dermed komme med eigne innspel med utgangspunkt i den kunnskapen dei har frå før og den kunnskapen dei har utvikla om dramaet.

For å svare på det autentiske spørsmålet, må elevane setje seg grundig inn i temaet, samstundes må dei vere nysgjerrige, reflekterande og kunne undre seg over temaet. Det kan dermed føre til at utforskinga oppstår som prosess. Etersom elevane skal skrive ein fagtekst om «Et dukkehjem», skal dei skrive om eit *det*. Dei tre første spørsmåla som elevane skal svare på fører truleg til at tekstane deira blir det-orientert og at det er den beskrivande skrivehandlinga som kjem til uttrykk. Det siste spørsmålet i skriveoppgåva fører derimot til at tekstane også kan bli eg-orienterte. Elevane må utforske og reflektere for å svare på det autentiske spørsmålet. Dersom elevane diskuterer seg fram til kvifor dei trur dramaet er mest spelt, vil den utforskande skrivehandlinga komme til uttrykk i elevtekstane. Den siste delen av elevtekstane kan altså bestå av både den reflekterande og den utforskande skrivehandlinga.

*Mottakaren* skal vere ein som ikkje kjenner til «Et dukkehjem» eller Henrik Ibsen. Elevane blir derfor bedde om å forklare godt, og dette gjer truleg at elevane vil beskrive og skrive ei attgiving av dramaet. Slik sett kan føremålet vere kunnskapsorganisering. Føremålet for at elevane har fått denne skriveoppgåva, kan vere for å dokumentere kva dei har lært om dramaet. Dette gjer at den autentiske mottakaren kan vere læraren som kontrollør. Dette kan avgrense moglegheita for utforsking, fordi elevane truleg vil vere oppteken av å finne sikker kunnskap. Det at skriveoppgåva legg opp til at elevane skal finne fasitsvar, kan gjere at han trekker meir i ei beskrivande retning enn ei utforskande.

### **5.1.9 Skriveoppgåve 9**

I denne skriveoppgåva skulle elevane svare på ei rekkje spørsmål for å førebu seg til eit forfattarmøte med Anders Totland. Desse spørsmåla var følgjande:

- Kva trur de er den vanlegaste årsaka til at folk vel å bli vegetarianarar? Er det nokon i gruppa som er vegetarianar sjølve, eller har tenkt på om dei ynskjer å bli det?
- Kva er det som skil veganaren frå vegetarianaren? Og kva er det som gjer at nokre vel å vere veganar heller enn vegetarianar?
- Det har vore mange saker om dårleg husdyrhald i media dei siste åra. Dei fleste av dykk bur i landbruksdistrikt, og nokre av dykk er kanskje sjølve frå gard. Har de tankar



---

om kva som kan gjerast for å sikre at alle dyr har det godt? Korleis er haldningane til dyr i samfunnet i dag? Er det skilnad på by og land, trur de?

- Kan det at vi høyrer om dyremishandling vere eit argument for å ete mindre kjøtt? Kvifor kan det vere så provoserande at nokon seier slikt høgt?
- Matproduksjonen står for ein del av klimautsleppa våre. For å få ned utsleppa får vi råd om å ete mindre kjøtt. Korleis kan de sjølve bidra til dette, og korleis vil det påverke landbruket og bygdene våre?
- Vi blir stadig fleire i verda, og behovet for å produsere mat effektivt aukar. Kva må vi leggje vekt på om vi skal sikre mat til alle utan å gjere skade på klima og natur?

Det er ingen instruks før desse spørsmåla blir lista opp, men eit verb som ein finn i to av spørsmåla er «trur». Dette kan tyde på at elevane skal reflektere. Måten fleire av spørsmåla er formulert på, viser også dette. Elevane skal til dømes svare på: «Har de tankar om kva som kan gjerast for å sikre at alle dyr har det godt?». Dette kan tyde på at elevane skal ta utgangspunktet i sine egne tankar. Skriveoppgåva består både av kunnskapsspørsmål og autentiske spørsmål. Spørsmål som «Kva er det som skil veganaren frå vegetarianaren?», er eksempel på kunnskapsspørsmål. Dette kan resultere i ei beskrivande skrivehandling, fordi elevane må svare med utgangspunktet i sikker kunnskap. Dei fleste spørsmåla i skriveoppgåva er autentiske spørsmål, der elevane må svare med utgangspunktet i kva dei trur. Elevane skal blant anna svare på det autentiske spørsmålet: «Kva trur de er den vanlegaste årsaka til at folk vel å bli vegetarianarar?». Denne typen spørsmål opnar for at elevane kan utforske og reflektere.

For å svare på kunnskapsspørsmåla må elevane setje seg inn i temaet. I denne prosessen kan elevane skaffe seg ny kunnskap. Samstundes må elevane gå inn i seg sjølv, reflektere og finne ut kva dei sjølv meiner om temaet. På denne måten kan skriveoppgåva opne for utforsking som prosess. Skriveoppgåva legg opp til at elevane både skal skrive om eit *det* og inkludere sine egne tankar. Dette kan gjere at elevtekstane både blir det-orienterte og eg-orienterte. Elevane sine svar på kunnskapsspørsmåla vil truleg vere ei attgiving av informasjon, og såleis kan elevtekstane bli beskrivande. Derimot vil elevane sine svar på dei autentiske spørsmåla, kunne føre til at elevane vil skrive utforskande og reflekterande. Grunnen til dette er fordi elevane må vise si eiga forståing og ta utgangspunktet i sine egne tankar.

Denne skriveoppgåva kan ha blitt utforma, på grunn av føremålet tenke. Grunnen til dette er fordi skriveoppgåva skal førebu elevane til eit forfattarmøte, noko som vil seie at dei må tileigne seg kunnskap. Måten skriveoppgåva er utforma på, fører til at eleven sjølv truleg vil vere mottakaren. Det kan verke som at skriveoppgåva er ei slags tenkeskrivingsoppgåve, og då skriv ein oftast til seg sjølv. Dette kan vere utforskande. Kunnskapsspørsmåla i skriveoppgåva kan tyde på at elevane skal skrive for å organisere kunnskap, medan dei autentiske spørsmåla viser til at elevane skal utvikle kunnskapen sin.

### 5.1.10 Skriveoppgåve 10

Skriveoppgåve 10 vart utforma slik: «**Sosiolektar, multietnolektisk stil, slang og ungdomsspråk. Arveord, lånord, norvagismar og nyord?** Definer og vis med dømer kva som ligg i desse omgrepa. Korleis trur du at dette påverkar språket vårt? Reflekter rundt det positive og det negative ved slik påverknad»

Det at elevane skal «definere» og «vise» kva desse omgrepa handlar om, er ikkje særleg utforskande. Desse *ordvala* viser heller til ei beskrivande skrivehandling, der elevane skal forklare kunnskapen slik den faktisk er. Vidare skal elevane ta utgangspunktet i det autentiske spørsmålet «korleis trur du dette påverkar språket vårt?», og «reflektere» over positive og negative sider ved at språket vårt blir påverka. Elevane må då diskutere ulike sider ved påverknaden og komme med eigne tankar og innspel. Dette kan tyde på at elevane både må utforske og reflektere.

For at elevane skal kunne definere omgrepa, må dei finne fagstoff. Omgrepa som skal bli definert, har eit ganske klart fasitsvar. Det kan dermed tyde på at elevane vil beskrive den kunnskapen dei tileignar seg. Elevane skal også reflektere og undre seg over korleis språket vårt blir påverka. Dei må dermed gå inn i seg sjølv og tenkje over kva dei meiner. Slik kan utforskinga oppstå som prosess. Skriveoppgåva er utforma slik at elevtekstane kan bli detorienterte og egorienterte, fordi ho spør både etter kunnskap om tema og elevane sine eigne tankar. Dersom elevane diskuterer påverknaden på språket, vil truleg elevtekstane bestå av fleire bindeord. Dette kan gjere at utforskinga også vil oppstå som produkt. Likevel vil truleg første delen av elevtekstane vere beskrivande, fordi dei skal definere omgrep.

Den delen av skriveoppgåva der elevane skal definere omgrep, kan tyde på at ho er utforma for å få elevane til å dokumentere kva dei kan. Læraren som kontrollør kan dermed vere mottakaren. Elevane vil truleg derfor skrive for å organisere kunnskapen sin, og dermed

---

beskrive det dei kan. Den delen av skriveoppgåva der elevane skal reflektere og svare på eit autentisk spørsmål, kan derimot vere utforma for at elevane skal tenke. Elevane må tileigne seg kunnskap og sjå samanhengar. Dette kan truleg gjere at elevane vil skrive for å utvikle sin eigen kunnskap, og at elevane derfor vil skrive til seg sjølv. Skriveoppgåva kan såleis trekke i ei utforskande retning.

### 5.1.11 Skriveoppgåve 11

I skriveoppgåve 11 skal elevane utforske sjangeren mikronovelle: «ER DU LIKE GOD SOM HEMINGWAY? KAN DU FÅ SAGT MYE MED FÅ ORD? PRØV DEG PÅ Å SKRIVE MIKRONOVELLER!».

Eit verb som utmerkar seg som utforskande i denne skriveoppgåva er «prøv». Elevane skal prøve ut sjangeren mikronovelle, og dermed vil dei utforske denne sjangeren. Dei må setje seg inn i kva ei mikronovelle er, for deretter å prøve å skrive ei sjølv. Verbet «prøv» opnar for at det er lov å prøve og feile, og oppmuntrar elevane til å gjere noko dei kanskje er usikre på. Spørsmåla som blir stilt i skriveoppgåva, kan vere med på å vekke ei nysgjerrigheit hos elevane. Skriveoppgåva kan gi elevane moglegheit til å vere sjølvstendige og nysgjerrige. *Ordvalet og spørsmålsstillinga* i denne skriveoppgåva kan opne for utforsking.

Ettersom elevane skal prøve ut sjangeren mikronovelle og det ikkje blir lagt føringar for korleis dei skal gjere det, kan me kategorisere denne som ei sjangerutforskande oppgåve. Utforskinga kan oppstå som prosess, fordi elevane må tenke ut kva dei skal skrive om og korleis dei skal gjere det, for deretter å prøve å skrive. Skriveoppgåva legg opp til valfridom på kva tema elevane skal skrive om. Dette gjer at elevtekstane både kan bli eg-orienterte og det-orienterte. Det blir ikkje lagt føringar og elevane skal prøve ut, derfor treng ikkje elevane ha fokus på å skrive rett. Dei kan eksperimentere med språket. Slik sett kan utforskinga oppstå som produkt.

Hovudføremålet for kvifor elevane skal skrive denne teksten, kan vere for tenke. Då vil mottakaren vere eleven sjølv. Elevane skal tileigne seg kunnskap om korleis skrive ei mikronovelle, ved å prøve ut sjangeren. Dette kan tyde på at føremålet også kan vere kunnskapsutvikling. Elevane utviklar kunnskapen om sjangeren ved å prøve å skrive i den. Dersom elevane fritt får prøve ut sjangeren utan at læraren skal vurdere om dei får dette til, kan dette vere ei utforskande skriveoppgåve.

### 5.1.12 Oversikt over funna frå innhaldsanalysen

Eit hovudfunn innanfor kategorien *ordval og spørsmålsstilling* er at ingen av skriveoppgåvene brukar omgrepet «utforske». Likevel inneheld fleire av skriveoppgåvene andre ord, som kan opne for utforsking. Slike ord er til dømes *fagemne, samanlikne, tenkeskrive og prøv*. Fleire av skriveoppgåvene legg opp til at elevane skal svare på autentiske spørsmål. Dette kan opne for at elevane får utforske. Alle skriveoppgåvene, utanom skriveoppgåve 7, brukar ord eller stiller autentiske spørsmål, som gjer at dei kan vere utforskande.

Overordna ser ein at skriveoppgåvene brukar ord som gjer at elevane kan få moglegheit til å utføre fleire skrivehandlingar samstundes. Fleire av skriveoppgåvene opnar for den beskrivande skrivehandlinga, ved å til dømes bruke ord som *fortel, forklar, definer og vis*. I tillegg inneheld fleire av skriveoppgåvene kunnskapsspørsmål, noko som også kan føre til den beskrivande skrivehandlinga. Skriveoppgåve 1, 3 og 5 opnar for den overtydande skrivehandlinga ved at elevane skal skrive ein *tale* i skriveoppgåve 1 og 3, og ved at elevane blir bedde om å *grunngi* i skriveoppgåve 5. Den reflekterande skrivehandlinga kjem til uttrykk i skriveoppgåve 7, 9 og 10 ved at orda *meine, trur og reflekter* blir brukt. Skriveoppgåve 11 skil seg frå dei andre, fordi dette er den einaste skriveoppgåva som tydeleg berre opnar for ei skrivehandling, nemleg den utforskande.

Innanfor kategorien *type utforsking* er eit hovudfunn at alle skriveoppgåvene har eit potensial for at utforskinga kan oppstå som prosess. Skriveoppgåvene er formulert på ein slik måte at elevane truleg må utforske noko før dei skriv, fordi dei til dømes må innhente informasjon. Det er derimot eit fåtal av skriveoppgåvene som legg opp til at utforskinga oppstår som produkt. Dei fleste elevtekstane vil truleg vere både det-orientert og eg-orientert, og vere beskrivande, reflekterande og/eller overtydande.

Skriveoppgåve 11 kan me seie er ei sjangerutforskande skriveoppgåve. Ettersom elevane i denne skriveoppgåva skal prøve ut og kan eksperimentere med språket, er det potensial for at utforskinga både kan oppstå som prosess og produkt. Fleire skriveoppgåver legg også opp til at elevane skal skrive innanfor ein sjanger, men legg føringar for korleis dei skal gjere det. Desse framstår dermed som at elevane må følgje sjangerkjenneteikn, og oppmuntrar ikkje til at elevane får prøve og feile. Dermed er ikkje desse sjangerutforskande. Skriveoppgåve 7 legg til dømes mange føringar for kva elevane må ha med, noko som kan avgrense moglegheita for sjølvstendigheit, nysgjerrigheit og utforsking.

---

Eit funn innan kategorien *føremål og mottakar* er at det kan tyde på at dei fleste av skriveoppgåvene er utforma på grunn av hovudføremåla tenke og/eller dokumentere. Elevane skal tileigne seg ny kunnskap, men samstundes verkar det som læraren vil finne ut kva elevane kan. Det at elevane skal tileigne seg kunnskap, kan me rekne som ein utforskande prosess. Derimot vil hovudføremålet dokumentere avgrense elevane si moglegheit for utforsking. I skriveoppgåvene der hovudføremålet kan vere dokumentere, kan det tyde på at mottakaren er læraren som kontrollør. Grunnen til dette er blant anna fordi elevtekstane skal bli vurderte. Dette kan gjere at elevane blir for opptekne av å følgje formelle kriterium og dermed heller blir opptekne av å leite etter den rette måten å gjere det på enn å utforske. Skriveoppgåvene som eksplisitt uttrykker kven elevane skal skrive for, kan vere utforma for å oppnå hovudføremålet presentere. Grunnen til dette er fordi elevane skal øve på å skrive for ei konkret målgruppe.

Fleire av skriveoppgåvene har ikkje eksplisitt uttrykt kven mottakaren er, men det kan tyde på at elevane i fleire av dei skal skrive til seg sjølv for å utvikle sin eigen kunnskap. Dette kan vere utforskande, fordi her blir ikkje utforskinga avgrensa av å skulle gjere det som ein føler læraren forventar. I åtte av skriveoppgåvene kan «late-som-føremålet» vere kunnskapsutvikling, noko som kan bli relatert til den utforskande skrivehandlinga. Det kan også tyde på at kunnskapsorganisering er føremålet i åtte av skriveoppgåvene. Dette føremålet kan føre til utforsking, dersom elevane organiserer ny og usikker kunnskap. Viss kunnskapen blir attgjeve som sikker kunnskap, vil truleg føremålet heller føre til beskriving.

## 5.2 Intervju

Eg intervjuar fire norsklærarar på ungdomstrinnet om utforming av skriveoppgåver, og spesielt om utforskande skriveoppgåver. Intervjuguiden eg tok utgangspunktet i, valde eg å dele inn i to delar for å gjere det mest mogleg oversiktleg (sjå vedlegg 1). Eg byrja å spørje generelt om det å utforme skriveoppgåver og betydninga av at ei skriveoppgåve har eit føremål. Deretter vart intervjuet spissa meir inn mot omgrepet utforske og utforskande skriveoppgåver. På bakgrunn av dette vil eg følgje same oversikt for å presentere funn etter intervju.

### 5.2.1 Å utforme ei skriveoppgåve

Alle informantane fekk spørsmålet: «kva vektlegg du i utforminga av skriveoppgåver?». Hovudtendensen var at oppgåva måtte ha ei klar bestilling slik at elevane var sikker på kva dei skulle gjere. Informant 2 har denne forklaringa på kva som må vere med i ei skriveoppgåve:

Den må innehalde ei ganske konkret bestilling sånn at dei lærer seg å lese bestillinga og veit kva dei skal skrive om. Ja...også må dei vite kva er det som blir forventa. Da set eg opp kva det blir forventa av innhaldet også set eg opp kva det blir forventa av strukturen. Ja...skal du skrive ei innleiing så må det vere ei innleiing. Også må me sjølvstundt ha undervist i ulike typar innleiingar da sånn at det kan stå ikkje sant...at du skal bruke anten den, den eller den typen sånn at det blir ei klar bestilling da. Og same med språk og formelle ferdigheiter. Det er jo dei fire hovudbolkane me brukar når me set opp skriveoppgåver.

Her blir altså innhald, struktur, språk og formelle ferdigheiter trekt fram som det som må vere med i ei skriveoppgåve. I tillegg er det viktig at skriveoppgåvene skal vere tydelege og forstålege for elevane. Dette viser seg å vere viktig for fleire av informantane. Informant 3 seier dette om kva som er viktig i utforminga av skriveoppgåver: «eg tenker at det er viktig at, altså det må vere veldig tydeleg kva er det den skal handle om».

Informant 3 vektla at ein bør prøve å utforme skriveoppgåva slik at den appellerer til elevane, fordi dette kan skape meir motivasjon. Vidare kom det fram at det var viktig å prøve å finne eit tema som elevane har eit forhold til. Informant 3 uttrykte dette slik:

Eg kan godt seie at ja da skal me skrive ein argumenterande tekst om skuleuniform, men altså det har ikkje alle eit forhold til. Dei bryr seg eigentleg ikkje noko om det, så da vil det ikkje engasjere. Men viss du seier at dei skal skrive om heimstaden sin for eksempel, så har dei noko forhold til det. Du skal skrive eit brev til kommunen din og fortelje om korleis det er å vere ungdom...eller ja. Det kan vere skriveoppgåver som handlar om livet deira, og då synest eg det er enklare å få med seg fleire.

### 5.2.2 Føremålet med ei skriveoppgåve

For å finne ut kva som var viktig i utforminga av skriveoppgåver, spurde eg informantane om kva dei meiner er viktig å inkludere i ei skriveoppgåve for å motivere elevane. Informantane meiner at det er viktig at ei skriveoppgåve har eit tydeleg føremål. I tillegg legg informantane vekt på at elevane må vite kven dei skriv for. Fleire av informantane fortalde at det varierte

---

om dei skriv føremål og mottakar på skriveoppgåva eller om dei gav denne informasjonen munnleg.

Informant 3 sa dette om kva som gjer ei skriveoppgåve meiningsfull: «Eg trur det viktigaste er på ein måte det at dei veit kva, kvifor og korleis dei skal skrive det for at det skal vere meiningsfullt». Informant 1 trakk fram det same, men la også til at mottakaren bør kome til uttrykk i skriveoppgåvene for at den skal bli meir meiningsfull for elevane. Mottakarbevisstheit trakk også informant 4 fram: «At dei har mottakar synest eg er kjempeviktig».

Kva føremål ei skriveoppgåve har, er avhengig av kva type tekst elevane skal skrive. Dette trakk informant 2 fram:

Eg tenker at det kjem litt an på teksttypen. Viss du skal skrive for å reflektere rundt eit tema, så handlar det jo meir om deg, for skrivning kan jo brukast til det...kan ha forskjellige føremål da tenkjer eg. Du kan skrive for å lære, så da er det meir retta innover mot deg sjølv. Du kan skrive for å få ut frustrasjon og sinne og ja i det heile tatt...så da er det eit føremål i seg sjølv. Men du kan skrive for å påverke andre så da har du det føremålet. Det er jo avhengig av kva slags teksttype du skal skrive. Det er ikkje alltid andre som skal lese det du skriv heller.

Informant 2 får fram at ei skriveoppgåve ikkje alltid treng ha ein mottakar. Det kan vere at elevane av og til skal skrive berre for seg sjølv.

### **5.2.3 Omgrepet utforske**

Informantane vart bedd om å forklare kva dei la i omgrepet utforske. Det viste seg at utforske er eit svært omfattande omgrep som fleire av informantane ga uttrykk for var vanskeleg å forstå. Informant 3 seier at «utforske, det er eit vanskeleg omgrep». Vidare forklarar denne informanten at det kanskje er lettare å forstå og gjennomføre utforsking i andre fag enn norsk:

Men eg synest det er enklare å få det til i kanskje samfunnsfag og KRLE enn det er i norsk, fordi at i norsk så er det liksom sånn veldig inn i eit spor. No skal me skrive. Ein blir veldig opptatt av rammene og på ein måte med rettskriving og at alt skal vere korrekt og at det skal vere sånn. Men mykje enklare å få til ei sånn skikkeleg utforskaroppgåve i KRLE eller samfunnsfag, for da kan du for eksempel skrive om korleis trur du det var å vere barn i Noreg og gå på skulen under andre verdskrig for eksempel. Og da synest eg me får det til, men eg synest det er vanskeleg å få det til i norskfaget, og gjer det derfor kanskje mindre.

I tillegg til at utforsking kanskje er lettare i andre fag enn norsk, trakk informant 3 fram at ungdomsskuleelevar kanskje ikkje er modne nok til å få til utforsking på eiga hand: «Du er nøydd til å hjelpe dei veldig i gang med denne utforskartrongen. Også for at den skal vere der så må dei ha ei nysgjerrigheit... og den nysgjerrigheita er ikkje nødvendigvis til stades». Informant 4 er inne på mykje av det same og framhevar at for å utforske må elevane vere aktive og sjølvstendige i skriveprosessen: «men dette er ikkje eigenskapar som byrjar i åttande. Det treng du alle tre åra på, minst, og kanskje du ikkje greier det før du kjem på vidaregåande eller høgskulen». Dette tyder på at informantane tenkjer at utforsking er noko elevane må drive med heilt åleine.

At utforske er eit vanskeleg omgrep å forstå seg på seier informant 1 seg einig i, men prøver seg likevel på ei forklaring:

I utgangspunktet så tenkjer eg eigentleg mest på fag, fagskriving. Men samtidig så tenkjer eg på å utforske ein sjanger i eit eller anna slag, da er det mest dette her med dikt og med novelle og med tale og litt sånne ting. Sjangerutprøving. Å gå i djupna på noko.

Informant 1 uttrykte at det er vanskeleg å forstå seg heilt på omgrepet og viser usikkerheit på si eiga forståing. Dette er ei oppfatning fleire av informantane uttrykte. Informant 2 uttrykte, i likskap med informant 1, at å utforske blant anna kan dreie seg om å gå i djupna på eit tema. Informant 2 trakk dette fram i sin forklaring av omgrepet:

Da tenkjer eg kanskje at ein skal plukke frå kvarandre noko, og bli liksom bevisst på kva som er det eine og kva som er det andre. Viss eg kan tolke så generelt. At ein liksom utforskar språket, og finn ut noko om setningane og meiningar og synspunkt på forskjellig ... tenkjer eg at kan vere å utforske. Å gå litt i djupna i ein tekst for eksempel, kva er det som står, analysere for eksempel. Kva står det her eigentleg.

Denne forklaringa liknar på korleis ein kanskje ville forklart det å analysere. Dette viser at det å analysere og det å utforske blir sett i samanheng av informant 2. At det å utforske handlar om at ein skal finne ut av noko, er også informant 4 si forståing: «At ein sjølv er i stand til å finne seg stoff og kjelder så dei kan bruka og nyttiggjera seg av dei». Informant 4 forklarar vidare at utforsking handlar om å finne kjelder som er etterrettelege og at ein skal undersøke noko sjølv: «utforsking må jo vera ein del av kjeldekritikk, eller kjeldekritikk... omvendt kjeldekritikk er ein del av utforsking».



---

Ettersom omgrepet utforske er nytt i læreplanen i norsk, var eg interessert i å høyre om informantane meinte at det å utforske i norskfaget er noko nytt. Informant 3 uttrykte tydeleg at dette ikkje er noko nytt, men at det er komme tydelegare fram i den nye læreplanen:

Men for eksempel i norsk så...altså me styrer jo mykje med det å utforske vår eigen identitet eller kva me føler om ting eller sånne type ting. Og det er jo ikkje sånn at det gjer me for første gong. Altså kven-er-eg-oppgåver eller kva ønskjer eg meg i livet på ein måte...dei oppgåvene har me no alltid hatt, så det er jo på ein måte kanskje ei større tydeleggjering på at me skal utforske meir.

Informant 1 er einig, og presiserer at det å utforske i norskfaget i alle fall ikkje er nytt dersom omgrepet er forstått rett: «Nei sånn som eg forstår det så er det på ein måte det me har gjort alltid, så eg tenkjer ikkje på det som noko nytt».

Vidare var eg interessert å høyre om informantane meinte at det er behov for utforsking i skriveopplæringa. Eg stilte derfor spørsmålet «Meiner du at utforskande skriving er viktig for elevane si skriveopplæring? Kvifor/kvifor ikkje?». Sjølv om informantane viser usikkerheit om dei har forstått omgrepet rett, er alle tydelege på at det å kunne utforske er viktig for elevane å lære seg. Informant 3 forklarar at det å utforske ofte er med på å utvikle kunnskapen til elevane: «Kunnskapsutvikling. Det er jo det me vil. Det er dit me vil dei skal komme». Å la elevane vere aktive i læringsprosessen og skaffe seg kunnskap trakk informant 4 også fram som viktig. Informant 2 forklarar kvifor det er viktig at elevane utforskar slik:

Det trur eg gir større forståing for samfunnet rundt oss. Det å setje seg inn i ei sak for eksempel og skjønne akkurat det der da...at det er forskjellige...det er ikkje berre ei retning, det er mange retningar. Det trur eg er ein veldig viktig eigenskap å ha da. Å kunne reflektere og finne ut av ting...på alle plan. Å gjere seg opp meiningar på eigne val og stå på eigne bein. Det har jo rett og slett med det å gjera. At du er i stand til å finne ut av ting og komme fram til ei løysing. Men det er jo vanskeleg og det er vanskeleg for vaksne også ikkje sant...så me kan ikkje forvente, men det er jo ei byrjing.

Utforsking og refleksjon blir her satt i samanheng. Dette gjer også informant 1: «For kunnskapslæring trur eg utforsking er viktig, også trur eg det er viktig for refleksjon». Ei forståing av at utforsking og refleksjon heng saman trakk også informant 4 fram: «Du får jo ingen refleksjonar viss du ikkje har utforska litt i forkant, at du kan litt». Dette kan vise at informantane ser likskapar mellom utforsking og refleksjon.

## 5.2.4 Utforskande skriveoppgåver

Eg spurde informantane mine om dei nokon gong hadde laga ei utforskande skriveoppgåve. Ingen av informantane hadde bevisst gått inn for å lage ei utforskande skriveoppgåve før, men såg i ettertid at nokre av skriveoppgåvene dei har laga faktisk er utforskande. Informant 2 forklarar at sjølv om ein ikkje bevisst har gått inn for å lage ei utforskande skriveoppgåve, så ber dei fleste skriveoppgåver preg av utforsking på ein eller annan måte:

[...] reflekter over korleis det er å byrje på ein ny skule og ungdomsskulen, no byrjar du på nytt, kva er det som er nytt for deg? Finn ut. Gå i deg sjølv. Det er i alle fall, sjølv om me ikkje bevisst har tenkt på utforsking på oppgåva, på det omgrepet, så er det jo ofte det det går ut på.

Informant 3 hadde heller ikkje vore bevisst på at ei skriveoppgåve skulle legge opp til utforsking, men hadde tenkt på andre verb som kan knytast til ei utforskande skrivehandling:

Eg veit ikkje om eg har tenkt at no skal det utforskast sånn spesifikt på ein måte. Eg har ofte tenkt at ja no skal me finne ein forskjell eller no skal me samanlikne eller no skal me sjå på det som er likt eller sånne ting, men eg trur eg aldri har tenkt sånn no skal me utforske sånn ja. Me gjer det, utan å tenke over det.

Det var tydeleg at informantane ikkje bevisst hadde laga utforskande skriveoppgåver før, men dei kunne likevel peike ut fleire skriveoppgåver som utforskande. Informantane fekk spørsmålet «kva meiner du at utforskande skriveoppgåver kan vere?», og ut i frå svara informantane mine gav, kan dette vere mykje. Informant 2 sa følgjande: «Da må ein kanskje stille fleire spørsmål som ikkje har bestemte svar, men at ein gir eleven moglegheit til å sjå fleire synsvinklar for eksempel da». I intervjuet kom det fram at informant 2 meinte ei utforskande skriveoppgåve kan innehalde autentiske spørsmål.

Informant 3 uttrykte at utforskande skriveoppgåver kan vere så mangt, men meiner i likskap med informant 2 at dei må innehalde autentiske spørsmål. Informant 3 gav fleire eksempel på tenkte oppgåver som kan vere utforskande:

Ehm nei...altså det kan vere veldig mange forskjellige ting. Dialektar for eksempel...der er jo eit hav av ting å ta...svensk og dansk. Ja det er veldig mange ting me kan styre med, for eksempel omsetje eller samanlikne omsetjinga eller sjå på ein gamal tekst kontra ei moderne omsetjing og snakke om kva det er som forandra seg. Altså utforske korleis syntest Ibsen det var å vere kvinne kontra korleis synest Julia Andem som har laga serien Skam at det er å vere kvinne. Dei må finne ut noko sjølv og at det ikkje er liksom eit fasitsvar. Tolke eit dikt for

---

eksempel. Det er jo kjempeutforskande, fordi at liksom kva du legg i den og den metaforen det er...ja så lenge du grunngir det...så har du jo på ein måte utforska noko.

At å tolke eit dikt kan vere ei utforskande skriveoppgåve, meinte også informant 4. I tillegg trakk informant 4 fram fleire andre eksempel på kva ei utforskande skriveoppgåve kan vere:

Andre utforskande oppgåver... ja, du kan tenkje deg no skal du søkje på jobb på for eksempel vilvitesenteret, kan du utforme den søknaden også skal du spissa den mot at du kan noko om det som skjer der...for da må du jo finne ut kva som skjer der før dei kan på ein måte tilpasse seg og dei må lese om det senteret og sånn. Ja, setje seg inn i eit tema på ein måte. Andre utforskande oppgåver...ja eg vil seie at det å lese ei bok og skrive bokmelding som skal publiserast er ei utforskande oppgåve.

Informant 1 trakk også fram det at oppgåva ga elevane noko å undersøkje var avgjerande for om den var utforskande. I likskap med informant 4 meinte informant 1 også at å skrive med utgangspunktet i ei bok kunne vere utforskande, men at elevane da måtte få autentiske spørsmål:

Det må bli noko meir enn eit referat for at det skal bli utforskande, tenkjer eg. Det kan vere ein eller annan tematikk i den serien eller boka, eller om det er eit eller anna med utviklinga i personane eller kva det no enn er. Dei må få spørsmål som ikkje har ein fasit. Eg trur det må vere noko meir enn eit referat.

Alle informantane meinte at drøftingsoppgåver kunne vere ei form for utforskande skriveoppgåver. Informant 1 trakk fram at ei drøftingsoppgåve kunne vere utforskande dersom ein måtte finne ut noko ein ikkje kan frå før. Elevane må utvikle kunnskapen sin om det temaet dei skal skrive ein drøftande tekst om. Dette var informant 3 einig i og forklarte at: «du må jo på ein måte...du må jo utforske andre sitt synspunkt tenker eg for å kunne drøfte noko. Og da må du i høgst grad utforske tenker eg». Informant 3 trakk vidare fram at å skrive med utgangspunkt i eit medium også kunne vere ei utforskande skriveoppgåve:

Altså å lese noko eller sjå noko eller lytte til noko, av og til har me lytta til song på ein måte også det skal setje ei stemning og da må du på ein måte...da må du jo...viss du skal skrive ein tekst med utgangspunkt i det så må du jo på ein måte vere litt sånn i kontakt med følelsane du fekk rundt det. For ofte når du skal sjå noko eller lytte til noko, eller ja lese noko også, så vil det vekke nokon følelsar og viss du på ein måte klarar å omsetje dei til å skrive noko og på ein måte bruke det vidare så har du jo utforska ganske avansert vil eg seie.

Informant 3 meiner at å skrive kreativt også kan vere utforskande. Elevane må utforske temaet dei skal skrive om eller seg sjølv og sine følelsar for deretter å skrive ein tekst. Å la elevane skrive ein kreativ tekst kan såleis også vere ei utforskande skriveoppgåve.

Eg spurde informantane mine om dei hadde brukt tenkeskriving for å la elevane utforske. Alle informantane mine hadde brukt tenkeskriving før. Informant 4 forstod tenkeskriving som ein igangsetjar for å utforske noko vidare: «du forskar jo på kva du sjølv kan. Det set i gang noko sant og det er jo det du vil, at det skal setje i gang noko». Ei slik forståing uttrykte også informant 3:

Me brukar ofte tenkeskriving før me skal lese ein tekst. Da brukar me ofte tenkeskriving og eg synest det er veldig fint berre for å få nokre knaggar. For at når me tenkeskriv så er alt lov, alt er lov. Det kjem opp veldig mange rare ting viss me tenkeskriv, men det er heilt flott. Fordi det er på ein måte, eg tenker at det er litt sånn berre det å setje i gang ein prosess i hovudet ditt og tenke litt sånn det kan vere noko og det kan vere noko. At du på ein måte trekker ned litt forskjellige ting som du kan frå før også som du skal bruke vidare er jo på ein måte....ja det tenker eg er veldig viktig da.

Eit hovudfunn frå intervjuet er at dei fire informantane oppfattar utforskande skriveoppgåver som at nesten alt ein gjer, kan vere utforskande. Informant 4 seier dette slik: «eigentleg er grammatikk det einaste eg ikkje kan jobbe med utforsking i. Det blir nesten som to pluss to, og du må vite at det er fire». At ei skriveoppgåve inneheld autentiske spørsmål, og såleis ikkje har eit fasitsvar på korleis den kan løysast, er med andre ord eit hovudkriterium for om me kan kalle den for utforskande.

### **5.2.5 Samanfating av intervjuanalysens funn**

Når det gjeld å utforme ei skriveoppgåve generelt, vektlegg alle fire informantane tydelegheit. Skriveoppgåvene bør ha ei konkret bestilling, slik at elevane forstår kva dei skal gjere og kva som blir forventa. Vidare var det viktig å la elevane skrive om eit tema som appellerer til dei. Informantane trakk fram føremål og mottakar som viktig å inkludere i ei skriveoppgåve. Ein av informantane framheva at denne mottakaren ikkje alltid treng vere nokon andre enn elevane sjølve. Det kom fram i intervjuet at dette med føremål og mottakar ikkje alltid var med i den skriftlege oppgåveformuleringa, men vart ofte formidla til elevane munnleg.

Eit av hovudfunna er at norsklærarane tydeleg viser usikkerheit rundt kva omgrepet utforske inneber. Å utforske blir sett på som eit vanskeleg omgrep, særleg innan norskfaget. Ein av

---

informantane meiner at det er lettare å legge opp til utforsking i andre fag enn norsk. Vidare kjem det fram at norskfaget er opptatt av rammene, rettskriving og at det skal vere korrekt, noko som kan vere grunnar for at utforsking er vanskelegare å få til i norskfaget. Dette viser også funn frå den kvalitative innhaldsanalysen, som eg presenterte i kapittel 5.1.12. Mange av skriveoppgåvene eg analyserte var prega av at elevane skulle dokumentere det dei hadde lært og vise at dei meistra formalia. Dette kan kanskje komme litt i vegen for det utforskande perspektivet.

I løpet av intervjuet verkar det som at informantane får betre forståing av omgrepet utforske, fordi dei får reflektert rundt det. Det blir trekt fram at det å utforske kan vere å gå i djupna på eit tema eller sin eigen identitet, finne ut noko og komme fram til ei løysing, prøve ut sjangrar, analysere, samanlikne, drøfte, vere kjeldekritisk og nysgjerrig. Ifølgje norsklærarane er ein av hovudtendensane at å utforske er eit svært omfattande omgrep og at nærast alt kan vere utforskande. Det blir framheva at dei fleste oppgåver ber preg av ei eller anna form for utforsking. Det handlar om å gi elevane noko å undersøke og la dei utvikle sin eigen kunnskap.

Til tross for at omgrepet utforske ikkje vart brukt i den førre læreplanen i norsk, LK06, meiner alle informantane at utforsking er noko ein har drive med før fagfornyinga også. Dersom ein forstår omgrepet slik informantane gjer, meiner dei at det å utforske ikkje er noko nytt. Vidare kjem det fram at alle informantane meiner at det er viktig at elevane lærer seg å utforske. Informantane trekker parallellar mellom utforsking og kunnskapsutvikling, og meiner derfor at det er viktig å lære elevane å utforske. Eit hovudfunn er at fleire av informantane meiner at ein kan sjå utforsking i samanheng med refleksjon. Det er viktig å lære elevane å utforske, fordi det kan også hjelpe dei med å klare å reflektere.

Alle informantane er tydelege på at dei aldri bevisst har laga ei utforskande skriveoppgåve. Likevel ser informantane i ettertid at dei faktisk har gjort det. Det kjem fram at ein kanskje utformar utforskande skriveoppgåver, utan at ein tenkjer over at det faktisk er det ein gjer. Ein av informantane fortel at det bevisst er laga samanlikningsoppgåver, og at dette kan vere utforskande skriveoppgåver. Informantane har fleire eksempel på kva utforskande skriveoppgåver kan vere, der hovudtendensen er at skriveoppgåva bør legge opp til autentiske spørsmål eller til noko som ikkje har eit fasitsvar.

## 6. Drøfting

I dei tidlegare kapitela har eg presentert masteroppgåvas teoretiske grunnlag, metodiske tilnærming, innhaldsanalyse og funn frå intervju. Masteroppgåva mi bygger hovudsakeleg på teori og forskning om skriveoppgåver, skriveopplæring, utforsking, føremål og mottakar.

Problemstillinga for denne oppgåva er: **Korleis utformar fire norsklærarar utforskande skriveoppgåver på ungdomstrinnet?** For å svare på denne har eg støtta meg til tre forskingsspørsmål:

1. Kva legg dei i omgrepet utforske?
2. Korleis jobbar eller vil dei jobba for å skape utforskande skriveoppgåver?
3. Kva gjer skriveoppgåvene dei har utforma, utforskande?

I dette kapitlet skal eg diskutere problemstillinga mi, ved hjelp av forskingsspørsmåla og med utgangspunkt i funn frå både kvalitativt intervju og kvalitativ innhaldsanalyse av skriveoppgåver. Drøftinga er strukturert i to delkapittel: Omgrepet utforske og utforskande skriveoppgåver. Desse delkapitela er strukturert slik på bakgrunn av problemstillinga og forskingsspørsmåla.

### 6.1 Korleis kan me forstå omgrepet utforske?

Som det kom fram i innleiinga av denne masteroppgåva, er utforske eit sentralt omgrep i fagfornyinga. Vidare la eg fram i innleiinga at det var Ludvigsens-utvalet som såg på det som nødvendig at skulen ga elevane kompetanse i å utforske og skape. Det å utforske beskrev Ludvigsens-utvalet som å gi elevane moglegheit til kritisk tenking og problemløysing. Det handla også om å la elevane resonnerer, analysere og vurdere informasjon frå ulike kjelder (NOU 2015: 8, s. 8–10). På bakgrunn av at omgrepet utforske er tatt inn i læreplanen i norsk, er det derfor viktig at norsklærarar har ei felles forståing av omgrepet. I intervjuet kom det fram at informantane synest utforske er eit omfattande omgrep som dei er usikre på om dei har forstått slik det er meint i fagfornyinga. Ei årsak til at informantane viser usikkerheit rundt omgrepet, kan vere at det er eit relativt nytt omgrep i læreplanen og at dei derfor ikkje har fått heilt grep om kva utforske vil seie endå. Gjennom intervjuet kan det tyde på at informantane ikkje har tatt omgrepet innover seg og reflekter over det endå. Det kan verke som dei finn ut og reflekterer over omgrepet undervegs i intervjuet.

---

Intervju viser at informantane meiner at utforske ikkje er noko nytt i skulesamanheng, men at det blir meir tydeleggjort no. Gjennom innhaldsanalysen fann eg utforskingspotensial i skriveoppgåvene, sjølv om utforske ikkje var eit eksplisitt mål. Informant 3 framhevar at ved å innføre omgrepet utforske eksplisitt i læreplanen i norsk, vil det kanskje føre til at ein blir meir bevisst på at ein må legge opp til utforsking og dermed også utforskar meir.

Kunnskapsdepartementet (2019) forklarar omgrepet utforske slik:

Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produktet eller utstyr. (s. 9)

Denne beskrivinga viser at det å utforske kan bety ganske mykje forskjellig. Når det blir presentert så mange nye omgrep i ei forklaring av eit omgrep, kan det bli vanskeleg å få heilt tak på kva det å utforske eigentleg inneber. Dette kan skape forvirring rundt omgrepet. Ei årsak for at informantane er usikre på korleis dei skal forstå utforske, kan altså vere at det ikkje finst ei konkret og presis beskriving av dette omgrepet.

Gjennom intervju får informantane ei brei forståing og ei omfattande tilnærming til omgrepet utforske. Informantane forklarte utforske som å undersøke, analysere, samanlikne, drøfte, reflektere og drive med sjangerutprøving. Alle desse omgrepa vart av informantane satt i samanheng med utforsking. Innhaldsanalysen viser kor mangfaldig utforskande skriveoppgåver kan vere. I nokre av skriveoppgåvene vart blant anna orda «samanlikne», «tenkeskrive» og «prøv» brukt. Informantane si forståing av det å utforske og det at skriveoppgåvene viser at dei kan vere utforskande på forskjellige måtar, kan sjåast i samanheng med Berge et al. (2021) si beskriving av det å utforske: «[...] undersøke, sammenlikne, analysere, drøfte og vurdere» (s. 57).

I beskrivinga til både fagfornyninga og til informantane blir det brukt mange andre omgrep for å forklare omgrepet utforske. Dette kan tyde på at omgrepet er omfattande og inneheld mykje. Det igjen kan vere med på å skape usikkerheit og forvirring blant lærarane som må forstå omgrepet utforske for å kunne legge opp til det i undervisninga. I tillegg kan det føre til at lærarar rundt om i landet har ulike forståingar av kva utforsking vil seie, og dermed legg opp til dette på ulike måtar.

### 6.1.1 Utforsking i samanheng med refleksjon

I intervju kom det fram at informantane meiner det er nær samanheng mellom utforsking og refleksjon. Informant 1 trakk fram at refleksjon er viktig for utforsking. Dette framheva også informant 4: «du får jo ingen refleksjonar viss du ikkje har utforska litt i forkant, at du kan litt». Innholdsanalysen viser også at fleire av skriveoppgåvene la opp til den reflekterande skrivehandlinga, samstundes som dei kunne kategoriserast som utforskande. At det å reflektere er ein del av utforskaromgrepet, trekker verken Kunnskapsdepartementet (2019, s. 9), Berge et al. (2021, s. 57) eller fagfornyinga (NOU 2015:8, s. 8–10) fram. Derimot brukar Utdanningsdirektoratet (2019) omgrepet reflektere som ein del av forklaringa på kva utforskande arbeid i norskfaget vil seie: «[...] finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere [...]», og det blir såleis trekt parallellar mellom utforsking og refleksjon i norskfaget. Dette kan tyde på at norsklærarar truleg vil forstå det å utforske og reflektere i samanheng, dersom dei tar utgangspunkt i det som står om norskfaget. Andre faglærarar vil kanskje ikkje ha denne forståinga.

Mine informantar og Utdanningsdirektoratet (2019) sine tankar om at utforsking og refleksjon kan sjåast i samanheng, står i motsetning til Skrivehjulet. Som eg viser i kapittel 3.4, skil Skrivehjulet mellom utforsking og refleksjon ved at utforske og reflektere er to ulike skrivehandlingar (Berge et al., 2021, s. 52–54). På den eine sida kan dette tyde på at det er vanskeleg å skilje skrivehandlingane frå kvarandre i norskfaget. Det verkar som at det å utforske og det å reflektere nærast handlar om det same. Ei årsak til dette kan vere at informantane tenker på det å utforske seg sjølv: «men for eksempel i norsk så...altså me styrer jo mykje med det å utforske vår eigen identitet eller kva me føler om ting eller sånne type ting. [...] Altså kven-er-eg-oppgåver eller kva ønskjer eg meg i livet på ein måte [...]» (informant 3). Som eg sa i kapittel 4.5.1 vil tekstane bli eg-orienterte og reflekterande, dersom ein skal utforske seg sjølv (Dagsland, 2018, s. 35).

På den andre sida kan det vere at utforsking og refleksjon har ei viss betydning for kvarandre: «for kunnskapslæring trur eg utforsking er viktig, også trur eg det er viktig for refleksjon» (Informant 1). Det blir altså framheva at for å kunne reflektere godt, må ein først ha utforska det ein skal meine noko om. Dette viser seg også i skriveoppgåve 10 frå innholdsanalysen, ved at ordet «reflekter» blir brukt. Denne skriveoppgåva legg opp til at elevane skal utforske eit tema i forkant, for deretter å skrive reflekterande. Dette samsvarar med eit av kompetansemåla etter 10. trinn i norsk, der både omgrepet utforske og reflektere kjem eksplisitt fram. Elevane



---

skal: «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). I dette kompetansemålet blir utforske og reflektere sett i samanheng. Som eg nemnte i kapittel 1.2 er ofte det første verbet i kompetansemåla eit «tileigne seg»-verb, medan det andre verbet er eit «nytte»-verb (Karseth et al., 2020, s. 146). Dersom ein tar utgangspunktet i dette, vil læraren la elevane utforske for å tileigne seg kunnskap, for deretter å arbeide på ein reflekterande måte med den kunnskapen ein har skaffa seg.

Til dels verkar det som at informantane mine forstår utforske som eit «tileigne seg»-verb. Dette viser seg blant anna ved at dei forklarar det å utforske som det å undersøke og gå i djupna på noko for å skaffe seg kunnskap. Ei slik forståing samsvarar med Vold (2017, s. 181) si beskriving av at det å utforske vil seie å forske, undersøke og finne ut noko. Likevel viser intervju og innhaldsanalyse at utforske er noko meir enn å berre tileigne seg stoff som ein skal gi att. Utforske som eit «tileigne seg»-verb kan tyde på at elevane lærer å lære gjennom aktiv, kritisk utprøving. Informantane framhevar at for å utforske må ein drøfte og diskutere stoffet. I kapittel 3.7.1 forklarte eg at det å utforske kan vere å tileigne seg usikker kunnskap som ein kan diskutere som mogleg kunnskap (Berge et al., 2021, s. 56).

### **6.1.2 Utforske som ein del av djupnelæring**

I innleiinga av denne masteroppgåva kom det fram at det å utforske er ein del av fagfornyinga sitt fokus på djupnelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Berge et al. (2021, s. 57) og informantane mine trekker fram at det å utforske kan setjast i samanheng med det å undersøke. I tillegg trekker informant 1 og informant 2 parallellar mellom omgrepet utforske og det å gå i djupna på noko. Dette kan tyde på at dei forstår omgrepet utforske som ein del av djupnelæringa.

Vidare i innleiinga av denne masteroppgåva kom det fram at fagfornyinga vektlegg at det er viktig å gi rom for djupnelæring og dermed å la elevane utforske i *alle fag* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Intervju viser derimot at informantane synest det er lettare å utforske i andre fag enn norsk, og dermed bevisst gjer det meir i andre fag: «[...] mykje enklare å få til ei sånn skikkeleg utforskaroppgåve i KRLE eller samfunnsfag [...] men eg synest det er vanskeleg å få det til i norskfaget, og gjer det derfor kanskje mindre» (Informant 3). På grunn av dette kan me tenkje oss til at forståinga av omgrepet utforske og korleis ein kan utøve det i praksis, er tydelegare i andre fag enn norsk. Ei årsak til dette kan

vere at Kunnskapsdepartementet (2019, s. 9) si beskriving av utforskaromgrepet er lik for alle fag. Dette fører til dømes til at det å utforske i norskfaget inneber det same som det å utforske i samfunnsfag. Som eg trakk fram i innleiinga, hadde utforskaromgrepet allereie ein plass i samfunnsfag sitt kompetansemål «utforskaren» i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2013c). Det kan dermed vere at samfunnsfaglærarar har meir forståing og betre kunnskap om kva det å utforske er enn det norsklærarar har, fordi ein truleg har drive med utforsking bevisst i samfunnsfag lengre enn i norsk.

Informantane synest likevel det er viktig å lære elevane å utforske. Intervju viser at informantane meiner utforsking er viktig for å gi elevane moglegheit til kunnskapsutvikling og elevaktive læringsprosessar. Informant 2 forklarar at å lære elevane å utforske er ein kompetanse som elevane vil ha behov for seinare i livet:

Det trur eg gir større forståing for samfunnet rundt oss. Det å setje seg inn i ei sak for eksempel og skjøne akkurat det der da...at det er forskjellige...det er ikkje berre ein retning, det er mange retningar. Det trur eg er ein veldig viktig eigenskap å ha da. Å kunne reflektere og finne ut av ting...på alle plan. Å gjere seg opp meiningar på eigne val og stå på eigne bein. Det har jo rett og slett med det å gjera. At du er i stand til å finne ut av ting og komme fram til ei løysing.

Denne forklaringa på kvifor utforsking er viktig for elevane, kan sjåast i samheng med grunnen for at Ludvigsens-utvalet ville at utforsking skulle bli ein del av fagfornyinga. Ludvigsens-utvalet trekker fram at det er viktig å gi elevane moglegheit for å utforske i alle fag. Grunnen til dette er fordi kompetanse i å utforske kan ruste elevane til å bidra med nye tankar i arbeidslivet og for å klare å handtere samfunnsutfordringar som kan oppstå i framtida (NOU 2015: 8, s. 8–10).

At det å utforske er ein viktig kompetanse å tileigne seg, kan også sjåast i samheng med djupnelæring. Som eg sa i innleiinga av denne masteroppgåva handlar djupnelæring om å utvikle forståing av emne og klare å sjå samhengar i faget, slik at dei er rusta til å meistre faglege utfordringar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det er viktig å arbeide utforskande, nettopp for å lære elevane å utvikle kunnskapen sin og klare å sjå nye samhengar. Å gi elevane kompetanse i å utforske, kan føre til at elevane meistrar noko meir enn berre å gi att kunnskap. Å utforske er med på å gi elevane evna til å lære å lære. Dette er viktig lærdom for elevane, då dei seinare skal ut i vaksenlivet og må utforske og lære seg nye ting.

## 6.2 Korleis kan norsklærarar utforme utforskande skriveoppgåver?

Utdanningsdirektoratet (2019) forklarar at elevane skal arbeide utforskande i norskfaget. Det finst derimot inga konkret forklaring på korleis dette skal bli gjort. Eg ser det likevel som naturleg at det utforskande arbeidet kan oppstå i skriveopplæringa, fordi norskfaget har eit særskilt ansvar for skriveopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). I tillegg er skriveoppgåver instruksar som legg føringar for mykje av læringa som skjer i norskundervisninga. Som eg sa i kapittel 1.1. viser omgrepet taskmaster at skriveoppgåvene lærarane gir, har stor makt over korleis skriveopplæringa til elevane blir (Ongstad, 2009, s. 74). Å arbeide utforskande i norskfaget kan såleis skje ved å gi elevane skriveoppgåver som opnar for utforsking.

Gjennom intervju hevdar informantane at dei aldri bevisst har utforma ei utforskande skriveoppgåve før. Likevel viser innhaldsanalyse, at informantane har utforma utforskande skriveoppgåver. Som eg sa i kapittel 4.3, fekk eg tilsendt fleire skriveoppgåver som informantane meinte kunne vere utforskande. Det kan derfor verke som informantane aldri har tenkt at dei skal utforme utforskande skriveoppgåver, men at dei i ettertid likevel kategoriserer fleire av skriveoppgåvene sine som utforskande. Dette uttrykker informant 3:

Eg har ofte tenkt at ja no skal me finne ein forskjell eller no skal me samanlikne eller no skal me sjå på det som er likt eller sånne ting, men eg trur eg aldri har tenkt sann no skal me utforske sann ja. Me gjer det, utan å tenke over det.

Sjølv om informantane mine aldri bevisst har laga utforskande skriveoppgåver før, viser intervju og innhaldsanalyse at dei har fleire tankar om kva dei har gjort og kva det kan vere. Det viktigaste informantane trekker fram er at utforskande skriveoppgåver ikkje kan legges opp til eit fasitsvar. Informant 2 uttrykker dette: «da må ein kanskje stille spørsmål som ikkje har bestemte svar [...]». Gjennom innhaldsanalysen registrerte eg at dette er noko som kan gjere ei skriveoppgåve utforskande. Elevane skulle blant anna i skriveoppgåve 8, 9 og 10 svare på kva-trur-du-spørsmål. I desse skriveoppgåvene må elevane få fram si forståing og sine tankar, og dermed tolkar eg dette som at elevane må utforske seg sjølv og tema dei er bedde om å tenke noko om. Dette kjem også fram ved at informant 3 framhevar at å utforske forskjellige tema for deretter å samanlikne funna sine, er eksempel på utforskande skriveoppgåve: «altså utforske korleis syntest Ibsen det var å vere kvinne kontra korleis synest Julie Andem som har

laga serien Skam det er å vere kvinne. Dei må finne ut noko sjølv og det ikkje er liksom eit fasitsvar».

Informantane sine tankar om at utforskande skriveoppgåver må la elevane skrive utan fasit, heng saman med Dysthe (1995, s. 57–58) som meiner at elevane utforskar dersom dei svarar på autentiske spørsmål. Som eg sa i kapittel 3.7.3 vil autentiske spørsmål vere spørsmål som ikkje har noko fasitsvar (Dysthe, 1995, s. 57–58). Det er elevane som skal prøve å finne eit mogleg svar. Elevane skal ikkje prøve å finne ut læraren sitt fasitsvaret. Dette heng saman med problembasert læring. Som eg sa i kapittel 3.8, er dette ein undervisningsmetode som vektlegg utforsking og sjølvstendigheit (Delisle, 1997, s. 1–9).

I kapittel 3.7.3 kom det fram at ved å stille autentiske spørsmål er læraren interessert i elevane si forståing, tolking og refleksjon (Dysthe, 1995, s. 57–58). Dersom elevane får moglegheit til å komme med eigne innspel og meiningar på kva til dømes ein tekst handlar om, kan oppgåva altså vere utforskande. Slik sett kan ein argumentere for at tolking- og analyseoppgåver er utforskande i norskfaget. Dette kom fram i intervju og innhaldsanalysen. Blant anna ser me dette i skriveoppgåve 6, der elevane må fortelje om innhaldet i songen og vise kva språklege verkemiddel som er nytta. Dette fører til at elevane må analysere og tolke songen. Etersom elevane kan tolke songane på ulike måtar, finst det ingen fasitsvar. Informant 3 viser også ei forståing av at tolking- og analyseoppgåver er utforskande: «tolke eit dikt for eksempel. Det er jo kjempeutforskande, fordi at liksom kva du legg i den og den metaforen det er...ja så lenge du grunngir det...så har du jo på ein måte utforska noko».

Informantane mine viser til mange eksempel på korleis ein kan utforme utforskande skriveoppgåver, men har aldri tenkt på dei som utforskande før. Ved at fagfornyinga tydeleggjere at ein skal arbeide utforskande i norskfaget, kan det føre til at norsklærarar framover vil vere meir bevisste på at dei utformar utforskande oppgåver.

### **6.2.1 Utforsking som prosess eller produkt?**

For å forklare kva utforsking i norskfaget kan bety, trekker Vold (2017) fram «[...] utprøving av forskjellige sjangrer, sjangergrenser, språklige virkemidler og teste dette ut i forskjellige kommunikasjonssituasjoner» (s. 181). Dette med sjangerutprøving blir også framheva av informantane mine: «[...] utforske ein sjanger i eit eller anna slag, da er det mest dette her med dikt og med novelle og med tale og litt sånne ting. Sjangerutprøving. Å gå i djupna på noko» (Informant 1). I innhaldsanalysen tok eg opp korleis ei slik skriveoppgåve kunne vere

---

utforskande. I skriveoppgåve 11 blir det lagt opp til at elevane skal prøve å skrive i sjangeren mikronovelle. At sjangerutprøving blir rekna som utforskande i norskfaget, kan sjåast i samanheng med «A genre discourse of writing». Som eg sa i kapittel 3.1, handlar denne skrivediskursen om å lære elevane om kva som kjenneteiknar ulike sjangrar med ulike føremål (Ivanič, 2004, s. 225). Ifølgje Haanæs (2013, s. 344) kan sjangerutprøving føre til eksperimentering, noko som er eit av omgrepa Kunnskapsdepartementet (2019, s. 9) forklarar utforske med. Det kan tyde på at dersom sjangerutprøving skal vere utforskande, må det bli lagt opp til at elevane skal prøve å skrive i sjangeren framfor å la elevane skrive i ein bestemt sjanger ved å følgje ein overordna mal. For at det skal vere sjangerutprøving, må elevane bli oppmuntra til å prøve og feile.

Det at Vold (2017, s. 181) og informantane mine oppfattar sjangerutprøving som ein måte å utforme utforskande skriveoppgåver i norskfaget på, kan tyde på at dei ser på utforsking som ein del av prosessen. Dette står i motsetning til Normprosjektet og Skrivehjulet sin tanke om at utforskinga må skje som produkt for at skriveoppgåva skal vere utforskande. Dette kan vere ei av årsakene for at Normprosjektet også fann ut at norsklærarar synest det er vanskelegare å utforme skriveoppgåver til skrivehandlinga utforske enn dei andre skrivehandlingane (Berge et al., 2021, s. 342). Dette med utforsking som prosess eller som produkt vart tatt opp i kapittel 3.7.1. Dagsland (2019, s. 5) forklarar utforsking som prosess ved at utforskinga oppstår kognitivt. Utforsking som prosess kan oppstå i forkant av skrivinga og mens ein skriv. Utforsking som produkt handlar derimot om at utforsking er ein skriftleg handling. Dei språklege og lingvistiske kombinasjonane i teksten må vere utforskande, noko som kan oppstå dersom teksten diskuterer kunnskap (Dagsland, 2019, s. 8–9).

Dersom me tar utgangspunktet i at utforskinga skal skje i prosessen, viser innhaldsanalysen at informantane meistrar å utforme utforskande skriveoppgåver. Alle dei elleve skriveoppgåvene la opp til ei eller anna form for utforsking, der utforsking som prosess dominerte. Derimot kan me ikkje kategorisere alle skriveoppgåvene frå innhaldsanalysen som utforskande, dersom me tar utgangspunktet i Normprosjektet og Skrivehjulet. Det er eit fåtal av skriveoppgåvene i min studie som fører til utforsking som produkt, og i dei aller fleste vil andre skrivehandlingar dominere. Det kan derfor verke som det er vanskelegare for informantane å utforme skriveoppgåver som fører til utforsking som produkt. Informantane forklarte at det å utforske vil seie å gå i djupna på noko i forkant av skrivinga: «at ein sjølv er i stand til å finne seg stoff og kjelder så dei kan bruka og nyttiggjera seg av dei» (informant 4). Dette viser at når informantane skal forklare utforsking, framhevar dei det som noko som oppstår i prosessen.

Både innhaldsanalysen og intervju tyder på at informantane ser på utforsking som prosess. I kapittel 5.1 viser eg at fleire av skriveoppgåvene legg opp til at elevane må undersøke noko i forkant av skrivinga. Blant anna legg skriveoppgåve 7 opp til at elevane må undersøke og finne ut om religionen før dei kan byrje å skrive. Det er denne prosessen med å undersøke og finne informasjon som oftast fører til at skriveoppgåvene kan kategoriserast som utforskande. Informant 4 trekker fram at kjeldekritikk må vere ein del av utforsking. Når elevane undersøker, kan det vere at dei må lese seg opp og vurdere innhaldet i ulike kjelder opp mot kvarandre. Berge et al. (2021) viser også ei slik forståing, men meiner likevel at utforskinga også kan oppstå i produktet: «Denne skrivemåten kan vektlegges i undervisningen på skolen ved at elevene lærer seg å vurdere ulike oppfatninger av virkeligheten, gjerne representert i ulike kilder, opp mot hverandre» (s. 57). Kapittel 5.1. viser at i nokre av skriveoppgåvene må elevane diskutere i tekstane sine, og tar me utgangspunkt i Berge et al. (2021, s. 57), vil desse truleg føre til utforsking som produkt.

Likevel er det ingen tvil om at det er utforsking som prosess som kjem til uttrykk mest i min studie. Utforsking som prosess kan me sjå i samanheng med «a process discourse of writing» (Ivanič, 2004, s. 232). Som eg sa i kapittel 3.1, heng denne skivediskursen saman med prosessorientert skriving, som handlar om at «[...] skriving og tankeutvikling er gjensidig avhengig av kvarandre» (Hoel, 1990, s. 17). Det kan tyde på at informantane mine delvis har eit prosessorientert syn på skrivinga.

I kapittel 3.7.2 forklarte eg tenkeskriving slik: «[...] tenkeskriving konsentrerer seg om prosessen. Fordi du primært skriver for deg selv når du tenkeskriver, kan du bruke det språket som tjener deg best» (Dysthe et al., 2000, s. 41–44). Innhaldsanalysen viser at å la elevane tenkeskrive er ein måte å få elevane til å utforske i prosessen. Skriveoppgåve 4 legg opp til at elevane skal tenkeskrive om kva det vil seie å vere forelska. Som eg sa i kapittel 5.1.4, må elevane i denne skriveoppgåva utforske eigen kunnskap, forståing og erfaring av forelsking. Dette fører til utforsking som prosess. Intervju viser også at informantane meiner at tenkeskriving er eit godt eksempel på ei utforskande skriveoppgåve. Informant 3 forklarar dette slik:

For at når me tenkeskriv så er alt lov, alt er lov. [...] det å setje i gang ein prosess i hovudet ditt og tenke litt sånn det kan vere noko og det kan vere noko. At du på ein måte trekker ned litt forskjellige ting som du kan frå før også som du kan bruke vidare [...].

---

## 6.2.2 Kva type føremål fører til utforsking?

I utforming av skriveoppgåver, også utforskande skriveoppgåver, er det viktig å få fram føremål og mottakar. Intervju viser at informantane meiner at å kommunisere føremål og mottakar kan føre til at elevane opplever skriveoppgåva som meningsfull. Dette trekker Smith og Swain (2011, s. 16) også fram i forskingsprosjektet National Writing Project og Smidt (2010, s. 29–31) viser med Skrivetrekanten viktigheita med eit tydeleg føremål.

I mitt prosjekt retta eg fokus mot utforskande skriveoppgåver og dermed kva slike skriveoppgåver kan ha som føremål. Skrivehjulet viser at det typifiserte føremålet for skrivehandlinga utforske er kunnskapsutvikling (Berge et al., 2021, s. 54–57). Informantane mine trekker også linjer mellom utforskande skriveoppgåver og kunnskapsutvikling: «kunnskapsutvikling. Det er jo dit me vil. Det er dit me vil dei skal komme» (Informant 3). I tillegg trekker informantane mine parallellar mellom utforsking og refleksjon, noko som kan tyde på at dei også meiner at å legge opp til at elevane skal reflektere kan føre til utforsking. Dette samsvarar med Hundal et al. (2018, s. 192–206) som meiner at ved å opne for utforskande skriving får elevane moglegheit til å utvikle sine eigne stemmer og vise si eiga forståing.

Innhaldsanalysen kan tyde på at eit av hovudføremåla for kvifor lærarane har utforma skriveoppgåva, er tenke. Som eg sa i kapittel 3.5, kan Iversen og Otnes (2016, s. 40–42) sitt hovudføremål tenke sjåast i samanheng med Skrivehjulet sitt føremål kunnskapsutvikling (Berge et al., 2021, s. 54–57). Innhaldsanalysen viser vidare at grunnen til at fleire av skriveoppgåvene er utforma, kan vere at elevane skal tileigne seg kunnskapsstoff. Dette kan føre til at «late-som-føremålet» kan vere kunnskapsutvikling, fordi elevane skal utvikle sin eigen kunnskap og sjå nye samanhengar. Desse føremåla kan vere med på å gjere skriveoppgåva utforskande.

Andre føremål presentert i Skrivehjulet, kjem også implisitt til uttrykk i fleire av skriveoppgåvene. Innhaldsanalysen viser at måten fleire av skriveoppgåvene er utforma på, tyder på at kunnskapsorganisering kan vere eit føremål. Dette er det typifiserte føremålet til skrivehandlinga beskrive, men skrivehandlinga utforske kan også ha dette føremålet. Dersom elevane organiserer kunnskap om «[...] virkeligheten som ikke er fullstendig etablert, og som derfor kan diskuteres som mulig kunnskap [...]» (Berge et al., 2021, s. 54–57), kan føremålet kunnskapsorganisering føre til utforsking. Dersom elevane organiserer kunnskap om ei

etablert verkelegheit og om sikker kunnskap, vil føremålet kunnskapsorganisering føre til beskriving (Berge et al., 2021, s. 56).

I kapittel 3.5 presenterte eg Iversen og Otnes (2016, s. 40–42) hovudføremål dokumentere og presentere. Å dokumentere handlar om at elevane skal vise kva dei har lært, medan å presentere dreier seg om at elevane skal vise sine skriveferdigheiter (Iversen & Otnes, 2016, s. 40–42). Innhaldsanalysen viser at hovudføremålet dokumentere implisitt kjem til uttrykk i fleire av skriveoppgåvene. Hovudføremålet presentere kjem også til uttrykk i nokre av skriveoppgåvene. Slike føremål kan avgrense utforskinga, fordi læraren truleg vil vurdere elevane sin kunnskap og ferdigheiter. Ifølgje både Hundal et al. (2018, s. 192 – 206) og mine informantar, er det viktig at skriveoppgåva ikkje legg opp til ein fasit for at me skal kunne kalle ho utforskande. Dersom skriveoppgåva er utforma med bakgrunn i hovudføremåla dokumentere og presentere, vil truleg elevane bli opptatt av å finne rett kunnskap og ha fokus på dei formelle skriveferdigheitene, noko som kan avgrense utforskinga.

### **6.2.3 Kva type mottakar fører til utforsking?**

Kva type mottakar skriveoppgåvene legg føringar for, kan vere med på å påverke om me kan kategorisere skriveoppgåva som utforskande. Innhaldsanalysen viser at berre eit fåtal av skriveoppgåvene eksplisitt fortel kven elevane skal skrive til. I desse skriveoppgåvene blir det både trekt fram kjente og ukjente mottakarar. Dette samsvarar med Normprosjektet som meiner at elevane må lære seg å skrive for kjente og ukjente lesarar (Berge et al., 2021, s. 116). Innhaldsanalysen tyder vidare på at mottakarane som er nemnt truleg vil vere tilnærma autentiske mottakarar, og at det kan verke som at det er læraren som vil vere den autentiske mottakaren. Som eg sa i kapittel 3.6, er tilnærma autentiske mottakarar dei ein må late som ein skriv til, medan autentisk mottakar vil seie den som faktisk les elevane sine tekstar (Kvistad & Otnes, 2019, s. 110).

Ettersom måten skriveoppgåvene er utforma på, kan tyde på at elevtekstane skal bli vurdert, vil truleg mottakaren vere læraren som kontrollør. Dette kan utdjupast vidare av Kvistad og Otnes (2019, s. 111–112) som seier at læraren som kontrollør ofte er mottakaren, fordi elevane skal vise kva dei har lært. Dette kan vidare sjåast i samanheng med hovudføremålet dokumentere (Iversen & Otnes, 2016, s. 40–42). Innhaldsanalysen viser at dei fleste skriveoppgåvene ikkje har oppgjeve kven mottakaren er, og ifølgje Kvistad og Otnes (2019, s. 111–112) er ofte læraren mottakaren dersom ikkje anna er oppgjeve. Det kan dermed tyde



---

på at dei fleste skriveoppgåvene i min studie har læraren som kontrollør som mottakar. Sidan dette er ein type mottakar som vil vurdere og kontrollere elevane sin kunnskap og formelle ferdigheiter etter ein fasit, vil denne mottakaren avgrense utforskinga. Som eg sa i kapittel 6.2.2, er grunnen til dette at elevane truleg vil vere for opptatt av å finne rett kunnskap og følgje dei formelle krava dersom læraren som kontrollør skal vurdere. Det kan føre til at elevane får mindre moglegheit til å vere nysgjerrige, eksperimentere og utforske.

Ei anna årsak for at mottakaren ikkje kjem eksplisitt til uttrykk, kan vere fordi det er tenkt at mottakaren skal vere eleven sjølv. Informantane mine påpeiker at ikkje alle skriveoppgåver trengjer å ha ein mottakar. Intervju viser at i nokre teksttypar passar det ikkje å oppgi ein mottakar. Vidare framhevar informantane at mottakaren kan vere eleven sjølv. Som eg sa i kapittel 3.6, kan det vere forstyrrende å skrive for ein mottakar, dersom elevane skal utvikle kunnskap eller prøve ut tankar (Elbow, 1987, s. 53). Sidan utprøving er ein måte å beskrive utforsking på (Vold, 2017, s. 181) og kunnskapsutvikling er det typifiserte føremålet for utforskande skrivning (Berge et al., 2021, s. 53–54), kan det verke som utforskande skriveoppgåver ikkje trengjer å ha ein mottakar. Den utforskande skrivinga skal vere for eleven sjølv for å skaffe seg ei djupare forståing (Hundal et al., 2019, s. 191–192).

#### **6.2.4 Formell skriveopplæringstradisjon til hindre for utforsking?**

Ifølgje informant 2 er det viktig at skriveoppgåver har ei konkret bestilling, der elevane veit kva som blir forventa av innhaldet, strukturen, språket og formelle ferdigheiter: «Den må innehalde ei ganske konkret bestilling sånn at dei lærer seg å lese bestillinga og veit kva dei skal skrive om [...]». Dette med at elevane må lære seg å skrive etter ei bestilling, verkar som det motsette av å lære seg å finne ut av korleis ein skal løyse oppgåva og vere sjølvstendig.

Informant 3 trekker fram at i norskfaget kan det vere vanskeleg å omstille seg og gi slipp på slike bestillingar og forventningar. I intervju kom det fram at norskfaget sin undervisningstradisjon kan vere årsaka til dette: «[...] norsk så er det liksom sånn veldig inn i eit spor. No skal me skrive. Ein blir veldig opptatt av rammene og på ein måte med rettskriving og at alt skal vere korrekt og at det skal vere sånn» (Informant 3). Me kan trekke parallellar mellom denne tankegangen og Ivanič (2004) sin «A skills discourse of writing» (s. 224). Som eg la fram i kapittel 3.1, vektlegg både denne diskursen og den grunnleggande ferdigheita skrivning, elevane sine formelle skriveferdigheiter (Ivanič, 2004, s. 224; Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 5). På bakgrunn av det informant 2 og 3 seier om at

norskfaget er opptatt av elevane sine skriveferdigheiter, kan det verke som at norskfaget heng litt igjen i «a skills discourse of writing». Det kan tyde på at norskfaget er for opptatt av formelle skriveferdigheiter, noko som gjer det meir utfordrande å utforme utforskande skriveoppgåver. At elevane skal skrive for at læraren skal vurdere dei formelle skriveferdigheitane, står i kontrast til det å utforske.

### **6.2.5 Fleire skrivehandlingar i ei og same skriveoppgåve**

Innhaldsanalysen viser at alle dei elleve skriveoppgåvene i meir eller mindre grad kan kategoriserast som utforskande. Likevel er nokre av skriveoppgåvene utforma slik at også andre skrivehandlingar kjem til uttrykk. Dette viser seg blant anna med orda som er brukt i skriveoppgåve 3. I denne skriveoppgåva skulle elevane skrive ein tale, der dei fortalte om fritidsaktivitetane i heimkommunen deira og la fram kva som var bra og mindre bra. På den eine sida fører denne skriveoppgåva til at elevane vil skrive beskrivande, fordi dei skal fortelje. På den andre sida vil elevane måtte diskutere temaet, og det å drøfte trekker både informantane mine og Berge et al. (2021, s. 57) fram som utforskande. Dette samsvarar med Normprosjektet som viser oss at dei fleste skriveoppgåver inneheld fleire skrivehandlingar (Berge et al., 2021, s. 126).

Gjennom innhaldsanalysen registrerer eg at det er den beskrivande skrivehandlinga som oftast kjem til uttrykk saman med den utforskande skrivehandlinga. Dette kan vere fordi det kanskje er enklare å få til beskrivande skriveoppgåver, og derfor blir det å beskrive ofte automatisk ein del av dei fleste skriveoppgåver, også dei utforskande. Dette kan utdjupast vidare av Kvistad og Smemo (2015, s. 230) og Berge et al. (2021, s. 342–343) som forklarar at det er skrivehandlinga beskrive som kjem til uttrykk i flest skriveoppgåver, fordi lærarar synest det er enklast å designe beskrive-oppgåver. Det kan derfor verke som at norsklærarar har ei betre forståing av kva det å beskrive vil seie, og dermed føler dei seg meir trygge på å utforme slike skriveoppgåver. Derimot synest norsklærarar at det å utforske er omfattande og vanskeleg å få heilt grep på, noko som derfor kan føre til at det blir utforma færre utforskande skriveoppgåver der berre skrivehandlinga utforske vil komme til uttrykk. Dette viser Normprosjektet som fann ut at utforske ikkje er den mest brukte skrivehandlinga å legge opp til i skriveoppgåver (Berge et al., 2021, s. 342–343).

---

## 6.3 Praktiske implikasjonar

Studien min viser at det å utforske er eit omfattande omgrep, noko som kan skape usikkerheit om ein eigentleg forstår det slik fagfornyninga har meint. Det kan dermed verke som det er behov for meir forklaring på kva det å utforske betyr i norskfaget, slik at norsklærarar kan bli meir sikre på si eiga forståing. Dette kan vidare føre til at lærarane bevisst hadde lagt opp til meir utforsking i norskfaget.

Kunnskapsdepartementet (2019, s. 9) si beskriving av omgrepet utforske er felles for alle fag, og det kan føre til at det blir vanskelegare å forstå korleis ein skal få til utforsking i dei ulike faga. Dersom Kunnskapsdepartementet utformar eigne forklaringar på omgrepet utforske i alle fag, inkludert nokre eksempel på arbeidsmetodar, kan det gjere det lettare å forstå kva det å utforske inneber i dei ulike faga.

Informantane mine viser at dei forstår ei utforskande skriveoppgåve, som at den må opne opp for at elevane kan komme med eigne innspel og ikkje skrive etter ein fasit. Eg tolkar dette som at elevane må få prøve sjølv, utan at læraren kontrollerer og vurderer det dei skriv. Studien viser likevel at det kan tyde på at dei fleste skriveoppgåvene legg opp til at det er læraren som skal lese og vurdere elevtekstane, og at dette kan føre til at utforskinga blir mindre. Vidare i studien kom det fram at vurderingskriterier og forventningar om formelle skriveferdigheiter har eit sterkt fokus i norskfaget, og dette fører til at elevane vil følgje desse framfor å prøve og eksperimentere. Eg ser dermed ein samanheng mellom at utforsking i norskfaget er utfordrande på grunn av den tradisjonelle formelle skriveopplæringstradisjonen. Det fører til at dersom skriveoppgåva legg opp til at mottakaren er læraren som kontrollør og har formelle krav til eleven, vil det truleg ikkje føre til at elevane får utforske i like høg grad.

Dette er noko norsklærarar bør bli bevisste på kan leggje avgrensingar på utforskinga. Det kan også verke som at norskfaget sin vurderingspraksis kanskje må endre seg. Av og til bør norsklærarar utforme skriveoppgåver som opnar for at elevane får prøve ut og eksperimentere, utan at det er klargjort kriterium. Elevane bør få vurdere sjølvstendig utan å følgje krav, og slik lære seg å løyse utfordringar framfor å lære å skrive etter ei bestilling. I tillegg bør norsklærarar av og til sjå vekk i frå den tradisjonelle formelle skriveopplæringstradisjonen, der me er for opptatte av rettskriving, formelle skriveferdigheiter og sjangerkrav. Av og til bør elevane få lov til å skrive fritt for å utvikle kunnskap og forståing, utan at me norsklærarar skal rette med raudblyanten.

## 7. Avslutning

Avslutningsvis vil eg trekke fram igjen problemstillinga for denne masteroppgåva: *Korleis utformar fire norsklærarar utforskande skriveoppgåver på ungdomstrinnet?*, og dei tre forskingsspørsmål:

1. Kva legg dei i omgrepet utforske?
2. Korleis jobbar eller vil dei jobbe for å skape utforskande skriveoppgåver?
3. Kva gjer skriveoppgåvene dei har utforma, utforskande?

Føremålet med masteroppgåva har vore å klargjera korleis ein kan utforme utforskande skriveoppgåver i norskfaget. Vidare har føremålet vore å få fram norsklærarar si forståing av omgrepet utforske og vise norsklærarar sine tankar og handlingar om kva som må til for at ei skriveoppgåve skal vere utforskande.

For å undersøke dette brukte eg metodane kvalitativt intervju med fire norsklærarar og kvalitativ innhaldsanalyse av elleve skriveoppgåver. Desse skriveoppgåvene var utforma av informantane mine.

### 7.1 Hovudfunn og sentrale sider frå drøftinga

Informantane beskriv omgrepet utforske som blant anna å undersøke, analysere, samanlikne, drøfte og prøve ut sjangrar. Utforske blir såleis oppfatta som eit omfattande omgrep. Berge et al. (2021, s. 57) og Kunnskapsdepartementet (2019, s. 9) har ei liknande oppfatning, ved at utforsking blant anna blir satt i samanheng med å undersøke, samanlikne, drøfte, eksperimentere og granske.

Vidare forstår informantane utforsking i samanheng med refleksjon. Dette finn ein ikkje i forklaringa til verken Kunnskapsdepartementet (2019, s. 9), Berge et al. (2021, s. 57) eller fagfornyninga (NOU 2015:8, s. 8–10). Det viser seg derimot at Utdanningsdirektoratet (2019) brukar omgrepet reflektere for å beskrive utforskande arbeid i norskfaget. Dette kan tyde på at norsklærarar vil sjå samanheng mellom utforsking og refleksjon, medan andre faglærarar kanskje ikkje vil sjå denne samanhengen.

Informantane trekker parallellar mellom det å gå i djupna på noko og det å utforske, og det kan tyde på at utforsking blir sett på som ein del av djupnelæringa. Intervju viser at

---

informantane synest det er viktig at elevane utforskar, for å utvikle kunnskapen sin og sjå nye samanhengar. Dette meiner også Ludvigsens-utvalet (NOU 2015:8, s. 8–10). Å gi elevane moglegheit til å utforske kan vere med på å utvikle elevane si evne til å lære å lære.

Ifølgje informantane har dei aldri bevisst utforma utforskande skriveoppgåver, men likevel ser dei i ettertid at dei har utforma fleire slike skriveoppgåver. Innhaldsanalysen viser fleire eksempel på kva ei utforskande skriveoppgåve kan vere. Det kan til dømes vere analyseoppgåver, samanlikningsoppgåver, drøftingsoppgåver og sjangerutprøving. Dette med at sjangerutprøving er utforskande samsvarar med Vold (2017, s. 181) sine tankar om korleis ein kan utforske i norskfaget. For at ei skriveoppgåve skal legges opp til sjangerutprøving, må ho oppmuntre til at elevane skal prøve og feile framfor å følgje ein overordna mal.

Dersom me tar utgangspunkt i utforsking som prosess, meistrar informantane å utforme utforskande skriveoppgåver. Vidare viser informantane ei forståing av at det er utforsking som prosess som er måten å utforme utforskande skriveoppgåver på. Grunnen til dette er at det blir vektlagt at elevane må undersøke noko for å kunne skrive teksten sin. Dette samsvarar med Dagsland (2019, s. 5) som meiner at utforskinga både kan skje som prosess og produkt.

For å kategorisere ei skriveoppgåve som utforskande, meiner informantane at det viktigaste er at den ikkje legg opp til eit fasitsvar. Dette kan sjåast i samheng med Dysthe (1995, s. 57–58) som seier at ved å stille autentiske spørsmål kan ein legge opp til at elevane får utforske, fordi slike spørsmål opnar for elevane si forståing, tolking og refleksjon. Dette fører blant anna til at ein kan argumentere for at analyseoppgåver er utforskande. I tillegg viser både intervju og innhaldsanalyse at å la elevane tenkeskrive kan vere ein måte å utforme utforskande skriveoppgåver på. Tenkeskriving blir også framheva som utforskande av Dysthe et al. (2000, s. 41–44).

Studien min viser at kva type føremål skriveoppgåva legg opp til, kan vere med på å påverke om skriveoppgåva kan føre til utforsking. Innhaldsanalysen viser at eit hovudføremål for at skriveoppgåvene er utforma er tenke, og dermed kan «late-som-føremålet» vere kunnskapsutvikling. Etersom kunnskapsutvikling blir rekna som det typifiserte føremålet for skrivehandlinga utforske (Berge et al., 2021, s. 54–57), kan dette vere med på å gjere skriveoppgåva utforskande.

Innhaldsanalysen viser vidare at skriveoppgåvene kan vere utforma på grunn av hovudføremålet dokumentere, som handlar om å vise læraren kva ein kan (Iversen & Otnes,

2016, s. 40–42). Dette kan avgrense utforskinga. Grunnen til dette er at læraren truleg vil vere opptatt av å vurdere om kunnskapen er rett, og ifølgje Hundal et al. (2018, s. 192–206) og mine informantar kan ikkje skriveoppgåver legge opp til eit fasitsvar dersom dei skal vere utforskande. At fleire av skriveoppgåvene er utforma for at elevane skal dokumentere, kan henge saman med at informantane trekker fram viktigheita av at skriveoppgåver inneheld ei konkret bestilling. Dette kan tyde på at norskfaget er for opptatt av rammene og at det skal vere korrekt, og heng derfor kanskje litt igjen i det Ivanič (2006, s. 225–227) kallar «a skills discourse of writing». Dette oppmuntrar ikkje til utforsking.

Kva type mottakar elevane skal skrive til, kan påverke om skriveoppgåva blir utforskande. Fleire av skriveoppgåvene i studien tyder på at elevane skal skrive for å bli vurdert av læraren som kontrollør. Kvistad og Otnes (2019, s. 111–112) beskriv denne mottakaren som ein som skal undersøke eleven sin kunnskap. Denne mottakaren vil ikkje vere med på å kategorisere skriveoppgåva som utforskande. Derimot viser studien min at skriveoppgåver truleg fører til utforsking dersom mottakaren er eleven sjølv eller at skriveoppgåva ikkje skal vere for ein mottakar. Elbow (1987, s. 53) framhevar dette ved at mottakar kan vere forstyrrende når eleven skal drive med kunnskapsutvikling. Og kunnskapsutvikling er jo nettopp det typifiserte føremålet for utforskande skriveoppgåver.

## 7.2 Metodisk avgrensing og vidare forskning

Eit forskingsprosjekt med fire informantar og elleve skriveoppgåver gir berre eit lite bilete av ein større samanheng. Ein metodisk avgrensing er derfor at utvalet mitt ikkje er stort nok til å kunne generalisere funna mine. Dersom eg hadde hatt eit større utval, ville eg fått innhenta meir informasjon og dermed fått eit meir fullstendig bilete. I tillegg valde eg å ta føre meg skriveoppgåver og ikkje ta med elevtekstane. Dette er ein avgrensing som gjer at eg ikkje fekk innsikt i om skriveoppgåvene faktisk førte til at elevtekstane vart utforskande.

Det er derfor framleis noko ein kan forske på når det gjeld utforskande skriveoppgåver i norskfaget. Eg meiner det er interessant å forske vidare på om elevtekstane til dei utforskande skriveoppgåvene fører til utforsking som produkt. I min studie konkluderer eg med at skriveoppgåvene truleg legg opp til mindre av utforsking som produkt, men det er vanskeleg å seie heilt sikkert utan å studere elevtekstane. Det ville derfor vore interessant å studere desse.

Elles ser eg det på som eit interessant forskingsprosjekt å finne ut om det faktisk er ei klarare forståing av utforsking og ei tydelegare bevisstheit om å utforme utforskande skriveoppgåver i andre fag enn norsk. Det kunne vore interessant å samanlikne norskfaget sine tankar om kva ei utforskande skriveoppgåve er saman med naturfag eller samfunnsfag, som er to fag der omgrepet utforske allereie kom til uttrykk i LK06.

Det er lite forskning på utforskande skriveoppgåver i norskfaget, så det er mykje å ta tak i her. Det er eit stort behov for vidare forskning kring dette temaet. Kanskje det er ein annan masterstudent som kunne tenkje seg å forske vidare på det?

## Litteraturliste

- Andersen, H. P. (2018). Utforskning uten klare svar. I T. A. Fiskum, D. Gulaker & H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 229 – 248). Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, H. P., Fiskum, T. A. & Rosenlund, M. R. (2018). Hva menes med undrende utforskende og aktiviserende undervisning? I T. A. Fiskum, D. Gulaker & H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 17–30). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: Forskningsfunn og praksiserfaringar*. (S. Matre, R. Solheim & H. Otnes, Red.). Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2494191>
- Dagsland, S. (2019). Aspekt som analytisk tilnærming til utforskende elevtekster. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), s. 1–22. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1458>
- Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Abstrakt forlag as.



- 
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: - om skrijving, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (13–35). Fagbokforlaget.
- Elbow, P. (1987). Closing My Eyes as I Speak: An Argument for Ignoring Audience. *College English*, 49(1), 50–69.
- Elbow, P. (1998). *Writing Without Teachers* (2.utg.). Oxford University Press.
- Gardner, T. (2008). *Designing Writing Assignments*. National Council of Teachers of English. <https://wac.colostate.edu/docs/books/gardner/designing.pdf>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Haanæs, I. R. (2013). Skrivesituasjon og sjanger. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utg., s. 340–347). Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk: Prosessorientert skrijving i teori og praksis*. LNU/Cappelen.
- Hundal, A. K., Mestad, I. & Holmen, H. K. (2018). Utforskende skrijving i skolens religions- og livssynsfag. I T. A. Fiskum, D. Gulaker & H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 191–210). Cappelen Damm Akademisk.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and education*, 18(3), s. 220–245.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA Rapport 1). Det utdanningsvitenskapelige fakultet. <https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2020/eva2020--delrapport---ap1-05102020.pdf>
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013a). Kva er fagskriving i norskfaget? *Norsklæraren*, 4, 31–36.

- 
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013b). Skrivning på ungdomstrinnet: fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, (2), 71 – 79.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05#>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Læreplan i naturfag (NAT1-03)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/NAT1-03?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob#>
- Kunnskapsdepartementet. (2013c). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob#>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.) (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal akademisk.
- 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? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221–242). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – mestring – muligheter: Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 50 – 67). Universitetsforlaget.

- 
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 12 – 25). Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Ongstad, S. (2009). Kan skriverutvikling planlegges? Enkelteleven i møte med skolens oppgavekultur. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 74 – 83). Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! : Artikler frå den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 237–256). Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11 – 28). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Ruth, L. & Murphy, S. (1988). *Designing Writing Tasks for the Assessment of Writing*. Ablex Publishing Corporation.
- Skrivesenteret. (2022). *Skrivehjulet* [Figur]. Skrivesenteret. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Smemo, J. & Solem, H. (2015). Skriveoppgaver i skriveprøvene: oppgavedesign, utfordringer og erfaringer. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 63–82). Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11–35). Tapir Akademisk Forlag.

- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9–41). Tapir Akademisk Forlag.
- Smith, M. A. & Swain, S. (2011). *Wise Eyes: Prompting for Meaningful Student Writing*. National Writing Project. [https://lead.nwp.org/wp-content/uploads/2017/01/Wise\\_Eyes.pdf](https://lead.nwp.org/wp-content/uploads/2017/01/Wise_Eyes.pdf)
- Stålsett, H. T. (2020). *Utforskning i norskklasserommet: En undersøkelse om kjennetegn ved utforskende skriveoppgaver og elevtekster i skolens norskfag* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. DUO. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/84206/Master-Hannah-Thorup-Stalsett.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- TNS Gallup. (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning: - Resultater frå en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer*. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sidemalsrapport\\_siste.pdf?fbclid=IwAR0UsBM19IhCZ74ahPKhhOHhIP\\_u4EYMKvez0hCCJlndLluQEE98ud\\_2V-E#page12](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf?fbclid=IwAR0UsBM19IhCZ74ahPKhhOHhIP_u4EYMKvez0hCCJlndLluQEE98ud_2V-E#page12)
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i norsk?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utforske. (2021). I Nynorskordboka. Henta 22. oktober 2021. frå [https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+utforske&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok=nynorsk](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+utforske&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok=nynorsk)
- Vagle, W. (2005). Studie 1: Materiale og utvalg i KAL-prosjektet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse bind 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (s. 15–34). Universitetsforlaget.
- Vagle, W & Evensen, L. S. (2005). Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers*

---

*skrivekompetanse bind 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (s. 161 – 203).

Universitetsforlaget.

- Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling? Skrivediskursar i norskbøker for ungdomsskolen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 83 – 101). Fagbokforlaget.
- Vold, L. E. (2017). Intet er så rummelig som norskfaget: utforskende didaktikk og nøkkelbegreper i norskfaget. I S. Bjørshol & R. Nolet (Red.), *Utforskning i alle fag* (s. 169–203). Cappelen Damm Akademisk.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vedlegg 4: Skriveoppgåve 7

---

## Vedlegg 1 : Intervjuguide

### Intervjuguide

Eg byrjar intervjuet med å presentere meg sjølv og masterprosjektet mitt. Her vil eg informere om føremålet med masterprosjektet og dette intervjuet. Eg opplyser om at det blir gjennomført lydopptak (som blir kryptert via applikasjonen diktafon). Før intervjuet byrjar informerer eg også om samtykkeskjemaet, og sørgjer for at informantane mine skriv under på dette.

#### **Del 1: Rammefaktorar:**

- Kva slags utdanning har du?
- Kor lang erfaring har du som lærar?
- Kva slags klassetrinn har du undervist i norsk på ungdomstrinnet?
- Kva klassetrinn underviser du i norsk no?

#### **Del 2: Tema i intervjuet:**

Intervjuet blir utforma som eit semi-strukturert intervju. Dette intervjuet skal komme innom desse temaa:

- Skrivning i norskfaget
- Skriveoppgåver
- Læreplanen (LK20)
- Omgrepet «utforske»
- Utforskande skrivning/skriveoppgåver

#### **Del 3: Døme på spørsmål eg ønskjer å stille**

##### *Generelt om skrivning/skriveoppgåver i norskfaget*

1. Kva legg du i omgrepet funksjonell skrivning?

2. Kva legg du i omgrepet meiningsfulle skriveoppgåver?
3. Kva tar du utgangspunkt i når du formulerer skriveoppgåver? (Læreboka, læreplanen, skrivehjulet, skrivetrekanten)? Kva vektlegg du i utforming av skriveoppgåver?
4. Korleis meiner du ein må formulere ei skriveoppgåve for å klare å motivere elevane til skriving?

### ***Om utforskande skriving***

1. Kva legg du i omgrepet utforsking? (definere omgrepet)
2. I LK06 er ikkje verbet utforske brukt ein einaste gong, medan i fagfornyinga blir verbet brukt hyppig.
  - a. Kva tenker du om at verbet utforske har komme sterkare fram i fagfornyinga?
3. Ifølgje fagfornyinga skal elevane få moglegheit til å arbeide utforskande i norskfaget. Korleis tolkar du dette? Korleis meiner du ein kan legge opp til utforskande arbeid i norskfaget?
  - a. Er eigentleg utforskande arbeid noko nytt?
4. Meiner du at utforskande skriving er viktig for elevane si skriveopplæring? Kvifor/kvifor ikkje?
5. Kva meiner du at utforskande skriveoppgåver kan vere?
6. Har du utforma utforskande skriveoppgåver til dine elevar før?
  - a. Viss ja har du eksempel? Korleis fungerte denne skriveoppgåva?



- b. Viss nei har du gitt elevane skriveoppgåver laga av andre (t.d. læreboka) som kan føre til utforsking hos elevane? (drøfting, gransking, samanlikning osv.)? Korleis fungerte desse skriveoppgåvene?
7. Kva slags instruksjonar kan elevane få/har elevane fått saman med oppgåveformuleringane?
8. Viss du har utforma utforskande skriveoppgåver kva legg du vekt på når du utformar skriveoppgåver som skal invitere til utforsking?
9. Tenkeskriving er ei form for utforskande skriving. Kva erfaring har du med denne typen skriveoppgåver?

## Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD

06.03.2022, 14:50

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

**Referansenummer**

613374

**Prosjekttittel**

Utforskande skrivning på ungdomstrinnet

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Oda Røste Odden, oda.odden@inn.no, tlf: 62517709

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Kaja Nygård, kajanygard@hotmail.com, tlf: 94879311

**Prosjektperiode**

01.09.2021 - 04.07.2022

**Vurdering (1)****28.09.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 04.07.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**TAUSHETSPLIKT**

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna.

Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema diktafon er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskingsprosjektet

#### *”Utforskande skriving på ungdomstrinnet”?*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å auke kunnskapen kring korleis ein som norsklærer kan utforme gode utforskande skriveoppgåver med eit tydeleg formål. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Føremål**

Målet med denne masteroppgåva er å undersøke problemstillinga: «Korleis utformar norsklærarar utforskande skriveoppgåver?», samt finne ut av følgjande forskingsspørsmål:

1. Kva legg norsklærarar i omgrepet utforske?
2. Korleis erfaringar har norsklærarar med utforskande skriveoppgåver?
3. Kva legg norsklærarar vekt på i utforminga av utforskande skriveoppgåver?
4. På kva måte kjem det utforskande aspektet og formålsaspektet fram i norsklærarane sine oppgåveformuleringar?

Føremålet er å få innblikk i norsklæraranes erfaring og syn på utforskande skriving ved å sjå og spørje korleis dei utformar utforskande skriveoppgåver. I denne masteroppgåva skal eg skrive om kva utforskande skriving er og korleis norsklærarar på ungdomstrinnet tolkar dette omgrepet. Eg skal også skrive om korleis ein kan utforme utforskande skriveoppgåver ved å intervjuje norsklærarar om korleis dei tenkjer dette kan gjerast, samt studere nokre skriveoppgåver som er tenkt skal invitere til utforsking.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarleg for prosjektet.

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Utvalet for dette masterprosjektet er trekt på bakgrunn av at du:

- er norsklærer
- underviser i norsk på ungdomsskulen

Førespurnaden er sendt til deg fordi du underviser i norsk på eit eller fleire klassetrinn på ungdomsskulen.

---

**Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du stiller til *intervju*. Dette vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet inneheld spørsmål om dine tankar rundt omgrepet utforsking i norskfaget og kva du legg vekt på i utforming av oppgåver som inviterer elevane til utforskande skrivning. Eg tar lydopptak og notat frå intervjuet. Grunnen for at eg nyttar meg av lydopptak er for å sitere deg riktig når eg skal skrive masteroppgåva, samt sleppe å ta så mange notata undervegs.

Eg ønskjer også innsikt i skriveoppgåver du har utforma og gitt til elevane dine. Eg vil gjere ein *tekstanalyse* av desse oppgåveformuleringane.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

**Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine**

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Min rettleiar i masterprosjektet Oda Røste Odden ved Høgskolen i Innlandet og eg som masterstudent vil ha tilgang til svara som kjem fram i intervjuet, samt dine utforma skriveoppgåver.
- Intervjuet vil bli tatt opp i nettskjema diktafon. I denne applikasjonen vil lydopptaket av deg bli kryptert.

I masteroppgåva vil du bli anonymisert med fiktivt namn. Det er kun svara dine i intervjuet som vil bli publisert i oppgåva. Alle opplysningar som kan knytast tilbake til deg vil ikkje bli tatt med i den endelege publikasjonen av masteroppgåva.

**Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 04.07.2022. Alle personopplysningar og lydopptak vil bli sletta ved prosjektslutt.

**Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Oda Røste Odden (rettleiar), tlf. 62517709, mail: [oda.oddn@inn.no](mailto:oda.oddn@inn.no)
- Kaja Nygård (masterstudent), tlf. 94879311, mail: [kajanygard@hotmail.com](mailto:kajanygard@hotmail.com)
- Vårt personvernombod: Usman Asghar, tlf. 61287483, mail: [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Venleg helsing

*Oda Røste Odden*  
(Forskar/rettleiar)

*Kaja Nygård*  
(Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet)

---

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Utforskande skriving på ungdomstrinnet» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- 
- å delta i intervju
  - å delta i tekstanalyse ved å gi innsikt i skriveoppgåver eg har utforma

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta

04.07.2022

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 4: Skriveoppgåve 7

### Skriveramme - faktatekst

Kva	Setningsstartar
<p><b>Innleiing</b></p> <p><b>Presenter det du vil skrive om</b></p>	<p>Her skal du sei kort kva for emne du skriv om</p> <p>Prøv om du greier det med ein eller to setningar</p> <p>Her er tre døme du kan velje i:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I denne teksta skal eg skrive om..... og.....</li> <li>• Det er mange religionar i verda, eg har fordjupa meg i.....</li> <li>• .....er ei interessant trusretning, og i denne teksta skal du få lære litt meir</li> </ul>
<p><b>Avsnitt 1</b></p> <p><b>Historiske fakta</b></p> <p><b>Land, årstal og viktige personar</b></p>	<p>Her skal du sei noko om:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. historia bak religionen,</li> <li>2. kva land den er mest utbreidd i – verdsreligion?</li> <li>3. kor gamal den er.</li> <li>4. viktige personar</li> <li>5. ulike retningar</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dette er ein av dei største religionane i verda, den oppstod...</li> <li>• Denne religionen har sitt opphav i.....</li> <li>• Dette er ein av dei eldste religionane i verda.....</li> </ul>
<p><b>Avsnitt 2</b></p> <p><b>Heilage hus, symbol og tekstar</b></p>	<p>Her skal du sei noko om korleis det heilage huset ser ut og kva det heiter. Du kan også forklare symbola, kopier gjerne inn bilete.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I alle religionar er det forteljingar og tekster som er viktige.....</li> <li>• Dei mest kjende symbola i denne religionen er.....</li> </ul>
<p><b>Avsnitt 3</b></p> <p>Høgtider?</p> <p>Kunst?</p>	<p>Det som er spesielt i denne religionen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I ..... er det mykje som skil seg frå mine tradisjonar....</li> <li>• Tekstene i denne religionen heiter.....</li> <li>• Islam, Jødedom og Kristendom er som tre greiner frå eit tre, dei har det gamle testamentet felles....</li> </ul>



<p>Fargar?</p> <p>Levemåte?</p>	
<p><b>Avsnitt 4</b></p> <p>Retorisk spørsmål – det vil sei at du byrjar eit avsnitt med eit spørsmål om du sjølv svarar på</p>	<p>Her kan du sei noko om korleis medlemmane av religionen utøver si tru.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kva vil det sei å vere buddhist, hindu, muslim eller jøde?</li> <li>• Når ein..... vil vitje sitt gudhus går han eller ho i....</li> </ul>
<p><b>Konklusjon</b></p>	<p>Her du trekke saman og meine noko om det du har lært.</p> <p>Du kan til dømes sei litt om kva som er ulikt din kvardag her</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Til slutt vil eg.....</li> <li>• I arbeidet med denne religionen har eg lært.....</li> <li>• Det har vore spennande, interessant, lærerikt????</li> <li>•</li> </ul>
<p><b>Kjelder</b></p>	<p>Før du leverer inn må du sjekke at du har skrive ned dei kjeldene du har brukt</p>