

## «De oppgavene der man ikke skriver noe»

Hvordan kan vi gjøre skriveoppgaver i norsk mer interessante for elever på yrkesfag?

FRIDE OSJORD

VEILEDER

Tom Flaten

**Universitetet i Agder, 2024**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Emnekode: NO-505

Master



## **Forord**

Det har vært spennende, utfordrende og lærerikt å arbeide med denne masteroppgaven. Nå nærmer jeg meg veis ende, og det er flere jeg ønsker å takke for støtte og hjelp gjennom prosjektet:

Først vil jeg rette en stor takk til informantene som deltok i denne studien. Takk for at dere brukte tid på å svare på spørreundersøkelsen. Svarene deres har lagt store deler av grunnlaget for masteroppgaven min.

Videre vil jeg takke min dyktige veileder, Tom Flaten. Tusen takk for konstruktive innspill og for at du har hatt tro på prosjektet. Din støtte og veiledning har vært helt avgjørende for at jeg nå kan levere en ferdig masteroppgave.

Jeg vil også takke mine fantastiske korrekturlesere for uvurderlige innspill på klossete formuleringer og retting av skrivefeil. Dere har lettet innspurten på masterprosjektet.

Til slutt vil jeg takke Sigurd, Gunnar og Norild for at dere har vært forståelsesfulle for at jeg i perioder har vært fraværende og stressa. Dere har minnet meg på at livet består av så uendelig mye mer enn å skrive masteroppgave. Dere er mitt hjerte, alltid.

Fride Osjord

Lillesand, mai 2024

# Innhold

Figurer, tabeller og diagrammer .....	iv
Sammendrag .....	1
Abstract .....	2
1. Innledning.....	3
1.1 Valg av tema .....	3
1.2 Problemstilling og hypoteser.....	4
1.3 Avgrensinger.....	4
1.3 Oppgavens oppbygning.....	5
2. Bakgrunn .....	6
2.1 Skrivning .....	6
2.2 Skrivning og literacy .....	6
2.3 Skrivning og literacy i læreplanen .....	7
2.4 Skrivning i læreplanen for yrkesfag .....	8
2.5 Yrkesfag .....	9
2.6 Yrkesretting .....	10
3. Teori og tidligere forskning.....	13
3.1 Interesse.....	13
3.1.1 Interesseutvikling .....	13
3.1.2 Interesse og skrivning.....	17
3.2 Motivasjon og mestringstro.....	18
3.3 Skrivning på skolen.....	20
3.4 Hvordan må elevene forholde seg til skrift i arbeidslivet?.....	22
4. Metode.....	27
4.1 Valg av metode .....	27
4.2 Utvalget .....	28
4.3 Generalisering .....	29
4.4 Gjennomføring av spørreundersøkelsen.....	30
4.5 Spørreundersøkelsen .....	30
4.5.1 Valg av verktøy.....	30
4.5.2 Utforming av undersøkelsen .....	31
4.5.3 Svakheter ved undersøkelsen .....	36
4.6 Operasjonalisering av begreper .....	36
4.7 Pålitelighet og gyldighet.....	37

4.8 Kvantitativ analyse .....	38
4.8.1 Variabel, verdi og målenivå .....	39
4.8.2 Beskrivende statistikk .....	40
4.8.4 Korrelasjonsanalyser .....	41
4.8.5 Krysstabeller .....	42
4.9 Etske betraktninger .....	42
5. Funn .....	45
5.1 Beskrivende statistikk av interesse .....	45
5.1.2 Interesse for skriving .....	46
5.1.3 Interesse for yrkesfaglig arbeid .....	47
5.1.4 Interesse for skriveoppgaver .....	48
5.2 Tilbakemeldingspreferanser .....	49
5.3 Korrelasjonsanalyser .....	49
5.3.1 Interesse for yrkesfag .....	50
5.3.2 Interesse for skriving .....	51
5.3.3 Interesse for yrkesfaglig arbeid .....	53
5.3.4 Interesse for yrkesfag og interesse for skriving .....	54
5.3.5 Interesse for yrkesfag og interesse for yrkesfaglig arbeid .....	55
5.3.6 Interesse for skriving og interesse for skriveoppgaver .....	55
5.3.7 Mestringsforventning .....	55
5.4 Analyse av oppgavetekster .....	57
5.5 Skriveoppgavene .....	59
5.5.1 Interesse og valg av skriveoppgaver .....	59
5.6 Krysstabeller skriveoppgaver .....	60
5.7 Mestringsforventning og oppgavevalg .....	66
5.8 Oppsummering av funn .....	68
6. Drøfting .....	70
6.1 Sammenhenger mellom yrkesfag og skriving .....	70
6.2 Forventninger om skriving i arbeidslivet .....	74
6.3 Mestringsforventning og oppgavevalg .....	75
7. Avslutning .....	80
7.1 Veien videre .....	82
Kilder .....	83
Vedlegg .....	87

## Figurer

Figur 1. Typer av arbeid. Hentet fra Karlsson (2006) s.95.....	24
--	----

## Tabeller

Tabell 1 Spørreundersøkelsens oppbygging.....	31
Tabell 2 Frekvensfordeling «Jeg er interessert i yrkesfaget mitt».....	41

## Diagrammer

Diagram 1. Frekvensfordeling «Jeg er interessert i yrkesfaget mitt». ....	45
Diagram 2. Frekvensfordeling «Jeg har vært interessert i yrkesfaget mitt siden jeg var liten». .....	46
Diagram 3. Frekvensfordeling «Jeg er interessert i å skrive». ....	46
Diagram 4. Frekvensfordeling «Jeg kommer til å skrive mye etter at jeg er ferdig med videregående».....	47
Diagram 5. Frekvensfordeling «Jeg liker å jobbe med yrkesfaget mitt». ....	47
Diagram 6. Frekvensfordeling «Jeg liker å jobbe med skriveoppgaver».....	48
Diagram 7. Frekvensfordeling «Jeg vil lære å bli bedre til å skrive». ....	48
Diagram 8. Frekvensfordeling «Læreren vet best om teksten min er bra eller ikke». ....	49
Diagram 9. Stolpediagram for krysstabell «Jeg er interessert i yrkesfaget mitt» og «Jeg kommer til å jobbe med yrkesfaget mitt etter videregående». ....	50
Diagram 10. Stolpediagram for krysstabell «Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen» og «Jeg er helt fokusert når jeg leser, ser eller hører noe som handler om skriving». ....	51
Diagram 11. Stolpediagram for krysstabell «Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen» og «Jeg er interessert i å skrive».....	52
Diagram 12. Stolpediagram for krysstabell «Jeg er interessert i å skrive» og «Jeg kommer til å skrive mye etter at jeg er ferdig med videregående». ....	53
Diagram 13. Stolpediagram for krysstabell «Jeg er interessert i yrkesfaget mitt» og «Jeg er interessert i å skrive».....	54
Diagram 14. Stolpediagram for krysstabell «Jeg forventer å mestre skriveoppgaver» og «Jeg forventer å mestre yrkesfaget mitt».....	55
Diagram 15. Stolpediagram for krysstabell «Jeg forventer å mestre skriveoppgaver» og «Læreren vet best om teksten min er bra eller ikke». ....	56

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker om elever som går vg2 på yrkesfag har interesse for yrkesfaget sitt, om de har interesse for skriving, og om det finnes noen sammenheng mellom disse to interesseområdene. I tillegg undersøkes det hvilke oppgaver elevene synes er mest interessante når de får velge mellom en norskfaglig og en yrkesrettet oppgave. Det sammenlignes også hvilke oppgaver de synes er interessante med hvilke oppgaver elevene velger å skrive. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan kan vi gjøre skriveoppgaver i norsk mer interessante for elever på yrkesfag?*

Problemstillingen blir forsøkt besvart med utgangspunkt i en kvantitativ spørreundersøkelse som er gjennomført på yrkesfaglige linjer på fem ulike videregående skoler i Agder våren 2024. Spørreundersøkelsen har 157 respondenter. Funnene avdekker at et stort flertall av elevene har høy interesse for yrkesfaget sitt, og at en tilsvarende høy andel har lav interesse for skriving. Det er ikke noen tydelig statistisk sammenheng mellom disse to funnene. Funnene viser at en høy andel respondenter oppgir at de ikke synes at noen av oppgavene de blir presentert for er interessante, disse velger som oftest å skrive den yrkesrettede oppgaven når de må. I tillegg viser undersøkelsen at det er sammenheng mellom lav mestringsforventning til skriveoppgaver og manglende interesse for skriveoppgaver.

Funnene blir diskutert opp mot interesseteori, tidligere forskning og to etnografiske undersøkelser om skriving i yrkessammenheng. Prosjektet viser at å bruke en spørreundersøkelse for å avdekke hvilken interesse elevene har for skriving, kan være en effektiv måte å arbeide med skriveoppgaver og vurderingen av disse.

## **Abstract**

This dissertation explores whether students in their second year of vocational education have an interest in their vocational field, an interest in writing, and if there exists any correlation between these two areas of interest. Additionally, it examines which tasks students find most engaging when given the choice between a task related to Norwegian language and a vocation-specific task. Furthermore, it compares the tasks students find interesting with the tasks they choose to write. The research question of this study is: How can we make writing tasks in Norwegian language more engaging for vocational students?

The research question is addressed based on a quantitative survey conducted in vocational programs across five different high schools in Agder during the spring of 2024. The survey had 157 respondents. The findings reveal that a significant majority of students have a high interest in their vocational field, while a corresponding high proportion have a low interest in writing. There is no clear statistical correlation between these two findings. The results indicate that a high proportion of respondents state that they do not find any of the tasks presented to them interesting; they typically opt to write the vocation-specific task when required. Additionally, the survey shows a connection between low mastery expectations regarding writing tasks and a lack of interest in them.

The findings are discussed in relation to interest theory, previous research, and two ethnographic studies on writing in vocational contexts. The project demonstrates that employing a survey to uncover students' interest in writing can be an effective way to work with writing tasks and their assessment.



# 1. Innledning

## 1.1 Valg av tema

Skriving på yrkesfag kan være en utfordring. Det er rimelig å anta at det ligger en viss motstand mot norskfaget generelt og skrijving spesielt hos elever som velger yrkesfag på videregående skole. Dette kan det være flere grunner til, men lav mestringsforventning etter mange norskfaglige nederlag i skoleløpet og tilhørighet i en yrkesfaglig kultur, kan være faktorer som spiller inn. Motstanden mot å skrive er noe jeg selv merket da jeg var i praksis i yrkesfagklasser. Selv om motstanden som oftest ikke var uttalt, kom den til syne gjennom kroppsspråk og at elevene ofte brukte langt tid på å komme i gang med skrijvingen. I tillegg skrev de lite når de først kom i gang. Dette vekket interessen min for skrijving på yrkesfag, og tankene rundt hva jeg som norsklærer kunne gjøre med utfordringen, begynte å forme seg. En av respondentene i spørreundersøkelsen min svarer: «De oppgavene der man ikke skriver noe» på spørsmålet om hvilke skriveoppgaver som hen foretrekker å jobbe med. Jeg synes at dette utsagnet på mange måter er beskrivende for hvorfor temaet skrijving og yrkesfag er aktuelt og viktig. Det er åpenbart en didaktisk utfordring å hjelpe elever med så stor motvilje mot å skrive, til å utvikle seg som skrivere.

Å kunne skrive er avgjørende for å klare seg i skole- og arbeidsliv (Wendelborg et. al., 2014). Arbeidsmarkedet har høye krav til utdanning og kompetanse, som igjen fører til høyere faglige krav i skolen. Teoritunge fag som norsk kan gjøre det vanskelig å fullføre videregående skole (Ibid. s. 1). De yrkesfaglige linjene har større frafall enn de studiespesialiserende linjene, og Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, 2015) trekker frem hvor viktig det er at vi skaper undervisning som motvirker frafall. God skriveundervisning inngår i dette.

Å kunne skrive handler ikke bare om å klare seg gjennom fagprøven og i arbeidslivet. Skrijving inngår i literacy-kompetansen som elevene skal tilegne seg gjennom skoleløpet. Denne kompetansen trenger de for å kunne delta i samfunnet og bidra til demokratiet. Dessuten forholder vi oss til skrift i det daglige gjennom bruk av blant annet sosiale medier og digital kommunikasjon. I tillegg har skrijving egenskaper som går ut over dette: «Writers use this versatile skill to learn new ideas, persuade others, record information, create imaginary worlds, express feelings, entertain others, heal psychological wounds, chronicle experiences, and explore the meaning of events and situations» (Graham, 2019, s. 277). Det Graham her

peker på, er at skriving kan være av stor verdi for våre relasjoner til andre og vår personlige utvikling.

Tema for denne oppgaven er skriving og skriveoppgaver på yrkesfaglig studieretning, knyttet opp til interesse. Et mål er å vise at interesseteori kan være en nyttig inngang til å forstå hvordan vi kan planlegge undervisning og foreta vurderinger som fremmer yrkesfagelevers skriveutvikling.

## 1.2 Problemstilling og hypoteser

Formålet med dette prosjektet har vært å undersøke hvilken interesse elever på yrkesfag har for yrkesfaget sitt og hvilken interesse de har for å skrive. Jeg ønsker å finne ut om det kan være noen sammenheng mellom dette og hvordan vi i så fall kan bruke denne kunnskapen i skriveundervisningen. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan kan vi gjøre skriveoppgaver i norsk mer interessante for elever på yrkesfag?* For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført en undersøkelse med 157 yrkesfagelever fra fem forskjellige videregående skoler i Agder våren 2024. Spørreundersøkelsen skal belyse om elevene har interesse for yrkesfaget sitt og for skriving. I tillegg kartlegger undersøkelsen hvilke norskoppgaver elevene synes er interessante og hvilke oppgaver de velger å skrive.

Min hypotese er at det finnes en sammenheng mellom interesse for yrkesfag og manglende interesse for skriving. I tillegg har jeg en hypotese om at elever med høy interesse for yrkesfaget sitt, i stor grad vil velge yrkesrettede skriveoppgaver, og at elever som viser høy interesse for skriving, vil velge norskfaglige oppgaver.

## 1.3 Avgrensinger

Dette prosjektet har en noe utradisjonell utforming i forhold til hva som forventes av en masteroppgave i nordisk. For det første har jeg valgt å *ikke* anvende eller drøfte skriveteori. Det er naturlig å anta at en masteroppgave som handler om skriving på en eller annen måte kommer inn på ulike skriveteorier, men det er ikke her fokuset for denne oppgaven ligger. Jeg tar utgangspunkt i interesseteori for å belyse problemstillingen. Interesseteori er en gren av motivasjonsforskningen og handler om hvordan interesse vekkes, opprettholdes og utvikles. Teorien kan knyttes til flere ulike aspekter, i dette prosjektet knyttes teorien til skriving og skriveoppgaver. Interesseteori er også grunnlaget for spørreundersøkelsen som jeg har brukt. I den største delen av undersøkelsen bruker jeg et skjema som er utviklet av Rotgans (2015) med utgangspunkt i Hidi og Renninger (2006).

For det andre benytter jeg kvantitativ metode. Spørreundersøkelser er mer vanlig i samfunnsvitenskapelige masteroppgaver, men jeg mener at denne tilnærmingen er fruktbar i dette prosjektet. Jeg ønsket å finne ut om det er et synlig mønster og sammenhenger mellom interessen elevene sier de har for yrkesfaget sitt og interessen de har for skriving. Valg av metode kommer jeg nærmere inn på i kapittel fire.

Datamaterialet mitt er stort, og jeg har måttet avgrense hvilke deler jeg har tatt med i oppgaven. Det var få respondenter som la inn egne kommentarer. Med unntak av tittelen på denne oppgaven, kommer jeg derfor ikke inn på hva respondentene har svart på de åpne spørsmålene.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Kapittel en har handlet om oppgavens tema, problemstilling og hypoteser. I kapittel to legger jeg frem bakgrunnen for oppgaven. Her kommer jeg inn på skriving, literacy-begrepet, læreplanverket og aspekter knyttet til yrkesfag. I kapittel tre presenterer jeg teori og tidligere forskning. Her legger jeg frem Hidi og Renninger (2006) sin teori om de fire fasene i utviklingen av interesse og knytter denne til forskning om skriving. Jeg kommer også inn på forskning på hvordan lærere i Norge og internasjonalt underviser i skriving, blant annet Blikstad-Balas og Roe (2020) sine analyser av LISA-undersøkelsen. I tillegg legger jeg frem etnografisk forskning av Karlsson (2006) og Fyhn (2022) om hvordan elevene må forholde seg til skrift i arbeidslivet etter videregående.

I kapittel fire går jeg gjennom metoden jeg har brukt og går nøye gjennom hvordan studien er gjennomført. Kapittel fem er en presentasjon av funnene fra analysene og disse drøfter jeg opp mot teori og tidligere forskning i kapittel seks. I kapittel syv sammenfatter jeg funnene før jeg avslutningsvis kommer med forslag til videre forskning.

## 2. Bakgrunn

### 2.1 Skrivning

«Skrift er et visuelt kommunikasjonsmiddel for å nedtegne informasjon og kunnskap, lagre det og distribuere det i tid og rom.» (Rannem et.al, 2022). Dette er en grunnleggende definisjon på hva skrift er, samtidig som definisjonen viser kompleksiteten og det sosiale aspektet som ligger i skrift. Kommunikasjon, informasjon og kunnskap er begreper som peker mot en mellommenneskelig funksjon som spiller inn i samfunnet vi lever i. Å kunne lese og skrive påvirker vår evne til å delta i dette samfunnet. På individnivå vil det blant annet være snakk om muligheten til å delta i demokratiske prosesser og få tilgang på de tjenestene en har krav på. På makronivå dreier seg mer om å formidle informasjon på en forståelig måte i offentlige kanaler (Nord, 2017).

Historisk har det alltid ligget et skille mellom å kunne lese og å kunne skrive og evne til å tilegne seg og utøve makt. Den som kunne skrive, kunne også få gjennomslag for sine ideer og meninger, og styrke sine rettigheter (Berge, 2019, s. 31). Fremdeles kan dårlige skrivekunnskaper hindre individer og grupper fra å bli hørt. På individnivå kan det for eksempel være at en jobbsøker ikke blir kalt inn til intervju fordi søknaden er skrevet i et dårlig språk. Som gruppe kan det for eksempel handle om begrenset evne til politisk påvirkning. På denne måten blir det å kunne skrive: «[...] ein semiotisk mediert ressurs som gjør det mogleg å leggje til rette for eller å etablere moglegeheitsvilkår for visse sosiale institusjonar, kulturelle samhandlingsmønster og tenkemåtar.» (Berge, 2019, s. 28).

### 2.2 Skrivning og literacy

Skriving inngår i literacy. Literacy-begrepet er stort, komplekst og forstås på ulike måter i ulike kontekster. Det kan i hovedsak defineres på to måter, en snever og en vid: «Literacy er snevert definert som evnen til å lese og skrive. I en videre betydning omfatter literacy et sett av skriftspråklige ferdigheter som gjør at man kan forstå, skape, kommunisere, orientere seg og delta i samfunn som er i endring.» (Blikstad-Balas, 2023). Den vide betydningen bygger på UNESCOs definisjon av begrepet (UNESCO, 2024). Denne måten å forstå literacy kan sies å være ekspanderende fordi begrepets innhold vil endre seg i henhold til de endringene som skjer i samfunnet. Ongstad (2014) peker på det problematiske med et begrep som ser ut til å hele tiden bli delt i flere og flere underbegreper: «Literacy/literacies forstås altså over tid, men dels også samtidig, som en evne, et mål, et fag/-emne, et studium, en samling praktikker, en ideologi, en kritisk posisjon.» (Ongstad, 2014, s. 205). Det ekspanderte begrepet vil hele tiden

inneholder både historiske og nåtidige aspekter, noe som gjør det vanskelig å avklare en definisjon: «Snarere synes en å ha å gjøre med en enorm, historisk *akkumulert* kompleksitet, som det er få gitt å overskue teoretisk og håndtere praktisk og politisk.» (Ongstad, 2014, s. 207).

## 2.3 Skrivning og literacy i læreplanen

Lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter blir betegnet som grunnleggende ferdigheter i læreplanverkets overordnede del. Det trekkes frem at: «Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Denne måten å bruke begrepet *kompetanse* sammenfaller med den brede forståelsen av literacy.

Literacy i læreplanen er med andre ord løftet ut av de enkelte fagene og det er meningen at ansvaret for utviklingen av literacy-ferdigheter tilfaller alle lærere. Med andre ord har for eksempel programfagslæreren også ansvar for lese- og skriveopplæringen, selv om det pekes på at enkelte fag har større ansvar enn andre (ibid.). Muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese og digitale ferdigheter ligger i læreplanen for norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Norskfaget har seks kjerneelementer som alle kan knyttes til literacy: tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskaping, språket som system og mulighet, og språklig mangfold. Her vil jeg trekke frem utdrag fra de tre kjerneelementene som handler om skriving. Innen *kritisk tilnærming til tekst* er det meningen at elevene: «[...] skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). *Skriftlig tekstskaping* innebærer at: «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. [...]. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger.» (ibid.). Formålet med *språket som system og mulighet* er blant annet at: «De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I tillegg ligger det inne i *tekst i kontekst* at: «Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer.» (kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det utvidete tekstbegrepet inngår også i

skriveferdighet. Det vil si i kjerneelementene som handler om skriving, vil for eksempel både essays og sosiale medier-innlegg regnes som skriftlig tekstskaping.

## 2.4 Skriving i læreplanen for yrkesfag

Kjerneelementene i læreplanen utkrystalliseres i kompetansemålene for de ulike trinnene i grunnskolen og videregående skole. Vg2 yrkesfag har fem kompetansemål som omhandler skriving. To av disse kompetansemålene handler om skriving i yrkesrettede sjangere: «kommunisere klart og forståelig muntlig og skriftlig i yrkesrelevante sjangre.» og «bruke relevant fagspråk til å presentere, gjøre rede for og dokumentere faglige emner og arbeidsprosesser fra eget utdanningsprogram.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Det er tre kompetansemål som handler om å beherske tekstproduksjon innen norskfaglige sjangere: «kombinere virkemidler og uttrykksformer kreativt i egen tekstskaping», «vurdere og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger og faglige kriterier» og «skrive tekster med god struktur og tekstbinding og mestre tegnsetting og rettskriving på hovedmål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Yrkesrettingen har med andre ord en sentral plass i skriveopplæringen på yrkesfag.

Læreplanverket fastsetter den kompetansen samfunnet forventer at elevene har tilegnet seg etter fullført videregående utdanning. Hellne-Halvorsen og Spetalen (2020) viser til at det innen kompetansebegrepet trekkes et skille mellom «hard skills» og «soft skills», hvor det første er fagspesifikke kompetanser, mens det andre er fagovergripende ferdigheter. Videre peker de på at «soft skills» er: «[...] fundamental kompetanse for den enkeltes innpass i arbeidslivet, for karrierebygging og livslang læring [...]» (Hellne-Halvorsen & Spetalen, 2020, s. 5). De trekker særlig frem kommunikative ferdigheter både som muntlig og skriftlig ferdighet (ibid.). Innen yrkesfaglige utdannelse betyr dette at elevene må tilegne seg evnen til å kommunisere klart, ikke bare i sammenheng med yrket sitt, men også med områder utenfor sitt eget felt. Dette krever at elevene behersker: «de formelle, lingvistiske sidene ved språkføringen, som tekstorganisering, setningsbygning, ortografi eller tegnsetting.» (Hellne-Halvorsen, 2019). Dette er de sidene ved skriving som lar seg overføre mellom kontekster og fag. Kompetansemålene for skriving i norsk vil gå under «soft skills», fordi disse målene har et fagovergripende element ved seg.

Som tidligere nevnt er skriving regnet som en grunnleggende ferdighet og inngår dermed også i alle fag på alle Vg2 yrkesfaglige linjer. Det betyr at skriving også hører til programfagene, fag som for det meste handler om å tilegne seg «hard skills». Likevel handler mange kompetansemål om å kunne planlegge og dokumentere arbeid, uten at skriving er

nevnt eksplisitt. For eksempel er et av kompetansemålene for grunnarbeider å kunne: «planlegge prosjekter, beregne kostnader og drøfte faktorer som påvirker bedriftens lønnsomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 6). Skrivning må nødvendigvis ligge i dette kompetansemålet, det samme gjør evnen til å kommunisere på en fagovergripende måte.

Hellne- Halvorsen (2019) fant i sin undersøkelse om skrivepraksiser i skole- og yrkessammenheng at flere programfaglærere fraskrev seg ansvaret for elevenes tekstkompetanse. Noe av grunnen til dette var at lærerne fokuserte på det faglige innholdet i tekstene, og at de ofte ikke stolte nok på sin egen kompetanse i norsk til å gjøre noe med de formelle sidene ved tekstene (s. 58). Dette kan blant annet skyldes at: «[...] fagkulturen og diskursen som generelt sagt mange yrkesfaglærere og instruktører har en tilhørighet til, spiller inn med fagkulturens svake tradisjon for skriftbruk.» (Hellne-Halvorsen, 2019, s. 59). Dette kan peke mot at opplæringen i «soft skills» i overveiende grad ligger hos norsklæreren. Graham peker på at det er et stort problem at ikke alle lærere formidler verdien som skrivning har, og at å øke læreres egen skrivekompetanse vil ha positiv påvirkning på elevenes skrivekompetanse (Graham, 2019, s. 283).

## 2.5 Yrkesfag

De yrkesfaglige linjene ved norske videregående skoler er lagt opp på tre ulike måter. Den første er treårig og gir yrkeskompetanse uten fag- eller svennebrev. Den andre er fireårig, hvor de to første årene er på skole, mens de to siste er i lære og ender med fag- eller svennebrev. Den tredje er også fireårig, men her er det ett år på skolen og tre år opplæring i bedrift før svenneprøven. Det er det andre løpet jeg skal skrive om i dette prosjektet. Elevene som går dette løpet kan velge å ta påbygg det tredje året i stedet for å gå ut i lære i bedrift. Dette innebærer at det i de fleste yrkesfagsklasser finnes en blanding av elever som har planer om å velge den ene eller den andre retningen i sitt tredje år. Wendelborg et. al. (2014) peker på at denne spagaten kan være vanskelig for lærerne å stå i fordi for mye teori kan øke antall personer som dropper ut, mens for lite teori hindrer de elevene som vil ta påbygg.

Hovedregelen er at elevene må ha bestått fellesfagene for å få lov til å ta fagbrev. I forskrift §3-48 i opplæringsloven (2020) kan elever som *ikke* har bestått inntil to fellesfag likevel ta fagprøven. De får ikke fagbrevet utdelt før de har karakter i fellesfagene, og disse må være bestått innen to år for at utdanningen skal regnes som gyldig. Norskfaget står, sammen med engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag, på flere måter som et hinder i veien for fagbrevet for enkelte elever på yrkesfag.

Yrkesfaglige linjer har dessuten større antall elever som dropper ut enn det studiespesialiserende linjer har. Høyere krav til utdanning og kompetanse i arbeidsmarkedet fører til høyere faglige krav i skolen, noe som gjør det vanskeligere for flere å fullføre videregående (Wendelborg et. al., 2014, s. 1). Johannesen (2019, s. 2) mener det ligger en nedvurdering av yrkesfaglig kunnskap i samfunnet, og at dette gjenspeiles i skolen hvor praktiske og estetiske fag ikke prioriteres og har lav status. Det oppstår et skille mellom elevenes praktiske kunnskap og skolens teoretiske kunnskap, som ender i at elevene føler seg fremmedgjort i utdanningssystemet (Johannesen, 2019). Fremmedgjøringen kan ende med at elevene dropper ut. Uten fullført videregående kan det være vanskelig å få jobb: «Tiltak som motvirker frafall vil dermed kunne spare samfunnet for penger, bidra til mer kvalifisert arbeidskraft, redusere arbeidsledigheten og øke disse elevenes livskvalitet.» (Wendelborg et.al., 2014, s. 2). Didaktiske tiltak som kan øke interessen for norskfaget, kan være en måte å møte denne utfordringen på. Men hvilke tiltak er det som fungerer?

## **2.6 Yrkesretting**

Det er et uttalt utdanningspolitisk mål i Norge at flest mulig skal gjennomføre videregående skole. Sammenlagt for både studieforberevende- og yrkesfaglige linjer er det 81 prosent av elevene som gjennomfører videregående innen seks år. Men tallet for gjennomføring på yrkesfaglige linjer ligger på 69,6 prosent (Ssb, 2023). Dette viser at elever ved yrkesfag har lavere motivasjon for skolen enn elever på studieforberevende. Fallende motivasjon og frafall har flere og komplekse grunner, men en rapport fra Kunnskapscenter for utdanning peker på at:

I tillegg kan det være slik at enkelte av de aktuelle elevene har gledet seg til videregående og muligheten til å velge en yrkesrettet utdanning som passer bedre for dem enn fellesfagene på ungdomsskolen – for så å erfare at også yrkesrettede retninger inneholder teori. Overgangen til videregående er mer problematisk for de som mangler nødvendige basiskunnskaper fra ungdomsskolen. (Kunnskapscenter for utdanning, 2015. s. 11)

Det er ikke vanskelig å sette seg inn i frustrasjonen til en elev som har strevd med de teoretiske fagene hele skoleløpet og som møter enda høyere krav når hen starter på videregående. Samtidig står læreren i skvis mellom tilrettelegging for elevene på yrkesfag og krav til kunnskapen elevene skal ha når de går ut i lære etter to år på videregående. Elever med for lav kompetanse i faget, står i risiko for å stryke på eksamen og med det miste



muligheten til å ta fagbrev. Norskfaget er teoritunget, og det er en utfordring for læreren å lette på dette trykket for elever som er lite motiverte for teoretiske fag.

Yrkesretting har kommet inn i læreplanen for norsk på yrkesfag i et forsøk på å motvirke frafall. Yrkesretting av fellesfag er ikke en ny idé og diskusjonen rundt hva norskfaget på yrkesfag skal være, kommer stadig opp igjen. Senest ved utarbeidningen og lanseringen av den nye læreplanen (LK20). Fagfornyelsen i læreplanen baserer seg på anbefalinger fra Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) og skal gjøre opplæringen i fellesfagene mer relevant og gi bedre læring. For elevene på yrkesfaglige linjer går dette ut på at fellesfagene skal rettes inn mot de ulike yrkene. Utvalget trekker frem at: «Tiltak knyttet til elevenes motivasjon og innsats blir sammen med økt lærerkvalitet ofte knyttet til tiltak for å hindre frafall.» (NOU 2015:8. s.98). Yrkesretting av fellesfagene er et forsøk på å øke elevenes motivasjon for fagene, og dermed også hindre frafall fra videregående skole med de samfunns- og individkostnadene dette fører med seg (ibid.).

Et tiltak som ble gjennomført før LK20 ble innført, var FYR-prosjektet. FYR står for fellesfag, yrkesretting og relevans og var et prosjekt ledet av Utdanningsdirektoratet som varte fra 2014-2016. Målet var en bedre og mer helhetlig, yrkesrettet opplæring som skulle føre til økt motivasjon hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017). I sluttrapporten kommer det frem at både lærere og elever hadde gode opplevelser med FYR-prosjektet, men at flere fellesfaglærere uttrykte bekymring for å gi yrkesrettingen for stor plass. Begrunnelsen var presset om å komme seg gjennom læreplanen og at elevene tross alt skulle opp til eksamen som ikke var yrkesrettet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Med LK20 ble det, i tillegg til yrkesrettede kompetansemål, også innført sentralt gitt eksamen i alle fellesfag. Med denne ordningen blir det gitt en eksamen til studiespesialiserende- retning og en annen eksamen til de yrkesfaglige retningene.

I sluttrapporten for FYR-prosjektet ble eksamensformen trukket frem som et stort hinder for yrkesretting av undervisningen i engelsk, men dette var basert på at eksamensoppgaven var felles for studiespesialiserende og yrkesfag. Eksamen i norsk for yrkesfag fra 2020 og fremover, er felles for alle yrkesretningene. Det vil si at oppgavene er yrkesrettet, men veldig generelle.

Sentralt gitte eksamener kan direkte påvirke skriveopplæringen og type skriveoppgaver elevene møter i skolen. Eksamensoppgavene reflekterer skolens definisjon av hva skriving og skriveferdighet er. Og når elever i videregående skole skal gjennom en skriveopplæring som gjør dem i stand til å svare på disse oppgavene på en tilfredsstillende

måte, er det naturlig at norsklæreren tilpasser undervisningen og skriveoppgavene etter eksamensoppgavens utforming.

FYR var først og fremst fokusert på opplæringen av skoleledelsen og lærere. Her var det opplæring av både programfaglærerne og fellesfaglærerne, og dette bidro til en felles forståelse av hva yrkesretting og relevans burde inneholde og være. Samtidig trekker rapporten frem at for elevenes motivasjon var det relevans som spilte den største rollen, ikke yrkesretting som sådan (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). I relevans ligger det at elevene forstod hvilken verdi kunnskapen som undervisningen formidlet kunne ha for dem senere i livet.

Wendelborg et. al (2014) har i en kvalitativ undersøkelse sett på hvordan lærere i matematikk og engelsk yrkesrettet sin undervisning. De fant at lærerens kunnskap om programfagene hadde mye å si for kvaliteten på undervisningen, dette var noe både lærerne og elevene ga uttrykk for. I tillegg var det ikke yrkesrettingen i seg selv som skapte motivasjon; samarbeidet mellom læreren og elevgruppen var det viktigste elementet her. De understreker at målet må: «[...] være å gi elevene en relevant og tilpasset opplæring som bidrar til mestringserfaringer og motivasjon for faget og for å fullføre videregående skole, ikke *yrkesretting for enhver pris.*» (Wendelborg et. al. 2014, s. viii).

I dette kapittelet har jeg vært inne på begreper og bakgrunnsinformasjon som setter prosjektet mitt inn i en større kontekst. Bakgrunnen gir i tillegg et innblikk i hvorfor prosjektet er relevant i et norskdiraktisk perspektiv. I neste kapittel skal jeg presentere teori og tidligere forskning som er relevant for min problemstilling.

### 3. Teori og tidligere forskning

Interessteori er en viktig del av utgangspunktet for hele dette prosjektet. I tillegg ligger interessteori til grunn for spørreundersøkelsen som jeg har brukt for å samle empiri. Derfor presenterer jeg teori om utvikling av interesse først i dette kapittelet. Deretter hvordan interesse kan knyttes til skriving.

Det neste jeg presenterer er teori og tidligere forskning på motivasjon og mestringstro, også dette satt i forbindelse med skriving. Videre viser jeg til forskning på skriveopplæringen som forekommer i skolen. Til slutt presenterer jeg to etnografiske studier som har undersøkt hvordan skrift blir brukt på yrkesfaglige arbeidsplasser.

#### 3.1 Interesse

Denne oppgavens problemstilling er hvordan vi kan gjøre skriveoppgaver mer interessante for elever på yrkesfag, men hva er egentlig interesse? Det er kanskje lett å tenke at interesse er noe som finnes i eleven som noe statisk og gitt, men forskning viser at interesse både kan utvikles og minskes (Harackiewicz & Hulleman, 2010; Hidi, 2001). Selv om interesse er forbundet med motivasjon, er disse to forskjellige fra hverandre. En elev kan ha motivasjon for å gjøre en oppgave uten å ha interesse for oppgaven, men når en elev har interesse for en oppgave vil hen alltid ha motivasjon til å gjøre oppgaven (Lipstein & Renninger, 2007b).

Interesse er ikke noe individer knytter til alle deler av livet sitt. Hidi & Renninger (2006) peker på at interesse er helt avhengig av felt (eller innhold) og en persons interaksjon med dette feltet. For eksempel kan en elev ha stor interesse for å skrive, uten at denne interessen blir overført til matematikk. Både positive og negative følelser og kognisjon påvirker interesse da det vil være større sannsynlighet for at en person utvikler interesse for et felt som hen har gode kognitive forutsetninger for å mestre (Hidi & Renningen, 2006, s. 112).

##### 3.1.1 Interesseutvikling

Hidi og Renningers (2006) interessteori deler interesseutvikling inn i fire faser. De mener at interesse vekkes og utvikles gjennom disse fasene. *Triggered situational interest* (påvirket situasjonsbasert interesse), *maintained situational interest* (oppretholdt situasjonsbasert interesse), *emerging individual interest* (begynnende individuell interesse) og *well-developed individual interest* (velutviklet individuell interesse) (Hidi & Renninger, 2006). De fire fasene i teorien er altså fordelt på to utviklingstrinn der de to første fasene er situasjonsorientert og de to siste er individorientert. Modellen er ikke statisk. Det vil si at et individ kan bevege seg mellom fasene. Interesse i en fase vil ikke nødvendigvis lede videre til neste fase. I tillegg kan

interessen også gå tilbake til en tidligere fase. Men når en person beveger seg oppover i fasene, er denne bevegelsen alltid bygget på den foregående fasen. Det betyr at det ikke er mulig å hoppe rett inn i fase fire, men det vil være individuelt hvor fort utviklingen i interessen skjer (Hidi & Renninger, 2006).

Situasjonsbasert interesse blir vekket av ytre stimuli, for eksempel et dikt, et bilde eller en lukt som gir økt fokus og følelsesmessig aktivering. Det kan gå begge veier om denne interessen blir opprettholdt eller ikke. Individorientert interesse kjennetegnes av at personen på eget initiativ oppsøker et felt, for eksempel klatring, skriving eller matlaging (Hidi & Renninger, 2006). Her er sjansen større for at interessen blir opprettholdt og at personen vil oppsøke feltet flere ganger. Uansett hvilket nivå av interesse en person befinner seg på, vil interessen kunne hjelpe på læring.

Det er flere faktorer som spiller inn når en person beveger seg mellom de ulike fasene, dette kan blant annet være tidligere erfaringer og genetiske og kognitive forutsetninger. Dessuten er hver fase preget av personens følelser (affect), kunnskap om det spesifikke feltet og hvilken verdi denne tilskriver feltet (Hidi & Renninger, 2006 s. 112). Hvis en person har nådd fasen for velutviklet individuell interesse, er ikke dette ensbetydende med at personen vil forbli her. Støtte fra andre er viktig for å opprettholde interesse, hvis dette uteblir kan interessen gå tilbake til tidligere faser eller forsvinne helt.

### **Fase 1: Utløst situasjonsbasert interesse**

«Triggered situational interest refers to a psychological state of interest that results from short-term changes in affective and cognitive processing» (Hidi & Renninger, 2006 s. 114). Det vil si at det kan være hva som helst som utløser interessen på dette stadiet, men fellesnevneren er at impulsen som oftest kommer fra utsiden. Miljøet eller elementer i klasserommet og typer av oppgaver kan utløse interesse i denne fasen. Interessen som vekkes, kan være så trigget at personen på eget initiativ dykker dypere ned i feltet for å tilegne seg mer informasjon og avdekke om feltet faktisk er så interessant som den første impulsen tilsier. Likevel er det i denne fasen avgjørende med støtte og tilrettelegging fra andre, dette kan være i form av veiledning fra lærer eller oppfølging fra foresatte.

Lipstein og Renninger (2007a) gjennomførte en studie på elevers interesse for skriving. Ved å la elevene først svare på en spørreundersøkelse, kartla de hvilken fase av interesse elevene befant seg i. Basert på denne kategoriseringen fant de typiske holdninger til skriveoppgaver som elevene innen hver fase hadde. Elever i den første fasen var negative til skriving: «something you have to do, but I hate it» (Lipstein og Renninger, 2007a, s. 80).

Disse elevene hadde lav tiltro til seg selv som skrivere og ville helst ha veldig konkrete tilbakemeldinger fra læreren. Samtidig tilhørte de også den gruppen elever som rettet seg minst etter de tilbakemeldingene de fikk på tekstene sine. I tillegg gjorde de minimalt med revisjon på tekstene sine, dette var ofte fordi de hadde problemer med å faktisk forstå hva lærerens kommentarer betød (ibid.). Elever i den første fasen mislikte også sterkt å få tilbakemeldinger på tekstene sine fra andre elever.

### **Fase 2: Opprettholdt situasjonsbasert interesse**

«Maintained situational interest refers to a psychological state of interest that is subsequent to a triggered state, involves focused attention and persistence over an extended episode of time, and/or reoccurs and again persists.» (Hidi & Renninger, 2006, s. 114). I denne fasen har personen konsentrert fokus på feltet. Interessen er opprettholdt fordi oppgaven oppleves som meningsfull eller har personlig verdi. Som i den første fasen vil kontekst spille en stor rolle her, i klasserommet kan det for eksempel være type oppgave og kvaliteten på oppfølgingen som gjør at interessen blir opprettholdt (Hidi & Renningen, 2006).

I undersøkelsen til Lipstein og Renninger (2007a) fant de at elever i denne fasen var opptatt av å løse skriveoppgaver på en riktig måte basert på hva læreren sa (s.81). Disse elevene strakk seg etter å oppfylle kravene som læreren satte, og gjorde revisjoner i teksten sin basert på kommentarer fra læreren. Samtidig var disse elevene tydelige på at de ikke skrev ut fra egen interesse, men utelukkende fordi skolen krevde det av dem. Elever i fase to likte å få tilbakemeldinger fra andre elever på tekstene sine, på tross av at de sjelden rettet spørsmålene sine mot medeleven de jobbet sammen med, men heller foretrakk å spørre læreren (ibid.).

### **Fase 3: Begynnende individuell interesse**

«Emerging individual interest refers to psychological state of interest as well as to the beginning phases of a relatively enduring predisposition to seek repeated reengagement with particular classes of content over time.» (Hidi & Renninger, 2006, s. 114). Når et individ når denne fasen begynner interessen å sette seg og får uttrykk gjennom at personen gjentagende ganger og på frivillig basis oppsøker et felt. Personen vil også tilskrive feltet verdi og positive følelser samtidig som kunnskapen om feltet utvides (Hidi & Renninger, 2006). En lærer vil kunne gjenkjenne en elev som befinner seg i denne fasen ved at eleven begynner å stille egne spørsmål (curiosity questions) (ibid. s. 115). Likevel kan tilbakemeldinger, modellering og

oppmuntring være nødvendig for at eleven skal klare å jobbe seg gjennom utfordringer som hen møter.

Lipstein og Renninger (2007a) fant at elevene i denne fasen identifiserte seg som forfattere og beskrev det å skrive som: «where I can go and be free» (Lipstein og Renninger, 2007a, s.81). Flere av dem som befant seg i denne fasen så på seg selv som svært kompetente skrivere, ofte mer kompetente enn de anså læreren for å være. De var opptatt av å få frem sin personlige stemme i tekstene de skrev og var bekymret for å bli for like på andre forfattere. Når det kom til revisjon var de mest opptatt av å få ordene og setningene til å klinge godt og riktig, og mindre opptatt av tekstens struktur og grammatikk. Derfor mislikte disse elevene sterkt å få tilbakemeldinger fra medelever fordi de opplevde at disse fokuserte på grammatiske feil, eller rett og slett ikke tok poenget de ville formidle med teksten sin (ibid.).

#### **Fase 4: Velutviklet individuell interesse**

«Well-developed individual interest refers to a psychological state of interest as well as to a relatively enduring predisposition to reengage with particular classes of content over time.» (Hidi & Renninger, 2006, s. 115). Når en elev når denne fasen er det altså stor sjanse for at hen vil ha varig interesse for feltet. Her vil de positive følelsene, kunnskapen og verdien sette seg enda dypere og gi motivasjon til å utvikle seg innen feltet. Elever vil mest sannsynlig velge å jobbe med feltet om de blir gitt et valg, og de vil klare å jobbe seg gjennom motgang på egenhånd. Det er dermed ikke sagt at de ikke har nytte av støtte fra utsiden, men dette er ikke en forutsetning for at interessen opprettholdes og styrkes.

Elevene hadde mange likhetstrekk med dem som befant seg i både fase to og tre i undersøkelsen til Lipstein og Renninger (2007a) i det at de identifiserte seg som forfattere, samtidig som de var opptatt av å løse skriveoppgavene på riktig måte ut fra de kriteriene som læreren hadde satt. Forskjellen er at de klarte å integrere sin egen personlige stemme med de formelle kravene, samtidig som de vurderte sin egen tekst ut fra struktur, grammatikk og innhold (Lipstein og Renninger, 2007a, s. 81). Konstruktiv kritikk var viktig for elevene i denne gruppen, og selv om de likte tilbakemeldinger fra medelever syntes de ofte at tilbakemeldingene var for lite konkrete og ikke hjalp dem til å gjøre teksten bedre.

Lipstein og Renninger (2007b) har laget portretter av elever som skrivere i hver av interessefasene. Forskerne tok utgangspunkt i seks variabler som de baserte portrettene på: interesse for skriving, kompetanse i skriving, målsetting og strategier for skriving, innsats, mestringstro på seg selv som skrivere og preferanser for tilbakemelding og vurdering.

Portrettene er basert på intervjuer og observasjoner av flere elever og siden «køkt ned» for å illustrere den typiske skriveren i de fire fasene av interesse. Portrettene utdyper tydelig elevenes interesse, men særlig deres følelser rundt det å skrive oppgaver i skolesammenheng. Det å komme nærmere inn på elevene på denne måten gir verdifull informasjon for læreren og kan være en hjelp til å tolke elevers reaksjonsmønster i møte med skriveoppgaver. Elevene tilegner seg strategier for å håndtere skriveoppgavene, og disse kan gi indikasjoner om hvilken fase av interesse elevene er i. Det er forskjell på hva slags undervisvurderinger elevene ønsker og hvilke tilbakemeldinger de faktisk trenger i de ulike fasene (Lipstein og Renninger, 2007b).

### **3.1.2 Interesse og skriving**

Interest in writing describes both the psychological state while individuals are writing and the likelihood of motivation to reengage with writing over time. If interest in writing is supported to develop, it not only benefits long-term engagement, but also improves writing quality and readiness to work with feedback. (Hidi et.al., 2023, s. 476).

Hidi et.al. peker her på at interesse for skriving utvikler elevers skrivekompetanse. Skriving er her forstått som en isolert aktivitet og at interessen er knyttet til denne aktiviteten. Videre understreker de at denne interessen må skilles fra interesse i temaet det skrives om, og at: «[...] supporting individuals to develop even some interest in writing itself, not just an interest in a specific topic that they are writing about, can be critical for the quality of their production.» (Hidi et. al., 2023, s. 477). Med andre ord bør vi se på interesse for et tema og interesse for skriving som to separate prosesser som gjensidig kan bidra til å utvikle interesse på det andre feltet. Det vil si at skriving kan utvikle interesse for et tema og et tema kan utvikle interesse for skriving, men det kan ikke tas for gitt at disse prosessene finner sted.

Problemer kan oppstå hvis skrivingen på skolen blir for fragmentert, kun rettet mot det formelle ved teksten eller at læreren møter elevenes tekster mer som en sensor enn som en veileder (Ibid. s. 479). Det er også viktig å understreke at interesse for et tema ikke virker inn på tekstens kvalitet. Det kreves kunnskap om temaet det skal skrives om, for at tekstkvaliteten skal bli bedre: «[...] interest can only support writing performance if adequate knowledge of the topic is available for the writers.» (Hidi et. al., 2023, s. 483). Med andre ord er det et skille mellom interesse for et tema og interesse for skriving som aktivitet. Boscolo et. al. (2007) snakker om dette som oppgave-baserte og tekst-baserte aktiviteter. Det vil si et skille mellom hva som er skriveoppgavens didaktiske mål. Skal elevene lære om et tema eller skal de lære

om tekst? Videre peker forskerne på, at selv om en elev har interesse for et tema, betyr ikke dette at de er interessert i å skrive om temaet (Boscolo et. al., 2007, s. 74).

Boscolo et. al (2007) viser til at elever som skriver om et tema som er kjent for dem, men som de anser som litt kjedelig, skriver bedre tekster enn elever som skriver om et interessant og nytt tema. Grunnen til dette er at kunnskap om et tema gjør det lettere å fokusere på tekstkvaliteten. Her ligger det en balansegang mellom for lite og for mye kunnskap om temaet for at en skriveoppgave skal oppleves som interessant.

Tekstkompetanse og skrivestrategier har mye å si for elevers tekstkvalitet. Boscolo og Hidi (2007) peker på at elevene må kunne klare å knytte kunnskapen de har om et tema sammen med ny kunnskap for å skape en helhetlig tekst. Her er det flere utfordringer: «[...] how to connect two paragraphs in a convincing way, to outline the various aspects of a problem clearly, or to avoid inconsistencies [...]» (Boscolo og Hidi, 2007, s. 3). For en elev med liten kunnskap om tekst, vil disse utfordringene kunne bidra til at skriving oppleves som ubehagelig. Dessuten vil disse elevene ha problemer med å se svakheter ved sin egen tekst på egenhånd, de trenger at læreren påpeker dette for dem (ibid.).

Boscolo og Mason (2001) viser til at å gjøre elevene oppmerksomme på skrivingens funksjon, kan være til hjelp for skriveutviklingen. Blant annet kan skriving være et godt verktøy for å sortere og prosessere kunnskap fordi elevene overvåker sin egen læringsprosess når de skriver (Boscolo og Mason, 2001, s. 85). Skriving er en aktivitet som krever at elevene er bevisst på hva de gjør, derfor er det et effektivt redskap for læring: «[...] it can be said that writing can improve students' learning by promoting active knowledge construction that requires them to be involved in transforming rather than a process of reproducing.» (ibid.)

I studien til Boscolo og Mason (2001) fikk elevene bruke skriving til å reflektere, avdekke, diskutere og kommunisere på tvers av fag. Forskerne fant at denne måten å jobbe med skriving økte elevenes metakognisjon og bidro til at de opplevde skrivingen som meningsfull og nyttig. Elevene i denne studien klarte også å overføre kunnskapen mellom ulike fag, noe som viser at skriving kan være et godt redskap for læring. Forskerne påpeker at det ikke er noen automatikk i at skriving fører til læring, det krever at elevene reflekterer over hva de gjør for at det skal være effektivt (Boscolo og Mason, 2001, s. 84).

### **3.2 Motivasjon og mestringstro**

Bandura (1995) definerer self-efficacy, eller mestringstro som: «[...] beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations. Efficacy beliefs influence how people think, feel, motivate themselves, and act.»



(Bandura, 1995. s. 2). Mestringstro påvirker med andre ord hvordan vi møter en situasjon og hvilke tanker vi har om hvordan vi vil klare å håndtere situasjonen. Videre påvirker denne holdningen utfallet av situasjonen vi møter (Bandura, 1995). Mestringstro er ikke et stabilt personlighetstrekk, men endrer seg ut fra situasjon og over tid. Typisk er at yngre barn generelt har høy mestringstro som ikke nødvendigvis stemmer overens med deres evner, og at mestringstroen synker etter hvert som barnet blir eldre (Grenner et.al, 2021).

Samtidig som mestringstroen synker, blir den også mindre helhetlig og får større variasjon mellom ulike felt (Grenner et.al, 2021). En elev med lav mestringstro i matematikk, kan ha høy mestringstro i lesing. Samtidig kan mestringstroen variere innenfor fagområdene basert på type oppgave. Mestringstroen i lesing kan være forskjellig ut fra type tekst, for eksempel kan eleven ha høy mestringstro når hen skal lese en tegneserie, men lav mestringstro når det er en fagartikkel (Grenner et.al. 2021). Det betyr at om en elev står overfor en skriveoppgave, vil denne elevens mestringstro være avhengig av type oppgave, og dermed påvirke hvordan eleven møter og velger å løse oppgaven.

Kim og Lorschbach (2005) fant at mestringstro i stor grad påvirket hvilket bilde elever i den første skriveopplæringen hadde av seg selv som skrivere og hvor stor tiltro de hadde til egen skriving. Her så de at mestringstro blant annet påvirket hvor lang tid eleven brukte på å løse oppgaven og om eleven gjorde oppgaven ferdig. Elevene med størst og lavest mestringstro brukte lengre tid på å løse oppgavene enn elever som lå i midtsjiktet. Elevene med høy mestringstro brukte lang tid fordi de ønsket å levere en så god tekst som mulig, mens elevene med lav mestringstro brukte lang tid fordi de ikke kom i gang med oppgaven, ikke fant ut hva de skulle skrive, eller dro ut tiden for å slippe å levere oppgaven i det hele tatt (Kim og Lorschbach, 2005, s. 164). Forskerne sammenlignet resultatene fra sin undersøkelse med annen forskning og fant at dette også er tilfelle hos eldre elever som har kommet lenger i skriveopplæringen. Dette blir også bekreftet hos Grenner et.al. (2021) som påpeker at elever med høy mestringstro ser på krevende skriveoppgaver som en oppnåelig utfordring, mens elever med lav mestringstro med stor sannsynlighet opplever oppgaven som en trussel (s.1). Likevel er ikke høy mestringstro ensbetydende med høy kompetanse:

These associations, sometimes referred to as calibration of self-efficacy or self-efficacy accuracy, are complex. When self-efficacy is much too strong or if it is too weak, learning is impeded. [...] In addition, a perfect correspondence between self-efficacy and performance may also be detrimental to development. [...] The most productive self-efficacy is found in individuals with slightly stronger belief in their capabilities than their actual performance. (Grenner et.al. 2021, s. 2).

Det er med andre ord et viktig poeng at mestringstro og evne til å utføre en oppgave ikke ligger for langt unna hverandre. For å oppnå denne balansen er vi avhengige av å få nok opplevelser av mestring, eller det Bandura kaller *mastery experiences* (Bandura, 1995, s. 3.). Opplevelser av mestring er ifølge Bandura den mest effektive måten å bygge mestringstro, men disse må innebære å jobbe seg gjennom hindringer. Hvis oppgaven er for enkel og ikke gir motstand vil opplevelsen heller ikke bygge mestringstro. Det er først når vi med suksess har jobbet oss gjennom utfordringene at troen på at vi har evne til å jobbe videre, fester seg. På samme måte vil gjentatte nederlag svekke mestringstroen (ibid.).

Schmid (2022) har gjennomført en kvalitativ studie blant elever på yrkesfag som bekrefter sammenhengen mellom opplevelse av nederlag og lav mestringstro. Elevene hun intervjuet hadde kritisk lavt karaktersnitt og representerer en gruppe elever som sto i fare for å droppe ut av videregående opplæring. Undersøkelsen viste at elevenes mestringstro ble styrket av at de voksne rundt dem stilte krav og kom med oppmuntringer om at de ville klare oppgavene skolen ga dem. Dette kaller Bandura *Social persuasion* (Bandura, 1995, s. 4) og kan være en god måte å bygge mestringstro på. Han understreker likevel at det er lettere å minske noens mestringstro med verbal kritikk enn det er å øke den med verbale oppmuntringer. Dette henger sammen med at mennesker har en tendens til å legge mer vekt på og tiltro til negative tilbakemeldinger enn positive fordi vi anser dem som mer troverdige (Madon et.al. 1997). I klasserommet vil lavt presterende elever ha større utbytte av verbal oppmuntring enn høyt presterende elever (ibid.). Grenner et. al (2021) fant en klar sammenheng mellom mestringstro og elevenes tekstkvalitet. Her understreker de at mestringstro er en viktig faktor i skriveutviklingen og at dette aspektet alltid bør være med i skrivepedagogiske avveininger (s.7).

### **3.3 Skrivning på skolen**

Kvistad og Utnes (2019) undersøkte mottakerinstansen i tekster fra Normprosjektet og fant blant annet at elevene ble gitt få autentiske mottakere når de fikk skriveoppgaver. Noe av grunnen til dette var at autentisitet kunne være vanskelig å få til når det i realiteten var læreren som oftest var den faktiske mottakeren. Dette trenger ikke være problematisk, men forskerne er særlig kritiske til at lærere er for kreative, som for eksempel ved å gi oppgaver hvor elevene skulle skrive til et romvesen eller et steinaldermenneske. Vi kan ikke ta utgangspunkt i at elever sitter med inngående kunnskap om hverken romvesen eller steinaldermennesker, derfor kan denne type mottaker ende opp som et hinder heller enn en hjelp i skrivingen (Kvistad og Utnes, 2019, s.114).

Blikstad-Balas (2018) undersøkte skriveoppgaver gitt på 8.trinn i Norge og fant blant annet at oppgavene veldig ofte ble knyttet til en spesifikk sjanger uten at formålet med teksten ble tydelig. Blikstad-Balas mener dette fører til en forenkling av sjangerne fordi: «[...] skolen i sin iver etter å tydeliggjøre tekstnormer ender opp med å overforenkle og fremstille tekster innenfor en gitt sjanger som langt likere enn de er.» (Blikstad-Balas, 2018, s. 57). Dette kan igjen føre til at tekstene elevene får som modelltekster og tekstene de skriver selv, ikke reflekterer hvordan tekstene lever og fungerer i samfunnet utenfor klasserommet.

Bildet av skriveundervisningen som mangelfull i norske klasserom blir underbygget, men også nyansert i LISA-undersøkelsen (Linking Instruction and Student Achievement) fra 2014/15. 47 skoler deltok i undersøkelsen hvor forskerne filmet undervisningen og analyserte videoene. I tillegg svarte elevene på en spørreundersøkelse om undervisningen. Blikstad-Balas og Roe (2020) analyserte videoene av norsktimene og fant at det forekom både implisitt og eksplisitt skriveopplæring. Skrivning for å vise fagkunnskap, loggskrivning, notatskriving og skriving av lengre tekster, var noe av skriveidaktikken de observerte.

Både skrivning for å vise fagkunnskap og notatskriving forekom ofte. Forskerne fant at disse måtene å jobbe med skrivning på kunne ha hjulpet elevene til å sortere og reflektere over kunnskap, men i den observerte undervisningen dreide det seg i stor grad om skrivning med uklar bruksverdi (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 55). Dette var det flere grunner til. For det første var det ikke selvstendig notatskriving fordi elevene skrev av fra tavla eller lærerens PowerPoint. Avskrift er ikke det samme som notatskriving, Graham kaller det for «writing without composing» (Graham, 2019, s. 280) og peker på at dette ikke er god skriveidaktikk fordi elevene selv ikke former ordene de bruker. For det andre var det nesten alltid uklart hva elevene skulle bruke avskriften til, og aktiviteten endte stort sett opp som skrivning bare for å skrive. Dette gjaldt for både notatskriving og skrivning for å vise kunnskap. Et siste problem var at det manglet retorisk spesifisering. Retorisk spesifisering gir rammer for skrivingen. Dette innebærer at oppgavebestillingen forteller elevene hvem som er mottaker, hva som er formålet med teksten og hvilken skriverolle elevene har (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 52). Selve skrivingen ble sjelden diskutert og fungerte heller som en implisitt del av en overordnet oppgave.

Loggskrivning og skriving av lengre tekster i datamaterialet fra LISA-undersøkelsen, viser god skriveundervisning (Blikstad-Balas og Roe, 2020). Oftest ble loggskrivning satt i sammenheng med vurdering for læring: «For eleven kan loggen virke bevisstgjørende og skape refleksjon om egen læring, og for læreren kan loggskrivningen gi en unik innsikt i hvordan ulike elever har opplevd den samme undervisningen eller oppgaven de har jobbet

med.» (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 54). Loggen gir grunnlag for egenvurdering både for elevene og læreren. Elevene får reflektert over hva de sitter igjen med etter undervisningen og læreren kan evaluere sin egen praksis.

Blikstad-Balas og Roe (2020) trekker særlig frem skriving av lengre tekster som eksempler på solid skriveidaktikk. Til forskjell fra de kortere skriveoppgavene, var det skrivingen som var undervisningens hovedformål når elevene jobbet med lengre tekster. Når det gjelder observasjonene av sjangerspesifikke oppgaver, blir funnene av mangelen på retorisk spesifisering hos Kvistad og Utnes (2019) og Blikstad-Balas (2018), nyansert. Deler av skrivingen knyttet til lengre tekster i LISA-undersøkelsen foregikk over korte tidsrom, ofte bare noen få minutter. Forskjellen var at disse tekstene ble knyttet opp til lengre skriveoppgaver og at elevene møtte tydelige forventninger til hvordan teksten skulle skrives. Formålet med disse tekstene var stort sett at elevene skulle øve seg på spesifikke sjangertrekk, men i disse oppgavene var den retoriske spesifiseringen på plass (Blikstad-Balas og Roe, 2020). Noveller, utdrag fra tekster og leserinnlegg ble brukt som modelltekster, i mange tilfeller var dette autentiske tekster som var tilpasset elevgruppen (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 61). Det er ikke dermed sagt at ikke noen av disse tekstene også bidro til sjangernormeringen som Blikstad-Balas (2018) tidligere pekte på. At skriveundervisningen har varierende kvalitet, er ikke særegent for Norge. Graham (2019) fant det samme i sin gjennomgang av studier fra store deler av verden.

Funnene til Blikstad-Balas og Roe (2020) og Graham (2019) er helt i tråd med funnene til Kvistad og Utnes (2019). Den didaktiske begrunnelsen for å bruke mye tid på skriveoppgaver som ikke gjør det klart hva som er relevant skriving, blir betenkelig når: «[...] det å vise fagkunnskap gjennom skriving er en helt sentral del av det å være skriftkyndig [...]» (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 53.). I tillegg kan denne typen fragmentert skriving komme i veien for utvikling av interesse for skriving (Hidi et. al., 2023). Graham (2019) peker på at lærere med god skrivekompetanse bruker bedre didaktiske metoder og setter av mer tid til skriveundervisning (Graham, 2019, s.283). Derfor mener han at å satse på lærernes skrivekompetanse er en nøkkel til god skriveidaktikk, og at dette må være et samfunnsansvar som går ut over skolen (ibid.).

### **3.4 Hvordan må elevene forholde seg til skrift i arbeidslivet?**

De elevene som velger å gå ut i lære og så videre ut i arbeidslivet må på ulikt vis forholde seg til skrift i sin arbeidshverdag. Karlsson (2006) har gjennomført en etnografisk undersøkelse blant ulike yrkesutøvere for å kartlegge hva slags tekster utøverne møter og hvordan de

forholder seg til tekstene. I undersøkelsene følger hun blant annet en lastebilsjåfør, en førskolelærer, en omsorgsarbeider og en butikkmedarbeider. Hun fant at mengden tekst og måten de måtte forholde seg til tekstene, ikke bare varierte mellom de ulike yrkesgruppene, men også innenfor en og samme arbeidsplass.

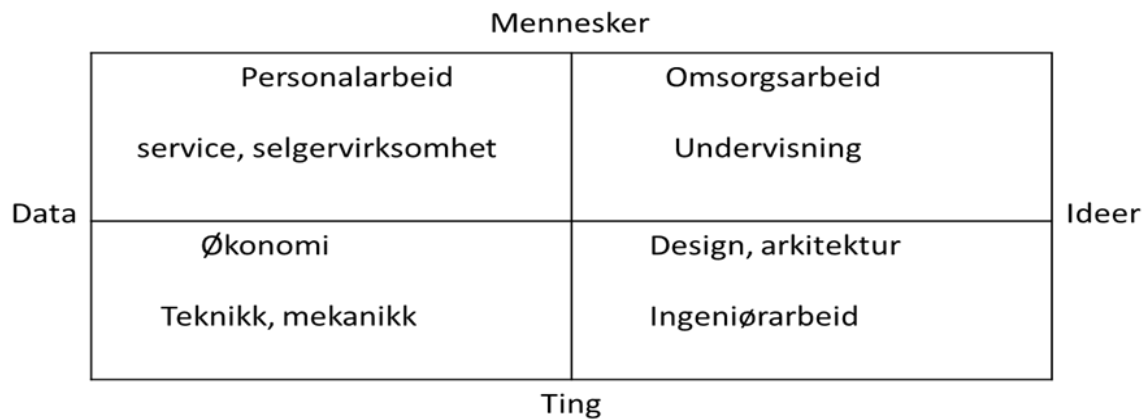
På arbeidsplasser som hadde et tydelig hierarki, økte tekstmengden etter plassering i hierarkiet. Dette kom tydelig frem hos snekkeren Andreas, som måtte forholde seg til arbeidslederens tolkning av tegningene og utføre arbeidet etter muntlige beskjeder fra ham (s. 53). Skriftproduksjonen han stod for selv var beskrivelser av arbeidet han gjennomførte daglig. Disse rapportene måtte han skrive etter at arbeidet var gjennomført fordi: «[...] *man kan inte stå med det där papperet hela tiden bredvid sig i näven för varenda grej man gör.*» (Karlsson, 2006, s. 64). Det var tydelig at Andreas syntes at skrivingen var en slitsom del av arbeidsoppgavene og noe han helst skulle vært foruten.

Selv om tekstmengden varierte, fungerte likevel tekst som en slags ramme rundt arbeidsdagen for alle. Karlsson deler tekstenes funksjoner inn i seks kategorier: orientering, dokumentasjon, problemløsning, formidling, danning og ekstern kommunikasjon (Karlsson, 2006, s. 85). Orientering og dokumentasjon er de to teksttypene som stort sett alltid forekommer. Det kan for eksempel dreie seg om informasjon om lasten som sjåføren skal ta med seg og som hen alltid leser på starten av arbeidsdagen. Eller informasjon om pasienter på pleiehjemmet som skrives inn i en loggbok på slutten av vekten, og som er det første den neste pleieren leser når hen kommer på jobb.

Videre setter Karlsson (2006) de ulike yrkesgruppene opp på to akser som skiller mellom mennesker og ting på den ene siden, og data og ideer på den andre siden (se fig.1). Dette er en grov oppdeling av om yrket hovedsakelig har mennesker eller ting i fokus. Grunnen til at dette er relevant her, er at Karlssons undersøkelser viser at en sann inndeling kan si noe om typer av tekst de ulike gruppene må forholde seg til. For eksempel er tekstene innen omsorgsarbeid og undervisning mer rettet utover mot samfunnet, enn innen mekaniske fag der tekstene ligger nærmere ting og data. Karlsson eksemplifiserer dette ved å trekke frem hvordan pleieren på et sykehjem oppfordrer en beboer til å lese i en historiebok og i avisen og at det henger dikt på oppslagstavlen i fellesrommet. Dette er med andre ord tekster som ikke direkte går inn i yrkesutøvelsen, men kan sies å rette seg mer mot allmenn danning og kultur (s.97).

Mekanikeren bruker mye tekst sammenlignet med en butikkmedarbeider, tekstene hen må forholde seg til er dessuten spesifiserte etter hvilken produsent som står bak produktet det skal arbeides med. Dette innebærer at tekstene er direkte knyttet til yrkesutøvelsen (og

utdanningen) og at mekanikeren er avhengig av kompetanse i å tolke de ulike produsentenes anvisninger. Disse tekstene har ikke den samme allmenndannende kvaliteten som tekstene som leses for barn i en barnehage eller, som nevnt over, på sykehjem.



Figur 1. Typer av arbeid. Hentet fra Karlsson (2006) s.95.

Selv om disse ulikhetene i teksttyper kommer frem i undersøkelsen, er det likevel tekster som skal orientere andre og dokumentere arbeid som brukes mest i yrkesgruppene som Karlsson undersøkte. Tekstene er spesifikke, standardiserte og korte og ofte ført inn i et skjema. Dette gjelder både tekstene som leses og som skrives av personene i løpet av arbeidsdagen (Karlsson, 2006, s. 98). Dessuten er det faste rutiner på hvem som skriver og leser hva og når, og mye av det skriftlige arbeidet er usynliggjort.

I samtaler med studiedeltagerne kom det frem at flere av dem umiddelbart svarte at de ikke skrev i yrket sitt, likevel viste undersøkelsen at de faktisk skrev og forholdt seg til tekst mer enn de selv trodde. Karlsson påpeker at dette henger sammen med hvilket bilde de fleste har av hva som er en prototypisk tekst, og at en ofte ikke regner med kvitteringer og merkelapper når en skal beskrive typer tekster på arbeidsplassen (s. 122). Dette bidrar til at skriving og tekst blir usynliggjort innen visse yrker. At skrivingen blir usynliggjort, henger i stor grad sammen med hvor hierarkisk arbeidsplassen er bygd opp, og om skrivingen har innvirkning på strukturen på arbeidsplassen (Karlsson, 2006, s. 109). Mange av elevene på yrkesfag skal jobbe på denne typen hierarkiske arbeidsplasser hvor skrivingen er usynliggjort.

Karlssons undersøkelse er fra 2006, dette var før den store digitaliseringa vi ser i dag hadde kommet skikkelig i gang. Det er derfor rimelig å anta at skrift på arbeidsplassene ser annerledes ut i dag. Eller gjør den det? Fyhn (2022) har undersøkt såkalte papirløse anleggsplasser i Norge. Det vil si anleggsplasser som arbeider ut fra, og med digitale verktøy.

Han fant at arbeidere innen flere yrkesgrupper viste motstand mot å jobbe med digitale flater både gjennom å si det, og også gjennom å lage egne tegninger ut fra de digitale

modellene. På spørsmål om digitale verktøy svarte en tømrer at: «Nei, dette er for dem med slips, som ikke kan se for seg noen ting ved hjelp av tegninger» (Fyhn, 2022, s. 113). På samme måte som hos Karlsson (2006), er det tydelig at tekstenes status endrer seg oppover i det hierarkiske systemet, også i den digitaliserte byggebransjen.

Digital bygningsinformasjonsmodellering (BIM) blir brukt av blant annet ingeniører og arkitekter for å bygge digitale modeller av byggeprosjekter. Dette kan være for eksempel boligblokker, jernbanelinjer eller motorveier. Verktøyet gjør det mulig å regne mer nøyaktig ut kostnader, ved at fysiske ting i den fysiske verden gjøres om til data. For eksempel vil en fjellknaus kunne gjøres om til volum og antall kilo, og videre til antall lastebillass som må til for å få den fjernet (Fyhn, 2022). Det er åpenbart at dette er et nyttig verktøy for kostnadseffektiv drift. Men for arbeiderne som skal utføre den fysiske delen av jobben, er det ikke alltid at de digitale modellene snakker samme språk som dem. Dels fordi modellene er ideelle, i den forstand at aspekter ved den fysiske verden som BIM ikke «forstår» blir utelatt. Og dels fordi den digitale modellen representerer den ferdige konstruksjonen og ikke et prosjekt som er under konstruksjon (Fyhn, 2022, s.117).

Hos jernbindere kommer dette tydelig frem: «BIM er lettere enn å tegne, men knutepunktene er vanskelige å få til i BIM. Detaljeringsgraden blir for dårlig, så slurves det. Ofte modelleres ikke låsejernet (som må være der), og så blir det ikke med på byggeplassen» (Fyhn, 2022, s. 116). Jernbinderne endte som regel opp med å bruke en blanding av de digitale modellene og tegninger på papir. Fyhn ser på dette som at den digitale tegningen er en projeksjon, mens papirtegningen er en veiviser (Fyhn, 2022, s. 116), og at forskjellen representerer et skille mellom idé og virkelighet. I dette ligger det at BIM og «slipsene» som bruker det usynliggjør jernbindernes kompetanse. I tillegg åpner ikke den digitale modellen opp for at arbeiderne kan legge inn kommentarer eller notere hva de faktisk har gjort, noe de har mulighet til på en papirtegning. Fyhn fant at arbeidslederen på en av byggeplassene lagde egne tegninger oppå de originale arbeidstegningene for å vise en snekker på hvilken måte og i hvilken rekkefølge listene på kledningen skulle monteres (Fyhn, 2022, s. 119). Teksten blir med andre ord brukt for å skape en felles forståelse.

Det finnes selvfølgelig yrkesgrupper som har stor nytte av de digitale modellene. Blant annet kan en maskinfører få modellen opp på skjermen foran seg og se både det fysiske terrenget og modellen samtidig. Her kan også grabben på gravemaskinen kobles opp til modellen med gps sånn at føreren i tillegg kan se hvor i modellen hen befinner seg (Fyhn,2022, s.114). Det er verdt å merke seg at maskinføreren stort sett befinner seg under tak

inne i maskinen og dermed ikke opplever at vær og vind hindrer bruken av smarttelefon eller nettbrett (ibid.).

Hvorfor er dette relevant? For arbeidet til norsklæreren kan funnene til Karlsson og Fyhn peke i retning av hvilke typer skriveoppgaver som er aktuelle for de ulike yrkesfagene. En elev som skal ut og jobbe i butikk, kommer til å møte og produsere helt andre type tekster enn en elev som skal jobbe som tømrer. Her vil ikke en generell yrkesretting av en skriveoppgave nødvendigvis oppleves som like aktuell og interessant for de ulike retningene. I tillegg vil det være ulike ambisjonsnivå og forutsetninger blant elevene i samme klasse. Likevel er det verdt å legge merke til at samtlige av de undersøkte yrkesgruppene hos Karlsson skrev tekster for å dokumentere og orientere. Dette dreier seg om tekster som skrives til kolleger og tekster som skrives til noen utenfor. Tekster som retter seg utover kan for eksempel være informasjon til foreldre om hva barna har gjort i barnehagen i løpet av dagen, eller informasjon til kunder i en butikk (skilt med varenavn, tilbud, kampanjer etc.).

På samme måte var det flere av arbeiderne i Fyhns undersøkelse som brukte tekster for å dokumentere og kommunisere. Selv om det ikke er dette aspektet som først og fremst ble undersøkt av Fyhn, kom det frem at bygglederen brukte egenprodusert tekst for å vise andre på byggeplassen hvordan arbeidsoppgavene skulle utføres. Dette kan peke mot et behov for kunnskap om å gjøre egne tekster forståelige for andre innen disse yrkesgruppene, og er noe som kan tas inn i norskundervisningen.

Dette kapitlet har presentert det teoretiske rammeverket for oppgaven. I neste kapittel går jeg gjennom valg av metode, hvordan spørreundersøkelsen er bygd opp og gjennomført, og hvordan dataene er analysert.



## 4. Metode

I dette kapitlet skal jeg gi en oversikt over metoden som er benyttet i dette prosjektet og på hvilken måte dataen har blitt samlet inn. Jeg vil også beskrive hvordan innsamlet data er analysert.

For å finne svar på hvordan vi kan gjøre skriveoppgaver i norsk mer interessante for elever på yrkesfag, har jeg benyttet kvantitativ tilnærming i form av en spørreundersøkelse. Utformingen av selve spørreundersøkelsen kommer jeg tilbake til senere i dette kapitlet. Spørreundersøkelsen ble gjennomført ved fem ulike videregående skoler i Agder og alle respondentene var elever på Vg2 yrkesfaglig linje og hadde norsk som en del av sin timeplan.

Først redegjør jeg for valg av metode og for hvorfor jeg anser denne tilnærmingen som relevant for min problemstilling. Deretter kommer jeg inn på utvalget av informanter, utvalgets størrelse, hvilke kriterier som ligger til grunn for utvalget og hvordan informantene er rekruttert. Jeg vil så gå grundig gjennom spørreundersøkelsen og hvordan den er designet og hvilke teorier og tanker som ligger til grunn for hvordan den ble utformet, samt hvordan den ble gjennomført. Så vil jeg si noe om hvordan dataene er analysert og om undersøkelsens gyldighet og pålitelighet. Til sist kommer jeg med noen etiske refleksjoner rundt forskningsprosjektet.

### 4.1 Valg av metode

Thrane (2018) trekker frem at formålet med all forskning er å komme frem til ny kunnskap som er sann og at kvantitativ metode er en av flere tilnærminger en forsker kan bruke for å oppnå dette. At forskningen finner noe som er sant, betyr likevel ikke at dette er en evigvarende sannhet, men snarere midlertidig: «[...] frem til nyere forskning viser noe annet.» (Thrane, 2018, s. 19).

Valg av metode avhenger av problemstillingen og hva en ønsker å finne svar på. Jeg har en spørrende problemstilling og er interessert i å finne ut om det finnes statistiske sammenhenger mellom interesse og elevenes valg. Jeg ønsket å få en oversikt over en større gruppe og å kunne si noe generelt om interessen for skriving denne gruppen viser og om det finnes noen sammenhenger mellom interesse og de valgene elevene tar. «[...] spørreundersøkelser er en svært god metode for å få overblikk over en situasjon, fordi man har mulighet for å samle data fra mange mennesker» (Netland og Aa, 2020, s. 69). Derfor er kvantitativ metode godt egnet i dette prosjektet.

Kvalitativ metode kunne ha vært en alternativ tilnærming. En kvalitativ tilnærming legger vekt på å forstå hva intervjuobjektene mener når de svarer på spørsmål (Netland og Aa,

2020, s. 52). Denne metoden gjør det mulig å gå mer i dybden og «komme under huden» på informantene.

Ulempen med en kvantitativ tilnærming er at den ikke åpner for å få avklaringer fra informantene på hvordan de har tenkt når de svarer på undersøkelsen. Det er heller ikke mulig å avdekke om noen av informantene har misforstått enkelte spørsmål eller om de har tenkt gjennom svarene sine. Derfor kunne en blandet tilnærming ha vært en fruktbar løsning. Med denne tilnærmingen kombinerer man en kvantitativ og en kvalitativ metode for å øke undersøkelsens gyldighet (Creswell, 2008). I dette prosjektet kunne det for eksempel vært å gjennomføre intervjuer med et utvalg av respondentene for å gå mer i dybden. Eller at respondentene tok undersøkelsen før et undervisningsopplegg og deretter svarte på undersøkelsen på nytt etterpå, noe som kunne gi indikasjoner på om et spesifikt fokus i skriveundervisningen kan påvirke interessen for skriving. Rammene for en masteroppgave setter begrensinger for hvor omfattende datainnsamlingen kan være, derfor vil denne tilnærmingen falle bort av praktiske hensyn.

## 4.2 Utvalget

Størrelsen på utvalget er bestemt av fra både metodiske og praktiske hensyn. Den praktiske delen går særlig på å rekruttere informanter ved å få skoler til å si seg villig til å delta i studien. Også tidsbruk og rammene for et masterprosjekt legger føringer på hvor stort utvalg det går an å ha. Metodisk er det ikke nødvendigvis sånn at jo flere informanter, dess bedre (Netland og Aa, 2020). Utvalget i denne studien har kommet til i en kombinasjon av det metodiske og det praktiske.

Helt fra starten av dette prosjektet har det vært elevperspektivet jeg har vært ute etter å forske på. Det falt dermed naturlig å spørre elevene direkte heller enn å innhente informasjon fra andre, som for eksempel lærere. Det var yrkesfagelever som har norsk som fag jeg ønsket å kunne si noe om. Siden disse elevene har norsk i andre klasse, ble det denne gruppa jeg har undersøkt.

Det var et mål å få så stor bredde i utvalget som mulig ved at flest mulig av yrkesretningene skulle være representert i utvalget. Her oppstod det noen problemer i forhold til min egen og skolens timeplan, sånn at jeg ikke kunne håndplukke hvilke klasser jeg skulle inn i. Utvalget ble likevel fordelt over flere yrkesretninger. På grunn av feil i kategoriene av yrkesretningene som var oppgitt i spørreskjemaet, kan jeg likevel ikke si noe sikkert om bredden i utvalget, dette kommer jeg inn på når jeg skriver om svakheter i undersøkelsen.

Målet var å få med minimum tre skoler. Det endelige utvalget er hentet fra fem skoler. Disse skolene varierer i størrelse og hvilke linjer de tilbyr. To av skolene sa ja til deltagelse i undersøkelsen ved første henvendelse, mens tre skoler ønsket nærmere informasjon. Det var noe ulikt hvordan de forskjellige skolene formidlet informasjonen videre i organisasjonen. Jeg var ikke inne i alle klassene på alle skolene, fordi dette ikke lot seg gjennomføre enten av praktiske hensyn eller at skolen foretrakk å gjennomføre undersøkelsen selv. På grunn av metodens karakter mener jeg at dette ikke har hatt innflytelse på resultatene.

Det var til sammen 160 informanter som svarte på undersøkelsen. Etter at jeg gikk gjennom de innsamlede skjemaene viste det seg at tre informanter kun hadde åpnet undersøkelsen, men ikke svart. Disse fjernet jeg, og det endelige utvalget endte på 157 respondenter. Av disse 157 er det to som bare har svart delvis på undersøkelsen. Alle informantene er elever ved en yrkesfaglig linje og går Vg2 skoleåret 2023-24.

### 4.3 Generalisering

Et av de klareste eksemplene på generalisering, er politiske meningsmålinger. På tross av et relativt lite utvalg respondenter, kan disse målingene ofte si noe om valget resultatet. Dette er fordi målingene er foretatt blant et sannsynlighetsutvalg. For at et utvalg skal kunne kalles et sannsynlighetsutvalg må vi kunne: «[...] kjenne de ulike populasjonsmedlemmenes sannsynlighet for å bli med i utvalget [...]» og dette er: «[...] en nødvendig betingelse for å kunne benytte statistiske estimeringsmetoder til å anslå graden av usikkerhet ved generalisering fra utvalg til populasjon.» (Kleven, 2002, s. 163). Måten respondentene er valgt ut på i min studie tilsier at utvalget er et ikke-sannsynlighetsutvalg. Med andre ord har ikke alle medlemmene i populasjonen hatt like stor sannsynlighet til å bli valgt ut til å delta i studien (Kleven, 2002, s. 163).

At det er et ikke-sannsynlighetsutvalg innebærer at jeg ikke kan kontrollere om utvalget er balansert i forhold til populasjonen (Netland og Aa, 2020). For at resultatene skal være gyldige utover utvalget, må utvalget være så likt populasjonen som mulig. Siden jeg ikke har mulighet til å kontrollere dette, kan det hevdes at jeg heller ikke kan si at utvalget er representativt (Kleven, 2002). Her understreker likevel Kleven at det er forskeren som definerer hva populasjonen skal være: «[...] *populasjonen er den gruppen av personer som resultatene skal regnes som gyldige for.*» (Kleven, 2002, s. 161). Populasjonen er med andre ord ikke knyttet til befolkningen i Norge generelt. I dette prosjektet vil populasjonen være elever som går andre året på videregående på en yrkesfaglig linje og som har norsk på timeplanen. Denne begrensingen gjør at det kan finnes grunnlag for å trekke skjønsmessige

generaliseringer basert på ikke-sannsynlighetsutvalget. Kleven (2002) peker på at betegnelsen overføring er et bedre begrep enn skjønsmessig generalisering i denne sammenhengen. Overføring blir gjerne brukt i kvalitative studier, men kan også anvendes innen kvantitativ metode for å peke på tendenser og sammenhenger som kommer frem i utvalget og som kan fortelle oss noe om populasjonen (Kleven, 2002, s. 161). Likevel vil alle kontekster alltid være forskjellige, derfor kan spørsmålet om overførbarhet kun besvares gjennom empiriske undersøkelser (Kleven, 2002, s. 172).

## **4.4 Gjennomføring av spørreundersøkelsen**

Målet mitt var at spørreundersøkelsen skulle gjennomføres under så like omstendigheter som mulig. Jeg ønsket først og fremst å komme på skolene selv og være til stede mens elevene svarte på undersøkelsen, dette for å være sikker på at elevene fikk den samme informasjonen før de svarte på undersøkelsen. Ved skole fire og fem var jeg ikke til stede når elevene svarte på undersøkelsen. Her sendte jeg et skriv med informasjon som elevene skulle ha i forkant av undersøkelsen (se vedlegg 2), dette var samme informasjon som jeg ga på de tre første skolene.

Elevene fikk tilgang til undersøkelsen ved å skanne en QR-kode som jeg viste på skjermen foran i klasserommet. Samtlige besvarte undersøkelsen via mobiltelefonen og hele gjennomføringen med informasjon og besvarelse tok i overkant av ti minutter.

## **4.5 Spørreundersøkelsen**

### **4.5.1 Valg av verktøy**

Undersøkelsen er laget og gjennomført i SurveyXact, som er et nettbasert datainnsamlingsverktøy. SurveyXact er plattformen som blir brukt av Universitetet i Agder blant annet for å gjennomføre studentundersøkelser. Jeg hadde med andre ord erfaring med verktøyet som respondent og opplevde det som oversiktlig og trygt å bruke. En stor fordel ved å bruke SurveyXact som verktøy for spørreundersøkelsen, er at svarene fra respondentene blir samlet inn på en egen, ekstern server. Noe som bidrar til å sikre respondentenes personvern ved at data ikke blir lagret på en privat PC. En annen fordel er at data enkelt kan bli overført elektronisk til et analyseprogram. Digital overføring sikrer påliteligheten på en bedre måte enn hvis data hadde blitt lagt inn manuelt fordi metoden reduserer faren for tilfeldige målefeil.

## 4.5.2 Utforming av undersøkelsen

Undersøkelsen består av seks deler som til sammen utgjør 45 spørsmål. Hele spørreundersøkelsen kan leses i vedlegg 1.

Del 1	Bakgrunnsinformasjon
Del 2	2.1 Denne delen kartlegger interesse for yrkesfaget. 2.1 Denne delen kartlegger interesse for yrkesfaglig arbeid
Del 3	3.1 Denne delen kartlegger interesse for skriving 3.1 Denne delen kartlegger interesse for skriveoppgaver
Del 4	Denne delen kartlegger preferanser på tilbakemeldinger fra læreren
Del 5	Interesse for og valg av skriveoppgaver
Del 6	Åpne spørsmål

Tabell 1. Spørreundersøkelsens oppbygging.

Delen som innhenter bakgrunnsinformasjon, består av fire spørsmål. Her oppgir respondentene hvilken linje de går på, om linja er førstevalget og om de har tenkt å ta påbygg eller gå ut i lære. Det er syv spørsmål som kartlegger interesse for yrkesfag og fem spørsmål som kartlegger interesse for yrkesfaglige arbeidsoppgaver. Det er samme antall spørsmål som kartlegger interesse for skriving og interesse for skriveoppgaver. Spørsmålene i del fire kartlegger preferanser for tilbakemeldinger fra læreren på skriveoppgaver, her er det fire spørsmål.

Den femte delen av spørreundersøkelsen består av fem sett med oppgaver. Hvert sett består av to oppgaver, hvor en er norskfaglig og en er yrkesrettet. Her blir respondentene først presentert for ett oppgavesett og skal svare på hvilken av oppgavene de synes er mest interessant, eller om ingen av oppgavene er av interesse. På de neste spørsmålene blir de presentert for det samme oppgavesettet en gang til, men denne gangen skal de velge hvilken av de to oppgavene de ville ha skrevet.

Til slutt i del seks, er det to åpne spørsmål hvor respondentene først kan legge inn hvilken type skriveoppgave de foretrekker å skrive, og så eventuelle kommentarer til undersøkelsen og skriving generelt. Disse to spørsmålene er det frivillig å svare på, mens de resterende spørsmålene må besvares.

Jeg skal nå gå gjennom undersøkelsen del for del og fortelle om grunnlaget for spørsmålenes formulering og hva de er ment å måle.

## Bakgrunnsinformasjon

Del 1 er ment for å hente inn noe bakgrunnsinformasjon og å kartlegge hvilke linjer som er representert i undersøkelsen. I tillegg innhentes det informasjon om respondentene faktisk ønsker å gå yrkesretningen de går, og om de skal ta påbygg eller om de skal ut i lære.

## Interesse

Disse delene presenterer jeg her under ett fordi spørsmålene bygger på det samme grunnlaget. Jeg skal først gå gjennom spørsmålene som handler om interesse for yrkesfag og interesse for skriving. Deretter går jeg gjennom spørsmålene som handler om interesse for yrkesfaglig arbeid og interesse for skriveoppgaver.

Spørsmålene i disse delene er lukka spørsmål som det er obligatorisk å svare på. Svaralternativene er rangert på en 5 poengs Likert-skala (1= helt uenig, 2=litt uenig, 3= verken eller, 4= litt enig, 5= helt enig). En Likert-skala er svaralternativer som er rangert i verdier, men hvor det ikke er mulig å si noe om avstanden mellom verdiene (Johannessen og Tuft, 2022, s. 17). Det gir for eksempel ikke mening å si at *helt enig* er dobbelt så enig som *litt enig*. Rekkefølgen har likevel en logisk rangering i at vi forstår at *helt enig* er mer enig enn *litt enig*.

## Interesse for yrkesfag og interesse for skriving

Undersøkelsens del 2.1 og 3.1 består av spørsmål som skal kartlegge respondentenes interesse for henholdsvis yrkesfaget og skriving.

Spørsmålene er basert på Rotgans (2015) *Individual Interest Questionnaire* (IIQ). Rotgans utviklet dette spørreskjemaet basert på Hidi og Renningers fire faser av interesse (2006) for å kunne måle interesse på tvers av fag. Spørreskjemaet skal fungere som et verktøy som kan bli brukt i flere undervisningssammenhenger. Samtidig skal det også bidra til en mer helhetlig forskning på interesse knyttet til fag i skolesammenheng. Designet på spørreskjemaet er lagt opp slik at tema eller fag kan byttes ut uten at dette påvirker undersøkelsens gyldighet og pålitelighet. Gyldigheten og påliteligheten til spørreskjemaet ble undersøkt gjennom to studier som begge konkluderte med at skjemaet er et gyldig og pålitelig verktøy som kan måle interesse på tvers av fag (Rotgans, 2015).

Det er derfor av stor verdi for min undersøkelse at jeg kunne bruke spørsmål som allerede er testet ut og kontrollert og som har vist seg å måle interesse hos respondentene på en god måte. Spørsmålene jeg bruker for å avdekke interesse er hentet fra Rotgans (2015, s. 73) og oversatt til norsk. Spørsmålene er som følger: 1.«*Jeg er interessert i yrkesfaget mitt*»,

2. «Jeg bruker tid på yrkesfaget mitt på fritiden», 3. «Jeg ser frem til undervisninga i yrkesfaget mitt», 4. «Jeg har vært interessert i yrkesfaget mitt siden jeg var liten», 5. «Jeg ser/hører TV-programmer/serier/podcaster om yrkesfaget mitt», 6. «Jeg kommer til å jobbe med yrkesfaget mitt etter videregående», 7. «Jeg er helt fokusert når jeg leser, ser eller hører noe som handler om yrkesfaget mitt». De samme spørsmålene er brukt om skriving, men her er yrkesfag byttet ut med skriving i spørsmålsteksten.

I arbeidet med oversettelsen møtte jeg på noen utfordringer som resulterte i at de norske spørsmålene ikke er helt identiske med de engelske. I IIQ er spørsmål 3 formulert på denne måten: «I always look forward to my biochemistry lessons, because I enjoy them a lot» Mens spørsmål 7 er formulert på denne måten: «When I am reading something about biochemistry, or watch something about biochemistry on TV, I am fully focused and forget everything around me» (Rotgans, 2015, s. 74). Disse spørsmålene oversatte jeg til: «Jeg ser alltid frem til undervisningen i yrkesfaget mitt fordi jeg liker den veldig godt» Og: «Når jeg leser noe om yrkesfaget mitt, eller ser noe om yrkesfaget mitt på TV, er jeg helt fokusert og glemmer alt rundt meg». Her er det en utfordring at respondentene må forholde seg til to spørsmål, noe som bryter med prinsippet om entydige spørsmål (Kleven, 2002, s. 71). Hvis en respondent må forholde seg til to påstander i det samme spørsmålet, er det vanskelig å vite hvilken av påstandene respondenten egentlig er enig i. Etter nøye vurdering med utgangspunkt i Kleven (2002) endret jeg derfor spørsmålene til: «Jeg ser frem til undervisninga i yrkesfaget mitt» og «Jeg er helt fokusert når jeg leser, ser eller hører noe som handler om yrkesfaget mitt».

I denne endringen ligger det en viss risiko for at jeg ikke lenger kan lene meg på resultatene fra Rotgans undersøkelser, men det var spesielt to hensyn som gjorde at jeg likevel valgte å endre formuleringen på spørsmålene. Det første hensynet var, som nevnt, prinsippet om entydige spørsmål. Undersøkelsen min inneholder såpass mange spørsmål, at jeg ved å ha tvetydige spørsmål kunne risikere at respondentene ville bruke mye tid på å skjønne hva de egentlig svarte på. Netland og Aa (2020) peker på at det er viktig at respondentene opplever undersøkelsen som kognitivt lønnsom sånn at de ikke trekker seg fra testsituasjonen (s. 78). Spørsmål som krever mye fortolkning kan med andre ord føre til at respondentene ikke fullfører undersøkelsen fordi de blir lei (ibid.). Det andre hensynet jeg valgte å ta, var rettet mot gruppa jeg skal undersøke. I mange klasser på yrkesfaglige linjer, kan en anta at et stort antall elever har lave lese- og skriveferdigheter. Derfor ville jeg så langt som mulig unngå komplekse spørsmål med kronglete og tungvinte formuleringer.

En annen utfordringen i oversettelsen, var at de originale spørsmålene inneholdt flere forsterkere som for eksempel *a lot*, *very*, *always* og *fully*. I oversettelsen av noen av spørsmålene, fjernet jeg disse forsterkerordene. For eksempel i spørsmål 1 «*Jeg er interessert i yrkesfaget mitt*», var det i det engelske originalspørsmålet lagt inn *very*, altså veldig. Sånn at den direkte oversettelsen vil være «*Jeg er veldig interessert i yrkesfaget mitt*». I samråd med veileder kom jeg frem til at svaralternativene fra *helt uenig* til *helt enig* i seg selv inneholder forsterkingen og at med det ble det overflødig å ha med *veldig* i spørsmålet. Dette er en skjønnsmessig vurdering jeg har gjort og også dette kan påvirke hvor tungt jeg kan lene meg på Rotgans resultater.

Formålet med disse syv spørsmålene er at svarene respondentene gir, til sammen danner et bilde av hvilken fase av individuell interesse de befinner seg i. I Rotgans undersøkelse viste det seg at: «This outcome suggests that the individual interest students have in a subject, such as biology, is a relatively strong predictor of how willing they are to engage with the subject during a class activity.» (Rotgans, 2015, s. 72).

### **Interesse for yrkesfaglig arbeid og interesse for skriveoppgaver**

Disse to delene av undersøkelsen skal kartlegge den situasjonsbaserte interessen knyttet til oppgaver. Spørsmålene som skal avdekke oppgavespesifikk interesse, er også hentet fra Rotgans (2015, s. 71): 1. «*Jeg vil lære mer om yrkesfaget mitt*», 2. «*Jeg liker å jobbe med yrkesfaget mitt*», 3. «*Jeg forventer å mestre yrkesfaget mitt*», 4. «*Jeg er fullt fokusert og blir ikke distraheret av andre ting mens jeg utfører yrkesfaget mitt (feks jobber i verksted eller ute i praksis)*», 5. «*Yrkesfaget mitt kjeder meg*». De samme spørsmålene brukte jeg om skriveoppgaver, her var «yrkesfaget mitt» byttet ut med «skriveoppgaver».

Jeg støtte på det samme problemet med prinsippet om entydige spørsmål i denne delen av undersøkelsen. Men her gjaldt det bare spørsmål fire. Her gjorde jeg en annen vurdering enn i delene som måler interesse for yrkesfag og for skriving. Jeg gjorde denne vurderingen på bakgrunn av hva spørsmålet beskriver. Spørsmål fire omhandler en fysisk arbeidsprosess og her vurderte jeg formuleringen *og blir ikke distraheret av andre ting* som en relevant forsterker. Den engelske formuleringen av spørsmål fire er: «I am fully focused on this topic; I am not distracted by other things» (Rotgans, 2015, s. 71). I min norske oversettelse valgte jeg å legge til: *(for eksempel jobber i verksted eller ute i praksis)*. Dette la jeg til for å gjøre det klarere hva spørsmålet handler om.

De fem spørsmålene er ment å måle ulike aspekter knyttet til utførelsen av en oppgave. Spørsmål en skal avdekke nysgjerrighet. Spørsmål to skal avdekke glede eller trivsel med



arbeidsoppgaver. Spørsmål tre er knyttet til mestringstro. Spørsmål fire ser på oppmerksomhet. Spørsmål fem skal avdekke kjedsomhet. Antagelsen er at svarene respondentene gir på disse spørsmålene til en viss grad vil korrelere med spørsmålene i del 2.1 og 3.1 (Rotgans, 2015).

Forskjellen fra min undersøkelse til Rotgans originale undersøkelse, er at Rotgans (2015) administrerte undersøkelsen til sine respondenter før og etter et undervisningsopplegg. På den måten fikk han testet skjemaets pålitelighet. Denne fremgangsmåten har ikke jeg mulighet til å kopiere innenfor rammene av dette prosjektet.

### **Preferanser for tilbakemelding fra læreren**

Spørreundersøkelsens fjerde del består av fire spørsmål: 1. «*Jeg vil at læreren skal fortelle meg hva jeg skal skrive om*», 2. «*Jeg endrer på teksten min basert på de tilbakemeldingene jeg får fra læreren*», 3. «*Læreren vet best om teksten min er bra eller ikke*», 4. «*Jeg liker best at læreren forteller meg akkurat hva jeg skal rette på fremfor å si noe om teksten min som helhet*». Disse spørsmålene er basert på artikkelen av Lipstein og Renninger (2007b) og portrettene av elever som skrivere basert på hvilken fase av interesse de befinner seg i. Dette har jeg skrevet om i kapittel 3 om teori og tidligere forskning.

De fire spørsmålene er formulert ut fra en elev som befinner seg i den første fasen av interesse for skriving, altså utløst situasjonsbasert interesse (triggered situational interest) (Lipstein og Renninger, 2007b, s. 123). Disse spørsmålene har jeg tatt med i undersøkelsen for å se om det vil være mulig å si noe om preferansene for tilbakemeldinger som respondentene gir uttrykk for.

### **Skriveoppgavene**

Den femte delen av undersøkelsen, er den delen som er mest krevende med tanke på mengde tekst. Her blir respondentene presentert for par av skriveoppgaver, en som er yrkesrettet og en som er mer rettet mot norskfaget generelt. Det er til sammen fem oppgavepar og hvert par presenteres for respondentene to ganger etter hverandre. Først skal respondentene svare på hvilken av oppgavene de synes er mest interessant. Her kan de velge en av oppgavene, eller «*Ingen av dem er interessante for meg*». På neste spørsmål må de velge hvilken oppgave de ville ha skrevet. Alle de ti oppgavene er hentet fra Utdanningsdirektoratet og er eksamensoppgaver som ble gitt til yrkesfagelever i norsk i 2022 og 2023. Jeg kommer nærmere inn på disse oppgavene i kapittel 5.

Formålet med denne måten å spørre på, er todelt. For det første ønsker jeg å se om det finnes noen sammenheng mellom interesse for henholdsvis yrkesretning og skrivning og hvilken oppgave respondentene velger. For det andre ønsker jeg å se om respondentene som svarer «*Ingen av dem er interessante for meg*» velger å skrive den norskfaglige eller den yrkesrettede oppgaven.

### **Åpne spørsmål**

Spørreundersøkelsens siste del består av to spørsmål som det er frivillig å svare på. 1. «*Er det en type skriveoppgave du foretrekker å jobbe med? Dette spørsmålet er det frivillig å svare på*». 2. «*Er det noe du vil legge til om temaet skrivning eller undersøkelsen? Dette spørsmålet er det frivillig å svare på*». Disse spørsmålene er ment for respondenter som ønsker å tillegge noe utover de andre spørsmålene i undersøkelsen.

### **4.5.3 Svakheter ved undersøkelsen**

Da jeg var inne i den første klassen som skulle ta spørreundersøkelsen, ble jeg gjort oppmerksom på at svaralternativene til spørsmål 1: «*Hvilken linje går du på?*», ikke var presise. Dette kommer av at jeg tok utgangspunkt i hvilke linjer som tilbys på den enkelte skolen jeg skulle til, uten å ta høyde for at elevene på andre året velger yrkesfaglig fordypning. Yrkesretningene som er listet viser med andre ord retningene elevene gikk første året. Flere elever har dermed enten valgt *annet* eller de har valgt linja de gikk første året. Svarene som har kommet inn på dette spørsmålet er med andre ord unøyaktige og jeg har valgt å ikke bruke denne variabelen i analysene av datamaterialet. Denne feilen i spørreskjemaet påvirker ikke oppgavens problemstilling, men det tar bort muligheten til å undersøke om det er variasjon i interesse mellom de ulike linjene.

## **4.6 Operasjonalisering av begreper**

Denne spørreundersøkelsen skal samle empiri om begreper som ikke er direkte observerbare. For at jeg skal kunne finne svar på det jeg spør om, må jeg derfor trekke linjer mellom et teoretisk og et konkret plan. Thrane (2018) deler denne prosessen inn i fire nivåer: Teorinivå, begrepsnivå, variabelnivå og datanivå. De to første nivåene er teoretiske, mens de to siste er empiriske (s. 43). Kleven (2002) kaller dette for operasjonaliseringsproblemet (s. 121). Operasjonalisering ligger mellom begreper som ikke kan observeres og fenomener som kan observeres, det vil si fenomener som indikerer begrepet. Interesse er et begrep vi ikke kan observere, men vi kan se indikatorer hos en person som tilsier at personen har interesse for

noe. Hvis Andreas er ute i timevis og skruer på bilen sin, kan vi anta at han er interessert i å skru på biler. Men vi kan ikke si dette med sikkerhet, derfor vil det heller ikke holde å observere Andreas og så trekke slutningen at Andreas er interessert i å skru bil. Spørsmålet blir hvordan Andreas' interesse kan måles på en pålitelig måte.

Operasjonalisering og pålitelighet og gyldighet, henger tett sammen (Thrane, 2018). Her trekker Kleven (2002) inn begrepsgyldighet som er samsvaret mellom det teoretiske begrepet og måten begrepet er operasjonalisert, eller om vi faktisk klarer å måle det teoretiske begrepet. For å øke begrepsvaliditeten er det nødvendig å måle begrepet på flere variabler i en spørreundersøkelse, fordi hver variabel kun er en indikator på det teoretiske fenomenet (Thrane, 2018). I min undersøkelse har jeg tatt utgangspunkt i Rotgans (2015) spørreskjema *Individual Interest Questionnaire* (IIQ). I dette spørreskjemaet er interesse operasjonalisert over flere variabler som avdekker interesse hos respondentene. Dette har jeg gått grundig gjennom i kapittel 4.7 om hvordan undersøkelsen er utformet. *Interesse* er med dette operasjonalisert på en måte som på forhånd er testet for begrepsgyldighet.

## 4.7 Pålitelighet og gyldighet

Pålitelighet og gyldighet er en viktig del av utformingen og gjennomføringen av kvantitative spørreundersøkelser. Pålitelighet viser til hvorvidt vi kan stole på resultatene vi får. Gyldighet handler om i hvilken grad undersøkelsen måler det den har til hensikt å måle og om hvorvidt vi kan stole på sammenhengene som kommer fram i undersøkelsen. Alle forskningsresultater innehar en viss grad av usikkerhet, derfor må vi spørre: «Hvilke alternative forklaringer er mulige?» (Kleven, 2002, s. 140). Både pålitelighet og gyldighet har vært nevnt flere ganger tidligere i dette kapitlet, derfor er den følgende gjennomgangen ganske kort.

Netland og Aa (2020) viser til særlig to faktorer som kan påvirke hvor pålitelig og gyldig en spørreundersøkelse er. Det første er selve testsituasjonen og det andre er at vi ikke kan vite om respondentene svarer ærlig, eller om de forsøker å manipulere testresultatene (s. 85). Dette aspektet, fortsetter de, har likevel motvekt i at kvantitative undersøkelser ikke belager seg på svarene fra en respondent, men forholder seg til alle svarene som en helhet (ibid.).

Systematiske og tilfeldige målefeil er en trussel mot påliteligheten og gyldigheten til en spørreundersøkelse (Tuft, 2018). Tilfeldige målefeil er for eksempel at respondenter oppgir feil svar eller misforstår spørsmål. Vi kaller disse tilfeldige fordi de ikke danner et mønster (Tuft, 2018, s. 148). Denne type målefeil blir nærmest null ut hvis utvalget er stort nok, noe det er i dette prosjektet. Systematiske målefeil følger et mønster og konsekvensen er

at datamaterialet mister gyldighet. Tuft (2018) viser til at ledende spørsmål er en typisk systematisk målefeil fordi respondentene kan bli påvirket til å svare på en bestemt måte. Et annet tilfelle kan være at spørsmålene måler noe annet enn de er ment å måle, noe de fleste spørreundersøkelser som regel gjør i varierende grad. Dette henger tett sammen med operasjonalisering av begreper.

Et tiltak for å redusere målefeil, er å måle det samme fenomenet flere ganger i en indeks. Det vil si at vi måler det samme på flere variabler og ser på sammenhengen mellom svarene på alle variablene. For eksempel svarer respondentene på flere spørsmål som alle skal måle hvilke preferanser de har for tilbakemeldinger fra læreren. Dessuten er de to største delene av spørreskjemaet, del 2 og 3, basert på et spørreskjema som allerede er gyldighet- og pålitelighetstestet. Det vil si at det allerede er konkludert med at disse spørsmålene i stor grad måler det de skal (Rotgans, 2015). Å benytte variabler som andre har utviklet og testet, øker undersøkelsens gyldighet (Thrane, 2018, s. 49).

For å øke påliteligheten har jeg brukt SurveyXact som innsamlingsverktøy. Med digitale løsninger synker risikoen for feil betraktelig sammenlignet med om jeg skulle ha gjennomført undersøkelsen på papir. SurveyXact lar deg eksportere filene til analyseprogrammet IBM SPSS *statistics* (heretter SPSS), dette øker påliteligheten fordi filene kopieres av programmet og ikke legges inn manuelt. For å sikre dette ytterligere, gikk jeg nøye gjennom datamaterialet i SPSS for å sjekke at det ikke hadde kommet inn noen feil.

## 4.8 Kvantitativ analyse

Poenget med dataanalyse er å kunne si noe om sentrale mønstre i helheten. For å se disse mønstrene må datamaterialet forenkles. Forenklingsprinsippet går ut på å komprimere observasjonene og oppsummere dem (Tuft, 2018).

Etter at spørreundersøkelsen var gjennomført ved de aktuelle skolene, lukket jeg undersøkelsen for respondenter og laget meg en rask oversikt i SurveyXact. Deretter eksporterte jeg datasettet til SPSS. SPSS står for «Statistical Package for the Social Sciences» og er et program som brukes til statistisk analyse av kvantitative data. SPSS er mye brukt innen samfunnsvitenskap, men er ikke like mye brukt i masteroppgaver i nordisk. I min undersøkelse anser jeg SPSS som et effektivt verktøy fordi det gir mulighet til å raskt avdekke sammenhenger som finnes i datamaterialet. Dessuten snakker programmet samme «språk» som programmene i Microsoft Office, noe som gjør det enkelt å overføre tabeller og diagrammer og behandle dem i Excel og Word.

SPSS gir flere muligheter for å analysere data på ulike nivåer. I denne undersøkelsen har jeg brukt deskriptive analyser, korrelasjonsanalyser og krysstabeller. Deskriptive analyser gir en oversikt over hvor mange svar som finnes innen hver verdi på variablene, og er altså kun beskrivende. Korrelasjonsanalyser undersøker om det finnes sammenhenger mellom svarene på to eller flere variabler. Krysstabeller egner seg for å få en oversikt over sammenfallende svar innen hver kategori når to eller flere variabler sammenlignes.

Jeg delte spørsmålene i undersøkelsen inn i seks deler, som jeg beskrev inngående i kapittel 4.5. Jeg har gjennomført analysene etter samme inndeling. Først så jeg på variablene innenfor hver av de seks delene hver for seg. I tillegg så jeg på delen som kartlegger interesse for yrkesfag og delen som kartlegger interesse for skriving, hver for seg. Denne inndelingen av datamaterialet gjorde det lettere å få oversikt.

Etter at de første analysene var gjennomført, ble det klart at jeg måtte foreta en metodetriangulering og analysere oppgavetekstene i del 5 av undersøkelsen mer inngående. Dette fordi jeg ikke fant noen sammenheng mellom interesse for yrkesfaget eller interesse for skriving og hvilke oppgaver som respondentene valgte. Siden både de norskfaglige, men særlig de yrkesfaglige oppgavene varierer i sjanger og grad av yrkesretting, så jeg det som helt nødvendig å kategorisere oppgavene tydeligere for da å se om det er noen sammenheng i hvilke oppgaver som blir valgt vekk.

#### **4.8.1 Variabel, verdi og målenivå**

For å forstå kvantitativ analyse er det noen grunnleggende begreper som det er viktig å ha kjennskap til. Jeg skal nå gi en kort forklaring på de viktigste begrepene som jeg bruker i analysene i kapittel fem.

Når spørsmålene fra spørreundersøkelsen eksporteres til SPSS, blir disse kalt for variabler. Svaralternativene til hvert spørsmål blir kalt for verdier. Når vi snakker om verdien på en variabel betyr det altså hvilket svaralternativ som er gitt på spørsmålet. Hvis vi for eksempel ser på variabelen «*Jeg er interessert i yrkesfaget mitt*» har den verdiene *helt uenig*, *litt uenig*, *verken eller*, *litt enig* og *helt enig*. I SPSS blir verdiene omkodet til tall, sånn at det blir mulig å utføre analyser.

Variabelens målenivå bestemmer hvilke typer analyser vi kan foreta. Jo høyere målenivå, dess flere analysemuligheter åpner seg (Johannessen og Tufte, 2022). I tillegg er det et skille mellom kategoriske variabler og kontinuerlige variabler. Kategoriske variabler har verdier som kan klassifiseres og settes i gjensidig utelukkende kategorier, som for eksempel kjønn. Det betyr at det er meningsløst å si at den ene verdien er høyere enn den andre, det

eneste som måles er at noe er forskjellig (Kleven, 2002). Nominalnivå er det laveste målenivået, og den eneste meningsfulle analysen av disse er å plassere dem i kategorier og å si noe om fordelingen i kategoriene. De innledende spørsmålene i min undersøkelse er derfor kategorisert som variabler på nominalnivå. Spørsmålene om skriveoppgavene er også kategorisert som variabler på nominalnivå.

Ordinale variabler har verdier som kan rangeres, men hvor intervallene mellom verdiene ikke har eksakt avstand (Tuft, 2018). Likert-skala variabler, som er brukt i denne undersøkelsen, er klassifisert som ordinale variabler. Verdiene fra *helt uenig* til *helt enig* uttrykker hvilken posisjon respondentene stiller seg i forhold til en påstand. Det er meningsløst å si at for eksempel *helt enig* er dobbelt så enig som *litt enig*.

Kontinuerlige variabler har verdier som forteller noe om mengde eller gradering. I prinsippet er dette variabler med tallverdier som det gir mening å regne med, som for eksempel alder eller vekt (Johannessen og Tuft, 2022). I mitt materiale er det ingen variabler som egentlig befinner seg på disse to øverste nivåene, men i analysene blir de ordinale variablene behandlet som om de skulle vært kontinuerlige. Dette kan vi gjøre når variablene har fem eller flere verdier, og vi gjør det for å kunne foreta mer avanserte analyser (Johannessen og Tuft, 2022).

#### **4.8.2 Beskrivende statistikk**

Univariate analyser er analyser av en og en variabel (uni = en) og egner seg til å få en innledende oversikt over datamaterialet. Dette er viktig av flere grunner. Å se på en og en variabel kan gi en enkel og klar innsikt i hvordan svarene fordeler seg. Dette er mindre komplekst enn å sammenligne flere variabler. Beskrivende statistikk av variablene kan i tillegg avsløre tendenser i resultatfordelingen som det kan være interessant å se nærmere på med mer avanserte analyser (Kleven, 2002).

Vanligvis starter vi med å sette opp frekvensfordelingen på variablene. En frekvensfordeling viser antallet respondenter som har valgt hver verdi, se eksempel i tabell 2.

<b>Jeg er interessert i yrkesfaget mitt</b>					
		Frekvens	Prosent	Gyldig prosent	Kumulativ prosent
Valid	Helt uenig	7	4,5	4,5	4,5
	Litt uenig	6	3,8	3,8	8,3
	Verken eller	9	5,7	5,7	14,0
	Litt enig	42	26,8	26,8	40,8
	Helt enig	93	59,2	59,2	100,0
	Total	157	100,0	100,0	

Tabell 2. Frekvensfordeling «Jeg er interessert i yrkesfaget mitt».

Tabell 2 viser både frekvens, eller antall respondenter som har gitt det gjeldende svaret, og hvor stor prosent av utvalget dette utgjør. Tuft (2018) peker på at utvalget må være tilstrekkelig stort for at det skal være hensiktsmessig å vise prosentfordelingen, aller helst bør utvalget ha minst 100 enheter (s. 48). Utvalget mitt på 157 enheter egner seg derfor til denne type fremstilling. Resultatene av de innledende analysene kan peke i retning av hvilke variabler det vil være fruktbart og interessant å undersøke videre med mer avanserte analyser.

#### 4.8.4 Korrelasjonsanalyser

Korrelasjonsanalyse er en statistisk metode som brukes til å måle styrken og retningen av sammenhengen mellom to eller flere variabler. Korrelasjonsanalyse er nyttig for å forstå sammenhengen mellom variabler og er mye brukt innen samfunnsvitenskapelige undersøkelser. Analysemetoden avdekker mønstre og kan være en hjelp til å forstå årsakssammenhenger. Det er viktig å huske at korrelasjon ikke nødvendigvis betyr årsakssammenheng; selv om to variabler er korrelerte, betyr det ikke nødvendigvis at den ene forårsaker den andre.

Korrelasjon viser med andre ord variasjon og samvariasjon mellom variabler (Johannesen og Tuft, 2022, s. 89). Den vanligste måten å avdekke korrelasjon på, er å beregne korrelasjonskoeffisienten. Denne koeffisienten er en numerisk verdi som indikerer hvor nært relaterte to variabler er. Lav verdi indikerer liten sammenheng, mens høy verdi indikerer sterk sammenheng. *Pearsons produkt-moment-korrelasjon* (Pearsons r) er et mye brukt korrelasjonsmål (ibid.) Pearsons r måler sammenhengen mellom variabler og hvor sterk

denne sammenhengen er. Koeffisienten er standardisert og varierer mellom -1 og +1, der -1 indikerer perfekt negativt sammenfall (når den ene variabelen øker, reduseres den andre), +1 indikerer perfekt positivt sammenfall (når den ene variabelen øker, øker den andre), og 0 indikerer at det ikke finnes noen sammenheng (Johannessen og Tufte, 2022, s.94). Det er vanlig å si at en korrelasjon er svak hvis Pearsons r er mellom 0-0,3, middels hvis den er 0,3-0,5 og sterk dersom den er >0,5 (Johannessen og Tufte, 2022, s. 94).

Signifikansnivå viser til hvor sannsynlig det er at en korrelasjon er tilfeldig og om nullhypotesen stemmer. Hvis en sammenheng er signifikant innen 0,01 nivå betyr det at det er 1% sjanse for at vi avviser nullhypotesen selv om den er sann. Når en sammenheng er signifikant innen 0,5 nivå, betyr det at det er 5% sjanse for at vi avviser en sann nullhypotese. Nullhypotesen er alltid at det ikke finnes noen sammenheng (Tufte, 2018, s. 165).

#### **4.8.5 Krysstabeller**

Bivariat analyse undersøker sammenhengen mellom to variabler ( $b_i = t_o$ ). Når variablene som skal analyseres er kategoriske, kan krysstabeller være en god måte å presentere resultatene på (Johannessen og Tufte, 2022). Krysstabeller gjør det mulig å sammenligne kategorier og kan gi god oversikt når variablene ikke har for mange verdier (Tufte, 2018). I SPSS kan krysstabeller fremstilles som stolpediagram. Mine tabeller vil fremstilles på denne måten.

### **4.9 Etiske betraktninger**

Det er flere etiske hensyn å ta når en skal forske, og da særlig når forskningen involverer personer. Samtykke, konfidensialitet og tillit er tre viktige punkter å tenke på før en forskningsprosess settes i gang (Silverman 2016). Mens Netland og Aa (2020) i tillegg trekker frem at vi må vite hvor vi skal med forskningen vår og at vi skal beskytte dem vi forsker på mot skade (s. 73). I denne delen av kapittelet skal jeg komme inn på hvordan jeg har tatt hensyn til disse punktene i dette prosjektet.

Samtykke i en forskningssammenheng, dreier seg oftest om informert samtykke (Silvermann, 2016, s. 32). Dette innebærer at informantene skal vite hva de er med på og hva data som samles inn skal brukes til. At vi ber om samtykke innebærer da samtidig at det er frivillig å delta i forskningen og at informantene skal informeres om dette. Netland og Aa (2020) påpeker at det kan oppstå etiske dilemma når datainnsamlingen foregår i en klasseromssituasjon fordi noen andre har gitt samtykke på vegne av elevene før elevene selv gir sitt samtykke. I mitt tilfelle fikk elevene muntlig beskjed om at det var frivillig å delta i undersøkelsen før jeg ga dem tilgang til undersøkelsen. Grunnen til at jeg ønsket å være til



stede på skolene under gjennomføringen var for å sikre at dataene ble samlet inn under så like forhold som mulig. I dette ligger også den informasjonen elevene fikk før de startet på undersøkelsen. På skolene som gjennomførte undersøkelsen uten meg, sendte jeg derfor et informasjonsskriv som elevene fikk opplest før de svarte på undersøkelsen.

I klassene jeg var inne i opplevde jeg ikke at noen ga uttrykk for at de ikke ville delta. På den andre siden talte jeg elevene i hvert klasserom jeg var inne i og sammenlignet med antall respondenter på undersøkelsen, og her var det et avvik på to. I tillegg var det tre personer som har åpnet undersøkelsen, men ikke besvart. Det er også to respondenter som bare delvis har svart på undersøkelsen. Netland og Aa (2020, s. 78) trekker frem at om respondenter for eksempel opplever en undersøkelse som meningsløs eller lite aktuell for dem, så kan det hende at de velger å ikke fullføre undersøkelsen. Dette kan også indikere at situasjonen i klasserommet med både meg og læreren til stedet gjorde at deltakelsen ikke opplevdes som frivillig.

Konfidensialitet eller anonymitet har jeg tatt hensyn til ved at jeg ikke har hentet inn personopplysninger om respondentene. «En personopplysning er enhver opplysning som kan knyttes til en person, enten direkte eller indirekte – ved at man sammenstiller forskjellige opplysninger.» (Sikt, u.å). Spørreskjemaet er laget i SurveyXact, som er en digital tjeneste som ikke lagrer respondentenes IP-adresser. Svarene som blir gitt kan derfor ikke spores tilbake til hverken den enkelte respondenten eller skolen hvor respondenten er elev. I tillegg har jeg ikke oppgitt hvilke skoler som er med i studien.

Tillit handler om å behandle personene som deltar i forskningen med respekt og være ærlig om hva forskningen skal brukes til. I dette ligger også at informantene skal beskyttes mot skade (Netland og Aa, 2020, s.73). Dette kan bety flere ting. Å beskytte mot skade kan blant annet være å nøye veie hvilke opplysninger som er nødvendige å ha for å svare på problemstillingen. Noen ganger trenger vi inngående bakgrunnsvariabler for å finne ut av det vi søker, og da må hensynet til personvern stå helt i forgrunnen. I mitt prosjekt har jeg vurdert at jeg ikke trenger bakgrunnsvariabler som for eksempel kjønn, karaktersnitt, foreldres utdanningsnivå og bosted fordi denne informasjonen ikke er interessant opp mot min problemstilling. Målet mitt er å få et overblikk over utvalget som helhet og denne typen personopplysninger vil ikke tilføre nødvendig informasjon. Å beskytte mot skade kan også bety å ikke spørre om ting som kan stigmatisere respondentene eller belaste dem på annen måte. Tillit handler også om at respondentene opplever at data de gir fra seg behandles på den måten som har blitt oppgitt, og at informasjonen brukes til det oppgitte formålet (Silverman, 2016, s. 33).

I tillegg til dette, er det å ha et bevisst forhold til forskerrollen en del av det forskningsetiske aspektet. Kleven (2002) trekker her frem hvor viktig det er å se seg selv i den kulturelle og samfunnsmessige konteksten vi befinner oss. Det er ikke mulig å frikoble forskning fra konteksten den blir utført i og derfor kan den heller aldri bli helt objektiv (Netland og Aa, 2020, s. 14). Jeg har gått inn i dette prosjektet med mine antagelser om hvordan elever på yrkesfag er, og også med hypoteser om hva jeg kommer til å finne. Derfor er det, som både Kleven (2002) og Silvermann (2016) påpeker, viktig å være bevisst på at jeg som person kan ha påvirkning på de svarene jeg får. I en kvalitativ forskningssituasjon kan dette for eksempel være at intervjueren opptrer på en måte som påvirker hvordan informantene svarer (Silvermann, 2016).

Ved bruk av kvantitativ metode er det først og fremst formuleringen på spørsmålene som stilles, som kan påvirke svarene (Kleven, 2002, s. 71). Det er derfor viktig å være kritisk til utformingen av spørsmålene og passe på at de ikke er ledende. Dette har jeg skrevet om i kapittel 4.5 som omhandler selve spørreundersøkelsen. I dette prosjektet har jeg likevel hatt mulighet til å påvirke respondentene fordi jeg ved tre av skolene var til stede når elevene svarte på undersøkelsen. For at påvirkning skulle forekomme i minst mulig grad, hadde jeg en gjennomgang med meg selv om hvordan jeg skulle reagere på eventuelle kommentarer eller spørsmål fra elevene og svare på eventuelle spørsmål. Her bestemte jeg meg for å forholde meg så nøytral som mulig og ikke gå inn i diskusjoner. Jeg var bevisst på at jeg var ute etter elevenes personlige mening, og ikke hva de tenkte at jeg eller læreren ønsket at de skulle mene.

Det jeg på den andre siden ikke kunne styre, var hvilke kommentarer elevene kom med til hverandre. I to av klasserommene var det et par elever som kom med svært negative synspunkter omkring skrivning og skriveoppgaver. På tross av at dette kan ha påvirket de andre elevene til å svare mer negativt på enkelte spørsmål, valgte jeg å ikke gå mer inn på dette annet enn å understreke at jeg ville ha deres personlige mening.

Det siste jeg skal komme inn på her, er etterrettelighet. Netland og Aa trekker frem transparens og selvrefleksivitet som viktige deler av et prosjekts etterrettelighet (2020, s.15). Transparens innebærer å opplyse om hvordan forskningen er utført og vise dette på en tydelig måte. Mens selvrefleksivitet handler om å være bevisst hvordan en selv påvirker forskningen. Disse grepene kan være med på å øke påliteligheten til prosjektet (Netland og Aa, 2020, s. 15). I dette kapitlet har jeg derfor arbeidet mot å gi en grundig og systematisk gjennomgang av hele prosessen og metodevalgene jeg har gjort.

I neste kapittel vil jeg presentere funnene fra spørreundersøkelsen.

## 5. Funns

I dette kapitlet skal jeg gå gjennom de viktigste funnene fra spørreundersøkelsen. Først gir jeg en beskrivende oversikt over materialet, før jeg går videre med korrelasjonsanalyser og krysstabellanalyser.

### 5.1 Beskrivende statistikk av interesse

De innledende analysene av variablene som måler interesse for yrkesfag har jeg foretatt på en og en variabel. Diagram 1 viser frekvensfordelingen på variabelen «*Jeg er interessert i yrkesfaget mitt*» satt inn i et stolpediagram. Her kommer det tydelig frem hvordan svarene ligger konsentrert rundt *helt enig* og *litt enig*. Diagrammet viser at det er 93 respondenter (59 %) som svarer *helt enig*, mens det kun er 7 (5 %) som svarer *helt uenig*. Til sammen er det 135 respondenter (86 %) som svarer positivt på spørsmålet.

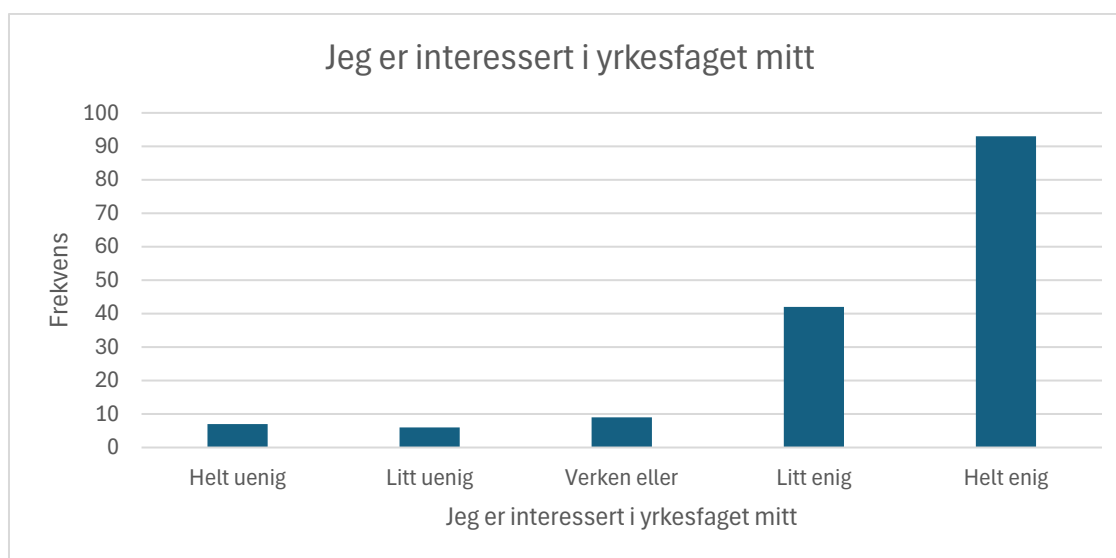


Diagram 1. Frekvensfordeling «*Jeg er interessert i yrkesfaget mitt*».

Fordelingen på de andre variablene som måler interesse for yrkesfag er nokså lik som fordelingen i diagram 1. To unntak er variablene «*Jeg har vært interessert i yrkesfaget mitt siden jeg var liten*» og «*Jeg ser/hører TV-programmer/serier/podcaster om yrkesfaget mitt*». Disse har en flatere fordeling som er fremstilt i diagram 2. Her ser vi at det er alternativene *verken eller* og *litt enig* som skårer litt høyere enn de andre med henholdsvis 37 respondenter (24 %) og 38 respondenter (24 %). Men som diagrammet viser er det ikke snakk om store forskjeller i fordelingen.

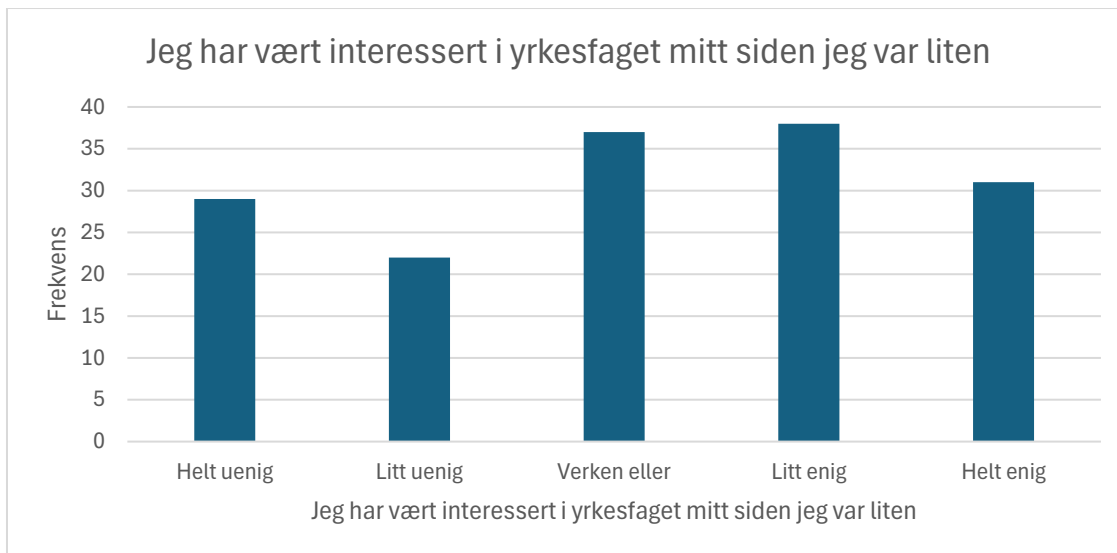


Diagram 2. Frekvensfordeling «Jeg har vært interessert i yrkesfaget mitt siden jeg var liten».

### 5.1.2 Interesse for skriving

De innledende analysene av variablene som måler interesse for skriving viser at svarene konsentrerer seg rundt svaralternativene *helt uenig* og *litt uenig* på alle variablene. I diagram 3 kan vi se at svarene på variabelen «Jeg er interessert i å skrive» er konsentrert rundt de negative svaralternativene. Det er 65 respondenter (41 %) som har svart *helt uenig*, mot 8 (5 %) som har svart *helt enig*.

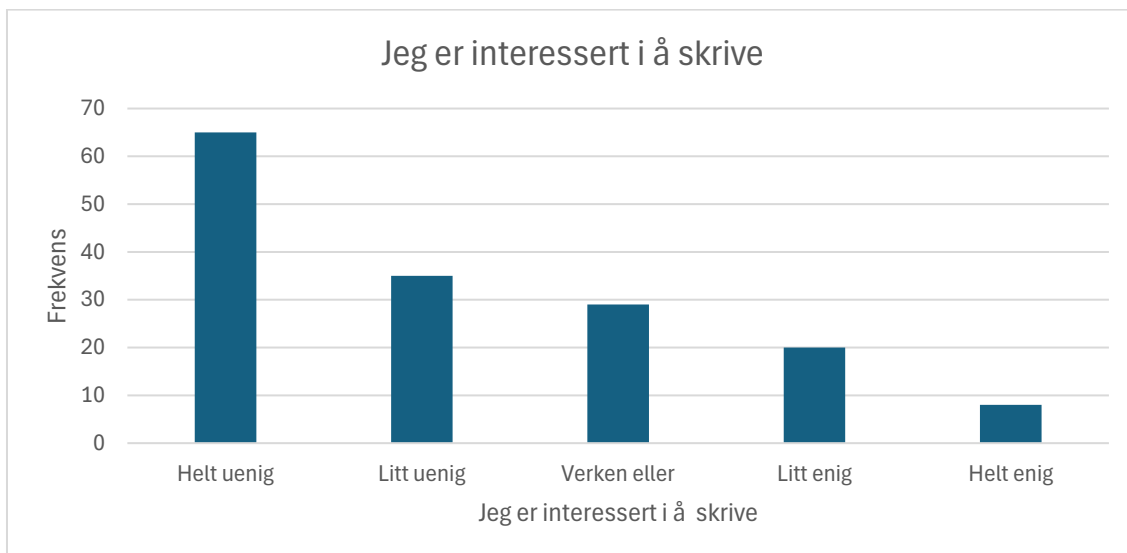


Diagram 3. Frekvensfordeling «Jeg er interessert i å skrive».

Frekvensfordelingene i denne delen av datasettet ligner hverandre. Diagram 3 og 4 fungerer derfor som et eksempel for de andre variablene. I diagram 4 ser vi en fremstilling av variabelen «Jeg kommer til å skrive mye etter videregående». På denne variabelen er det 73 respondenter (47 %) som svarer *helt uenig*. Til sammen er det 103 respondenter (66 %) som

svarer negativt. Det er bare 6 respondenter (4 %) som er *helt enig* i påstanden, mens 22 respondenter (14 %) har svart *litt enig*. Det er 26 respondenter (17 %) som svarer *verken eller*.

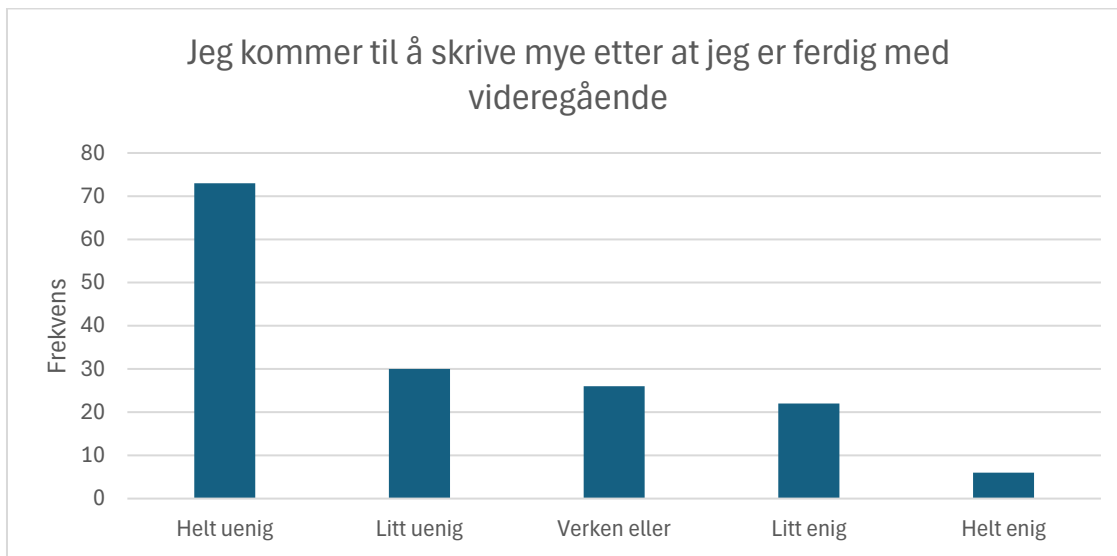


Diagram 4. Frekvensfordeling «Jeg kommer til å skrive mye etter at jeg er ferdig med videregående».

### 5.1.3 Interesse for yrkesfaglig arbeid

Analysene viser at interessen for yrkesfaglige arbeidsoppgaver er høy. Diagram 5 viser frekvensfordelingen på variabelen «Jeg liker å jobbe med yrkesfaget mitt». Denne fungerer som eksempel på fordelingen på de andre variablene som måler interesse for yrkesfaglig arbeid. Det er 86 respondenter (55 %) som svarer at de er *helt enig*, og 41 (26 %) som svarer *litt enig*. Til sammen er det 126 elever (81 %) som svarer positivt, mens kun 6 personer (4 %) sier at de er *helt uenig* i påstanden.

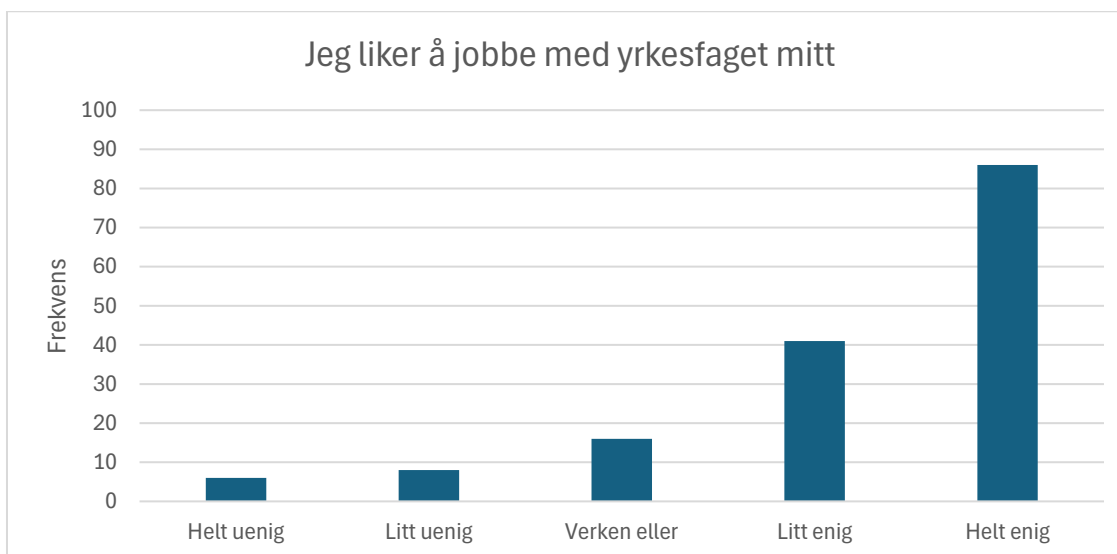


Diagram 5. Frekvensfordeling «Jeg liker å jobbe med yrkesfaget mitt».

### 5.1.4 Interesse for skriveoppgaver

Verdiene på variablene som omhandler interesse for skriveoppgaver har varierende fordeling. Variabelen «*Jeg liker å jobbe med skriveoppgaver*» viser samme mønster som variablene som omhandler generell skriving. I diagram 6 ser vi at det er 69 respondenter (44 %) som sier seg *helt uenig* i påstanden, mot 6 (4 %) som er *helt enig*.

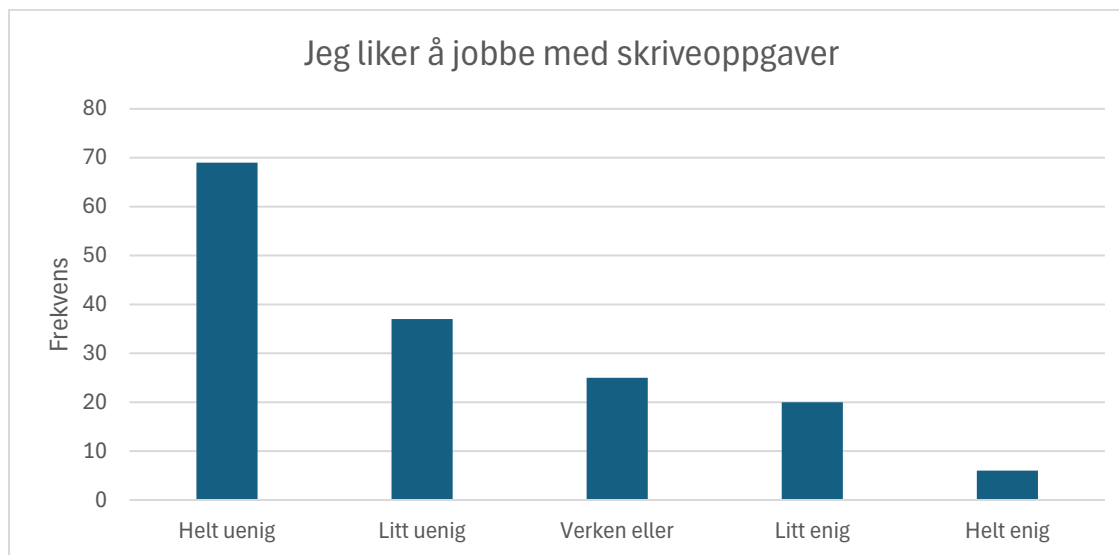


Diagram 6. Frekvensfordeling «*Jeg liker å jobbe med skriveoppgaver*».

Hvis vi ser på variabelen «*Jeg vil lære å bli bedre til å skrive*» i diagram 7, har den en mer jevn fordeling. På denne variabelen er det verdien *litt enig* som har høyest skår med 45 respondenter (29 %). Fremdeles er det få som svarer *helt enig*, selv om 16 respondenter (10 %) er høyere enn på de andre variablene.

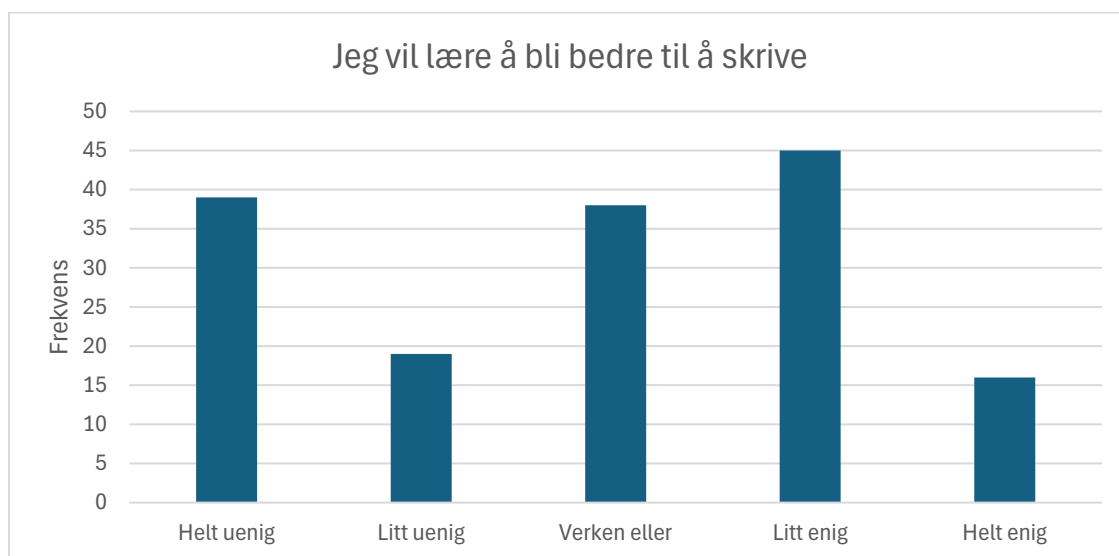


Diagram 7. Frekvensfordeling «*Jeg vil lære å bli bedre til å skrive*».

## 5.2 Tilbakemeldingspreferanser

På variablene som måler preferanser for tilbakemeldinger fra læreren, ligger svarene konsentrert rundt *verken eller* og *litt enig*. Fordelingen mellom de to alternativene er nokså jevn. I diagram 8 vises en frekvensfordeling over variabelen «Læreren vet best om teksten min er bra eller ikke». Her ser vi at det er 32 respondenter (20 %) som er *helt enig* i påstanden. De fleste har svar *verken eller*, her er det 42 respondenter (27 %). I andre enden er det 17 respondenter (11 %) som er *helt uenig*, mens 28 respondenter (18 %) har svart *litt uenig*. Til sammen er det altså 45 elever (37 %) som mener at læreren ikke nødvendigvis kan si om teksten deres er bra eller ikke.

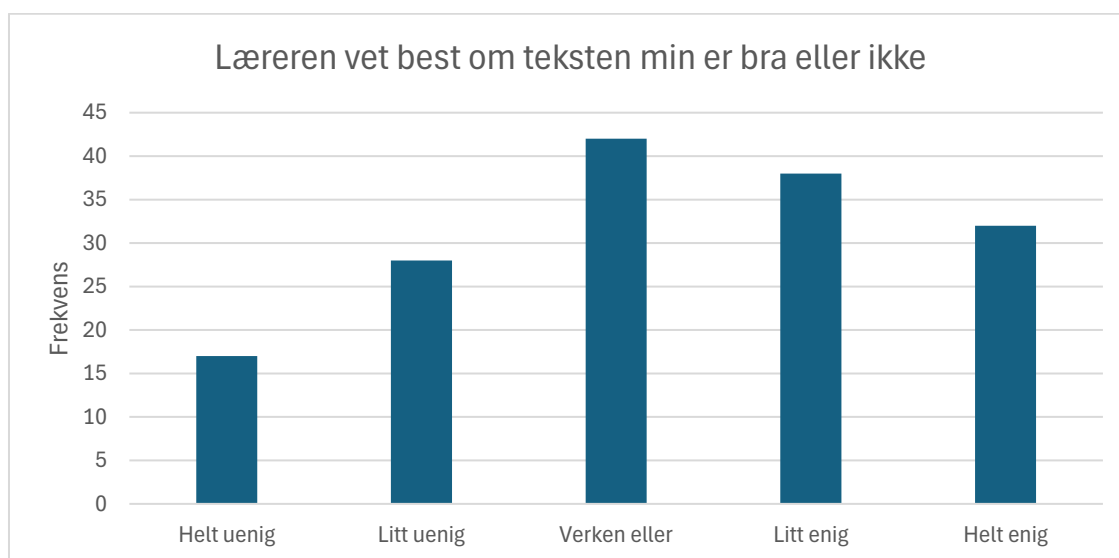


Diagram 8. Frekvensfordeling «Læreren vet best om teksten min er bra eller ikke».

## 5.3 Korrelasjonsanalyser

På bakgrunn av de beskrivende analysene foretok jeg korrelasjonsanalyser av variablene som måler interesse for yrkesfag og variablene som måler interesse for lesing. Først sjekket jeg for korrelasjon innen hvert område hver for seg, før jeg så etter sammenhenger på tvers av yrkesfag og skriving.

Jeg har valgt å vise sammenhengene ved hjelp av krysstabeller som er visualisert i stolpediagram. En krysstabell inneholder veldig mye informasjon i form av tall, og kan være utfordrende å lese. Derfor fremstiller jeg krysstabellene i stolpediagram for å gjøre informasjonen mer tilgjengelig. I stolpediagrammene vises kun antall svar, svarene i prosent kan leses i Vedlegg 3: Krysstabeller.

Krysstabellene gir ikke informasjon om sammenhengene på samme måte som en korrelasjonsanalyse, men en krysstabell viser hvor mange av svarene som sammenfaller innen

hver verdi. Derfor egner disse seg godt som visualisering av sammenhenger som allerede er bekreftet i en korrelasjonsanalyse.

### 5.3.1 Interesse for yrkesfag

Som forventet viser korrelasjonsanalysene av variablene som måler interesse knyttet til respondentenes yrkesfag, at det er en sammenheng mellom verdiene på variablene. Det er kun positiv korrelasjon, men det er variasjon i styrken på sammenhengen.

«Jeg er interessert i yrkesfaget mitt» er variabelen med sterkest korrelasjon til de andre variablene. Spesielt sterk er sammenhengen med «Jeg kommer til å jobbe med yrkesfaget mitt etter videregående» Pearsons  $r = 0,616$  (signifikant på 0,01-nivå). Dette gjelder også de to variablene «Jeg bruker tid på yrkesfaget mitt på fritiden» Pearsons  $r = 0,557$  (signifikant på 0,01-nivå) og «Jeg ser frem til undervisninga i yrkesfaget mitt» Pearsons  $r = 0,510$  (signifikant på 0,01-nivå).

Den sterke korrelasjonen indikerer at det er en betydelig sammenheng mellom disse variablene. Med andre ord betyr det at de som viser interesse for yrkesfaget sitt, også er mer tilbøyelige til å bruke tid på yrkesfaget på fritiden, at de oftere ser frem til undervisninga, og at de ser for seg å jobbe med yrkesfaget sitt etter videregående. Sammen viser sammenhengene i denne delen at et stort antall elever har høy interesse for yrkesfaget sitt.

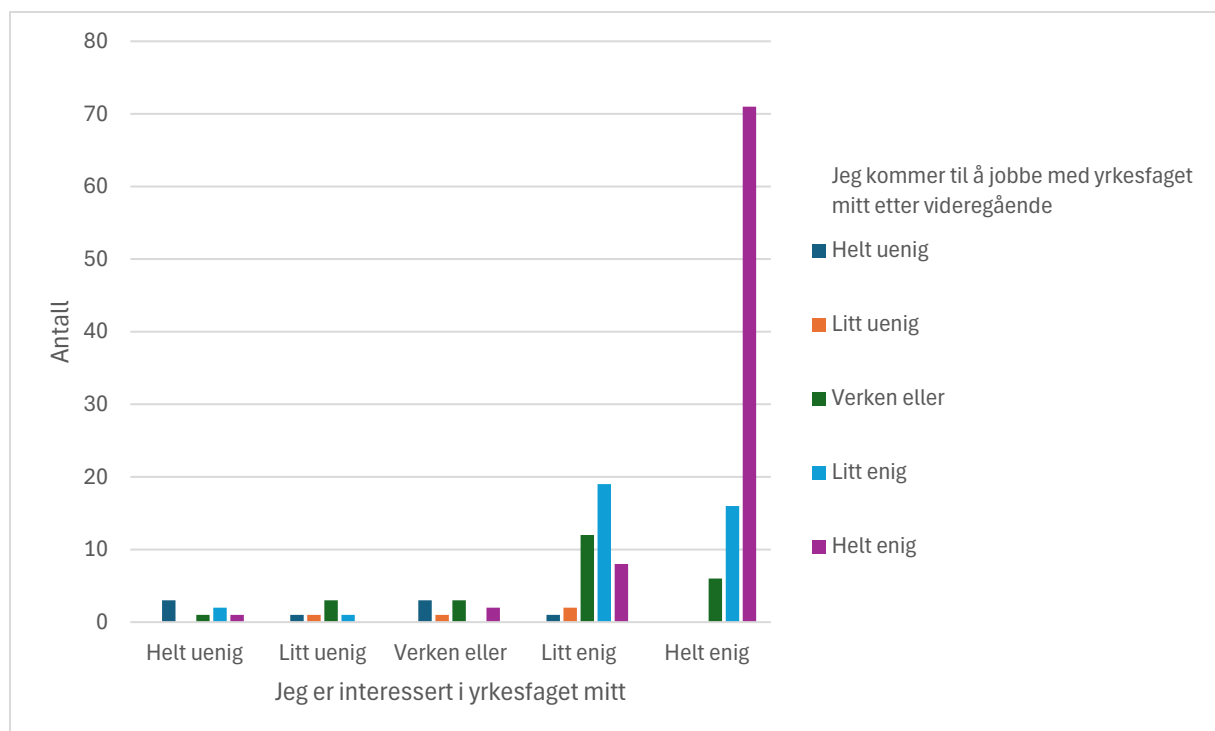


Diagram 9. Stolpediagram for krystabell «Jeg er interessert i yrkesfaget mitt» og «Jeg kommer til å jobbe med yrkesfaget mitt etter videregående».



### 5.3.2 Interesse for skriving

Korrelasjonsanalysen for interesse for skriving er foretatt på samme måte som for interesse for yrkesfag. Alle korrelasjonene er signifikante på 0,01 nivå. De mest interessante funnene i denne analysen er den særdeles sterke korrelasjonen mellom «Jeg er interessert i å skrive» og de følgende variablene: «Jeg har vært interessert i å skrive siden jeg var liten» (Pearsons  $r = 0,777$ .), «Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen» (Pearsons  $r = 0,726$ ), «Jeg er helt fokusert når jeg leser, ser eller hører noe som handler om skriving» (Pearsons  $r = 0,654$ ), «Jeg kommer til å skrive mye etter at jeg er ferdig med videregående» (Pearsons  $r = 0,617$ ).

Den sterke korrelasjonen indikerer at det er betydelige sammenhenger mellom variablene i denne delen. Funnene viser at de som er interessert i å skrive, også ser frem til å skrive på skolen og at de har høyt fokus på aspekter som handler om skriving. I tillegg ser de for seg at de kommer til å skrive mye etter at de er ferdige med videregående.

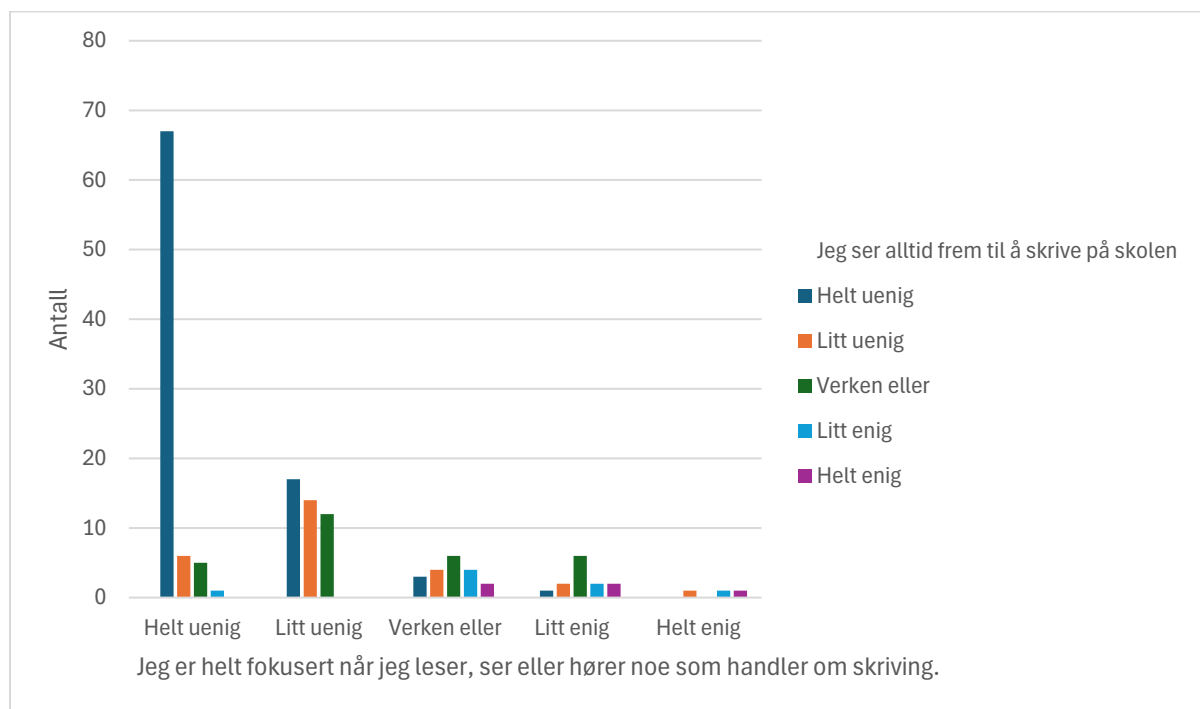


Diagram 10. Stolpediagram for krysstabell «Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen» og «Jeg er helt fokusert når jeg leser, ser eller hører noe som handler om skriving».

Diagram 10 viser at av dem som har svart *helt enig* på «Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen» er det en som har svart det samme på «Jeg er helt fokusert når jeg leser, ser eller hører noe som handler om skriving». I krysstabellen kommer det frem at dette utgjør 20% av respondentene. Til sammenligning er det 67 personer som har svart *helt uenig* på begge variablene, dette utgjør 76%. Diagram 10 er en representativ fremstilling av alle variablene som måler interesse for skriving fordi mønsteret går igjen i hele datasettet.

En av de tydeligste sammenhengene i variablene som måler interesse for skriving er i variablene «Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen» og «Jeg er interessert i å skrive» som er fremstilt i diagram 11. Korrelasjonsanalysen av disse variablene viser at Pearsons  $r = 0,726$  og at sammenhengen er signifikant på 0,01 nivå. Derfor kan vi være rimelig sikre på at denne korrelasjonen ikke er tilfeldig, men faktisk reflekterer en ekte sammenheng mellom disse to variablene. Funnet viser at jo mer en person ser frem til å skrive på skolen, jo mer interessert er de i å skrive.

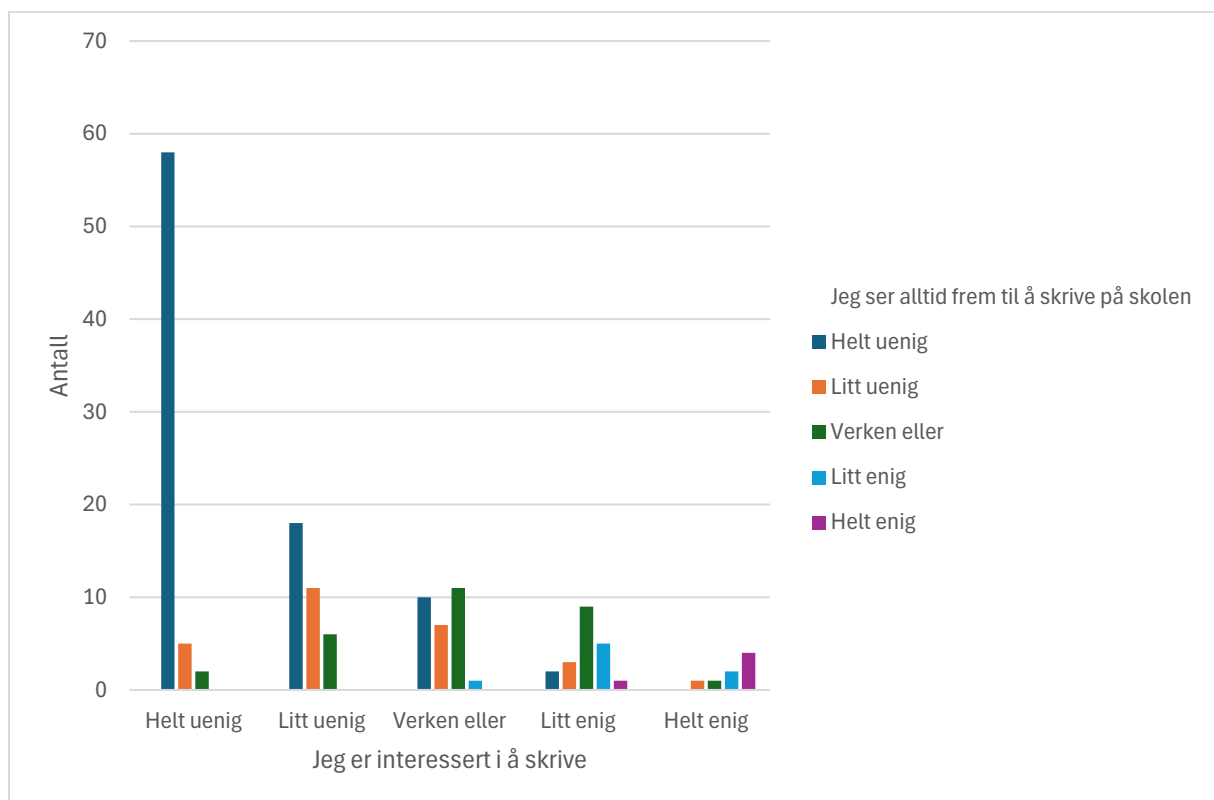


Diagram 11. Stolpediagram for krysstabell «Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen» og «Jeg er interessert i å skrive».

Samtidig viser diagram 11 også at det er nokså stor variasjon i svarene. Særlig blant dem som svarer *litt uenig* og *verken eller* på «Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen», er svarene spredt fordelt på «Jeg er interessert i å skrive». Fremdeles ligger det en overvekt på *helt uenig*, men vi ser at en god del også har svart *litt uenig* og *verken eller*.

Av respondentene som svarer *helt enig* på om de ser frem til å skrive på skolen, er det 80% som svarer det samme på om de er interessert i å skrive. De resterende 20% har svart *litt enig*. Det vil si at 100% av respondentene svarer positivt på begge variablene.

I diagram 12 vises en krysstabell over «Jeg er interessert i å skrive» og «Jeg kommer til å skrive mye etter at jeg er ferdig med videregående». Også her er det snakk om en veldig

liten andel av respondentene som ligger på den positive siden. Korrelasjonen her er signifikant innen 0,1 nivå og Pearsons  $r = 0,617$ .

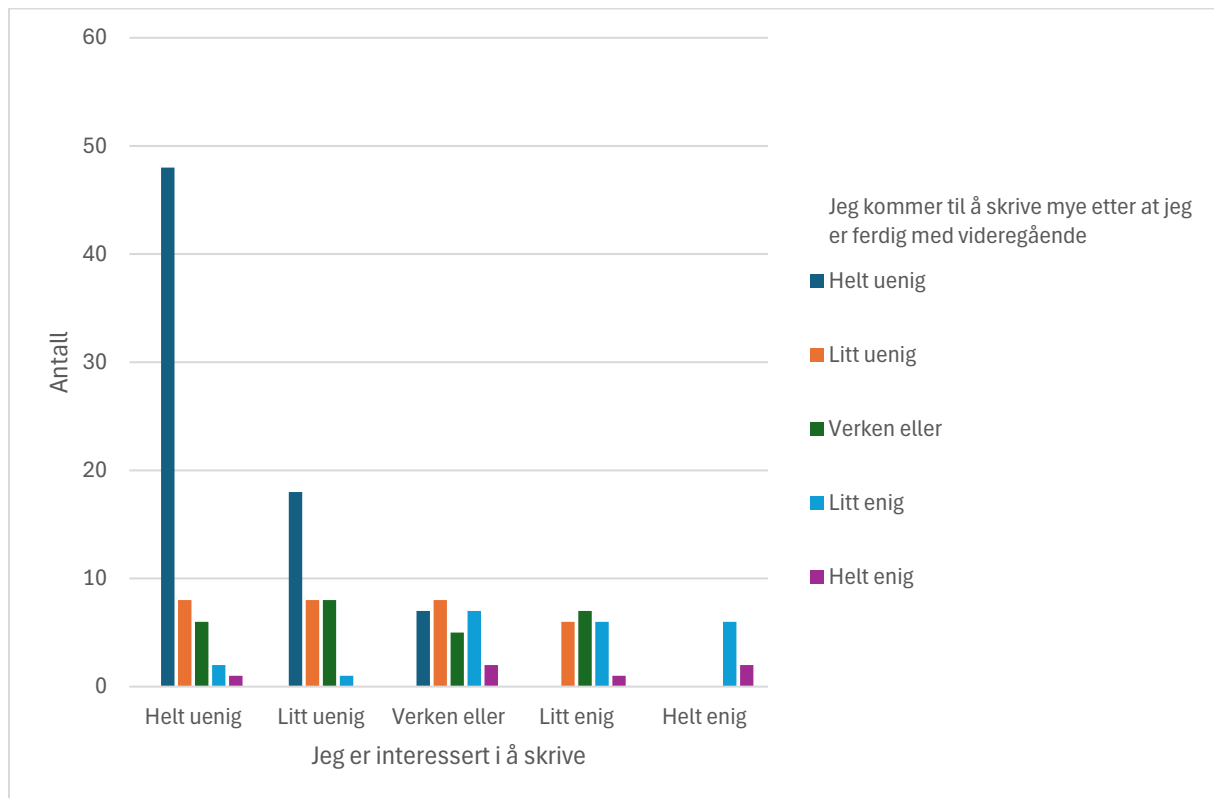


Diagram 12. Stolpediagram for krysstabell «Jeg er interessert i å skrive» og «Jeg kommer til å skrive mye etter at jeg er ferdig med videregående».

### 5.3.3 Interesse for yrkesfaglig arbeid

Korrelasjonsanalysene gir et innblikk i hvordan holdninger og opplevelser knyttet til yrkesfaget kan henge sammen. Som forventet er det korrelasjon mellom variablene. Det er en sterk positiv korrelasjon mellom «Jeg vil lære mer om yrkesfaget mitt» og «Jeg liker å jobbe med yrkesfaget mitt» (Pearsons  $r = 0,786$ ). Noe som kan bety at personer som ønsker å lære mer om sitt yrkesfag også sannsynligvis liker å jobbe med det. «Jeg liker å jobbe med yrkesfaget mitt» har også en sterk positiv korrelasjon med «Jeg forventer å mestre yrkesfaget mitt» (Pearsons  $r = 0,663$ ).

Variabelen med svakest korrelasjon til de andre er «Jeg er fullt fokusert og blir ikke distraheret av andre ting mens jeg utfører yrkesfaget mitt (for eksempel jobber i verksted eller ute i praksis)». «Yrkesfaget mitt kjeder meg» har negativ korrelasjon med alle de andre variablene, det vil si at de som har interesse for yrkesfaglige oppgaver oppgir at de ikke kjeder seg. Noe som ikke er en overraskende sammenheng.

### 5.3.4 Interesse for yrkesfag og interesse for skriving

De innledende analysene indikerer at det kan finnes en sammenheng mellom høy interesse for yrkesfag og lav interesse for skriving. Likevel viser korrelasjonsanalysene at det ikke er en tydelig sammenheng. Det finnes både svake negative sammenhenger og svake positive sammenhenger mellom flere variabler. Men sammenhengene er ikke signifikante. Det betyr at det finnes tendenser til at de som svarer positivt om yrkesfaget sitt, svarer negativt om skriving. Men det finnes også tendenser til at de som svarer positivt om skriving også svarer positivt om yrkesfaget sitt.

Siden korrelasjonen innen delene som måler interesse er høy, bruker jeg variablene «Jeg er interessert i yrkesfaget mitt» og «Jeg er interessert i å skrive» som eksempler. I diagram 13 er disse satt inn i et stolpediagram. Her ser vi at de som har svart *helt uenig* og de som har svart *helt enig* på interesse for skriving, svarer spredt på interesse for yrkesfaget sitt.

Til sammen er det 93 respondenter som har svart *helt enig* på at de er interessert i yrkesfaget sitt. Av disse er det 40 (43 %) som har svart *helt uenig* på at de er interessert i å skrive. Diagrammet viser at av de 20 som svarer *litt enig* på om de er interessert i å skrive er det 9 (21 %) som svarer det samme om yrkesfaget. Mens 11 (12 %) svarer *helt enig*.

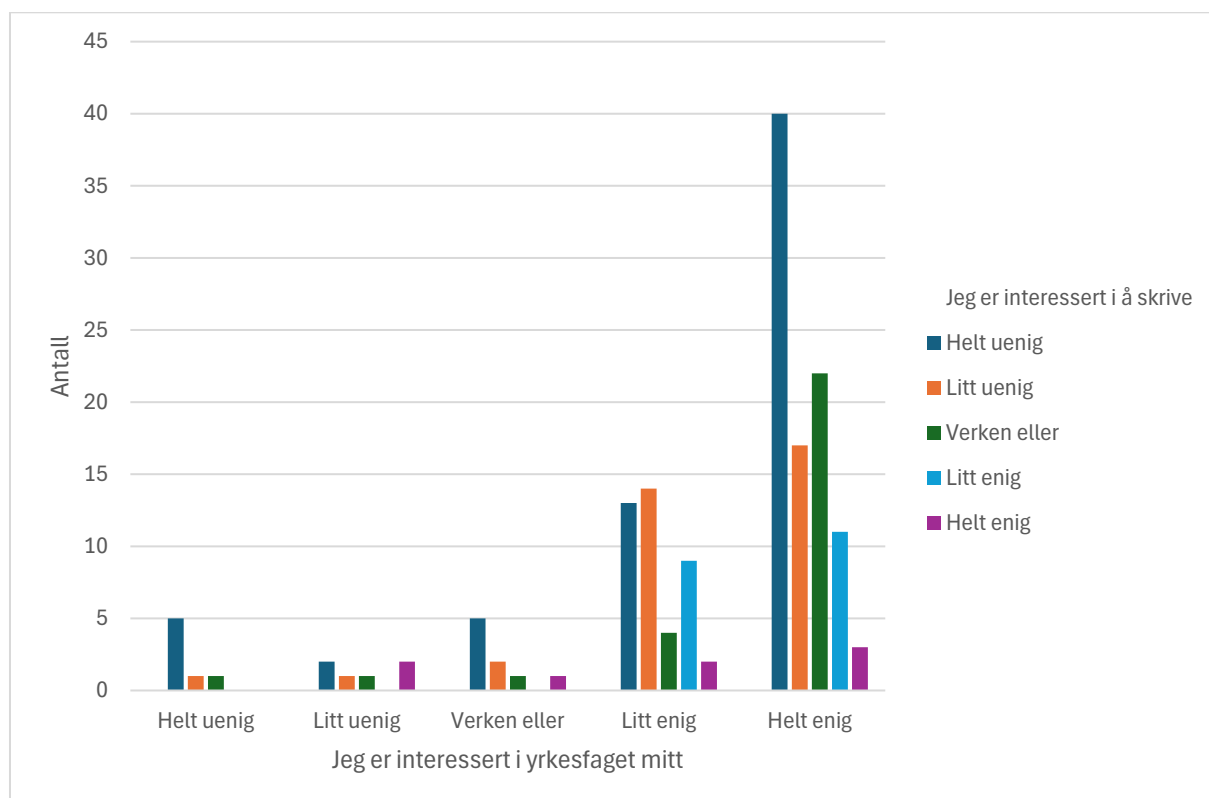


Diagram 13. Stolpediagram for krysstabell «Jeg er interessert i yrkesfaget mitt» og «Jeg er interessert i å skrive».

### 5.3.5 Interesse for yrkesfag og interesse for yrkesfaglig arbeid

Samlet sett viser korrelasjonsanalysene at det er en positiv sammenheng mellom variablene som måler interesse for yrkesfag og variablene som måler interesse for yrkesfaglig arbeid.

Dette er et forventet resultat.

### 5.3.6 Interesse for skriving og interesse for skriveoppgaver

Samlet sett indikerer analysene at det er en positiv sammenheng mellom interesse for skriving og interesse for skriveoppgaver. Dette tyder på at de som viser interesse for skriving som en generell aktivitet også har en positiv holdning til å jobbe med skriveoppgaver i

skolesammenheng. Dette resultatet var forventet.

### 5.3.7 Mestringsforventning

Det er korrelasjon mellom variablene som måler forventning om å mestre yrkesfaget og å mestre skriveoppgaver. Selv om denne er svakt positiv, er den signifikant innen 0,05 nivå (Pearsons  $r = 0,167$ , signifikansnivå 0,036). Likevel er korrelasjonen relativt lav, noe som kan indikere at det finnes andre faktorer som påvirker forventningene til å mestre yrkesfaget og skriveoppgaver. Men funnet kan også bety at de som har høyere forventninger til å mestre yrkesfaget sitt, har tendenser til å ha litt høyere forventninger til å mestre skriveoppgaver.

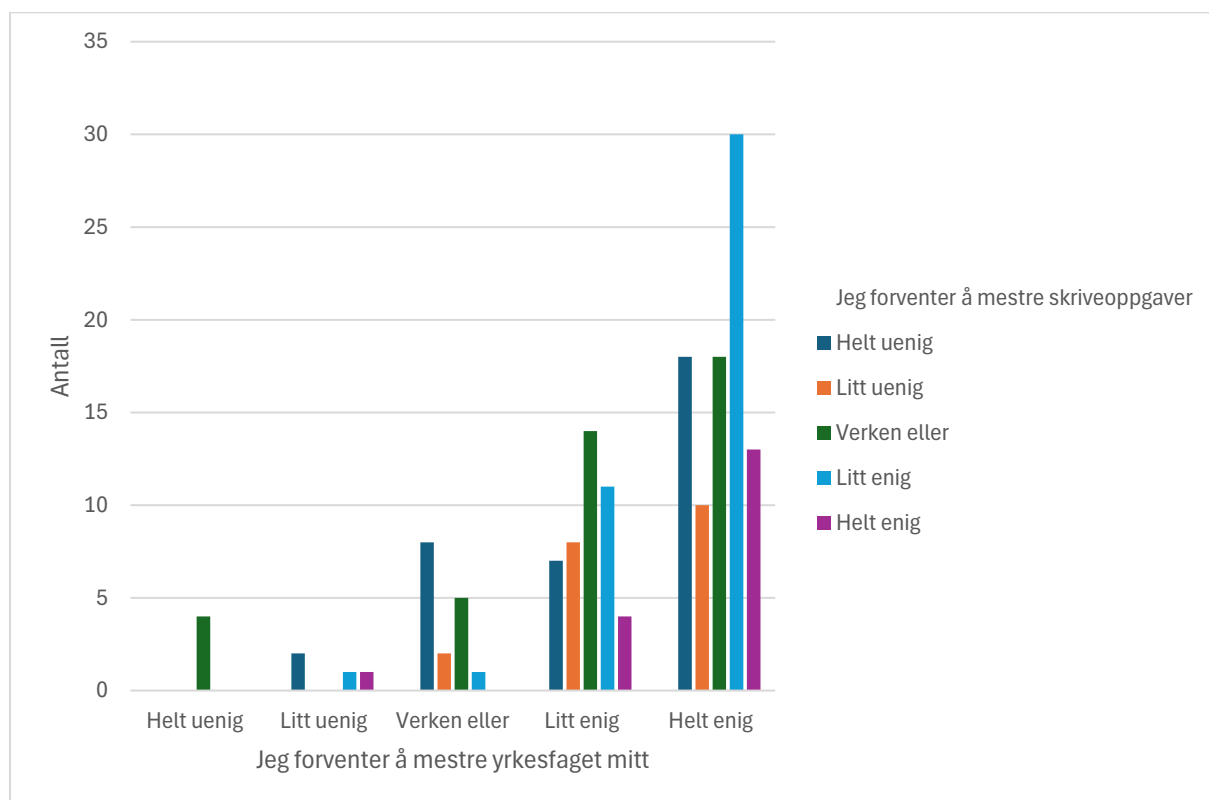


Diagram 14. Stolpediagram for krysstabell «Jeg forventer å mestre skriveoppgaver» og «Jeg forventer å mestre yrkesfaget mitt».

I diagram 14 er variablene «Jeg forventer å mestre skriveoppgaver» og «Jeg forventer å mestre yrkesfaget mitt» satt inn i et stolpediagram. Her ser vi at det er 89 respondenter som svarer *helt enig* på at de forventer å mestre yrkesfaget sitt. Av disse er det 13 (15 %) som svarer det samme om å mestre skriveoppgaver. Det er 30 (34 %) som svarer *litt enig*, mens 18 (20 %) svarer *verken eller*. Av de som svarer positivt på at de forventer å mestre yrkesfaget er det henholdsvis 10 (11 %) som svarer *litt uenig*, mens 18 (20 %) som oppgir at de er *helt uenig*.

Diagram 14 viser også at det kun er fire respondenter som oppgir at de ikke forventer å mestre yrkesfaget sitt, og alle disse har svart *verken eller* på mestringsforventning til skriveoppgaver. Konsentrasjonen er høy rundt de positive svarene på begge variablene.

Diagram 15 viser en krysstabell over «Jeg forventer å mestre skriveoppgaver» og «Læreren vet best om teksten min er bra eller ikke». I dette diagrammet ser vi at det totalt er 18 respondenter som har svart *helt enig* på at de forventer å mestre skriveoppgaver. På variabelen «Læreren vet best om teksten min er bra eller ikke» svarer 2 (11 %) av disse *helt uenig*. Mens 3 respondenter (17 %) svarer *litt uenig*. Det er 1 (6 %) som svarer *verken eller*. Verdiene *litt enig* og *helt enig* har begge 6 respondenter (33 %).

Av de 43 som har svart *litt enig* på «Jeg forventer å mestre skriveoppgaver» er det 3 (7 %) som svarer *helt uenig* på «Læreren vet best om teksten min er bra eller ikke». Det er 5 (11 %) som svarer *litt uenig*, mens 9 (21 %) svarer *verken eller*. De 11 som svarer *litt enig* på begge variablene utgjør (25 %). Til slutt er det 15 (35 %) respondenter som svarer *helt enig*.

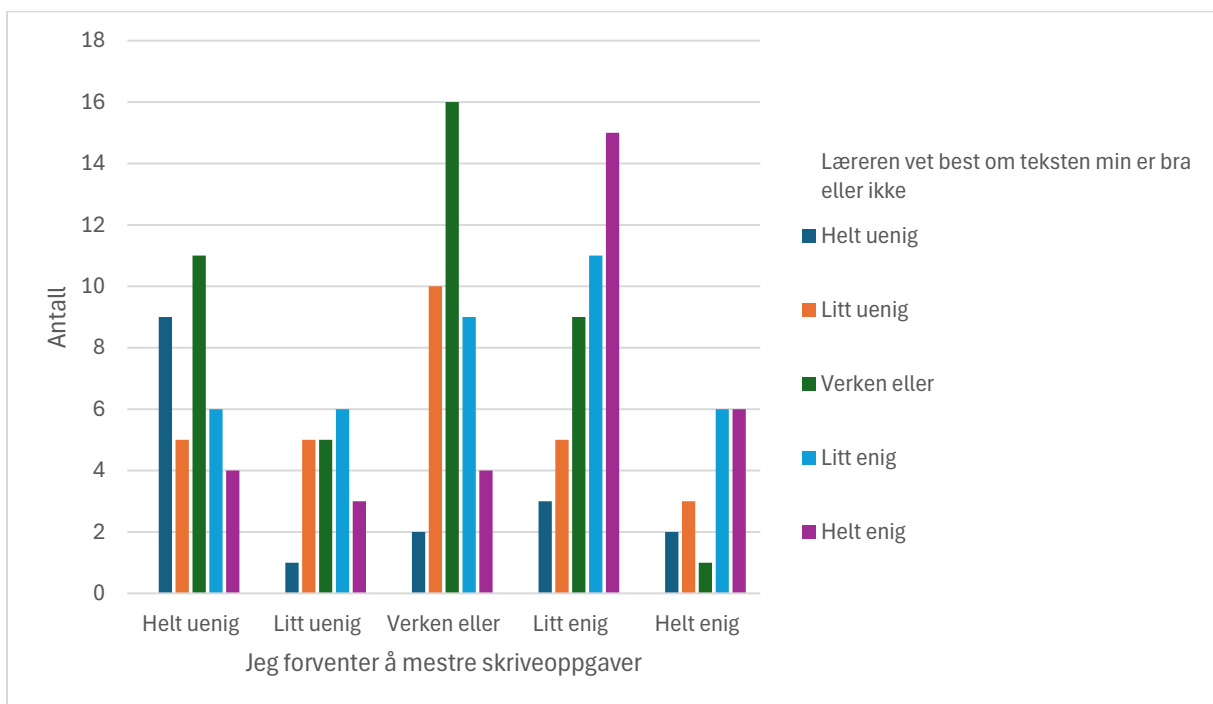


Diagram 15. Stolpediagram for krysstabell «Jeg forventer å mestre skriveoppgaver» og «Læreren vet best om teksten min er bra eller ikke».

Den nest største gruppen utgjør dem som har svart *verken eller* på om de forventer å mestre skriveoppgaver. Her er det til sammen 41 respondenter. Av disse er det 2 (5 %) respondenter som svarer *helt uenig* på «*Læreren vet best om teksten min er bra eller ikke*». De som har svart *litt uenig* utgjør 10 (24 %), mens de som har svart *verken eller* på begge variablene utgjør 16 respondenter (39 %). Det er 9 (22 %) som svarer *litt enig* og 4 (10 %) som svarer *helt enig*.

Til sammen er det 20 respondenter som svarer *litt uenig* på at de forventer å mestre skriveoppgaver. Av disse er det 1 respondent (5 %) som svarer *helt uenig* på «*Læreren vet best om teksten min er bra eller ikke*». Det er 5 respondenter (25 %) som svarer *litt uenig*, det samme tallet gjelder for *verken eller*. Mens det er 6 (30 %) som sier *litt enig* og 3 (15 %) som svarer *helt enig*.

Totalt er det 35 respondenter som har svart *helt uenig* på om de forventer å mestre skriveoppgaver. Av disse er det 9 (26 %) som har svart det samme på «*Læreren vet best om teksten min er bra eller ikke*». Det er 5 (14 %) som har svart *litt uenig*, og 11 (31 %) som har svart *verken eller*. Det er 6 (17 %) som svarer *litt enig*, og 4 (11 %) som svarer *litt enig*.

## 5.4 Analyse av oppgavetekster

Alle oppgavene er hentet fra Utdanningsdirektoratet og ble gitt som eksamen på vg2 yrkesfag våren og høsten 2022 og 2023. Jeg har selv spesifisert hvor lange tekstene skal være. Dette gjorde jeg for å utelate Muligheten for å velge den korteste oppgaven.

De yrkesrettede oppgavene 1, 2, 3 og 5 handler om arbeidsplassen og arbeidsmiljøet. De er yrkesrettet, men veldig generelle, noe som er naturlig da oppgavene ble gitt til alle vg2 yrkesfag som kom opp i eksamen, uavhengig av linje. Oppgavene ber elevene henholdsvis forklare, vurdere og gjøre rede for aspekter ved arbeidsplassen, fagspråk og arbeidsmiljø.

Oppgavene som er norskfaglige har større variasjon enn de yrkesrettede. Oppgave 1 er en novelleanalyse, i oppgave 2 skal elevene ta utgangspunkt i en sangtekst for så å skrive en reflekterende tekst om tilhørighet, oppgave 3 er en diktanalyse, oppgave 4 er reklameanalyse og oppgave 5 er en refleksjonsoppgave om hvordan engelsk påvirker det norske språket.

I datamaterialet var det fordelingen i oppgavesett 3 og 4 som skilte seg ut når respondentene skulle velge både hvilken oppgave de synes er mest interessant og hvilken de ville ha skrevet. Den yrkesrettede oppgaven i oppgavesett 3 handler om arbeidsmiljøet:

Hva skal til for å skape et godt arbeidsmiljø? Skriv en tekst der du gjør rede for hva du mener er viktig for å skape et godt arbeidsmiljø på arbeidsplassen din. Bruk eksempler

fra vedlegget og egne erfaringer fra praksis eller lignende. Teksten skal være ca. 400 ord. (Utdanningsdirektoratet, 2023. Min spesifisering av antall ord).

Oppgaven er generell, men åpner opp for at elevene kan vise til erfaringer de har gjort seg. Gjennom praksis i utdanningen har elevene erfaring fra ulike arbeidsplasser og det er naturlig å anta at de har gjort seg noen tanker rundt arbeidsmiljø og andre aspekter på arbeidsplassen. Denne oppgaven skiller seg ikke nevneverdig ut fra de resterende yrkesrettede oppgavene. Likevel finner jeg at hele 81 % har valgt denne oppgaven. Det er derfor naturlig å anta at det er den norskfaglige oppgaven som er årsaken til at så mange velger den yrkesrettede oppgaven.

Den norskfaglige oppgaven er en diktanalyse: «Les Dikt uten tittel, fra Kvit, norsk mann av Brynjulf Jung Tjønn. Tolk det vedlagte diktet av Brynjulf Jung Tjønn. Gjør rede for noen virkemidler og reflekter over jeg-ets opplevelse av å være annerledes. Skriv ca. 400 ord.» (Utdanningsdirektoratet, 2023. Min spesifisering av antall ord). For å kunne svare på denne oppgaven må elevene ha kunnskap om diktanalyse og ha en viss oversikt over virkemidler.

I den yrkesrettede oppgaven i det fjerde settet skal elevene skrive en appellerende tekst: «For mange elever er det vanskelig å få lærlingplass. Skriv en tekst, for eksempel et debattinnlegg til lokalavisa, hvor du appellerer til politikerne om at de skal satse mer på lærlinger. Skriv ca. 400 ord.» (Utdanningsdirektoratet, 2022. Min spesifisering av antall ord).

Det ene som skiller denne oppgaven fra de resterende yrkesrettede oppgavene er at den ber elevene appellere, det innebærer at de må ha kunnskap om retorikk. Det andre som er forskjellig fra de andre oppgavene er at den vender seg ut fra arbeidsplassen og til samfunnet utenfor. Oppgaven er dermed mer norskfaglig enn de andre yrkesrettede oppgavene. I tillegg ligger det her en mulighet for at noen av elevene ikke kan bygge på egne erfaringer for å svare på oppgaven, fordi de fleste ikke har erfaring med å appellere til politikere.

Den norskfaglige oppgaven i det fjerde settet er en reklameanalyse:

Se på reklamen “Derfor kjører jeg BMW”. Skriv en tekst der du forklarer hva du mener er formålet med reklamen. Gjør rede for bruken av de retoriske appellformene og reflekter over hvordan de bygger opp under formålet med reklamen. Teksten skal være ca. 400 ord. (Utdanningsdirektoratet, 2022. Min spesifisering av antall ord).

For å kunne svare på denne oppgaven må elevene bruke kunnskap om retorikk og virkemidler i reklame. Innholdsmessig er det med andre ord ikke så stor forskjell på de to oppgavene. Jeg antar at det er likheten i oppgavene som gjør at fordelingen er tilnærmet 50/50.



## 5.5 Skriveoppgavene

I denne delen av kapittelet presenterer jeg analysene av interesse for, og valg av, skriveoppgavene. Først går jeg gjennom frekvensfordelingene på variablene, deretter setter jeg oppgavesettene inn i krysstabeller. Til slutt ser jeg på sammenhengen mellom mestringsforventning til skriving og oppgavevalg.

### 5.5.1 Interesse og valg av skriveoppgaver

De innledende analysene viser at verdien *ingen er interessante* på alle variablene «*Hvilken oppgave synes du er mest interessant?*» ligger på mellom 32 % og 45 %. Diagram 16 viser en frekvensfordeling over det første oppgavesettet. Her ser vi at det er 70 respondenter som har svart at ingen av oppgavene er interessante. Dette utgjør nærmest 50 % av svarene og er representativt for alle oppgavesettene, bortsett fra sett nummer tre. Som nevnt i analysen av oppgavetekstene, skiller oppgavesett tre seg ut. I diagram 17 ser vi at det er et flertall som oppgir at de synes den yrkesrettede oppgaven er mest interessant.

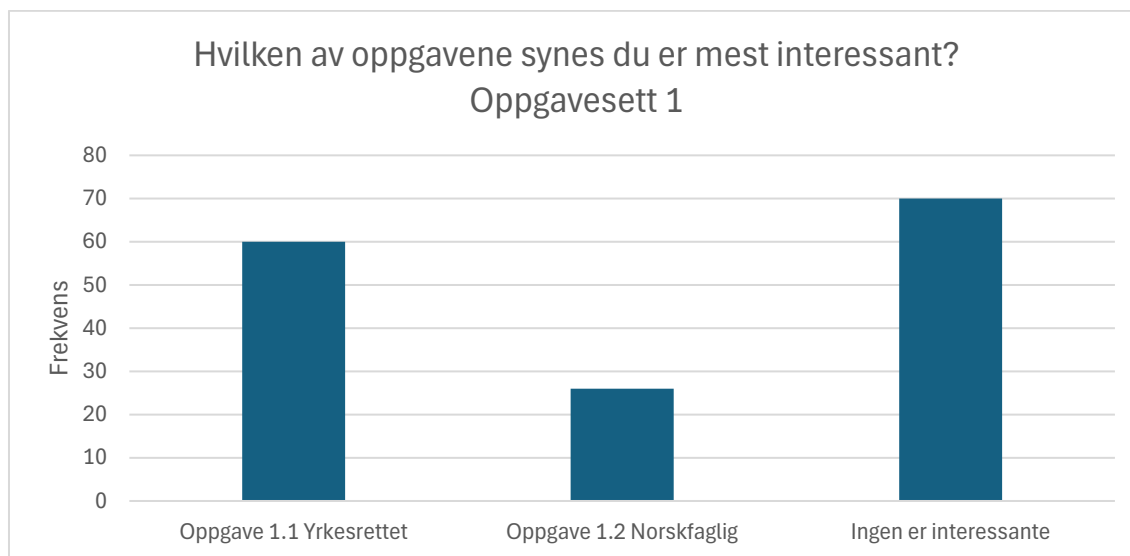


Diagram 16. Frekvensfordeling oppgavesett 1. «Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?».

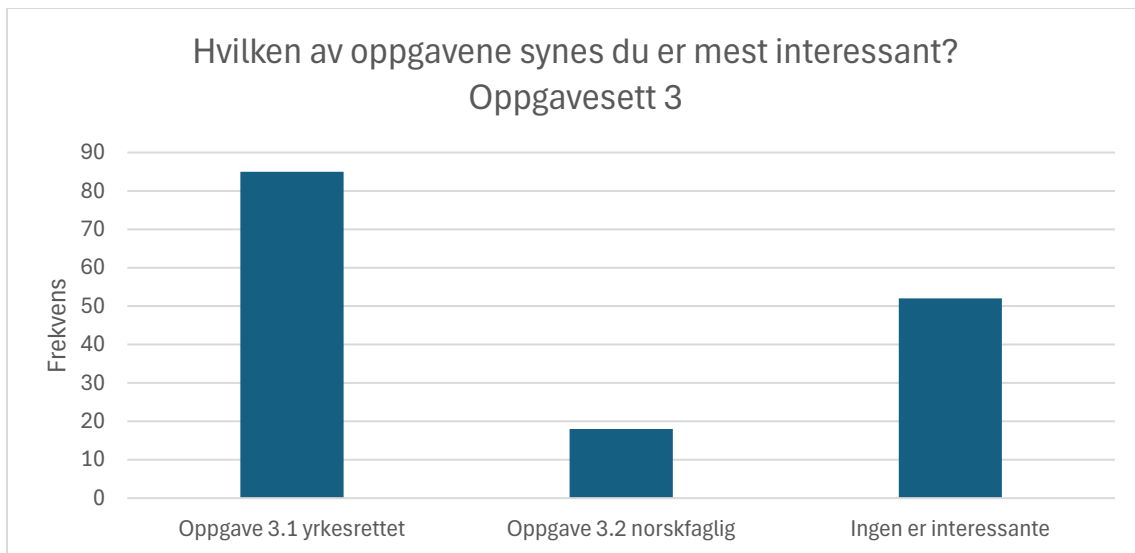


Diagram 17. frekvensfordeling oppgavesett 3. «Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?».

På variablene «Hvilken oppgave ville du skrevet?» er det den yrkesfaglige oppgaven som oftest blir valgt. På oppgavesett 1, 2 og 5 er det mellom 65 % - 74 % som velger den yrkesrettede oppgaven. Som tidligere nevnt skiller oppgavevalg 3 og 4 seg ut.

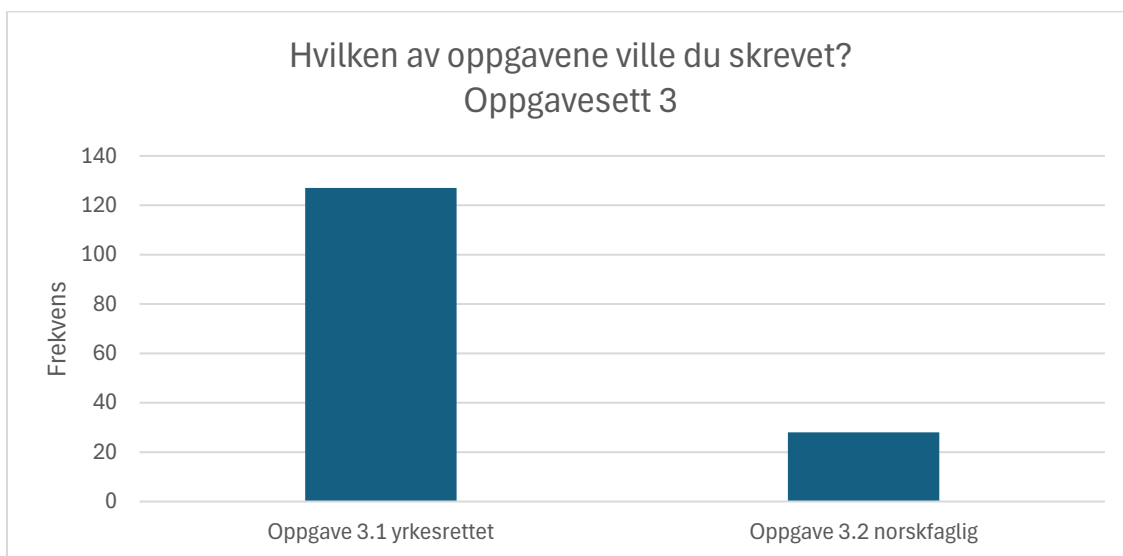


Diagram 18. Frekvensfordeling oppgavesett 3. «Hvilken oppgave ville du skrevet?».

Vi ser i diagram 18 at det er 127 respondenter som velger å skrive den yrkesfaglige oppgaven, dette utgjør 81 %. Her er det kun 28 som velger den norskfaglige oppgaven, dette utgjør 18 %.

## 5.6 Krysstabeller skriveoppgaver

For å se på sammenhengene mellom hvilke oppgaver respondentene synes er mest interessante og hvilken oppgave de velger å skrive, har jeg analysert oppgavesettene i krysstabeller.

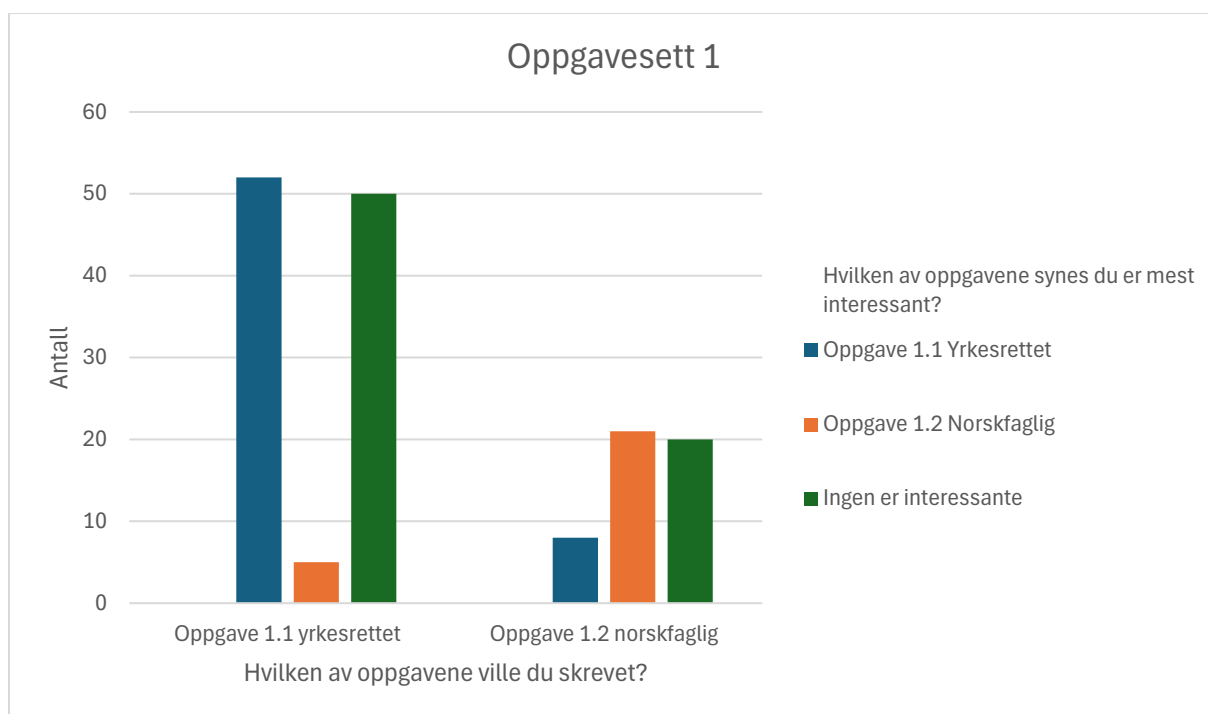


Diagram 19. Stolpediagram for krysstabell «Hvilken av oppgavene ville du skrevet, 1» og «Hvilken oppgave synes du er mest interessant? 1».

Diagram 19 viser en krysstabell av begge spørsmålene i det første oppgavesettet. Her kommer det frem at til sammen 107 respondenter velger å skrive den yrkesfaglige oppgaven. Av disse er det 52 respondenter (48 %) som synes at den yrkesrettede oppgaven er mest interessant. Mens det er fem av respondentene (5 %) som synes den norskfaglige oppgaven er mest interessant. 50 respondenter (47 %) svarte at ingen av oppgavene er interessante.

Det er totalt 49 respondenter som ville skrevet den norskrettede oppgaven i oppgavesett 1. 21 av disse (43 %) synes at dette er den mest interessante oppgaven. Det er 8 av respondentene (16 %) som mener at den yrkesrettede oppgaven er mest interessant. Mens 20 respondenter (41 %) oppgir at ingen av oppgavene er interessante.

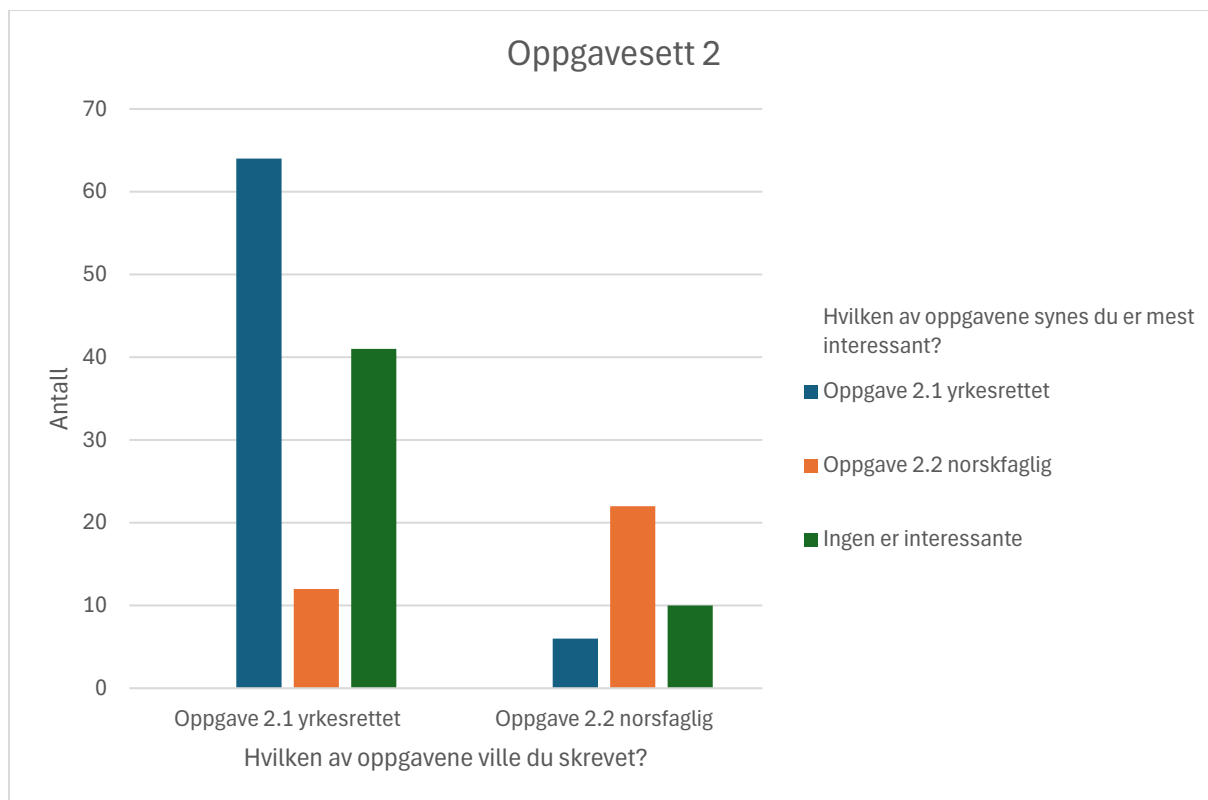


Diagram 20. Stolpediagram for krysstabell «Hvilken av oppgavene ville du skrevet,2» og «Hvilken oppgave synes du er mest interessant?2».

Diagram 20 viser krysstabellen for oppgavesett 2. Tabellen viser at det er 117 respondenter som velger å skrive den yrkesrettede oppgaven. 64 av respondentene (57 %) synes at dette er den mest interessante oppgaven. 12 respondenter (10 %) synes den norskfaglige er mest interessant. Mens det er 41 respondenter (35 %) som mener at ingen av oppgavene er interessante.

I oppgavesett 2, er det til sammen 38 respondenter som velger å skrive den norskfaglige oppgaven. Av disse er det 6 respondenter (16 %) som svarer at den yrkesrettede oppgaven er mest interessant. Det er 22 respondenter (58 %) som synes at den norskfaglige er den mest interessante. Og til slutt 10 respondenter (26 %) som sier at ingen av oppgavene er interessante.

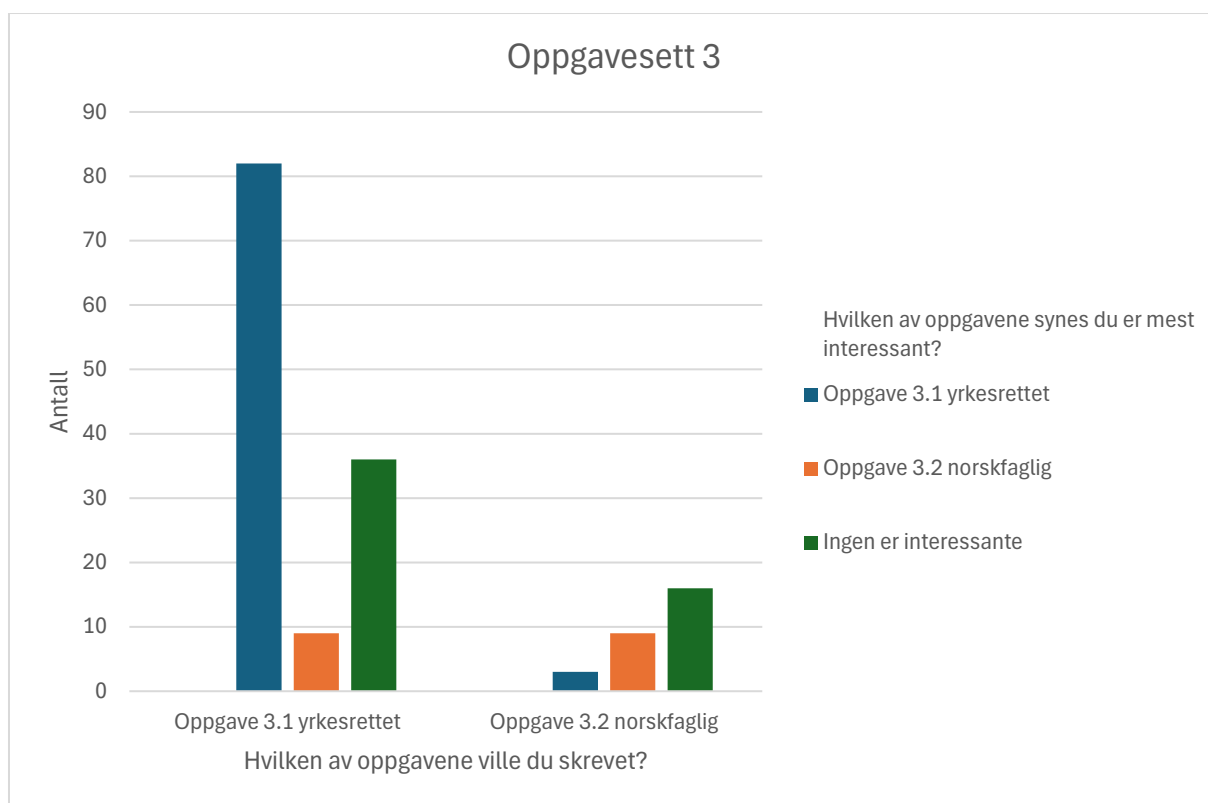


Diagram 21. Stolpediagram for krysstabell «Hvilken av oppgavene ville du skrevet,3» og «Hvilken oppgave synes du er mest interessant?3».

Diagram 21 viser krysstabellen for oppgavesett 3. Her kommer det frem at det er 127 som velger å skrive den yrkesrettede oppgaven. Her er det 82 respondenter (64 %) som samtidig oppgir at dette er den mest interessante oppgaven. Det er 9 respondenter (7 %) som synes at den norskfaglige er mest interessant. Mens 36 respondenter (28 %) svarer at ingen av oppgavene er interessante.

Det er 28 respondenter som velger å skrive den norskfaglige oppgaven. 3 av disse (11 %) synes at den yrkesrettede er mest interessant. Det er 9 respondenter (32 %) som svarer at dette også er den mest interessante oppgaven. 16 respondenter (57 %) oppgir at ingen av oppgavene er interessante.

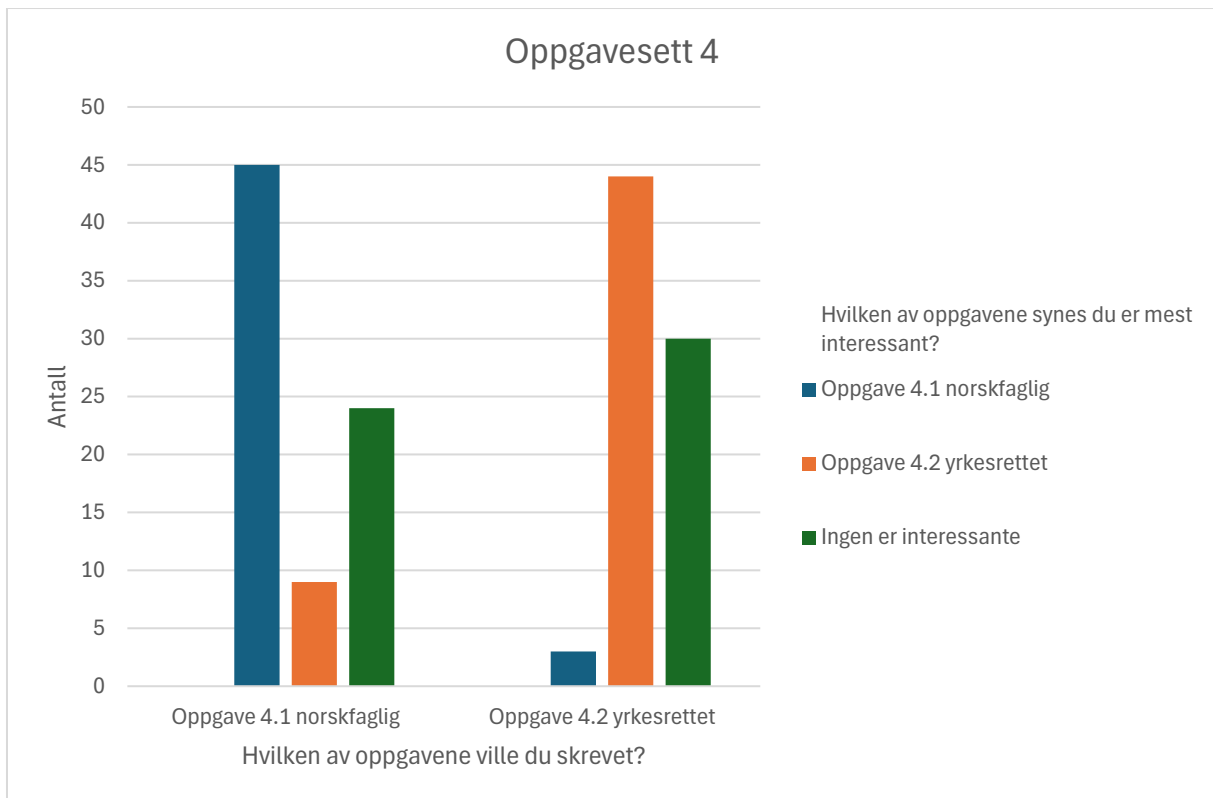


Diagram 22. Stolpediagram for krysstabell «Hvilken av oppgavene ville du skrevet,4» og «Hvilken oppgave synes du er mest interessant?4».

Diagram 22 viser krysstabell for oppgavesett 4. Vær oppmerksom på at oppgavene står oppført omvendt her i forhold til diagram 18, 19 og 20. Her er det 77 respondenter som velger å skrive den yrkesrettede oppgaven. Av disse er det 3 respondenter (4 %) som mener at den norskfaglige oppgaven er mest interessant. 44 respondenter (57 %) synes at dette også er den mest interessante oppgaven. Mens 30 respondenter (39 %) har svart at ingen av oppgavene er interessante.

Det er 78 respondenter som velger å skrive den norskfaglige oppgaven. 45 av disse respondentene (58 %) synes at dette også er den mest interessante oppgaven. Det er 9 respondenter (11 %) som svarer at den yrkesrettede er mest interessant. Mens 24 respondenter (31 %) oppgir at ingen av oppgavene er interessante.

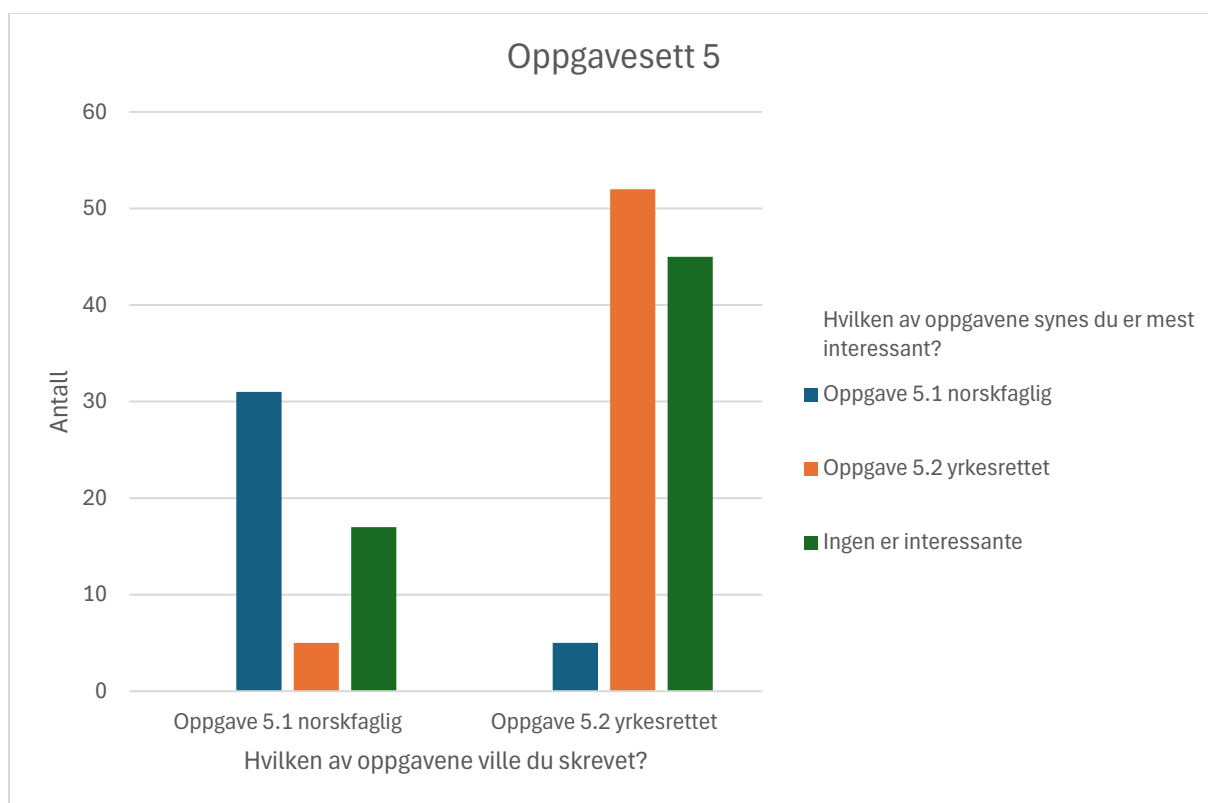


Diagram 23. Stolpediagram for krysstabell «Hvilken av oppgavene ville du skrevet,5» og «Hvilken oppgave synes du er mest interessant?5».

Diagram 23 har samme oppsett som diagram 21. Her ser vi en krysstabell over oppgavesett 5. Her er det 102 respondenter som velger å skrive den yrkesrettede oppgaven. Det er 5 respondenter (5 %) som har svart at den norskfaglige oppgaven er mest interessant. 52 respondenter (51 %) synes at den yrkesrettede er mest interessant. Og 45 respondenter (44 %) har svart at ingen av oppgavene er interessante.

Det er 53 respondenter som velger å skrive den norskfaglige oppgaven. Av disse er det 31 respondenter (58 %) som mener at dette er den mest interessante oppgaven. 5 respondenter (9 %) synes at den yrkesrettede oppgaven er mest interessant. Og til slutt er det 17 respondenter (32 %) som svarer at de ikke synes noen av oppgavene er interessante.

Felles for de fem krysstabellene er at antallet respondenter som svarer at de ikke finner noen av oppgavene interessante, er høyt. Disse velger som regel å skrive den yrkesrettede oppgaven. Med andre ord velger de den yrkesrettede oppgaven fordi de må, ikke fordi den er interessant. Men det varierer mellom 48 % og 57 % av dem som oppgir at den yrkesrettede oppgaven er mest interessant som også velger å skrive denne. Det betyr at det er en liten andel, mellom 5 % og 13 %, som velger å skrive den norskfaglige oppgaven, selv om de oppgir at den yrkesrettede er mer interessant. Det samme gjelder for dem som sier at den norskfaglige er mest interessant.

## 5.7 Mestringsforventning og oppgavevalg

Siden så mange har svart at de ikke finner noen av oppgavene interessante, har jeg valgt å se nærmere på respondentens mestringsforventning til skriveoppgaver. Dette gjorde jeg for å undersøke om det finnes en sammenheng mellom mestringsforventning, interesse for oppgavene og hvilken oppgave de valgte å skrive.

Diagram 24 viser frekvensfordelingen for «*Jeg forventer å mestre skriveoppgaver*». På den positive siden er det 18 personer (11 %) som svarer *helt enig* og 43 respondenter (27 %) som er *litt enig* i påstanden. Det er 41 respondenter (26 %) som svarer *verken eller*. På den negative siden er det 20 respondenter (13 %) som har svart *litt uenig*, mens 35 personer (22 %) svarer *helt uenig*. Til sammen er det altså 55 respondenter (35 %) som oppgir å ha lav mestringsforventning knyttet til skriveoppgaver.

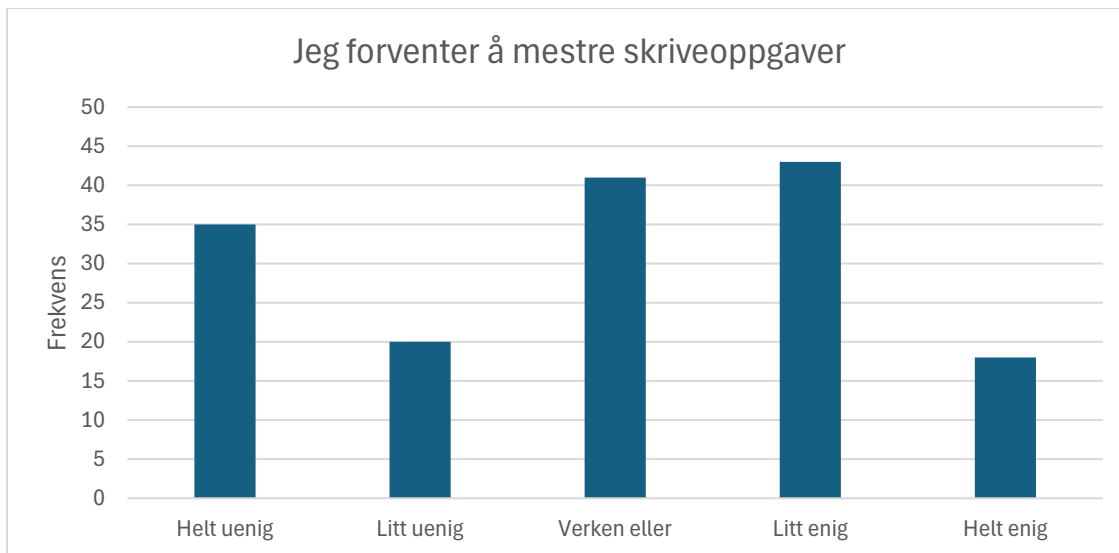


Diagram 24. Frekvensfordeling «*Jeg forventer å mestre skriveoppgaver*».

Diagram 24 er et eksempel på krysstabuleringer av variabelen «*Jeg forventer å mestre skriveoppgaver*» og en av de fem variablene «*hvilken oppgave synes du er mest interessant*». Her er det oppgaven fra sett to som er brukt. Mønsteret er veldig likt i alle krysstabellene og viser at det konstant er høyest andel som har svart *helt uenig* som også svarer at ingen av oppgavene er interessante. Fordelingen er stort sett jevn mellom de tre alternativene blant dem som har svart *litt uenig* og *verken eller*. Blant respondentene som har svart *litt enig* og *helt enig* svarer stort sett flertallet at den yrkesrettede oppgaven er mest interessant.



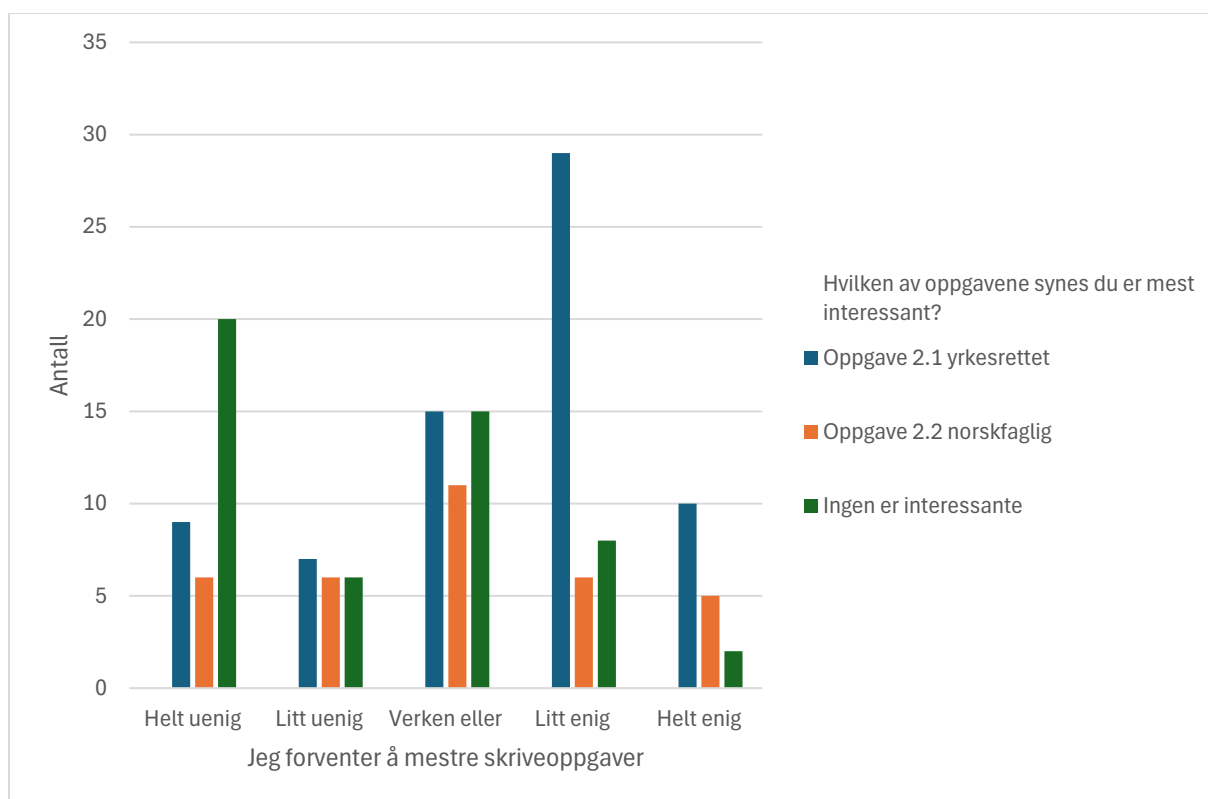


Diagram 25. Stolpediagram for krysstabell «Jeg forventer å mestre skriveoppgaver» og «Hvilken oppgave synes du er mest interessant (1)».

I diagram 25 ser vi at av de til sammen 35 som har svart *helt uenig* på at de forventer å mestre skriveoppgaver, er det 20 respondenter (57 %) som svarer at ingen av oppgavene er interessante. Blant dem som har sagt at de er *helt enig* i påstanden, er det 2 respondenter (12 %) som sier at ingen av oppgavene er interessante. Denne tendensen er konstant lav for alle oppgavene.

Da det så ut som det er et mønster i svarene, gikk jeg videre og laget krysstabeller med alle oppgavesettene og variabelen «Jeg forventer å mestre skriveoppgaver». I diagram 26 vises et stolpediagram av oppgavesett 2 i krysstabell med respondentene som har svar *helt uenig* på at de forventer å mestre skriveoppgaver. Diagrammet fungerer som eksempel på funnene fra alle oppgavesettene. I diagrammet ser vi en oversikt over dem som har svart *helt uenig* på variabelen «Jeg forventer å mestre skriveoppgaver» og som har svart det samme på «Ingen er interessante». Her er det 16 respondenter (59 %) som velger å skrive den yrkesrettede oppgaven.

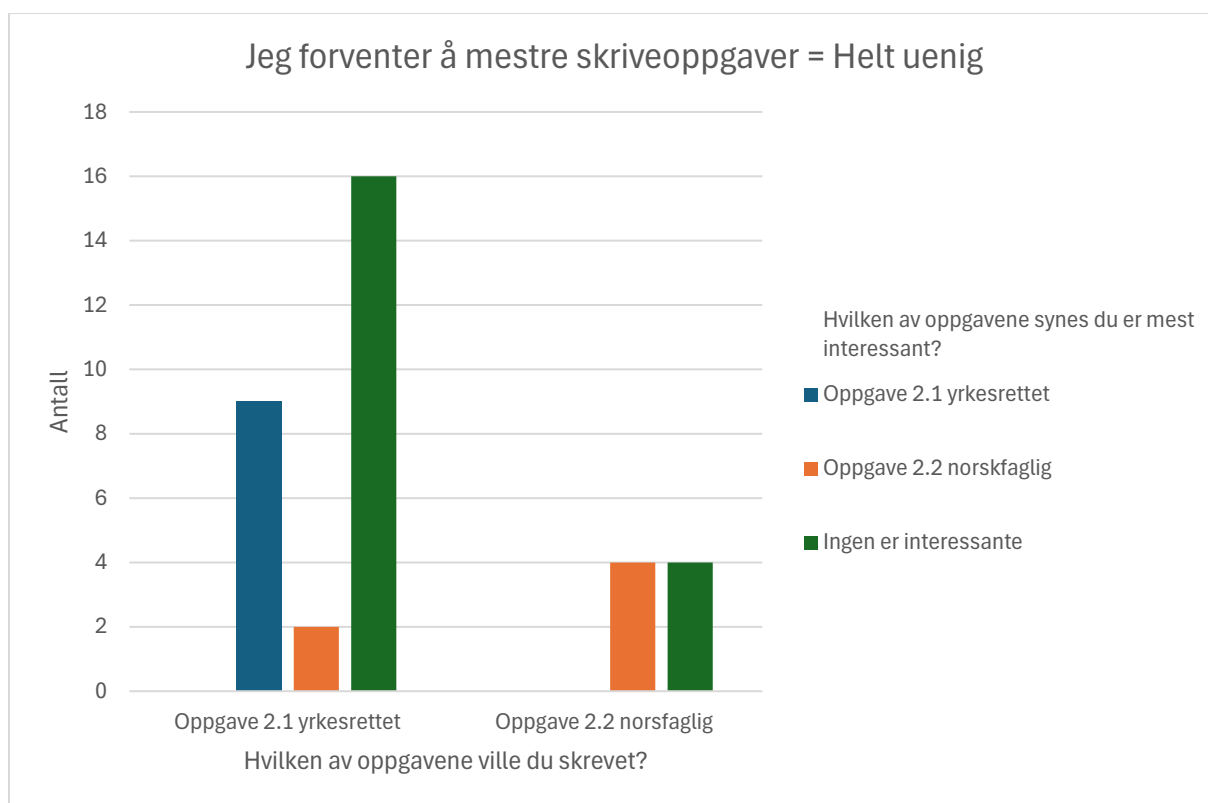


Diagram 26. Stolpediagram for krysstabell «Jeg forventer å mestre skriveoppgaver» = Helt uenig og oppgavesett 2.

Det er en klar tendens til at de som har helt lav mestringsforventning når det kommer til skriveoppgaver i stor grad mener at ingen av oppgavene er interessante. Når de må velge en oppgave å skrive, velger de oftest den yrkesrettede oppgaven. Respondenter som har svart *verken eller* på om de forventer å mestre skriveoppgaver, svarer ofte at ingen av oppgavene er interessante. Men disse fordeler seg mer jevnt mellom de norskfaglige og de yrkesrettede oppgavene. Blant dem som har svart *litt uenig*, *litt enig* og *helt enig* på variabelen om mestringsforventning er svarene mer spredt fordelt og det kommer ikke frem et tydelig mønster.

## 5.8 Oppsummering av funn

De innledende analysene av interesse for yrkesfag viste at et flertall av respondentene svarer positivt på alle variablene. For variablene som måler interesse for skriving er oppslutningen omvendt, her ligger flertallet av svarene på den negative siden. Det samme mønsteret gjelder for interesse for yrkesfaglig arbeid og interesse for skriveoppgaver.

Korrelasjonsanalysene viser at det er sterke sammenhenger i variablene som måler interesse for yrkesfag. Dette gjelder også for variablene om interesse for skriving. Disse

korrelerer også med henholdsvis interesse for yrkesfaglig arbeid og interesse for skriveoppgaver.

Det er ikke korrelasjon mellom interesse for yrkesfag og interesse for skriving. Det finnes antydninger til sammenheng mellom noen variabler, men disse sammenhengene er ikke signifikante og kan derfor skyldes tilfeldigheter.

Variablene som måler mestringsforventning til yrkesfaget og mestringsforventning til skriving korrelerer. Korrelasjonskoeffisienten er relativt lavt, noe som indikerer at denne sammenhengen kun er svakt positiv. Det finnes en sammenheng mellom mestringsforventning til skriveoppgaver og tiltro til lærerens kompetanse i skriving.

Analysene av hvilke skriveoppgaver respondentene synes er mest interessante, viser at det er en høy andel som svarer at ingen av oppgavene er interessante. Når de må velge en av oppgavene, er det den yrkesrettede oppgaven som oftest blir valgt.

De som har svart at ingen av oppgavene er interessante velger som regel at de ville ha skrevet den yrkesrettede oppgaven. Det er også en liten andel respondenter som velger å skrive den oppgaven de synes er minst interessant.

Analysene viser en klar tendens til at respondenter som oppgir lav mestringsforventning til skriveoppgaver, svarer at ingen av oppgavene er interessante. Denne gruppa velger oftest å skrive den yrkesrettede oppgaven. Sammenhengen finnes ikke blant dem som oppgir middels til høy mestringsforventning til skriveoppgaver.

I dette kapitlet har jeg presentert funnene fra spørreundersøkelsen, i neste kapittel vil jeg drøfte disse i lys av teori og tidligere forskning.

## 6. Drøfting

I drøftingsdelen vil jeg følge inndelingen av temaene jeg har presentert tidligere i oppgaven. Jeg vil se på sammenhenger mellom yrkesfag og skriving, forventninger til skriving i arbeidslivet, og mestringsforventning. Til slutt kommer jeg inn på skriveoppgavene og hvilke sammenhenger jeg fant mellom oppgavevalg og de øvrige delene av undersøkelsen.

### 6.1 Sammenhenger mellom yrkesfag og skriving

Individual Interest Questionnaire (Rotgans, 2015) er et kartleggingsverktøy for å avdekke elevers interesse på et felt. Mine funn viser at spørreskjemaet kan være til hjelp både når lærere skal planlegge skriveoppgaver, og når de skal gi elevene tilbakemeldinger på oppgaver.

Frekvensfordelingene viser at 86 % av respondentene seg på svarene *litt enig* og *helt enig* på at de er interessert i yrkesfaget sitt. De positive holdningene reflekteres i alle frekvensfordelingene på variablene som måler interesse for yrkesfag. Korrelasjonsanalysene viser også sterke sammenhenger mellom disse variablene. Hidi og Renningen (2006) viser til at personer i fasene for individuell interesse vil oppsøke feltet de er interessert i. I mitt datamateriale viser en stor andel av respondentene begynnende- eller velutviklet individuell interesse for yrkesfaget sitt. Dette funnet er i seg selv positivt fordi det kan se ut som at mine respondenter har valgt et yrkesfag de trives med.

Det høye antallet elever som svarer at de ikke er interesserte i skriving, viser at det er et stort flertall som trenger påvirkning utenfra for at interessen skal bli vekket. I følge Hidi og Renninger (2006) vil det være individuelt hva slags impulser som skal til for at elevene skal gå inn i fasen for utløst situasjonsbasert interesse og bli nysgjerrige på en skriveoppgave. Noen av elevene i fasene for situasjonsbasert interesse kan oppleve det som positivt hvis de får velge selv hva de skal skrive om. For andre fører valgfriheten til at de fryser og ikke klarer å komme i gang med skrivingen (Lipstein og Renninger, 2007a). I mitt datamateriale svarer et stort flertall at de ønsker at læreren skal fortelle dem hva de skal skrive om. Dette er i tråd med Lipstein og Renninger (2007b), som fant at elever i de to første fasene av interesse trenger mye lærerstøtte når de jobber med skriveoppgaver. Variasjon i typer skriveoppgaver og tema for disse, vil derfor være viktig for å treffe flest mulig elever. Hidi og Renninger (2006) viser også til at støtte og veiledning er viktig for at elevenes interesse skal fortsette å utvikle seg.

Konkrete tilbakemeldinger og opplæring i gode revisjonsstrategier må på plass for å ivareta skriveutviklingen (Blikstad-Balas og Roe, 2020). Revisjonsfasen av oppgaveskrivingen er viktig for at elevene skal kunne utvikle god tekstkompetanse. Funnene

mine viser at lærere kan gjøre klokt i å kartlegge elevenes interesse for skriving fordi kunnskap om hvor elevene befinner seg, vil være til hjelp når elevene skal revidere tekst. Svarene fra IIQ sammen med portrettene til Lipstein og Renninger (2007b) kan være en veiviser til type av tilbakemeldinger som kan øke elevenes interesse for og kompetanse i skriving. Lipstein og Renninger (2007a, s. 81) peker på at å finne balansen mellom hvilke tilbakemeldinger elevene selv ønsker å få og hvilken veiledning de trenger, kan være en nøkkel til å få elevene videre til neste fase av interesse. Tilbakemeldingene som disse elevene får på teksten sin, må derfor være en blanding av hva de ønsker, som for eksempel retting av grammatikk, og hva de trenger, som for eksempel konkrete tips til organisering av ett avsnitt i teksten.

Funnet mitt av manglende og lav interesse for skriving, understreker hvor utfordrende det kan være å jobbe med skriveoppgaver på yrkesfag, både for læreren og for elevene. Skriver-portrettene som Lipstein og Renninger (2007b) utarbeidet kan være et funksjonelt utgangspunkt for skriveundervisningen. Portrettene gir et innblikk i elevenes følelser knyttet til skriving. Lipstein og Renninger beskriver en elev som befinner seg i fasen av utløst situasjonsbasert interesse og som forsøker å komme i gang med en skriveoppgave: «[...] he had stared blankly at his computer screen, unsure of where to begin.» (Lipstein og Renninger, 2007b, s. 125). De beskriver en elev som har stor usikkerhet knyttet til sin egen skrivekompetanse. Dette gjelder også for 35 % av mine respondenter, som sier at de ikke forventer å mestre skriveoppgaver. Disse elevene vil trenge å få bygget opp mestringstroen sin. I klasserommet kan disse elevene fort bli oppfattet som lite selvstendige og uvillige til å jobbe med skrivingen sin (Lipstein og Renninger, 2007a, s. 80). Dette må læreren være bevisst på fordi disse elevene trenger at læreren støtter dem. Ved å vise forståelse for at de synes skriving er vanskelig, føler elevene seg sett og dette kan bidra til å bygge interesse for skriveoppgaver (Ibid.).

Når disse elevene blir møtt med for eksempel tilbakemeldinger på tekstens organisering, logger de av mentalt (Lipstein og Renninger, 2007a). I mitt materiale er det 63% som sier at de ønsker at læreren skal fortelle dem akkurat hva de skal rette på i teksten sin. Samtidig er det litt færre som sier at de endrer på teksten sin basert på tilbakemeldingene de får. Årsaken til dette kan være at elever i fasen av utløst- eller opprettholdt situasjonsbasert interesse, blir overveldet av å skulle ta inn over seg de større strukturene i teksten. Det de ønsker er små, konkrete tips til forbedring: «You need a comma here.» (Lipstein og Renninger, 2007b, s. 127).

Hvilke tilbakemeldinger som er fruktbare henger også sammen med erfaringer fra tidligere skriveoppgaver (Lipstein og Renninger, 2007b). Elevene kan ha opplevd å ikke mestre skriveoppgaver, for eksempel ved at de ikke har klart å se hvilke deler av skrivingen som kan forbedres. De kan også ha opplevd å få dårlige karakterer på tekster som de selv har trodd at var gode (Ibid.). At interessen for skriving er veldig lav hos mine respondenter, kan indikere at det er mange av dem som bærer på denne typen opplevelser. For disse elevene kan tilbakemeldinger fra medelever utløse stort ubehag fordi de er redde for å bli avslørt som dårlige til å skrive eller dumme (ibid.). Dette er viktige aspekter å ha med seg inn i klasserommet når vi skal jobbe med skriving. Ved å bruke IIQ kan norsklæreren avgjøre om det vil være fruktbart å la elevene kommentere på hverandres tekster. Det er kanskje ikke et klokt didaktisk valg å ta i yrkesfagsklasser hvor interessen for skriving er lav.

Lipstein og Renninger (2007a) påpeker at elever med velutviklet individuell interesse for skriving, ofte utviser holdninger som lærere generelt setter høyt (s. 79). Personer som har begynnende eller velutviklet individuell interesse for skriving, tenderer å oppsøke informasjon og situasjoner hvor de kan skrive (Hidi og Renninger, 2006). Korrelasjonsanalysene mellom interesse for skriving og interesse for skriveoppgaver avdekker at det finnes en sammenheng i variablene i mine data. Respondenter som viser sterk interesse for skriving, viser også sterk interesse for skriveoppgaver. Dette funnet er helt i tråd med teorien om interesseutvikling (Hidi og Renninger, 2006). Men selv elever med god skrivekompetanse, trenger at læreren møter dem på det stedet de befinner seg for at de skal utvikle skrivingen sin videre. I intervjuene med elever fant Lipstein og Renninger at: «When students described an experience that deepened their interest for writing, it always contained a balance of meeting their wants and needs as writers.» (Lipstein og Renninger, 2007a, s. 81).

I datamaterialet mitt kommer det frem at det er noen få respondenter som har høy mestringstro og samtidig mener at læreren *ikke* vet best om teksten er bra eller ikke. Det kan være utfordrende å veilede elever som setter sin egen skrivekompetanse over lærerens kompetanse. Lipstein og Renninger (2007a) viser til at elever med denne holdningen, befinner seg i fasen av begynnende individuell interesse for skriving. Det innebærer at elevene har kompetanse om tekst, men at de ser på seg selv som forfattere. De er opptatt av å få frem sin egen stemme i teksten og går ofte i forsvar heller enn å ta til seg tilbakemeldinger, veiledning kan derfor bli en utfordring for norsklæreren (Lipstein og Renninger, 2007b). Men med riktig veiledning vil disse elevene kunne utvikle interessen for skriving og bevege seg over til fasen av velutviklet individuell interesse. Noe som betyr at de kan utvikle seg til veldig kompetente skrivere (Ibid.).

Som funnene mine viser, har den største andelen av elevene ingen eller lav interesse for skriving. Denne informasjonen kan brukes som grunnlag for å ta didaktiske og pedagogiske valg i skriveundervisningen. Som Lipstein og Renninger (2007a) peker på, kan det være klokt å ta utgangspunkt i hva slags tilbakemeldinger elevene ønsker for at de skal få best mulig utbytte av skriveundervisningen. Her mener jeg at norsklærere på yrkesfag også bør ta hensyn til at de jobber med elever som ikke har hatt norskundervisning siden ungdomsskolen. Som læreplanen slår fast, er ungdom umiddelbare og lever her og nå (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Derfor kan vi ikke ta for gitt at elevene har enkel tilgang til kunnskapen de har om skriving i norsk, fordi den for mange har ligget så å si i dvale i ett år.

For at elevene skal utvikle interesse for skriving, må de oppleve at skrivingen har et konkret formål og de må forstå nytten av skrivingen (Hidi et. al., 2023, Blikstad-Balas og Roe, 2020, Boscolo og Mason, 2001). Skriving regnes som en grunnleggende ferdighet. At jeg finner så lav interesse for skriving er ikke bare en stor didaktisk utfordring for norskfaget, det er en utfordring for hele skolen. Skolens samfunnsoppdrag innebærer at elevene skal ha tilegnet seg literacy-kompetanse når de går ut av videregående. Å øke elevenes interesse for skriving bør derfor være en prioritet. Funnene mine peker mot at skriving bør styrkes i alle fag på yrkesfaglige linjer. I dette ligger det også å styrke programfagslæreres skrivekompetanse for at de skal kjenne seg kompetente til å gi elevene tilbakemeldinger. Læreren skrivekompetanse vil påvirke elevenes skriveferdigheter i positiv retning (Graham, 2019; Hellne-Halvorsen, 2019).

I de innledende analysene så det ut til at det var en sammenheng mellom interesse for yrkesfag og interesse for skriving. (Se diagram 1 og diagram 3 i kapittel 5). Antallet som svarer *helt enig* på påstandene om skriving er lavt. Det er et tilsvarende høyt antall som svarer *helt enig* på variablene som måler interesse for yrkesfag. Sett opp mot hverandre er det 86 % som svarer positivt på «*Jeg er interessert i yrkesfaget mitt*», mens 64 % svarer negativt på «*Jeg er interessert i å skrive*». Sammenhengen som blir indikert her, samsvarer med hypotesen jeg stilte i begynnelsen av dette prosjektet: at det finnes en sammenheng mellom interesse for skriving og interesse for yrkesfag.

Imidlertid viser korrelasjonsanalysene at det *ikke* er noen slik sammenheng. Tendensene i datamaterialet viser en svak negativ sammenheng. Det vil si at de som skårer høyt på interesse for yrkesfag, skårer lavt på interesse for skriving og omvendt. Jeg finner ikke signifikant sammenheng mellom høy interesse for respondentenes yrkesfag og lav interesse for skriving. Det ser heller ut til at respondenter som har høy interesse for skriving også har høy interesse for yrkesfaget sitt. En kan tenke at årsaken til denne sammenhengen

kommer av at elevene som er interessert i å skrive og som også er interessert i yrkesfaget sitt, generelt er engasjerte i sin egen læring. Dette trenger ikke nødvendigvis å være knyttet spesifikt til hverken yrkesfaget eller skrivingen, men en generell interesse for utdannelsen sin.

## 6.2 Forventninger om skriving i arbeidslivet

Johannesen (2019) påpeker at yrkesfaglig kompetanse nedvurderes i samfunnet, mens akademia løftes opp. Både Karlsson (2006) og Fyhn (2022) fant et skille i hvordan personer forholdt seg til tekst som hang sammen med et hierarkisk system på arbeidsplassen. Høy utdanning er knyttet til høy plassering i hierarkiet. Hos Fyhn ble det også eksplisitt nevnt at digitale modeller kun er «for dem med slips» (Fyhn, 2022, s. 113). I denne bemerkningen ligger det at tømreren nedvurderer evnen «slipsene» har til å omsette tegninger til fysiske objekter, til tross for sin (antatt) større kunnskap om tekst. Fyhn påpeker her et skille mellom *oss* og *dem* som ikke bare handler om ulikheter i evner, men også ulikheter i kultur. I min spørreundersøkelse kommer det tydelig frem at det store flertallet av elevene ikke er interessert i å skrive og at de heller ikke forventer å skulle skrive særlig mye etter videregående. Som Hellne-Halvorsen (2019) påpeker, kan det tenkes at dette henger sammen med identiteten som yrkesfagelev.

Skillet mellom holdningen norsklærere og programfaglærere har til skriving, kan bidra til at holdningene til skriving på yrkesfag får leve videre (Hellne-Halvorsen, 2019). Når programfaglærere generelt tar lite ansvar for de formelle sidene av elevenes tekster, kan det bidra til å legitimere elevenes negative holdninger til skriving. I mitt materiale er det tydelig at interessen for både skriving og skriveoppgaver, er lav. Dette kan altså henge sammen med forventningene til yrkesfaget og identiteten som yrkesarbeidere (Ibid.). Karlsson (2006) fant at mange av hennes informanter ikke selv oppfatter at de skriver i arbeidshverdagen. Derfor er det heller ikke urimelig å anta at elever får denne holdningen formidlet når de er ute i praksis.

Det kan være rimelig å spørre seg om det er kulturforskjell mellom skolens syn på hvor viktig skriveferdigheter er, og yrkesfeltens syn på det samme. Når Nærum (2014) retorisk spør om hva en tømrer skal med diktanalyse, er det ikke tatt fra løse lufta. Det ligger en verddivurdering i «soft-skills» og «hard-skills», hvor de myke ferdighetene blir satt høyest (Hellne- Halvorsen og Spetalen, 2020; Johannesen, 2019). Diktanalyse-oppgaven som jeg brukte i spørreundersøkelsen, er et eksempel på dette. Over 80 % valgte den yrkesfaglige oppgaven når alternativet var å analysere et dikt. Dette kan peke i retning av at diktanalyse oppfattes som et av de tydeligste eksemplene på yrkesfagelevs følelse av å være fremmedgjort fra norskfaget (Johannesen, 2019).



Literacy-kompetansen som ligger i læreplanen, innebærer at å kunne skrive er en sentral del av å kunne delta i samfunnet. Det betyr at skrivekunnskap handler om mer enn å kunne utføre yrket sitt. Formålet med skriveoppgaver i norsk på skolen må derfor nødvendigvis ha større bredde enn å bare være til nytte innenfor et gitt yrkesfelt. Norsk læreren må også ta hensyn til skolens dannelsingsoppdrag. Samfunnet forventer at elevene skal ha literacy-kompetanse når de er ferdig på videregående. Skrivendidaktikken og skriveoppgavene som blir gitt, må reflektere dette. Blikstad-Balas og Roe (2020) og Graham (2019) fant i sin forskning at skrivendidaktikken i norske og internasjonale klasserom ikke alltid egner seg til å utvikle elevenes skrivekompetanse. Det lave antallet som har sagt seg *helt enig* (4 %) og *litt enig* (14 %) i påstanden «*Jeg kommer til å skrive mye etter videregående*» kan peke mot et problem med nytteforventning av skriving og skriveoppgaver. Satt opp mot at 46 % svarer negativt på den samme påstanden, virker det som om yrkesfagelevne ikke ser for seg at skriving vil være en stor del av livet deres etter videregående. Dette speiler oppfatningene som Karlsson (2006) fant hos sine informanter. At skriving ikke blir oppfattet som relevant for elevenes liv, kan stå i veien for at de bygger interesse for skriveoppgaver på skolen. Når respondentene i min undersøkelse svarer negativt på påstanden om skriving etter videregående, kan det komme av et sprik mellom hva elevene tenker på som skriving og hva skriving i arbeidslivet faktisk er.

Karlsson (2006) og Fyhn (2022) fant begge i sine etnografiske undersøkelser at skriving utgjorde en stor del av arbeidshverdagen i yrkene de undersøkte. Graham finner det samme, og viser til at rundt 90 % av blåsnipparbeid krever en eller annen form for skriving (Graham, 2019, s. 284). Karlsson (2006) trakk frem de ulike formålene skrivingen hadde på arbeidsplassene, og fant at skriving til orientering og dokumentasjon stort sett alltid forekom (Karlsson, 2006, s. 85). Funnene mine kan også peke mot at skolen ikke klarer å formidle omfanget av skriving som finner sted i arbeidslivet. Når læreren skal jobbe med skriveoppgaver i norsk, kan det derfor være et godt grep å gjøre elevene oppmerksomme på hvordan de selv bruker skriving når de er i praksis. Ved å la elevene selv få oppdage skriftbruken sin, vil kanskje noen av dem oppdage det samme som informantene til Karlsson (2006): at de faktisk skriver en del i løpet av arbeidsdagen.

### **6.3 Mestringsforventning og oppgavevalg**

Grenner et. al. (2021) påpeker at det er en sterk sammenheng mellom mestringstro og evnen til å løse skriveoppgaver. Elever som har liten tro på at de klarer å mestre en oppgave, vil både ha problemer med å komme i gang med den, og å gjennomføre skriveoppgaven. Dette gjelder

også for elever som har høy mestringstro, fordi mestringstro og faktisk evne ikke nødvendigvis henger sammen (Ibid.). For mine respondenter som oppgir at de er *helt enig* i påstanden om at de mestrer skriveoppgaver, innebærer dette at de ikke nødvendigvis har kunnskapen til å løse oppgavene på en tilfredsstillende måte.

Samtidig som vurdering for læring bør tilpasses interessefasen, trenger elevene mestringsopplevelser (Bandura, 1995). Ved å tilpasse oppgavene sånn at de er litt vanskeligere enn eleven forventer å klare, kan elevene oppleve mestring når de likevel klarer å løse oppgavene. Dette skjer fordi å jobbe seg gjennom motstand, bygger mestringsfølelse (Bandura, 1995). Både Hidi et. al (2023) og Boscolo et. al. (2007) påpeker at det er forskjell mellom å skrive om et tema en har interesse for og et tema en har kunnskap om. Kunnskap om tema kan bidra til at teksten får bedre kvalitet, mens interesse ikke nødvendigvis gjør det. Det betyr at yrkesfaglige tema ikke nødvendigvis vil være et godt utgangspunkt for skriveoppgaver på yrkesfag, selv om et stort flertall av respondentene i dette prosjektet er interessert i yrkesfaget sitt. Yrkesretting kan hjelpe med motivasjon og mestringstro og kanskje lede videre til interesse for skriving, selv om det ikke er gitt at det skjer (Hidi. et.al., 2023).

Boscolo og Mason (2001) fant at når elevene ble gjort oppmerksomme på hvordan skriving kan utvikle kunnskap, økte skriveferdighetene. I deres studie brukte elevene skriving til å reflektere, avdekke, diskutere og kommunisere i møte med ulike tema. Denne arbeidsmåten økte elevenes metakognisjon, og bidro til at de opplevde skrivingen som meningsfull og nyttig. Skriveundervisning etter denne modellen, er i tråd med læreplanen. Det ligger derfor til rette for å presentere skriving i klasserommet på en lignende måte som Boscolo og Mason gjorde i studien sin. Skriveoppgaver som legges opp på denne måten presenterer elevene med et konkret formål med skrivingen, som er i tråd med viktigheten av retorisk spesifisering som Blikstad-Balas (2018) peker på. Det er lettere for elevene å løse en skriveoppgave når oppgavebestillingen er tydelig (Ibid.).

Yrkesretting av norskfaget er satt inn som et tiltak for å minske frafallet fra videregående skole (NOU 2015:8. s. 98). Yrkesrettingen er et tiltak som tar utgangspunkt i interesse for et felt og hvor målet er å bedre interessen for et annet felt. I dette tilfellet yrkesfaget og skriving. Selv om denne måten å møte problemet på kan være fruktbart, viser både Hidi et. al. (2023) og Boscolol et. al. (2007) at det ikke nødvendigvis blir bedring i skriveferdighetene selv om elevene jobber med et tema de interesserer seg for. Når jeg ikke finner noen sammenheng mellom høy interesse for yrkesfag og valg av de yrkesrettede oppgavene, kan det være en indikasjon på nettopp dette.

Eksamensoppgavene i norsk fra 2022 og 2023 viser at de yrkesrettede oppgavene er generelle og ikke spør etter direkte kunnskap om yrkesfaget. Et eksempel er oppgaven fra våren 2023: «Hva skal til for å skape et godt arbeidsmiljø? Skriv en tekst der du gjør rede for hva du mener er viktig for å skape et godt arbeidsmiljø på arbeidsplassen din. [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det kan være fordelaktig å reflektere over arbeidsmiljøet og hva som kan skape et godt miljø på arbeidsplassen. Oppgavene holder seg til et yrkesfaglig tema, likevel er oppgaven et godt eksempel på at yrkesrettingen i norsk ikke nødvendigvis løfter frem elevenes yrkesfaglige kunnskap. Interessen og kunnskapen elevene har for og om yrkesfaget sitt, kan dermed ikke brukes til å svare på oppgaven. Dette er et tankekors når forskning viser at nettopp kunnskap om tema kan bidra til å forbedre tekstene som elever skriver (Hidi et. al., 2023, Boscolo et. al., 2007).

I seg selv er det ikke problematisk at eksamen i norsk har en generell yrkesrettet utforming. Men det kan være negativt dersom dette får for stor plass i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Evalueringen av FYR-prosjektet viste at både lærere og elever hadde gode opplevelser med prosjektet. Likevel opplevde lærerne at bekymring for hvordan elevene skulle klare eksamen, ofte kom i veien for didaktiske valg (Ibid.). Selv om FYR-prosjektet ble gjennomført før den nye læreplanen trådte i kraft, viser eksamensoppgavene fra 2022 og 2023 at denne bekymringen fortsatt er berettiget. Mer konkret yrkesretting som lar elevene bruke kunnskapen sin, kan være et godt utgangspunkt for skriveoppgaver. Det er et høyt antall av mine respondenter som både er interessert i yrkesfaget sitt og de arbeidsoppgavene de gjør ute i praksis. At elevene får jobbe med et tema de har kunnskap om og føler at de mestrer, kan gjøre det lettere å jobbe med kvaliteten på teksten de skriver (Hidi. et.al. 2023). Men her vil eleven trenge hjelp for å overføre kunnskap mellom de to feltene (Boscolo og Mason, 2001).

Analysene viser at de som oppgir at de synes den norskfaglige oppgaven er mest interessant på et spørsmål, tenderer mot å velge denne oppgaven på de andre spørsmålene. Det samme gjelder for de som velger den yrkesfaglige oppgaven. Særlig de som velger alternativet *ingen er interessante for meg* svarer ofte det samme om alle oppgavene. Her er det snakk om et høyt antall respondenter. Mellom 32 % og 45 % svarer at de ikke synes at noen av oppgavene er interessante. Når de må velge hvilken oppgave de ville skrevet, velger flertallet den yrkesrettede oppgaven.

Jeg forventet å finne at elever med høy interesse for yrkesfaget sitt ville velge de yrkesrettede oppgavene, men i datamaterialet er det ingenting som tyder på at dette henger sammen. Flertallet av mine respondenter velger den yrkesrettede oppgaven, men dette kan

ikke kobles til verken interesse for yrkesfag eller interesse for skriving. Boscolo og Mason (2001) peker på at det kan være en utfordring å overføre kunnskap fra ett felt til et annet. Det vil si at elevene ikke nødvendigvis klarer å anvende kunnskapen de har om yrkesfaget sitt i en hvilken som helst skriveoppgave. I mitt materiale ser det ut til at mestringsforventning spiller en større rolle når det kommer til hvilke oppgaver elevene synes er interessante.

I mitt materiale er det sammenheng mellom mestringsforventningen elevene har til skriveoppgaver og hvilke oppgaver de synes er interessante. Blant elever med lav mestringsforventning er det en høy andel som oppgir at de ikke synes at noen av oppgavene er interessante. Når de må velge en av oppgavene, velger de den yrkesrettede. Mestringstro påvirker hvilke holdninger og tanker vi har til en oppgave, samtidig som det også påvirker hvordan vi løser oppgaven (Bandura, 1995). Elever med lav mestringstro, vil i større grad trekke seg unna skriveoppgaver. I min undersøkelse kan det hende at den manglende interessen for oppgavene, er et uttrykk for nettopp dette. Grenner et. al. (2021) fant at det er sammenheng mellom mestringstro og kvaliteten på elevenes tekster. En viktig del av skrivepedagogikken må derfor være å gi elevene mestringsopplevelser (Bandura, 1995). Schmid (2022) viser til at tydelige krav og oppmuntringer fra voksne, bidro til at elevene bygde mestringstro.

Blant respondentene som oppgir at de har høy mestringsforventning til skriveoppgaver, svarer få at ingen av oppgavene er interessante. Samtidig fordeler de seg jevnere mellom om de velger den yrkesrettede eller den norskfaglige oppgaven. Grenner et. al. (2021) peker på at elever som har høy mestringstro, ser på skriveoppgaver som en oppnåelig utfordring. I dette ligger det at disse elevene har med seg opplevelser av å ha mestret skriveoppgaver før, noe Bandura peker på som den mest effektive måten å bygge mestringstro (Bandura, 1995, s. 3). Det er interessant at disse respondentene fordeler seg mellom de yrkesrettede og de norskfaglige oppgavene i mitt materiale. Dette kan peke mot at tema for oppgavene er mindre viktig for disse respondentene. Noe som også kan indikere at mestringsforventning til skriving er viktigere enn interesse for tema når det kommer til skriveoppgaver på yrkesfag. Da blir heller ikke yrkesretting nødvendigvis effektiv skrivepedagogikk for denne gruppa.

Mellom 49 % og 57 % av respondentene som oppgir at den yrkesrettede oppgaven er mest interessant, velger å skrive den. Hvorfor velger noen å skrive den oppgaven som de synes er mindre interessant? Basert på interesseteori (Hidi og Renninger, 2006) er det nærliggende å tenke at det er en sterk sammenheng mellom interesse og oppgavevalg. Som jeg har vært inne på er det lettere å skrive om et tema man har kunnskap om, heller enn et

tema man er interessert i (Hidi et. al., 2023; Boscolo et. al., 2007). De yrkesrettede oppgavene gitt til eksamen er veldig generelle og handler om tema som kan knyttes til en hvilken som helst arbeidsplass. Selv om de åpner opp for å trekke inn egne erfaringer, går de ikke direkte på kunnskap om yrkesfaget. Respondentene kan ha følt seg mer kompetente til å svare på den norskfaglige oppgaven selv om de synes den yrkesfaglige oppgaven var mer interessant.

I dette kapitlet har jeg drøftet funnene mine opp mot teori og tidligere forskning. Neste kapittel avslutter jeg oppgaven ved å trekke frem de viktigste funnene, i tillegg kommer jeg med forslag til videre forskning.

## 7. Avslutning

«De oppgavene der man ikke skriver noe» kan være et krevende utgangspunkt for en norsklærer som skal jobbe med skriveoppgaver. Denne studien gjør det heller ikke mulig å slå fast hva som skal til for å gjøre skriveoppgaver i norsk mer interessante for elever på yrkesfag. Funnene fra undersøkelsen peker likevel på noen aspekter som det kan være fruktbart å være bevisst når vi skal ta skrivedidaktiske valg.

Formålet med dette prosjektet har vært å undersøke om elever på yrkesfag er interesserte i yrkesfaget sitt, og om de er interesserte i å skrive. Jeg ønsket å finne ut om det finnes noen sammenheng mellom hvilken interesse elever oppgir at de har for yrkesfaget sitt, og hvilken interesse de oppgir at de har for å skrive. Min hypotese var at elever med høy interesse for yrkesfaget sitt, ville ha lav interesse for å skrive. Funnene fra undersøkelsen, avviser denne hypotesen. Selv om det er en høy andel som er interesserte i yrkesfaget sitt og en tilsvarende høy andel som ikke er interessert i skriving, indikerer analysene at det ikke finnes en relasjonell sammenheng i dette.

I tillegg ville jeg finne ut hvilken oppgave respondentene velger å skrive dersom de må velge mellom en yrkesrettet oppgave og en norskfaglig oppgave. Jeg hadde en hypotese om at elever med høy interesse for skriving ville velge de norskfaglige oppgavene, og at elever med høy interesse for yrkesfaget ville velge de yrkesfaglige oppgavene. Dette viste seg å ikke være tilfelle, det finnes ikke grunnlag i mitt materiale til å si at det finnes en sammenheng her. For norsklæreren kan dette være viktig kunnskap å ha med seg, fordi det understreker at elevene ikke nødvendigvis overfører interesse fra et felt til et annet. Selv om en elev er interessert i yrkesfaget sitt, betyr ikke dette at de ønsker å skrive oppgaver som er relatert til yrkesfaget. Dette innebærer at yrkesretting av skriveoppgaver i norsk ikke nødvendigvis vil ha en positiv effekt på elevens interesse for skriveoppgaver.

Det mest overraskende funnet er at en liten andel velger bort den oppgaven de synes er mest interessant når de må velge mellom to oppgaver. Dette kan peke mot at elevene velger å svare på den oppgaven de tenker at de har mest kunnskap om, noe som er i tråd med Hidi et. al. (2023) og Boscolo et. al. (2007) sine funn. Hvis oppgavene skal ta utgangspunkt i yrkesfaget, bør disse være konkret knyttet til yrkesfaglig kunnskap, ikke bare ha et yrkesfaglig tema. Det er viktig skrivedidaktisk kunnskap å ha med seg at interesse for et tema ikke nødvendigvis er til hjelp for å øke interessen for skriveoppgaver eller for skriving generelt.

Det kan se ut som det er en sammenheng mellom manglende mestringstro til skriveoppgaver og manglende interesse for skriveoppgaver. Dette er verdt å legge merke til, fordi det understreker at skriveundervisningen bør ha fokus på å gi elevene

mestringsopplevelser. For norsklærere kan dette være nyttig å ta med seg inn i skrivepedagogiske avveininger. Oppgavene bør gi elevene noe å strekke seg etter, i tillegg bør tilbakemeldingene ta hensyn til hvilken interessefase eleven befinner seg i. Elevene kan få mestringsopplevelser dersom læreren gir vurderinger som både gir elevene det de selv vil ha, og samtidig gir dem det de trenger for å utvikle skrivekompetansen sin. Mestringsopplevelser gir økt mestringstro, noe som igjen kan øke elevenes interesse for skriveoppgaver i norsk.

Det er et tankekors at eksamensoppgavene ikke klarer å fange elevenes interesse. Det høye antallet som svarer at ingen av oppgavene er interessante, understreker hvor viktig denne problematikken er. I undervisningen betyr det at norsklæreren bør ha fokus på å bygge skrivekompetanse hos elevene som gjør dem i stand til å overføre kunnskap fra et felt til et annet (Boscolo og Mason, 2001). Som nevnt bør norsklæreren derfor også lage oppgaver som legger til rette for mestring, her bør vi også ta hensyn til at vi jobber med en gruppe elever som har hatt ett års opphold i norskundervisningen.

Knyttet til forventninger til skriving i arbeidslivet, bekrefter funnene mine det både Karlsson (2006) og Fyhn (2022) fant i sine etnografiske undersøkelser; nemlig at elevene ikke forventer at de kommer til å skrive særlig mye i yrkeslivet. Selv om Karlsson og Fyhn viste at dette ikke er tilfelle, kan denne holdningen henge sammen med hva elevene tenker at skriving er. De fleste som skal ut i lære vil ikke trenge å skrive lange tekster, men dette betyr ikke at de ikke har bruk for skriving. Det er åpenbart en skrivepedagogisk utfordring å motivere elever til å skrive når de ikke selv ser nytten av det. Det kan være en god idé at norsklæreren tilegner seg kunnskap om skriftkulturen på elevenes fremtidige arbeidsplasser. Kunnskapen kan gjøre det lettere å spisse skriveoppgavene mer mot typer av skriving som elevene kommer til å bruke på jobb. Dette kan være med på å gjøre at skriveoppgavene oppleves som mer relevante for elevene. Det er også en mulighet for at det kan bidra til en opplevelse av mindre avstand mellom skolen og yrkeslivet.

Denne oppgavens problemstilling er: *Hvordan kan vi gjøre skriveoppgaver i norsk mer interessante for elever på yrkesfag?* Dette spørsmålet er aktuelt, og det finnes flere tilnærminger som kan finne svar på det. I dette prosjektet har jeg vist at å kartlegge elevenes interesse, kan være et fruktbart utgangspunkt når norsklærere skal lage skriveoppgaver til yrkesfagelever. Spesielt kan det være til stor hjelp å kartlegge elevenes interesse for å skrive, fordi det kan bidra til at elevene får riktige tilbakemeldinger på tekstene sine. Riktige tilbakemeldinger fremmer elevenes mestringstro og kan øke interessen for skriveoppgaver.

## 7.1 Veien videre

Denne studien har en teoretisk tilnærming til problemstillingen om hvordan vi kan gjøre skriveoppgaver mer interessante for elever på yrkesfag. En vei videre ville være å bruke IIQ mer praktisk og knyttet til spesifikke skrivedidaktiske metoder. Å få elever til å svare på IIQ før og etter skriveundervisning, kunne være en måte å kartlegge hvordan og i hvilken grad de ulike metodene påvirker interessen for skriving og skriveoppgaver.

Det kunne vært interessant og se om det finnes tydeligere mønstre i valgene elevene tar dersom variasjonen i oppgavene blir større. Vil de fleste fremdeles velge den yrkesfaglige oppgaven dersom de i stedet kunne velge å skrive en kreativ tekst? Og vil antall respondenter som ikke synes at noen av oppgavene er interessante gå ned, dersom valgmulighetene går opp? Ytterligere forskning kan kanskje belyse disse spørsmålene.

I dette prosjektet benyttet jeg kvantitativ metode. En tilnærming til problemstillingen med blandet metode, kunne gitt andre svar. Blandet metode gir en oversikt over mønstrene i utvalget, samtidig som en får mulighet til å gå i dybden med utvalgte informanter. En sann tilnærming kunne gitt svar på hvordan informantene tolker spørsmålene og en generell dypere forståelse for valgene som blir tatt. Hvis utvalget i tillegg er et sannsynlighetsutvalg, ville det åpnet for muligheten til å generalisere funnene. Noe som kunne hatt stor betydning for skrivedidaktikken på yrkesfag.

Denne studien har undersøkt skriving knyttet til norskfaget. Det kunne vært interessant å undersøke hvordan skriveundervisningen foregår i fagene som elevene har på VG1 på yrkesfaglige linjer. Blir skrivedidaktikken ivaretatt i løpet av det første året på videregående og hvordan opplever elevene overgangen når norsk kommer inn i timeplanen når de starter i andre klasse? Opplever elevene at det er en sammenheng i skriveundervisningen på tvers av fagene, eller står norsk som en isolert enhet?

Så lenge vi lever i et tekstbasert samfunn, vil skrivedidaktikk alltid være et interessant tema å undersøke, uansett tilnærming.



## Kilder

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Berge, K. L. (2019). Skriftkulturforskning i Norden. Nokre overordna perspektiv på forskingsfeltet og forskingsresultat på 2000-talet. I S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 21–51). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.67>
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivediskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>
- Blikstad-Balas, M. (2023) Literacy. I *Store norske leksikon*. Hentet 2. februar 2024 fra <https://snl.no/literacy>
- Bliksta-Balas, M. & Roe, A (2020) *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Boscolo, P., & Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. In *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 83-104). [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5_6)
- Boscolo, P., Del Favero, L. & Borghetto, M. (2007). Writing on an interesting topic: does writing forster interest? I G. Rijlaarsdam (Red.), P. Boscolo, & S. Hidi (Red.), *Studies in writing: Vol. 19. Writing and motivation* (s. 73-91). Elsevier.
- Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. I G. Rijlaarsdam (Red.), P. Boscolo, & S. Hidi (Red.), *Studies in writing: Vol. 19. Writing and motivation* (s. 1–14). Elsevier.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. University of Nebraska-Lincoln.
- Forskrift til opplæringslova (2020) *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Fyhn, H. (2022). Digitalisering, motstand og dialog på byggeplassen. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 33(2), 104-122. <https://doi.org/10.18261/nat.33.2.3>
- Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Grenner, E., Johansson, V., van de Weijer, J., & Sahlén, B. (2021). Effects of intervention on self-efficacy and text quality in elementary school students' narrative writing. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 46(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/14015439.2019.1709539>
- Harackiewicz, J.M. and Hulleman, C.S. (2010), The Importance of Interest: The Role of Achievement Goals and Task Values in Promoting the Development of Interest. I *Social and Personality Psychology Compass*, 4: 42-52. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00207.x>

- Hellne-Halvorsen, E. B. (2019) To kontekster – to skrivepraksiser? Skrivning i skole og bedrift i fag- og yrkesopplæringen. I *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, vol. 9, No. 1, 43-65. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1991>
- Hellne-Halvorsen, E. B., & Spetalen, H. (2020). Arbeid med skrivning i yrkesfaglærerutdanningen. I *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8026>
- Hidi, S. (2001) Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations. I *Educational Psychology Review* 13, 191–209. <https://doi.org/10.1023/A:1016667621114>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. I *Educational psychologist*, 41(2), 111-127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Hidi, E. S., Magnifico, A. M. & Renninger, K. A. (2023) Students Developing as Writers: How and Why Interest Makes a Difference. I Horowitz, R. (red.). *The Routledge International Handbook of Research on Writing* (2nd ed. S. 476-493). Taylor & Francis. <http://doi.org/10.4324/9780429437991-40>
- Johannessen, A. & Tuft, P. A. (2022) *Introduksjon til IBM SPSS Statistics*. Abstrakt forlag.
- Johannesen, H. S. (2019) Miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4-2019. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-08>
- Karlsson, A-M. (2006) *En arbeidsdag I skriftsamhället, Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Språkrådet.
- Kim & Lorschach (2005) Writing self-efficacy in young children: Issues for the early grades environment. I *Learning Environment Research*, 8(2), 157-175
- Kleven, T. A. (red.) (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipub AS.
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Læreplan i vg2 anleggsteknikk (ANL02-03)*. Fastsatt som forskrift til læreplanverket for Kunnskapsløftet 2021. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/ANL02-03.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2015) *Frafall i videregående opplæring (nr: KSU 1/2015)*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall\\_rapport\\_ksu\\_e.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf)

- Kvistad, A. H., & Otnes, H. (2019). Mottakerinstansen i skoleskriving – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2).  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1644>
- Lipstein, R. L., & Renninger, K. A. (2007a). Interest for Writing: How Teachers Can Make a Difference. I *The English Journal*, 96(4), 79–85. <https://doi.org/10.2307/30047170>
- Lipstein, R. L., & Renninger, K. A. (2007b). “Putting things into words”: the development of 12–15-year-old students’ interest for writing. I G. Rijlaarsdam (Red.), P. Boscolo & S. Hidi (Red), *Writing and Motivation* (s. 113–140). Elsevier
- Madon, S., Jussim, L. & Eccles, J. (1997). In Search of the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. I *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), s. 791–809.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.4.791>
- Meld. St. 22, (2010- 2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Netland, R. og Aa, L. I. (2020) *Master i norsk, metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nord, A. (2017). *Klarspråksarbeite och yrkeslivsskrivande*. Språkrådet.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sprakochfolkminnen:diva-8>
- NOU 2015: 8 (2015) *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nærum, K. (2014). *Vår tids forakt for kunnskap*. <https://www.boktips.no/dokumentar-og-samfunn/var-tids-forakt-for-kunnskap/>
- Ongstad, S. (2014). *Driften i literacy-begrepet-en utfordring for lærerutdannings fagdidaktikk?*  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/2236/1122533.pdf?sequence=1>
- Rannem, Ø., Simonsen, H. G., Hovdhaugen, E. (2022, 10.oktober). Skrift. I *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/skrift>
- Rotgans, J. I. (2015). Validation study of a general subject-matter interest measure: The Individual Interest Questionnaire (IIQ). I *Health Professions Education*, 1(1), 67-75.  
<https://doi.org/10.1016/j.hpe.2015.11.009>
- Schmid, E. (2022). Om betydningen av forventninger fra foreldre og lærere for sårbare elever: funn fra en kvalitativ studie på yrkesfag. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (1), 44-55.  
<https://doi.org/10.18261/npt.106.1.5>
- Silverman, D. (2016) *Qualitative Research*. Sage.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019) *Motivasjon for læring, teori og praksis*. Universitetsforlaget.

- Sikt (u.å.) Hva er en personopplysning? <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/hva-er-personopplysninger>
- Statistisk sentralbyrå (2023, 12 juni). Gjennomføring i videregående opplæring. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Thrane, C. (2018) *Kvantitativ metode, en praktisk tilnærming*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tufte, P. A. (2018) *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- UNESCO (2024) What you need to know about literacy. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Utdanningsdirektoratet (2017) *FYR – Fellesfag, yrkesretting og relevans (2014-2016) Sluttrapport* frå Utdanningsdirektoratet. [https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport\\_010917.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport_010917.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2022a) *Eksamen i NOR1262 Norsk vg2 anleggsteknikk YF*. <https://kandidat.udir.no/epsmateriell/eksamen?fagkode=nor1262&malform=nb-no&semester=h&ar=2022&eksamensdeltype=eksamen>
- Utdanningsdirektoratet (2022b) *Eksamen i NOR1262 Norsk vg2 anleggsteknikk YF*. <https://kandidat.udir.no/epsmateriell/eksamen?fagkode=nor1262&malform=nb-no&semester=v&ar=2022&eksamensdeltype=eksamen>
- Utdanningsdirektoratet (2023a) *Eksamen i NOR1262 Norsk vg2, yrkesfaglige utdanningsprogram og NOR1285, Norsk for elever med samisk/kvensk/finsk som andrespråk vg2, yrkesfaglige utdanningsprogram*. <https://kandidat.udir.no/epsmateriell/eksamen?fagkode=nor1262&malform=nb-no&semester=h&ar=2023&eksamensdeltype=eksamen>
- Utdanningsdirektoratet (2023b) *Eksamen i NOR1262 Norsk vg2, yrkesfaglige utdanningsprogram og NOR1285, Norsk for elever med samisk/kvensk/finsk som andrespråk vg2, yrkesfaglige utdanningsprogram*. <https://kandidat.udir.no/epsmateriell/eksamen?fagkode=nor1262&malform=nb-no&semester=h&ar=2023&eksamensdeltype=eksamen>
- Wendelborg, C., Røe, M. & Martinsen, A. (2014) *Yrkesretting og relevans i praksis. En kvalitativ studie om tilpasning av fellesfag til yrkesfaglige studieprogram*. NTNU Samfunnsforskning AS. <http://hdl.handle.net/11250/2395688>

# Vedlegg

## Innhold

Vedlegg.....	87
Vedlegg 1: Spørreskjema.....	88
Vedlegg 2: Informasjon til elevene før undersøkelsen gjennomføres.....	96
Vedlegg 3: Krysstabeller .....	97
Vedlegg 4: Korrelasjonsanalyser .....	103

## **Vedlegg 1: Spørreskjema**

Takk for at du tar deg tid til å svare på denne undersøkelsen om yrkesfag og skriving. Det er viktig at du svarer ærlig på spørsmålene. Undersøkelsen er helt anonym og ingen vil få vite hva du har svart.

### **Hvilken linje går du på?**

- (1) m Bygg- og anleggsteknikk
- (2) m Helse- og oppvekstfag
- (3) m Elektrofag
- (4) m Teknikk- og industrifag
- (5) m Salg, service og reiseliv
- (6) m Naturbruk
- (7) m Annet

### **Er linja du går på førstevalget ditt?**

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

### **Har du tenkt å gå ut i lære i yrket du utdanner deg til?**

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

### **Har du tenkt å ta påbygg?**

- (1) m Ja
- (2) m Nei
- (3) m Vet ikke

Nå kommer noen påstander om yrkesfaget ditt. Du skal svare på en skala fra helt uenig til helt enig om påstandene stemmer for deg.

### **Jeg er interessert i yrkesfaget mitt**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

### **Jeg bruker tid på yrkesfaget mitt på fritiden**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg ser frem til undervisninga i yrkesfaget mitt**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg har vært interessert i yrkesfaget mitt siden jeg var liten**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg ser/hører TV-programmer/serier/podcaster om yrkesfaget mitt**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg kommer til å jobbe med yrkesfaget mitt etter videregående**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg er helt fokusert når jeg leser, ser eller hører noe som handler om yrkesfaget mitt.**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg vil lære mer om yrkesfaget mitt**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg liker å jobbe med yrkesfaget mitt**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig

- (5) m Helt enig

**Jeg forventer å mestre yrkesfaget mitt**

- (1) m Helt uenig  
(2) m Litt uenig  
(3) m Verken eller  
(4) m Litt enig  
(5) m Helt enig

**Jeg er fullt fokusert og blir ikke distraherert av andre ting mens jeg utfører yrkesfaget mitt (feks jobber i verksted eller ute i praksis).**

- (1) m Helt uenig  
(2) m Litt uenig  
(3) m Verken eller  
(4) m Litt enig  
(5) m Helt enig

**Yrkesfaget mitt kjeder meg**

- (1) m Helt uenig  
(2) m Litt uenig  
(3) m Verken eller  
(4) m Litt enig  
(5) m Helt enig

Nå kommer det noen påstander om skriving og skriveoppgaver. Du skal svare på en skala fra helt uenig til helt enig om påstandene stemmer for deg.

**Jeg er interessert i å skrive**

- (1) m Helt uenig  
(2) m Litt uenig  
(3) m Verken eller  
(4) m Litt enig  
(5) m Helt enig

**Jeg skriver mye på fritiden**

- (1) m Helt uenig  
(2) m Litt uenig  
(3) m Verken eller  
(4) m Litt enig  
(5) m Helt enig

**Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen**

- (1) m Helt uenig  
(2) m Litt uenig  
(3) m Verken eller  
(4) m Litt enig  
(5) m Helt enig



**Jeg har vært interessert i å skrive siden jeg var liten**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg ser/hører TV-programmer/serier/podcaster om skriving**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg kommer til å skrive mye etter at jeg er ferdig med videregående**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg er helt fokusert når jeg leser, ser eller hører noe som handler om skriving.**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg vil lære å bli bedre til å skrive**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg liker å jobbe med skriveoppgaver**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg forventer å mestre skriveoppgaver**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller

- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg er fullt fokusert når jeg jobber med skriveoppgaver**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Skriveoppgaver kjeder meg**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg vil at læreren skal fortelle meg hva jeg skal skrive om**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg endrer på teksten min basert på de tilbakemeldingene jeg får fra læreren**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Læreren vet best om teksten min er bra eller ikke**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

**Jeg liker best at læreren forteller meg akkurat hva jeg skal rette på fremfor å si noe om teksten min som helhet**

- (1) m Helt uenig
- (2) m Litt uenig
- (3) m Verken eller
- (4) m Litt enig
- (5) m Helt enig

Nå kommer det noen spørsmål hvor du skal velge mellom to skriveoppgaver.

Les oppgavetekstene nøye og velg først hvilken av oppgavene du synes er mest interessant, og deretter hvilken av oppgavene du ville ha valgt dersom du måtte skrive den.

Se for deg at du har informasjonen du trenger for å svare på oppgaven.

### **Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?**

(1) m "Fagspråk er viktig for alle som jobber i et fagmiljø. Fagspråket er alle ord og uttrykk som har med jobben din å gjøre, og som er forskjellige fra andre fagområder og det språket vi bruker til hverdags." Sitatet er hentet fra ndla.no på siden "Bransje og arbeidsliv (RM-RMF vg1)"Forklar viktigheten av fagbegreper i det yrket du utdanner deg til. Gi eksempler som viser hvordan de blir brukt muntlig og/eller skriftlig. Teksten skal være ca 400 ord.

(2) m Les novella "Kveld" av Eli Fossdal Vaage. Gjør rede for karakter- og miljøskildringa i novella og reflekter over hvordan man kan oppleve et møte mellom generasjoner. Bruk eksempler fra novella. Skriv ca. 400 ord.

(3) m Ingen av dem er interessante for meg

### **Hvilken av oppgavene ville du skrevet?**

(2) m "Fagspråk er viktig for alle som jobber i et fagmiljø. Fagspråket er alle ord og uttrykk som har med jobben din å gjøre, og som er forskjellige fra andre fagområder og det språket vi bruker til hverdags." Sitatet er hentet fra ndla.no på siden "Bransje og arbeidsliv (RM-RMF vg1)"Forklar viktigheten av fagbegreper i det yrket du utdanner deg til. Gi eksempler som viser hvordan de blir brukt muntlig og/eller skriftlig. Teksten skal være ca 400 ord.

(3) m Les novella "Kveld" av Eli Fossdal Vaage. Gjør rede for karakter- og miljøskildringa i novella og reflekter over hvordan man kan oppleve et møte mellom generasjoner. Bruk eksempler fra novella. Skriv ca. 400 ord.

### **Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?**

(1) m Kommunikasjon er viktig i alle yrker. Skriv en tekst der du vurderer hva som er viktig når det gjelder kommunikasjon innen programområdet du går på. Du skal beskrive både muntlig og skriftlig kommunikasjon og gi eksempler. Teksten skal være ca 400 ord.

(2) m Les sangteksten «Heime» av Synne Vo. Teksten handler om å føle tilhørighet. Ta utgangspunkt i sangteksten og skriv en tekst der du reflekterer over hvorfor vi ofte ønsker å føle tilhørighet, eller hvordan mangel på tilhørighet kan prege oss. Bruk språklige og litterære virkemidler i teksten din. Du kan for eksempel skrive en kort fortelling eller begynnelsen på en roman. Du bestemmer tittelen på teksten selv. Skriv ca. 400 ord.

(3) m Ingen av dem er interessante for meg

### **Hvilken av oppgavene ville du skrevet?**

(1) m Kommunikasjon er viktig i alle yrker. Skriv en tekst der du vurderer hva som er viktig når det gjelder kommunikasjon innen programområdet du går på. Du skal beskrive både muntlig og skriftlig kommunikasjon og gi eksempler. Teksten skal være ca 400 ord.

(2) m Les sangteksten «Heime» av Synne Vo. Teksten handler om å føle tilhørighet. Ta utgangspunkt i sangteksten og skriv en tekst der du reflekterer over hvorfor vi ofte ønsker å føle tilhørighet, eller hvordan mangel på tilhørighet kan prege oss. Bruk språklige og litterære virkemidler i teksten din. Du kan for eksempel skrive en kort fortelling eller begynnelsen på en roman. Du bestemmer tittelen på teksten selv. Skriv ca. 400 ord.

### **Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?**

- (1) m Hva skal til for å skape et godt arbeidsmiljø? Skriv en tekst der du gjør rede for hva du mener er viktig for å skape et godt arbeidsmiljø på arbeidsplassen din. Bruk eksempler fra vedlegget og egne erfaringer fra praksis eller lignende. Teksten skal være ca. 400 ord.
- (2) m Les Dikt uten tittel, fra Kvit, norsk mann av Brynjulf Jung Tjønn. Tolk det vedlagte diktet av Brynjulf Jung Tjønn. Gjør rede for noen virkemidler og reflekter over jeg-ets opplevelse av å være annerledes. Skriv ca. 400 ord.
- (3) m Ingen av dem er interessante for meg

### **Hvilken av oppgavene ville du skrevet?**

- (1) m Hva skal til for å skape et godt arbeidsmiljø? Skriv en tekst der du gjør rede for hva du mener er viktig for å skape et godt arbeidsmiljø på arbeidsplassen din. Bruk eksempler fra vedlegget og egne erfaringer fra praksis eller lignende. Teksten skal være ca. 400 ord.
- (3) m Les Dikt uten tittel, fra Kvit, norsk mann av Brynjulf Jung Tjønn. Tolk det vedlagte diktet av Brynjulf Jung Tjønn. Gjør rede for noen virkemidler og reflekter over jeg-ets opplevelse av å være annerledes. Skriv ca. 400 ord.

### **Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?**

- (1) m Se på reklamen “Derfor kjører jeg BMW”. Skriv en tekst der du forklarer hva du mener er formålet med reklamen. Gjør rede for bruken av de retoriske appellformene og reflekter over hvordan de bygger opp under formålet med reklamen. Teksten skal være ca. 400 ord.
- (2) m For mange elever er det vanskelig å få lærlingeplass. Skriv en tekst, for eksempel et debattinnlegg til lokalavisa, hvor du appellerer til politikerne om at de skal satse mer på lærlinger. Skriv ca. 400 ord.
- (3) m Ingen av dem er interessante for meg

### **Hvilken av oppgavene ville du skrevet?**

- (1) m Se på reklamen “Derfor kjører jeg BMW”. Skriv en tekst der du forklarer hva du mener er formålet med reklamen. Gjør rede for bruken av de retoriske appellformene og reflekter over hvordan de bygger opp under formålet med reklamen. Teksten skal være ca. 400 ord.
- (2) m For mange elever er det vanskelig å få lærlingeplass. Skriv en tekst, for eksempel et debattinnlegg til lokalavisa, hvor du appellerer til politikerne om at de skal satse mer på lærlinger. Skriv ca. 400 ord.

### **Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?**

- (1) m Skriv en tekst, for eksempel et leserinnlegg, om hvordan engelsk påvirker det norske språket. Reflekter over hvilke konsekvenser denne påvirkningen kan ha for språket vårt. Skriv ca 400 ord.
- (2) m Gjør rede for fordeler og ulemper ved flerspråklige arbeidsplasser. Bruk eksempler. Skriv ca 400 ord.
- (3) m Ingen av dem er interessante for meg

### **Hvilken av oppgavene ville du skrevet?**

(1) m Skriv en tekst, for eksempel et leserinnlegg, om hvordan engelsk påvirker det norske språket. Reflekter over hvilke konsekvenser denne påvirkningen kan ha for språket vårt. Skriv ca 400 ord.

(2) m Gjør rede for fordeler og ulemper ved flerspråklige arbeidsplasser. Bruk eksempler. Skriv ca 400 ord.

**Er det en type skriveoppgave du foretrekker å jobbe med? Dette spørsmålet er det frivillig å svare på.**

---

---

---

---

---

---

**Er det noe du vil legge til om temaet skrijving eller undersøkelsen? Dette spørsmålet er det frivillig å svare på.**

---

---

---

---

---

---

## **Vedlegg 2: Informasjon til elevene før undersøkelsen gjennomføres.**

Takk for at dere vil være med på masterprosjektet mitt. Masteroppgaven handler om hvordan vi kan gjøre skriveoppgaver interessante for elever på yrkesfag.

Dette skal du vite:

Undersøkelsen er helt anonym, det betyr at det er ingen som får vite hva du har svart.

Det er frivillig å delta.

Du må svare på alle spørsmålene. Det vil si at du ikke kommer videre i undersøkelsen før du har valgt ett alternativ.

De to siste spørsmålene er frivillig å svare på, disse kan du derfor hoppe over hvis du ikke vil svare på dem.

Det er viktig at du svarer ærlig på spørsmålene.

Igjen takk for at dere svarer.

## Vedlegg 3: Krysstabeller

**Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen \* Jeg er helt fokusert når jeg leser, ser eller hører noe som handler om skriving.**  
**Crosstabulation**

			Jeg er helt fokusert når jeg leser, ser eller hører noe som handler om skriving.					
			Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig	Total
Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen	Helt uenig	Count	67	17	3	1	0	88
		% within Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen	76,1%	19,3%	3,4%	1,1%	0,0%	100,0%
	Litt uenig	Count	6	14	4	2	1	27
		% within Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen	22,2%	51,9%	14,8%	7,4%	3,7%	100,0%
	Verken eller	Count	5	12	6	6	0	29
		% within Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen	17,2%	41,4%	20,7%	20,7%	0,0%	100,0%
Litt enig	Count	1	0	4	2	1	8	
	% within Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen	12,5%	0,0%	50,0%	25,0%	12,5%	100,0%	
Helt enig	Count	0	0	2	2	1	5	
	% within Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen	0,0%	0,0%	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%	
Total	Count	79	43	19	13	3	157	
	% within Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen	50,3%	27,4%	12,1%	8,3%	1,9%	100,0%	

**Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen \* Jeg er interessert i å skrive Crosstabulation**

			Jeg er interessert i å skrive					
			Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig	Total
Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen	Helt uenig	Count	58	18	10	2	0	88
		% within Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen	65,9%	20,5%	11,4%	2,3%	0,0%	100,0%
	Litt uenig	Count	5	11	7	3	1	27
		% within Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen	18,5%	40,7%	25,9%	11,1%	3,7%	100,0%
	Verken eller	Count	2	6	11	9	1	29
		% within Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen	6,9%	20,7%	37,9%	31,0%	3,4%	100,0%
Litt enig	Count	0	0	1	5	2	8	
	% within Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen	0,0%	0,0%	12,5%	62,5%	25,0%	100,0%	
Helt enig	Count	0	0	0	1	4	5	
	% within Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	80,0%	100,0%	
Total	Count	65	35	29	20	8	157	
	% within Jeg ser alltid frem til å skrive på skolen	41,4%	22,3%	18,5%	12,7%	5,1%	100,0%	

**Jeg kommer til ♦ skrive mye etter at jeg er ferdig med videreg♦ende \* Jeg er interessert i ♦ skrive Crosstabulation**

			Jeg er interessert i ♦ skrive				Total	
			Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig		Helt enig
Jeg kommer til ♦ skrive mye etter at jeg er ferdig med videreg♦ende	Helt uenig	Count	48	18	7	0	0	73
		% within Jeg kommer til ♦ skrive mye etter at jeg er ferdig med videreg♦ende	65,8%	24,7%	9,6%	0,0%	0,0%	100,0%
	Litt uenig	Count	8	8	8	6	0	30
		% within Jeg kommer til ♦ skrive mye etter at jeg er ferdig med videreg♦ende	26,7%	26,7%	26,7%	20,0%	0,0%	100,0%
	Verken eller	Count	6	8	5	7	0	26
		% within Jeg kommer til ♦ skrive mye etter at jeg er ferdig med videreg♦ende	23,1%	30,8%	19,2%	26,9%	0,0%	100,0%
	Litt enig	Count	2	1	7	6	6	22
		% within Jeg kommer til ♦ skrive mye etter at jeg er ferdig med videreg♦ende	9,1%	4,5%	31,8%	27,3%	27,3%	100,0%
	Helt enig	Count	1	0	2	1	2	6
		% within Jeg kommer til ♦ skrive mye etter at jeg er ferdig med videreg♦ende	16,7%	0,0%	33,3%	16,7%	33,3%	100,0%
	Total	Count	65	35	29	20	8	157
		% within Jeg kommer til ♦ skrive mye etter at jeg er ferdig med videreg♦ende	41,4%	22,3%	18,5%	12,7%	5,1%	100,0%

**Jeg er interessert i yrkesfaget mitt \* Jeg er interessert i ♦ skrive Crosstabulation**

			Jeg er interessert i ♦ skrive				Total	
			Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig		Helt enig
Jeg er interessert i yrkesfaget mitt	Helt uenig	Count	5	1	1	0	0	7
		% within Jeg er interessert i yrkesfaget mitt	71,4%	14,3%	14,3%	0,0%	0,0%	100,0%
	Litt uenig	Count	2	1	1	0	2	6
		% within Jeg er interessert i yrkesfaget mitt	33,3%	16,7%	16,7%	0,0%	33,3%	100,0%
	Verken eller	Count	5	2	1	0	1	9
		% within Jeg er interessert i yrkesfaget mitt	55,6%	22,2%	11,1%	0,0%	11,1%	100,0%
	Litt enig	Count	13	14	4	9	2	42
		% within Jeg er interessert i yrkesfaget mitt	31,0%	33,3%	9,5%	21,4%	4,8%	100,0%
	Helt enig	Count	40	17	22	11	3	93
		% within Jeg er interessert i yrkesfaget mitt	43,0%	18,3%	23,7%	11,8%	3,2%	100,0%
	Total	Count	65	35	29	20	8	157
		% within Jeg er interessert i yrkesfaget mitt	41,4%	22,3%	18,5%	12,7%	5,1%	100,0%



**Jeg forventer ♦ mestre yrkesfaget mitt \* Jeg forventer ♦ mestre skriveoppgaver Crosstabulation**

			Jeg forventer ♦ mestre skriveoppgaver					Total
			Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig	
Jeg forventer ♦ mestre yrkesfaget mitt	Helt uenig	Count	0	0	4	0	0	4
		% within Jeg forventer ♦ mestre yrkesfaget mitt	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Litt uenig	Count	2	0	0	1	1	4
		% within Jeg forventer ♦ mestre yrkesfaget mitt	50,0%	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	100,0%
	Verken eller	Count	8	2	5	1	0	16
		% within Jeg forventer ♦ mestre yrkesfaget mitt	50,0%	12,5%	31,3%	6,3%	0,0%	100,0%
	Litt enig	Count	7	8	14	11	4	44
		% within Jeg forventer ♦ mestre yrkesfaget mitt	15,9%	18,2%	31,8%	25,0%	9,1%	100,0%
	Helt enig	Count	18	10	18	30	13	89
		% within Jeg forventer ♦ mestre yrkesfaget mitt	20,2%	11,2%	20,2%	33,7%	14,6%	100,0%
Total	Count	35	20	41	43	18	157	
	% within Jeg forventer ♦ mestre yrkesfaget mitt	22,3%	12,7%	26,1%	27,4%	11,5%	100,0%	

**Jeg forventer ♦ mestre skriveoppgaver \* Løseren vet best om teksten min er bra eller ikke Crosstabulation**

			Løseren vet best om teksten min er bra eller ikke					Total
			Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig	
Jeg forventer ♦ mestre skriveoppgaver	Helt uenig	Count	9	5	11	6	4	35
		% within Jeg forventer ♦ mestre skriveoppgaver	25,7%	14,3%	31,4%	17,1%	11,4%	100,0%
	Litt uenig	Count	1	5	5	6	3	20
		% within Jeg forventer ♦ mestre skriveoppgaver	5,0%	25,0%	25,0%	30,0%	15,0%	100,0%
	Verken eller	Count	2	10	16	9	4	41
		% within Jeg forventer ♦ mestre skriveoppgaver	4,9%	24,4%	39,0%	22,0%	9,8%	100,0%
	Litt enig	Count	3	5	9	11	15	43
		% within Jeg forventer ♦ mestre skriveoppgaver	7,0%	11,6%	20,9%	25,6%	34,9%	100,0%
	Helt enig	Count	2	3	1	6	6	18
		% within Jeg forventer ♦ mestre skriveoppgaver	11,1%	16,7%	5,6%	33,3%	33,3%	100,0%
Total	Count	17	28	42	38	32	157	
	% within Jeg forventer ♦ mestre skriveoppgaver	10,8%	17,8%	26,8%	24,2%	20,4%	100,0%	

**Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant? \* Hvilken av oppgavene ville du skrevet?**  
**Crosstabulation**

			Hvilken av oppgavene ville du skrevet?		Total
			Oppgave 1.1 yrkesrettet	Oppgave 1.2 norskfaglig	
Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	Oppgave 1.1 Yrkesrettet	Count	52	8	60
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	86,7%	13,3%	100,0%
	Oppgave 1.2 Norskfaglig	Count	5	21	26
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	19,2%	80,8%	100,0%
	Ingen er interessante	Count	50	20	70
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	71,4%	28,6%	100,0%
Total	Count	107	49	156	
	% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	68,6%	31,4%	100,0%	

**Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant? \* Hvilken av oppgavene ville du skrevet?**  
**Crosstabulation**

			Hvilken av oppgavene ville du skrevet?		Total
			Oppgave 2.1 yrkesrettet	Oppgave 2.2 norskfaglig	
Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	Oppgave 2.1 yrkesrettet	Count	64	6	70
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	91,4%	8,6%	100,0%
	Oppgave 2.2 norskfaglig	Count	12	22	34
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	35,3%	64,7%	100,0%
	Ingen er interessante	Count	41	10	51
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	80,4%	19,6%	100,0%
Total	Count	117	38	155	
	% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	75,5%	24,5%	100,0%	

**Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant? \* Hvilken av oppgavene ville du skrevet?**  
**Crosstabulation**

			Hvilken av oppgavene ville du skrevet?		Total
			Oppgave 3.1 yrkesrettet	Oppgave 3.2 norskfaglig	
Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	Oppgave 3.1 yrkesrettet	Count	82	3	85
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	96,5%	3,5%	100,0%
	Oppgave 3.2 norskfaglig	Count	9	9	18
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	50,0%	50,0%	100,0%
	Ingen er interessante	Count	36	16	52
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	69,2%	30,8%	100,0%
Total	Count	127	28	155	
	% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	81,9%	18,1%	100,0%	

**Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant? \* Hvilken av oppgavene ville du skrevet?**  
**Crosstabulation**

			Hvilken av oppgavene ville du skrevet?		Total
			Oppgave 4.1 norskfaglig	Oppgave 4.2 yrkesrettet	
Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	Oppgave 4.1 norskfaglig	Count	45	3	48
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	93,8%	6,3%	100,0%
	Oppgave 4.2 yrkesrettet	Count	9	44	53
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	17,0%	83,0%	100,0%
	Ingen er interessante	Count	24	30	54
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	44,4%	55,6%	100,0%
Total	Count	78	77	155	
	% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	50,3%	49,7%	100,0%	

**Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant? \* Hvilken av oppgavene ville du skrevet?  
Crosstabulation**

			Hvilken av oppgavene ville du skrevet?		Total
			Oppgave 5.1 norskfaglig	Oppgave 5.2 yrkesrettet	
Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	Oppgave 5.1 norskfaglig	Count	31	5	36
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	86,1%	13,9%	100,0%
	Oppgave 5.2 yrkesrettet	Count	5	52	57
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	8,8%	91,2%	100,0%
	Ingen er interessante	Count	17	45	62
		% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	27,4%	72,6%	100,0%
Total	Count	53	102	155	
	% within Hvilken av oppgavene synes du er mest interessant?	34,2%	65,8%	100,0%	





